

О.А. Дубасенюк,
О.Є. Антонова

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ

Навчальний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки
України як навчальний посібник для студентів
вищих навчальних закладів, в яких здійснюється
підготовка педагогічних працівників

Житомир
2012

ББК 74.58

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів, в яких здійснюється підготовка педагогічних працівників (Лист МОНУ № 1.4/18-Г-2252 від 17.12.2007 року)

Рецензенти:

Лозовецька В.Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Лещенко М.П. – доктор педагогічних наук, професор;

Іванченко А.В. – доктор педагогічних наук, професор;

Д - 79 Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 375 с.

ISBN

У пропонованому посібнику з позицій особистісно-зорієнтованого та технологічного підходів представлено особливості викладання основних розділів курсу „Педагогіка” у вищому педагогічному закладі освіти: загальних основ педагогіки, теорії виховання, теорії навчання (дидактики), теорії керівництва та управління школою (школознавства).

Навчальний посібник адресовано викладачам педагогіки, студентам та магістрантам вищих навчальних педагогічних закладів, аспірантам, різним категоріям педагогічних працівників.

ISBN

ББК 74.58

© Житомирський університет, 2008

ЗМІСТ

Розділ 1. ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ	6
1.1. Предмет методики викладання педагогіки.....	6
1.2. Методологія педагогічного дослідження.....	8
1.3. Провідні завдання методики викладання педагогіки.....	9
Список використаної літератури.....	10
Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань.....	10
Розділ 2. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ І НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА	12
2.1. Особливості розвитку сучасного педагогічного знання.....	12
2.2. Взаємозв'язок педагогічної науки та навчального предмета „Педагогіка”.....	14
2.3. Етапи становлення педагогіки як науки і навчального предмету.....	15
Список використаної літератури.....	31
Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань.....	32
Розділ 3. ОСНОВИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ КУРСУ „ПЕДАГОГІКА” У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ	34
3.1. Тенденції розвитку змісту курсу „Педагогіка” у другій половині ХХ століття.....	34
3.2. Технологічний підхід до процесу побудови курсу „Педагогіка”.....	44
3.3. Загальна характеристика змісту курсу „Педагогіка” у вищому педагогічному закладі освіти.....	49
Список використаної літератури.....	53
Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань.....	54

Розділ 4. ЗНАННЯ З ПЕДАГОГІКИ ТА ЇХ СТРУКТУРА	55
4.1. Базові знання з педагогіки, їх сутність.....	55
4.2. Структура педагогічних знань.....	60
4.3. Характеристика структурних компонентів базових знань учителя з педагогіки.....	63
Список використаної літератури.....	65
Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань.....	66
Розділ 5. ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІКИ	67
5.1. Загальне й особливе у процесі навчання педагогіки..	67
5.2. Основні етапи процесу оволодіння майбутніми вчителями педагогічними знаннями.....	69
5.3. Принципи методики викладання педагогіки та їх характеристика.....	70
Список використаної літератури.....	74
Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань	74
Розділ 6. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІКИ	76
6.1. Лекційно-поточна форма навчання педагогіки.....	76
6.2. Використання мультимедійного забезпечення у процесі викладання педагогічних дисциплін.....	82
6.3. Семінарські заняття з педагогіки:	88
▪ розв'язування педагогічних задач.....	90
▪ організація й проведення ділової гри.....	93
• моделювання фрагментів виховних заходів.....	96
• мікровикладання.....	97
6.4. Нетрадиційні форми навчання педагогіки.....	101
6.5. Характеристика методів педагогічної підготовки майбутнього вчителя.....	112
Список використаної літератури.....	119
Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань.....	120
Розділ 7. МЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ РОЗДІЛІВ КУРСУ „ПЕДАГОГІКА”	122
7.1. Вивчення загальних основ педагогіки.....	122

7.2. Вивчення основ теорії та методики виховання.....	197
7.3. Вивчення розділу „Дидактика”.....	246
7.4. Вивчення розділу „Школознавство”.....	292
Список використаної літератури.....	225
Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань.....	336
Розділ 8. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ	337
8.1. Сутність педагогічної обдарованості майбутнього вчителя.....	337
8.2. Технологія навчання педагогічно обдарованого студента.....	342
8.3. Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки як ефективна форма розвитку педагогічної обдарованості студентів.....	351
Список використаної літератури.....	359
Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань.....	360
Питання до екзамену з курсу „Методика викладання педагогіки”	361
Список рекомендованої літератури	363
Додатки	366

РОЗДІЛ 1

ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ

§ 1.1. *Предмет методики викладання педагогіки.*

§ 1.2. *Методологія педагогічного дослідження.*

§ 1.3. *Провідні завдання методики викладання педагогіки.*

1.1. Предмет методики викладання педагогіки

Педагоги різних часів, починаючи з Я.А. Коменського, підкреслювали, „що головна справа навчання полягає не у вивченні правил, а у засвоєнні тих наукових основ, з яких ці правила слідує”. Відібрати та викласти наукові основи, – один із провідних напрямів удосконалення педагогіки як навчального предмета.

Особливість педагогічного знання полягає в тому, що саме по собі воно не є керівництвом до дії. Тільки пройшовши перевірку досвідом, ставши переконанням учителя, знання визначає образ його дій. Одним із перших цю особливість педагогічного знання помітив К.Д. Ушинський. Він стверджував, що „вихователь ніколи не повинен бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистого переконання, вона не буде мати жодної сили”. Визначена особливість педагогіки спрямовує як зміст навчального курсу, так і організацію його вивчення.

Педагогічне знання більше, ніж будь-яке інше, повинне підкріплюватися постійним спостереженням за професійною діяльністю педагогів-майстрів, її аналізом, залученням майбутніх учителів до навчально-виховного процесу. Тільки таке його вивчення забезпечує міцні знання з педагогіки, сприяє перетворенню знань у переконання, фундаменталізує знання формуванням навичок і умінь. Саме тому передові педагоги всіх часів виступали проти суто вербального, схоластичного вивчення педагогіки, перевіряли різні шляхи поєднання знань із практичною діяльністю вихованців педагогічних навчальних закладів.

Творчий пошук щодо вдосконалення викладання педагогіки у вищому навчальному закладі відбувається за такими *напрямами*:

1. Істотне збагачення змісту курсу, генералізація педагогічного знання, концентрація уваги майбутніх учителів на вивченні провідних ідей курсу. Ґрунтовне вивчення фундаментальних категорій педагогіки, поглиблення їхнього змісту, відображення у курсі його методологічних основ; уточнення структури курсу і його основних розділів з

урахуванням сучасних вимог змінюваного суспільства.

2. Переконавання студентів у значенні педагогіки як наукової основи у справі вдосконалення процесів виховання, навчання та освіти молоді, підвищення ефективності керівництва ними для досягнення високих результатів у формуванні особистості.

3. Озброєння майбутніх учителів у процесі вивчення курсу не тільки ґрунтовними знаннями, а й відповідними вміннями і навичками.

4. Чітке профілювання курсу педагогіки, його орієнтація на підготовку фахівця певного освітнього рівня (бакалавр, магістр), а також із врахуванням типу освіти (загальної, професійної тощо).

5. Конкретизація окремих аспектів навчання і виховання, окреслених в основному курсі, через систему спеціальних курсів, семінарів, практикумів.

6. Формування в майбутніх учителів педагогічної спрямованості особистості, системи професійних переконань, інтересів і схильностей до педагогічної діяльності, а також почуття обов'язку і відповідальності за результати своєї праці.

Методика викладання педагогіки сьогодні поки що не являє собою єдиної усталеної системи. Її формування відбувається у процесі оформлення педагогіки як навчального предмета. На перших його етапах складається досвід викладання педагогіки, він узагальнюється і систематизується. На цій основі формулюються певні принципи і правила, розробляються методичні рекомендації з окремих питань викладання. Поряд з узагальненням досвіду проводяться педагогічні дослідження. Рівень і характер досліджень, їх методологічна обґрунтованість та методичний інструментарій визначаються загальним рівнем розвитку педагогіки.

Друга половина ХХ століття характеризувалася активними дослідженнями з проблеми викладання педагогіки у вищих педагогічних закладах освіти, інтенсивно формувалася продуктивний інноваційний досвід, що актуалізувало систематизацію методичного знання і стало сприятливою передумовою для його реалізації.

Методика викладання педагогіки являє собою синтез теоретичних знань і практичного педагогічного досвіду. Вона досліджує процес вивчення педагогіки як єдність змісту, форм і методів навчання, особливостей діяльності викладача і студентів. Методика викладання педагогіки концентрує свої зусилля на обґрунтуванні принципів і правил навчання, його форм і методів з метою забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів.

У своєму становленні методика викладання педагогіки проходить ті ж етапи свого розвитку, що й інші педагогічні науки: пояснювальну і

творчу. На першому етапі методика зосереджує свої зусилля на виявленні особливостей процесу навчання педагогіці, обґрунтуванні принципів, змісту, методів і організації навчального процесу з педагогіки. З часом, на основі значного нагромадження фактів і їхнього теоретичного обґрунтування, методика викладання педагогіки концентрує свої зусилля на дослідженні закономірностей навчання педагогіки і розробляє ефективні шляхи керування навчальним процесом з метою досягнення високих результатів у професійній підготовці вчителя.

1.2. Методологія педагогічного дослідження

Провідне місце у доборі і систематизації матеріалу методики викладання педагогіки займає *наукова методологія*. Методологія визначається як сукупність вихідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження природних чи суспільних явищ і які вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ. *Методологія педагогіки* являє собою систему знань про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, про способи одержання знань, які об'єктивно відображають мінливу педагогічну дійсність в умовах розвитку суспільства. Отже, *методологічні основи педагогіки* – це той науковий фундамент, з позицій якого пояснюються основні педагогічні явища і розкриваються їх закономірності. Можна виділити ряд рівнів методології педагогіки, а саме:

Філософська методологія (філософія) є найвищим рівнем методології педагогіки, адже сама педагогічна наука народилася у надрах “науки про мудрість”. Тому педагогіка спирається у своїх дослідженнях на фундаментальні філософські закони, використовує її категорії тощо.

Загальнонаукова методологія (досягнення інших людинознавчих наук). Педагогіка використовує загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності, зокрема системний підхід, закони логіки, психологічні закономірності тощо.

Конкретно-наукова методологія (досягнення самої педагогічної науки). Сама педагогічна наука накопичила значний фонд знань про сутність основних педагогічних процесів і явищ, які відображені у *загальнопедагогічних* законах і закономірностях.

Дисциплінарна методологія (результати дослідження в окремих галузях педагогічної науки) – закономірності навчання, виховання, розвитку особистості.

Методологія міждисциплінарних досліджень. Сюди можна віднести праці класиків педагогіки, котрі як правило досліджували педагогічні явища і процеси не виокремлено, а у їх взаємозв'язку. Тому ці роботи використовуються у різних галузях педагогічної практики.

Педагог-пошуковець, досліджуючи будь-яке педагогічне явище або процес, обов'язково враховує кожний з рівнів методології. Такий підхід дає йому можливість правильно (об'єктивно) осмислювати педагогічні явища, чітко усвідомлювати закономірності їх функціонування і наявні між ними зв'язки; і на цій основі будувати стратегію і тактику виховання, освіти, навчання і розвитку людини.

Отже, педагогічна методологія включає: 1) вчення про структуру і функції педагогічного знання; 2) вихідні, фундаментальні, загальнонаукові і педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези); 3) вчення про методи педагогічного дослідження (методологія у вузькому значенні).

Методика викладання педагогіки є галуззю педагогічного знання і використовує всі рівні методології педагогіки, оскільки вона формується у процесі інтенсивного розвитку педагогіки як науки і її методології. Це дозволяє їй рухатися цілеспрямованіше і впевненіше у дослідженні свого предмета – процесу навчання педагогіці. Педагогіка виступає для методики не тільки об'єктом дослідження, але й науковою методологією. Тому методика викладання педагогіки використовувала і буде використовувати методи науково-педагогічного дослідження.

1.3. Провідні завдання методики викладання педагогіки:

1. Розробка оптимального змісту курсу, шляхів поєднання основного і спеціального курсів педагогіки з метою вдосконалення професійної підготовки вчителів. Це завдання є найважливішим, оскільки вчитель стоїть у джерел формування творчої особистості, а стрижнем його професійної підготовки є педагогічна наука.

2. Забезпечення досягнення майбутніми вчителями якісно нового рівня у засвоєнні знань з педагогічних дисциплін, розуміння ними оптимальних шляхів поліпшення навчання і професійної орієнтації учнів, подальшого підвищення рівня їх морального, фізичного й естетичного виховання.

3. Відбір і систематизація форм, методів і прийомів навчання майбутнього педагога з метою озброєння студентів навичками й уміннями організації навчально-виховної роботи в школі й інших навчально-виховних установах.

4. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів, вивчення передового досвіду, розробка рекомендацій щодо майбутньої професійної діяльності.

6. Спонування майбутніх учителів до педагогічної творчості, допомога їм в узагальненні і поширенні відповідного досвіду, залучення студентів до узагальнення передового педагогічного досвіду у процесі вивчення курсу педагогіки.

Список використаної літератури:

1. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 482 с.
2. Савин Н.В. Методика преподавания педагогіки: Учеб. пособие для фак. повышения квалификации. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с
3. Фіцула М.М. Педагогіка. – Тернопіль, 2000. – 544 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Охарактеризуйте основні напрями вдосконалення викладання педагогіки у вищому навчальному закладі.
2. Дайте визначення і проаналізуйте поняття „методика викладання педагогіки”.
3. У чому полягає сутність і значення предмету методики викладання педагогіки?
4. Проаналізуйте поняття „наукова методологія”, „методологічні основи педагогіки”. Визначте й охарактеризуйте основні складові методологічних основ педагогіки.
5. Назвіть і прокоментуйте основні завдання методики викладання педагогіки у вищому навчальному закладі.

Тестові завдання до теми

1. *Методика викладання педагогіки – це...*
 - а) наука про організацію процесу вивчення педагогіки як єдність змісту, форм і методів навчання, особливостей діяльності викладача і студентів з метою забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів;
 - б) наука про закономірності виховання, освіти і навчання особистості на всіх етапах її вікового розвитку;
 - в) наука про закономірності передачі соціального досвіду від старших поколінь до молодших;
 - г) правильної відповіді немає.
2. *Предмет методики викладання педагогіки полягає у*
3. *Методологія педагогіки – це:*
 - а) сукупність методів науково-педагогічного дослідження;
 - б) сукупність вихідних філософських ідей, які лежать в основі дослідження явищ педагогічної дійсності;
 - в) закони і закономірності, принципи, форми і методи виховання;
 - г) правильної відповіді немає.

4. До методологічних основ педагогіки належать:

- а).....;
- б).....;
- в).....;
- г).....;
- д).....

5. Основними категоріями педагогіки є (оберіть найбільш повну відповідь):

- а) виховання, освіта, самовиховання, перевиховання;
- б) виховання, самовиховання, перевиховання;
- в) виховання, освіта, навчання, розвиток;
- г) виховання, освіта, навчання;
- д) правильної відповіді немає.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ І НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

§ 2.1. *Особливості розвитку сучасного педагогічного знання.*

§ 2.2. *Взаємозв'язок педагогічної науки та навчального предмета „Педагогіка“.*

§ 2.3. *Етапи становлення педагогіки як науки і навчального предмета.*

2.1. Особливості розвитку сучасного педагогічного знання

Наука – поняття дуже ємне. Воно визначається як система достовірних знань про природу, суспільство і мислення; як сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і систематизація об'єктивних знань про дійсність; як одна з форм суспільної свідомості.

Наука є найвищим щаблем розумового розвитку людини, вершинним і найспецифічнішим досягненням людської культури. Розвиток науки призвів до більш-менш стійкої рівноваги, стабілізації, сталості світу у сприйнятті й мисленні людини.

Наука завжди розвивається у конкретних історичних умовах, які зумовлюються передусім рівнем розвитку суспільства. Властиві йому засоби виробництва і технології ставлять перед наукою конкретні завдання, створюють можливості реалізації її досягнень. Історії відомо чимало прикладів, коли суспільні відносини гальмували розвиток науки, перешкоджали використанню її відкриттів. У свою чергу, досягнення науки, технічний прогрес сприяють розвитку суспільства.

На початковому етапі розвитку перед наукою стояли досить обмежені завдання: вона допомагала людям зрозуміти певні явища оточуючого середовища, розширюючи їхні обрії у баченні світу. Однак і цю свою пояснювальну функцію наука далеко не завжди могла виконати успішно. З багатьох питань, що виникали у житті, у суспільній практиці, не було достатньо визначених суджень. Існували припущення, здогади, які змушували вчених шукати відповіді на поставлені запитання. Поступово знання накопичувалися, вдосконалювалися, уточнювалися. Наука все активніше входила в життя людей, сприяла розвитку виробництва, осмисленню життя, перетворюючись із споглядального на активний чинник виробництва.

У процесі історичного розвитку наука трансформувалася на продуктивну силу і важливий соціальний інститут. Вона впливає на

державне, соціальне і громадське життя. Поняття „наука” охоплює як діяльність, спрямовану на отримання нового знання, так і результат цієї діяльності – суму здобутих за певний час знань, сукупність яких створює наукову картину світу.

Наука як діяльність є процедурою узагальнення реальності, а наука як система знань – це сукупність узагальнюючих суджень. У першій своїй іпостасі вона завжди дорівнює собі, у другій – постійно перебуває у розвитку.

Визначення будь-якого феномену зводиться до врахування того незмінного, що зберігається в ньому протягом усього часу існування незалежно від усіх його метаморфоз. Тому при визначенні науки необхідно звертати увагу насамперед на стійке в ній, тобто не на конкретні характерні для її історичного стану судження (знання), а на „вічні” особливості пізнавальної процедури. Отже, наука є узагальненням реальності, сумою знань-суджень, що відповідають конкретному (історично зумовленому) масштабу узагальнення.

Наука передбачає процес набуття нового знання і результат цього процесу (систему об'єктивних знань, що адекватно відображають реальність). Вона наділена суттєвими ознаками, що принципово відрізняють її від інших можливостей пізнання світу.

Наука є об'єктивною, має апарат дослідження та певні схеми доказів, здатна відрізнити істинне знання від помилкового або суб'єктивного. Наука прагне до пізнання внутрішньої сутності явищ і до побудови системи знань, на противагу об'єктивному емпіричному знанню, отриманому на основі практичного досвіду, яке описує лише зовнішні аспекти явища.

Систему наукових знань утворюють виявлені факти, їх поняттєвий, якісний і кількісний опис, а також емпіричні закономірності, що були встановлені шляхом їх аналізу [24: 5-7].

Сьогодні поняття „наука” охоплює всі істотні аспекти, що характеризують її сучасний рівень і стан:

- а) учених з їхніми знаннями, здібностями, науковою кваліфікацією і досвідом, з розподілом і кооперацією наукової праці;
- б) наукові установи, їхнє обладнання;
- в) методи науково-дослідної роботи;
- г) наукові поняття і категорії;
- д) систему наукової інформації, а також сукупність знань, що виступають передумовою, або засобом чи результатом наукового виробництва.

Наука перестає бути долею одинаків. Її сфера охоплює усе більшу кількість людей, виникає необхідність обміну ідеями.

2.2. Взаємозв'язок педагогічної науки та навчального предмета „Педагогіка”

Для свого успішного розвитку будь-яка наука постійно піклується про підготовку нової генерації дослідників. Однак вони мають отримати необхідну підготовку, яка здійснюється за допомогою відповідної освіти. Досягнення ж вершин науки починається з вивчення її основ, які викладено у *навчальних предметах*.

Наука і навчальний предмет тісно пов'язані між собою. Однак ці зв'язки складні й багатогранні. Наука охоплює всі знання про свій предмет. Основним її завданням є більш повне і глибоке його пізнання, а головною функцією – нові дослідження. Наука виявляє певну турботу і про навчання, однак ця її функція не є домінуючою. Навчальний предмет містить не всю науку, а лише її основи, які спеціально відібрані з урахуванням завдань навчання, віку і підготовки студентів. Його основною функцією, на відміну від науки, є навчальна. Предмет не обов'язково має бути точною копією структури науки. Завдання озброєння знаннями є домінуючим при визначенні структури предмета. При конструюванні предмета відбувається не просте відтворення даних науки, але й поглиблення, уточнення понять, систематизація самої науки. Навчальний предмет, з метою реалізації своєї основної освітньої функції, будується за певною системою, яка зрештою може вплинути і на систему всієї науки.

Навчальний предмет інтегрує в собі все те, що є продуктивним у науці і виступає ще одним засобом для перевірки наукових положень. Творчо адаптовані до навчального предмету наукові поняття, категорії можуть використовуватися у науковому обігу в уточненому, перетвореному вигляді.

Процес конструювання навчального предмета тривалий, у ньому беруть участь значні сили вчених, наукових колективів і шкіл. Про структуру предмета і його розділів ведуться запеклі суперечки, де поряд із дидактичними питаннями обговорюються проблеми самої науки. Завдяки такій творчій роботі багато чого в науці переглядається, виникає ряд нових проблем чи підходів до їхнього розгляду. Все це впливає як на розвиток самої науки, так і на становлення навчального предмета.

Навчальний предмет у вищому навчальному закладі наближується до структури науки. У ньому містяться не тільки дані, встановлені наукою, але й надається інформація про її „білі плями”, різні підходи до їх пізнання, успіхи і невдачі у пошуку істини. У навчальному предметі розкриваються методологія і методи наукового дослідження з метою поступового прилучати студентів до наукового пошуку. Великого

значення у навчальному предметі вищого педагогічного навчального закладу надається історії наукових відкриттів. Навчальний предмет, його викладання нерідко вносять істотні якісні зміни у розвиток науки. Такі випадки відомі історії науки й освіти, наприклад відкриття періодичної системи Д.І. Менделєєвим [20: 17-20].

2.3. Етапи становлення педагогіки як науки і навчального предмету

Кожна наука являє собою певну систему знань, взаємопов'язаних внутрішньою послідовністю і логікою розвитку предмета. Педагогіка – багатогранна, багаторівнева цілісна система знань про виховання, навчання та розвиток особистості. Існують різні підходи до виділення основних етапів і віх у розвитку її як науки. Наведемо головні з них.

Найзагальнішим вважається підхід Ф. Хофмана, який за характером системи педагогічних знань виділив три основних етапи [27].

I етап – педагогічні знання донаукового періоду, систематизовані на основі здобутого емпіричного досвіду виховання і освіти у формі народної мудрості поколінь.

Педагогічні знання належать до найдавніших знань людини. Вони почали народжуватися разом з людським суспільством, коли з'явилася потреба передавати наступним поколінням досвід виживання. Виховні відносини створили різноманітні форми їх фіксування. Спочатку це були побутові норми – вірування, правила, вимоги. Поступово складалися традиції, звичаї, народний фольклор, де втілювалися погляди народу про те, який досвід і яким чином треба передавати молоді, які вимоги висуває до неї суспільство. Так народжувалися новітні форми фіксування виховних відносин, при цьому зберігалася все існуюче раніше.

Тепер указану систему знань відносять до народної педагогіки у вигляді висновків, порад, рекомендацій, звичаїв, обрядів, викладених у художній літературі, етнографічних та етнологічних дослідженнях.

II етап - виникнення теоретичних концепцій виховання і освіти для побудови цілісної системи світського виховання (їх відносять до класичної педагогіки).

III етап - становлення педагогіки як наукової системи, методологічним підґрунтям якої став діалектичний підхід до теорії розвитку особистості, суспільства і людини; цілісний всебічний підхід до формування особистості людини [10: 10-11].

Специфічний підхід до систематизації педагогічних знань запропонував В.І. Гінецинський, який виділив наступні історичні типи освіти: магіко-ритуалістичний, калокагатійний, теологічний,

гуманітаристський, пансофічний, раціоналістський,
інтелектуалістський, ергономістський, комплектистський,
культурологістський [7: 144.].

І.М. Богданова визначає три етапи в історії розвитку теорії виховання і навчання, які за характером педагогічних знань умовно називаються як: педагогічна практика (охоплює первісно-общинний та рабовласницький лад); педагогічне мистецтво (рабовласницький лад та період становлення буржуазно-капіталістичних відносин); педагогічна наука (капіталістичне суспільство від періоду становлення до сучасності) [5: 24].

В.С. Безрукова у розвитку педагогічної думки простежує три етапи, ґрунтуючись на ступені науковості знань: донауковий (до XVII ст.); наукова педагогіка (XVII – XIX ст.); теоретико-експериментальна педагогіка (кінець XIX – початок XX ст.) (Табл.2.1).

Таблиця 2.1

Етапи становлення наукової педагогіки

<i>Суспільно-економічна формація</i>	<i>Форми існування педагогічних знань</i>
1. Первісне суспільство	Побутові норми
2.Первіснообщинна формація	Традиції, звичаї, народний фольклор
3. Рабовласницький лад	Філософія як наука; педагогічні знання у складі філософії
4.Феодальне суспільство: а) розквіт феодалізму	Теологія як гілка філософії; педагогічні знання - складова теології
б) епоха Відродження	Філософія, теологія, художня література; поява перших педагогічних праць
5.Капіталістична формація	Педагогіка як наука; розвиток педагогічних теорій

[4: 22-23]

Аналіз філософської та історико-педагогічної літератури дозволив нам також виділити три головні періоди процесу становлення педагогічних знань, виходячи із ступеня наявності та наукової розробленості основних компонентів означених знань.

I період – донауковий – до XVII століття.

II період – концептуальний – XVII-XIX століття (створення окремих теоретичних концепцій виховання та освіти).

III період – системний – кінець XIX століття – до наших днів (становлення педагогіки як наукової системи).

Кожен з цих періодів характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів педагогічних знань.

Упродовж багатьох віків процес виховання існував як природний для людського життя і не був предметом спеціального вивчення. Діти засвоювали виробничий і моральний досвід у процесі спільної трудової діяльності та повсякденного спілкування з дорослими. Тоді не було ще спеціальних виховних закладів, не було й осіб, які б професійно займалися педагогічною діяльністю.

З розвитком виробництва і накопиченням певної бази знань все важливішою ставала потреба у спеціальній підготовці підростаючого покоління до життя. Настали часи, коли освіта почала відігравати досить значну роль у житті людей. Було помічено, що суспільство розвивається стрімкіше або повільніше залежно від того, як у ньому організовано виховання молоді. З'явилася потреба в узагальненні досвіду виховання, у створенні спеціальних навчально-виховних закладів, у підготовці професійних вихователів.

Етапним у розвитку педагогічної науки став досвід давньоримського філософа і педагога Марка Фабія Квінтіліана (35-96 рр.). Його можна назвати першим "штатним" педагогом, який одержував платню з імператорської казни і навчав юнаків-патриціїв ораторського мистецтва. У своїй книзі "Освіта оратора" Квінтіліан розробив цілу педагогічну систему. Цей твір довгий час залишався провідною книгою з педагогіки і вивчався у всіх риторських школах разом із творами Цицерона.

Народження педагогіки як окремої самостійної науки пов'язують з ім'ям видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського (1592-1670). Його головна праця "Велика дидактика", яка була вперше видана в Амстердамі у 1654 році, є однією з перших фундаментальних науково-педагогічних творів. Провідні її положення не втратили свого значення і сьогодні. Запропоновані Я.А.Коменським принципи, форми, методи навчання стали основою подальшого розвитку педагогічної теорії. „Свою „Великою дидактикою“, – зазначав Ф. Хофман, – Коменський мав намір перебороти ... „поверхове“ і „зручне“ підсумування досвіду і повчань. Накопичене знання про педагогічний процес Коменський намагався переосмислити, науково переробити для того, щоб підвести під нього міцний фундамент споконвічної, незмінної сутності речей і відповідно до цієї сутності впорядкувати, систематизувати педагогічне знання” [27: 58].

З моменту оформлення педагогіки як наукової галузі розпочинається формування її й як предмета навчання. Сам Я.А. Коменський свою головну педагогічну працю „Велику дидактику”

розглядав і як універсальне навчальне керівництво, оскільки в ній великий педагог вирішував завдання систематизації педагогіки як науки. Тому можна вважати, що „Велика дидактика” Я.А. Коменського була одним з перших навчальних посібників з педагогіки, хоча у ній ще немає чіткого розмежування науки і навчального предмета. Це пояснюється тим, що: 1) знання, накопичені наукою минулого, ще не були значними і тому могли бути викладені в одній книзі; 2) наука ще тільки підходила до розгляду педагогічних проблем недиференційовано. У цьому творі знайшли відображення не лише педагогічні думки попередників Я.А. Коменського, але й рівень розвитку тогочасного наукового знання в цілому. Автор формулює універсальну теорію вчити всіх усьому, переконливо доводить досяжність цього ідеалу [20: 22].

Підготовка вчителів для середніх закладів освіти України протягом ХІХ століття та початку ХХ-го, здійснювалася в педагогічних інститутах, які підпорядковувалися університетам, чи на дворічних курсах при університетах. До теоретичної підготовки студентів були включені предмети педагогічного циклу, а саме: історія дидактики, історія сучасних педагогічних течій, історія шкіл та педагогічних теорій (три години на тиждень), сучасна дидактика (дві години на тиждень), практичні заняття з педагогіки (дві години на тиждень). У 1875р. у Ніжинському історико-філологічному інституті була заснована окрема кафедра педагогіки. На початку ХХ століття в Україні діяли 7 учительських інститутів і 32 учительські семінарії, які готували вчителів для сільських шкіл. До теоретичної підготовки майбутніх педагогів на других та третіх курсах було введено вивчення педагогіки і дидактики (по 2 години на тиждень).

Після жовтневої революції 1917 року в Україні розпочалася інтенсивна робота зі створення мережі педагогічних навчальних закладів. До початку 30-х років сформувалися два типи педагогічних навчальних закладів: педагогічні технікуми, що здійснювали підготовку вчительських кадрів для початкової школи, і педагогічні інститути. З 1930 р. педінститути стали основним типом вищих навчальних закладів, у яких готувалися вчителі для середніх і старших класів школи й інших середніх навчальних закладів. У 1937 р. педагогічні технікуми були перейменовані на педагогічні училища (сьогодні педагогічні коледжі).

У гострій боротьбі із старими поглядами й установками на освіту в цілому, і педагогічну освіту зокрема, почала формуватися педагогіка як навчальний предмет у педагогічних навчальних закладах. Становлення і розвиток педагогіки як навчального предмета віддзеркалював ті якісні зміни, що відбувалися у педагогічній науці. Процес же розвитку

педагогічних знань на початку ХХ століття в Україні був зумовлений такими чинниками:

- 1) затвердженням марксистсько-ленінської методології в науці про виховання, навчання та освіти;
- 2) рішеннями комуністичної партії та радянського уряду про школу;
- 3) практикою побудови нової системи народної освіти;
- 4) досягненнями самої педагогічної науки [3: 159].

Зрозуміло, що для вільного орієнтування майбутнього вчителя в нових підходах до вирішення основних педагогічних проблем, необхідною була його ґрунтовна теоретична підготовка. „Було б неприпустимо помилково звести побудову програм з педагогіки до вузько емпіричної методичної рецептури і сподіватися, що наш радянський педагог зможе проводити освіту, навчання й виховання молоді, не опанувавши спадщиною, що їй нам залишили основоположники марксизму, без розуміння суті ленінського етапу з розвитку марксистсько-ленінської теорії виховання, без усвідомлення політичних завдань, що стоять перед радянською школою в період диктатури пролетаріату і її принципово іншого змісту, порівнюючи з буржуазною школою...” [23].

У педагогічних навчальних закладах вводились нові курси: "Соціальне виховання", "Організація народної освіти", "Школотзнавство", "Історія педагогічних течій" тощо. До програми підготовки вчителів вперше було включено тему "Філософські основи педагогіки". Вказана програма визначила зміст підручників з педагогіки, в яких вперше були висвітлені найбільш важливі методологічні проблеми, а саме: «Мета виховання», "Всебічний розвиток людини як єдиний діалектичний процес розумової освіти, політехнічної освіти, морального, естетичного та фізичного виховання"; "Вчення про спадковість, середовище та виховання". До предметів педагогічного циклу у вищих освітніх закладах були віднесені педологія, педагогіка, вчення про поведінку, педагогічні системи, дидактика, школотзнавство тощо. При цьому "на перший план висувався не стільки розгляд окремих педагогічних систем, скільки знайомство з різними типами трудової школи, які історично виникали відповідно до певних соціально-економічних умов" [15: 159].

Загальною метою фахової підготовки майбутнього вчителя було озброєння його професійними знаннями настільки, наскільки вони можуть представити об'єктивний науковий матеріал для раціональної побудови педагогічного процесу загалом і в галузі окремої спеціальності зокрема. Отже, на теоретичну підготовку вчителя зверталась велика

увага. Водночас значні зусилля педагогів зосереджувались на проблемах виховання, навчання та освіти саме у школі. Інші сторони життя дитини лишались поза увагою педагогіки. Та й самі пошуки універсального методу навчання і чисельні експерименти того часу призвели до пониження ролі вчителя в навчально-виховному процесі. За ним, учителем, головним чином, лишалися інструктивна та контролююча функції. Для виконання ж цих завдань учителям не була потрібна глибока обізнаність із закономірностями педагогічного процесу.

У перші роки діяльності навчальних закладів доводилося користуватися дореволюційними навчальними курсами. Знадобилися величезні зусилля викладачів для погодження установок, що містилися у старій навчальній літературі, із завданнями будівництва соціалістичної школи. За цих умов значною проблемою стала підготовка навчальної літератури, яка б хоч певним чином відповідала завданням нової школи. У 1922- 1925 рр. вийшли книги П.П. Блонського, А.П. Пинкевича, А.Г. Калашникова, М.С. Григоревського, В.Я. Струминського (Блонский П.П. Педагогика. – Г., 1922; Калашников А.Г. Опыт построения индустриально-трудовой школы ближайшего будущего. – Г., 1922; Григоревский М.С. Школоведение. – Г., 1923; Пинкевич А.П. Основные проблемы современной школы. Шесть лекций по педагогике. – Пг., 1924; Пинкевич А.П. Педагогика. Общая часть. Дошкольный век. – Т. 1; Трудовая школа. – Т. 1. – Г.: Работник образования, 1924-1925; Пинкевич А.П. Введение в педагогику. – Г.: Работник образования, 1925; Блонский П.П. Основы педагогики. – Г.: Работник образования, 1925; Струминский В.Я. Настольная книга для работника трудовой школы. – Оренбург, 1923 та ін). У них докладно розглядалися педагогічні ідеї минулого. Принципи відбору ідей не були визначені, виклад матеріалу здійснювався з абстрактних позицій і цілком зумовлювався приналежністю автора до того чи іншого напрямку в педагогіці. Однак вони стали певними орієнтирами у розвитку вітчизняної педагогіки.

Значний внесок у формування педагогіки як навчального предмета внесли педагогічні дискусії, що відбулися у 1927-1930 р. У ході цих дискусій було засуджено спроби безмежного розширення змісту педагогіки, відкинуто ідею розчинення школи у суспільному житті, намагання спрощеного тлумачення виховання.

Єдина система вищої педагогічної освіти склалась у нашій країні у період 1931-1933 років. Саме в цей час були створені такі типи педагогічних навчальних закладів як вищі педагогічні школи – педагогічні інститути; середні педагогічні школи – педагогічні технікуми; короткострокові педагогічні курси. У навчальних планах виділялися самостійні курси педагогіки та історії педагогіки, а у

структурі підготовки вчителя передбачалось поєднання теоретичного навчання і педагогічної практики у школі. Лише у 1930 році педагогіка як самостійний предмет зайняла належне місце у навчальному плані педвузу. У 1931 році вийшла перша програма з педагогіки. Як у перших підручниках, так і в програмі було здійснено спроби розробити систему педагогіки як навчального предмету, відобразити основні риси нової соціалістичної школи. Слід відзначити прагнення авторів позбутися строкатості і роздрібленості педагогічних дисциплін, що викладалися на початку 20-х років у педагогічних навчальних закладах, і створити єдиний курс педагогіки як основу професійної підготовки вчителя.

Єдина програма з педагогіки для педагогічних інститутів була розроблена у 1933 році, а у 1934 році було видано перший систематичний підручник з педагогіки М.М. Пістрака. Ознайомлення з програмою і підручниками засвідчує, що структура курсу педагогіки була недосконалою, відрізнялася політизованою методологією, у змісті навчального курсу зустрічалися помилки й омани, властиві педагогіці кінця 20-х – початку 30-х років. Однак, це вже було певне підґрунтя і його можна й необхідно було вдосконалювати. Незабаром, у 1933 р. виходить програма, а слідом за нею підручники для педвузів і педтехнікумів (*Пістрак М. М. Педагогика: Учебник для высших педагогических учебных заведений. – М.: Учпедгиз, 1934; 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1935; Шимбирев П. Н. Педагогика: Учебник для педтехникумов. – М.: Учпедгиз, 1934*).

Система педагогіки у програмі й підручниках цього періоду істотно відрізняється від сучасної. Наведемо основні розділи програми:

1. Сутність, значення і мета радянської педагогіки.
2. Система народної освіти.
3. Навчальні плани і програми.
4. Методи навчання у політехнічній школі.
5. Організаційні форми освітньої роботи у школі.
6. Підручники.
7. Дисципліна.
8. Дитячий комунарський рух.
9. Позашкільна робота.
10. Учитель.
11. Організаційно-педагогічні питання школи.

Оформлення системи педагогіки як навчального предмета, поява єдиних підручників для педагогічних вищих навчальних закладів та педагогічних технікумів стали важливими подіями у діяльності педагогічних навчальних закладів, у визначенні професійної підготовки майбутніх учителів.

Починає оформлюватися й теорія підручникотворення, формулюються вимоги до нього: ретельний відбір матеріалу для засвоєння; виклад ключових положень педагогіки, фактів; відповідність навчальній програмі. Слід відзначити, що з перших років і до сьогоднішнього дня авторами підручників і укладачами програм для педагогічних навчальних закладів середньої і вищої ланки були викладачі ВНЗ і працівники наукових установ, тобто ті, хто займається розробкою педагогіки як науки чи поєднує наукову працю з викладанням педагогіки.

У 1939-1940 р. було видано ряд нових підручниць для вищих і середніх педагогічних навчальних закладів: два для ВНЗ, один для педагогічних училищ. Підручниць для вищої школи, досить значні за своїм обсягом, наблизилися до прийнятої сьогодні структури курсу педагогіки. У їхній побудові й змісті окремих розділів значне місце відводилося історико-педагогічному матеріалу, який пов'язував сучасну педагогіку з передовими системами минулого [20: 29].

Таким чином, бурхливі дискусії та науково-теоретичні дослідження в педагогіці 20-х – початку 30-х років додали відомостей для систематизації та узагальнення результатів протягом найближчих двох десятиліть. У 40-і роки у зв'язку з Другою світовою війною навчальні плани було скорочено, що певним чином відбилося і на якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Майже до середини 50-х років результати раніше проведених досліджень у педагогіці задовольняли потреби суспільства і школи. Проте, наприкінці 50-х та у 60-і роки відбулось помітне прискорення розвитку природничо-технічних галузей знань. Формалізм у навчанні, що дедалі більше посилювався в умовах командно-бюрократичної системи навчання у СРСР, викликав невдоволення і стимулював пошуки передових педагогів та педагогічних колективів у різних наукових напрямках. Наприклад, у контексті ідей проблемного навчання, диференціації та індивідуалізації відбувалося створення нових типів навчальних закладів, нових методик освіти і навчання тощо. Саме в ці роки була створена теорія і практика проблемного навчання, формувався широко відомий в той час у школах України досвід липецьких учителів та інші новації в педагогічній практиці [11].

На цьому тлі стан педагогічної підготовки вчителя став виглядати дедалі більш архаїчним. Суттєвих змін у концепції підготовки майбутніх учителів не відбувалося, а вносилися лише часткові вдосконалення до змісту педагогічної освіти та збільшувалася кількість спеціалістів з дипломом учителя [12: 77].

Авторитаризм та репродукціонізм поступово вщухають. З середини 50-х років, особливо після XX з'їзду КПРС (1956) і початку у країні процесів часткової демократизації суспільного життя (так звана "відлига"), послаблюється ідеологічний контроль педагогічного процесу. До школи почали проникати незапрограмовані цінності й орієнтири, які не співпадали з партійними, офіційними, однак відповідали потребам дитини, вчителя і педагогічного процесу загалом.

Без сумніву, у зв'язку з цим виникла потреба докорінних змін як у самій педагогічній науці, так і у практиці підготовки майбутнього вчителя.

60 - 90-і роки XX століття у подоланні кризового стану відіграли особливу роль. За невеликий з історичного погляду проміжок часу відбулися значні зміни у підходах до виділення основних педагогічних категорій, до їх сутності та в оцінці їх значення в навчально-виховній діяльності педагога й у практиці підготовки майбутнього вчителя.

Як свідчить аналіз літератури, погляди на сутність основних педагогічних явищ та процесів, на роль учителя й учня, вихователя й вихованця у навчально-виховній діяльності відрізнялися певною динамікою. Це пов'язано з кризовими явищами у соціально-економічній сфері життя радянського суспільства, які призвели до розпаду СРСР і проголошення України самостійною державою; зміни соціально-економічної формації, переходу від соціалістичних суспільних відносин до ринкових, інтеграції у Європу та світове товариство; побудови демократичного суспільства [13: 61].

Відповідні пошуки тривали й у педагогічній науці. Педагогіка долала шлях від авторитарності та знеособленості через педагогіку співробітництва до рівня побудови гуманістичних демократичних особистісно орієнтованих відносин у педагогічній діяльності. Тенденції суспільного розвитку відігравали вирішальну роль у підходах до визначення предмета вивчення педагогічної науки, які неодноразово переглядались і дещо змінювались. Відповідні зміни відбувались і у категорійному апараті педагогіки, адже відомо, що основні категорії науки визначаються саме її предметом.

До середини 60-х років XX століття чітко визначилася тенденція перегляду підходів до трактування предмета вивчення педагогіки. Найбільш послідовно це відображено у навчальних посібниках для педагогічних вузів кінця 60-х років (*Курс лекцій по педагогике. Под общей редакцией Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанда, К.Д. Радиной. – М., 1966; Ильина Т.А. Педагогика. – М., 1968; Огородников И.Т. Педагогика. – М., 1968*). Наприклад, у навчальному посібнику, розробленому М.І. Болдирєвим, М.К. Гончаровим, Б.П. Єсіповим (1968), радянська педагогіка

визначалася, як наука про виховання; при цьому підкреслювалось, що "вона повинна вивчати та науково узагальнювати не тільки досвід виховання молодого покоління, але також і ... досвід виховання й освіти дорослих" [19]. Однак майже до кінця 80-х років предметом вивчення радянської педагогіки визнавалось не "виховання як особлива сфера діяльності суспільства", а саме особливий вид виховання – "комуністичне виховання людини, яке в широкому його розумінні включає й освіту й навчання". Останнє можна пояснити тим, що 70-і роки були одним з найскладніших періодів в історії нашої країни. Він характеризувався послабленням демократичних тенденцій у суспільстві, зміцненням сил бюрократизму та консерватизму, утвердженням командно-бюрократичної системи, що породжувала байдужість, соціальну пасивність народу. В педагогічній науці, як і в усьому радянському суспільстві, домінувала авторитарність. Провідне місце в ній займали ідеологічні теорії, класова позиція, які визнавалися єдино правильними. Ними керувалась практично вся методологія, яка мала партійно-класове спрямування. Методологічні знання ґрунтувались не стільки на пізнанні окремих закономірностей і фактів буття, скільки на партійній доктрині, якою "перевірялись" всі теоретичні пошуки конкретних дослідників. Справжні наукові знання підмінялись схоластичними догмами партійних гасел і декларацій, які спонукали дослідників діяти відповідно до певних теоретичних установок. Крім того, за довгі десятиліття панування авторитаризму в духовному житті суспільства склалося уявлення про перевагу соціального чинника у вихованні. Абсолютизація соціального чинника призвела до стереотипу "середньої людини", її нівелювання та уніфікації як особистості [6: 9]. На думку Ш.О. Амонашвілі, "особистість дитини стала поняттям чужим для педагогічної теорії та практики. Увесь педагогічний процес спрямовувався на формування у школярів певної сукупності знань. Але навіть надсучасні знання не можуть створити особистість..." [2: 145-146]. Головною ж особливістю авторитарної педагогічної теорії і практики автор вважає твердження, що дітей можна залучити до навчання й виховання тільки примусово. Звісно, в жодному посібнику з педагогіки про це прямо не сказано. Однак відомий педагог переконаний, що цю тенденцію неважко простежити за характером тлумачення принципів, методів, засобів, форм виховання та навчання.

Наприкінці 60-х років ХХ століття розвиток педагогіки як науки відбувався в декількох напрямках. Накопичилась значна кількість емпіричного матеріалу у всіх галузях педагогічних знань, що вимагало його синтезу, наукового узагальнення, розкриття на високому теоретичному рівні закономірностей основних педагогічних процесів.

У навчальних посібниках з педагогіки того часу педагогічні категорії розглядалися досить поверхово. Традиційно виділялись три основні поняття педагогіки (саме "поняття", а не "категорії") і наводилось їх визначення. Однак більшість авторів ще тоді розуміли, що викладачам у процесі навчання педагогіки необхідно звернути особливу увагу студентів на засвоєння складних педагогічних понять, категорій, педагогічних закономірностей. Досить вдалим є спроби висвітлити означені питання в посібниках І.Т. Огороднікова, Т.О. Ільїної та ін.

Значним внеском у розробку проблеми дослідження сутності педагогічних знань можна вважати монографію "Загальні основи педагогіки" за редакцією Ф.Ф. Корольова та В.Є. Гмурмана (1967). В ній, з урахуванням результатів попередніх досліджень, що проводилися у 50 – 60-і роки минулого століття, на новому рівні розглядалось широке коло методологічних питань. Зокрема, глибоко й вдало, на наш погляд, було висвітлено ряд загальних проблем, а саме: виникнення і розвиток педагогічної теорії, місце педагогіки серед інших наук, методи педагогічного дослідження, глибоко розкрито сутність понять "виховання", "освіта", "навчання", "розвиток". Проведене дослідження стало новою сходинкою у розвитку загальних теоретичних основ педагогіки. Воно не тільки узагальнило наукові здобутки у сфері педагогічної науки, але й містило в собі найбільш глибоку для того часу розробку розглянутих проблем. Крім того, ця робота дала значний поштовх до подальшого дослідження проблем діалектики та логіки навчально-виховного процесу в курсі педагогіки, привернула підвищену увагу дослідників до пошуку глибинної суті основних педагогічних процесів та понять, що їх описують [19: 44-52].

На початку 70-х років ХХ століття серед основних категорій педагогічної науки виділялися такі як "виховання", "освіта", "навчання". Найбільш широким, провідним поняттям вважалось "виховання". "Освіта" та "навчання" визначалися як основні шляхи досягнення цілей виховної діяльності. Саме таким чином трактуються основні категорії педагогіки в посібниках Т.А. Ілліної (1969), Г.І. Щукіної (1966), М.Д. Ярмаченка (1986) та ін.

Отже, в період 60–70-х років у педагогічній літературі здійснюються спроби конкретизувати сутність основних педагогічних категорій. Проте аналізувалися вони відокремлено одна від одної, без урахування їхніх взаємозв'язків й взаємовпливу.

Зазначимо, що на початку 70-х років вже відбуваються спроби обґрунтування та розробки нового, системного підходу до аналізу педагогічних явищ. Н.В. Кузьміна розглядає педагогічну діяльність як

систему і послідовність дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей шляхом розв'язання педагогічних задач.

У цей період у педагогічних навчальних закладах країни було введено нову систему психолого-педагогічних дисциплін і педагогічної практики. Єдиний курс педагогіки було поділено на три частини: вступ до педагогіки, який охоплював усі провідні теми розділу "Загальні основи педагогіки"; "Дидактика" і "Теорія виховання". Певний час така побудова курсу себе виправдовувала, оскільки з'явилася можливість початкового ознайомлення студентів з актуальними проблемами педагогіки, послідовного вивчення курсу впродовж перших років навчання, наближення педагогіки до початку активної педагогічної практики у школі. Однак незабаром стало зрозумілим, що заміна єдиного основного курсу педагогіки трьома його частинами, які часто викладалися різними педагогами, призводить до послаблення професійної підготовки майбутнього вчителя. Враховуючи це, педагогічні ВНЗ знову повернулися до викладання єдиного курсу педагогіки. Важливим наслідком проведеного експерименту можна вважати появу нових навчальних посібників з педагогіки, в яких знайшли відображення спроби поєднання загальних питань педагогіки з педагогікою школи. У посібниках проявилася тенденція профілювання курсу педагогіки стосовно особливостей роботи загальноосвітньої школи (*Введение в специальность: Учебное пособие для студентов педвузов /Под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.; Дидактика современной школы: Пособие для учителей (Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Усуй и др.) /Под ред. В.А. Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.; Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учебное пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов /Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с. та ін).*

Початок 80-х років ХХ століття характеризується розробкою ідеї цілісного педагогічного процесу як єдності процесів навчання, виховання та розвитку учнів (Ю.К. Бабанський, В.О. Сластьонін, М.О. Сорокін, Т.М. Мальковська та ін.). Вперше за всю практику створення навчальних посібників з педагогіки цими авторами було введено розділ, в якому характеризувалися принципи цілісного педагогічного процесу, що дозволило проаналізувати загальні ознаки процесів виховання та навчання. Крім того, було розкрито роль принципів виховання у підвищенні ефективності навчального процесу.

Важливого значення у цьому контексті набуває розробка принципу комплексного підходу до виховання, який заснований на діалектичному

взаємозв'язку педагогічних явищ і віддзеркалює провідне завдання педагогічного процесу – вирішувати всі питання виховання в єдності. На думку прихильників цього підходу, кожен вид виховної діяльності, кожен урок мають вирішувати цілий комплекс виховних завдань. Тільки за таких умов досягається більший виховний ефект, стає можливим максимальний зворотній зв'язок. Саме комплексний підхід забезпечує в єдності підвищення ефективності всього педагогічного процесу, виступає умовою його оптимізації [15: 62].

У другій половині 80-х років значну увагу дослідників та педагогів-практиків привертають проблеми розвитку особистості. Категорія "розвиток" все частіше займає провідне місце поряд з "вихованням", "освітою", "навчанням". На думку Ш.О. Амонашвілі, поняття "розвиток" знайшло своє відображення в підручниках з педагогіки та дидактики завдяки експериментальним здобуткам, одержаним Л.В. Занковим, Д.Б. Ельконіним, В.В. Давидовим та вчителями-новаторами 80-х років. Проте сталося так, що це поняття розчинилося у загальній сукупності застарілої вже на той час теорії навчання, згідно якої традиційний процес навчання був націлений не на розвиток особистості, а на засвоєння нею знань [2: 163]. В цілому ж, категорія "розвиток" починає впевнено поширюватися у теорії педагогіки. Наприклад, посібник І.Ф. Харламова (*Педагогіка: Учеб. пособ. – М., 1999. – 519 с.*) [25] побудований на основі діяльнісно-особистісної концепції виховання. В ньому підкреслюється, що особистість, яка формується, є ... суб'єктом, активною дійовою особою процесу виховання; при цьому, вважає автор, її можна розвивати й формувати тільки шляхом включення в різні види діяльності та стимулювання особистої активності в роботі над собою. Тому через всі розділи посібника проходить ідея необхідності внутрішнього стимулювання особистості, розвитку її мотиваційної сфери, спрямування на самовиховання. Предметом педагогіки визнається "дослідження сутності розвитку та формування особистості людини й визначення на цій основі теорії та методики виховання як спеціально організованого педагогічного процесу", тобто дослідження тих закономірних зв'язків, що існують між розвитком людської особистості та її вихованням [25: 23]. Категорії "розвиток" та "формування особистості" детально аналізуються також Ю.К. Бабанським (1988), С.П. Барановим, В.О. Сластьоніним (1986) та ін.

Отже, друга половина 80-х років характеризується зверненням до особистості дитини, підвищенням інтересу до закономірностей розвитку людини, що підготувало перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин у виховному процесі. Саме тоді остаточно сформувався новий напрям, протилежний до авторитарної педагогіки,

який одержав назву *педагогіки співробітництва* і став продовженням демократичних традицій гуманістичної педагогіки ХІХ – ХХ століття (Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, Д.Б. Кабалевський, С.М. Лисенкова, Б.П. Нікітин, В.Ф. Шаталов та інші).

Ідея гуманного підходу до дитини розвивається у працях всіх класиків педагогічної науки (достатньо згадати творчість та експерименти Й.Г. Песталоцці, Я. Корчака, В.О. Сухомлинського та ін.). Головна ідея педагогіки співробітництва - зробити дитину добровільним та зацікавленим однодумцем учителів, вихователів, батьків у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні як особистості, рівноправним учасником педагогічного процесу, відповідальним за результати цього процесу [2: 159]. Розвиток ідей педагогіки співробітництва ставало можливим лише за умови переосмислення сутності всіх основних явищ педагогічного процесу через принципи співробітництва, гуманного підходу до дитини. Це безпосередньо знайшло своє відображення у розробці поняттєво-термінологічної системи педагогіки, зокрема, на вирізненні основних педагогічних категорій та на підходах до визначення сутності основних педагогічних процесів. Так, поняття "виховання" найчастіше тлумачиться не як однобічний вплив вихователя на дитину, а як взаємодія, взаємовплив усіх суб'єктів виховного процесу. Категорія „виховання” і надалі залишається провідною категорією педагогіки, органічно пов'язаною з процесами навчання, освіти та розвитку.

В останні роки процеси розбудови української державності активізували ідеї гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки, створеної на основах цілеспрямованого і систематичного виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів. Освіта і виховання є найважливішими компонентами культури, яка в усьому світі розвивається національними шляхами. Виховання – це насамперед засвоєння кожною особистістю духовності, культури рідного народу, його національного духу. Весь історичний розвиток людства доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Головним у національному вихованні є створення умов для саморозвитку людини як особистості й індивідуальності [22: 202]. Реалізувати це можливо тільки за допомогою творчої взаємодії, під час якої педагог і учні об'єднуються творчим діалогом – пошуком нерозкритих потенційних можливостей навчально-виховного процесу з метою активного самостворення і самовираження особистості кожної дитини. Учень має бути суб'єктом виховання, самотворення,

самовдосконалення засобами як навчального процесу, позакласної виховної роботи, так і природного середовища, навколишньої дійсності, спілкування з дітьми. Національна система виховання передбачає створення сприятливих психолого-педагогічних умов для вільного самовизначення і самоствердження кожного учня, для самореалізації ним своїх задатків, схильностей, здібностей і можливостей.

Відповідно розширюється поняттєва сфера педагогічної науки, до якої все частіше включають поняття, пов'язані з самореалізацією особистості: "саморозвиток", "самовиховання", "самоосвіта". Ідеї В.О. Сухомлинського про самовизначення учнів у процесі навчання і виховання знайшли своє відображення у працях сучасних педагогів: В.С. Безрукової, Б.З. Вульфова, В.М. Галузинського, С.У. Гончаренка, М.Б. Євтуха, В.Д. Іванова, М.П. Лещенко та ін.

В останнє десятиріччя (90-і роки ХХ ст.) у світлі ідей гуманізації освіти все більше утверджується особистісно-орієнтований підхід до розуміння сутності змісту освіти. Цей підхід знайшов своє відображення у працях А.М. Алексюка, І.Д. Бега, І.А. Зязюна та інших. Абсолютною цінністю, на думку цих учених, визнається особистість учня, а головною метою освіти – розвиток тих якостей особистості, які необхідні для включення у соціальну діяльність [12: 139-143].

Отже, впродовж 50-60-х років ХХ століття перелік педагогічних навчальних дисциплін відрізнявся стабільністю (педагогіка, історія педагогіки, педагогічна практика). Проте у наступні три десятиліття він характеризувався певною динамікою: 70-75-і роки – вступ до педагогіки, педагогіка школи, історія педагогіки, педагогічна практика; 75-85-і роки – вступ до учительської спеціальності, педагогіка, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика; 85-91-й роки – вступ до спеціальності, педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика; 92-99-й роки – педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари (основи педагогічної майстерності, етнопедагогіка, соціальна педагогіка, технології навчально-виховного процесу тощо), педагогічна практика.

Таким чином, протягом ХХ століття відбулися суттєві зміни у розвитку системи педагогічних знань, які можна умовно розділити на наступні етапи:

1917 - початок 30-х років – період становлення національної науково-педагогічної думки в умовах відродження української державності і національної школи характеризувався пошуками нових підходів до визначення предмета та змісту педагогічної науки; накопиченням великої кількості емпіричного матеріалу як результату значної

експериментальної роботи; появою нових педагогічних понять; виникненням різноманітних педагогічних теорій, які не завжди були науково обґрунтованими; пошуками закономірностей розвитку особистості, процесів виховання та навчання; цінними знахідками у сфері організації та побудови навчально-виховного процесу у школі.

Середина 30-х – 50-і роки – період авторитарно-директивної педагогіки, який характеризувався цілеспрямованою політизацією, ідеологізацією та партійним догматизмом педагогічної науки; подальшою розробкою основних ідей концепції “комуністичного виховання”; затвердженням беззаперечного пріоритету соціального чинника у процесі формування особистості; спрямуванням середньої школи на засвоєння “основ наук”; нівелюванням та уніфікацією особистості дитини, орієнтацією на “середнього” учня; переоцінкою ролі викладання у навчальному процесі.

60-і – початок 70-х років – експериментально-узагальнюючий період, якому було притаманно проникнення у педагогічний процес цінностей та орієнтирів, що відповідали потребам дитини, вчителя, навчально-виховного процесу загалом (М.Ю. Красовицький, В.О. Сухомлинський, М.Д. Ярмаченко та інші); перегляд традиційних підходів до тлумачення предмета вивчення педагогіки; узагальнення на новому теоретичному рівні широкого спектру методологічних питань педагогічної науки (В.Є. Гмурман, Ф.Ф.Корольов та інші); створення теорії та практики розвивального навчання (Л.В. Занков); удосконалення принципів та методів навчання (А.М. Алексюк, Б.І. Коротяєв, В.О. Онищук, В.І. Помагайба та інші); .

Кінець 70-х – перша половина 80-х років – період становлення педагогіки співробітництва (М.П. Гузик, О.А. Захаренко, М.М. Палтишев, В.Ф. Шаталов, , який відрізнявся розглядом окремих педагогічних процесів, що характеризувались відокремлено один від одного; першими спробами розробки ідеї цілісного педагогічного процесу як єдності процесів навчання, виховання та розвитку учнів (Ю.К. Бабанський, Ю.І. Мальований, В.О. Сластьонін, В.О. Онищук та ін.); початком розробки системного підходу до аналізу педагогічних явищ (Н.В. Кузьміна); створенням поняттєвої системи педагогіки (П.К. Холмогорцев); подальшою розробкою теорії комуністичного виховання, виявленням та характеристикою головних закономірностей педагогічного процесу (Ю.К. Бабанський та інші); систематизацією принципів навчання (М.В. Богданович, О.Я. Савченко та інші).

Кінець 80-х – 90-і роки – період переходу до особистісно-орієнтованої педагогіки, який характеризується розвитком ідей цілісного та системного підходів до дослідження педагогічного процесу та аналізу

педагогічних явищ; подальшими пошуками поняттєво-термінологічної системи педагогіки (А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн та інші); розробкою діяльнісно-особистісної концепції виховання (І.Д. Бех, І.Ф. Харламов); узагальненням на якісно новому рівні головних педагогічних законів і закономірностей (П.М. Воловик, Б.Д. Ліхачов); обґрунтуванням системи національного виховання (В.М. Галузинський, М.Ю. Красовицький, В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук, Т.С. Яценко та інші); спрямуванням на гуманістичну особистісно-орієнтовану педагогіку (А.М. Бойко, І.В. Мартинюк, М.Г. Стельмахович та інші).

Список використаної літератури:

1. Адаменко О.В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 704 с.
2. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 144-177.
3. Атлантова Л.И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917-1931): Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – К., 1981. –191 с.
4. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Изд-во “Деловая книга”, 1996. – 344 с.
5. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя.: Монографія. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
6. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). Навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
7. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 144 с.
8. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
9. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
10. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч.посіб. – К., 1993. – 320 с.
11. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 150 с.
12. Корнилов В.А. Новые подходы к педагогическому образованию // Советская педагогика. – 1990. – № 6. – С. 76-81.
13. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник: 2-е вид. – К., 1999. – 350 с.

14. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
15. Педагогіка / Под ред Ю.К. Бабанського. – М., 1988. – 479 с.
16. Педагогіка: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1997. – 512 с.
17. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 482 с.
18. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.: Монографія. – К., 1997. – 79с.
19. Равкин З.И. Тенденции развития методологических проблем советской педагогики в период зрелого социализма (середина 60-х-70-е годы) // Советская педагогика. – 1981. – № 3. – С. 44-52.
20. Савин Н.В. Методика преподавания педагогіки: Учеб. пособие для фак. повышения квалификации. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с
21. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
22. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К., 1997. – 232 с.
23. Сухомлинська О.В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі України // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 3-4.
24. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с
25. Харламов И.Ф. Педагогіка. Учеб.пособ. – М., 1999. – 519 с.
26. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Монографія. – К., 1998. – 200 с.
27. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика (Очерки развития педагогической теории): Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1979.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізуйте істотні ознаки, які характеризують сучасний рівень і стан розвитку наукового знання.
2. Зіставте поняття „педагогічна наука” і „навчальний предмет „Педагогіка”. У чому полягає їх взаємозв’язок?
3. Охарактеризуйте основні етапи становлення педагогіки як науки. На якому із етапів було розпочато формування навчального предмету „Педагогіка”? Чим це було зумовлено?
4. Назвіть перші посібники з педагогіки. Чи можна вважати посібником з педагогіки книгу М. Квінтіліана „Виховання оратора”? Чому?
5. Проаналізуйте роль педагогічної праці Я. Коменського „Велика дидактика” для становлення наукового педагогічного знання?
6. Хто і коли вперше розпочав цілеспрямовану систематичну

професійну підготовку вчителів? Які форми і методи навчання застосовувалися у цих навчальних закладах?

7. Де і коли в Україні вперше було відкрито державний навчальний заклад, спрямований на підготовку вчителя? Які предмети входили до змісту загальнопедагогічної освіти майбутнього вчителя?

8. Охарактеризуйте особливості розвитку змісту курсу „Педагогіка” у радянський період. Які тенденції цього процесу виявилися найбільш стійкими?

9. Проаналізуйте сучасні вимоги до загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. Як вони реалізуються у змісті курсу „Педагогіка”?

РОЗДІЛ III

**ОСНОВИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ
КУРСУ „ПЕДАГОГІКА”
У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ
ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

§ 3.1. Тенденції розвитку змісту курсу „Педагогіка” у другій половині ХХ століття.

§ 3.2. Технологічний підхід до процесу побудови курсу „Педагогіка”.

§ 3.3. Загальна характеристика змісту курсу „Педагогіка” у вищому педагогічному закладі освіти.

3.1. Тенденції розвитку змісту курсу „Педагогіка” у другій половині ХХ - на початку ХХІ століття

Зміст кожного навчального предмета визначається метою виховання, є конкретним її вираженням. Зміни суспільних пріоритетів висувають перед освітою все нові завдання, які втілюються у змісті освіти в цілому, та у структурі окремих навчальних предметів. Кожна наука і, відповідно, навчальний предмет по-своєму реагує на ці зміни. Педагогіка як суспільна наука відображає вимоги суспільства як прямо, так і опосередковано. Опосередкований шлях є специфічним для педагогіки: вона орієнтується на змінювані вимоги до школи, вчителя, його підготовки. Окрім того, на зміст навчального предмета впливає й розвиток педагогіки як науки.

При конструюванні змісту курсу педагогіки важливу роль відіграють й такі чинники як віковий склад слухачів, рівень їхньої загальноосвітньої підготовки, характер майбутньої професійної діяльності.

Педагогіка вивчається у комплексі суміжних дисциплін: вікової фізіології і шкільної гігієни, психології, історії педагогіки і методики викладання навчальних предметів.

Методика викладання педагогіки враховує відомості інших наук і вирішує, в якій послідовності вивчати ці предмети, встановлює між ними зв'язок з метою уникнення простого повторення тих самих положень у викладанні різних дисциплін.

Важливе значення у конструюванні змісту курсу педагогіки відіграє рівень теоретичної розробленості питань педагогічної освіти.

Донедавна у відборі змісту педагогічної освіти й побудові курсу педагогіки переважав, в основному, *емпіричний шлях*. До складання навчальних планів і програм залучалися найдосвідченіші фахівці. Вони,

враховуючи положення традиційної основи курсу, доповнювали його новим матеріалом відповідно до вимог розвитку науки і педагогічної практики. Традиційне плюс нове – такий спосіб побудови змісту середньої спеціальної й вищої освіти залишався домінуючим.

В останні роки набуває поширення професіографічний підхід до конструювання змісту освіти. Він ґрунтується на вивченні *характеру і змісту праці майбутнього фахівця*. Сьогодні проводяться інтенсивні дослідження у цьому напрямі, на основі яких розробляються вимоги до підготовки і підвищення кваліфікації вчителів. Такий підхід знайшов свій подальший розвиток у розробці професіограм учителів.

Перший досвід розробки професіограм належить Ленінградському педагогічному інституту імені О.І. Герцена. У професіограмі визначено цілі і завдання педагогічної діяльності вчителя, її структура і зміст, подано коротку кваліфікаційну характеристику особистісних якостей учителя, вимог до його знань, умінь і навичок, а також сформульовано принципи побудови навчального плану.

Професіограма не містить прямих рекомендацій до системи побудови окремих навчальних предметів. Однак, без сумніву, зміст і організація вивчення курсу педагогіки мають будуватися на основі кваліфікаційної характеристики вчителя, його особистісних якостей, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок.

Зміст курсу педагогіки розкривається у навчальних планах, навчальних програмах, підручниках та посібниках з педагогіки, які визначають структуру і зміст базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя [17-20]. Починаючи з 30-х років ХХ століття всі програми і навчальні посібники відображали традиційну логіку викладу педагогіки у вищому навчальному закладі, а саме: загальні основи педагогіки, дидактика, теорія виховання, питання школознавства. Найбільші зміни відбулися у змісті розділу “Загальні основи педагогіки”. У 50–60-і роки до нього були включені теми загальносоціального характеру (“Радянська школа та її завдання” – 1950, “Будівництво комунізму і виховання нової людини” – 1965); у 70–80-х роках розгляд методологічних і загальнотеоретичних проблем педагогіки був обмежений трьома темами (“Предмет педагогіки і методи науково-педагогічних досліджень”, “Мета і завдання комуністичного виховання”, “Розвиток, виховання і формування особистості”). Тільки до навчального посібнику “Педагогіка” (за ред. Ю.К. Бабанського) у 1983 році було введено тему “Цілісний педагогічний процес”. У 40–50-і роки у змісті педагогічної освіти більш глибоко ніж у наступних програмах простежувались закономірності вікового розвитку дитини. А у програмах і навчальних посібниках 60–

80-х років проблема врахування закономірностей індивідуального розвитку дитини та її особливостей у процесі навчання і виховання, змісту та методів індивідуальної роботи з учнями розкривалася у надто загальному плані. Всі ці негативні тенденції зумовили абстрактний характер викладання педагогіки, її "бездітність", орієнтацію на "середнього" учня.

Розділ "Теорія виховання" у програмах та у навчальній літературі 40-50-х років (програми 1947, 1950 рр.) був представлений лише проблемами морального виховання дітей середнього шкільного віку ("Основи морального виховання, методи морального виховання", "Виховання радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму"). У 60-70-х роках зміст і складові процесу виховання розглядаються більш цілісно (розумове, моральне, трудове, фізичне, естетичне), а починаючи з 80-х виділяється також ідейно-політичне, економічне, екологічне виховання школярів.

Розділ "Дидактика" виявився найбільш стабільним щодо переліку тематики та змісту. У всіх навчальних програмах та навчальних посібниках розглядаються зміст освіти, сутність, закономірності, принципи, форми та методи організації навчального процесу, перевірка й оцінка знань, умінь, навичок.

Розділ "Школознавство" представлений традиційно поверхово і схематично. У ньому розглядаються лише питання керівництва і управління школою, функції керівництва і педагогічної ради школи (всього одна тема, та й вона розкрита лише у загальному плані) [1: 40-52]. Тоді як сьогодні існує достатньо навчально-методичної літератури з цього напрямку педагогіки (В.М. Бегей "Управління загальноосвітньою школою на демократичних засадах" (Львів, 1995), Т.М. Десятов, О.М. Коберник, Б.Л. Тевлін, Н.М. Чепурна "Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом" (Харків, 2004), І.П. Жерносек "Організація методичної роботи в школі" (Київ, 1995), З.М. Онишків "Основи школознавства" (Тернопіль, 1996), Т.В. Семенюк (Житомир, 2003).

Сьогодні вивчення дисциплін педагогічного циклу повторює визначену роками логіку і складається з основного курсу, спеціальних курсів і практикумів.

У спеціальних курсах детально розкриваються найважливіші проблеми педагогіки, які мають як теоретичний, так і прикладний характер. Теоретичні спецкурси спрямовані на поглиблення розуміння ключових, найважливіших проблем педагогіки. Прикладні виконують функцію підсилення підготовки майбутніх учителів з окремих аспектів навчання і виховання: технологій навчально-виховного процесу; основ

педагогічної майстерності вчителя; методики роботи класного керівника, вихователя групи продовженого дня; теорії і практики полікультурного виховання майбутніх учителів початкової ланки освіти тощо.

У тісному зв'язку з прикладними спецкурсами знаходяться різноманітні *практикуми*: з підготовки майбутнього вчителя до класного керівництва; виховної роботи класного керівника; діяльності вчителя-вихователя в умовах літнього оздоровчого табору; організації позакласної роботи; навчання і виховання обдарованих дітей; підготовки майбутніх учителів до екологічної освіти старшокласників; конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації педагогічного конфлікту; виховання гуманних взаємин молодших школярів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю; налагодження взаємодії школи і батьків у сімейному вихованні дітей різних вікових груп; соціально-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками тощо. Їхнє призначення – формування в майбутніх учителів навичок й умінь організації роботи з дітьми різних категорій у різних видах діяльності.

Зміст *основного курсу* педагогіки є досить усталеним і лише періодично в ньому відбуваються деякі часткові зміни. Він складається з чотирьох основних розділів: загальних основ педагогіки, дидактики, теорії виховання, питань школознавства. Починаючи з 1972 р. до програми і навчальних посібників, з урахуванням досвіду багатьох викладачів, внесено невелику, однак важливу зміну: одна із перших тем присвячується ознайомленню студентів із працею вчителя. Така побудова курсу, в основному, зберігається і до сьогодні.

Основною формою навчання є лекційно-семінарська система, яка передбачає лекційні, семінарські, практичні заняття, різноманітну роботу студентів з педагогічними джерелами тощо.

Певною мірою курс педагогіки профільований стосовно особливостей діяльності сучасної школи. Ця тенденція висвітлена не тільки у змісті окремих тем курсу, але й у самій його побудові. У цьому плані певний інтерес являють собою навчальні посібники О.Я. Савченко „Дидактика початкової школи”, В.І. Лозової та Г.В. Троцько „Теоретичні основи виховання і навчання”, „Дидактика современной школы: Пособие для учителей (Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Усий и др.) / Под ред. В.А. Онищука, Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учебное пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов / Под ред. М.Н. Скаткина, „Практикум з педагогіки” / За ред. О.А. Дубасенюк

та інші. Загалом, на думку дослідників, сучасні тенденції якісного оновлення і підвищення ефективності підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів вимагають створення різноманітних підручників, посібників для студентів, щоб надати їм можливість обирати ті, які відповідають їх вимогам, потребам, інтересам, інтелектуальному рівню [7]. Саме тому сьогодні в Україні запропоновано широкий вибір навчальної літератури з педагогіки як вітчизняного, так і зарубіжного видання.

Більшість сучасних посібників з педагогіки мають традиційну структуру, однак відрізняються особливостями погляду авторів на певні проблеми навчання, виховання і розвитку особистості. Так, у посібнику Н.Є. Мойсеюк "Педагогіка" (Київ, 2001) викладено нормативний навчальний курс з педагогіки. Загальні засади педагогіки, питання теорії навчання і виховання, управління загальноосвітнім навчальним закладом розкриті з урахуванням досягнень сучасної науки та досвіду розбудови національної системи освіти. При цьому автором приділяється багато уваги питанням педагогічної діагностики (діагностика результатів навчання, діагностика вихованості тощо), розвитку професійної компетентності педагога, інноваційним процесам в освіті, висвітленню передового педагогічного досвіду тощо.

У посібнику М.М. Фіцули "Педагогіка" (Київ, 2001) розкрито основні питання загальних засад педагогіки, теорії навчання й виховання учнів, управління навчально-виховним процесом у загальноосвітній школі з урахуванням сучасних досягнень педагогіки і психології та досвіду розбудови української національної школи. Багато уваги приділяється автором аналізу сучасної нормативної освітньої та вихованої бази, глибоко аналізуються Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Концепція національного виховання, Державні стандарти загальної середньої освіти України та інші документи.

Посібник В.І. Лозової та Г.В. Троцько "Теоретичні основи виховання і навчання" (Харків, 1997), як зазначають його автори, не претендує на вичерпне висвітлення всіх проблем сучасної педагогіки. Тому в ньому розкриваються лише головні ідеї змісту програмових тем вузівського курсу "Педагогіка". У кожній темі наводиться перелік питань, які винесено для обговорення, аналізуються основні поняття та терміни, розкривається основний зміст теми. З метою формування інтересу до змісту розділів авторами наводяться ситуації, розв'язання яких вимагає від майбутніх учителів ґрунтовних теоретичних знань, творчого їх використання, а також осмислення власного педагогічного досвіду. Завершується кожна тема короткими висновками, питаннями та завданнями для здійснення контролю і самоконтролю, розвитку вмінь

розмірковувати, оцінювати, порівнювати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати ті чи інші положення. В окремих випадках авторами пропонуються методики вивчення педагогічних процесів, якостей особистості. У додатках представлені логіко-схематичні таблиці для перевірки та самоперевірки основних положень розділів посібника, завдання різного рівня труднощів та запитання. Зазначимо, що особливо ґрунтовно і докладно висвітлюється авторами розділ "Теорія навчання", побудований на основі аналізу результатів багаторічних досліджень харківської школи дидактики.

У навчальному посібнику Н.В. Якси "Основи педагогічних знань" (Київ, 2007) викладено основні положення навчального курсу педагогіки: загальні основи педагогіки, основи дидактики, теорія виховання, які враховують інноваційні тенденції у педагогічній теорії та практиці, досвіді розбудови національної системи освіти. Метою цього навчального посібника визначено не лише необхідність сформувати у студентів уявлення про загальні основи педагогіки, заклавши підґрунтя для формування конкурентноспроможного спеціаліста на сучасному ринку праці, а й залучити майбутніх учителів, вихователів до використання отриманих знань у власній практичній діяльності.

Посібник В.М. Галузяка, М.І. Сметанського, В.І. Шахова "Педагогіка" (Вінниця, 2003) побудований за традиційною структурою, однак авторами введено до змісту теми, які відповідають сучасним актуальним проблемам школи. Зокрема увага студентів акцентується на проблемі контролю навчальної діяльності у загальноосвітній школі. Авторами пропонується докладна інформація щодо сутності, значення, можливостей створення та застосування тестових завдань, наводяться інструкції щодо створення тестів успішності тощо. При цьому кожна тема курсу завершується тестовими завданнями для перевірки знань студентів.

Авторами введено до змісту курсу "Педагогіки" тематику, яка практично не висвітлюється у традиційних посібниках, зокрема питання про роль дитячих і юнацьких самодіяльних організацій у вихованні молоді. Чільної уваги надається особливостям виховання дітей з відхиленнями у поведінці: аналізується поняття "важковиховуваність", виокремлюються типи важковиховуваних дітей, надаються поради щодо корекції важковиховуваності.

Вирізняється серед інших навчальний посібник О. Вишневського "Теоретичні основи сучасної української педагогіки" (Дрогобич, 2006), який побудовано на засадах християнського світогляду. Автором пропонуються нові підходи до організації та змісту едукації, розглядаються можливості виходу на нові педагогічні технології

діяльності вчителя та учня. У передмові до другого видання посібника автором акцентується увага на трьох суттєвих аспектах змісту. По-перше, відзначається, що у пропонованому виданні йдеться про курс, який репрезентує концептуальний (філософський) компонент у системі педагогічних дисциплін, об'єднаних загальним поняттям "педагогіка". Передбачається, що йому передує вивчення історії педагогіки, а після нього – відповідно до викладеної в ньому концепції – курси методик: фахової, позаурочної діяльності, соціальної роботи тощо.

По-друге, посібник орієнтований на реалізацію нового соціального замовлення, тобто на вирішення тих проблем освіти і виховання, які випливають із *сучасних* процесів *національного* життя. Очевидно, що вони історично специфічні і заслуговують на те, щоб бути в центрі уваги нашої педагогіки.

По-третє, пропонований курс орієнтується на нашу педагогічну традицію, репрезентовану всією духовною культурою українського народу і, зокрема, сконцентровану у творчості Г. Сковороди, К. Ушинського, Г. Ващенка, С. Русової, галицьких педагогів міжвоєнного часу, В. Сухомлинського та ін. В ньому робиться також спроба саме цю традицію відродити і крізь призму її вимог поглянути на потреби нашого часу.

У другому виданні посібника враховано результати його кількарічної апробації, що проявилось у висвітленні педагогічної проблеми розвитку особистості у вигляді самодостатнього розділу. Це зумовило і певну перебудову структури посібника. Так, розглядаючи основні категорії педагогіки ("навчання", "розвиток", "виховання") як автономні, а сам процес едукації як збалансовано триєдиний, у попередньому варіанті цієї праці автор дотримувався сформованої традиційно бінарної структури курсу – "теорія навчання" і "теорія виховання". Термін "виховання" в даному випадку трактувався широко і охоплював фактично два поняття: власне "виховання" і "розвиток" ("виховання характеру").

У другому виданні О. Вишневським здійснено спробу ширше подати теорію розвитку – як самодостатній розділ педагогіки. У зв'язку з цим тут більше уваги приділено сутності та цінностям розвитку, а поняття виховання і розвитку певною мірою протиставляються. Розділ, що стосується характеру, подається як логічне завершення цього блоку питань.

В такому ж річищі зазнали певного уточнення і розділи, де йдеться про інститути, методи і чинники: у них підкреслено як виховну, так і розвивальну функцію. Деяке скорочення розділів, у яких раніше висвітлювались чинники виховання, на думку автора,

мають полегшити студентам можливість засвоїти "основне" і сформулювати їх педагогічне бачення.

Автор посібника намагається запропонувати інший, альтернативний щодо колишньої радянської педагогіки, погляд на основні положення педагогічної науки. Тому дидактичною метою посібника визначено сприяти формуванню у студентів *нового педагогічного мислення*, яке відповідало б новим вимогам життя. Саме тому О. Вишневським приділяється чимало уваги проблемам реформування освіти, перебудові процесу навчання, а відтак вибору стратегії, змісту, методів та чинників виховання. При цьому жодне з пропонованих трактувань проблем педагогіки автор не вважає остаточним. Його мета – спонукати читача до дискусії і запропонувати йому висловити власну точку зору.

Робота над змістом основного курсу „Педагогіка” продовжується у напрямі пошуку такої його структури, яка забезпечуватиме більш високий рівень професійної підготовки вчителів сучасної вітчизняної школи, оскільки традиційне навчання вже не задовольняє вимогам сучасного суспільного розвитку. На перший план виступають самостійність та ініціативність суб'єктів педагогічного процесу. Тому виникла потреба у вдосконаленні структури навчання студентів педагогічних дисциплін, його методів, форм організації взаємин студентів та викладачів. Останнім часом нагальною потребою стає перехід на новий рівень розвитку системи навчання педагогічних дисциплін у ВНЗ, який характеризується активною взаємодією таких його компонентів, як модель спеціаліста, діяльність студента та діяльність викладача. При цьому через всю систему навчання червоною стрічкою проходить розвивальна діяльність: зміни соціальних умов відображаються на моделі спеціаліста, детермінують діяльність студентів, яка дає поштовх розвитку діяльності викладача [3: 48].

Складність і відповідальність поставленого завдання, від якого залежить підготовка національних кадрів нової генерації, вимагає суто наукового підходу до його виконання і, насамперед, теоретичного обґрунтування загальної концепції та основних принципів викладання і вивчення дисциплін педагогічного циклу, їх науково-методичного забезпечення. Саме тому в останні роки зроблено чимало спроб переосмислення структури, змісту та організації процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього педагога. Серед них:

* програма інтегрованого курсу теорії та історії педагогіки, яка розроблена у Полтавському педагогічному інституті [17];

* програма курсу теорії національної освіти і навчання (дидактики), що підготовлена В.І. Бондарем та Ю.Д. Руденком на базі

педагогічного факультету Національного педагогічного університету ім.М.П. Драгоманова [3] та інші [18-20].

Автори названих програм цілеспрямовано здійснювали докорінне реформування концептуальних, змістово-структурних і організаційних основ викладання та вивчення педагогічного циклу навчальних предметів у педагогічному ВНЗ. Насамперед, на основі ідей демократизації у розбудові національної школи, розвитку її з опорою на національну історію і культурні традиції, гуманізації всієї системи педагогічних відносин, подолання національного нігілізму, заідеологізованості у змісті освіти, девальвації національних та загальнолюдських цінностей [17].

Цікавою в цьому плані є програма інтегрованого курсу з теорії та історії педагогіки (Полтава, 1993). Вона вміщує наступні розділи:

1. Загальні історико-теоретичні основи педагогіки.
2. Основи національної української педагогіки.
3. Єдність навчання, виховання та самовиховання у цілісному педагогічному процесі: а) теорія навчання, освіти і самоосвіти особистості; б) теорія виховання і самовиховання особистості.
4. Проблеми школознавства [17].

Програму інтегрованого курсу вирізняє національний зміст педагогічних знань, особистісно-індивідуальна орієнтація, затребуваність у практичній діяльності студента і вчителя. Значно розширеним, порівняно із загальноприйнятою структурою, є перший розділ "Загальні історико-теоретичні основи педагогіки", в якому автори чітко визначають мету та завдання, характеристику предмета і методів історико-педагогічного дослідження, заздалегідь ознайомлюють з основними категоріями педагогіки, її термінологією, оцінюють значення педагогічних дисциплін для всебічної підготовки вчителя. Звернемо увагу на навчальний посібник В.М. Галузинського та М.Б. Євтуха „Педагогіка: теорія та історія” (К.: Вища школа, 1995), в якому поряд із сучасними теоретичними положеннями педагогічної науки наводяться історичні дані щодо зародження, розвитку і становлення певної ідеї, концепції, що викликає у студентів інтерес до вивчення як теорії, так й історії педагогіки. Користуються популярністю у студентів і посібники, в яких після викладення основного курсу загальної педагогіки подано матеріал з історії виховання, школи і педагогіки, а також розвитку шкільництва і педагогічної думки в Україні від часів Київської Русі до сьогодення (М.М. Фіцула "Педагогіка" (Київ, 2000), Н.В. Волкова "Педагогіка" (Київ, 2001) та інші).

У навчальних посібниках з педагогіки останніх років відображено основні тенденції розвитку педагогічної науки. Зокрема, особистісно-

орієнтований підхід до вихованця, учня, студента реалізовано в навчально-методичному посібнику для викладачів, аспірантів, студентів магістратури Л.В. Артемової (*Педагогіка і методика вищої школи.* – К.: Кондор, 2008. – 272 с.). Автор пропонує інтерактивні технології співпраці педагога з дитиною, викладача із студентами, що є важливою засадою розвитку вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу. Навчально-методичний комплекс з педагогіки розроблено А.І. Кузьмінським, Л.П. Вовк, В.Л. Омеляненко (*Педагогіка: Завдання і ситуації: Практикум.* – К.: Знання – Прес, 2003. – 429 с.).

Теоретико-методологічні засади базової педагогічної освіти майбутнього вчителя як складової його неперервної педагогічної освіти розроблено В.І. Шаховим (*Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально педагогічний аспект.* – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. – 383 с.).

Основні ідеї модульної побудови курсу "Педагогіка" відображені у підручнику А.С. Нісімчука (*Педагогіка: Підручник.* – К.: Атіка, 2007. – 344 с.), в якому автор пропонує новітні наукові методики підготовки бакалаврів, магістрів, докторантів. При цьому акцентовано увагу на модульно-пізнавальному, модульно-технологічному, модульно-розвивальному та модульно-контролюючому аспектах. Побудову практичних занять з загальної педагогіки за модульною програмою реалізовано Т.Г. Веретенко на основі інтегрованого курсу історії та теорії педагогіки (*Веретенко Т.Г. Загальна педагогіка: Навчальний посібник.* – К.: "Професіонал", 2004. – 128 с.) (автором передбачено також завдання для самостійної роботи студентів). Навчально-методичне забезпечення курсу "Педагогіка" по модулям розроблено Д.С. Мазохою й Н.І. Опанасенко (*Педагогіка: Навч. посіб.* – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.)

Нормативний курс педагогіки з урахуванням синергетичного та акмеологічного підходів до формування особистості учня пропонується С.С. Пальчевським (*Педагогіка: Навчальний посібник.* – К.: Каравела, 2007. – 576 с.). Цікавий варіант навчального посібника пропонують Л.В. Кондрашова, О.А. Пермьков, Н.І. Зеленкова, які побудували курс на основі запитань і відповідей (*Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посібник / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермьков, Н.І. Зеленкова, Г.Ю. Лаврешина.* – К.: Знання, 2006. – 252 с.), а також А.Б. Рацул, який пропонує опорний конспект з педагогіки (*Педагогіка: опорний конспект: Навч. посіб.* – Кіровоград: Поліграфічний видавничий центр ТОВ "Імекс – ЛТД", 2005. – 348 с.) (автором наведено й тематику курсових та дипломних робіт з педагогіки).

3.2. Технологічний підхід до процесу побудови курсу „Педагогіка”

Однак інтеграція знань з історії та теорії педагогіки, на наш погляд, не завжди сприяє ґрунтовності загальнопедагогічних знань майбутніх учителів, не забезпечує повною мірою високий рівень узагальнень і широке перенесення їх на інші педагогічні та спеціальні дисципліни.

На нашу думку, традиційний процес викладання вказаного курсу, найважливішого серед людинознавчих дисциплін, який на жаль, у багатьох підручниках являє собою виклад загальновідомих положень, прописних істин, не вирішує сучасних проблем оновлення педагогічної освіти. Навчальні посібники з педагогіки наповнені декларативними гаслами, загальновідомими фразами, не підкріпленими достатньою науковою аргументацією. До недавнього часу, як вже зазначалося, зміст педагогічних дисциплін був пронизаний ідеологічними настановами, огульною критикою буржуазних теорій виховання та навчання. Майбутньому вчителеві навіювалися певні установки, які він мав наслідувати. Усе це значно обмежувало творчий пошук, світоглядну позицію студента, якого націлювали мислити у певному напрямі. Разом з тим відчувалася недостатня пов'язаність педагогічних дисциплін із нагальними потребами сучасної школи, не враховувалися і ті зміни, які відбувалися в освіті загалом. Майже не приділялося уваги вивченню національних особливостей систем виховання та навчання, що ґрунтувалися на народних традиціях, народній педагогічній спадщині.

Така ситуація призвела до думки про необхідність наукового пошуку в сфері оновлення й удосконалення змісту курсу “Педагогіка”, а також виникла потреба у створенні посібника на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ. Водночас мають бути враховані вимоги, які ставить вища школа до педагога-фахівця, й провідні тенденції та закономірності управління педагогічними процесами. Прикладом такого посібника є „Практикум з педагогіки”, підготовлений колективом викладачів кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка під керівництвом професора О.А. Дубасенюк (Київ, 2004).

З позицій загальної теорії систем посібник включає такі структурні елементи: предмет, цілі викладання курсу “Педагогіка”; суб'єкти педагогічного процесу (вчителі, вихователі, учні); зміст (навчально-виховна інформація) та засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми).

Функціональні елементи педагогічної системи – це базові зв'язки між вихідним станом структурних елементів і їх кінцевим результатом або зв'язки між педагогічними системами “педвуз – школа”. Основними

функціональними елементами є педагогічні вміння.

Основні структурні компоненти знайшли своє відображення в структурі педагогічних знань майбутнього вчителя, а функціональні – в структурі його вмінь.

Особливістю даного посібника є його побудова, концентрація уваги на засобах педагогічної взаємодії основних суб'єктів педагогічного процесу. Адже посилення практичної та технологічної підготовки майбутнього вчителя на сьогодні є досить актуальною проблемою. Сутність сучасної технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей. Тобто педагогічні технології у підготовці вчителя-вихователя розглядаються як системний метод організації навчального процесу, спрямований на його оптимальну побудову та реалізацію педагогічного процесу, що ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході, який сприяє інтенсифікації процесу навчання.

Разом з тим автори посібника достатньою мірою усвідомлюють значення теоретичних ідей, законів, закономірностей, які становлять базу для практичного досвіду. Тому кожний розділ посібника складається з теоретичного та практичного блоків.

Практикум реалізує й таке важливе положення: модель підготовки вчителя-вихователя відображує діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний та соціальний контексти майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається з допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль вміщує такі блоки: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Технологічний підхід до процесу побудови курсу “Педагогіка” дозволяє дослідити всі його аспекти, починаючи від постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи. Виходячи з основних теоретичних положень у посібнику подана загальна логіка вивчення курсу:

- проектування цілей навчання відповідно до вже розробленої моделі підготовки вчителя;
- переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечувати перехід від навчальних завдань до професійної діяльності;
- реалізація моделі підготовки вчителя-вихователя в процесі викладання педагогічних дисциплін;
- корекція процесу засвоєння знань, умінь студентів;
- контроль, оцінка (поточна, підсумкова) знань, умінь студентів.

Дана логіка реалізується у кожній темі курсу “Педагогіка” через зовнішню (тема, мета, обладнання, ключові поняття, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні вміння) та внутрішню структуру, що відображає основні положення та принципи технологічної побудови процесу викладання курсу.

Орієнтація на науковий підхід до розв’язання практичних проблем педагогіки – це єдиний шлях підготовки вчителів-фахівців, спроможних професійно вирішувати суперечливі питання виховання та освіти молоді. У зв’язку з цим практикум висвітлює ґрунтовні теоретичні положення, що містять загально- та конкретно-методологічні і власне теоретичні модулі.

Загально-методологічний модуль передбачає орієнтацію студентів на оволодіння ними провідними концептуальними теоріями, законами та закономірностями з позицій розуміння загальнофілософського плану людської діяльності, усвідомлення студентами основних властивостей загального феномену педагогічної діяльності, зокрема цілеспрямованості, предметності, перетворювального характеру, детермінованості соціальними умовами.

Філософська методологія дає змогу майбутнім учителям через осмислення її функцій (інтегративну, критико-конструктивну, світоглядну) визначити загальну стратегію принципів пізнання особливостей професійно-педагогічної діяльності. Даний стратегічний підхід допоможе студентам всебічно проаналізувати й дослідити діяльність учителя, виробити прогностичні вміння, зокрема навчити проектувати цілі діяльності, розробляти програми їх досягнення, будувати образ власної професійної діяльності, оволодівати засобами педагогічної взаємодії з суб’єктами педагогічного процесу.

Конкретно-методологічний модуль потребує звернення до психолого-педагогічних теорій діяльності, професіографічних концепцій діяльності, що розробляються на основі системного підходу. Дана системна властивість спрямована на вироблення у майбутніх учителів здатності аналізувати реальний педагогічний процес на дослідницькій основі, розвивати вміння спостерігати, класифікувати, експериментувати, висувати гіпотези та засоби їх перевірки, обґрунтування, тобто залучати студентів до наукового пошуку. Ці властивості мають дуже важливе значення для майбутніх фахівців, оскільки вчительська професія – одна з найскладніших творчих професій. Саме тому справжній учитель має бути дослідником і пошукачем.

Власне теоретичний модуль як інтегративна властивість передбачає

оволодіння інваріантними суспільними законами людинознавства, системним змістом педагогічних і суміжних з ними наук. Педагогіка є багатогранним, різностороннім об'єктом вивчення, оскільки взаємопов'язана із самими різними галузями суспільствознавства й людинознавства – філософією, історією, загальною, віковою та педагогічною психологією, історією педагогіки, соціологією, етнографією, етнопедагогікою й іншими науками. Таке становище пояснюється тим, що вчитель як основний суб'єкт педагогічного процесу здійснює постійний зв'язок між поколіннями, бо саме він своєю особистістю та діяльністю завжди впливає на хід історичного процесу, розвиток суспільства.

Теоретичний модуль націлює студентів на усвідомлення ними перспективних тенденцій розвитку педагогічної науки, що ґрунтується на кращих світових і національних педагогічних здобутках минулого та новітніх педагогічних ідеях сучасних науковців. Даний підхід допомагає студентові краще оволодіти цілями, змістом, засобами, формами, методами та прийомами педагогічного процесу.

Теоретичний блок з кожної теми завершується опорною схемою, яка дає змогу студентам краще осмислити провідні напрями розділу, його ключові поняття.

Практичний блок, оснований на теоретичних положеннях, передбачає розробку технології формування у студентів комплексних загальнопедагогічних умінь з навчально-виховної роботи з учнями. Уміння найчастіше тлумачаться як знання в дії. Проте процес переходу знань в уміння досить тривалий і складний, оскільки пов'язаний зі зміною їхньої структури, оскільки в систему наявних знань включаються суб'єктивно нові знання – новітні наукові ідеї, теорії, методи, засоби. Одночасно цей процес супроводжується зміною типів пізнавальної діяльності: відбувається перехід від репродуктивної до продуктивної творчої діяльності. В ряді досліджень встановлено, що провідними засобами реконструювання знань у навчальній і професійній діяльності слід вважати такі: алгоритмічність дій; варіативність використання методів викладання й застосування знань; структурування системи знань на різних рівнях узагальнення; перебудова знань первинного пред'явлення в структурну систему; перенесення знань та вмінь у нові галузі застосування. На початку практичного блоку наводяться проблемні питання, що наслідують логіку таксономії цілей, розроблену Б.Блумом у когнітивній сфері. Процес засвоєння знань відбувається за шістьма рівнями.

На рівні пізнавання студенти демонструють знання фактів, термінології, структур, теорій, принципів, законів, закономірностей,

тенденцій розвитку педагогічної науки, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ і процесів.

На рівні розуміння студенти засвідчують свою спроможність глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій, законів, принципів.

На рівні застосування майбутні педагоги показують уміння використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

На рівні аналізу студенти демонструють свою здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини в такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

На рівні синтезу вони застосовують свої вміння комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною. Відповідні навчальні матеріали передбачають діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових систем і структур (виступу, доповіді, плану дії, уроку, виховного заходу тощо).

На рівні оцінки – демонструють уміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (доповіді, елементів педагогічного дослідження, розв'язання педагогічної задачі тощо), що ґрунтується на чітко розроблених критеріях.

До практичного блоку відносимо практичні завдання різного рівня складності з альтернативною основою. Насамперед, це педагогічні задачі, які є “основною клітинкою” педагогічної діяльності та які безпосередньо спрямовані на формування гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських умінь.

Розв'язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою навчально-виховну діяльність, так і поведінку учнів.

Далі студентам пропонуються завдання для самостійної роботи (питома вага якої у навчанні постійно збільшується): завдання на вивчення та аналіз педагогічної літератури, наприклад дидактичних систем минулого та сучасності, педагогічної преси, аналіз та узагальнення досвіду педагогів-новаторів, проведення елементів дослідження у період неперервної педагогічної практики в школах; завдання, пов'язані з аналізом основних педагогічних категорій (освіта, навчання, розвиток, зміст, форми, методи, засоби, прийоми тощо).

Блок контролю та самоконтролю передбачає включення до процесу навчання питань, тестів, анкет, які дозволяють визначити факт засвоєння студентами навчального матеріалу з даної теми. Тест, як правило, складається із завдань (або питань), які стосуються діяльності даного рівня та еталона. Порівняння відповіді студента з еталоном за

кількістю правильно виконаних операцій тесту дає змогу визначити коефіцієнт засвоєння, за яким можна судити про завершеність процесу навчання. Сюди включаються й тести пізнання, розпізнавання, класифікації, підстановки, тести конструктивного типу, тести “типова задача”, тести-задачі.

Блок професійно-педагогічних умінь вміщує перелік основних дій майбутнього вчителя, якими він повинен оволодіти в результаті вивчення програмного матеріалу. Ці дії мають наскрізний характер, оскільки в кожній з тем відображено інваріантні групи вмінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), які конкретизуються у процесі навчання.

Блок професійно-педагогічних рис майбутнього вчителя відображує відповідні властивості вчителя-вихователя, зокрема педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, володіння навичками професійної взаємодії та спілкування. При цьому автори посібника врахували, що дидактична підготовка вчителя не обмежується предметним змістом. Слід проектувати й соціальний зміст, який орієнтує майбутнього вчителя на відповідальне відношення до своєї професійної ролі у суспільстві.

3.3. Загальна характеристика курсу „Педагогіка”

Перший розділ основного курсу з педагогіки у вищому педагогічному закладі освіти – “**Загальні основи педагогіки**” – включає головні структурні компоненти, зокрема предмет, мету, методи науково-педагогічних досліджень педагогіки як науки. Багато уваги приділяється аналізу її базових понять.

Майбутні педагоги мають усвідомити, що педагогічні категорії є ступенями пізнання світу дитинства, отрочтва, юнацтва, різноманітних педагогічних явищ і процесів.

Сукупність категорій педагогіки може бути розділена на кілька груп, кожна з яких являє собою окрему цілісність, побудовану в логічному ланцюгу й зв’язку. Виділяють такі категорії:

1. Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес. Дані категорії віддзеркалюють “матерію” педагогічної науки, форми її існування та прояву”

2. Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування – це більш часткові явища, що є компонентами цілісного педагогічного процесу;

3. Сутність, закони й пов’язані з ними закономірності, зв’язки, залежності, взаємодії. Це категорії об’єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу;

4. Цілі, завдання, принципи, вимоги, правила. Дані категорії відображують єдність об'єктивної сутності науки та цілеспрямованості діяльності педагога;

5. Зміст, знання, вміння та навички – категорії для означення матеріалу програми й результатів педагогічної діяльності;

6. Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація та форми відносяться до категорій діяльності, здійснення та побудови педагогічного процесу.

Звертаємо увагу студентів на взаємопов'язаність категорій, оскільки кожна вища група є основою для всіх наступних. Важливо також підкреслити універсальність кожної з категорій, їх значущість не для одного, а для всіх видів педагогічної діяльності. Глибоке осмислення сутності кожної групи педагогічних категорій допоможе майбутнім педагогам краще усвідомити глибинні зв'язки, що існують між педагогічними явищами та процесами.

Вивчаючи взаємозв'язки педагогіки з суміжними дисциплінами, студенти мають можливість простежити основні форми їх взаємодії, зокрема використання у курсі "Педагогіки" провідних ідей, теоретичних положень, узагальнюючих висновків інших наук, що сприяє взаємному теоретичному збагаченню людинознавчих наук.

Одночасно студенти оволодівають основними науково-педагогічними методами дослідження. Серед них теоретичні та емпіричні методи: теоретичний аналіз педагогічної літератури, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, контент-аналіз, анкетування, спостереження, бесіда, рейтинг, самооцінка тощо. Дані методи студенти використовують не тільки на практичних заняттях, але й під час педагогічної практики у школах.

Далі студенти ознайомлюються з особливостями педагогічної професії, функціями педагога в сучасному суспільстві. Вони мають усвідомити велику соціальну відповідальність учителя за долю майбутнього покоління. Важливе значення надається темі, в якій розглядаються питання самоосвіти та самовиховання вчителя. Давнє правило "вихователь має бути вихованим" повинно стати керівництвом до дії майбутніх учителів ще на початку їхнього професійного становлення. Тому для студента проблема самовиховання, самоосвіти має стати найголовнішою, оскільки тільки особистість, на думку К.Д. Ушинського, спроможна сформувати особистість.

Майбутні вчителі вивчають провідні чинники, що впливають на зростання особистості учня, зокрема вплив спадковості, соціальних умов, діяльності, спілкування. Вони простежують взаємозв'язок виховання, навчання та розвитку особистості, аналізують вікові

особливості вихованців.

У другому розділі основного курсу – “Дидактика” – розглядаються сутність процесу навчання, зміст освіти в сучасній школі; методи та засоби навчання; форми організації навчання; урок як основна форма співпраці вчителя й учнів у процесі навчання; методична робота в школі.

Кожна навчальна тема “Дидактика” має певну загальну структуру:

1. *Зовнішню* – тему, мету, обладнання, план, завдання студентам, рекомендовану літературу й прогнозовані практичні вміння та навички майбутніх учителів.

2. *Внутрішню*, що реалізує основні принципи й положення технологічної побудови “Дидактики”.

До другого видання практикуму з педагогіки до II розділу окрім традиційних тем “Сутність процесу навчання”, “Зміст освіти у сучасній школі”, “Методи та засоби навчання”, “Форми організації навчання”, “Урок як основна форма співпраці вчителя і учнів у процесі навчання”, “Методична робота у школі”, включена тема “Модульно-розвивальне навчання (українська експериментальна модель за А.В. Фурманом)”.

Третій розділ – “Теорія та методика виховання” – включає в себе такі структурні елементи: мету, зміст, форми та методи виховання особистості та колективу. Даний розділ також вміщує оновлені теми, які розкривають організаційно-педагогічні засади роботи класного керівника, роль у ній педагогічної діагностики, основні напрями виховної діяльності, особливості індивідуальної роботи з учнями, педагогічні основи виховної діяльності громадських організацій дітей та підлітків, народознавство як засіб формування особистості.

Особливу увагу приділено категоріальному аналізу поняття “виховання”, яке розглядається, по-перше, як соціально-історичне явище, що концентрує історію, сучасне та майбутнє індивіда, колективу, народу, суспільства; по-друге, як процес передачі та засвоєння соціального досвіду, духовної культури з метою подальшого розвитку особистості та суспільства в цілому; по-третє, як таке, що спрямоване на всебічний і гармонійний розвиток особистості (остання має залучатися до високогуманних цінностей демократичного суспільства, мудрої народної духовної скарбниці).

Серед педагогів-науковців категорію “виховання” також тлумачать з різних позицій: виховання виступає як процес, що веде до певних новоутворень особистості; як система впливів суспільства, зовнішніх умов, суб’єктів педагогічного процесу; як взаємодія суб’єктів виховання; як спільна діяльність усіх учасників виховного процесу; як керування процесом формування особистості; як керівництво розвитком

особистості.

До основних категорійних ознак поняття “виховання” вчені відносять його соціальний, цілеспрямований, формуючий, свідомий, систематичний, динамічний, тривалий, двосторонній характер; його спрямованість на самовиховання, саморозвиток особистості.

Під час практичних занять студенти аналізують альтернативні підходи до процесу виховання, його закономірності, принципи, рушійні сили.

Увага студентів акцентується на нових підходах до трактування теми “Колектив і особистість”. Гуманістичний підхід відзначається принципово іншими розуміннями ролі людини та дитини, зокрема. Нове положення дитини характеризується тим, що вона дійсно стає суб’єктом свого розвитку. Педагоги орієнтуються не тільки на підготовку вихованців до майбутнього життя, але й на забезпечення повноцінного “проживання” кожного вікового етапу: дитинства, отрочтва, юнацтва – відповідно до психофізіологічних особливостей особистості, що розвивається. Повага до особистості вихованця, його гідності, прийняття його особистісних цілей, запитів, інтересів, створення умов для його самовизначення, самореалізації, саморуху – неодмінна умова гуманістичного підходу у процесі виховання.

Майбутні педагоги мають усвідомити й нове розуміння колективу як вільного об’єднання автономних особистостей, що передбачає створення ситуації вибору, розвиток здатності вибирати; наявність умов для самовизначення, саморозвитку особистості. Відповідно виховна діяльність педагога має враховувати інтереси і потреби дитини. Позиція вчителя – це позиція професійної допомоги та підтримки всіх корисних починань вихованця.

На основі гуманістично орієнтованого підходу студенти засвоюють методи та форми виховання, його провідні напрями: моральне, розумове, трудове, правове, естетичне, фізичне й родинне.

Саме гуманістична педагогічна спрямованість, любов і повага до дитини, віра в її можливості – такі професійні риси є неодмінною умовою професійного становлення майбутнього педагога. Тільки на такій духовній, моральній основі технологічна підготовка студентів може дати позитивний результат.

Отже, технологічна побудова курсу “Педагогіка” – це прогресивний шлях підвищення ефективності підготовки вчителя-вихователя, якщо цей процес здійснюється на науковій основі та в ній переважають гуманістичні соціальні цінності вчительської професії, педагогічної діяльності, в центрі якої знаходиться дитина, її проблеми, вболівання за її майбутню долю, а разом з тим і за долю нашої держави.

Список використаної літератури:

1. Абдулліна О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.
3. Бондар В.І., Руденко Ю.Д. Українська педагогіка. Теорія національної освіти і навчання (дидактика). Проект програми для педагогічних вузів, факультетів // Освіта. – 1998. – 25 лютого-4 березня. – С. 3.
4. Веретенко Т.Г. Загальна педагогіка: Навчальний посібник. – К.: "Професіонал", 2004. – 128 с.
5. Казакова М.Ф. Пути оптимизации усвоения студентами научных понятий (на примере изучения психологии) // Студент на пороге XXI века.: Монография. – М.: Изд-во УДН, 1990. – 152 с.
6. Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Завдання і ситуації: Практикум. – К.: Знання – Прес, 2003. – 429 с.
7. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. пос. для студ. пед. навч. закл. – Харків, 1997. – 338 с.
8. Мазоха Д.С., Опанасенко Н.І. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
9. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій: Навч.-метод. посіб. – К., 2001. – 300 с.
10. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посібник. – К., 2001. – 608 с.
11. Нісімчук А.С. Педагогіка: Підручник. – К.: Атіка, 2007. – 344 с.
12. Пальчевський С.С. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Каравела, 2007. – 576 с.
13. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посібник / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермяков, Н.І. Зеленкова, Г.Ю. Лаврешина. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
14. Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. “Общие основы”. – 576 с.
15. Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. “Процесс воспитания”. – 256 с.
16. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 482 с.
17. Програма з педагогіки / Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. Альтернативний варіант: Проект / Авт.-укл. А.М. Бойко, І.Ф. Кривонос, В.С. Лутфуллін та ін. – К.: ІСДО, 1996. – 56 с.
18. Програми педагогічних інститутів. Теоретичні основи педагогічного процесу. – К., 1991. – 22 с.

19. Програми педагогічних інститутів. Теорія педагогіки. – К., 1991. – 40 с.
20. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. – СПб., 1994. – 55 с.
21. Программы педагогических институтов. Педагогика. – М., 1987. – 22 с.
22. Рацул А.Б. Педагогіка: опорний конспект: Навч. посіб. – Кіровоград: Поліграфічний видавничий центр ТОВ "Імекс – ЛТД", 2005. – 348 с.
23. Фіцула М.М. Педагогіка. – Київ, 2000. – 544 с.
24. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально педагогічний аспект. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. – 383 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізуйте основні принципи відбору змісту педагогічної освіти.
2. У чому полягає сутність професіографічного підходу до конструювання змісту педагогічної освіти?
3. Охарактеризуйте значення і зміст спеціальних курсів та практикумів з педагогіки у вищому педагогічному навчальному закладі.
4. Запропонуйте актуальну тематику для розробки спеціальних курсів з педагогіки. Аргументуйте Вашу думку.
5. Проаналізуйте сучасні підходи до побудови основного курсу „Педагогіки” у вищому педагогічному навчальному закладі.
6. Зіставте зміст традиційного й інтегрованого курсів „Педагогіки”. У чому полягають переваги і недоліки кожного з них?
7. Охарактеризуйте сутність технологічного підходу до побудови змісту курсу „Педагогіки”. У чому полягають його особливості?
8. Проаналізуйте зміст кожного з розділів основного курсу „Педагогіки”. Охарактеризуйте їх особливості.
9. Виділіть основні положення кожного з розділів основного курсу „Педагогіки”, на яких має бути зосереджено особливу увагу студентів.
10. У чому полягають особливості змісту курсу „Педагогіка” у класичних університетах, педагогічних університетах, педагогічних коледжах?

РОЗДІЛ IV

ЗНАННЯ З ПЕДАГОГІКИ ТА ЇХ СТРУКТУРА

§ 4.1. *Базові знання з педагогіки, їх сутність.*

§ 4.2. *Структура педагогічних знань.*

§ 4.3. *Характеристика структурних компонентів базових знань вчителя з педагогіки.*

4.1. Базові знання з педагогіки, їх сутність

Важливість знань з педагогіки для педагога-практика на нинішньому етапі розвитку суспільства стрімко зростає. В умовах оновлення системи педагогічної освіти важливого значення набуває проблема теоретико-методологічної підготовки вчителя як складової його загальнопрофесійної майстерності. Сучасна школа відчуває гостру потребу у спеціалістах, які володіють методологічною культурою, відрізняються особливим складом мислення, що ґрунтується на глибоких професійних знаннях та вмінні використовувати їх у процесі розв'язування проблемних педагогічних ситуацій.

Специфіка педагогічної діяльності вимагає від педагога ґрунтовної орієнтації у наукових засадах професії вчителя-вихователя, усвідомлення нових завдань школи, вміння розв'язувати їх швидко і на високому рівні. Вчителю доводиться постійно аналізувати педагогічний досвід, проводити власні експерименти, поповнювати та вдосконалювати свої знання.

Під час своєї педагогічної діяльності вчитель постійно стикається з необхідністю розв'язання комплексних, різнопланових практичних завдань. Вирішуючи їх, учителю потрібно брати до уваги всю різноманітність умов, що створюють кожен конкретну ситуацію. Він повинен уміти перенести набуті теоретичні знання в свою практичну діяльність. Знання інтегруються навколо практичної проблеми і переводяться на мову практичних дій. Підґрунтям, що регулює процеси прийняття практичних рішень учителем, виступає *база знань педагога*. Тому результатом навчання в педагогічному навчальному закладі має стати перш за все забезпечення науково-теоретичної підготовки майбутнього вчителя, формування його педагогічних поглядів, стимулювання процесу усвідомлення ним сутності законів виховання та навчання, наукових основ організації педагогічної діяльності. Саме ця сфера підготовки студентів є найменш розробленою в теоретичному та методичному відношенні. Діяльність майбутнього педагога, спрямована на оволодіння професійно-педагогічними знаннями, – складний і

багатогранний процес, який потребує всебічного дослідження на різних рівнях методології науки. Нині виділяється наступна схема рівнів методології: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових принципів та рівень методики і технології дослідження [5].

Вищим рівнем методології науки, що визначає загальну стратегію процесу формування знань, виступає філософська методологія. „Знання” – категорія загальнофілософська. Тому вивченням шляхів оволодіння людиною знаннями займається фундаментальний розділ філософії – теорія пізнання (гносеологія). Вона досліджує природу пізнання, форми та закономірності руху від поверхневих уявлень про явища та процеси до осягнення їх сутності (істинне знання). З точки зору гносеології „педагогічні знання” – це перевірений суспільно-історичною практикою результат процесу пізнання педагогічної дійсності, який, по-перше, являє собою адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, теорій; по-друге, дозволяє діяти на їх основі [14: 259].

Поняттєвий апарат сучасної педагогічної науки вирізняється високим рівнем абстрагованості. Проте своїм походженням він зобов'язаний досвіду, а за формою існує у вигляді системи знаків, які сприймаються через почуття. Тому основним законом розвитку теоретичного педагогічного знання є рух мислення від чуттєво-конкретного через абстрактне до конкретного.

Рівень загальнонаукової методології вивчення об'єкта дослідження передбачає звернення до системного підходу, який набув значного поширення у сучасних наукових розробках (В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов та ін.) З позиції загальної теорії систем педагогічні знання можуть розглядатися у вигляді певної системи, яка має визначену множину взаємопов'язаних елементів (компонентів знань), що утворюють цілісність, стійку єдність, з притаманними їй відповідними функціями, цілями, складом, структурою. Тобто, загальними характеристиками знань є їх цілісність, структурованість, взаємопов'язаність, тісний зв'язок з практичною діяльністю. Сукупність педагогічних знань має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем: когнітивну, що реалізує функцію пізнання; регулятивну, що координує діяльність, поведінку і розвиток певних способів діяльності; світоглядно-моральну, яка виявляється у ступені розвитку морально-етичної культури педагога, його ціннісних орієнтаціях [5; 6].

Системний аналіз сукупності педагогічних знань дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль будь-якого компонента системи, виявити відносини між закономірностями різного

порядку, відокремити суттєве від випадкового.

Діяльність майбутнього вчителя стосовно оволодіння педагогічними знаннями відображає основні властивості загального феномену діяльності, зокрема, цілеспрямованість, предметність, перетворюючий і усвідомлений характер, детермінованість суспільними умовами [5; 6]. Серед багатьох наукових досліджень слід відзначити доцільність розробки спеціальних моделей педагогічної діяльності, зокрема, модель, створену Н.В. Кузьміною з позицій загальної теорії систем і теорії задач. Вона містить *структурні* і *функціональні* компоненти. В результаті багаторічного дослідження було показано, що таких структурних компонентів п'ять: суб'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і виховання та засоби педагогічної комунікації. Структурні елементи педагогічної системи пов'язані між собою прямими і оберненими зв'язками. Н.В. Кузьміна, досліджуючи специфіку педагогічної діяльності, виділяє наступні функціональні компоненти: 1) конструктивний; 2) організаторський; 3) комунікативний; 4) гностичний. Функціональні елементи характеризують динамічний характер досліджуваної системи. Модель педагогічної діяльності Н.В. Кузьміної має певні переваги, оскільки вона враховує спільний характер діяльності педагога, що будується за законами спілкування. Ідеї Н.В. Кузьміної були розвинуті її послідовниками в процесі дослідження проблем підготовки вчителя до виховної діяльності (А.П. Акімова, О.А. Деркач, О.А. Дубасенюк, Л.І. Кримська та інш.) У процесі дослідження педагогічної діяльності Н.В. Кузьміна дійшла висновку, що її слід уявляти у вигляді множини задач, які розв'язує вчитель в ході навчання і виховання учнівської молоді. Проте, як стверджують Ю.Н. Кулюткін та Г.С. Сухобська, під час вирішення педагогічних задач учителю необхідно враховувати значну кількість умов, що створюють кожен конкретну ситуацію. Тому практичне застосування теоретичних знань є досить складним процесом. Він уміщує ряд етапів, що пов'язані з перекладом теоретичних знань на мову практичної діяльності вчителя. Природно, що при цьому найбільш загальною основою, що регулює процеси опрацювання та аналізу ситуації і прийняття рішень учителем, є поняттєвий апарат педагогічного мислення [11: 43].

Отже, педагогічні знання – головний елемент змісту освіти майбутнього вчителя. Вони являють собою цілісну систему інформації, накопичену впродовж всього періоду розвитку педагогічної науки. Це результат пізнання явищ та процесів педагогічної дійсності, законів і закономірностей розвитку, виховання, освіти та навчання людини впродовж її життя [14: 259]. Знання відображаються у поняттях,

судженнях, висновках, концепціях, теоріях. Однією з найважливіших соціальних функцій знань є перетворення їх на переконання, які згодом стають керівництвом до практичної дії вчителя-вихователя. Невід'ємними якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість. Педагогічні знання, як складова світогляду майбутнього вчителя, значною мірою визначають його ставлення до педагогічної дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості, характер. Вони є джерелом схильностей та інтересів учителя, необхідною умовою розвитку його професійних здібностей й обдарувань [3: 137].

Звертаючись до розуміння сутності поняття „знання”, необхідно зазначити, що воно має кілька смислових відтінків. По-перше, поняття „знання” може означати як результат наукового пізнання, так і предмет засвоєння. Характеризуючи знання як усвідомлення сутності природних та суспільних явищ, філософ П.В. Копнін зазначав: „Знання – це сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння нею предметом”. У цьому значенні поняття „знання” належить до навчального пізнання. Тому знання в педагогіці часто визначають як розуміння, збереження у пам'яті та вміння відтворити основні факти науки і відповідні теоретичні узагальнення (поняття, правила, закони тощо) [16: 150]. По-друге, поняття „знання” можна розглядати у широкому та вузькому значенні. Знання у широкому смислі – це комплекс теоретичних і практичних знань та вміння застосовувати їх у різних сферах діяльності; знання у вузькому смислі (в окремій галузі) – це поняттєво-фактологічна складова навчального матеріалу, яка включає взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни [8: 222-225].

По-третє, за повнотою, глибиною та всебічністю охоплення об'єкту пізнання виділяють два рівні знань – емпіричний та теоретичний. Емпіричний рівень знань складається з фактів, одержаних безпосередньо із спостережень та експериментальної діяльності, тобто з практичного досвіду. Теоретичний рівень відображає об'єкт з боку його зв'язків та закономірностей, що одержані не лише з досвіду, але й шляхом абстрактного мислення [14: 159-160].

Крім того, як предмет засвоєння знання мають три взаємопов'язані аспекти: теоретичний (факти, теоретичні ідеї і поняття); практичний (уміння і навички застосування знань у певній сфері діяльності); світоглядно-моральну (світоглядні та морально-етичні ідеї, що вміщені у знаннях) [16: 123].

За весь період свого існування як фундаментальної науки, педагогіка створила значний фонд емпіричної і теоретичної інформації,

що є основою цілої системи науково-педагогічних знань.

Аналіз педагогічної і філософської літератури, зокрема, робіт О.А. Абдулліної, С.У. Гончаренка, Ю.К. Бабанського, Б.Т. Ліхачова, В.І. Лозової, П.Г. Москаленко, Н.Є. Мойсеюк, В. Оконя, В.М. Онищука, І.П. Підласого, І.П. Скаткіна, Г.В. Троцько, М.М. Фіцули, І.Ф. Харламова, М.Д. Ярмаченка та інших (всього 36 джерел) дозволив нам визначити основні компоненти науково-педагогічних знань. За допомогою методу контент-аналізу можна виділити 22 складові елементи структури педагогічних знань (див. Табл.4.1).

Таблиця 4.1

Головні компоненти науково-педагогічних знань

№/п	Компоненти науково-педагогічних знань	Кількість авторів (абс. значення)	Кількість авторів (у %)
1.	Основні поняття науки	32	90
2.	Педагогічні теорії	32	90
3.	Факти педагогічної дійсності	29	80
4.	Основні закони науки	23	65
5.	Методи дослідження та наукового мислення	18	50
6.	Етичні норми та естетичні ідеали	14	40
7.	Наукові терміни	13	35
8.	Знання про способи діяльності	13	35
9.	Оцінні знання	13	35
10.	Педагогічні принципи	11	30
11.	Педагогічні закономірності	9	25
12.	Провідні ідеї	9	25
13.	Педагогічні концепції	5	15
14.	Знання загальної методики навчання та виховання	5	15
15.	Судження	4	10
16.	Правила	4	10
17.	Основні педагогічні категорії	1	5
18.	Висновки	1	5
19.	Уявлення	1	5
20.	Узагальнення	1	5
21.	Аксіоми	1	5
22.	Гіпотези	1	5

Отже, основними компонентами науково-педагогічних знань більшість дослідників вважає: *основні категорії, поняття та терміни*, без урахування яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; провідні *педагогічні теорії*, які містять систему

наукових знань про визначену сукупність об'єктів, про зв'язки між законами та про методи пояснення та дослідження педагогічних явищ; **факти** педагогічної дійсності та науки, без володіння якими неможливо зрозуміти закони науки, аргументовано відстоювати свої переконання; узагальнені результати пізнання педагогічної дійсності: **закони, закономірності, принципи, ідеї, концепції, етичні та естетичні ідеали та правові норми; знання про способи діяльності; оцінні знання**, знання про норми ставлення до різних явищ педагогічної дійсності.

4.2. Структура педагогічних знань

Упродовж тривалого історичного періоду педагогічною наукою накопичений значний фонд емпіричного та теоретичного матеріалу, який потребує певної систематизації та узагальнення. В останні роки науковці намагаються класифікувати ті знання, що вже займають певне місце в педагогічній термінології. Дуже вдалою є, на наш погляд, спроба систематизації педагогічних знань, яку здійснив П.К. Холмогорцев [17: 112]. Він розділив сукупність категорій педагогіки на шість груп, кожна з яких являла собою єдність й знаходилась у логічному ланцюгу й зв'язку з іншими.

1. Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес

Ці категорії виражають собою „матерію” педагогічної науки, форми її існування і прояву.

2. **Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості.** Це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу.

3. **Сутність, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії.** Це категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу.

4. **Цілі, завдання, принципи, вимоги, правила.** Дані категорії відображають єдність об'єктивної сутності педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога.

5. **Зміст, знання, уміння та навички** – категорії для характеристики матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності.

6. **Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми** відносяться до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу.

Звертаємо увагу на взаємопов'язаність категорій, оскільки кожна вища група є підґрунтям для всіх наступних. Важливо також зазначити універсальність кожної з категорій, їхню значущість не для одного, а для всіх видів педагогічної діяльності.

В.В. Краєвський, характеризуючи поняттєву систему педагогіки, пропонує певну класифікацію наукових понять, якими користується педагогічна наука.

1. *Філософські* категорії: зв'язок, загальне й одиничне, протиріччя, причина та наслідок, сутність, якість та кількість та ін.

2. *Загальнонаукові* поняття: система, структура, функція, елемент, організація, оптимальність, стан та ін.

3. *Специфічні* для даної науки поняття:

а) *загальні*: виховання, навчання, освіта, розвиток, педагогічний процес та ін.,

б) *специфічні*: викладання та учіння, навчальний предмет, метод навчання та метод виховання, вихователь та вихованець, учитель та учень та ін. [4: 45].

В.М. Галузинський та М.Б. Євтух, характеризуючи поняттєво-категорійний апарат педагогіки вищої школи, визначили три види категорій, що нею використовуються.

1. *Методологічні категорії*: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип.

2. *Процесуальні категорії*: виховання, навчання, освіта; розвиток, формування особистості; навчально-виховний, навчальний і виховний процеси.

3. *Суттєві категорії*: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста, діяльність (викладачів та студентів), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання і навчання, педагогічна технологія навчання, управління навчально-виховним процесом, самостійна робота, науково-дослідна робота, наукова творчість, психолого-педагогічні аспекти управління вузом, матеріальна база навчального процесу, діяльність громадських організацій у закладах освіти, гуманізація і гуманітаризація вузу [2: 50-52].

Отже, за останні десятиліття здійснено кілька спроб побудови чіткої і логічної класифікації фонду педагогічних знань. Проте, досі не створено єдиної загальноприйнятої системи педагогічних знань, яку можна було б використовувати в процесі загальнопедагогічної підготовки студентів. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що науково-педагогічні знання в їх різновидах є надзвичайно рухливими. Вони змінюються, насамперед, у зв'язку з новими науковими здобутками: виявляються нові факти, формулюються нові поняття, закони, теорії, методи і способи діяльності, змінюються норми наших оцінних суджень тощо. Крім того, система знань педагогічної науки є значно ширшою порівняно з їх комплексом, що включений у нормативні курси вузівської педагогіки. До програми педагогічної підготовки майбутнього вчителя

входять лише ті основні положення науки, теорії і методики виховання та навчання, засвоєння яких дозволяє студентам побудувати для себе систему наукової інформації, яка є необхідною для професійної підготовки педагога-вихователя. Досліджуючи обсяг та значення основних педагогічних понять у підготовці майбутнього вчителя, які включені до програми навчального предмету з педагогіки, В.І. Журавльов запропонував визначати їх як базові педагогічні *поняття* [1: 28-29].

Серед західних наукових розробок, спрямованих на обґрунтування теоретичної підготовки майбутнього вчителя та пріоритетної ролі теоретичних знань у діяльності педагога, однією з провідних є концепція педагогічної освіти Л. Шульмана (Стенфордський університет, США), який, досліджуючи проблему розробки наукових засад змісту професійної педагогічної освіти, обґрунтував категорії і визначив джерела змісту навчання студента педагогічного вузу (в дослідженні їх названо „базою знань учителя”). До основних категорій бази знань учителя віднесено спеціальні знання (зміст дисципліни, що буде викладатися); загальні педагогічні знання; технологічні знання; педагогічний зміст знання (своєрідна сукупність змісту спеціальних знань, знання педагогіки, методики; спеціальна форма професійного розуміння змісту вчителем); знання учнів; загальні знання освітнього контексту; знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософського та історичного підґрунтя [18: 8-15].

Таким чином, спираючись на дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів вважаємо за доцільне ввести поняття *базові знання* вчителя з педагогіки, під якими розуміємо структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в школі і передбачені нормативними документами як складова стандарту вищої школи, що затверджена Міністерством освіти і науки України. Характерною особливістю базових педагогічних знань є обов'язковість включення їх до програми з педагогіки для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Отже, до базових знань з педагогіки відносимо:

- 1) категорійний апарат педагогіки;
- 2) педагогічні теорії;
- 3) факти педагогічної дійсності;
- 4) педагогічні закони, закономірності, принципи;
- 5) знання про способи педагогічної діяльності вчителя-вихователя.

4.3. Характеристика структурних компонентів базових знань учителя з педагогіки

Розкриємо сутність кожного компоненту базових знань з педагогіки. *Категорійний апарат педагогіки* – це система категорій і понять, які відображають предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність.

Категорії педагогіки – це провідні поняття науки, навколо яких будується вся система знань педагогіки. Основними категоріями педагогічної науки більшість дослідників вважають „виховання”, „освіту”, „навчання” та „розвиток” особистості. Проникнення в сутність цих понять допомагає зрозуміти сутність категорійного апарату педагогічної теорії на сучасному етапі її розвитку.

Педагогічні поняття є основною формою наукових знань з точки зору більшості дослідників. Саме педагогічні поняття концентрують в собі в узагальненому вигляді теоретичні педагогічні ідеї, концепції, закони та закономірності. Нерозуміння або навіть поверхневе уявлення майбутніх учителів про сутність основних педагогічних явищ та процесів, які відображені в базових педагогічних поняттях, суттєво впливає на їх подальшу професійну діяльність. *Поняття* визначаються як: форма мислення, що відображає суттєві властивості, суперечливі зв'язки і відношення предметів та явищ у процесі їх розвитку; форма мислення, в якій віддзеркалюються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак; думка або система ідей, що узагальнює, вирізняє предмети деякого класу за визначеними загальними і специфічними для них критеріями; ідея, яка синтезує в узагальненому вигляді предмети та явища дійсності і зв'язки між ними. Отже, з теоретико-пізнавальної точки зору поняття є формою мислення, що являє собою відображення у свідомості людини об'єктів дійсності (предметів, властивостей, відношень) стосовно їх специфічних (тобто, характерних тільки для цих об'єктів) і, бажано, суттєвих властивостей [1: 46]; формою наукового знання, що відбиває об'єктивне, суттєве щодо властивостей речей та явищ і закріплюється спеціальними термінами [3: 53]. *Термін* є точним носієм інформації про наукове поняття, оскільки організована термінологічна система передбачає співвідношення „один термін – одне поняття” [15: 221].

Педагогічні теорії – система науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи реальної педагогічної діяльності у навчальному закладі. Педагогічна теорія дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві характеристики процесів та явищ. Складовими елементами педагогічної теорії є педагогічні ідеї, поняття, концепції, закономірності і принципи. Теорія є узагальненням об'єктивних фактів,

способом опису та пояснення закономірностей реальної дійсності, засобом наукового передбачення. На основі теорії будується методика навчально-виховної діяльності [12: 50].

Важливою складовою педагогічної теорії є *гіпотези*, які являють собою нові ідеї наукового пошуку вирішення педагогічних проблем. Уміння формулювати нові гіпотези високо цінується у науці. Воно свідчить про високий рівень розвитку інтуїції та уявлення дослідника, про нестандартність його мислення [2: 105].

Педагогічні факти – це найпростіші, основні елементи будь-якої емпіричної науки. Вони являють собою інформацію про конкретний стан речей та подій за певний проміжок часу. Ця інформація має місце найчастіше у визначеному теоретичному контексті, який містить вказівки щодо відбору та оцінки фактів.

Педагогічні закони – це внутрішні і необхідні, всезагальні і суттєві, стійкі, повторювані зв'язки (відношення) між педагогічними явищами, які зумовлюють їх необхідне виявлення, розвиток та ефективність процесів виховання, навчання і розвитку. У педагогіці розрізняють закони динамічні і статичні. *Динамічним* законом називається такий, при якому вихідний (початковий) стан об'єкта однозначно визначає ряд наступних його станів. Знаючи перше, можна передбачити інші. *Статичним* законом називається такий, при якому передбачається визначена можливість (імовірність) закладених тенденцій у зміні об'єкта або системи за певних заданих умов. У педагогіці переважають статичні закони, і виявляються вони у більшості випадків як тенденції [3: 172]. Спираючись на основні положення певного закону, можна пояснити всі одиничні факти, які йому підлягають.

Педагогічні закономірності – це впорядкованість педагогічних явищ, відносна сталість стійких, впливових чинників, систематичних зв'язків між об'єктами. З філософської точки зору закономірність відображає не жорстко детермінований характер об'єктивної дійсності, а лише той чи інший ступінь імовірності її вияву [14: 189]. Отже, закономірності підкреслюють об'єктивно зумовлену послідовність явищ, у законі ж фіксується конкретний необхідний зв'язок між подіями, фактами [10: 11].

Пропонуємо загальну структуру базових знань майбутнього вчителя з педагогіки (див. додаток А).

Учителі-практики нерідко скептично ставляться до необхідності оволодіння педагогічною теорією. Перебороти цей скептицизм можна тільки одним шляхом – розвивати у майбутніх учителів пізнавальні потреби та стійкі пізнавальні інтереси.

Вирішальна роль у цьому процесі звичайно ж належить викладачу

педагогіки: його науково-методологічній озброєності, широкій ерудиції у галузі педагогіки і суміжних з нею наук, педагогічній майстерності, глибокому розумінню проблем сучасної освіти.

У численних роботах, присвячених формуванню у студентів педагогічної спрямованості, випробувано й описано різні шляхи вирішення цього завдання: методична розмаїтість навчального процесу, використання технічних засобів, різноманітних вправ, прикладів передового педагогічного досвіду тощо. Однак найдієвішими з них виявилися: поступове залучення студентів до наукового пошуку, їхня участь у вивченні й узагальненні передового педагогічного досвіду, поєднання теоретичного вивчення педагогіки з повсякденною практичною діяльністю з дітьми, порівняльно-історичний підхід до вивчення сучасних проблем виховання.

Дієвість знань з педагогіки забезпечується за умови формування на їхній основі професійних переконань майбутнього вчителя вже у процесі вивчення педагогіки. Могутнім імпульсом для активізації цього процесу слугує пробудження у студентів інтересу до вивчення педагогіки. Іскра ж творчості, про яку писав ще В.О. Сухомлинський, може виникнути в майбутніх педагогів, якщо вони паралельно з вивченням теорії педагогіки будуть залучені до безпосередньої педагогічної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч.посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 376 с.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учебное пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
5. Дубасенюк О.А. Виховна діяльність педагога: соціально-історичний та психолого-педагогічний аспекти: Монографія. – Житомир, 1997. – 175 с.
6. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. – Житомир, 1994. – 260 с.
7. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.

8. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
9. Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. – М.: Наука, 1973. – 194 с.
10. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М., 1992. – 528 с.
11. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской – М., 1990. – 102 с.
12. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польского Л.Г. Какуровича, Н.Г. Горина. – М., 1990. – 382 с.
13. Основы марксистско-ленинской философии: Учебник. – М., Политиздат, 1978. – 463 с.
14. Спиркин А.Г. Основы философии: Учеб. пособ. для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
15. Тофтул М.Г. Логіка. Посібник для студентів вищих навч.закл. – К., 1999. – 336 с.
16. Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб.пособ. – М., 1999. – 519 с.
17. Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / Под ред. В.Б. Бондаревского. – М., 1972. – С. 109-128.
18. Shulmun L.S. Knowledge and Teaching; Foundation of the New reform // Harvard Educational. Review. – 1987. – № 57 (1). – P. 1-22. – С. 8; 15.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізуйте поняття „знання” на різних наукових рівнях його розуміння. З яких елементів вони складаються?
2. Які знання майбутнього вчителя називаються "базовими знаннями з педагогіки"?
3. Проаналізуйте та порівняйте відомі Вам класифікації педагогічних знань.
4. Назвіть і охарактеризуйте основні структурні компоненти педагогічних знань.
5. Які педагогічні поняття належать до основних категорій педагогіки? Охарактеризуйте їх сутність та встановіть взаємозалежності.
6. У чому полягає сутність „педагогічної матрьошки”? Обґрунтуйте Вашу думку.
7. Порівняйте поняття „педагогічний закон” та „педагогічна закономірність”. Чи можна вважати їх тотожними? Наведіть приклади прояву педагогічних законів та закономірностей.
8. Чим забезпечується дієвість педагогічних знань? Відповідь обґрунтуйте.

РОЗДІЛ V

ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЦІ

§ 5.1. Загальне й особливе у процесі навчання педагогіки.

§ 5.2. Основні етапи процесу оволодіння майбутніми вчителями педагогічними знаннями.

§ 5.3. Принципи методики викладання педагогіки та їх характеристика.

5.1. Загальне й особливе у процесі навчання педагогіки

Методика викладання педагогіки концентрує свою увагу на вивченні й систематизації особливостей процесу навчання з урахуванням характеру педагогіки як предмета і завдань її вивчення. При цьому актуальними залишаються загальні характеристики процесу навчання:

- динамічність, постійний розвиток, зміни, вдосконалювання відповідно до вимог суспільства і завдань, що постійно ускладнюються, а також рівня готовності студентів до навчання;
- двосторонній характер процесу навчання, досягнення гармонії у діяльності викладача і студента;
- діяльнісний характер навчання як з боку викладача, так і студента;
- можливість поділу процесу навчання на певні етапи;
- можливість деталізації дій суб'єктів, перевірки перебігу процесу навчання на окремих етапах, а також з окремих напрямів;
- керованість процесу навчання.

Усі ці характеристики певною мірою притаманні й процесу навчання педагогіці.

Процес навчання педагогіки відрізняється й певними особливостями. Так, за змістом, формами й методами, він будується на основі принципів загальної освіти, однак здійснюється у тісному зв'язку з вивченням суміжних дисциплін (вікової фізіології, шкільної гігієни, загальної, вікової та педагогічної психології тощо). Тому при його побудові слід враховувати рівень як загальноосвітньої, так і попередньої спеціальної підготовки студентів, який потребує постійного вдосконалення.

Разом з тим навчання педагогіці – це наступний крок в оволодінні студентами знаннями й уміннями, що складають основу професійної діяльності вчителя. Останнє ж стає можливим за умови висування викладачем нових завдань навчання, формування в студентів прагнення

вирішувати їх, ознайомлення майбутніх учителів з новими формами діяльності у вивченні педагогіки. Тому, якщо на початку вивчення курсу викладач застосовує весь арсенал своїх дій (планує, організує, коригує і контролює роботу студентів), то поступово він усе ширше залучає своїх вихованців до планування, організації їхньої діяльності, самоконтролю. Кінцевою метою викладача є пробудження в майбутніх учителів прагнення до педагогічної самоосвіти.

І зрештою, важливе місце в організації процесу навчання педагогіці займає методичне забезпечення курсу, в якому визначаються особливості діяльності викладачів і студентів, формулюються завдання, пропонуються методики їхнього виконання. Це створює відповідні умови для оволодіння не тільки знаннями, але й способами оволодіння ними, слугує засобом контролю і управління процесом навчання.

М.В. Савіним, автором посібника „Методика преподавания педагогіки” (М., 1987), було проведено дослідження різних аспектів підготовки вчительських кадрів, зокрема вивчення й узагальнення діяльності педагогічних навчальних закладів, що дозволило йому виявити і сформулювати ряд умов успішного оволодіння майбутніми вчителями знаннями, навичками й уміннями з педагогіки.

1. *Майбутній педагог оволодіває знаннями набагато інтенсивніше, якщо його дії супроводжуються почуттям відповідальності за свою майбутню професію.* Саме тому у педагогічних навчальних закладах постійно здійснюється система заходів для виховання у студентів поважливого ставлення до вчительської професії.

2. *Висока інтелектуальна активність особистості досягається за рахунок постановки у навчанні творчих завдань і поступового залучення студентів до творчої діяльності.* Останні дослідження доводять, що цей напрямок в організації навчальної діяльності стосується й процесу навчання педагогіці.

3. *Процес оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями здійснюється набагато ефективніше за умови сформованості у майбутніх учителів інтересу і потреби до педагогічної самоосвіти.* Чіткий орієнтир на професію вчителя підвищує продуктивність процесу навчання за умови активної самоосвітньої діяльності студентів. Розвиток педагогічної самоосвіти – підґрунтя творчого росту вчителя.

4. *Важливого значення набуває науковий відбір матеріалу, який використовується для самоосвіти і навчання майбутнього вчителя.* Досвід свідчить, що виділення у навчальному матеріалі провідних ідей, чітке проведення їх через систему курсу багаторазово збільшує можливості їхнього засвоєння.

5. *Наявність необхідної науково-методичної бази (бібліотека, кабінет,*

методичний комплекс тощо), а також постійна пропаганда ролі педагогічної літератури.

5.2. Основні етапи процесу оволодіння майбутніми вчителями педагогічними знаннями

Важливого значення набуває вивчення самого процесу формування у майбутніх учителів знань з педагогіки, який є складним та багатогранним. Він передбачає досягнення певного рівня володіння студентами цілісною системою педагогічних знань та пов'язаних з ними вмінь, що відображається у визначених видах професійної діяльності. Ґрунтуючись на логіці таксономії цілей, розробленої Б. Блумом у когнітивній сфері, можна виділити шість рівнів процесу набуття майбутніми вчителями базових педагогічних знань [3].

Рівень пізнавання характеризується знанням фактів, термінології, теорій, принципів, законів, закономірностей, тенденцій розвитку педагогічної науки, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ та процесів.

Рівень розуміння відрізняється здатністю студентів до глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій, законів, принципів.

Рівень застосування визначається вмінням використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

Рівень аналізу відтворює здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини у такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

Рівень синтезу характеризується вмінням комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною (створення нових схем і структур, а саме, виступу, доповіді, плану уроку, заходу тощо).

Рівень оцінки відрізняється вмінням оцінювати значення того чи іншого матеріалу за допомогою чітко розроблених критеріїв.

Отже, формування знань з педагогіки у майбутніх учителів – достатньо тривалий та багаторівневий процес, у якому можна виділити певні етапи:

I етап – розвиток попередніх уявлень про дитину, педагогічну професію, професійну діяльність учителя, особистість учителя, роль педагогічної теорії у шкільній практиці;

II етап – оволодіння предметною системою знань, засвоєння провідних педагогічних теорій, категорій, понять, закономірностей, принципів, змісту, методів виховання та навчання;

III етап – формування узагальненої комплексної системи знань на основі міжпредметних зв'язків з психологією, методикою викладання предметів, суспільними дисциплінами [1: 91].

5.3. Принципи методики викладання педагогіки та їх характеристика

Педагогіка і методика викладання спеціальних дисциплін приділяють велику увагу обґрунтуванню принципів навчання. Методика викладання педагогіки також має розроблену систему принципів навчання.

Принципами (від лат. *principium* – основа) прийнято позначати в педагогіці вихідні, керівні положення процесу навчання і виховання. Таке тлумачення дозволяє нам визначити *принципи методики* як основні положення процесу навчання педагогіці.

Як у педагогіці, так і в методиці викладання педагогіки встановлено залежність принципів навчання від мети і завдань виховання. Вони глибоко пов'язані з загальнонауковими принципами, є їх конкретизацією в побудові навчального процесу з педагогіки. Ця особливість принципів навчання педагогіці зумовлена характером педагогіки, її призначенням у житті суспільства. Крім того, принципи навчання щільно пов'язані з закономірностями виховання й навчання та розглядаються як вираження цих закономірностей.

Враховуючи сучасні тенденції до гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу, вимоги суспільного розвитку до підвищення професіоналізму майбутнього фахівця, основними принципами організації процесу вивчення педагогіки вважаємо:

- * гуманізацію процесу навчання;
- * фундаменталізацію знань з педагогіки;
- * принцип системності знань;
- * формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності і самостійності студентів (критеріально-ціннісний та діяльнісний підходи);
- * принцип науковості і доступності навчання;
- * принцип єдності конкретного й абстрактного;
- * принцип історизму;
- * відображення в курсі педагогіки сучасних досягнень педагогічної науки, а також передового педагогічного досвіду;
- * принцип зв'язку навчання педагогіці з практикою роботи школи та інших навчально-виховних установ.

Принцип гуманізації навчального процесу – це відображення в освітньому процесі тенденції гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Він полягає у рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня (студента), забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і

розвитку його задатків та здібностей на основі поваги, довіри до нього, сприйняття його особистісних цілей і запитів у ставленні до студента як суб'єкта власного розвитку; в опорі у його навчанні на сукупність знань про людину.

У навчальному процесі впровадження цього принципу передбачає перехід від монологу викладача до діалогу його зі студентом, подолання авторитарності, створення умов для самопізнання і самореалізації кожної особистості, шляхом удосконалення змісту навчального матеріалу, добору відповідних ідей, фактів, положень, завдань.

Реалізація принципу *фундаменталізації* знань відбувається шляхом організації розумової діяльності студентів на базі методів порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизації, змістовного групування та оцінювання матеріалу, застосування одержаних знань у навчально-виховному процесі.

Для процесу навчання педагогіці важливе значення має *принцип систематичності, послідовності навчання*. Під систематичністю засвоєння студентами педагогічних понять і розділів педагогіки розуміється дотримання логіки і внутрішньої побудови самої науки, що передбачає лінійну спадкоємність, послідовність у розташуванні навчального матеріалу, фрагменти знань якого поєднані змістовно-логічними зв'язками – наслідуванням. Для цього виду побудови і засвоєння навчального матеріалу характерний постійний рух вперед, в одному напрямі, з використання одного виду логічних відношень між елементами знань [2: 181].

Однак систематичне засвоєння наукових знань не перетворює їх на систему, у свідомості студентів не формується їх різнопорядковість, внаслідок чого вони усвідомлюються як однорідна сукупність. Саме тому особливого значення у викладанні педагогіки набуває застосування *принципу системності*, який являє собою вимогу формування у майбутніх учителів системних знань у процесі засвоєння педагогічної теорії. Системні знання – це знання, що будуються у свідомості студента поетапно (див. Рис. 5.1). Первісно отримані знання двічі перебудовуються шляхом перетворення лінійних зв'язків (змістовно-логічних) у просторові – системно-інваріантні. Тому необхідно озброювати майбутніх учителів не тільки фактичними знаннями педагогічної теорії, але й методологічними знаннями, тобто знаннями про основні елементи теорії і структурно-функціональні зв'язки між ними.

Викладання педагогіки спрямоване на наукове осмислення студентами педагогічного процесу, його закономірностей, методів і організації діяльності для досягнення оптимальних результатів у

вихованні та розвитку людини. Викладачі різними шляхами мають показати своїм вихованцям процес становлення педагогіки, досягнення нею визначеного рівня розуміння свого предмета, перспективи, які відкриває сучасний етап педагогічного знання для керування процесом виховання і розвитку.

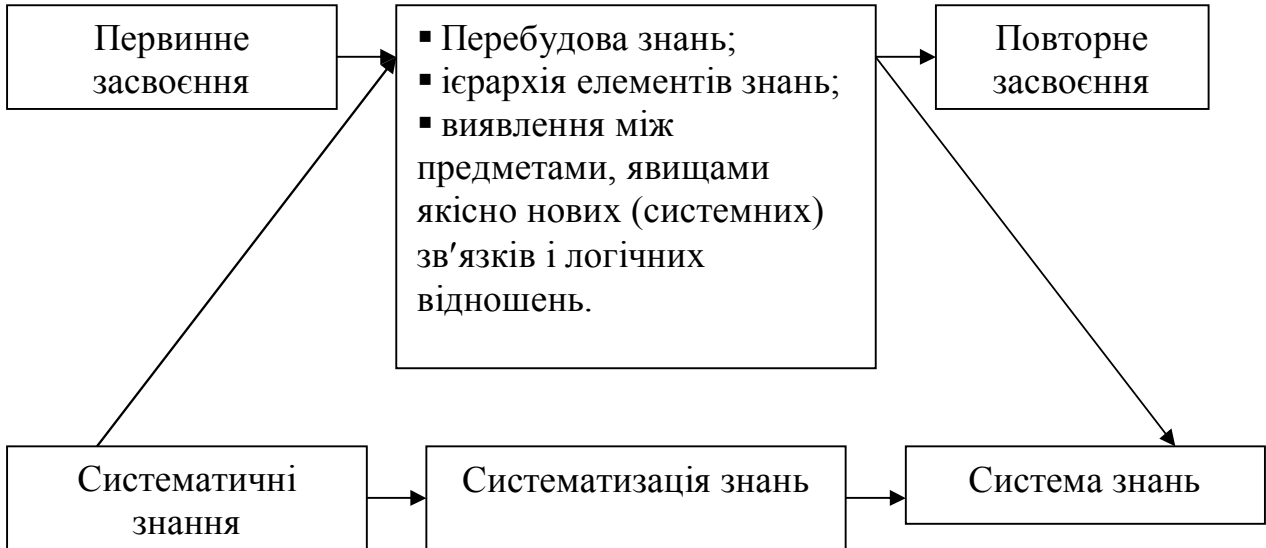


Рис.5.1. Побудова системних знань у свідомості студента

Така організація процесу навчання педагогіці виходить із урахування *принципу свідомості й активності* студентів при керівній ролі педагога. Успіх процесу оволодіння майбутніми вчителями знаннями з педагогіки значною мірою залежить від ставлення студентів до педагогічної теорії, розвитку мотиваційної сфери навчально-пізнавальної діяльності.

Джерелом пізнавальної активності і самостійності є потреби майбутнього вчителя у набутті педагогічних знань, оволодінні засобами навчально-пізнавальної діяльності, у самоствердженні та самовираженні тощо. Завданням педагога є стимулювання формування цих потреб, що вимагає створення у навчальному процесі відповідних умов, які спонукатимуть студентів до активної самостійної діяльності. Ступінь інтересу у діяльності учня великою мірою залежить від якості його знань і від рівня володіння способами розумової діяльності. „Спочатку маємо навчити дитину вчитись, а вже потім доручити цю справу їй самій”, – відзначав К.Д. Ушинський. Тому одним із провідних принципів вивчення педагогіки є *принцип діяльнісного підходу*. Тільки залучаючи студента до різних видів розумової діяльності з метою оволодіння педагогічними знаннями і вміло стимулюючи його активність у цій діяльності, можна здійснити дійовий навчально-виховний процес. Останнє стає можливим тільки тоді, коли студент навчиться виконувати специфічні дії з перетворення предмету вивчення, завдяки яким в його

особистій навчальній практиці моделюються та відтворюються внутрішні властивості об'єкту, які стають змістом поняття. Саме ці дії є джерелом теоретичних абстракцій, узагальнень та понять (тобто власне теоретичних знань). Знання, набуті в процесі діяльності у формі теоретичних понять, відображають внутрішні якості предметів і забезпечують необхідну орієнтацію на ці якості при розв'язанні практичних завдань.

Зміст і організація навчального процесу з педагогіки будуються по-різному, залежно від типу навчального закладу, мети і завдань вивчення педагогіки, віку слухачів. У цьому проявляється значення *принципу науковості і доступності навчання*.

Своєрідно переломлюється у викладанні педагогіки *принцип єдності конкретного й абстрактного*. Досліджуючи прояв цього принципу в навчанні, відомий дидакт М.О. Данилов застерігав: „Неправильне співвідношення наочного і відверненого, конкретного й абстрактного у навчанні призводить до порушення чи затримки процесу засвоєння знань і навіть до неправильного розвитку мислення учнів”. Для викладання педагогіки актуальним є оптимальне поєднання конкретного і абстрактного. Співвідношення теорії і факту у навчальному процесі багато в чому залежить від рівня узагальненості матеріалу в навчальному курсі.

У розділі „Загальні основи педагогіки” переважає матеріал узагальнюючого характеру; у „Дидактиці” та „Теорії виховання” узагальнюючий матеріал необхідно поєднувати з практичним досвідом учителів.

Важливе значення в організації навчального процесу з педагогіки має *принцип історизму* який означає розгляд сучасних проблем педагогіки на основі історико-педагогічного підходу. Останній забезпечує більш глибоке розуміння майбутніми вчителями ключових проблем сучасної педагогіки. А таке розуміння – найважливіший стимул розумової діяльності, підсумком якої є формування педагогічного мислення. Важливим результатом історико-педагогічного підходу до вивчення педагогіки є формування в майбутніх учителів педагогічної спрямованості, професійної відповідальності.

Відображення в курсі педагогіки сучасних досягнень педагогічної науки, а також передового педагогічного досвіду – наступний принцип навчання педагогіці. Він орієнтує викладачів педагогіки на постійне вдосконалювання курсу, розгляд у його змісті найважливіших тенденцій розвитку науки, її новітніх знахідок. При цьому необхідно враховувати, що до курсу педагогіки мають входити лише ті новації, які науково обґрунтовані, багаторазово перевірені практикою, запроваджені у

діяльність навчально-виховних закладів.

Важливого значення набув принцип зв'язку навчання педагогіці з практикою роботи школи та інших навчально-виховних закладів. Справжній же зв'язок з життям школи може бути забезпечений лише постійною участю викладачів у її діяльності. Ця робота викладачів може бути різноманітною (учитель, класний керівник, соціальний педагог, організатор з виховної роботи, заступник директора школи з наукової роботи тощо), однак обов'язковою умовою є її постійність характер. Включаючись у життя вчительських колективів, викладачі педагогіки без особливих труднощів залучають до роботи школи своїх вихованців. Кожне заняття, проведене ними, є ланкою в загальній системі навчального процесу з педагогіки. Точно визначаються його завдання, студенти одержують конкретні методики збору й узагальнення матеріалу, іноді вони приходять з підготовленими розробками занять зі школярами і включаються під керівництвом учителів до навчально-виховного процесу.

Таким чином, система знань з педагогіки успішно засвоюється студентами не в готовому вигляді, а формується у процесі активної самостійної розумової діяльності майбутнього педагога. В результаті відповідної роботи знання набувають особистісного смислу.

Список використаної літератури:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. пос. для студ. пед. навч. закл. – Харків, 1997. – 338 с.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польского Л.Г. Какуровича, Н.Г. Горина. – М., 1990. – 382 с.
4. Савин Н.В. Методика преподавания педагогике: Учеб. пособие для фак. повышения квалификации. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
5. Ушинський К.Д. Праця в її виховному і психічному значенні // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад.: О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – С. 221-230.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізуйте сутність процесу навчання педагогіки. У чому полягають його загальні та особливі риси?
2. Охарактеризуйте основні умови успішного оволодіння майбутніми вчителями знаннями, навичками й уміннями з педагогіки.
3. Виділіть та охарактеризуйте основні рівні оволодіння студентами педагогічними знаннями. У чому сутність таксономії навчальних цілей Б. Блума?

4. Назвіть і охарактеризуйте основні етапи процесу формування у майбутніх учителів педагогічних знань.
5. Проаналізуйте основні принципи організації процесу навчання педагогіки у вищому педагогічному навчальному закладі. Які з них відіграють найбільше значення у підготовці майбутнього вчителя?
6. У чому полягає сутність та значення принципу системності в оволодінні педагогічними знаннями? Відповідь обґрунтуйте.
7. Охарактеризуйте принцип свідомості й активності студентів у процесі вивчення педагогіки. Чим зумовлена його важливість для майбутнього педагога?
8. Проаналізуйте сутність і значення застосування діяльнісного підходу у процесі вивчення педагогіки. Сформулюйте умови його реалізації.
9. Поясніть, чому обов'язковим у процесі вивчення педагогічних дисциплін є застосування принципу зв'язку навчання з практикою роботи школи?

РОЗДІЛ VI

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІКИ

§ 6.1. *Лекційно-поточна форма навчання педагогіки.*

§ 6.2. *Використання мультимедійного забезпечення у процесі викладання педагогічних дисциплін*

§ 6.3. *Семінарські заняття з педагогіки:*

- *розв'язування педагогічних задач;*
- *організація й проведення ділової гри;*
- *моделювання фрагментів виховних заходів;*
- *мікровикладання.*

§ 6.4. *Нетрадиційні форми навчання педагогіки.*

§ 6.5. *Характеристика методів педагогічної підготовки майбутнього вчителя.*

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів суттєво залежить від організаційних форм навчальної роботи. Теорія і практика освіти за всю історію свого розвитку накопичили велике розмаїття форм навчання. У процесі вивчення курсу педагогіки має активно розроблятися та використовуватися весь арсенал різноманітних форм навчальної роботи. У вищому навчальному педагогічному закладі освіти формами організації навчального процесу є лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквиуми, ділові ігри, навчальні конференції тощо.

6.1. Лекційно-поточна форма навчання педагогіки

Лекція (від лат. *lectio* – читання) є однією з найдавніших і найпоширеніших форм викладання у вищому навчальному закладі, оскільки вона виникла і розвивалася як типово вузівська форма організації навчання.

Обираючи лекцію організаційною формою навчального процесу з педагогіки, важливо знати, що серед викладачів немає однозначного ставлення до лекційної форми викладання. Так, частина методистів упевнена, що лекція є пасивною формою викладання, а студенти навіть протистоять спробам викладачів залучити їх до процесу навчання. Інші переконують, що в лекціях лише подається в усній формі матеріал, який можна з більшим успіхом викласти письмово (включаючи електронні версії) і роздати студентам. Опоненти лекційної форми навчання пропонували замінити її роботою з підручником, а з розвитком техніки – застосуванням технічних засобів навчання. Основним аргументом

проти лекції завжди був один: активність лектора і пасивність аудиторії.

Однак у гострих дискусіях та у процесі узагальнення передового досвіду лекційного викладання численними дослідженнями були обґрунтовані значні *переваги* лекції як методу навчання, а саме:

- синтез великого обсягу знань, який викладач опрацьовує і виділяє різні підходи до проблеми, яка розглядається;
- можливість ощадливого, систематичного викладу навчального матеріалу;
- ефективність в ознайомленні аудиторії з новітніми досягненнями науки;
- прискорене введення в науку, вивчення її категорій.

У практичному посібнику „Мистецтво бути викладачем” (А. Брінклі, Б. Десантс, С. Флемм, С. Флемінг, Ч. Форсі, Е. Ротшильд) [1], який спрямований на допомогу молодому викладачу, звертається велика увага на підготовку, стиль проведення, способи читання та оформлення лекцій. Зокрема автори зазначають, що читання лекцій краще, ніж інші види викладання, розкриває особистість та інтелект викладача. Читання лекцій, як і більшість інших видів викладання, є поєднанням мистецтва та професійної компетентності. Воно відкриває широкі можливості для творчого самовираження та демонстрації власної обдарованості викладача. Будучи навіть не дуже талановитим від природи лектором, можна досягти успіху, старанно готуючись і весь час відпрацьовуючи стиль викладу, що водночас студентів спонукає до пошуку знань [1: 64]. Отже, вплив лекції невід'ємний від особистості лектора. Викладач, який глибоко пізнав свій предмет та наукові засади його викладання, оволодів лекторським мистецтвом, своїм прикладом надихає слухачів до творчого пізнання. Лекції, якщо їх читає висококваліфікований викладач, стимулюють інтелектуальний розвиток студентів, захоплюють, як жвава бесіда або найцікавіша колективна робота. Вони також збагачують і самого викладача, адже підготовка до лекцій і їх викладання змушують належним чином опанувати і творчо структурувати навчальний матеріал.

Гарна лекція – школа наукового мислення. У ході її лектор не тільки викладає матеріал, але й формулює проблеми, зтикає різні позиції, розвиває педагогічне мислення. Така лекція не може бути замінена підручником. Вона орієнтує слухачів у матеріалі підручника, доповнює і збагачує його інформацію, створює умови для її продуктивного засвоєння.

Успіх лекційного викладання, реалізація освітніх і виховних можливостей лекції багато в чому залежать від контакту лектора зі студентською аудиторією. Дослідниками, зокрема М.В. Савіним [3],

сформульовано три групи умов, що сприяють установленню контакту.

Перша група стосується розробки змісту та структури лекції:

1. Чіткість визначення предмета лекції, її плановість і стрункість.
2. Насиченість лекції науковою інформацією.
3. Висвітлення в лекції новітніх досягнень науки.
4. Ретельний відбір матеріалу, концентрація змісту на висвітленні

основних понять.

5. Використання й аналіз наукової літератури, об'єктивна оцінка матеріалу підручника з питань, що викладаються.

Друга група умов стосується якостей лектора:

1. Чітка і зрозуміла позиція лектора, його наукова обізнаність і переконаність, послідовне проведення цієї переконаності в змісті і формі подачі лекції.

2. Наукова і загальна ерудованість, вільне володіння інформацією.

3. Захопленість предметом і глибокий інтерес до наукової творчості.

4. Лекторська майстерність як сукупність знань і високорозвинених загальних умінь (оволодіння увагою, утримувати її впродовж лекції, стимулювати розумову діяльність тощо), а також комунікативних умінь.

5. Культура мовлення: граматична й орфоепічна грамотність, багатство і виразність, чіткість, ясність і чутність для аудиторії.

6. Уміння вибрати такий темп читання, щоб забезпечити студентам різних курсів можливість повного сприйняття матеріалу і запису основного змісту лекції.

7. Доброзичливе і разом з тим вимогливе ставлення до студентів, відсутність фальші, погоні за дешевим авторитетом, уникнення панібратства.

До *третьої групи* умов належать: оптимальний розподіл лекційних годин, своєчасне і якісне матеріальне забезпечення навчального процесу, якість роботи допоміжного персоналу тощо [3: 92-93].

А. Брінклі, Б. Десантс, С. Флемм, С. Флемінг та інші пропонують цікаві поради щодо активізації діяльності студентів під час лекції. Наведемо деякі з них.

Студенти не повинні пасивно слухати лекцію. Вже саме конспектування є формою активного опрацювання матеріалу, воно потребує стислого запису найголовнішого. Якщо група порівняно невелика, легко поєднати лекцію з дискусією, час від часу ставлячи запитання чи аналізуючи відповіді. Навіть у великій за чисельністю аудиторії лектор може, згідно із Сократом, "залучати студентів до обговорення" чи просто спонукати їх до запитань.

Як і під час інших занять, поведінка лектора може впливати на перебіг лекції, особливо для залучення студентів до обговорення. Якщо

зазвичай викладач стоїть за кафедрою, щоб бачити свій конспект, він може відійти від неї і дати всім зрозуміти, що бажає вийти за межі певної формальності для більш невимушеного обміну думками. Сидячи за великим столом обійти його, стати спереду чи між рядами, аби спілкуватись безпосередньо з тими, хто ставить чи відповідає на запитання.

Слід пам'ятати, що у великій аудиторії деякі студенти нервуються, тому ставлячи запитання або відповідаючи на них, варто намагатися не бентежити їх, навіть мимоволі. Ніколи не можна дозволяти собі жартувати над відповідями студентів, висміювати їх (хіба що це дійсно смішно), а студентам – кепкувати з себе. Викладачеві слід усіляко уникати прилюдного приниження студента, бо це не тільки негативно позначається на його авторитеті, але й може призвести до того, що не лише цей студент, а й інші згодом перестануть виступати на його заняттях.

Варто наперед обдумати, коли заохочувати студентів до виступів. Деякі лектори дозволяють студентам перебивати їх, щойно виникне якесь запитання. Така практика виправдовує себе в невеликих групах, де лекція тісно переплетена з обговоренням. Можна застосувати цей метод і у великій аудиторії за умови, що запитання не будуть занадто частими і не дуже відволікатимуть увагу студентів. Але лекція більшою мірою, ніж семінар чи обговорення, покликана донести інформацію та провідні думки до всіх студентів, тож якщо найактивніші слухачі весь час перебиватимуть викладача малоцікавими для решти запитаннями, він не встигне викласти матеріал у відведений час, а більшість аудиторії просто перестане його слухати.

Можна виділити спеціальний час після лекції для відповідей на питання студентів. Деякі лектори залишають певний час для запитань наприкінці заняття. Знаючи це, студенти розуміють, що не перебиваючи викладача, вони зможуть дізнатися більше. Однак про таку домовленість слід попередити студентів заздалегідь, щоб вони встигли сформулювати запитання.

Окремі викладачі на початку лекції з'ясовують, чи не мають студенти запитань з матеріалу попередньої лекції. Можна виділити певний час для перегляду конспектів, але, зробивши це один раз, викладач має бути готовий до того, що наступного разу частина студентів прийдуть із заготовленими питаннями.

Дехто з лекторів будує лекцію на коментарях студентів, ставлячи аудиторії серію запитань, відповіді на які передуватимуть викладу. Це дає студентам відчуття того, що з розумних запитань народжуються дійсно глибокі міркування. Однак при цьому викладач має заздалегідь

продумати питання, визначитися коли залучати до лекції студентів, яких висновків вони повинні дійти тощо. Викладач повинен стежити за тим, щоб у розмові з аудиторією не відхилитися від основної теми.

Участь студентів у лекції може бути корисною для обох сторін. Зрештою, головним завданням лекції є залучення студентів до наукового пошуку, оскільки будь-яке взаємне спілкування допоможе досягнути бажаного результату. В інших видах занять участь студентів запрограмована. Для лекцій вона, як правило, нехарактерна” [1: 62-64].

Дослідження і досвід доводять, що важливе значення має робота лектора над стилем лекції. Лекція – це розгорнутий і організований у доступну форму систематизований виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, сутності тієї чи іншої проблеми. До структурної побудови лекції можна віднести: формулювання теми, повідомлення плану, рекомендованої літератури для самостійної роботи і поетапний виклад матеріалу відповідно до плану запропонованої роботи. Сучасна вища школа переносить акцент із інформаційного навчання (що повідомляє), на методологічне (що орієнтує). Тому доцільно застосовувати при організації навчального процесу різні види лекцій.

Види лекцій.

1. *Вступна лекція.* Дає цілісне уявлення про навчальний предмет, орієнтує студента у системі роботи з курсу педагогіки. Лектор знайомить студентів з призначенням, завданнями курсу, його роллю і місцем у системі підготовки спеціаліста. У процесі викладання здійснюється стислий огляд курсу, виокремлюються етапи розвитку педагогічної науки, досягнення у цій сфері наукової думки, повідомляються імена видатних учених, визначаються перспективні напрями дослідження. На цій лекції виділяються методичні та організаційні особливості роботи у межах курсу, а також аналізується навчально-методична література.

2. *Лекція-інформація.* Орієнтована на виклад і пояснення студентам наукової інформації, яка потребує осмислення і запам'ятовування. Це найбільш традиційний тип лекцій у практиці вищої школи.

3. *Оглядова лекція.* Відзначається систематизацією наукових знань на високому рівні. У процесі викладу матеріалу розкриваються внутрішні і міжпредметні зв'язки. Стрижнем теоретичних положень є науково-поняттєва і концептуальна основа всього курсу.

4. *Проблемна лекція.* Знання вводяться за допомогою проблемного питання, задачі, ситуації. При цьому процес пізнання студентів у співробітництві і діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її

вирішення або за допомогою аналізу та узагальнення традиційних та сучасних точок зору.

5. *Лекція-візуалізація.* Являє собою візуальну форму подання лекційного матеріалу засобами ТЗН або аудіовідеотехніки.

6. *Бінарна лекція.* Різновид викладу матеріалу у формі діалогу двох викладачів (як представників різних наукових шкіл) або вченого і практика, викладача і студента.

7. *Лекція із попередньо запланованими помилками.* Розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю за інформацією, що викладається (пошук помилки: змістової, методологічної, методичної). Звичайно використовується для закріплення раніше вивченого матеріалу і контролю за його засвоєнням. Її доцільно використовувати з метою більш глибокого осмислення найбільш важливого для професійної діяльності теоретичного матеріалу. Зміст лекції у друкованому вигляді пропонується для самостійного вивчення студентам. Студенти повинні знайти у тексті помилки, проаналізувати та обґрунтувати їх сутність наприкінці лекції, або при наступному колективному обговоренні тексту лекції. Така форма навчання сприяє формуванню вміння здійснювати самоконтроль при вивченні теоретичного матеріалу,

8. *Лекція-конференція.* Проводиться як науково-практичне заняття із заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей тривалістю 5-10 хвилин. Кожен виступ являє собою логічно закінчений текст у межах програми, що запропонована викладачем. Сукупність представлених виступів дозволяє всебічно висвітлити проблему. Наприкінці лекції викладач підводить підсумки самостійної роботи і виступів студентів, формулює основні висновки.

9. *Лекція-консультація.* Може проходити за різним сценарієм. Перший варіант – за типом “питання-відповіді”; другий – за типом “питання – відповіді – дискусія”. Охоплює три напрями: виклад нової інформації лектором, постановка питання, організація дискусії для пошуку відповідей на запропоновані питання.

Усе більшого значення набувають *лекції-розмірковування*. У такій лекції ставляться питання, розкриваються різні підходи до їх розв'язування, висловлюються припущення, гіпотези. Студенти напружено стежать за ходом думки лектора, разом з ним відзначають цікаві знахідки.

Широке поширення одержали *проблемні лекції*. Лектором формулюється проблема і весь виклад матеріалу будується на пошуках шляхів її вирішення. Поступово до нього залучаються і слухачі. В єдності з викладом змісту важливе місце в такій лекції займає розкриття методів

пошуку вирішення поставленої проблеми.

Усе більшого значення набувають у лекціях різні прийоми, що включають студентів у процес активного сприйняття матеріалу: лектор ставить завдання, на якийсь час перериває виклад, вислуховує думки і пропозиції студентів, коментує різні підходи і продовжує виклад, спонукаючи студентів оцінити факти, приклади, використовує інші прийоми.

Не втратила своєї актуальності й *лекція-розповідь* з яскравими образами, влучними характеристиками, в якій використовуються елементи театралізації. Важливо лише пам'ятати, що всі ці засоби мають бути підпорядковані меті навчання і виховання студентів. Перебільшення їхнього значення, перетворення на самоціль можуть призвести до того, що навчальний процес буде походити скоріше на театральну виставу.

Вимоги до лекції:

- високий науковий і світоглядний рівень інформації, що викладається;
- великий обсяг чітко і щільно систематизованої переробленої сучасної наукової інформації;
- доказовість і аргументованість суджень;
- достатня кількість наведених переконливих фактів, прикладів, текстів, документів;
- чіткість і ясність викладу думок, активізація мислення слухачів, постановка питань для самостійної роботи з проблем, що обговорюються;
- аналіз різних підходів щодо розв'язування поставлених проблем;
- виділення головних думок і положень, формулювання висновків;
- аналіз базових понять теми;
- надання можливості студентам слухати, осмислювати і стисло занотовувати інформацію;
- встановлення педагогічного контакту з аудиторією, використовуючи дидактичні матеріали і технічні засоби;
- застосування основних матеріалів, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків.

Побудована за такими вимогами лекція дає змогу студентам краще зрозуміти логіку педагогічних дисциплін, їх структуру, закласти фундамент для подальшого вивчення науково-методичної літератури шляхом самоосвіти.

6.2. Використання мультимедійного забезпечення у процесі викладання педагогічних дисциплін

Сьогодні нові знання, а тим більше і нові технологізовані покоління

студентів вимагають нових форм представлення навчального матеріалу. Однією з таких форм можуть стати мультимедійні презентації. Ця форма подачі матеріалу вже давно стала звичайною практикою на наукових конференціях, останнім часом вона все ширше використовується у вищих навчальних закладах. Проте мультимедійні презентації застосовуються дуже рідко. Зазвичай, це пов'язано з цілим рядом *об'єктивних причин*: необхідне дороге устаткування – мультимедійний проектор, сильний комп'ютер. Хоча часто проектор є, однак він порохиться де-небудь на полиці. З одного боку це пов'язано з невмінням поводитися з технікою, а з іншого – упередженням проти використання мультимедійних презентацій. Поза сумнівом, проти їх використання деколи висуваються досить обґрунтовані аргументи. Однак якщо відповідально поставитися до створення презентації, то багатьох проблем можна уникнути, а переваги вигідно використовувати.

Зупинимось на перевагах викладу матеріалу за допомогою презентацій, принципах їх грамотного складання і можливих варіантах реалізації. Відразу відзначимо, що презентації в жодному разі не можна вважати панацеєю, і їх використання виправдане далеко не для кожної теми і кожного заняття. Спочатку про позитиви.

Перш за все, використання мультимедійних презентацій може забезпечити **наочність**, яка сприяє комплексному сприйняттю і кращому запам'ятовуванню матеріалу. Дійсно, презентації полегшують показ фотографій, малюнків, графіків, географічних карт. Виклад будь-якого предмету передбачає ознайомлення студентів із дослідниками, педагогами, мандрівниками, спортсменами, і краще, якщо студенти будуть знати "їх у лице". Добре, коли студенти можуть побачити ілюстрації із оригінальних підручників, автографи письменників, малюнки із книг. А історичні події та географічні об'єкти стають ближчими і зрозумілішими, коли при цьому використовуються карти. Для математиків і фізиків дуже доцільно використовувати формули, графіки, діаграми, які виводяться на екран у збільшеному розмірі.

Використання анімації і вставок відеофрагментів дають можливість демонструвати динамічні процеси. Відеофрагменти доцільні, для прикладу, при викладанні історії педагогіки, для введення студентів в атмосферу періоду, що вивчається. Тоді стає зрозумілим, чому та чи інша особистість діяла так чи інакше.

Ще одна перевага – програвання аудіофайлів. Досвідчені лектори попереджають, що у презентації **не варто використовувати музичний супровід**, оскільки музика сильно відволікатиме і розсіюватиме увагу – важко одночасно слухати лектора і музику. Однак бувають випадки, коли музичний супровід створює необхідний настрій студентської аудиторії,

впливає на їх емоційний стан. Все разом це забезпечує "афективне" сприйняття інформації – матеріал, що викладається, підкріплюється зоровими образами і сприймається на рівні відчуттів. Так, інформація закріплюється підсвідомо на рівні інтуїції. Адже відомо, що через слуховий аналізатор людина отримує 10-20 % інформації, тоді як через зір – до 80 %.

Ще одною перевагою мультимедійних презентацій є **швидкість і зручність відтворення** всіх цих фотографій, графіків, текстового матеріалу.

По-третє, презентації дають можливість показати структуру заняття: на початку можна роздати роздруківки плану лекції, а потім за допомогою заголовків на кожному слайді дати можливість стежити за ходом викладу матеріалу.

Так само варто виносити на слайди всі ключові слова і незрозумілі терміни. Це полегшить їх сприйняття і написання слухачами. При цьому викладачу немає потреби кількаразово повторювати визначення чи якусь важливу тезу. Вона виведена на екран і студенти знають, що мають занотувати її до конспекту. Викладач же у цей час може дозволити собі прокоментувати матеріал, чи проілюструвати його якимось прикладом. У студентському конспекті буде і запис із слайда, і як правило роздуми викладача. Лекція при цьому виявляється дуже інформативною, і при цьому можна звернути увагу на аналіз понять, характеристику ключових слів, тобто застосувати проблемний виклад матеріалу. Тим більше, що ключові слова, як правило, виділяються іншим кольором чи підкреслюванням, що відразу привертає увагу слухачів.

Звичайно, практично всі вказані переваги можна забезпечити і без презентації, а за допомогою звичайної дошки. Проте при цьому інформація все одно не буде настільки наочною, на зображення схем, малюнків і графіків піде значно більше часу, а, крім того, записи можуть бути незрозумілі із-за почерку. Тобто, узагальнюючи, зазначимо, що основними перевагами презентацій є **наочність, зручність і швидкість**.

І ще один аспект. Студенти дуже швидко звикають до такої форми подачі матеріалу і у свою чергу намагаються опанувати технологією підготовки і використання презентацій на практичних заняттях. Ми практикуємо виконання студентами проектів, які оформлені саме таким чином.

Які ж аспекти використання презентацій зазвичай вважаються **проблемними**?

По-перше, це наявність декількох паралельних потоків інформації (текст лекції окремо, зоровий і звуковий ряд окремо).

По-друге, дуже **швидкий темп читання** лекції і особливо зміни

слайдів.

По-третє, дрібний нечитаний шрифт і відсутність поетапності при відтворенні складних малюнків (в результаті слухачі бачать величезну підсумкову схему, не уявляючи, як її замалювати). Найгірше, коли всі ці негативні риси поєднуються в одній презентації: кожні 10 – 20 секунд змінюються переобтяжені малюнками і найдрібнішим текстом слайди, все це відбувається під музику і з великою кількістю анімації, а викладач або дуже швидко читає лекцію, не пов'язану з демонстрованими ілюстраціями, або взагалі говорить: "Інформація з даної теми наведена на слайдах". Виникає питання, а навіщо тоді потрібний сам лектор?

Зрозуміло, що всі перераховані мінуси пов'язані не з використанням презентацій, а з їх невдалою побудовою. Презентації тут ні до чого, а все залежить від лектора. Проте значно поліпшити загальне враження від заняття з використанням мультимедійної презентації може дотримання деяких порад.

1. Необхідно використовувати так звані **рубані шрифти** (наприклад, різні варіанти Arial або Tahoma), причому **розмір шрифту** має бути досить великий — 35 – 60 пунктів і більш для заголовків і 25 – 50 пунктів для основного тексту. Бажано не користуватися курсивом або шрифтами із зарубками, оскільки при цьому інколи сприйняття тексту погіршується. В деяких випадках краще писати великими літерами (тоді можна використовувати менший розмір шрифту). Інколи добре виглядає жирний шрифт.

2. Варто враховувати, що на великому екрані текст і малюнки буде виглядати так само (не краще і більше), як на екрані комп'ютера. Часто для підписів до малюнків або таблиць виставляється дрібний шрифт (менше 10 пунктів) з обмовкою: "на великому екрані все буде видно". Це помилка: звичайно шрифт проектуватиметься більше, але і відстань до глядача буде значно більше.

3. Важливо підібрати **правильне поєднання кольорів** для фону і шрифту. Вони повинні **контрастувати**, наприклад, фон — світлий, а шрифт — темний, або навпаки. Перший варіант переважний, оскільки текст читається краще. Чорний текст — білий фон не завжди можна назвати вдалим поєднанням для презентацій, оскільки при цьому в очах часто починає рябити (особливо якщо шрифт дрібний). Використовувати фотографії як фон також не завжди вдало, із-за труднощів з підбором шрифту. В цьому випадку треба або використовувати більш-менш однотонні інколи ледве розмиті фотографії, або розташовувати текст не на самій фотографії, а на кольоровій підкладці. Інколи доцільне використання "тематичного" фону: поєднання кольорів, що несуть смислове навантаження і тому

подібне

4. **Слайдів не повинно бути багато**, інакше вони будуть дуже швидко мінятися, і часу для запису у слухачів не залишиться. При тривалості заняття 80 хвилиною слайдів повинно бути 40 – максимум 50, так аби зміна відбувалася кожні 2 (1,5) хвилини.

5. Слайди **не треба перенавантажувати ні текстом, ні картинками**. Краще уникати дослівного "передруку" тексту лекції на слайди. Слайди, переобтяжені текстом, взагалі не виглядають. Краще не розташовувати на одному слайді більше 2 – 3 малюнків, оскільки інакше увага слухачів розсіюватиметься. Не варто вставляти в презентації великі таблиці: вони важкі для сприйняття – краще замінювати їх графіками, побудованими на основі цих таблиць. Якщо все ж таблицю показати необхідно, то краще залишити якомога менше рядків і стовпців, привести лише найнеобхідніші дані. Це також дозволить зберегти необхідний розмір шрифту, аби навчальна таблиця не перетворилася на таблицю медичну для перевірки зору. При тій легкості, з якою презентації дозволяють показувати ілюстративний матеріал, звичайно ж, хочеться продемонструвати якомога більше картинок. Проте не варто зловживати цим. Швидше за все, не всі слайди презентації будуть призначені для запам'ятовування. Тоді варто використовувати різне оформлення (шрифти, кольори, спеціальні значки, підписи) слайдів лише для перегляду і слайдів для запам'ятовування. Це полегшить сприйняття матеріалу, оскільки слухачам часто важко зрозуміти, що треба робити в даний момент: чи варто слухати лектора або перемальовувати зображення із слайду.

6. Слайди мають бути **синхронізовані з текстом лекції**. Презентація повинна доповнювати, ілюструвати те, про що йдеться на занятті. При цьому вона як не повинна ставати головною частиною лекції, так і не повинна повністю дублювати матеріал. Природно, що для цього краще самому управляти зміною слайдів або ж, якщо це неможливо і проектором управляє інша людина, настільки точно розрахувати зміну слайдів, аби від оператора, що стежить за проектором, потрібно було лише почати показ слайдів, а далі ілюстрації вже мінялися б автоматично.

7. Підсилити ефект від використання презентацій у випадку якщо малюнок або схема дійсно важливі для розуміння суті заняття, варто показувати їх не в остаточному варіанті, а **выводити поступово** (як при малюванні на дошці). Це дозволить пояснити, як замалювати схему або малюнок і сприятиме кращому запам'ятовуванню, розвитку логіки.

8. У презентації **не варто використовувати музичний супровід**, якщо звичайно воно не несе смислове навантаження, оскільки музика сильно відволікатиме і розсіюватиме увагу – важко одночасно слухати

лектора і музику. Це стосується й анімаційних ефектів: вони не повинні використовуватися як самоціль. Не варто думати, що чим більше різних ефектів – тим краще. Найчастіше нелегкі для читання написи, що швидко з'являються і відразу зникають, не викликають нічого окрім роздратування. Анімація припустима для демонстрації динамічних процесів, змалювати які інакше просто не можливо (наприклад, для поетапного виводу на екран малюнка).

Звичайно, всі приведені поради не універсальні. Бувають випадки, коли музичний супровід корисний для презентації і коли фотографічний фон лише підсилює ефект.

Останній аспект, пов'язаний з презентаціями, – це програми, в яких вони створюються. На сьогоднішній день, швидше за все, у більшості презентації асоціюватимуться з програмою "Microsoft PowerPoint". Звичайно, є і альтернативи. Проте при створенні мультимедійних презентацій до навчальних занять інші програми не можуть скласти реальну конкуренцію "Microsoft PowerPoint" по наступних причинах. PowerPoint поєднує:

1. **Дуже широкі можливості** (робота з текстом і зображеннями, можливість вставки відео - і аудіо фрагментів, анімація).

2. **"Інтуїтивно зрозумілий інтерфейс"**. Навчитися роботі з програмою можна без підручників, а, просто витративши декілька годин і понажинавши на різні кнопки – результати внесених вами змін будуть відразу ж помітні.

3. **Універсальність**. Оскільки PowerPoint входить до пакету програм "Office", то створена презентація програватиметься практично на будь-якому комп'ютері. А, враховуючи, що PowerPoint є розробкою компанії "Microsoft", то знайти програму для створення презентацій більш інтегровану в настільки поширену у нас операційну систему "Windows" навряд чи вдасться.

Однак при роботі з PowerPoint необхідно пам'ятати про ті мінуси, які є в цієї програми. Їх, принаймні, три:

1. **Проблеми з інтерактивністю**: складно створити презентацію, що добре працює без лектора. Хоча це не так важливо, якщо використовувати презентацію лише для проведення заняття, труднощі починаються при розміщенні презентації в Інтернеті.

2. **Файли презентації досить великі за обсягом**, що накладає певні вимоги на технічні характеристики комп'ютера. Презентації з великою кількістю малюнків і анімації розміром більше 100 – 200 мегабайт можуть дуже повільно завантажуватися, працювати неправильно або взагалі не працювати.

3. При створенні і показі презентації важлива **версія "PowerPoint"**.

Краще всього мати справу з програмами з пакету "Office 2000" і пізнішими версіями. При цьому легко працювати із зображеннями, більше анімаційних можливостей. Особливо важливо стежити за тим, яка версія "Офісу" стоїть на тому, комп'ютері з якого презентація програється, оскільки презентація створена в пізнішому варіанті програми може працювати неправильно в більш ранніх версіях.

6.3. Семінарські заняття

Семінарське заняття – один з основних видів навчальних практичних занять студентів при вивченні педагогіки. Семінар (від лат. *seminarium* – розсадник) був спочатку формою обговорення наукових проблем ученими певної галузі знань. Зі сфери наукової діяльності семінар поступово увійшов до навчального процесу і одержав широке поширення. Метою семінара є певний синтез опрацьованої студентами літератури, співвіднесення її з матеріалом лекцій, формування у майбутніх учителів уміння критично оцінювати різні джерела знань. Чіткий порядок питань у плані семінару необхідний студенту у підготовці до заняття для усвідомлення логіки теми, послідовності її розвитку. На семінарі доцільно розглядати найбільш дискусійні проблеми. Основною метою цього виду навчальних занять є не стільки перевірка знань, скільки розвиток самостійності мислення студентів, уміння відстоювати свою власну позицію. Семінарське заняття є найбільш складною формою організації навчального процесу. Йому притаманні чотири основні функції, а саме: 1) поглиблення, конкретизація і систематизація знань, набутих студентами на попередніх етапах навчання (лекції, самостійна робота, консультації); 2) розвиток навичок самостійної роботи, формування творчого мислення; 3) розвиток уміння формулювати і відстоювати свою думку; 4) контроль за ступенем та характером засвоєння матеріалу студентами.

М.В. Савін, характеризуючи форми організації навчання педагогіці, зазначає, що сьогодні у практиці роботи вищої школи використовуються три типи семінарських занять: фронтальний, семінар з підготовленими доповідями і змішаний, чи комбінований. Фронтальний семінар передбачає роботу всіх його учасників над темою і питаннями. Другий тип семінару охоплює роботу навколо декількох доповідей. За такої форми головна увага приділяється підготовці доповідей і співдоповідей, інші учасники семінару вивчають основні джерела за обраною проблемою. Третій тип семінару сполучає комбіновані форми роботи, тобто частину питань розробляють всі учасники семінару, за іншими готуються доповіді і повідомлення.

Успіх проведення семінару багато в чому залежить від його підготовки, у якій беруть участь і викладача, і учні. *Підготовка викладача*

полягає в оволодінні матеріалом, виборі джерел, розробці плану семінару. У плані вказуються тема і завдання її вивчення, питання, що виносяться на семінар, література для учасників семінару (обов'язкова і додаткова). Якщо семінар проводиться у формі доповідей, то формулюються теми доповідей, до кожної пропонується основна література, з якою повинні познайомитися всі учасники семінару. При проведенні комбінованого семінару визначаються питання для фронтального вивчення і розробляються теми доповідей.

Підготовка студентів до семінару включає їх ознайомлення із планом, розподіл завдань між ними і надання необхідної індивідуальної допомоги. Характер індивідуальної допомоги відрізняється залежно від досвіду участі вихованців у роботі семінарів. На початковому етапі вона має бути значною і складатися з оволодіння студентами уміннями орієнтуватися в літературі, складати план виступу чи доповіді, організувати матеріал тощо.

Починається семінар із вступного слова викладача. Потім йде обговорення поставлених запитань. Роль викладача полягає в тому, щоб не допускати відхилення від основних завдань семінару, акцентувати увагу студентів на головному у змісті заняття, при необхідності висувати проблемні питання, зіткати думки, різні точки зору, залучати до дискусії можливо більшу кількість учасників, не поспішати з висловленням своєї думки. По завершенні обговорення викладач робить коротке узагальнення. На перших заняттях, поки студенти ще не звикли до роботи на семінарах, висновки можна записувати на дошці чи в зошитах.

Наприкінці заняття викладач робить загальний висновок, оцінює хід семінару, рівень активності учасників, формулює питання для подальшого обмірковування, при необхідності рекомендує літературу з деяких виникаючих у процесі роботи питань.

Важливим елементом роботи на семінарах є навчання студентів умінь працювати з літературними джерелами: періодичною пресою, довідковою літературою. Не менш важливо навчити вихованців оформляти і висловлювати свої думки, слухати виступи товаришів, формулювати і задавати питання, висловлювати свою точку зору, доводити та відстоювати її.

Семінар – високоефективна форма організації навчального процесу, однак він вимагає значної попередньої роботи викладача й студентів. Саме тому семінари з педагогіки не повинні включатися до навчального розкладу щодня, оскільки це приводить до зниження їхньої якості [3: 87-91].

Засвоєння різноманітних форм та методів активного навчання допомагає майбутнім педагогам швидше набути професійного досвіду,

глибше усвідомити соціальне призначення професії вчителя. Саме тому до кожного практичного заняття доцільно розробляти практичні завдання, спрямовані на розвиток мислення майбутніх учителів та формування практичних умінь і навичок виховної роботи з дітьми, підлітками, юнаками. На практичних заняттях широко використовуються активні методи навчання, зокрема здійснюється аналіз педагогічних ситуацій і педагогічних виховних задач.

Педагогічна задача – це мета, що задається педагогом у визначених умовах (ситуації), яка передбачає перехід учня (вихованця) з вихідного рівня на якісно новий рівень його розвитку. Педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом утруднення, яке виникло у певній ситуації, і яке не має однозначного розв'язання. Подолання утруднення відбувається шляхом знаходження оптимального способу його розв'язку. Педагогічна задача ґрунтується на меті, яка передбачає своїм результатом не тільки усунення конфлікту, але й виникнення потреби суб'єкту діяльності у самовихованні, саморозвитку.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки відбуваються спроби класифікувати педагогічні виховні ситуації, задачі (А.П. Акімова, Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна, Л.В. Кондрашова та ін.). Під типологією педагогічних задач розуміємо класифікацію, яка являє собою співвідношення між різними типами задач. За основу пропонованої класифікації взято ті відношення, що виникають між основними компонентами задачі (її предметом і вимогою) та тим, хто її розв'язує, так звані *віднесені задачі*. Вони поділяються на зовнішні та внутрішні. *Зовнішня задача* – це задача, що виникає у реальній педагогічній діяльності у вигляді утруднення, яке відчуває педагог під час своєї роботи. Задача набуває виховного характеру тоді, коли вчитель спроможний цілеспрямувати умови ситуації таким чином, що вони перетворюються на стимулюючий фактор розвитку особистості учня. *Внутрішня задача* (відносно педагога) – це задача, що сформульована самим педагогом на основі вимог, які поставлені ззовні, наприклад, на основі суспільних вимог. Відносно учня ця задача спочатку виступає як зовнішня. Проте, якщо вона сприймається вихованцями як керівництво до практичної дії, то з зовнішньої перетворюється на внутрішню.

На практичних заняттях з педагогіки при вивченні розділу “Теорія і методика виховання” широко використовуються розвивальні методи навчання і, перш за все, педагогічні виховні задачі, які є “основною клітиною” педагогічної діяльності і які безпосередньо спрямовані на формування необхідних учителю вмінь. Розв'язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати свою навчально-виховну діяльність і поведінку учнів.

Розв'язання виховної задачі має чіткий алгоритм, з яким студенти знайомляться на перших же заняттях і який допомагає їм аналізувати проблему на науково-педагогічному рівні. Цей процес відбувається за такими етапами:

1. Орієнтація в ситуації, її діагностика.
2. Аналіз вихідних даних: місце ситуації у цілісному процесі педагогічної діяльності, характеристика дій вихованців, вихователів, їхніх взаємостосунків. Усвідомлення мотивів учинків, мети діяльності.
3. Виявлення головної суперечності, постановка і формулювання проблеми.
4. Висунення припущень, гіпотез, їх обґрунтування.
5. Вибір системи засобів, методів розв'язування педагогічної проблеми.
6. Проектування наслідків її вирішення.

Педагогічні задачі, які пропонуються студентам, повинні бути різного рівня складності і передбачати різні види діяльності, починаючи з репродуктивної і поступово переходячи до творчої діяльності. Для прикладу, наводимо варіанти виховних задач за рівнями продуктивного розв'язку.

Задача 1.

У 6-му класі стало доброю традицією всі справи вирішувати і проводити колективно. Перед проведенням справи у класі відбувається стартова бесіда, на якій спільно вирішують: що робимо, як робимо, для чого робимо. Обираються відповідальні, розподіляються доручення, враховуючи можливості й інтереси кожного. Тому всі із захопленням беруть участь у справах класу. І в цьому немає нічого дивного, оскільки справи не нав'язуються кимось згори, а кожен пропонує, що і як він хоче зробити. Наприкінці тижня проводяться збори-вогники, на яких обговорюється, що доброго було зроблено колективно, планується подальша робота.

Оцініть таку організацію життя класного колективу. Якою є роль і завдання класного керівника за такої організації життєдіяльності дітей? Організація колективних творчих справ потребує:

- а) допомоги класному керівнику, який детально планує, регламентує, контролює всі справи класу, діяльність кожного учня;*
- б) поступової передачі дітям ініціативи у виборі й організації колективної діяльності, навчання їх способам організації колективних творчих справ;*
- в) з самого початку надання дітям цілковитої свободи в організації самоврядування в класі.*

Оберіть правильну, на вашу думку, відповідь, аргументуйте її.

Задача 2.

У старших класах однієї із шкіл класними керівниками було

проведено анкетування щодо визначення ідеалу молодих людей. Результати опитування засвідчили, що значна частина старшокласників (70%) втратила свої ідеали. Разом з тим, на питання “Ваш улюблений герой, вірець, ідеал”, вони назвали героїв телесеріалів (35%), сильну особистість американізованого типу (30%), героїв мультфільмів (20%), героїв літературних творів (10%).

Старшокласники, водночас, зазначили, що духовних і моральних якостей їм допомагають набути батьки, родичі, друзі, вчителі. Отримані тенденції співпадають з результатами наукових досліджень.

Розкрийте суперечності морального виховання старшокласників і пов'язані з ними недоліки у їх духовному розвитку. Назвіть доцільні методи і прийоми морального виховання щодо формування гуманістичного ідеалу людства.

Задача 3.

Змоделюйте план проведення родинного свята з дітьми середнього шкільного віку, використовуючи методику колективних творчих справ (КТС).

Які засоби педагогіки, на Ваш погляд, доцільно використовувати з метою гармонізації стосунків дітей з батьками? Що Вам відомо про організацію такої роботи у Павльській середній школі В.О.Сухомлинським, відомими педагогами, педагогічними колективами?

Активізують мислення студентів і стимулюють їх до самостійної пошукової роботи й **проблемні запитання**. Проблема, з філософської точки зору, це такий різновид питання, відповідь на яке не утримується у набутому досвіді суб'єкта і тому потребує відповідних практичних і теоретичних дій, які відрізняються від простого інформаційного пошуку. Тобто, виникає певне утруднення, ліквідувати яке за допомогою наявної бази знань студент не може. Це свідчить про недостатність досягнутого рівня знань. Тому проблема визначається як знання про незнання та виникненням необхідності усунути протиріччя. Використання проблемних питань на практичних заняттях з педагогіки допомагає підвищити пізнавальний інтерес студентів до вивчення теорії виховання, вчить їх мислити діалектично, робить істину доказовою, а знання усвідомленими, формує активну, творчу особистість. Для прикладу наведемо варіанти проблемних питань:

1. На думку деяких науковців поняття “розумове виховання” дублює поняття “навчання”, оскільки завдання розумового виховання співпадають з функціями навчання. Чи погоджуєтесь Ви з цією думкою? Відповідь аргументуйте.

2. Порівняйте поняття “педагогічна ситуація” і “педагогічна задача”. У чому полягає спільне і відмінне між цими поняттями? Відповідь обґрунтуйте.

3. Сім'я має великий вплив на формування особистості. У одній і тій самій сім'ї виростають різні за особистісними якостями діти. Поясніть.

Введення до змісту семінарських занять розв'язування педагогічних задач та вирішення проблемних питань вносить істотні зміни у підготовку й організацію семінарів. Поряд з вивченням основної літератури студенти використовують збірники задач і вправ, підбирають ситуації у періодичній пресі, перевіряють свої сили у формулюванні і вирішенні поставлених завдань. Змінюється й характер їхніх виступів на семінарах. Виклад теоретичного матеріалу майбутні педагоги намагаються підкріплювати ситуаціями, запозиченими з літератури і практичної діяльності, аналізують їх, роблять висновки.

У проведенні семінарів все частіше використовуються *рольові ігри* для закріплення й ілюстрації теоретичних положень. Учасники гри колективно моделюють і прагнуть творчо відтворити різні ситуації педагогічного процесу: фрагменти уроків, виховного заходу, пресінформації тощо. У цьому випадку змінюється й сама форма організації учасників семінару: одні виконують роль учителя, інші – учнів.

Ділова гра являє собою форму відображення предметного і соціального змісту та моделювання стосунків, характерних для педагогічної роботи. В ході проведення гри розгортається особлива ігрова діяльність у вигляді імітаційної моделі, яка відтворює умови і динаміку протікання вчительської професії. Водночас формуються особистісні якості вчителя. В умовах спільної роботи кожен студент виробляє навички соціальної взаємодії, ціннісні орієнтації, установки, притаманні фахівцеві. Ігрова модель потрібна для забезпечення особистісного включення студентів у процес навчання, спрямований на оволодіння предметного змісту професійної діяльності. Але предметний зміст завжди є змістом спільної праці спеціалістів, тому через ігрову модель засвоюється і соціальний зміст майбутньої роботи. Ділова навчальна гра є насамперед "інструментом" розвитку теоретичного і практичного мислення спеціаліста, здатного аналізувати складні умови педагогічної дійсності, ставити і розв'язувати нові для майбутніх фахівців професійні задачі. Такий підхід формує у студентів цілісне уявлення про вчительську роботу.

Пропонуємо розробку однієї з таких ігор.

Ділова гра "Сучасний вчитель – яким йому бути?"

Завдання гри: колективне обговорення основних вимог, які ставляться перед учителем у сучасних умовах, розробка його моделі, вироблення вмінь вести дискусію, аналіз шляхів оволодіння педагогічною майстерністю.

Учасники гри: студенти, які виконують ролі заступника директора з навчально-виховної роботи, учителів-предметників, класних керівників, учнів, батьків, студентів, експертів.

Опис гри.

Це колективна гра, яка проводиться у формі “зустрічі за круглим столом”. У ній беруть участь всі студенти групи, яким пропонуються орієнтовні питання для дискусії:

1. Яким вимогам повинен задовольняти сучасний учитель національної школи (думки всіх учасників зустрічі)?
2. Що дає майбутньому вчителю вивчення історії педагогіки, педагогічної спадщини минулого?
3. Розкрийте сутність поняття “педагогічна майстерність”.
4. У чому полягають особливості майстерності вихователя на думку А.С.Макаренка?
5. Виділіть основні ідеї книги В.О.Сухомлинського “Сто порад вчителю”.
6. Наскільки сучасні думки А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського про педмайстерність?
7. Якого педагога Ви можете назвати майстром своєї справи?
8. Чи потрібен школі “середній” учитель?
9. Ваше ставлення до роботи педагогів-новаторів?
10. Що треба змінити у підготовці вчителя-вихователя відповідно до сучасних вимог?
11. Якою, на Вашу думку, повинна бути модель сучасного вчителя?

Викладач разом із студентами виділяє ініціативну групу на чолі з ведучим для підготовки дискусії. Ведучий – це, як правило, найбільш підготовлений у професійному плані студент, який уміє орієнтуватися в ситуації і володіє певними навичками проведення дискусії. Далі розподіляються ролі і проводиться інструктаж щодо проведення обговорення.

Тактика гри: програвання доручених ролей всією групою, яка поділяється на безпосередніх виконавців, а також спостерігачів-експертів, які будуть аналізувати гру з професійної точки зору.

Інструкція викладачеві – керівнику гри.

Він повинен:

1. Чітко уявити, яку мету треба здійснити за допомогою гри.
2. Визначити тематику її відповідно до плану практичного заняття.
3. Спільно із студентами обрати ведучого, враховуючи його ерудицію, практичний досвід, достатню теоретичну підготовку з проблеми, що обговорюється.
4. Ознайомити студентів із сценарієм, змістом і методикою

проведення гри, доручити ведучому розподілити всі основні ролі, визначити стратегію для кожного учасника.

5. Провести необхідні групові та індивідуальні консультації, особливо в плані підготовки дискусії, обґрунтуванні тез та аргументів, надати допомогу у формулюванні питань.

6. Вводити експромти у ході зустрічі, враховуючи непередбачені ситуації, вирішення яких вимагає від ведучого, учасників дискусії швидкої орієнтації. У міру необхідності впливати на хід обговорення допоміжними проблемними питаннями. Тим самим викладач виконує функції лектора, консультанта, імпровізатора, учасника, лідера, арбітра дискусії.

7. Після закінчення гри разом із студентами необхідно проаналізувати її хід.

Інструкція ведучому.

1. Уважно вивчити рекомендовану літературу з проблем педагогічної майстерності. Підібрати суперечливі факти, ситуації.

2. Оволодіти методикою проведення дискусії й передусім:

а) продумати питання, які повинні бути чітко визначені, мати проблемний характер, відрізнитися полемічністю;

б) підготувати коротке вступне слово, в якому мотивувати постановку полемічних питань;

в) у ході дискусії керувати полемікою, спрямовувати її, фіксувати й оцінювати думки виступаючих, відчувати їх настрій, бути готовим запропонувати одну-дві неоднозначні ситуації;

г) продумати заключне слово, в якому відбити підсумки обговорення та думок його учасників.

3. Ознайомити всіх з правилами ведення дискусії.

Інструкція учасникам гри.

1. Добре уявити свою роль, уміти перекваліфікуватися.

2. Підготувати себе для цього теоретично, ознайомившись з науковою літературою, працями вітчизняних учених, передовим педагогічним досвідом.

3. Демонструвати чіткий зв'язок теорії з практикою, виступи мають бути діловими, доказовими, обґрунтованими.

4. Проаналізувати вимоги до сучасного вчителя, суть педагогічної майстерності з різних позицій: заступника директора школи з навчально-виховної роботи, вчителя-предметника, класного керівника, студента, учня, батьків.

Інструкція експертам.

1. Вести спостереження за ходом зустрічі, глибоко вивчити рекомендовану літературу, орієнтуватися в теорії і практиці

обговорюваної проблеми.

2. Бути тактовними в оцінці дій всіх учасників гри, обґрунтувати оцінку з точки зору вдосконалення професійних знань та вмінь.

Загальна підсумкова дискусія.

В обговоренні беруть участь всі студенти групи. Оцінюються:

роль ведучого, його вміння вести ділову гру, додержання ним професійної етики, культури спілкування;

виступи заступника директора, вчителів, учнів;

заключне слово ведучого, його вміння принципово оцінити всі виступи, зробити узагальнення, підготувати рекомендації з даної проблеми;

гра з точки зору підвищення професійної підготовки майбутніх учителів.

Ділова гра “Сучасний вчитель – яким йому бути?” допомагає студентам краще усвідомити специфіку обраної професії, сутність виховної майстерності, осмислити сучасні вимоги до вчителя національної школи, його роль у становленні особистості підростаючого покоління. Отже, спільне обговорення проблеми професійної майстерності дає змогу майбутнім учителям розвинути педагогічне мислення, основи професійної етики.

У цілому, ділові ігри з успіхом використовуються для моделювання майбутніх занять у школі. Досвід засвідчує, що, коли студенти весь хід виховної справи програють на практичних заняттях, вони набагато впевненіше почувають себе в школі і якість їхньої роботи помітно зростає.

Учитель завжди діє в конкретних ситуаціях, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв’язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. Методика **моделювання фрагментів виховних заходів** пропонує використання таких завдань, які передбачають розв’язування проблеми педагогічної спрямованості; у студентів значно підвищується професійний інтерес, актуалізуються наявні знання, закріплюються навички педагогічного аналізу й узагальнення, розвиваються педагогічні здібності.

Включення студентів у ситуації педагогічної спрямованості, а саме таким і є моделювання фрагментів виховних заходів, створює умови, в яких майбутні вчителі отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, опрацьовувати шляхи встановлення контакту, прийоми набуття певного емоційного стану та його корекції, способи вирішення типових ситуацій взаємодії.

Моделювання фрагментів виховних заходів дає змогу сформувати основу рольової поведінки майбутнього вчителя. В педагогіці під моделюванням фрагментів виховних заходів розуміють спеціально організовану і педагогічно керовану діяльність, де у спроектованій ігровій ситуації імітується певний реальний навчально-виховний процес. Цей метод дозволяє розкрити перед студентами соціальний зміст учительської професії, основні її кваліфікаційні характеристики, забезпечує тісний зв'язок педагогічної теорії з шкільною практикою і дає можливість усвідомити типові труднощі, з якими вчитель зустрічається в своїй повсякденній практиці, а також визначити шляхи їх подолання.

Моделювання фрагментів виховних заходів допомагає створити такі умови, коли вибір засобу-розв'язку досягається шляхом використання студентами теоретичних знань, набутих у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Це формує потребу використовувати теорію при виборі оптимальних засобів і прийомів педагогічного впливу, орієнтуватися в основах професійної поведінки.

Одним з напрямів практичної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти є використання методики **мікрвикладання**, яка дає можливість майбутньому вчителю краще підготуватися до професійної діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набути певного рівня педагогічної майстерності. Мікрвикладання є одним з напрямів практичної професійної діяльності вчителя, що допомагає студентам краще усвідомити сутність педагогічних явищ. Моделюючи фрагмент практичної діяльності вчителя-предметника, майбутні вчителі розвивають свої здібності, набувають певного досвіду, вмінь та навичок. У студентів, які активно беруть участь у підготовці і проведенні практичних занять з використанням методів мікрвикладання та моделювання фрагментів виховних заходів формуються такі якості як комунікативність, емпатія, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм, які поєднуються з глибокими теоретичними педагогічними знаннями.

Мікрвикладання пропонує використання таких завдань, які передбачають розв'язання проблеми професійної спрямованості; у студентів зростає професійний інтерес, актуалізуються наявні знання, закріплюються навички педагогічного аналізу й узагальнення, розвиваються педагогічні здібності.

Провідним критерієм у мікрвикладанні є науковість, володіння педагогічною теорією. Використані студентом можливі варіанти виконання ролі "вчителя" дозволяють швидше побачити його особистісні якості, сформованість педагогічних дій. Фрагменти уроків та виховних заходів моделюють майбутню професійну діяльність і дають

змогу з'ясувати, як застосовується студентом педагогічна тактика: вміння управляти ситуацією, знімати напругу, створювати позитивну атмосферу у конкретній групі.

Оволодіння педагогічною технікою - одна із сходинок, що ведуть до педагогічної майстерності і є важливим критерієм при оцінюванні майбутніх педагогів у конкурсі "мікровикладання".

Серед найважливіших умінь та навичок, що визначають педагогічну техніку, на перший план слід поставити такі:

- мовленнєві вміння та навички фонаційного дихання, правильної артикуляції;
- відбір дидактичних методів і прийомів засвоєння знань;
- переведення учня з рівня "об'єкт навчання і виховання" на рівень "суб'єкт навчання і виховання";
- створення інструментарію педагогічної дії як системи в цілому;
- оволодіння мімічними та пантомімічними засобами виразності вчителя;
- саморегуляція психічного стану й оволодіння самоспостереженням, самоконтролем, самоаналізом.

Майбутній учитель повинен зважати на те, що він є центральною особою у позанавчальній діяльності, в якій одним із домінуючих видів діяльності педагога є вміння вести діалог, організовувати процес комунікації, спілкування. Діалог може відбуватися в індивідуально-особистісній формі й у вигляді соціального діалогу, який виражає процес формування суспільної думки. Вміння вести діалог передбачає ряд професійних умінь, насамперед комунікативних. Професіонал повинен уміти вислухати, зрозуміти, пояснити, довести, запитати й відповісти, переконати, створити атмосферу довіри під час бесіди і діловий настрій у співбесіді, зняти напруження, розв'язати конфлікт.

Оволодіння комунікативною технікою спілкування – ще один важливий критерій для оцінювання мікровикладання, важлива ознака професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога. Серед форм мікровикладання можуть бути наступні:

- "Діти, я хочу розповісти вам..."
- фрагменти уроків;
- заочні екскурсії по пам'ятних місцях;
- звертання до учнів з різною системою пристосування в ситуації типу "Іди сюди!", "Добрий день!";
- розповідь учителя на уроці;
- демонстрація рухливих та пізнавальних ігор;
- внутрішній монолог;
- інсценізація педагогічних задач;

- бесіда (з учнями та батьками);
- виступ на зборах;
- пояснення смислу крилатих висловів;
- робота з дошкою;
- використання ТЗН;
- мотивація оцінок при підведенні підсумків;
- формулювання теми, мети і завдань уроку;
- висування головної тези, підбір аргументів та способів розв'язку.

Для ефективного мікрвикладання бажано на початковому етапі підготовки використовувати ситуації-вправи.

Мікрвикладання-оцінка і мікрвикладання-проблема мають певну класифікацію щодо навчальних педагогічних завдань.

1. Завдання I типу: надати відповіді на запитання, сформульовані щодо певної ситуації.

2. Завдання II типу: вибрати із запропонованих варіантів вірний розв'язок.

3. Завдання III типу: самостійно сформулювати проблему (питання) на основі аналізу заданої педагогічної ситуації.

4. Завдання IV типу: підготувати психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їх взаємостосунків у заданій ситуації.

5. Завдання V типу: розв'язати чітко сформульовану педагогічну задачу на основі використання законів формальної логіки.

6. Завдання VI типу: розв'язати педагогічну задачу на основі педагогічних знань, діагностики і прогнозування поведінки учасників ситуації.

7. Завдання VII типу: здійснити пошук або зконструювати педагогічні ситуації з використанням літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики.

8. Завдання VIII типу: провести класифікацію підібраних раніше задачних ситуацій із практики навчально-виховної роботи за місцем виникнення і протікання педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні), за суб'єктами й об'єктами, що взаємодіють у ситуації; за закладеними у ситуації виховними перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні).

9. Завдання IX типу: провести професійно-педагогічний самоаналіз особистості в умовах конкретної ситуації і намітити план самовиховання.

10. Завдання X типу: проаналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань попереднього типу.

Крім того, у мікрвикладанні можуть використовуватися:

1. *Аналітичні ситуації.* Вони призначені для вироблення вміння аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію, визначати в ній проблему, чинники, від яких залежить виникнення проблеми, а також намічати можливі шляхи і способи вирішення, які слід використовувати в аналогічних умовах.

2. *Проективні або конструктивні ситуації.* Вони призначені для вироблення вмінь самостійно будувати способи вирішення вже поставленої задачі, розробляти певний "проект" організації предметного змісту і форми діяльності учнів. Йдеться про планування уроку або позакласного заходу, про вибір навчального матеріалу для учнів, про прогнозування різних форм і видів діяльності учнів. Проективні ситуації вміщують процес попереднього аналізу ситуації, але в даному випадку моделювання ситуацій не обмежується лише аналітичними процесами, а обов'язково передбачає самостійне конструювання студентами деяких "проектів" майбутнього педагогічного впливу.

3. *Ігрові ситуації.* Сюди можна віднести моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування та комунікації вчителя і учнів. Основна мета полягає у формуванні у студентів – майбутніх учителів – умінь будувати свої взаємостосунки з учнем або групою учнів, домагатись дотримання педагогічних вимог. До таких завдань відносимо:

- ◆ мікрОВикладання-ілюстрацію;
- ◆ мікрОВикладання-вправу;
- ◆ мікрОВикладання з проблемним завданням;
- ◆ мікрОВикладання-оцінку.

МікрОВикладання-ілюстрація. Ці завдання враховують різні рівні пізнавальної діяльності студентів, їх активність і самостійність в оволодінні педагогічною майстерністю. Вони використовуються з метою засвоєння студентами нових знань, джерелом яких є педагогічний процес, встановлення зв'язків між засвоєними знаннями з безпосереднім сприйняттям, "баченням" суті навчально-виховного процесу. На цьому рівні можна використовувати мікрОВикладання-ілюстрацію. Мета її - демонстрація найбільш вдалих варіантів розв'язку педагогічної проблеми. Це можуть бути фрагменти уроків або виховних заходів, які відображають різні способи організації виховної роботи, взаємозв'язок різноманітних форм навчальної діяльності.

МікрОВикладання-вправи. Демонструють більш високий рівень розвитку професійних умінь і навичок студентів, спрямовані на визначення раціональності знаходження майбутніми вчителями виходу з тієї чи іншої ситуації.

МікрОВикладання-оцінка. Спрямовує студента на прийняття правильного рішення шляхом мотивованого вибору одного із

запропонованих варіантів.

Мікрвикладання-проблема пропонує проведення аналізу фрагменту уроку чи виховного заходу, виділення суперечностей, вибір оптимальних шляхів і засобів розв'язання проблеми. Вимагає від студентів комплексних знань системи методів педагогічної роботи, розвитку педагогічного мислення [5].

6.4. Нетрадиційні форми навчання педагогіки

Педагоги і методисти розробили та впровадили в освітній процес багато незвичайних форм роботи, що дозволяють по-новому організувати навчальну діяльність майбутніх учителів. Це узагальнюючі лекції, різні тренінги, вступні і моделюючі заняття, заняття з діагностики, практичні заняття з розв'язування педагогічних задач, виконання малюнків, виготовлення об'єктів праці, відеозаняття, нетрадиційні форми контролю за виконанням освітньої програми (творчий звіт, заключний концерт, захист рефератів, рейтингова оцінка успішності навчання, конкурс педагогічної майстерності, ігри тощо).

Сенс розроблення і використання в освітньому процесі нетрадиційних форм навчання автори вбачають не в досягненні ефекту новизни, оригінальності, а у підвищенні якості підготовки фахівця.

Зміст нетрадиційних форм навчання полягає в:

- ✓ підвищенні пізнавальної активності студентів, інтересу до навчальних занять;
- ✓ розвитку ініціативи, творчого потенціалу особистості студента;
- ✓ створенні в майбутніх учителів установки на творчу професійну діяльність, на постійний пошук;
- ✓ попередженні стомлення, створенні комфортного середовища для навчання і виховання особистості майбутнього педагога;
- ✓ створенні умов для формування професійно-значущих якостей, що виражаються в умінні керувати своїм емоційним станом, у режисерських, виконавських, артистичних, художніх здібностях тощо;
- ✓ формуванні оперативних професійних умінь.

Традиційні форми навчальної роботи (лекції, семінари, лабораторні й практичні заняття, консультації, іспити, заліки) мають обмежені можливості у зміні позиції студента (він завжди знаходиться у стані учня). Нетрадиційної ж форми навчання в одному випадку ставлять його в позицію режисера, в іншому – вчителя, у третьому – консультанта, у четвертому – автора чи художника, у п'ятому – організатора певної діяльності дітей чи однокурсників, у шостому – у позицію учня, у сьомому – організатора освітнього процесу в школі тощо. І чим різноманітніше виконувані студентом ролі, тим різнобічніше розвивається особистість майбутнього фахівця, його

розумова діяльність набуває системного характеру, виробляється гнучкість мислення і дій.

Багато нетрадиційних форм організації навчальних занять з педагогіки пропонується у книзі П.Ю. Решетникова „Нетрадиційна технологічна система підготовки вчителів: Народження майстра“, що розроблені й апробовані у Білгородському педагогічному коледжі. Так, на своїх заняттях викладачі використовують такі нетрадиційні форми, як лекція удвох, семінар-гру, семінар-шоу, засідання педагогічного клубу, семінари-аукціони, уроки ввічливості, ігри-подорожі, уроки-реклами, заняття школи батьків, пізнавальний ринг „Гойдалки“, колективні творчі справи, тренінги [2: 105-110].

Лекція удвох проводиться двома викладачами (педагогіки і психології, психології і фізіології, психології і викладачем педагогічної майстерності тощо). Вона може проводитися викладачем і добре підготовленими студентами чи двома спеціально підготовленими студентами. Основний задум проведення такої лекції полягає, перш за все, у тому, щоб компетентно осмислити ту чи іншу проблему з позиції різних наук: педагогіки і психології, фізіології і психології тощо. По-друге, прийом читання лекції удвох дозволяє краще акцентувати увагу студентів на найбільш важливій інформації. При цьому один з викладачів (студентів) повідомляє найбільш важливі положення, а другий на конкретних фактах розкриває їхню сутність, показує шляхи використання цих ідей. По-третє, лекція удвох може використовуватися для постановки і вирішення освітніх проблем. При цьому один з викладачів ставить питання, формулює проблеми, а другий пропонує шляхи розв'язування цих проблем, відповідає на поставлені питання. Ця форма навчає студентів виділяти головне й акцентувати на ньому увагу аудиторії.

Семінар-гра типу „Що, де, коли?“ чи „Брейн-ринг“ проводиться для узагальнення знань з теми чи розділу програми. Для проведення гри формуються команди. Приміщення оформлюється відповідним чином. Заздалегідь готуються питання для команд і болільників.

Ігровий характер діяльності, змагальність, використання театралізації, імпровізації, публічного демонстрування розумових здібностей активізують діяльність студентів і значно підвищують інтерес до змісту предмету. Ця форма занять важлива тим, що студенти навчаються вмінню використовувати пізнавальні ігри для узагальнення матеріалу з теми.

Семінар-шоу (Аукціон педагогічних ідей). При організації цієї форми заняття група студентів розбивається на три-чотири підгрупи (залежно від теми заняття). Кожна підгрупа отримує завдання розкрити

основні ідеї розділу або теми у формі вистави, казки, телевізійної передачі. У виставі, телепередачі, казці необхідно представити всі основні поняття й ідеї, розкрити їх образно, незвично.

Під час проведення навчальних занять за такою формою студенти навчаються режисурі, у них інтенсивно розвиваються творчі здібності, оскільки вони мають розробляти і виготовляти костюми, декорації, плакати, емблеми команд, складати вірші тощо. Студенти вчаться перевтілюватися, у них розвиваються акторські здібності. Важливого значення така діяльність набуває у формуванні вміння переробляти зміст наукової інформації в образну і конкретну форму, доступну для сприйняття і засвоєння на основі інсценування.

Засідання педагогічного клубу проводяться один раз на місяць. Ця форма навчання використовується для поглиблення теоретичної підготовки з педагогіки, розширення загального кругозору і навчає застосовувати засвоєні знання.

Кожне засідання клубу присвячується окремій темі. При проведенні засідання клубу група студентів поділяється на дві-три команди. Команди попередньо знайомляться з теоретичною літературою (зазвичай вивчаються праці класиків педагогіки) з обговорюваної проблеми і готують для іншої команди питання. Зміст питань відображає основні наукові ідеї вчених. У процесі засідання команди обмінюються питаннями і дають роз'яснення відповідей у випадку, якщо команда-суперниця не знає відповідей чи відповідає неточно. Як домашнє завдання команди готують інсценування визначеного розділу з обговорюваної тематики у формі засідання вченої ради, наукової конференції чи дискусії. Використовуються також практичні завдання, які команди мають виконувати експромтом, завдання з переробки інформації (популярно викласти визначені наукові ідеї; переробити наукову інформацію так, щоб вона стала доступною і зрозумілою для учнів тощо).

Семінар-аукціон. Для обговорення на ньому пропонуються одна-дві проблеми. Наприклад: „Як ефективніше розвивати здібності в молодших школярів“, „Класи для обдарованих дітей: концептуальні основи організації“. Попередньо, за один-два тижні до проведення семінару, студентам рекомендується ознайомитися з літературою і передовим досвідом шкіл з даної проблеми.

На аукціоні пропонуються до продажу посвідчення на винахід авторської системи розвитку здібностей і обдарованості дітей. Платою за них є ідеї, описи способів і прийомів роботи з дітьми з розвитку їхніх здібностей. Посвідчення на винаходи одержують ті студенти, що запропонують більше раціональних ідей і способів роботи з учнями.

Така форма навчання створює широкі можливості для творчого самовираження і самоствердження студентів. Тому заняття завжди проходять цікаво, активно, розвивають ініціативу і творчі здібності майбутніх учителів.

Уроки ввічливості. У підготовці вчителя до проведення виховної роботи з морального розвитку учнів важливого значення набуває, перш за все, оволодіння самими студентами культурою поведінки, нормами і правилами етикету, а також ознайомлення їх з основними формами і методами роботи з дітьми у цьому напрямі виховання. Вдалою формою проведення занять з цієї тематики є уроки ввічливості.

Зміст цих уроків охоплює ознайомлення студентів з правилами поведінки в громадських місцях (у кіно, театрі, на виставці тощо), на вулиці, у гостях; ознайомлення з етикою ділових розмов (при особистій зустрічі, у телефонних розмовах); розгляд та аналіз етичних ситуацій на основі інсценування; тренінг ділових контактів і поведінки в стандартних ситуаціях; ознайомлення з різними формами звертання, вибачення, прощання, зустрічі, вітань; підготовка й аналіз змісту різних етичних занять з дітьми (етичних бесід, практичних занять з етики, морального виховання тощо).

Ігри-подорожі – одна з ефективних і цікавих форм засвоєння навчальної інформації, а також засіб для навчання студентів методиці проведення пізнавальних ігор.

Для проведення ігри-подорожі підбираються „екіпаж” і засіб пересування, намічається „маршрут”. Відповідно до логіки вивчення нового матеріалу виділяються окремі „станції”. На кожній „станції” відбувається ознайомлення з її жителями і законами їхнього життя. Завершується подорож підведенням підсумків, узагальненням тих знань, що були отримані в ході подорожі.

Підготовка до проведення гри-подорожі полягає в детальному ознайомленні зі змістом чергової теми заняття і переробці наукового змісту в логічно стрункий і послідовний процес подачі його в образній, інсценізованій формі на кожному з етапів; у підготовці яскравого оформлення маршруту; у виробленні критеріїв узагальнення гри; розподілі ролей між окремими студентами.

При проведенні гри-подорожі на тему „Керівництво процесом засвоєння знань” студенти відправляються у „Країну пізнання” за маршрутом, що включає такі зупинки: „Вразлива”, „Замислена”, „Станція розуміння”, „Незабутня”, „Пригожа”, „Кінцева”. Відповідно до сценарію гри заняття відкриває кондуктор, що разом з машиністом і декількома пасажирами відправляються в „Країну пізнання”. Кондуктор повідомляє першу зупинку, і пасажири ознайомлюються з жителями

станції „Вразлива”. Ті розповідають про те, як краще спостерігати явища, слухати вчителя, вести записи, як передавати інформацію з мінімальним перекручуванням і забезпечити ефективне сприйняття її учнями. Далі екіпаж прямує до наступного станції – „Замисленої”. Тут учителі місцевої школи розповідають пасажиром про те, як забезпечити ефективне осмислення отриманої інформації, знайомлять студентів із прийомами її осмислення. Учні ж пропонують свої способи розумової діяльності. На третій станції вчені-психологи розкривають механізми розуміння і дають рекомендації про те, як треба викладати навчальні дисципліни, щоб забезпечити глибоке розуміння нової інформації. Аналогічно відбувається знайомство з етапами узагальнення, осмислення, запам'ятовування. По закінченні кондуктор – ведучий гри – узагальнює результати гри-подорожі.

Уроки-реклами. Використовуються для формування у студентів уміння переконувати учнів, для більш глибокого засвоєння окремих понять, формування діалектичного мислення, духовних цінностей. Сутність цієї форми навчання полягає в тому, що студенту пропонується завдання переконливо довести, чому людині необхідно, наприклад, здійснювати добродійність або чому необхідно займатися фізичною культурою і спортом, чому людина повинна бути працьовитою, чому особистісно-орієнтоване виховання прогресивніше за колективне тощо.

На навчальному занятті студенти відтворюють свою „рекламу”, а однокурсники виступають їх опонентами й оцінюють її ефективність.

Підготовка і проведення народних свят, вечорів, обрядів. Підготовка вчителя неможлива без прилучення студентів до народної культури, звичаїв і традицій свого народу. Тому викладачі організують з ними діяльність, яка поглиблює їхню культурну інформацію. Можливе проведення таких народних свят і обрядів, як „Дівочі посиденьки”, „Масниця”, „Різдвяні гуляння”, „Великдень” тощо. Майбутні вчителі разом з викладачами розробляють сценарії свят, підбирають ігри, веселі конкурси, готують костюми і прикрашають у народному стилі приміщення. Усе це створює атмосферу свята, творчості, виховує любов і повагу до народної культури.

Заняття школи батьків. Найголовніша стратегічна задача у навчанні вчителів – підготовка їх до роботи з батьками. Навчити ефективно проводити цю роботу без залучення батьків неможливо, тому особливого значення набувають різні форми роботи студентів з родиною. Однією із вдаливих форм такої роботи є школа для батьків[2: 111], заняття в якій проводяться три-чотири рази на рік.

Заняття зазвичай відбуваються за такою схемою:

1. Стисле повідомлення студентів з актуальної проблеми сімейного виховання.

2. Дискусія батьків у розв'язуванні виховних ситуацій на основі проблемної постановки питання „Що робити, якщо...” Наприклад: „Що робити, якщо Ваша дитина не бажає читати?”, „Що робити, якщо дитина часто Вас обманює?”, „Що робити, якщо дитина не хоче навчатися?” тощо.

3. Рольова гра „Проведення дня народження Вашого сина (дочки)” чи „Підготовка домашнього завдання з дітьми”.

4. Індивідуальне спілкування з батьками щодо виявлення й обговорення проблем у вихованні й навчанні їхніх дітей, вироблення єдності вимог.

Пізнавальний ринг „Гойдалки”. Ця форма навчання є різновидом змагання. Особливістю його є те, що студенти повинні надавати відповіді по черзі (тому його і називають „Гойдалки”) і якомога швидше. Це створює стан змагальності, боротьби, викликає підвищений інтерес до гри.

Змістом пізнавальної гри може бути будь-який теоретичний матеріал. Для проведення пізнавального рингу група студентів поділяється на дві команди. За сигналом ведучого гра починається. Заздалегідь студенти знають, яке завдання треба виконувати. Наприклад, команди по черзі повинні запропонувати прийоми активізації інтересу до навчання. Назвати прийом може будь-який член команди, після чого він натискає кнопку включення відліку часу суперника на шаховому годиннику. Хтось із членів іншої команди пропонує інший прийом і натискає свою кнопку і т.і. Виграє та команда, яка за менший час зможе назвати більшу кількість прийомів.

Як завдання командам можуть пропонуватися розв'язок задач з математики, справи з української чи іноземної мови, виготовлення виробів, тобто все те, що буде здійснюватися на заняттях з дітьми. Цих справ і задач повинно бути стільки, скільки студентів у кожній команді. Студенти виконують справи і розв'язують задачі по черзі: один виконує перше завдання, другий – друге, третій – третє і т.д. Виграє команда, що витратить на виконання завдань менше часу.

Багато викладачів використовують у своїй роботі зі студентами колективні творчі справи. Проектуються, готуються і проводяться вони спільними зусиллями викладачів і студентів. Так, можна організувати студентів до роботи екскурсводами у місцевому краєзнавчому музеї, проводити екологічні конференції, уроки-вистави тощо [2: 113-114].

Робота екскурсводами в обласному краєзнавчому музеї. Для вчителя важливим є вміння популяризувати наукову інформацію. Для

формування цього вміння студентам пропонується робити наукові повідомлення незнайомим людям, тобто виступати привселюдно, постійно поповнювати свої знання про природу, історію, географію, економіку свого краю. Вирішенню цих завдань сприяє залучення студентів до проведення краєзнавчих екскурсій. Кожен студент повинен виступити в ролі екскурсовода. Для цього йому доручається ознайомитися з відповідним розділом краєзнавчого матеріалу за книгами, брошурами, газетами і журналами, вивчити експонати обласного краєзнавчого музею і підготуватися до проведення екскурсії з дітьми чи учнями освітніх установ міста (студентами вузів і середніх професійних установ, учнями шкіл). Звичайно екскурсію проводять спільно два-три студента. Такі види роботи можна здійснювати на базі університетських музеїв історії навчального закладу, бойової і трудової слави, або музею природи.

Екологічна конференція – одна з ефективних форм навчання студентів, прилучення їх до самостійної діяльності дослідницького характеру. Таку конференцію доцільно проводити для поглибленого і різнобічного ознайомлення студентів зі змістом екологічного виховання, його формами і методами, з досвідом роботи кращих педагогічних колективів. Це одна із самих трудомістких форм навчальної роботи, однак одночасно й одна із самих результативних.

У підготовці і проведенні екологічної конференції беруть участь усі студенти групи, які активно включаються у творчу дослідницьку роботу. Кожен студент чи кожна мікрогрупа (два-три чоловіка) одержує своє завдання. Одні студенти повинні розкрити актуальність екологічного виховання. На основі вивчення документів екологічного змісту, досліджень учених вони повинні проілюструвати екологічні проблеми області чи міста, вказати, які підприємства особливо відчутно погіршують екологічний стан довкілля. Інша мікрогрупа готує повідомлення про те, як підприємства області попереджують забруднення навколишнього середовища. Третя мікрогрупа збирає матеріал про зникаючі види тварин і риб, рослин, про забруднення джерел води. Четверта мікрогрупа робить доповідь про сучасні форми і методи екологічного виховання учнів. П'ята, шоста і сьома мікрогрупи займаються вивченням і узагальненням досвіду роботи шкіл міста, області з екологічного виховання школярів. Частина студентів зайнята розробкою наочних матеріалів до конференції (стендів з фотографіями про наслідки екологічних катастроф, статистичних таблиць і графіків, висловлювань видатних людей про екологічне виховання й ін.). Ще одна частина студентів розробляє сценарій конференції, проводить підготовку театралізованого дійства.

Для проведення цієї форми навчальної роботи доцільно запрошувати вчителів-практиків, які разом з дітьми здійснюють природоохоронну роботу, беруть активну участь у роботі дитячих громадських об'єднань, зокрема „Екологічної варти”, мають певний досвід проведення відповідної виховної діяльності. Варто залучати до проведення екологічних конференцій **екологічний театр**, сценарії виступів якого пишуть самі діти разом з керівником.

Уроки-вистави (педагогічний театр). Ця форма використовується зазвичай для узагальнення і закріплення теоретичного матеріалу з певної теми чи розділу.

Проведення уроку-вистави вимагає від студентів умінь переробити зміст досліджуваного питання у сценарій (режисура), розподілити ролі між учасниками вистави, підготувати костюми, аксесуари, перевтілюватися у процесі гри, використовувати виразні засоби, що дозволяють образно передавати характерні риси й особливості героїв. Подібна діяльність створює умови для формування таких важливих для вчителя якостей, як увага, творчі здібності, вміння входити в образ, умінь володіти мімікою, жестами, рухами тіла, емоціями, володіти словом, інтонацією тощо. Сценічна дія захоплює кожного студента, викликає в нього інтерес, підвищує активність його сприйняття, а зміст теоретичного матеріалу не тільки добре осмислюється, але й особистісно привласнюється на основі переживання.

У виставі можуть обіграватися окремі пізнавальні процеси, властивості, чинники явищ, що впливають на розвиток особистості. Сценічна дія розігрується частіше у формі „судового засідання”, на якому засуджуються процеси, що заважають засвоєнню матеріалу, чи у формі карнавалу, на якому відбувається знайомство з гістьми (увагою, пам'яттю, мисленням і т.д.); у формі дискусій героїв; у формі наукового симпозіуму, на якому вчені обговорюють сучасні проблеми науки тощо.

Телепередачі і телерепортажі про музику і музикантів, педагогів і їхні твори використовуються для оволодіння студентами сценічним і дикторським мистецтвом, а також для розширення їхньої загальної культури. До заняття кілька мікрогруп студентів готують телепередачу чи телерепортаж про життя і творчість видатних музикантів, педагогів, учених, про історію створення тієї чи іншої пісні, теорії, книги. Основним завданням відповідальних за репортаж є не тільки відбір цікавого для слухачів матеріалу, але композиційна і сценічна його обробка. Оволодіння такими вміннями важливо для організації різноманітної позааудиторної діяльності дітей.

Дитяча дискотека. Ця форма використовується для оволодіння

вміннями та навичками організації культурно-масової роботи з учнями. Зробити дозвілля дітей захоплюючим, цікавим і одночасно пізнавальним, виховуючим, формуючим музичну культуру учнів – основне завдання дитячої дискотеки. Як у дорослих, на цій дискотеці повинна бути світломузика, сучасна музична апаратура. Разом з вихованцями у танці беруть участь студенти. Коли їх багато, створюється враження, що діти присутні на дійсній дорослій дискотеці. І це їм дуже подобається. Основна відмінність дитячої дискотеки – пізнавальний характер виховуючої діяльності дітей, однак здійснюється це непомітно для них. Підсилює ефект причетності до загальних веселощів, свята введення різних сценічних дій. У них беруть участь казкові персонажі, леді і принци, гусари і дами. У проміжках між танцями „придворні” концертмейстери і хореографи навчають присутніх цікавим і веселим танцям, іграм, навчають правильно запрошувати „дам” до танцю. Тут же проводяться показові виступи танцюристів, акробатів. Кожна дитина на дискотеці виступає у ролі учасника колективних танців, глядача, артиста.

Найважливіше в дитячій дискотеці – це режисура масового відпочинку і ретельна підготовка окремих номерів показових виступів, ігор, що поєднуються з імпровізацією, вигадкою і ситуативним поведінням відпочиваючих, органічне поєднання пізнавального матеріалу з діями учасників дискотеки.

Поширюються у роботі зі студентами діагностичні заняття, „німі новели”, поведінкові конкурси, заняття у студентському косметичному салоні [2: 119].

Діагностичні заняття використовуються як для ознайомлення студентів з технологією педагогічної діагностики рівня розвитку тих чи інших якостей особистості, процедурної діагностики, обробки й інтерпретації фактів, так і для створення установки в них на самовиховання, розвиток тих чи інших професійних якостей.

Так, викладач на початку заняття ставить запитання: „Чи вміємо ми слухати?” На перший погляд, здається, що проблеми в цьому немає, кожен уміє це робити. Викладач пропонує студентам перевірити своє вміння слухати. Для цього обговорюються основний задум і процедура діагностики, критерії та показники ступеня розвитку вміння. І далі кожен студент виконує запропонований тест і оцінює сам рівень розвитку свого уміння слухати. Об'єктивний вимір даної якості показує над чим необхідно працювати.

Далі студентам роз'яснюється механізм перекручування інформації при сприйнятті її на слух і втраті контакту зі співрозмовником, даються конкретні поради про те, як треба слухати партнера. Ознайомлення

студентів з такими діагностичними методиками надзвичайно важливе для самопізнання особистості, формування в майбутніх учителів умінь і навичок саморефлексії.

„Німі новели” використовуються для формування в майбутніх педагогів умінь і навичок невербального спілкування і здатності розуміти людей. Ці заняття проходять по-різному залежно від поставлених завдань.

В одному з варіантів заняття студентам пропонується фотографія дитини з характерною позою, виразом обличчя (замислений, наляканий, радісний тощо). Їм необхідно перевтілитися в цю дитину, уявити себе на її місці у певний момент життя і розповісти про те, що вона думає, що відчуває, про що переживає. Причому намагатися передати це словами дітей.

У другому варіанті група студентів готує мімічну сценку, у якій розігрується якась дія, сцена за допомогою пантоміми. Іншій групі студентів необхідно розповісти зміст цієї вистави. Уміння розуміти мову жестів, тіла і передавати інформацію за їх допомогою оцінюється на основі зіставлення інформації вистави з її змістом, записаним студентами на папері. У процесі проведення заняття демонструється три-чотири мімічних вистави. Студенти змінюють ролі, показують свій сюжет зі шкільного життя.

У третьому варіанті цієї форми занять студенти виконують завдання передачі інформації невербальними засобами іноземцю, що не знає мови даної країни, чи людині за склом, що нас не чує, необхідно передати інформацію, записану на папері. Наприклад, таку: „Завтра, о 8 ранку, я тебе буду чекати на залізничному вокзалі під годинником”.

Поведінкові конкурси. Для того щоб відпрацювати певні поведінкові вміння й навички, а також викликати в студентів інтерес до оволодіння педагогічною технікою, досвідчені викладачі використовують різні конкурси: „Міс Грація”, „Міс Хода”, „Конкурс зачісок”, „Діловий етикет” тощо. При підготовці до такого заняття студенти знайомляться з відповідною літературою, підбирають ілюстрації і поради з ділового спілкування і поводження, демонструють присутнім, як необхідно виконувати ту чи іншу дію. Компетентне журі оцінює виступ кожної з учасниць конкурсу і коментує свої оцінки.

Заняття в студентському косметичному салоні. Для вчительки (та й для чоловіка) надзвичайно важливо виглядати сучасною, елегантною, привабливою. Для цього необхідно формувати естетичний смак, знайомити майбутніх учителів з основними напрямками сучасної молодіжної моди, навчати елементарним умінням і навичкам створення естетичного зовнішнього вигляду. З цією метою можна проводити

спеціальні заняття в студентському косметичному салоні. Кожне заняття присвячується якомусь вузькому спеціальному завданню. Для прикладу: „Як правильно зробити макіяж?“, „Які види зачісок носять сучасні жінки?“, „Як одягатися на роботу, на прогулянку, на природу, до кафе, театру тощо?“, „Як користуватися парфумерією?“

Заняття проводяться зазвичай у практичній формі. Одна-дві дівчини заздалегідь ґрунтовно готуються до демонстрації прийомів користування косметикою, виконанню зачісок, підбору костюмів і навчанню однокурсників. Вони демонструють, як виконується той чи інший прийом, а три-чотири дівчини повторюють за ними дії. Інші студенти виступають глядачами. Потім ті ж прийоми роботи повторюють за своїм бажанням інші студенти.

Узагальнення форм організації навчання з педагогіки наведено у таблиці (див. таблицю 6.1).

Таблиця 6.1

Форми організації навчання студентів при вивченні курсу „Педагогіка“

Форми організації навчання студентів		
Види лекцій	Види семінарів	Види практичних занять
Інформаційна лекція; лекція – візуалізація; лекція-консультація; лекція-дискусія; лекція-бесіда; лекція-експеримент; лекція-“прес-конференція”; лекція-діалог; проблемна лекція; лекція з розглядом педагогічних ситуацій; лекція з запланованими помилками; лекція з використанням мозкової атаки; кінолекція.	Диспут; семінар запитань і відповідей; семінар – конференція.	Ділова гра; практичне заняття – розв’язування педагогічних задач; проблемне заняття; лабораторні заняття у школі; заняття – конкурс педагогічної майстерності; заняття – тренінг; заняття – захист творчих робіт.

Для організації і проведення практикуму з педагогіки пропонуємо **структуру навчальних методів**, яка складається з чотирьох взаємопов’язаних груп: 1) *мотиваційно-стимулюючі* – бесіди, інтелектуальні ігри, які стимулюють пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної роботи та вивчення її основ; проблемні

питання; розв'язування педагогічних задач та кросвордів; творчі завдання тощо; 2) *теоретико-пізнавальні* - методи аналізу, синтезу; контент-аналізу основних педагогічних понять; зіставлення, порівняння, абстрагування, моделювання педагогічних ситуацій; конструювання власних визначень педагогічних понять; аналізу й узагальнення педагогічної літератури та передового педагогічного досвіду; анотування та реферування педагогічних першоджерел тощо; 3) *практичні* - навчальні дискусії, ділові ігри, ведення педагогічних словників, різні види самостійної роботи (з книгою, у зошитах, з навчальною документацією) тощо; 4) *контрольно-регулюючі* - тестові завдання різного рівня складності; розв'язування педагогічних задач, пов'язаних з поняттєвим апаратом; виконання спеціальних методик тощо.

6.5. Характеристика методів педагогічної підготовки майбутнього вчителя

У процесі підготовки майбутнього педагога до роботи з учнівською молоддю важливу роль відіграє професійна умілість, що формується під час вивчення педагогіки. Вона реалізується через систему вмінь, спрямованих на одержання конкретного результату професійної виховної діяльності. До основних умінь, які впливають на продуктивність такої діяльності, відносимо:

гностичні - вміння аналізувати літературу, різні соціально-педагогічні концепції, досліджувати об'єкт, процес і результат власної праці; аналізувати педагогічну ситуацію та її вплив на розвиток і формування особистості; вивчати індивідуальні й вікові особливості різних категорій учнівської молоді; правильно сприймати та аналізувати соціальні події життя вихованців, їхню поведінку, причини та мотиви вчинків;

проектувальні - вміння формувати цілі, систему завдань соціально-виховної роботи, прогнозувати програму індивідуального розвитку вихованця; моделювати зміст, форми та методи виховної діяльності й можливі педагогічні ситуації, моделі поведінки своїх вихованців способи виховного впливу на них; передбачати труднощі у виховній діяльності;

конструктивні - вміння реалізувати поставлені завдання; добирати продуктивні форми, методи та прийоми у виховній роботі з різними категоріями учнівської молоді; визначати мету та планувати засоби вдосконалення власної діяльності;

комунікативні - вміння встановлювати доцільні, доброзичливі стосунки з вихованцями: проявляти педагогічний такт, душевну чутливість, делікатність, терпимість, милосердя у виховній роботі з учнями, управляти своїми емоціями за будь-яких обставин;

організаторські – вміння сприяти індивідуальному розвитку особистості, її природних задатків; формувати високорозвинений учнівський колектив; спільно з учнями організовувати різноманітні виховні заходи; навчати їх засобом орієнтації у можливих соціальних ситуаціях; вчити приймати самостійні, оптимальні рішення; розвивати організаторські здібності;

оцінні – вміння оцінювати результати власної виховної роботи з учнями; контролювати свої дії, психічний стан, поведінку, професійні стосунки та діяльність вихованців;

прикладні – вміння грати на музичних інструментах, малювати, виразно читати, займатися спортом, мати технічні навички тощо.

Формування професійної умілості майбутніх педагогів спирається на принцип саморозвитку і послідовне навчання їх методам, що розвивають визначені вміння. Пропонуємо **комплекс методів навчання розвивального характеру**, охарактеризуємо основні з них.

Методи пізнання педагогічної професії. Життя і діяльність видатних людей підтверджують давню істину: для того, щоб змінювати навколишній світ на краще, спочатку його необхідно пізнати. Пізнання професії – процес об'єктивного відображення педагогічної діяльності, середовища у формі знань. Будь-яке знання, в тому числі й професійне, зберігається у вигляді ідей, теорій, закономірностей, що визначають ціннісний аспект виховної діяльності педагога.

У процесі пізнання майбутні вихователі можуть не тільки сприймати знання про професію вчителя та її соціальні й виховні функції (чуттєве пізнання), а й оперувати ними (логічне пізнання), узагальнювати (теоретичне пізнання), пристосовувати до власних професійних потреб (практичне пізнання). Розмаїття існуючих методів пізнання професії може бути умовно поділене на дві великі групи:

1) методи спостереження за професійною діяльністю, соціальним середовищем;

2) методи осмислення (аналізу, синтезу, порівняння, моделювання, аналогії), результатів спостереження виховної діяльності.

Методи першої групи можуть розрізнятися залежно від виду та об'єктів спостережень: *включене*, коли майбутній учитель є безпосереднім учасником професійної діяльності, наприклад, у період стажистської практики; *невключене* – спостереження "зі сторони", коли студенти не належать до суб'єктів професійної діяльності і спостерігають за навчально-виховним процесом під час окремих відвідувань шкільних занять; *відкрите*, коли за діяльністю студентів спостерігають викладачі під час практичних занять, методисти, вчителі в період проведення різних видів практик; *приховане*, коли за

майбутніми педагогами ведеться опосередковане спостереження. Відповідно й самі студенти користуються різними видами спостережень за діяльністю учнів у період практики. При цьому їм рекомендується визначити мету, виділити суттєві ознаки об'єкта спостереження, скласти його якісний і кількісний опис, вести протокол.

Водночас важливе значення надається спостереженню студентів за професійною діяльністю вчителів різного рівня педагогічної майстерності. При цьому їхня увага звертається на: вміння учителя орієнтуватися у навчально-виховній ситуації; його соціальну перцепцію; створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, емпатійними засобами; вміння встановлювати доцільні стосунки з учнями, враховувати у своїй діяльності індивідуальні особливості кожного, визначати впливові чинники підвищення рівня успішності й вихованості школярів; розвиток мовленнєвої культури вчителя та засоби комунікативного забезпечення уроку, виховного заходу.

Серед методів пізнання другої групи охарактеризуємо *метод професійно значущих асоціацій*. Це метод спрямований на встановлення зв'язків між різними людьми, явищами, процесами, що має відношення до педагогічної професії. У літературі виділяють *асоціативні зв'язки*, які виникають стосовно того, що існує: в одному часі й просторі – *конкретні зв'язки*: – в одному просторі, але в різному часі – *топозв'язки*; в одному часі, але в різному просторі – *хронозв'язки*. Так, асоціації, що виникають у студентів стосовно присутніх товаришів по групі, можна вважати конкретними: стосовно вчителів – випускників інституту – топозв'язками; стосовно студентів інших навчальних закладів, які навчаються в один і той же час, – хронозв'язками.

Метод професійно значущих асоціацій для студентів може бути засвоєний через реалізацію таких вправ:

- записати асоціації, що виникають на слова: *школа, клас, посібник, соціальна ситуація розвитку дитини*;
- протягом однієї хвилини запропонувати не менше п'яти асоціацій на кожне із слів: *учитель, учень, діагностика*;
- перелічити всі можливі способи застосування дидактичних методів: *бесіда, диспут, розповідь, проблемна ситуація*;
- придумати кілька назв уривка статті, взятої з журналу, підпис до фотографії професійного середовища;
- придумати якнайбільше речень із вказаними професійно значущими словами: *виховання, середовище, освіта*.

Метод аналогів об'єктів професійного середовища – це метод пізнання, який готує майбутнього педагога до творчої праці, що

ґрунтується на знаходженні об'єктів (аналогів), котрі мають суттєву (за формою, структурою, функціями) схожість із пізнаваними об'єктами цього середовища. Уміння знаходити аналоги значно розширює сферу знання студента, стимулює і розвиває його інтуїцію, уявлення та інші якості, важливі для продуктивного професійного мислення.

Навчання студентів даному методу можна здійснювати за допомогою вправ, у яких потрібно знайти всі види аналогів для соціально-виховної роботи з учнями різного віку, а також різноманітних прийомів, які мають професійно-педагогічну спрямованість.

Методи професійного проектування. Велику увагу прогнозуванню та проектуванню надавав А.С. Макаренко, котрий вважав, що педагогіка повинна розробляти проблему мети виховання та методи наближення до цієї мети.

Проект, план як мета та завдання, що висувуються в ньому, стимулює, мобілізує, організує особистість у її професійному русі. За допомогою проектування майбутній учитель може уявити своє близьке, середнє і віддалене професійне майбутнє, передбачити шляхи його досягнення. Прогнозування, планування власної діяльності – процес інтимно-особистісний, який не витримує тиску, формального ставлення і не може здійснюватися без бажання та інтересу.

Стратегія навчання методам проектування спирається на передачу викладачем студенту вміння добирати професійні цілі, співвідносити їх з особистими потребами і можливостями, розподіляти професійні завдання залежно від їх труднощів; передбачати дії операцій, необхідних для досягнення поставленої мети.

Метод перспективних ліній як один з методів проектування ґрунтується на уявленні вихованця про свої близькі, середні й віддалені перспективи. Перші пов'язані з поточною навчально-виховною діяльністю. До них можуть бути віднесені: прагнення добре вчитися, займатися у проблемних групах, семінарах, гуртках та науково-дослідницькою роботою, засвоєння конкретних педагогічних умінь та навичок. Середні перспективи формуються як прагнення до більш значущих подій, наприклад, участь у педагогічній олімпіаді, конкурсі педагогічної майстерності, підготовці до різних видів педагогічної практики. Віддалені перспективи пов'язують майбутніх учителів з отриманням спеціальності, оволодінням основами професійно-педагогічної майстерності, розвитком комплексу педагогічних знань та вмінь.

Метод ступеневого проектування передбачає вирішення на кожному практичному занятті педагогічних завдань різного рівня труднощів. При цьому студенти повинні навчитися розв'язувати:

- ✓ *тестові завдання*, орієнтовані на репродуктивне відтворення навчальної інформації;
- ✓ *завдання частково-пошукового рівня*, що передбачають застосування навчальних знань у типових ситуаціях;
- ✓ *евристичні завдання*, спрямовані на використання навчальної інформації у нестандартних умовах.

Метод професійної комунікації. Для вчителя вміння знаходити спільну мову, встановлювати доцільні стосунки з дітьми є професійною необхідністю. За рівнем комунікабельності пізнається зрілий професіонал педагога.

Шляхом саморозвитку, на основі оволодіння методами комунікації майбутні педагоги можуть здобути загальний дар спілкування, який виражається:

- ✓ у почутті впевненості в собі, комфортному самопочутті за будь-яких обставин із різними категоріями учнівської молоді;
- ✓ у здатності приваблювати інших людей;
- ✓ у почутті власної гідності;
- ✓ в умінні виконувати ролі, що відповідають змісту задач, що розв'язуються;
- ✓ в умінні поводити себе природно, щиро;
- ✓ у почутті міри;
- ✓ в умінні говорити з кожним на його мові.

Метод „золотої середини“ – метод довірливої комунікації, що ґрунтується на пошуку й утриманні образу розуміння іншої людини. Образ розуміння (золота середина) (складається із знання, довіри, співчуття, співдії, що виявляється стосовно інших партнерів по спілкуванню.

Як показує досвід, конфлікт у спілкуванні студентів з учнями в період педпрактики може виникнути у разі випадання будь-якої складової образу розуміння: відсутність знання, недовіри або «сліпої» довіри, байдужості.

Знання психології учнівської молоді формується на основі вмінь студента бачити вихованця, слухати його, правильно ставити питання, виявляти щирий інтерес до його проблем, довіри до нього, підходити до дітей з оптимістичною гіпотезою; співчувати на основі вміння ставати на місце іншої людини, відчувати чужий біль, не відвертатися від труднощів виховання; радіти успіхам своїх вихованців; своєчасно приходити їм на допомогу; підтримувати справедливу точку зору, мати активну життєву позицію. Як підтверджують спостереження, найбільш простим і ефективним способом, за допомогою якого можна отримати знання про вихованця, є вміння правильно слухати його (майже 30%

студентів уміють це робити спокійно й уважно).

Метод рольової гармонізації – це метод комунікації, що здійснюється на основі гармонійної ролі партнера по спілкуванню. Гармонійними називають ролі, які доповнюють одна одну в навчальній, ігровій, трудовій, суспільній діяльності.

Майбутні педагоги повинні враховувати, що учні виконують різноманітні гармонійні ролі, наприклад, батька і дитини – в грі, вчителя й учня – в учінні, керівника і підлеглого – в праці, організатора і виконавця – в суспільній діяльності. Загальновідомо, що кожна з цих ролей вимагає від вихованця дотримання певного статусу стосовно партнера, визначення його соціальної позиції, наявності рольових якостей. Студенти повинні враховувати, що коли учні-партнери виконують одну й ту саму роль (повчають один одного, командують, критикують), виникає конфлікт. Найбільш частіше спостерігаються конфлікти при виконанні таких ролей, як дитина-дитина, вчитель-учитель, керівник-керівник. Причому, коли партнери по спілкуванню прагнуть зайняти протилежні соціальні позиції (навчальну проти ігрової, суспільну проти трудової), ми стаємо очевидцями конфлікту „гашення ролей”.

Знання метода рольової гармонізації озброює майбутніх педагогів засобом активного подолання конфліктів в учнівському середовищі. Замість розриву комунікації студентам пропонуються такі шляхи її збереження: зміна своєї соціальної позиції, врахування змінного статусу учнів. При цьому кожна зміна повинна сприяти досягненню такту в стосунках, підвищенню задоволеності від спілкування, не приниження особистості, а сприяння її розвитку. Право на виконання ролі більш високого соціального статусу повинно бути підкріплене відповідним життєвим (професійним) досвідом, рівнем кваліфікації, віком, заслуженими конкретними результатами (успіхами) виховної діяльності.

Уявлення майбутніх педагогів про рольову гармонізацію формується на практичних заняттях, у процесі організації різних видів педпрактики за допомогою аналітичного розбору їх реальної поведінки та поведінки учнів у різних педагогічних ситуаціях.

Метод змінюючої тактики – це метод ділової комунікації, який враховує індивідуальні комунікативні особливості співбесідника.

Для того, щоб бути тактовним у діловому, професійному спілкуванні, педагогу необхідно:

✓ постійно пам'ятати про рушійні мотиви співбесідника, його очікування, переваги, яких він домагається у бесіді, його бажання самостверджуватися, почуття справедливості;

- ✓ за будь-якої можливості використовувати особистий контакт;
- ✓ прагнути чітко і ясно викладати навчально-виховну інформацію;
- ✓ дати ґрунтовне пояснення своєї позиції, якщо з нею не згоден співбесідник; ніколи не ставитися зверхньо до інших;
- ✓ не вести моралізаторські бесіди.

У всіх випадках педагогу слід мати на увазі, що методи комунікації не є простою технікою досягнення легкого успіху в професійному спілкуванні. Тільки за цією умовою ці методи будуть служити моральним цілям, допоможуть учням досягати розуміння і гармонії у стосунках з дітьми.

Методи професійної самоорганізації. Професійна самоорганізація – активний, свідомий процес, що спонукається метою і мотивами самоуправління, який передбачає наявність: об'єкта самоорганізації – професійної виховної діяльності; її мети – досягнення професійної умілості; засобів здійснення самоорганізації – певного рівня сформованості інтелектуально-практичних дій і операцій.

Студенти високого рівня самоорганізації володіють комплексом особистісно-професійних властивостей:

- ✓ складними, тісними, неформальними зв'язками з професійним середовищем;
- ✓ достатньо розвинутим практичним педагогічним мисленням (інтелектом);
- ✓ цілеспрямованістю практичних дій;
- ✓ здатністю до розумово-вольових дій, спрямованих на подолання труднощів, що стоять на шляху досягнення головної мети;
- ✓ здатністю працювати самостійно, враховуючи особливості професійного моменту, педагогічної ситуації;
- ✓ творчо підходити до розв'язання педагогічних задач.

Методи самоорганізації є водночас і засобом професійно-педагогічного самоствердження майбутнього вчителя, виявом його самостійності та вироблення індивідуального стилю виховної діяльності.

Метод поглиблення професійно-педагогічних зв'язків – метод професійної самоорганізації, спрямований на утворення, ускладнення, закріплення зв'язків з об'єктами професійно-педагогічного середовища.

Цей метод потребує від майбутнього педагога значного вміння володіти собою, великих розумово-вольових зусиль, цілеспрямованості.

До основних професійних зв'язків відносимо зв'язки із засобами комунікації, професійною інформацією, що засвоюється в період вивчення педагогічних дисциплін, з професійними цілями, які спрямовують професійну педагогічну діяльність на досягнення

суспільне значущого результату.

Методи професійного самоконтролю. Для майбутнього педагога володіння засобами самоконтролю – професійна необхідність, оскільки він завжди виступає для вихованців взірцем поведінки.

Професійний самоконтроль передбачає процедуру виміру, в якій суб'єктом останнього виступає педагог-професіонал, а об'єктом – результати його професійної діяльності (сформована особистість), сам вимір – спеціальні шкали самоконтролю.

Самоконтроль професійних відносин – метод, за допомогою якого студенти мають можливість оцінити: своє ставлення до професії педагога, до педагогічних дисциплін та практики, до навчальної групи, своїх товаришів.

Самоконтроль професійних знань – метод, за допомогою якого студент може визначити реальні знання навчальних предметів, чинників, що впливають на успішність оволодіння майбутньою професією.

Самоконтроль психічного стану – метод, який дає студентам змогу оцінити той психічний стан, котрий впливає на успішність їхнього професійного розвитку. До показників психічного стану можна віднести тривожність, неспокій, знервованість або, навпаки, байдужість, пасивність.

Методи професійної саморегуляції. Засвоєння таких методів дає можливість майбутньому педагогу не тільки розвинути необхідну професійну чутливість, а й навчитися максимальній концентрації уваги, волі, мислення на об'єктах професійного середовища.

Професійна саморегуляція – найважливіші вміння професіонала, спрямовані на досягнення важливих проміжних або кінцевих результатів професійної діяльності: оптимальних професійних відносин, адекватної самооцінки професійних можливостей, професійно важливих якостей, професійної зрілості та ін. При цьому регулюючим засобом може виступати слово, почуття професійного часу, самооцінка професійних можливостей.

Наведені методи сприяють ефективному професійному становленню майбутніх педагогів у новій соціокультурній ситуації, дають можливість краще орієнтуватися у різноманітних педагогічних ситуаціях, вчать приймати оптимальні самостійні рішення у навчально-виховній роботі з учнівською молоддю.

Список використаної літератури:

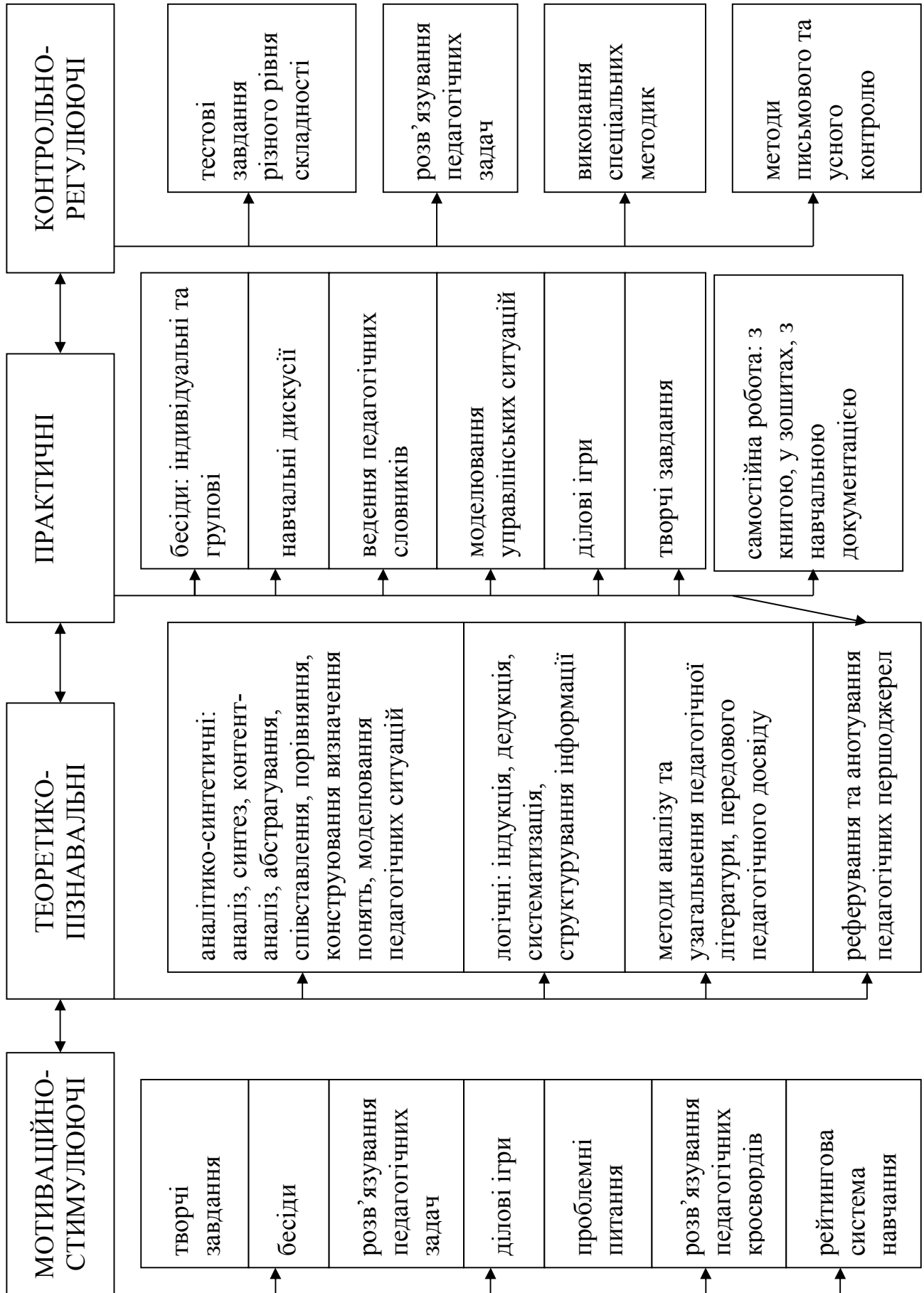
1. Мистецтво бути викладачем: Практич. посіб. / А. Брінклі, Б. Десантс, С. Флемм, С. Флемінг, Ч. Форсі, Е. Ротшильд. За ред. О.І. Сидоренка. –

- К.: Навчально-методичний центр „Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2003. – 144 с.
2. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М., 1987. – 144 с.
 3. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для препод. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
 4. Савин Н.В. Методика преподавания педагогіки: Учеб. пособие для фак. повышения квалификации. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
 5. Методика організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 3-є. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 100 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Проаналізуйте поняття „форма організації навчання”. Розкрийте його сутність та виділіть категорійні ознаки.
2. Назвіть основні форми організації навчальної діяльності у вищому закладі освіти.
3. Обґрунтуйте провідні ознаки лекційно-поточної форми навчання педагогіки. У чому полягають її недоліки і переваги?
4. Проаналізуйте основні умови успішного встановлення контакту між викладачем і студентами у ході лекції.
5. Охарактеризуйте відомі Вам види лекцій. Які з них доцільно використовувати у процесі викладання педагогічних дисциплін?
6. Охарактеризуйте семінарське заняття з педагогіки. У чому полягають функції викладача і студентів під час підготовки і проведення семінарів?
7. Проаналізуйте поняття „педагогічна ситуація” і „педагогічна задача”. Сформулюйте умови ефективного використання задачного підходу у процесі викладання педагогічних дисциплін.
8. У чому полягає сутність проблемного навчання? Як реалізується принцип проблемності навчання у процесі викладання педагогіки?
9. Проаналізуйте особливості ділової гри на практичних заняттях з педагогіки, як форми моделювання стосунків, характерних для педагогічної діяльності.
10. Охарактеризуйте „мікровикладання” як форму організації практичних занять з педагогіки.
11. Охарактеризуйте „моделювання виховного проекту” як форму організації практичних занять з педагогіки.
12. Назвіть відомі вам нетрадиційні форми організації навчальної діяльності студентів на заняттях з педагогіки. У чому їх переваги? Охарактеризуйте методи педагогічної підготовки майбутніх учителів.

ЛОГІКО-СТРУКТУРНА СХЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІКИ



РОЗДІЛ VII

**МЕТОДИЧНА
ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ
РОЗДІЛІВ КУРСУ
„ПЕДАГОГІКА”**

7.1. ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНИХ ОСНОВ ПЕДАГОГІКИ

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють необхідність реформування всіх галузей освіти, що ставить перед вищою педагогічною освітою нові завдання щодо підвищення ефективності теоретичної підготовки майбутніх учителів як основи їх професійної компетентності. Серед пріоритетних напрямів реформування вищої школи важливе місце посідають питання оновлення змісту, форм, методів базової педагогічної освіти; запровадження ефективних педагогічних технологій; створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи. Особливого значення для підвищення наукового рівня педагогічної підготовки майбутнього вчителя, її впливу на шкільну практику набуває розвиток та поглиблення теорії педагогічних знань.

Фундаментальна теоретична підготовка значно розширює професійний кругозір учителя, дозволяє цілісно бачити будь-яку навчально-виховну проблему, знаходити її оптимальне рішення. Ґрунтовні знання з теорії педагогіки допомагають майбутньому вчителю осмислювати сутність педагогічних явищ та закономірностей формування особистості; визначати стратегію і тактику практичних дій при розв'язанні кожного з педагогічних завдань; переводити теоретичні ідеї у площину практичних дій; озброюють ефективними способами самопідготовки та самоконтролю.

Крім того, багатовимірне бачення сучасного навчально-виховного процесу, основою якого є глибоке володіння педагогічними теоретичними знаннями:

- сприяє усвідомленню перспективних тенденцій та завдань сучасної школи і педагогічної науки загалом;
- допомагає орієнтуватися у нових концепціях, теоріях, ідеях, технологіях;
- озброює педагога системою науково-педагогічних та дослідницьких методів аналітико-синтетичної діяльності;
- забезпечує ефективність проектування цілей, завдань, форм та методів навчально-виховного процесу та педагогічної діяльності вчителя;

• дозволяє моделювати педагогічні ситуації та аналізувати шляхи їх розв'язання.

Велику роль у підвищенні наукового рівня загальнопедагогічної підготовки майбутнього фахівця відіграє вивчення розділу «Загальні основи педагогіки» у вищому педагогічному закладі освіти.

Серед загальних цілей вивчення розділу "Загальні основи педагогіки" можна визначити такі:

* ознайомлення студентів з предметом та основними категоріями педагогіки; основними методами науково-педагогічних досліджень; особливостями розвитку учня (дитини), як суб'єкта процесів виховання та навчання; специфікою педагогічної професії, роллю та завданнями вчителя; міжпредметними зв'язками педагогіки з іншими науками;

* формування у майбутніх учителів уміння застосовувати набуті знання при розв'язанні педагогічних задач та ситуацій;

* створення умов для оволодіння студентами окремими способами оперування з педагогічними поняттями (контент-аналіз основних педагогічних понять, виділення категорійних ознак, конструювання визначень понять тощо).

Відповідно до загальних цілей навчального процесу можна виділити рівні сформованості у студентів знань з розділу «Загальні основи педагогіки» (див. таблицю 7.1.1).

Таблиця 7.1.1

Категорії цілей у пізнавальній сфері

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація категорій навчальних цілей
Репродуктивний рівень (знання)	Знають визначення основних понять розділу – педагогіка, предмет педагогіки, методологія, методологічні основи педагогіки, категорійний апарат педагогіки, виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості, науково-педагогічне дослідження, методи науково-педагогічного дослідження. Висвітлюють впливові чинники формування особистості. Визначають рушійні сили процесу розвитку особистості.
Адаптивний рівень (розуміння)	Дають інтерпретацію опорної схеми розділу. Визначають та інтерпретують сутність базових понять розділу на основі їх категорійного аналізу. Пояснюють залежність процесу формування особистості від взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників. Інтерпретують сутність загальних закономірностей розвитку особистості.
Конструктивний рівень	Використовують знання сутності базових понять розділу у процесі рішення педагогічних ситуацій

(застосування)	під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому традиційні форми, методи і засоби для розв'язування стандартної проблеми. Демонструють уміння конструювати власні визначення базових понять розділу на основі їх категорійного аналізу.
Творчий рівень (аналіз)	Співставляють категорії “виховання”, “освіта”, “навчання”, “розвиток”, визначають взаємозв'язок між ними. Аналізують педагогічну літературу, виділяючи основне, акцентуючи увагу на особистій позиції автора щодо провідних проблем педагогіки. Використовують набуті знання у нестандартних ситуаціях, при розв'язуванні складних педагогічних проблем під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому нестандартні прийоми і засоби.
Дослідницький рівень (синтез)	Встановлюють логіко-структурну залежність між основними педагогічними поняттями, знаходять місце кожної категорії у загальній структурі педагогічної науки. Розробляють опорні схеми окремих питань, пишуть реферати з актуальних проблем педагогіки, виступають з доповідями, повідомленнями. Узагальнюють результати своєї роботи.
Оцінно-узагальнюючий рівень (оцінка)	Оцінюють значення того чи іншого матеріалу у цілісній системі розділу, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки. Оцінюють позицію відомих педагогів щодо підходів до визначення сутності основних педагогічних явищ і процесів. Оцінюють результати власної діяльності.

Необхідно зазначити, що одним з провідних завдань педагогічного навчального закладу є формування позитивної мотивації майбутнього педагога до виконання ним професійних обов'язків, створення умов для розвитку педагогічного мислення студентів і оволодіння ними вміннями та навичками, що є необхідними для творчого підходу до організації і здійснення вчителем навчально-виховного процесу сучасної школи. Вивчення розділу “Загальні основи педагогіки” передбачає розробку цілей навчання, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього вчителя, яка має такий вигляд (див. табл.7.1.2):

Таблиця 7.1.2

Категорії навчальних цілей в емоційній сфері

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація цілей	Методи навчання
Сприйняття	Розвивають здатність сприймати факти і поняття педагогіки, усвідомлювати значення педагогічної науки,	Спостереження, аналіз, бесіда, індивідуальне

	осмислювати сучасні тенденції її розвитку . Формують здатність сприймати, спостерігати педагогічні явища у професійній діяльності..	опитування, розповідь, робота з довідковою літературою.
Акцентація	Визначають своє ставлення до педагогічної теорії, практики, до професії педагога і до цінностей педагогічної діяльності. Формують готовність до професійної педагогічної діяльності. Виробляють власні погляди на суть педагогічних процесів.	Бесіда, дискусія, анкетування, діалог.
Оцінювання	Приймають чи не приймають цінності педагогічної професії, усвідомлюють суспільну значущість, гуманістичну природу педагогічної професії. Виробляють власну позицію щодо цінностей професійної педагогічної діяльності. Формують власну позицію, точку зору на ті чи інші явища, певне ціннісне ставлення до фактів, подій, педагогічних ситуацій.	Аналіз, синтез, порівняння.
Організація	Формують у власній педагогічній діяльності систему цінностей на основі їх глибокого осмислення. Розвивають почуття відповідальності за свої дії і поведінку. Розвивають здатність самостійно виділяти проблеми, осмислювати їх та знаходити гуманістичні форми, методи, засоби їх розв'язування. Будують життєві та професійні плани відповідно до власних здібностей, інтересів, переконань.	Моделювання, синтез, творчі індивідуальні завдання.
Закріплення системи цінностей	Вибирають власну систему педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до концепцій, різноманітних підходів до розвитку педагогічної науки, педагогічних інновацій. Виробляють власну поведінку відповідно обраним цінностям педагогічної професії. Формують власну педагогічну концепцію, філософію виховання як підґрунтя майстерності професійної діяльності, педагогічного світогляду, педагогічного мислення, особистісних якостей.	Тренінг, ділова гра, розробка альтернативних проектів виховної роботи.

Вступною темою курсу „Педагогіка” є „Предмет та основні категорії педагогіки”. На основі вивчення даної теми у студентів формуються первинні уявлення про основні педагогічні процеси та наукові поняття, які їх описують. Всі наступні теми курсу є її логічним продовженням з поглибленим вивченням сутності основних педагогічних процесів та явищ, їх закономірностей, змісту, форм, методів і засобів навчально-виховної діяльності вчителя-вихователя. Послідовність вивчення розділів відповідає логіці принципу „педагогічної матрьошки” в її традиційному тлумаченні: *виховання*→*освіта*→*навчання*. Категорія *розвитку* розглядається, з одного боку, самостійно, з іншого - при вивченні майже кожної теми курсу. Це пов'язано з тим, що розвивальна функція притаманна будь-якій діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу.

Студент, що знаходиться на рівні науково-змістового засвоєння курсу педагогіки, проходить ряд етапів, що характеризуються якісно різними особливостями роботи з педагогічною інформацією та результатами її усвідомлення:

- 1) формування первинних уявлень про основні педагогічні процеси та явища на основі визначення їх зовнішніх характеристик;
- 2) набуття наукових знань шляхом виявлення сутності основних педагогічних явищ та процесів;
- 3) застосування набутих знань при розв'язуванні практичних завдань навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що процес засвоєння педагогічних знань не відповідає звичайній лінійній залежності оволодіння конкретною інформацією. Деякі розділи і теми курсу дають можливість оволодіти відразу кількома рівнями засвоєння навчального матеріалу, тоді як інші – тільки готують підґрунтя для переходу на якісно новий щабель формування знань.

Перша тема курсу „Предмет та основні категорії педагогіки” має особливе значення в його загальній системі. Від правильної побудови методики її вивчення багато в чому залежить ставлення студентів до всього курсу педагогіки. Викладачу необхідно враховувати, що її засвоєння викликає певні труднощі у студентів.

У більшості сучасних навчальних посібників побудова викладу цієї теми починається з загального визначення педагогіки як науки про виховання. Наступні теми конкретизують і поглиблюють розуміння предмета педагогіки. Автори навчальних посібників частіше починають розгляд теми з аналізу основної категорії виховання і розкривають, насамперед, виховання як суспільне явище. Вважаємо, що розглядати процес становлення категорії "виховання" доцільно у тісному зв'язку з розвитком педагогіки як сфери наукового знання. Такий підхід дозволяє

студентам проаналізувати вплив суспільства на розвиток виховання і самої педагогічної науки.

Саме тому своє знайомство з новим предметом майбутні вчителі починають з історичної довідки щодо основних аспектів становлення і розвитку педагогічної науки і, перш за все, з історії виникнення самого поняття „педагогіка”. Вони дізнаються, що свою назву педагогіка одержала від грецьких слів “paídos” – пайдос”- дитина і “gogos- ago”- вести. Прямий переклад слова “пайдагогос” означає “провідник дитини”. Педагогами у Давній Греції називали рабів, які супроводжували до школи дитину свого володаря. Викладав у школі нерідко також раб. Чому? За часів розквіту Римської імперії Греція була перетворена на римську колонію. Тому багато давногрецьких філософів, музикантів, учених потрапили у полон і їх було вивезено до Риму. Саме ці раби супроводжували дітей заможних римлян до школи, прислуговували їм, учили їх. Саме цих рабів уперше почали називати педагогами. Так виникла назва професії і утворився термін “педагогіка”.

Треба зазначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічних знань історична назва науки вступає у протиріччя із сучасним розумінням сутності педагогічних процесів. Тому у світовому педагогічному лексіконі все частіше використовуються нові терміни, а саме: “андрагогіка” (“андрос” – чоловік, “аго” – вести); “антропологіка” (“антропос” – людина, “аго” – вести), а у США взагалі загально визнаною є назва “філософія освіти”.

Увага студентів привертається до того факту, що будь-яка галузь людського знання виділяється в особливу науку лише тоді, коли більш-менш чітко сформульований предмет її дослідження. Що ж вивчає сучасна педагогічна наука? Найкоротше, найзагальніше і разом з тим відносно точно визначення сучасної педагогіки можна сформулювати як “наука про виховання людини”. Проте, щоб глибше зрозуміти що і для чого досліджує сучасна педагогіка, звертаємось до історії її становлення як самостійної наукової галузі.

Практика виховання з'явилася разом з першими людьми і буде існувати доти, доки існуватиме людство. Його необхідність зумовлена як самою природою людства, так і соціальними чинниками: старші покоління завжди турбуватимуться про те, щоб молодь оволоділа знаннями і досвідом, уміла використовувати створені ними виробничі сили і духовні цінності, була підготовленою до праці і суспільного життя. Шляхом виховання підростаючого покоління старші покоління готують для себе зміну.

В історії розвитку педагогічної науки можна виділити три основні етапи її становлення, виходячи із ступеня наукової розробленості

педагогічних знань:

I етап, *донауковий*, тривав до XVII століття і характеризувався: а) накопиченням значного фонду емпіричного матеріалу у вигляді окремих розрізнених педагогічних відомостей, які фіксувались у формі вірувань, правил, вимог, традицій, звичаїв, обрядів, що складають нині основу народної педагогіки; б) теоретичним осмисленням емпіричного навчально-виховного досвіду у філософських трактатах; в) виникненням і закріпленням у користуванні ряду педагогічних понять.

II етап, *концептуальний*, тривав від кінця XVII до початку XX століття і характеризувався: а) створенням окремих теоретичних концепцій виховання й освіти при домінуючій ролі теорії навчання; б) накопиченням фактичного матеріалу і досвіду педагогічної діяльності, які створили науково-теоретичне підґрунтя для виявлення педагогічних закономірностей та подальшого узагальнення і систематизації педагогічних знань; в) виділенням та обґрунтуванням провідних компонентів науково-педагогічних знань (принципів, методів, форм організації навчально-виховного процесу). Проте аналіз педагогічної літератури того часу свідчить про відсутність чіткого розмежування сфер діяльності процесів виховання і навчання; ототожнення понять «виховання», «навчання», «освіта»; неможливість цілісної розробки наукових основ педагогіки в контексті рівня розвитку науки того часу.

III етап, *системний*, триває з початку XX століття і характеризується: а) високим рівнем узагальнення, систематизації та структурування педагогічних емпіричних знань, одержаних у результаті проведення численних педагогічних експериментів; б) подальшим розвитком категорійного апарату науки; в) створенням цілісних науково обґрунтованих систем організації навчально-виховного процесу; г) становленням педагогіки як наукової системи.

Отже, становлення системи педагогічних знань відбувалося впродовж тривалого періоду часу, поетапно, і кожен період характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів наукових знань, формуванням структури самої педагогічної науки (див. табл. 7.1.3).

Таблиця 7.1.3

Становлення та розвиток основних компонентів науково-педагогічних знань

Етапи становлення науково-педагогічних	Головні компоненти педагогічних знань, які розвивалися у певні періоди	Основні педагогічні поняття
--	--	-----------------------------

знань		
I етап – донауковий	Емпіричні факти, основні поняття	Виховання, навчання
II етап – концептуальний	Емпіричні факти, основні поняття, окремі теорії, ідеї, концепції, принципи, форми, методи навчання та виховання.	Виховання, навчання, освіта, розвиток.
III етап – системний	Емпіричні факти, основні поняття, теорії, ідеї, концепції, закони, закономірності, принципи, форми, методи навчання та виховання, логіко-структурна залежність основних компонентів науково-педагогічних знань.	Виховання, освіта, навчання, розвиток, самовиховання, самоосвіта, саморозвиток, виховні відносини.

Під час ознайомлення з розвитком виховання і педагогіки необхідно скористатися доступною наочністю (картини, портрети педагогів, фотокопії навчальних книг), щоб забезпечити більш глибоке розуміння студентами історичного, класового характеру виховання. Доцільно й актуалізувати знання студентів з історії культури: історичні факти, фотографії, ілюстрації з підручників історії. Значної допомоги можуть надати і матеріали періодичної преси.

Огляд становлення і перспектив розвитку педагогіки підводить майбутніх учителів до розуміння предмета сучасної педагогіки, її методології і методів педагогічних досліджень. **Предмет вивчення педагогічної науки** – одне з найважливіших і, в той же час, одне з найскладніших питань педагогіки. Ще видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський, визнаючи складність цього питання, так визначав предмет педагогіки: “До широкого кола антропологічних наук належать: анатомія, фізіологія і патологія людини, психологія, логіка, фізіологія, географія, що вивчає землю як житло людини, і людину як жителя земної кулі; статистика, політична економія та історія в широкому розумінні, куди ми відносимо історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератур, мистецтв і, власне, виховання у вузькому розумінні цього слова. В усіх цих науках викладаються, співставляються і групуються факти і ті співвідношення фактів, у яких виявляються властивості *предмета виховання, тобто людини*”.

Необхідно зазначити, що до цього часу триває давня дискусія: “Чим вважати педагогіку – наукою чи мистецтвом?” Щоб дати студентам аргументовану відповідь на це питання, наводимо ряд критеріїв, які дозволяють визначену галузь знань називати наукою, а саме: а) чітко визначено предмет вивчення; б) наявні об’єктивні методи дослідження

явищ і процесів; в) зафіксовано об'єктивні зв'язки (закони і закономірності) між явищами і процесами, що становлять предмет вивчення; г) виявлено закони і закономірності, які дають можливість передбачати (прогнозувати) розвиток подій у майбутньому. Вивчаючи основи педагогіки у вищому навчальному педагогічному закладі майбутні вчителі поступово переконуються, що всі ці вимоги відносно педагогіки виконуються.

Довгий час предметом педагогіки визнавалося *виховання*, як підготовка *підростаючого* покоління до самостійного життя, при цьому мова йшла про підготовку до життя саме молоді. Однак виховання як суспільне явище виникло і існує як засіб підготовки людини до життя, розвитку у неї необхідних суспільних властивостей і якостей. Таким чином, закономірності виховання, його характер і методичні основи виробляються не в самій виховній діяльності як такій, а зумовлюються закономірностями розвитку і формування людини як істоти соціальної, а також соціальними вимогами до її підготовки. Рівень розвитку сучасного суспільства потребує постійного самовдосконалення людини, неперервної освіти і виховання протягом всього її життя. Тому сучасний комплекс педагогічних наук охоплює також галузі, які вивчають закономірності і принципи виховання, освіти і розвитку зрілої людини (акмеологія).

Предмет вивчення педагогіки розвивався і уточнювався протягом всієї історії розвитку педагогічної думки. На сучасному етапі існує кілька підходів до його визначення. Можна виділити щонайменше три з найбільш поширених. **Підхід 1** – предметом вивчення педагогіки є *виховання як функція суспільства* передавати новим поколінням суспільно-історичний досвід; *виховання як спеціально організований процес; виховна діяльність*, яка здійснюється у навчально-виховних закладах. Отже, провідним процесом, який вивчає педагогічна наука вважається *виховання*. **Підхід 2** – предметом вивчення педагогіки визнається дослідження сутності *розвитку і формування особистості* людини та визначення на цій основі теорії і методики виховання як спеціально організованого педагогічного процесу. Тобто, поряд з процесом виховання одним з провідних завдань педагогіки виділяється дослідження *закономірностей розвитку* людини. **Підхід 3** – предметом вивчення педагогіки визнається *освіта як реальний цілісний процес*, цілеспрямовано організований у спеціальних соціальних інститутах (сім'ї, освітніх і культурних закладах). Цей підхід досить поширений в останні роки як у вітчизняній, так і у зарубіжній педагогіці.

Проте, не зважаючи на різноманітність підходів до визначення предмету педагогіки, основними завданнями педагогічної науки

лишаються вивчення виховання як суспільного явища; його закономірностей; дослідження сутності та закономірностей розвитку і формування особистості в умовах спеціально організованого виховання; визначення цілей виховання; змісту, форм та методів виховної діяльності; дослідження ролі виховання у процесі розвитку і формування особистості; розробка основ теорії і практики виховання та навчання.

Отже на сучасному етапі розвитку педагогічних знань педагогікою називають науку *про закономірності, принципи, форми і методи виховання, освіти і навчання людини на всіх етапах її вікового розвитку*. Вона є організованим впливом на світогляд і поведінку людей, аналізує і розкриває об'єктивні закономірності виховного процесу, досліджує його істотні зв'язки, причинно-наслідкові залежності.

При визначенні предмета педагогіки важливо чітко визначити його складові частини, межі і мету його вивчення. Від цього певною мірою залежить структура всього курсу педагогіки. Тому на основі загального визначення предмета важливо визначити предмет педагогіки школи, на вивчення якої і спрямовуються зусилля майбутніх учителів.

Студентам слід пояснити, що педагогіка довгий час концентрувала свої зусилля на науковому поясненні фактів виховання. Це був початковий етап її розвитку. Сучасна педагогіка не обмежується науковим поясненням педагогічної практики, а сміливо розробляє теорії і шляхи керування процесом виховання людини на різних етапах її розвитку. Це якісно новий етап у її розвитку. Обґрунтування шляхів керування процесом виховання й озброєння ними вчителів і вихователів дозволяє їм з більшою надією на успіх вирішувати завдання виховання й розвитку людини.

Суттєве значення при вивченні педагогічної науки має засвоєння студентами *категорійного апарату педагогіки, що* часто викликає у студентів значні труднощі. Як і кожна наука, педагогіка має свій поняттєвий апарат. Основні поняття науки визначаються предметом дослідження. Серед всього комплексу понять завжди можна виділити провідні, найзагальніші поняття, навколо яких будується вся система знань науки і які відображають основні найістотніші сторони, властивості і зв'язки педагогічних явищ. Такі поняття називають *категоріями науки*. Категорії пронизують все наукове знання і пов'язують його у цілісну систему. Базовими категоріями педагогіки більшість дослідників називають: *виховання, освіту, розвиток, навчання, самовиховання, самоосвіту, саморозвиток, виховні відносини*.

Значення цих категорій у теоретичній і практичній педагогіці важко переоцінити. Вони: а) цементують все педагогічне знання;

б) визнані і використовуються як теоретиками, так і практиками у всьому світі; в) склалися впродовж віків, поступово вдосконалюючись, входили у свідомість і досвід фахівців різних рівнів кваліфікації. Ними користуються і батьки, і представники громадськості, і самі учні. Знання цих категорій дозволяє глибше зрозуміти педагогіку як науку, хоча за ступенем абстрагування й узагальнень педагогіка впевнено займає місце поряд з філософією.

Серед основних педагогічних категорій провідну роль відіграє поняття "виховання", яке органічно поєднано з процесами навчання, освіти і розвитку. Виховання - поняття найбільш загальне та універсальне. Воно, як процес, спрямовується на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта сприяє формуванню світогляду, що означає набуття певної суми знань з різних галузей науки. Традиційно освіта тлумачиться як складова частина виховання. Навчання ж відображає процесуальний бік освіти, у межах якої взаємодіють учитель і учень. Звичайно, виховання, освіта і навчання дуже тісно взаємопов'язані між собою, хоч кожне з них має свою специфіку, свої особливості. Ці погляди можна проілюструвати за допомогою так званої "педагогічної матрьошки". Категорії "виховання", "освіта", "навчання" співвідносяться за принципом "матрьошки": маленька матрьошка - це навчання, середня - освіта, велика - виховання. Побачити кожну з них окремо та описати можна, але неможливо зрозуміти сутність однієї, не розглянувши інших - об'єкт зникає. Внутрішня автономна побудова забезпечує збереження єдиної природної цілісності.

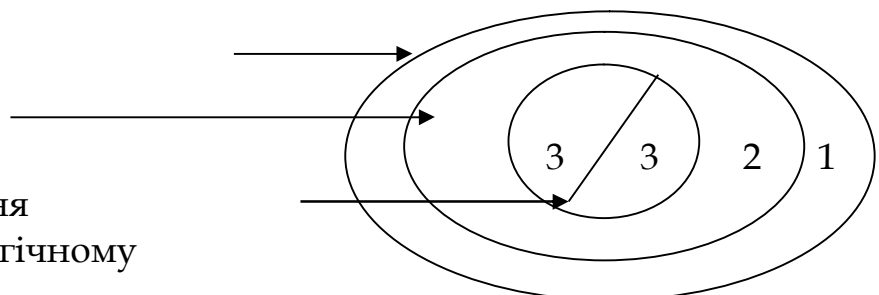
Проілюструвати названу залежність можна і за допомогою логічної схеми співвідношення педагогічних понять. За основу беремо традиційний підхід до визначення змісту та обсягу означених понять, а саме:

*"виховання", у широкому його розумінні, є найбільш загальним поняттям, що охоплює всі сфери процесу формування особистості;

*"освіта" - відноситься до виховання як частина до цілого; проте ця категорія не є достатньо конкретною, щоб користуватися нею у повсякденній діяльності;

*"навчання" є ядром освіти, головним шляхом її набуття.

1. Виховання у (широкому розумінні)
2. Освіта
3. Навчання і виховання у спеціальному педагогічному



значенні

В останні роки умови розбудови української державності активізували ідеї гуманістичної особистісно-орієнтованої педагогіки, побудованої на підґрунті цілеспрямованого і систематичного виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів. Освіта і виховання є найважливішими компонентами культури, яка в усьому світі розвивається відповідно до вимог національної школи. Виховання - це насамперед процес засвоєння кожною особистістю духовності, культури рідного народу, його національного духу. Весь історичний розвиток людства доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Головним у національному вихованні є створення умов для саморозвитку людини як особистості й індивідуальності. Реалізувати це можливо тільки за допомогою людинотворчої взаємодії, під час якої педагог і учні поєднуються творчим діалогом - пошуком нерозкритих потенційних можливостей навчально-виховного процесу з метою активного самостворення і самовираження особистості кожної дитини. Учень має бути не стільки об'єктом, скільки суб'єктом виховання, самотворення, самовдосконалення засобами як навчальних програм, позакласної виховної роботи, так і природного середовища, навколишньої дійсності, спілкування з дітьми. Державою мають створюватися сприятливі психолого-педагогічні умови для вільного самовизначення і самоствердження кожного учня, для самореалізації ним своїх задатків, нахилів, здібностей і можливостей.

Тому до основних категорій педагогічної науки все частіше включають поняття, пов'язані з самореалізацією особистості: "саморозвиток", "самовиховання", "самоосвіта" (див. Рис. 7.1.1).

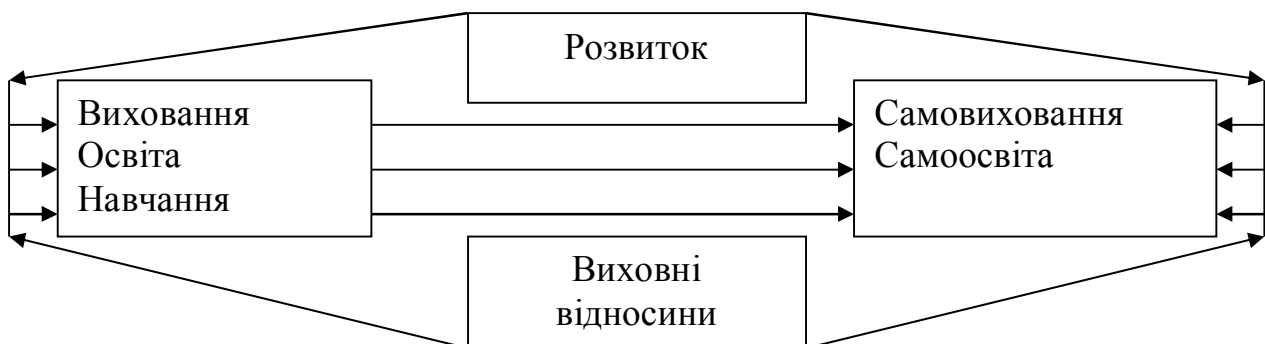


Рис.7.1.1. Головні педагогічні категорії

Характеризуючи сутність і значення самоосвіти та самовиховання можна звернутися до прикладів видатних людей різних часів і народів, які досягли завдяки роботі над собою значних успіхів у своєму розвитку.

Працюючи над засвоєнням основних понять студентами необхідно пам'ятати, що на цьому ступіні майбутні вчителі мають одержати первісне уявлення про них. У наступних темах їхній зміст буде поглиблюватися і збагачуватися.

Однак зважаючи на значущість розуміння студентами основних категорій педагогіки вважаємо за доцільне під час практичних занять з педагогіки докладно їх проаналізувати, зіставити та за допомогою дослідницьких методів сконструювати визначення цих понять. Для цього пропонуємо варіант категорійного аналізу основних педагогічних понять на основі методу конвент-аналізу, який майбутні вчителі виконують під керівництвом викладача.

Для цього їм пропонується по 10 визначень цих понять у тлумаченні різних авторів. На цьому етапі вони працюють з явними визначеннями понять. *Явним визначенням поняття* називається таке його визначення, в якому безпосередньо вказується специфічна ознака явища. Цю ознаку читач або слухач повинен чітко і однозначно уявляти собі. Тоді явне визначення буде для нього зрозумілим. Явне визначення може інтерпретуватись як рівність і навіть тотожність двох смислових об'єктів (предикатів). Загальна схема таких визначень може бути представлена наступним чином: "А ≡ В". Тут А і В - поняття, для яких не є принциповим спосіб вираження кожного з них (одним словом чи словосполученням). Явним є, наприклад, визначення: "Виховання - це процес цілеспрямованого впливу однієї людини на іншу".

Для прикладу, студенти опрацьовують по 10 явних визначень основних категорій педагогіки. На основі їх зіставлення і порівняння вони намагаються в кожному визначенні виділити категорійні (суттєві) ознаки, тобто ті ознаки, які найбільш повно характеризують сутність даного поняття.

Для кожної з категорій заповнюється таблиця за зразком 7.1.1:

Зразок 7.1.1

№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Студенти аналізують підходи різних авторів до визначення кожного з запропонованих понять, акцентуючи увагу на різноманітності цих

підходів. Далі вони намагаються конструювати своє особисте визначення кожної педагогічної категорії, користуючись обраними категорійними ознаками і такими правилами визначення понять:

Правило 1. *"Поняття, що визначається, і поняття, через яке воно визначається, повинні бути взаємозамінюваними".*

Якщо в якомусь контексті зустрічається одне з цих понять, то завжди повинна існувати можливість замінити його іншим. При цьому контекст, який був істинним до заміни, повинен залишитися таким само і після нього. Прикладом можуть стати наступні твердження:

А. "У процесі виховання формується особистість людини"

В. "У процесі цілеспрямованого впливу вихователя на вихованця формується особистість останнього".

Правило 2. *"Права і ліва частини визначення мають бути співвимірними, тобто однаковими за обсягом".*

Порушення правила співвимірності визначення спричинює помилки "надто широкого визначення" і "надто вузького визначення". Перший вид названої помилки виникає за умови відсутності у визначаючому понятті однак, специфічних для поняття, що означається. Для прикладу: "Виховання – це цілісний процес становлення людини". Таке визначення є "надто широким", оскільки у визначаючій частині відсутні специфічні ознаки, що відрізняють "виховання" від інших педагогічних понять.

Правило 3: *„Визначення не повинно будуватися за схемою кола, тобто, не можна визначати поняття саме через себе або через таке інше поняття, яке, в свою чергу, визначається через нього ж".*

Порушення цього правила призводить до логічної помилки – тавтології. Вона наявна, наприклад, у таких визначеннях:

А. „Розвиток – це розвиток, а не сталість”;

В. „Формування особистості є результатом її розвитку, оскільки розвиток веде до її становлення”.

Головним завданням визначення є розкриття змісту невідомого поняття, що зробить його відомим. Тавтологія ж є словосполученням, яке містить „замкнене коло”, тобто, пояснює невідоме поняття через нього ж. У результаті, невідоме так і залишається невідомим. Таким чином, тавтологія не виконує функцій визначення, оскільки не розкриває змісту поняття. Щоб запобігти цій помилці у визначеннях, студенти мають завжди пам’ятати, що поняття, яке ми визначаємо, і поняття, через яке воно визначається, хоча і є рівними за об’ємом, але зовсім не тотожним за своїм змістом; вони являють собою самостійні поняття.

Правило 4. *"Визначення має бути ясним за змістом, тобто не*

повинно містити в собі двозначності чи полізначності”.

Правило ясності порушується тоді, коли замість теоретичних, поняттєвих визначень вдаються до образних, художніх засобів, характерними рисами яких є інакомовність, багатозначність, символічність. Для прикладу: “Виховання є прикрасою у щасті та схованкою у біді” (Демокрит).

Правило 5. „Визначення не повинне бути суто негативним”.

Метою визначення є знаходження відповіді на запитання: що являє собою об’єкт чи явище? Для цього необхідно виявити і назвати у стверджувальній формі їх суттєві ознаки. Негативне визначення фіксує тільки відсутні ознаки, тобто, вказує на те, чим вказаний об’єкт не може бути. Для прикладу: „Розвиток – це процес, який не є сталістю”.

Правило 6. „Визначення має бути зрозумілим, чітким, стислим”.

Це означає, що у частині, яка визначає сутність поняття, можуть використовуватись тільки слова, знайомі і зрозумілі для тих, на кого розраховане визначення. Воно повинно бути стислим, бо надміру багатослівне визначення виходить за межі свого призначення і може перетворитися на простий опис. Визначаючи поняття, не можна припускатися двозначності, розмитості термінів, які можна по-різному інтерпретувати. Бажано також конструюючи визначення не користуватися образами, метафорами, порівняннями, тобто словами, що не додають твердженню однозначності і ясності його розумінню. Нечітке визначення призводить до поверхневих уявлень про сутність предмету чи явища та плутанини. Точність визначення поняття вимагає також його однозначності впродовж всього пояснення.

Даючи визначення основних понять педагогіки, можна помітити, що вони глибоко взаємопов’язані між собою. Тому майбутні вчителі мають виділити домінуючу, головну функцію кожного з понять і на цій основі виокремити їх сутність.

Традиційно складним для сприйняття студентів залишається питання *методології педагогічної науки*. Необхідно відзначити, що за останні десятиліття проведено значну теоретичну роботу з удосконалювання методологічного апарату педагогіки. Великої уваги надається методології й у конкретних дослідженнях. Однак у навчальній літературі питання методології розкриваються досить узагальнено, іноді навіть не наводиться чіткого визначення методології. Деякі автори взагалі обходять це питання увагою. Зрештою студенти мають про це поняття досить загальне, поверхове уявлення.

У посібнику „Педагогіка” М.М. Фіцули методології педагогіки приділяється певна увага. Автором визначається методологія науки як учення про принципи, форми і методи наукового пізнання, а під

методологічними засадами педагогіки розуміється наукове підґрунтя пояснення основних педагогічних явищ і розкриття їх закономірностей [21: 30].

Автори „Практикуму з педагогіки” за редакцією О.А. Дубасенюк [15: 20] під методологією науки розуміють сукупність вихідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження природних чи суспільних явищ і які вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ. *Методологічними основами педагогіки* вони називають той науковий фундамент, з позицій якого дається пояснення основних педагогічних явищ і розкриваються їх закономірності. Виділяються і ряд рівнів методології педагогіки, а саме:

1) *Філософська методологія (філософія)*, яка вважається найвищим рівнем методології педагогіки, адже сама педагогічна наука народилася як частина “науки про мудрість”. Тому педагогіка спирається у своїх дослідженнях на фундаментальні філософські закони, використовує її категорії тощо.

2) *Загальнонаукова методологія (досягнення інших наук, які теж вивчають людину)*. Педагогіка використовує загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності, зокрема системний підхід, закони логіки, психологічні закономірності тощо.

3) *Конкретно-наукова методологія (досягнення самої педагогічної науки)*. Сама педагогічна наука накопичила значний фонд знань про сутність основних педагогічних процесів і явищ, які відображені у загальнопедагогічних законах та закономірностях.

4) *Дисциплінарна методологія (результати дослідження в окремих галузях педагогічної науки)* – закономірності навчання, виховання, розвитку особистості.

5) *Методологія міждисциплінарних досліджень*. Сюди можна віднести праці класиків педагогіки, котрі як правило досліджували педагогічні явища і процеси не виокремлено, а у їх взаємозв'язку. Тому ці роботи використовуються у різних галузях педагогічної практики.

Педагог-дослідник, вивчаючи будь-яке педагогічне явище або процес, обов'язково враховує кожний з рівнів методології. Це дає йому можливість правильно (об'єктивно) осмислювати предмети і явища навколишньої дійсності, чітко усвідомлювати закономірності їх функціонування та наявні між ними зв'язки; і на цій основі будувати стратегію і тактику виховання, освіти, навчання і розвитку людини.

Методологічні дослідження дозволяють точніше і глибше визначити предмет педагогіки, її місце у системі інших наук, намітити проблеми педагогічних досліджень. Найважливішим завданням методології є встановлення принципів і способів здобуття знань про

виховання, методів їхньої інтерпретації, а також визначення умов взаємодії науки і практики.

Майбутні вчителі мають зрозуміти, що знання і глибоке розуміння методології важливе не тільки для дослідників, але й для кожного педагога. Належний рівень методологічної культури вчителя дозволяє йому успішно аналізувати педагогічні явища. Міцність методологічних позицій визначає систему поглядів і відношень учителя, а вони, у свою чергу, формують образ його діяльності.

До джерел педагогічної науки відносять також такі: 1) народну педагогіку; 2) педагогічну спадщину минулого; 3) передовий педагогічний досвід; 4) сучасні педагогічні дослідження.

Розвиваючись, кожна наука збагачує свою теорію, наповнює її новим змістом. Цей процес стосується і педагогіки. В наш час поняття “педагогіка” включає цілісну *систему педагогічних наук*. Структура сучасної педагогіки відображає зв'язки і відносини, що склалися у ході історичного розвитку різних галузей педагогічних знань, визначає місце кожної з педагогічних наук, її роль для педагогічної практики. До самостійно сформованих педагогічних наук належать:

1. *Історія педагогіки*, яка вивчає розвиток педагогічної думки на різних етапах історичного розвитку людського суспільства.

2. *Загальна педагогіка* – базова наукова дисципліна, яка вивчає загальні закономірності навчання і виховання, розробляє загальні основи навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного типу. Вона традиційно поділяється на чотири великі розділи: загальні основи педагогіки, дидактику (теорію навчання), теорію і методику виховання, школознавство (систему управління школою і діяльність органів освіти).

Щодо поділу педагогічної науки за галузями, то їх нараховується вже близько двадцяти і кількість їх може зростати надалі. Всі вони спираються на структуру, принципи загальної педагогіки, є її “дочірніми”, хоча і самостійними науками. Їх умовно можна поділити на загальні і функціональні.

До загальнопедагогічних наук відносять:

- вікову педагогіку (дошкільна педагогіка, педагогіка школи, педагогіка вищої школи тощо);
- корекційну педагогіку, яка розробляє питання виховання сліпих (тифлопедагогіка) та глухих (сурдопедагогіка) дітей; розумово відсталих дітей (олігофренопедагогіка), дітей з неправильно розвинутою мовою (логопедія);
- соціальну педагогіку, яка вивчає механізми формування особистості у соціумі. Сюди ж можна віднести і сімейну педагогіку;

- етнопедагогіку, що вивчає здобуті народом знання та вміння у сфері виховання та навчання, відображені у фольклорі, традиціях, обрядах.

До *функціональних педагогічних наук* відносять:

- професійну педагогіку;
- галузеві педагогіки (авіаційна, військова, медична, культуро-освітня тощо);
- педагогіку підвищення кваліфікації і перекваліфікації спеціалістів;
- часткові або предметні методики викладання, що допомагають учителю-предметнику у підготовці та проведенні уроків та інших видів навчально-виховної діяльності.

Окремо виділяємо *порівняльну педагогіку*, яка займається порівняльним аналізом педагогічних систем у різних країнах (порівняно з вітчизняною).

Сукупність галузей педагогіки складає єдину *систему педагогічних наук*.

У навчальних посібниках з педагогіки традиційно йдеться про зв'язок педагогіки з іншими науками. Однак, якщо донедавна це вважалося правильним, то сьогодні необхідно вести мову не просто про зв'язок, а про вивчення педагогікою у тісному контакті з іншими науками питань виховання. Отож, педагогіка тісно пов'язана з багатьма іншими науками. Ідеї суміжних наук про людину дозволяють педагогіці більш глибоко і всебічно досліджувати закономірності виховання та освіти. На це положення в свій час вказував ще К.Д. Ушинський. Він писав: "Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то перш за все вона повинна вивчити її також у всіх відношеннях". Тим самим він звертав увагу на необхідність глибокого вивчення педагогом всіх антропологічних наук, що досліджують людину.

Педагогіка має тісні зв'язки з такими наукам як філософія, історія, соціологія, етика, естетика, психологія, анатомія, фізіологія людини, гігієна, етнографія, математика, кібернетика та ін.

Педагогіка як навчальний предмет вивчається в педагогічних інститутах, університетах, педучилищах, а також на курсах і семінарах, спрямованих на підвищення кваліфікації працівників народної освіти. До навчальних планів включені: загальний курс педагогіки, спеціальні методики, методика виховної роботи, практикум з позакласної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна психологія та ін.

Важливим компонентом змісту розділу «Загальні основи педагогіки» є *науково-педагогічне дослідження*. *Науково-педагогічне дослідження* – особлива форма процесу пізнання педагогічної дійсності, систематичне цілеспрямоване вивчення її явищ і процесів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується

формулюванням знання про досліджуваний об'єкт. Наукове дослідження поділяється на види: а) *фундаментальні дослідження*, які мають за мету розкрити сутність педагогічних закономірностей та спрямовані на поглиблення наукового знання, розвиток методології науки, відкриття її нових галузей і не передбачають безпосередньо практичних цілей; б) *прикладні дослідження* вирішують окремі теоретичні і практичні завдання, які пов'язані з формуванням змісту виховання й освіти, розробкою педагогічних технологій; поєднують науку з практикою, фундаментальні дослідження і практичні розробки; в) *практичні розробки*, які мають за мету створення програм, підручників, посібників, інструктивно-методичних рекомендацій з питань організації процесів виховання і навчання, управління виховними системами. Науково-педагогічне дослідження має кілька рівнів, а саме:

1. *Емпіричний рівень* дослідження, який спрямований безпосередньо на об'єкт вивчення (явище, процес) і спирається на дані спостереження та експерименту. На емпіричному рівні фіксуються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності.

2. *Теоретичний рівень* пов'язаний з удосконаленням і розвитком поняттєвого апарату педагогіки та спрямований на всебічне пізнання об'єкту дослідження. На теоретичному рівні висуваються і формулюються основні, загальні закономірності, які дозволяють пояснити попередньо відкриті факти, а також передбачувати наступні події і факти.

3. *Методологічний рівень*, на якому на основі аналізу і узагальнення результатів попередніх досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будуються теорії.

Методологія педагогічних досліджень - розділ педагогічної науки, який вміщує основні принципи, форми та методи наукового пізнання і шляхи перетворення педагогічної дійсності. Визначає загальні підходи до пізнання закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості. Об'єктом методології педагогіки є пізнання сутності навчально-виховного процесу й розвитку молодшої людини, а її предметом - закономірності процесу формування особистості.

Методи науково-педагогічних досліджень - це шляхи вивчення і освоєння складних психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивної закономірності виховання і навчання; прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності; сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретного завдання. Методи досліджень у педагогіці поділяються на *загальнонаукові та конкретно-наукові*

(теоретичні й емпіричні). *Загальнонаукові* включають: загальнотеоретичні методи (абстракція і конкретизація, аналіз й синтез, порівняння, протипоставляння, індукція і дедукція тощо), соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, рейтинг тощо), соціально-психологічні (соціометрія, тестування, тренінг тощо), математичні (ранжування, шкалування, індексування, кореляція тощо). *Конкретно-наукові методи* поділяються на теоретичні й емпіричні. До *теоретичних* методів належать: аналіз літератури, архівних матеріалів, документації та продуктів діяльності; аналіз поняттєво-термінологічної системи; аналогії, що побудовані на всезагальності фундаментальних законів діалектики для процесів різного походження; побудова гіпотез; прогнозування; моделювання. *Емпіричні методи* дослідження складаються із спостереження; бесіди; педагогічного консіліуму; вивчення й узагальнення масового та індивідуального педагогічного досвіду; педагогічного експерименту; науково-педагогічних експедицій.

Поглиблене розуміння важливості методології наукових досліджень майбутніми вчителями досягається на основі знайомства студентів з конкретним дослідженням, що міститься у повідомленні про його хід і результати. Краще звернутися до повідомлення, що стосується середньої школи, і на конкретному прикладі простежити: вихідні позиції дослідження; наукові припущення; завдання й етапи дослідження; наукові методи, використані у ньому. Студентам пропонується обрати відповідно до своєї фахової спеціальності тему науково-дослідної роботи і визначити для неї структуру дослідження за схемою:

Тема	
Об'єкт дослідження	
Предмет дослідження	
Мета дослідження	
Гіпотеза дослідження	
Завдання дослідження	
Методи дослідження	

Зауважимо, що предмет педагогічної науки відрізняється складністю та багатовимірністю і вимагає цілісного, системного підходу до його дослідження на всіх етапах здійснення педагогічного процесу. Важливого значення у цьому контексті набуває характеристика

діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, що зумовлює включення до розділу „Загальні основи педагогіки” блоку питань, які стосуються безпосередньо педагогічної діяльності, її специфіки й особливостей, а також аналізу взаємопов'язаної діяльності учителя й учнів, вихователя і вихованців (вимоги до вчителя, його функції, вікові особливості учнів тощо).

Одним із суб'єктів педагогічної діяльності є вчитель. Саме з характеристики його діяльності, функцій, вимог до особистості розпочинається знайомство майбутніх учителів із педагогічною професією. Доцільно звернутися до історичної довідки щодо її виникнення і становлення. Студенти дізнаються, що минуло майже дві тисячі років від того часу, як римський імператор і сенат у I столітті почали видавати платню першому “штатному” вчителю ораторів Марку Фабію Квінтіліану і цим самим зафіксували появу вчительської професії.

Проте, інститут учительства почав функціонувати значно раніше. Ще у Древньому Вавилоні, Єгипті, Ассирії, на Древньому Сході вчителями виступали в основному жерці. Таким чином, інститут учительства злився із соціальним інститутом релігії і був йому повністю підпорядкований. Оскільки жерці складали привілейовану касту, то соціальний статус учительства був надзвичайно високим. У державах Древньої Греції вчителями були вільні громадяни, їх називали граматистами, педономами, дидаскалами чи педотрибами. Нерідко вони самі утримували приватні школи. У Древньому Римі вчитель вперше стає державним службовцем, що призначається самим імператором. Поряд з цим праця вчителя часто була найманою і навіть рабською.

В епоху середньовіччя вчитель повинен був обов'язково бути духовною особою. Освіта поступово перетворювалася на безсловесну служницю релігії; поведінка, статус, методи роботи, обов'язки вчителя диктувалися релігійними канонами. Особливі вимоги пред'являлися до особи вчителя у системі єзуїтського виховання (абсолютна субординація вчителів за релігійними званнями, цілковита дисципліна і чернечий спосіб життя, висока вимогливість до себе та учнів). У пізньому середньовіччі, однак, починає формуватися інститут найманого світського учительства. При цьому при дворах аристократів соціальний статус учителя прирівнювався до положення обслуговуючого персоналу.

У період феодалізму професія вчителя вперше набуває масовості, зростає кількість приватних учителів. Коли почали формуватися буржуазні європейські держави, з'явився перший досвід спеціальної

державної педагогічної освіти. У зв'язку з цим держава чітко формулювала свої вимоги до вчителя у певних законодавчих актах і зробила професію вчителя залежною від ідеології, національності, політики, права, релігії та інших соціальних інститутів. Саме у період розвитку капіталізму вперше з'являється інститут жіночого вчительства (гувернантки, наставниці, домашні виховательки, народні вчительки та ін.).

Підготовка вчителів для середніх закладів освіти України протягом XIX століття та початку XX-го, здійснювалася у педагогічних інститутах, які були складовими університетів, чи на дворічних курсах при університетах. Одним з перших педагогічних інститутів не тільки в Україні, а й у Російській імперії був Харківський педагогічний інститут, який було відкрито у 1808 році, і який підпорядковувався безпосередньо головному педагогічному інституту у Санкт-Петербурзі. До теоретичної підготовки студентів були включені предмети педагогічного циклу, а саме: історія дидактики, історія сучасних педагогічних течій, історія шкіл та педагогічних теорій (три години на тиждень), сучасна дидактика (дві години на тиждень), практичні заняття з педагогіки (дві години на тиждень). На початку XX століття в Україні діяли 7 учительських інститутів і 32 вчительські семінарії, які готували вчителів для сільських шкіл. До теоретичної підготовки майбутніх педагогів на II та III курсах було введено вивчення педагогіки і дидактики (по 2 години на тиждень).

Студенти аналізують поняття „вчитель” у різних його значеннях. Так “Український педагогічний словник” пропонує два рівня тлумачення цього поняття – у широкому та у вузькому значенні. У *широкому суспільному значенні вчитель* – це мислитель, громадський діяч, який формує погляди і переконання людей, допомагає їм знайти свій шлях у житті. Вчителем часто називають людину, чия мудрість і життєвий досвід залишили глибокий слід у розвитку окремої особистості та її долі.

Учитель у педагогічному значенні – спеціаліст, який здійснює навчально-виховну роботу з учнями у загальноосвітніх школах різних типів.

Майбутні вчителі мають усвідомити сутність та структуру педагогічної діяльності, під якою розуміють *особливий вид* соціальної діяльності, спрямований на передачу від старших поколінь до молодших накопиченої людством культури та досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. *Структура* педагогічної діяльності відповідає загальній структурі людської діяльності і її можна представити як

єдність таких структурних компонентів: суб'єктів педагогічної діяльності, мети, мотивів, змісту діяльності, дій (операцій чи способів діяльності), результату, при цьому *системотвірною характеристикою* є мета (див. Рис. 7.1.2).

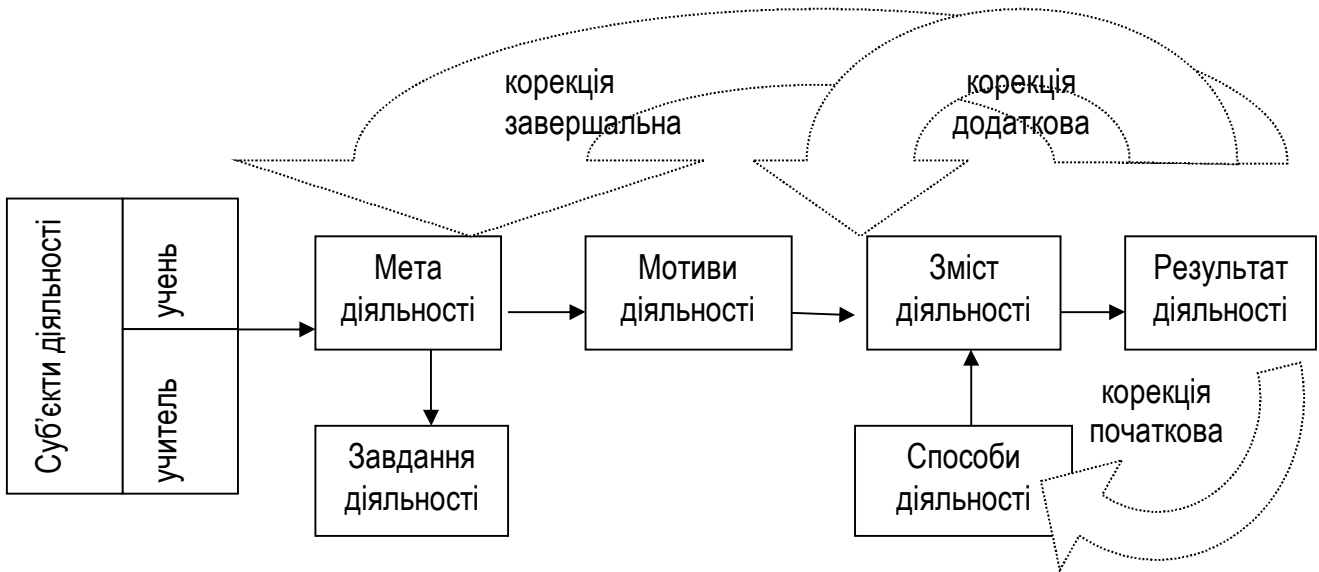


Рис. 7.1.2. Структура педагогічної діяльності

Отже, педагогічна діяльність – це *особливий* вид людської діяльності. Студенти знайомляться з цими особливостями, серед яких можна виокремити:

1. Посередництво вчителя між суспільством і молодою людиною, яка постійно вдосконалюється.
2. Масовість педагогічної професії.
3. Специфіка предмету і результату педагогічної діяльності.
4. Спрямованість учителя на майбутнє.
5. Необхідність управління найбільш складним процесом – процесом творення особистості.
6. Особливу відповідальність, яку покладає на вчителя суспільство.

Серед основних функцій учителя особливо визначається управління процесами навчання, виховання, розвитку, формування особистості: *не вчити, а спрямовувати учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання має вчитель*. Для ілюстрації основних функцій педагога пропонується модель, наведена у підручнику В.І. Підласого [13: 233-236]: взаємозв'язок етапів та результатів діяльності вчителя з відповідними функціями (див. таблицю 7.1.4).

Особливі професійні і суспільні функції вчителя пред'являють підвищені вимоги до особистості вчителя, його моральності. Вимоги до вчителя – це система професійних якостей, яка визначає успішність педагогічної діяльності. Система вимог, що їх ставить професія до людини, називається професіограмою вчителя. На базі цього документа

складаються навчальні плани, визначається кількість годин по предметно, формулюються вимоги до знань, умінь та навичок майбутнього педагога.

Студенти знайомляться із структурою професіограми, у якій відображено морально-психологічні риси, необхідні для майбутньої навчальної та виховної роботи з дітьми, і які слід розвивати у процесі самовиховання й освіти у вищому педагогічному закладі освіти, а також *вимоги до знань та вмінь учителя*. Зокрема, увага майбутніх учителів акцентується на тому, що серед необхідних знань педагога особливе місце посідають знання: з предмета; методики його викладання; з педагогіки; з психології.

Таблиця 7.1.4

Основні функції педагога

Етапи діяльності		Результати діяльності		Функції педагога
Підготовчий	УПРАВЛІННЯ	Мета Діагноз Прогноз Проект План	УПРАВЛІННЯ	Цілепокладання Діагностична Прогностична Проектування Планування
Реалізація		Інформація Організація Оцінка Контроль Корекція		Інформативна Організаторська Оцінна Контролююча Корекційна
Завершальний		Результат		Аналітична

Серед умінь учителя окремо виділяються такі групи: гностичні; проектувальні; конструктивні; комунікативні; організаторські.

На нашу думку, позитивного впливу на становлення майбутніх учителів набувають роздуми щодо того, хто може стати справжнім учителем, на якого чекає сучасна школа. При цьому студенти доходять висновку, що справжнім учителем може стати лише така особистість, якій притаманне якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей, педагогічної креативності та свідомої спрямованості на здійснення функцій педагогічного працівника, що дозволяє їй досягти значних успіхів у творчій професійній діяльності.

Педагогічні здібності – це сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Педагогічні здібності передбачають відповідну спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну); ділові якості (спеціальні педагогічні вміння, навички, досвід); риси характеру (вміння спілкуватися з дітьми, підлітками, емоційна врівноваженість). Педагогічні здібності ґрунтуються на відповідних нахилах до педагогічної діяльності, формуються і вдосконалюються в ході педагогічної практики. Вони ж є і передумовою для вибору особистістю педагогічної професії. Часто педагогічні здібності зводять до вміння виконувати певні дії – добре викладати думки, співати, малювати, організовувати дітей тощо. Насправді ж поняття “педагогічні здібності” виявляється значно складнішим і охоплює цілий комплекс спеціальних та загальних знань, пов’язаних з ними вмінь, а також якостей особистості вчителя. Сучасні дослідники виділяють такі групи педагогічних здібностей:

➤ *науково-пізнавальні* – здатність людини оволодівати науковими знаннями у визначеній галузі;

➤ *дидактичні* – вміння відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність; чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; проводити творчо уроки; розвивати мислення школярів; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів; підвищувати їх навчально-пізнавальну активність; привчати дітей працювати самостійно;

➤ *організаторські* – вміння об’єднувати дітей, розподіляти між ними обов’язки, планувати роботу, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем, аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки; згуртовувати учнів, сприяти розвитку в них активності, ініціативи, самостійності; організовувати на належному рівні навчально-виховний процес, а також власну педагогічну діяльність;

➤ *комунікативні* – вміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів (педагогічний такт);

➤ *перцептивні* – полягають в адекватному сприйнятті й розумінні психології дитини; в умінні проникати у духовний світ вихованців, об’єктивно оцінювати їх емоційний стан, відчувати настрої, переживання окремих учнів, виявляти особливості психіки;

➤ *сугестивні* – здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців;

➤ *дослідницькі* – вміння пізнавати й об’єктивно оцінювати

педагогічні ситуації та процеси;

➤ *соціальні* – вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках учнів, визначити місце і роль кожного з них у діловій та соціально-психологічній структурах;

➤ *експресивні* – здібності до зовнішнього вираження своїх думок, знань, переконань і почуттів за допомогою мови, а також міміки та пантоміміки;

➤ *емоційна стійкість* – уміння педагога володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях.

Слід звернути увагу студентів, що лише наявність у людини педагогічних здібностей ще не забезпечує ефективності виконання нею педагогічної діяльності. Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи вирішення проблемних педагогічних ситуацій, тобто розвивати *креативність мислення*. Креативність передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується цілим рядом параметрів, серед яких уміння бачити проблему, оригінальність, здатність до синтезу та аналізу та інші.

Необхідно відмітити ще одну характеристику особистості педагога, без якої педагогічні здібності не зможуть набути ефективного розвитку – це особистісна *спрямованість* людини на педагогічну діяльність, яка є одним з найважливіших суб'єктивних чинників досягнення вершин у професійно-педагогічній діяльності. Спрямованість особистості визначається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, і які характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини. Крім того, спрямованість передбачає стійкий інтерес до особистостей учнів, здатність до педагогічної творчості, схильність займатися саме цим видом діяльності, усвідомлення своїх здібностей.

Основним мотивом суто педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності. Важливою умовою розвитку педагогічної обдарованості є бажання педагога працювати з дітьми, любов і повага до них; отримування задоволення від спілкування з вихованцями, потреба знову і знову повертатися до проблем школи і учнів. Тобто, йдеться про педагогічне покликання, яке розглядається як життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмислення й перспективності її діяльності. Покликання співвідноситься у своєму розвитку із потребою в обраному виді діяльності. На цьому найвищому ступені розвитку – покликанні – педагог не уявляє себе без школи, без

життя і діяльності своїх учнів.

Усвідомлене покликання характеризується розвиненою самосвідомістю і культурою самоаналізу, осмисленням своїх потреб, формуванням соціально значущих цілей, визначенням конкретних шляхів її реалізації. Вчитель завжди має пам'ятати одну просту але велику істину: *якщо вчитель тільки любить свою справу, він буде гарним учителем; якщо вчитель тільки любить дітей, як батько й мати, він буде кращим за того вчителя, який прочитав усі книжки, однак не любить ні свою справу, ні учнів; учитель же, який поєднує у собі любов до справи з любов'ю до дітей – досконалий учитель...* Учитель не може не любити дітей. Це положення вже стало педагогічною аксіомою. Проте далеко не всі, хто обрав для себе професію педагога, замислюється над сенсом даної аксіоми.

Отже, майбутні вчителі поступово підводяться до висновку, що педагогічної майстерності можна навчитися (і під час навчання у педагогічному навчальному закладі, і впродовж безпосередньої педагогічної діяльності), педагогічні здібності необхідно розвивати до певного рівня, однак обов'язковою умовою становлення справжнього педагога є наявність педагогічного покликання, яке має народитися у душі людини, „визріти” і оформитися у стійке переконання, що саме без цього (школи, учнів, щоденного спілкування з ними) вона не зможе прожити жодного дня.

Важливим суб'єктом педагогічної діяльності є дитина (учень, вихованець). Майбутні вчителі мають докладно познайомитися із особливостями вікового, психологічного, розумового розвитку дітей шкільного віку. Для цього вони мають ґрунтовно проаналізувати сутність ще однієї категорії педагогічної науки – „розвиток”.

У розділі “Загальні основи педагогіки” категорія “розвиток” розглядається детальніше за інші категорії, які аналізуються поглиблено при вивченні відповідних розділів, а саме: поняття “виховання” детально розглядається при вивченні розділу “Теорія і методика виховання”, поняття “освіта” і “навчання” – при вивченні розділу “Дидактика”.

Багаторазові опитування викладачів щодо труднощів у вивченні курсу „Педагогіки” демонструють їхню єдність у тому, що тема „Розвиток, виховання і формування особистості” є однією із самих складних для розуміння студентами. Дослідники цього питання наполягають на необхідності ретельного відбіру змісту теми у навчальній літературі. Зокрема пропонується такий зміст викладу:

1. Основні поняття, їх взаємозв'язок.
2. Роль спадковості у розвитку людини.

3. Роль середовища у розвитку людини і формуванні її особистості.
4. Роль виховання у розвитку людини і формуванні її особистості.
5. Вікові особливості дітей шкільного віку. Сутність акселерації.

При вивченні питань розвитку і формування особистості, на наш погляд, доцільно спиратися на знання студентів, які вони набули під час вивчення курсу загальної психології. Отже, майбутні вчителі вже усвідомлюють певним чином сутність понять “особистість”, “індивід”, “розвиток”. Необхідно систематизувати і поглибити ці знання, враховуючи специфіку педагогічної науки. Студенти мають усвідомити сутність поняття “розвиток” на рівні визначення його категорійних ознак, порівняння і зіставлення з іншими педагогічними поняттями, визначити його місце у загальній системі педагогічної термінології. Розгляд сутності розвитку починається з аналізу поняття “особистість” і визначення етапів, які проходить людина у своєму вдосконаленні протягом життя (людина, індивід, індивідуальність). *Людина* – організм, що складається з органів і систем, жива істота, яка володіє здатністю мислити і говорити, створювати знаряддя праці і користуватися ними у процесі трудової діяльності. Являє собою єдність духовного і фізичного, природного і соціального, спадкового і набутого. *Індивід* – людина як цілісний неповторний представник роду з його психофізіологічними властивостями, як передумовами для розвитку особистості; людина як носій загальних рис, що притаманні людському роду як специфічному у світі природи; окремий представник цього роду. *Індивідуальність* – сукупність рис, що визначають самобутність людини, її відмінність від інших людей; своєрідність психіки та особистості індивіда, її неповторність; співвідношення індивідних, особистісних, суб’єктних проявів людини, які для кожного є унікальними, неповторними, що відрізняють його від інших, надають йому цінності. Проявляється в особливостях темпераменту, характеру, у специфіці інтересів, якостей, в емоційній та інтелектуальній сферах, у потребах і здібностях людини. *Особистість* – людина як суб’єкт відносин і свідомої діяльності, яка здатна до самопізнання та саморозвитку; стійка система соціально-значимих якостей, відношень, установок і мотивів, що характеризують людину як представника суспільства. Взаємовідношення між індивідом як продуктом антропогенеза, особистістю, яка засвоїла суспільно-історичний досвід, та індивідуальністю, що перетворює світ, можуть бути охарактеризовані формулою: “індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність відстоюють”. Індивід у своєму розвитку відчуває соціально зумовлену потребу бути особистістю і виявляє здатність стати особистістю, яка реалізується у соціально значущій діяльності. Цим визначається розвиток людини як особистості.

Отже, зіставлення цих понять готує студентів до розуміння сутності категорії “розвиток”. *Розвиток особистості* – процес внутрішньо пов’язаних, послідовних і прогресивних змін, що відбуваються з організмом людини від моменту її народження і до кінця життя й характеризують рух людини від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності. Цей процес відбувається в анатомо-фізіологічному дозріванні людини, в удосконаленні її нервової системи і психіки, а також її пізнавальній і творчій діяльності, в збагаченні її світогляду, формуванні моральних якостей, суспільно-політичних поглядів, переконань. Поряд з категорією “розвиток” у педагогіці широко застосовується поняття “*формування особистості*” – процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без виключення чинників – екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних тощо; становлення людської особистості внаслідок об’єктивного впливу спадковості, середовища, цілеспрямованого виховання і особистої активності вихованця. Під формуванням особистості розуміють певну завершеність людської особистості, досягнення відповідного рівня дозрілості, стабільності.

Важливого значення набувають питання взаємозв’язку процесів виховання, навчання і розвитку. Розвиток визначається як процес змін у людині, спрямованих на реалізацію її природного потенціалу, її сутності та призначення. Забезпечується розвиток шляхом виховання. У процесі ж виховання людини відбувається її розвиток, рівень якого відповідно впливає на виховання, змінюючи, поглиблюючи методи та засоби виховної діяльності. Упродовж всього людського життя ці явища взаємно доповнюють одне одного.

Увага студентів акцентується на тому, що виховання веде за собою розвиток лише за умови, що воно має цілеспрямований характер; здійснюється у стрункій системі й послідовності; є всебічним, здійснюється з урахуванням особливостей вихованця; поєднує безпосередній і опосередкований вплив на учнів; орієнтовано на мобілізацію внутрішніх сил вихованця; здійснюється вихователем, особистість якого справляє сильний вплив на дітей.

Важливого значення для розуміння взаємозв’язку процесів виховання, навчання і розвитку набуває оволодіння студентами знаннями про механізми розвитку особистості. При цьому варто звернутися до досліджень Л.С. Виготського про зони розвитку особистості, які наочно ілюструють взаємозв’язки названих процесів (див. рис.7.1.3).

Виховання створює зону найближчого розвитку, яка надалі

трансформується у зону актуального розвитку. При цьому виникає нова зона найближчого розвитку. Навчання стає розвивальним за умови, що воно орієнтується на зону найближчого розвитку.

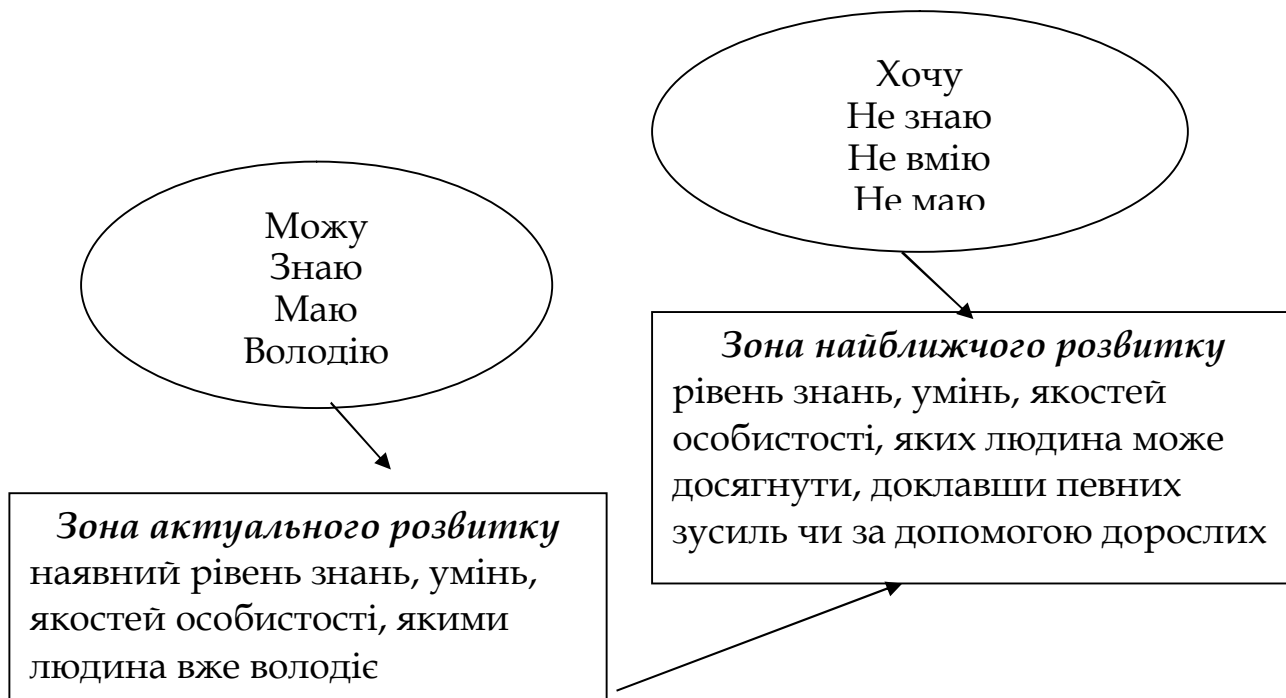


Рис.7.1.3. Зони розвитку особистості (за Л.С. Виготським)

Процес становлення особистості відбувається під впливом зовнішніх (природне і соціальне середовище, виховання, колективна діяльність, спілкування) та внутрішніх (анатоμο-фізіологічні передумови, особиста активність, що реалізується у діяльності), керованих (виховання і самовиховання) та некерованих (об'єктивний, стихійний вплив середовища) чинників. Серед них найбільш суттєвий вплив на особистість мають спадковість, середовище (природне і соціальне) і виховання, як фактор становлення особистості. *Спадковість* – відновлення у нащадків біологічної подібності предків; здатність передавати свої ознаки від батьків до дітей, наступному поколінню; здатність організмів повторювати у ряді поколінь подібні типи обміну речовин та індивідуального розвитку у цілому. Забезпечується самовідновленням матеріальних одиниць спадковості – генів, які локалізуються у специфічних структурах ядра клітини (хромосомах) і цитоплазми. Разом із мінливістю спадковість забезпечує сталість і різноманісність форм життя і є основою еволюції живої природи. Успадковуються: анатоμο-фізіологічна структура, яка відображує характерні ознаки індивіда як представника виду *Homo sapiens* (високоорганізований мозок, задатки до мови, ходіння у вертикальному положенні, до окремих видів діяльності та ін); морфологічні особливості

(зовнішні расові ознаки, колір шкіри, волосся, очей, риси обличчя, тип нервової системи, конституція тіла тощо); фізіологічні особливості (особливості обміну речовин, сполучення білків у організмі, група і резус-фактор крові тощо); схильність до деяких захворювань спадкового характеру (гемофілія, шизофренія, цукровий діабет, ендокринні розлади тощо); здатність до певних видів діяльності (музика, спів, спорт тощо). *Середовище* – все те, що оточує дитину від народження до кінця життя, починаючи із сім'ї, ближнього оточення і закінчуючи середовищем соціальним, в якому вона народжується і яке створює умови для її розвитку і виховання.

Треба зазначити, що жоден із названих чинників не діє самостійно і результат розвитку особистості залежить від їх узгодженості. В.І. Підласий у своєму підручнику [13:76-77], ґрунтуючись на дослідженнях Й. Шванцари, зазначає, що процес і результати людського розвитку детермінуються спільним впливом трьох генеральних чинників – спадковості, середовища і виховання. Наступна схема, запозичена у Й. Шванцари, ілюструє взаємовідношення основних чинників розвитку.

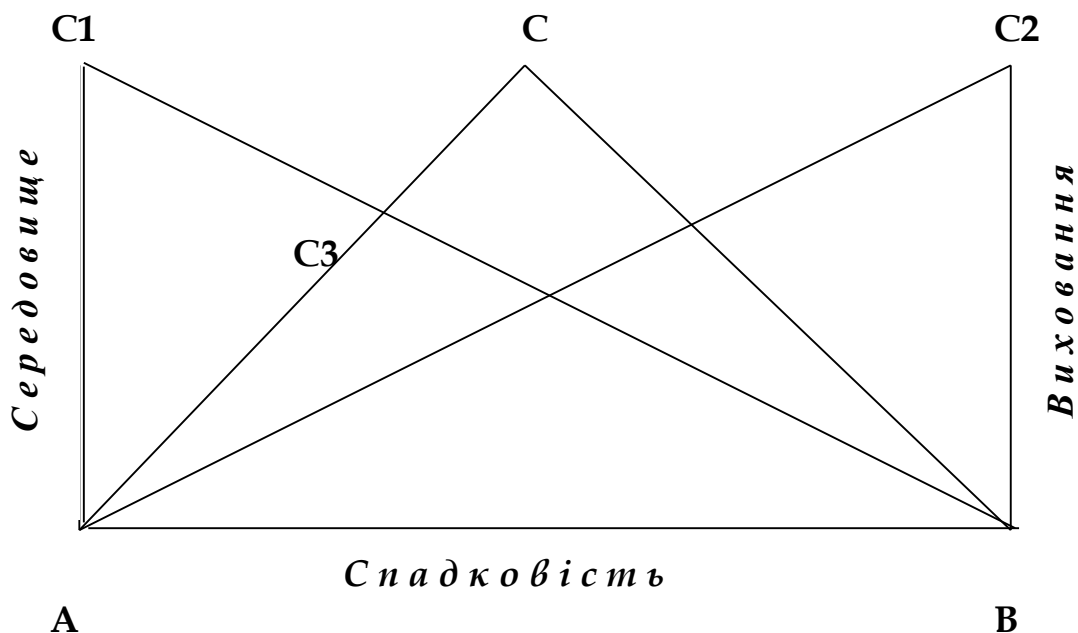


Рис. 7.1.4. Взаємозалежність основних чинників розвитку (за Й. Шванцаром)

Базу (див. рис. 7.1.4) утворюють уроджені й успадковані схильності, позначені узагальнюючим терміном „спадковість”. Вони розвиваються під впливом головних зовнішніх впливів – середовища і виховання. Взаємодія названих чинників може бути або оптимальною (рівносторонній трикутник), або за умови переоцінки одного з них негармонійною (вершина С1, чи С2). Також можливо, що вроджена й

успадкована база недостатньо розвивається як середовищем, так і вихованням (трикутник АВСЗ). Дана схема демонструє, що жоден з чинників не діє самостійно, що результат розвитку залежить від їхньої погодженості.

Досвідчені викладачі звертають увагу студентів на діалектику взаємодії основних чинників розвитку особистості у різні вікові періоди. Робиться це, як правило, шляхом відтворення етапів вікового розвитку дитини. З цією метою використовуються різноманітні джерела: літературні образи, приклади з кінофільмів, на основі тривалих спостережень учителів за розвитком своїх вихованців. Перед майбутніми вчителями відкривається цілісна картина становлення особистості на кожному етапі, і крок за кроком простежується її розвиток. Викладачі прагнуть показати всю суперечливість розвитку, його злети, періоди спокійних, повільних змін, характеризують особливості впливу виховання. Демонструючи студентам хід і результати власних спостережень, викладачі поступово залучають до них і майбутніх учителів: дають завдання, рекомендують, які методи, набуті під час вивчення загальної психології, можна застосовувати при їх виконанні, а також пропонують нові методи, якими студенти поступово опановують у процесі навчання.

На практичних заняттях майбутні вчителі закріплюють набуті знання, а результати самостійного опрацювання цього питання можуть бути реалізовані у вигляді заповненої на основі вивчення теоретичного матеріалу таблиці (див. Таблицю 7.1.5).

Таблиця 7.1.5

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТИНИ ШКІЛЬНОГО ВІКУ		
МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК (_____)	СЕРЕДНІЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК (_____)	СТАРШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК (_____)
1. Анатомо-фізіологічні особливості		
2. Особливості психічного розвитку		
3. Провідні види діяльності		
4. Проблеми, поради вчителю, методи взаємодії		

Уся ця кропітка робота спрямована на те, щоб підвести студентів до розуміння основних закономірностей розвитку дитини: його

нерівномірності, суперечливості, співіснування у кожному віці старих і нових рис, а також готує майбутніх учителів до правильно відбирати виховні впливи, адекватні розвитку характеру. Спираючись на них, викладач показує складність і гнучкість виховних впливів, демонструє студентам необхідність ретельного, глибокого вивчення педагогіки для ефективного керівництва процесом виховання.

На допомогу студентам і викладачам педагогіки для реалізації запропонованих підходів до вивчення курсу „Педагогіка” нами було розроблено і запроваджено у практику „Робочий зошит”. Пропонуємо приклади побудови практичних занять з розділу “Загальні основи педагогіки” (варіанти завдань дані за рівнями оволодіння студентами навчальним матеріалом).

ТЕМА 1.1. ПРЕДМЕТ ТА ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Мета: сприяти засвоєнню студентами теоретико-методологічних підходів до вивчення педагогічних наук, предмета, основних понять та категорій педагогіки; навчити їх здійснювати категорійний аналіз базових понять; сприяти розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів.

Обладнання: логічна опорна схема основних понять курсу педагогіки, роздатковий матеріал, підручники з педагогіки, педагогічні словники, тестові завдання.

Базові поняття теми: педагогіка, предмет вивчення педагогіки; методологія, методологічні основи педагогіки; основні категорії педагогіки: виховання, освіта, навчання, розвиток особистості; структура педагогічної науки, галузі педагогіки.

Методичне забезпечення.

Теоретичні методи: категорійний аналіз понять „виховання”, „освіта”, „навчання”, „розвиток” шляхом співставлення, порівняння, аналізу, синтезу, явних визначень понять; конструювання визначень.

Практичні методи: розв’язання педагогічних задач, пов’язаних з понятійним апаратом педагогіки, моделювання педагогічних понятійних ситуацій, проблемні питання, тестові завдання.

План заняття

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Предмет педагогіки.
2. Методологічні основи педагогіки.
3. Основні етапи розвитку педагогіки.
4. Основні категорії педагогіки.
5. Галузі педагогіки. Зв’язок педагогіки з іншими науками.

II. Практична частина:

1. Здійснити категорійний аналіз основних понять педагогіки, а саме: “виховання”, “освіта”, “навчання”, “розвиток”.
2. За допомогою практичних та тестових завдань перевірити рівень засвоєння студентами ключових понять теми.

III. Підведення підсумків заняття.

Рекомендована література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. –
3. Закон України “Про Освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня. – С. 1-3.
4. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
5. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: “Шкільний світ”, 2001.
7. Педагогіка / Под ред. Ю.К. Бабанського. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с. – Гл.1.
8. Педагогіка / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 544 с. – Розд. 1.
9. Педагогіка / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с. – С. 72-92.
10. Подласый В.И. Педагогіка. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1. “Общие основы”. – 576 с.
11. Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад // Освіта. – 1993. – 3 вересня.
12. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: „Центр навчальної літератури”, 2004. – 464 с. – С. 11-30.
13. Смирнов В.И. Общая педагогіка в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.
14. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 542 с. – С. 9-25.
15. Харламов И.Ф. Педагогіка. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с. – Розд.1.

Література для обов'язкового конспектування

1. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології: Передмова // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання,

2005. – С. 237-245.

2. Ушинский К.Д. Про користь педагогічної літератури // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – С. 198-210.

Підготуватися до виконання завдань за рівнями

Репродуктивний рівень

1. Охарактеризуйте основні етапи розвитку педагогічної науки: період, представники, основні поняття.

2. Сформулюйте визначення понять “педагогіка”, “предмет вивчення педагогіки”. У чому полягає специфіка предмету педагогічної науки?

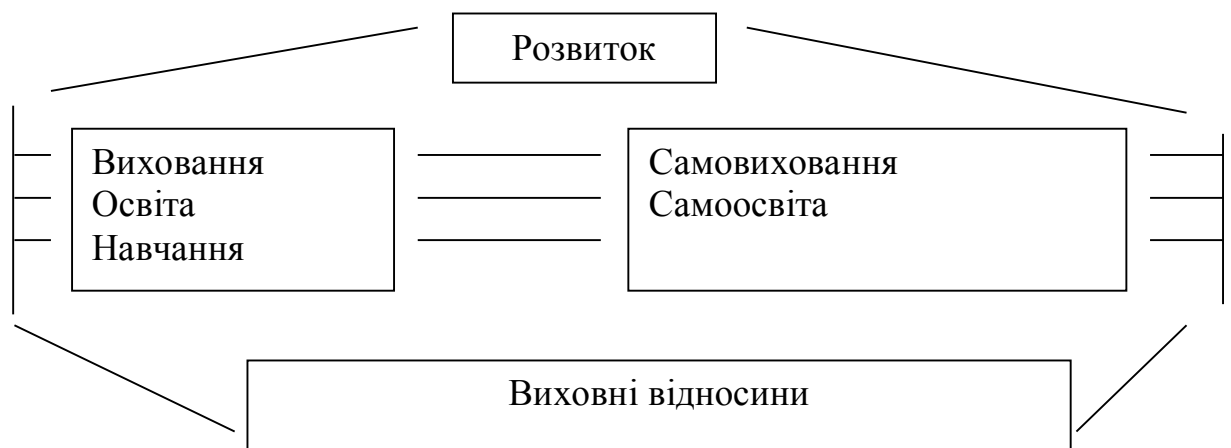
3. З якими науками педагогіка має зв'язки? У чому вони полягають і яке мають значення для подальшої розробки теорії виховання?

4. Проаналізуйте сутність поняття „методологія науки”. Охарактеризуйте основні елементи методологічних основ педагогіки.

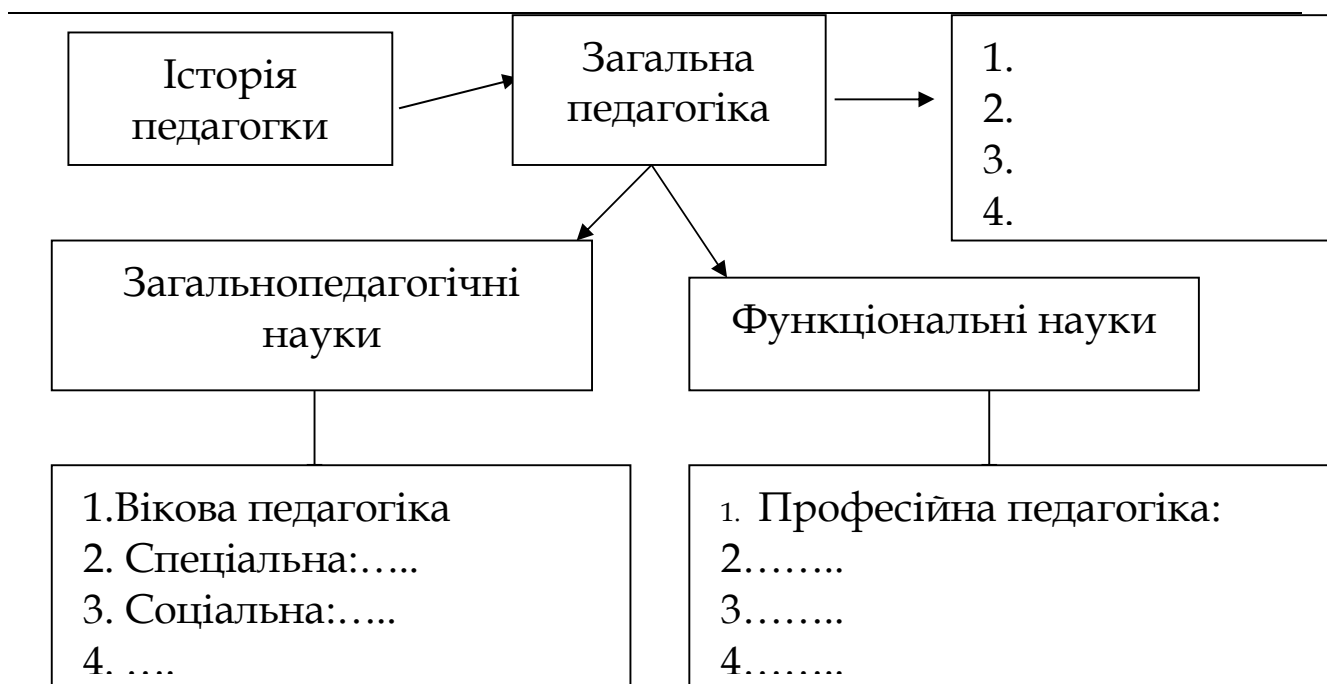
5. Дайте визначення і проаналізуйте сутність основних категорій педагогіки: “виховання”, “освіта”, “навчання”, “розвиток”.

6. Відомо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки до основних категорій педагогіки більшість дослідників відносять такі поняття: виховання, освіта, навчання, розвиток, самовиховання, самоосвіта, виховні відносини.

Необхідно добудувати схему взаємозв'язків названих категорій за допомогою стрілок:



7. З яких компонентів складається структура педагогічної науки? Завершити представлену схему.



Конструктивний рівень

1. Проаналізуйте інформацію щодо розвитку педагогічної науки і заповніть таблицю:

Етапи розвитку педагогічної науки	Головні компоненти педагогічних знань, які розвивалися у визначені періоди	Основні педагогічні поняття	Видатні педагоги, найвідоміші педагогічні твори
I етап -			
II етап -			
III етап -			

2. Визначену галузь знань називають наукою, якщо вона відповідає ряду критеріїв, основні з яких наводяться нижче. Проаналізуйте ці умови відповідно до педагогіки. Заповніть таблицю за схемою:

№/п	Критерії науковості	Педагогіка
1.	Чітко визначено предмет вивчення	
2.	Наявні об'єктивні методи дослідження явищ і процесів	
3.	Зафіксовано об'єктивні зв'язки (закони і закономірності) між явищами і процесами, що становлять предмет вивчення	
4.	Виявлені закони і закономірності дозволяють передбачати	

	(прогнозувати) майбутній розвиток подій	
--	---	--

3. Здійсніть категорійний аналіз основних понять педагогіки (“виховання”, “освіта”, “навчання”, “розвиток”) за такою схемою:

а) уважно ознайомтеся з наведеними нижче визначеннями основних педагогічних категорій; порівняйте, зіставте і виберіть такі суттєві ознаки, які, на Ваш погляд, найбільш повно характеризують сутність запропонованих понять (категорійні ознаки). Для кожної з категорій заповніть таблицю за зразком:

Зразок 1

№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

б) окресліть підходи різних авторів до визначення кожного з запропонованих понять. Чим зумовлена різноманітність цих підходів?

в) спробуйте сконструювати своє особисте визначення кожної педагогічної категорії, користуючись виділеними категорійними ознаками і правилами визначення понять (див. с. 130-131).

А. Визначення поняття „виховання”:

- Процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних чинників [3: 53].
- Цілеспрямоване формування особистості, суть якого полягає у виробленні світогляду, моральних якостей, естетичних ідеалів, та сприяє її фізичному розвитку і підготовці до суспільно-корисної праці [8].
- Процес цілеспрямованого формування особистості в умовах спеціально організованої виховної системи, яка забезпечує взаємодію вихователів і вихованців [17: 16].
- Цілеспрямований і систематичний вплив на розвиток людини з метою підготовки її до виконання конкретних ролей у системі суспільних відносин [10: 13].
- Систематичний і цілеспрямований вплив вихователя на вихованців з метою формування у них рис і якостей особистості, необхідних суспільству [14: 9].
- Процес цілеспрямованого керівництва формуванням всебічно розвинутої людини у системі навчально-виховних закладів [15].

- Процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відношень, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки у суспільстві [11: 9].
- Спеціально організований педагогічний вплив на особистість, що розвивається, з метою формування соціальних властивостей і якостей, які визначаються суспільством [19: 79].
- Спеціально організована діяльність педагогів і вихованців спрямована на реалізацію цілей освіти в умовах педагогічного процесу [12: 86].
- Цілеспрямоване створення умов для різнобічного розвитку і саморозвитку людини, набуття нею соціальності [2: 22].

Виховання		
№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Сформулюйте власне визначення поняття „виховання”, використовуючи виділені категорійні ознаки.

Виховання - це _____

Б. Визначення поняття „освіта”:

- Процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [3: 241].
- Система знань, умінь і навичок, здобутих людиною у навчальних закладах у процесі навчання; загальний рівень знань, культури у суспільстві [1: 16].
- Процес і результат оволодіння учнями системою наукових знань та пізнавальних умінь і навичок, формування на цій основі світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвитку її творчих сил і здібностей [11: 9].
- Такий бік виховання, котрий полягає в оволодінні системою наукових та культурних цінностей, накопичених людством [12].
- Цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянином визначених державою освітніх рівнів [7: 8].
- Єдиний процес фізичного і духовного формування особистості, процес соціалізації, що свідомо орієнтований на деякі ідеальні образи, на історично обумовлені, більш-менш чітко зафіксовані у суспільній

свідомості соціальні еталони (спартанський воїн, добродійний християнин..., гармонійно розвинена особистість) [12].

- Творення Людини; зафіксоване досягнення рівня культури, загальних чи професійних знань, набутих у процесі навчання (початкова, середня, вища); діяльність, спрямована на відповідне досягнення; система навчальних, наукових і методичних органів та закладів, що її забезпечують (система освіти) [2].
- Процес і результат цілеспрямованого інформаційного окультурнення суб'єктів діяльності заради утвердження соціально-культурної форми життя. Отже, освіта є процесом і результатом цілеспрямованого формування культури людини [7: 16].

Освіта		
№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Сформулюйте власне визначення поняття „освіта”, використовуючи виділені категорійні ознаки.

Освіта - це _____

В. Визначення поняття „навчання”:

- Цілісний двосторонній процес педагогічної діяльності вчителя (викладання) і пізнавально-навчальної діяльності учнів (учіння), спрямований на досягнення навчально-виховних завдань [4: 34].
- Процес двосторонньої діяльності педагога і учнів спрямований на передачу і засвоєння знань учнями [14: 9].
- Цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, у ході якого відбувається засвоєння знань, умінь, навичок, здійснюється виховання та розвиток учнів [5: 202].
- Цілеспрямований процес взаємодії між учителем та учнями з метою їхнього розвитку, освіти та виховання [16: 76].
- Цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності людини [3: 223].
- Цілеспрямований процес взаємодії учителя і учнів, у ході якого здійснюється освіта людини [1: ,10].
- Двосторонній процес, який охоплює засвоєння навчального матеріалу, тобто діяльність учнів (учіння) і керівництво ними, тобто діяльність учителя (викладання) [9: 95].

- Цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної навчальної і пізнавальної діяльності учнів по оволодінню науковими знаннями, вміннями та навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду та морально-естетичних поглядів і переконань [18: 79].
- Особлива спільна соціальна діяльність з прискореної передачі молодому поколінню і засвоєння ним шляхом організованої пізнавальної і практичної діяльності накопиченого соціального досвіду [6: 160-161].

Навчання		
№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Сформулюйте власне визначення поняття „навчання”, використовуючи виділені категорійні ознаки.

Навчання – це _____

Г. Визначення поняття “розвиток”:

- Процес формування психічних якостей і властивостей особистості, що дозволяють пізнавати оточуючий світ [12: 72].
- Процес формування особистості як соціальної якості індивіда на основі його соціалізації і виховання [3: 289].
- Процес становлення особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих соціальних і природних чинників [11: 9].
- Процес кількісних і якісних змін, які відбуваються в організмі, психіці, інтелектуальній та духовній сферах людини під впливом зовнішніх (природне і соціальне середовище, виховання, колективна діяльність, спілкування) та внутрішніх (анатоמו-фізіологічні передумови, особиста активність, що реалізується у діяльності), керованих (виховання і самовиховання) некерованих (об’єктивний, стихійний вплив середовища) факторів [17: 13].
- Ряд внутрішньо пов’язаних, послідовних і прогресивних змін, що характеризують рух людини від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності [9: 140].
- Ряд послідовно пов’язаних кількісних і якісних змін, що відбуваються з організмом людини від моменту її народження і до кінця життя, становлення людини як соціальної істоти.

- Взаємопов'язаний процес кількісних і якісних змін, що відбуваються в анатомо-фізіологічному визріванні людини, в удосконаленні її нервової системи і психіки, а також її пізнавальній і творчій діяльності, у збагаченні її світогляду, моральності, суспільно-політичних поглядів, переконань [18: 62].

Розвиток		
№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Сформулюйте власне визначення поняття „розвиток”, використовуючи виділені категорійні ознаки.

Розвиток – це _____

Даючи визначення основних понять педагогіки, можна помітити, що вони глибоко взаємопов'язані між собою. Тому, при їх аналізі необхідно виділити домінуючу, головну функцію кожного з них і саме на цій основі виокремити їх відмінності.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. – М.: Просвещение, 1997. – С.22.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дидактика средней школы / Под. ред В.А.Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – 346 с.
5. Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
6. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник. – Харків, 1997. – 338 с.
7. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г. Морозова. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
8. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. – Т. 1. – М.: Просвещение, 1977.
9. Общие основы педагогики // Под ред. Ф.Ф. Королёва, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 390 с.
10. Основы вузовской педагогики // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – С. 13.
11. Педагогика / Под ред Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
12. Педагогика / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

13. Педагогіка / За ред М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – – 544 с.
 14. Педагогіка / За ред. А.П. Кондратюка. – К., 1978. – С. 9.
 16. Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1. “Общие основы”. – 576 с.
 15. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Вид-во „Генеза”, 1999. – 368 с.
 16. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.
 17. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 542 с.
 18. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.

4. Вам вже відомо, що методологічні основи науки – це той фундамент, з позицій якого дається пояснення основних досліджуваних явищ і процесів, розкриваються їх закономірності. *Охарактеризуйте методологічні основи педагогіки за їх рівнями і заповніть таблицю:*

Рівні методології педагогічної науки		Компоненти методологічних рівнів
Вищий рівень	Філософська методологія	Загальні закони філософії, основні положення теорії пізнання тощо
II		
III		
IV		
V		

5. Міжпредметні зв'язки педагогіки дають можливість повніше пізнати педагогічні факти, явища, процеси. Назвіть кілька наук, з якими пов'язана педагогіка і вкажіть, у чому полягає цей зв'язок. *Заповніть таблицю:*

№/п	Наука, з якою педагогіка має зв'язки	Форми і об'єкти зв'язку
1.	Філософія	Терміни, закони, ідеї, принципи
2.		
3.		
4.		
5.		

Творчий рівень

1. Спробуйте, виступивши у двох амплау (прибічника та опонента К.Д.Ушинського), довести справедливість і необґрунтованість тверджень автора про те, що педагогіка не є наукою.

"Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, а декому навіть справою

легкою – і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично чи практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає *терпіння*; дехто вважає, що для нього потрібні *вроджена здібність і вміння*, тобто навичка; але дуже мало хто прийшов до переконання, що, крім терпіння, вродженої здібності й навички, потрібні ще й спеціальні *знання*, хоч численні педагогічні блукання наші й могли б усіх переконати в цьому.

Та хіба є *спеціальна наука виховання*? Відповідати на це питання позитивно чи негативно можна, лише визначивши спершу, що ми розуміємо взагалі під словом *наука*. Якщо ми візьмемо це слово в його загальнонародному вжитку, тоді й процес вивчення всякого майстерства буде наукою; якщо ж під назвою науки ми будемо розуміти об'єктивний, більш чи менш повний і організований виклад законів тих чи інших явищ, що стосуються до одного предмета або до предметів одного роду, то ясно, що в такому розумінні об'єктами науки можуть бути лише або явища природи, або явища душі людської, або, зрештою, математичні відношення й форми, що існують також поза людською волею. Проте ні політику, ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками в цьому строгому розумінні, а тільки мистецтвами, які мають на меті не вивчення того, що існує незалежно від волі людини, але практичну діяльність – майбутнє, а не сучасне й не минуле, яке також не залежить більше від волі людини. Наука лише вивчає те, що існує або існувало, а мистецтво прагне творити те, чого ще немає, і перед ним у майбутньому майорить мета й ідеал його творчості. Усяке мистецтво, звичайно, може мати свою *теорію*; але теорія мистецтва – не наука; теорія не викладає законів уже існуючих явищ і відносин, а диктує правила для практичної діяльності, черпаючи основи для цих правил у науці.

"Положення науки, – каже англійський мислитель Джон Стюарт Мілль, – стверджують тільки існуючі факти: існування, співіснування, послідовність, схожість (явищ). Положення мистецтва не стверджують, що що-небудь є, а вказують на те, що має бути". Певна річ, що в такому розумінні ні політику, ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками; бо вони не вивчають того, що є, а тільки вказують на те, що було б бажано бачити існуючим, та на засоби досягнення бажаного. Ось чому ми будемо називати педагогіку мистецтвом, а не *наукою виховання*."

Ушинський К.Д. *Людина як предмет виховання*.

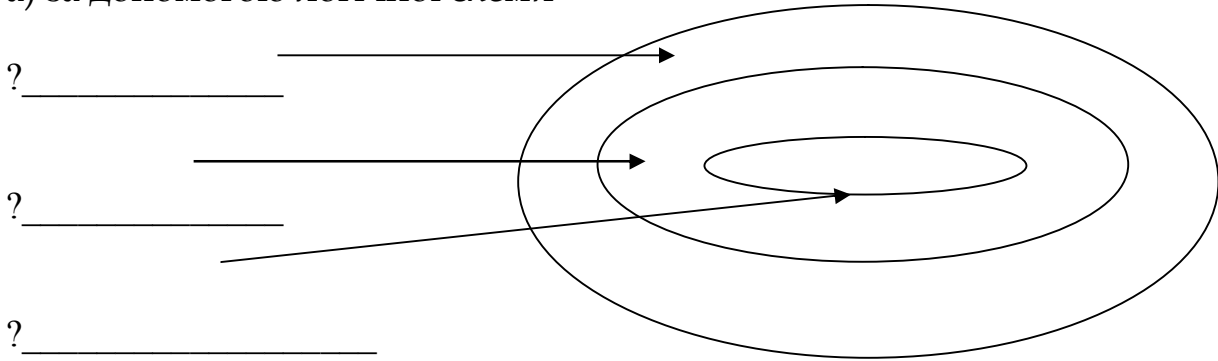
Спроба педагогічної антропології: Передмова

2. Ми стверджуємо, що педагогіка активно використовує результати дослідження інших наук і змінюється під їх впливом. Чи

впливає сама педагогіка на розвиток інших наук? Якщо впливає, то яким чином?

3. На основі проведеного попередньо категорійного аналізу основних педагогічних категорій, проілюструйте співвідношення цих понять:

а) за допомогою логічної схеми



б) у вигляді “педагогічної матрешки”



Тестові запитання для перевірки знань з теми

Репродуктивний рівень

28. Педагогіка – це...

- а) наука про механізми входження людини у суспільство;
- б) наука про закономірності виховання, освіти і навчання особистості на всіх етапах її вікового розвитку;
- в) наука про закономірності передачі соціального досвіду від старших поколінь до молодших;
- г) правильної відповіді немає.

29. Предмет педагогіки полягає у вивченні

30. Методологія педагогіки – це:

- а) сукупність методів науково-педагогічного дослідження;

- б) сукупність вихідних філософських ідей, які лежать в основі дослідження явищ педагогічної дійсності;
в) закони і закономірності, принципи, форми і методи виховання;
г) правильної відповіді немає.

31. До методологічних основ педагогіки належать:

- а).....;
б).....;
в).....;
г).....;
д).....

32. Основними категоріями педагогіки є (виберіть найбільш повну відповідь):

- а) виховання, освіта, самовиховання, перевиховання;
б) виховання, самовиховання, перевиховання;
в) виховання, освіта, навчання, розвиток;
г) виховання, освіта, навчання;
д) правильної відповіді немає.

Конструктивний та творчий рівні

A. Вам пропонується ряд визначень педагогічних понять і варіанти відповідей, одна з яких правильна. Виберіть правильну відповідь і вкажіть її номер.

1. Цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, у ході якого відбувається засвоєння знань, умінь і навичок.

- а) виховання в) освіта
б) розвиток г) навчання

2. Ряд внутрішньо пов'язаних, послідовних і прогресивних змін, що характеризують рух людини від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності.

- а) виховання в) освіта
б) розвиток г) навчання

3. Процес цілеспрямованого формування особистості.

- а) виховання в) освіта
б) розвиток г) навчання

4. Процес і результат засвоєння людиною знань, умінь і навичок та пов'язаних з ними практичних і пізнавальних способів діяльності.

- а) виховання в) освіта
б) розвиток г) навчання

5. Цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, у ході якого здійснюється освіта людини.

- а) виховання в) освіта
б) розвиток г) навчання

B. Які з перерахованих далі ознак мають відношення до запропонованих

понять?

1. "Виховання"

- а) кількісні та якісні зміни;
- б) процес;
- в) формування особистості;
- г) засвоєння знань, умінь і навичок;
- д) вплив.

2. "Навчання"

- а) засвоєння знань, умінь і навичок;
- б) формування особистості;
- в) вплив;
- г) взаємовплив;
- д) кількісні та якісні зміни.

3. "Розвиток"

- а) процес;
- б) формування особистості;
- в) вплив;
- г) кількісні та якісні зміни;
- д) засвоєння знань, умінь і навичок.

4. "Освіта"

- а) формування особистості;
- б) процес;
- в) взаємовплив;
- г) засвоєння знань, умінь і навичок;
- д) кількісні та якісні зміни.

В. Вставити пропущені слова у наведені визначення основних педагогічних понять.

1. **Виховання** – це _____ процес _____ вихователя і вихованців з метою _____ .

2. **Навчання** – це _____ двосторонній _____ взаємодії _____ і _____ , у ході якого відбувається _____ .

3. **Розвиток** – це _____ послідовних _____ , що відбуваються з _____ людини від моменту _____ і до _____ , і характеризують _____ її від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності.

4. **Освіта** – це _____ і _____ засвоєння людиною _____ , формування на цій основі _____ , розвиток творчих сил і здібностей.

**Ваш педагогічний словник
(знайти і виписати визначення таких понять)**

ПЕДАГОГІКА - _____

ПРЕДМЕТ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ _____

МЕТОДОЛОГІЯ - _____

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ - _____

КАТЕГОРІЯ - _____

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ - _____

ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ - _____

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА - _____

ВІКОВА ПЕДАГОГІКА - _____

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА - _____

СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА - _____

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА - _____

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА - _____

ЕТНОПЕДАГОГІКА - _____

ОПОРНА СХЕМА ЗАНЯТТЯ

Педагогіка	Наука про закономірності, принципи, форми і методи виховання, освіти і навчання людини на всіх етапах її вікового розвитку	
Предмет педагогічної науки	Вивчення закономірностей, принципів, форм і методів виховання, освіти і навчання людини на всіх етапах її вікового розвитку	
Основні поняття (категорії)	Виховання, освіта, навчання, розвиток, самовиховання, самоосвіта, саморозвиток, виховні відносини	<p><i>Структура курсу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Загальні основи педагогіки 2. Теорія навчання (дидактика) 3. Теорія виховання 4. Школознавство
Галузі педагогіки	<p><i>Історія педагогіки.</i></p> <p><i>Загальнопедагогічні науки:</i> вікова педагогіка (дошкільна педагогіка, педагогіка школи, педагогіка вищої школи тощо); спеціальна педагогіка (тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, логопедія); соціальна педагогіка; сімейна педагогіка; етнопедагогіка.</p> <p><i>Функціональні педагогічні науки:</i> професійна педагогіка; галузеві педагогіки (авіаційна, військова, медична тощо); педагогіка підвищення кваліфікації і перекваліфікації спеціалістів; часткові або предметні методики викладання.</p> <p><i>Порівняльна педагогіка.</i></p>	
Основні завдання сучасної педагогіки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дослідження і розробка теоретичних основ процесів освіти, навчання та виховання. 2. Вивчення змісту освіти, навчання і виховання. 3. Розробка і впровадження у практику найбільш ефективних форм і методів, сучасних технологій виховання, освіти і навчання. 4. Реалізація завдань розумового, морального, трудового, естетичного і фізичного виховання. 5. Розробка проблем виховання і підготовки висококваліфікованих працівників. 	

ТЕМА 1.2. МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Мета: ознайомити студентів з методами педагогічних досліджень і сформуванню в них уміння користуватися цими методами у своїй практичній діяльності.

Обладнання: схема основних методів педагогічних досліджень, тестові завдання.

Базові поняття теми: методи науково-педагогічних досліджень; методологія педагогічних досліджень; рівні педагогічних досліджень: емпіричний, теоретичний, методологічний; принципи відбору методів дослідження; структура методів педагогічного дослідження.

Методичне забезпечення.

Теоретичні методи: аналіз методів, структурування, систематизація.

Практичні методи: індивідуальні завдання, моделювання педагогічного експерименту, ділова гра, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.

План заняття

1. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Сутнісна характеристика науково-педагогічного дослідження.
2. Поняття про методи дослідження та їх вибір.
3. Методи емпіричних досліджень:
 - а) вивчення педагогічної літератури, документів та результатів діяльності;
 - б) спостереження;
 - в) опитування (інтерв'ювання, анкетування, бесіда);
 - г) оцінювання (рейтинг, консиліум);
 - д) вивчення й узагальнення педагогічного досвіду;
 - е) діагностика (тестування, шкалування);
 - ж) педагогічний експеримент (природний, моделюючий, лабораторний).
4. Методи теоретичних досліджень:
 - а) теоретичний аналіз та синтез;
 - б) абстрагування - конкретизація та ідеалізація;
 - в) моделювання.

II. Практична частина

1. Інформаційне повідомлення про різні види методів педагогічного дослідження.
2. Розв'язування педагогічних задач з теми.
3. Перевірка завдань для самостійної роботи стосовно розробки анкет.
4. Виконання тестових завдань.

III. Підведення підсумків заняття

Рекомендована література

1. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Педагогика, 1988. – 237 с. – С. 17-33.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
3. Изучение личности учащегося и ученического коллектива / Под ред. Л. Фридмана. – М., 1988.
4. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с. – Ч. I.
5. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посібник. – К., 2001. – 608 с.
7. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – Гл. 6.
8. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: „Центр навчальної літератури”, 2004. – С.31-46.
9. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. – К.: Експрес-об’ява, 1998. – 143 с.
10. Скаткин М.Н. Педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1982. – 356 с.

Підготуватися до виконання завдань за рівнями

Репродуктивний рівень

1. Дайте визначення поняття “науково-педагогічне дослідження”.
2. Назвіть і охарактеризуйте об’єкт і предмет педагогічних досліджень.
3. Сформулюйте мету педагогічного дослідження?
4. Назвіть і охарактеризуйте рівні педагогічного дослідження.
5. Дайте визначення поняття “методи науково-педагогічного дослідження”.
6. Назвіть і охарактеризуйте будь-які три методи емпіричного педагогічного дослідження.
7. Заповніть до кінця схему:

Методи науково-педагогічного дослідження		
Загальнонаукові	Конкретно-наукові	
	Теоретичні	Емпіричні
1. Загальнотеоретичні: _____	1. _____ 2. _____	1. Наукове спостереження: _____ 2. Педагогічний експеримент:
2. Соціологічні: _____	3. _____ 4. _____	
3. Соціально-	5. _____	

психологічні:	6. _____	_____
4. Математичні: _____		3. Бесіда: _____
		4. Вивчення документації: _____
		5. _____ Вивчення учнівських робіт: _____

Конструктивний рівень

1. Користуючись посібниками з педагогіки, визначте структуру науково-педагогічного дослідження. Проаналізуйте, як пов'язані різні види дослідження. Визначте значення кожного з них для розвитку педагогічної науки і практики. Заповніть таблицю:

Структура науково-педагогічного дослідження		
Фундаментальні дослідження	Прикладні дослідження	Розробки

2. Назвіть особливості емпіричного, теоретичного та методологічного рівнів педагогічного дослідження. Охарактеризуйте їх за схемою:

Рівні науково-педагогічного дослідження	Результати дослідження	Учасники дослідження
1. Емпіричний		
2. Теоретичний		
3. Методологічний		

3. Розкрийте можливості методів опитування у педагогічних дослідженнях і покажіть їх переваги і недоліки.

4. Укажіть на зв'язок анкетування, інтерв'ювання та бесіди з іншими методами науково-педагогічних досліджень.

5. Розробіть анкету для студентів за однією з перерахованих далі тем:

- ✓ "Учитель – моє покликання";
- ✓ "Професійне самовиховання майбутнього вчителя: необхідність, напрями, методи";
- ✓ "Роль шкільної практики у професійній підготовці студента педагогічного навчального закладу";
- ✓ „Мотиви, якими я керувався при виборі педагогічної професії“;

✓ „Якими спеціальними (педагогічними) здібностями має володіти вчитель?“.

6. Виконайте завдання “Від А до Я”.

Цей вид роботи виконується у парах. Студенти отримують картки, на яких написані окремі групи літер (наприклад, АБВГД; АМНО; ПРС тощо). Комбінації літер можуть бути різними.

Кожна пара студентів одержує одну картку. Пропонується: за 10 хвилин пригадати і записати якомога більше педагогічних термінів, що починаються вказаними літерами. Перемогу одержує той, хто визначив найбільше педагогічних понять.

Завдання можна ускладнити: кожен має право записувати лише ті поняття, сутність яких він може пояснити. Перевірку результатів проведеної роботи може здійснити партнер або викладач, які можуть запропонувати визначення будь-якого слова з одержаного списку.

--

Творчий рівень

1. У чому проявляється методологічний підхід до дослідження проблем виховання, навчання і розвитку?
2. Оберіть відповідно до своєї фахової спеціальності тему науково-дослідної роботи і визначте для неї структуру дослідження за схемою:

Тема	
Об'єкт дослідження	
Предмет дослідження	
Мета дослідження	
Гіпотеза дослідження	
Завдання дослідження	
Методи дослідження	

3. Зробіть письмовий огляд тижневика “Освіта України” або будь-якого іншого науково-популярного педагогічного видання. На одну із статей, яка Вас зацікавила, напишіть анотацію.

4. Визначте методичне забезпечення для вивчення певної риси

особистості. Обґрунтуйте доцільність і можливу ефективність застосування запропонованих методів.

5. Виконайте завдання, яке одночасно є і перевірочним, і дослідницьким. Для цього выпишіть окремо педагогічні терміни, які вивчалися на практичних і лекційних заняттях, а саме:

педагогіка, предмет вивчення педагогіки; методологія, методологічні основи педагогіки; категорія, виховання, освіта, навчання, розвиток особистості, формування особистості; наукове дослідження, методи науково-педагогічних досліджень; методологія педагогічних досліджень; педагогічний експеримент, моделювання, аналіз, синтез, індукція, дедукція, бесіда, анкета, тест, рейтинг, педагогічний консиліум, шкалування.

Уважно проаналізуйте їх. Віднесіть кожен з них за ступенем зрозумілості для Вас до однієї з наступних груп:

1. Поняття знайоме, повністю зрозуміле, можу пояснити без утруднень і навести приклади;
3. Вважаю, що поняття знайоме, можу пояснити сутність, проте відчуваю деякі труднощі при відборі слів для пояснення та прикладів;
4. Здогадуюсь, що означає це поняття, однак маю труднощі у поясненні та наведенні прикладів;
5. Загалом знайоме, проте не замислювався, що воно означає;
6. Взагалі не знайоме, не знаю.

№/п	Ступінь зрозумілості поняття	Поняття
1	поняття знайоме, повністю зрозуміле, можу пояснити без утруднень і навести приклади	
2	вважаю, що поняття знайоме, можу пояснити сутність, проте відчуваю деякі труднощі при відборі слів для пояснення та прикладів	
3	здогадуюсь, що означає це поняття, однак маю труднощі у поясненні та наведенні прикладів	
4	загалом знайоме, проте не замислювався, що воно означає	
5	взагалі не знайоме, не знаю	

Тепер оцініть ваші суб'єктивні враження, що виникли при роботі з термінами, більш диференційовано. Вам пропонується відобразити свої оцінки у балах за традиційною 5-тибальною шкалою.

Щодо кожного терміну у вас мають бути три оцінки відповідно до наступних критеріїв:

1. Рівень “схоплення”, розпізнавання сутності даного терміну (5 – абсолютно чітко уявляю, про що йдеться, ..., 1 – не можу навіть здогадатись, що це означає).
2. Рівень пояснення, передавання іншим сутності терміну (5 – можу пояснити без будь-яких труднощів, ясно і зрозуміло, ..., 1 – не можу дібрати слів).
3. Рівень ілюстрування на прикладах (5 – можу дібрати багато прикладів, ..., 1 – нічого не можу пригадати).

За результатами роботи узагальнення відбувається за наступною схемою (Табл. 1)

Таблиця 1

Матриця розрахунків кількісних показників

Терміни, поняття	Рівень розуміння	Рівень пояснення	Рівень ілюстрування
<i>педагогіка</i>			
<i>предмет вивчення педагогіки</i>			
<i>методологія науки</i>			
<i>методологічні основи педагогіки</i>			
<i>категорія</i>			
<i>виховання</i>			
<i>освіта</i>			
<i>навчання</i>			
<i>розвиток особистості</i>			
<i>формування особистості</i>			
<i>наукове дослідження</i>			
<i>методи науково-педагогічних досліджень</i>			
<i>методологія педагогічних досліджень</i>			
<i>педагогічний експеримент</i>			
<i>моделювання</i>			
<i>аналіз</i>			
<i>синтез</i>			
<i>індукція</i>			
<i>дедукція</i>			
<i>бесіда</i>			
<i>анкета</i>			
<i>тест</i>			
<i>рейтинг</i>			
<i>педагогічний консиліум</i>			
<i>шкалування</i>			

Аналізуючи результати роботи, Ви зможете виявити:

- при засвоєнні яких понять Ви відчуваєте найбільший дефіцит інформації: _____
- який вид утруднень найбільше розповсюджений (розуміння, пояснення чи ілюстрація). Потрібно підкреслити.

**Тестові завдання для перевірки знань з теми
(вибрати правильну відповідь)**

1. *Методи педагогічного дослідження – це:*

- а) система цілеспрямованої педагогічної взаємодії учителя й учня, спрямована на формування громадських і особистісних рис дитини;
- б) діяльність учителя, вихователя, спрямована на вивчення педагогічного процесу;
- в) способи, з допомогою яких вивчаються різноманітні сторони виховання, освіти і навчання.

2. *У педагогіці розрізняють такі рівні педагогічного дослідження:*

- а) практичний і теоретичний;
- б) практичний, емпіричний і теоретичний;
- в) емпіричний, теоретичний і методологічний.

3. *Об'єктом педагогічного дослідження є:*

- а) пошук шляхів удосконалення педагогічного процесу;
- б) педагогічні явища, факти, з яких складається педагогічний процес;
- в) якість знань, умінь і навичок.

4. *Метод рейтингу використовується для:*

- а) отримання інформації щодо типовості певних педагогічних тенденцій;
- б) з'ясування думки вихователів і учнів відносно тих чи інших явищ і фактів;
- в) оцінювання тих чи інших сторін діяльності компетентними суддями.

5. *“Це своєрідно сконструйований і здійснюваний педагогічний процес, який охоплює принципово нові його елементи і побудований таким чином, що дозволяє глибше усвідомити зв'язки між різними його елементами й чітко враховувати результати внесених змін” (Проблеми методології и методики дослідований педагогіки / Под ред. М.А. Данилова. – М., 1971. – С. 93).*

- а) анкетування; б) інтерв'ю; в) педагогічний експеримент.

Тест самовизначення студента "Знайди свій шлях"

Цей тест допоможе Вам перевірити, чи правильно Ви обрали для себе професійний напрям діяльності.

Відомий психолог Е.О.Клімов розподілив усі професії на п'ять груп:

І) професії типу “людина – природа” (наприклад, лісовод, агроном,

біолог),

2) професії типу “людина – техніка” (слюсар, механізатор, водій);

3) професії типу “людина – людина” (педагог, медсестра, адміністратор);

4) професії типу “людина - знакова система” (математик, програміст);

5) професії типу “людина - художній образ” (фотограф, актор, художник).

Відповівши на запропоновані питання, Ви зможете визначити, якій з груп професій Ви надаєте перевагу. Чи подобається Вам вид діяльності, про який говориться у питаннях? Довго роздумувати не треба. Якщо діяльність скоріше подобається, ніж не подобається, поставте у відповідній клітинці таблиці знак “+”. Якщо подобається – “++”, дуже подобається – “+++”. Якщо діяльність скоріше не подобається, ніж подобається – “-”, якщо не подобається – “- -”, дуже не подобається – “- - -”.

Тест послідовно проводиться за кожною з двох запропонованих колонок питань. Одній з них обов’язково необхідно надати перевагу.

Після цього слід підрахувати кількість “+” та “-” у кожній з груп професій. Найбільша сума знаків допоможе визначити групу професій, якій Ви надаєте перевагу.

Питання тесту самовизначення “Знайди свій шлях”

№/п	А	Б
1	Доглядати за тваринами	Обслуговувати машини, прилади
2	Лікувати хворих	Складати програми для комп’ютера
3	Стежити за якістю книжкових ілюстрацій, плакатів	Стежити за станом розвитку рослин
4	Обробляти матеріали (дерево, тканини, метал)	Рекламувати, продавати товари
5	Обговорювати науково-популярні статті	Обговорювати п’єси, концерти
6	Вирощувати тварин	Допомагати товаришам у роботі, спорті
7	Налагоджувати музичні інструменти	Керувати трактором, потягом
8	Надавати людям інформацію (у довідковому бюро, на екскурсії)	Оформлювати виставки, брати участь у підготовці концертів
9	Ремонтувати речі, прилади	Шукати і виправляти помилки у тексті, малюнках
10	Лікувати тварин	Виконувати обчислення, розрахунки
11	Виводити нові сорти рослин	Конструювати машини,

		проектувати будинки
12	Розбирати суперечки між людьми, переконувати, роз'яснювати	Розбиратися у кресленнях, схемах
13	Спостерігати за роботою художньої самодіяльності	Вивчати життя мікробів
14	Налагоджувати медичні прилади	Надавати людям медичну допомогу
15	Складати звіти про явища, що спостерігаються	Художньо описувати події
16	Робити лабораторні аналізи у лікарні	Оглядати хворих, призначати лікування
17	Фарбувати стіни, розмальовувати вироби	Конструювати будинки, збирати машини
18	Організовувати культпоходи, екскурсії	Брати участь у концертах, виставах
19	Виготовляти деталі, будувати будинки	Креслити, копіювати
20	Боротися з хворобами рослин	Займатися друкарською справою

Лист відповідей

Природа	Техніка	Людина	Знакова система	Художній образ
1б	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а	7б	6б	9б	7а
10а	9а	8а	10б	8б
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а	17б	16б	19б	17а
20а	19а	18а	20б	18б
S + =	S + =	S + =	S + =	S + =
S - =	S - =	S - =	S - =	S - =
Ps =	Ps =	Ps =	Ps =	Ps =

Огляд педагогічної преси

Назва: _____

Вихідні дані: _____

Редакційна колегія: _____

Основні напрями досліджень, що розглядаються - _____

Ваш педагогічний словник

(знайти і виписати визначення таких понять)

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ - _____

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ - _____

ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ - _____

РОЗРОБКИ - _____

МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _____

ЕМПІРИЧНИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _____

ТЕОРЕТИЧНИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _____

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _____

МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ - _____

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ - _____

КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ - _____

ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ - _____

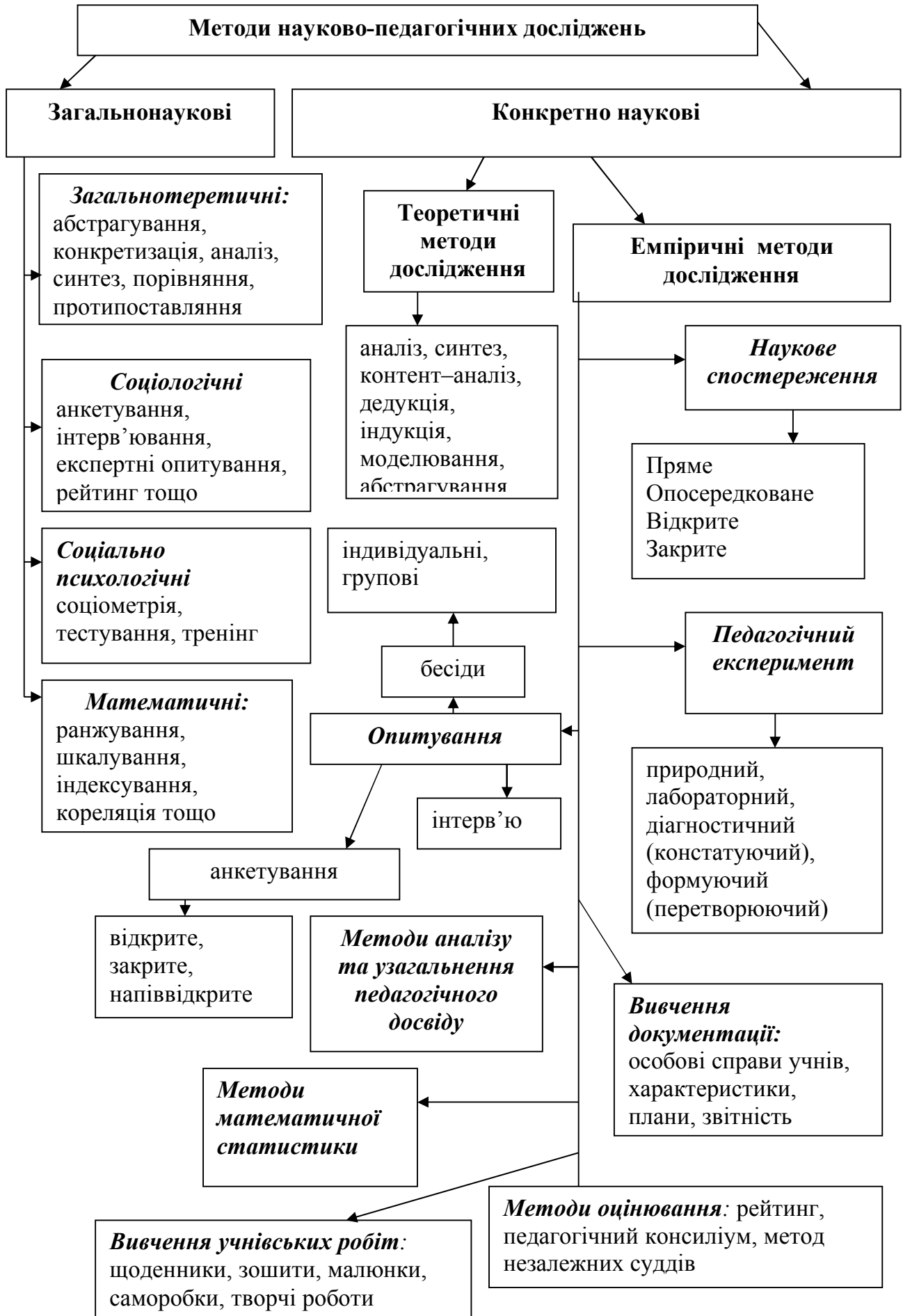
МОДЕЛЮВАННЯ - _____

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНСИЛІУМ - _____

ПЕДАГОГІЧНЕ СПОСТЕРЕЖЕННЯ - _____

АНКЕТУВАННЯ - _____

ОПОРНА СХЕМА ЗАНЯТТЯ



ТЕМА 1.3. ПЕДАГОГІЧНА ПРОФЕСІЯ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Мета: з'ясувати основні категорії та поняття професійної діяльності вчителя; створити у студентів початкову позитивну установку на формування особистості вчителя; розвинути мотивацію до вчительської професії; розкрити соціальну роль і функції вчителя, специфіку його діяльності, вимоги до нього з боку суспільства; формувати у студентів уміння розв'язувати педагогічні задачі.

Обладнання: плакати з висловлюваннями видатних мислителів про педагога, твори видатних педагогів, тести-опитувачі, картки з педагогічними задачами.

Базові поняття теми: педагог, учитель; викладач, вихователь; педагогічна діяльність; специфіка педагогічної діяльності; професіограма вчителя; педагогічні здібності; педагогічна спрямованість; педагогічне мислення; педагогічна творчість.

Методичне забезпечення.

Теоретичні методи: аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, аналогія.

Практичні методи: ділова гра, індивідуальні завдання, моделювання педагогічних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.

План заняття

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Сутність основних понять та категорій учительської професії.
2. Соціальна роль, функції вчителя, вимоги до нього.
3. Учителство та розбудова сучасної української школи.
4. Інститут учителства та інноваційні процеси.

II. Практична частина.

1. Обговорення проблемних питань за темою заняття.
2. Виконання практичних завдань з теми.
3. Тестування.
4. Розв'язування педагогічних задач.

III. Підведення підсумків заняття.

Рекомендована література

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя: Пер. с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 304 с.
3. Введение в специальность / Под ред. Л.М. Рувинского. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с. – Гл. 1, 2.

4. Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад // Освіта. – 1993. – 3 вересня.
5. Закон України „Про освіту” // Голос України. – 1991. – 26 червня.
6. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с. – Ч. I.
7. Кічук Н.В. Творча особистість вчителя: педагогічні засади формування: Навч. посібник. – Ізмаїл: МПП „Принт майстер, 1999.
8. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
9. Макаренко А.С. Педагогическое мастерство // О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с. – С. 334-373.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: Проект. – К: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
11. Синица И.Е. Такт и мастерство учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
12. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. – К.: Рад. школа, 1979.
13. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. – К.: Рад. школа, 1988.

Література для обов'язкового конспектування

1. Закон України „Про освіту” // Голос України. – 1991. – 26 червня.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. – К.: Рад. школа, 1979.

Підготувати індивідуальні завдання за темами:

1. Роль самовиховання у підготовці майбутнього педагога (на прикладі життя і діяльності видатних людей).

Джерело: Введение в специальность / Под ред. Л.М. Рувинского. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с. – Гл. 1, 2.

2. Роль самоосвіти у підготовці майбутнього педагога (на прикладі життя і діяльності видатних людей).

Джерело: Введение в специальность / Под ред. Л.М. Рувинского. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с. – Гл. 1, 2.

Підготуватися до виконання завдань за рівнями

Репродуктивний рівень

1. Дайте визначення і зіставте поняття “педагог”, “учитель”, “вихователь”, “викладач”. Що спільного й особливого у представлених термінах?

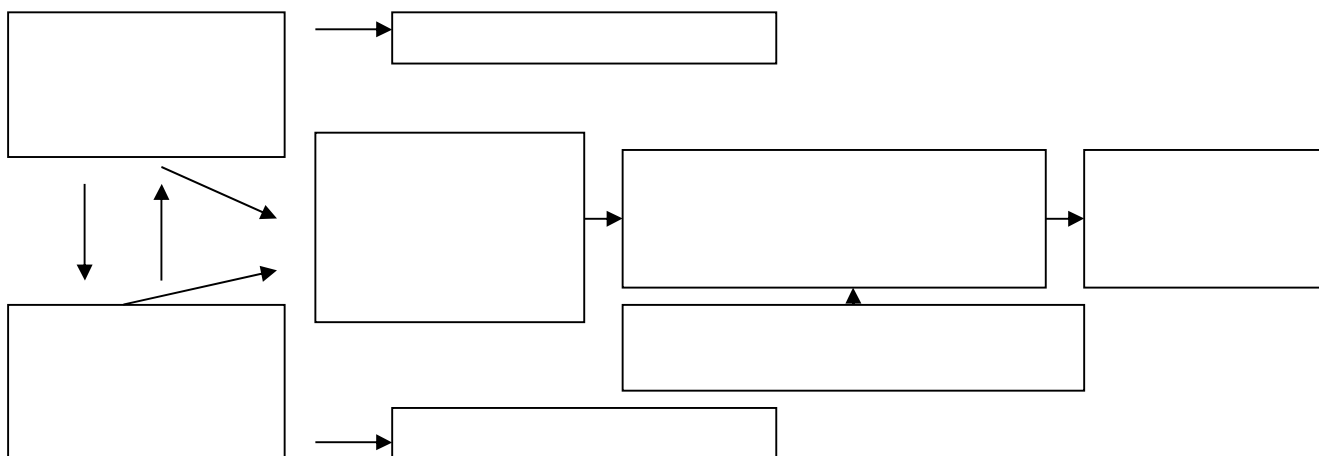
2. Назвіть специфічні риси педагогічної професії у сучасному суспільстві. *Заповніть таблицю:*

№/п	Специфічні риси педагогічної професії	Характеристика особливостей професії учителя
1.		
2.		

3.		
4.		
5.		

3. Перерахуйте основні структурні елементи педагогічної діяльності і заповніть схему:

- а) _____
- б) _____
- в) _____
- г) _____
- д) _____



4. Відомо, що педагогічна діяльність складається з множини педагогічних ситуацій, які вчитель має розв'язувати. Проте, вчителі-майстри часто самі створюють виховуючі ситуації. Для чого?

5. Чим відрізняються поняття "педагогічна ситуація" і "педагогічна задача"? Проілюструйте свою відповідь прикладом. Заповніть схему:



Конструктивний рівень

1. Ґрунтуючись на особистому розумінні ролі педагога у сучасному суспільстві, складіть професіограму вчителя середньої загальноосвітньої школи.

Риси та якості особистості вчителя		
як людини	як працівника	як фахівця

2. Користуючись матеріалом посібника Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1. "Общие основы". – С. 233-236, заповніть схему:

<i>Педагогічна діяльність: етапи, функції, результати</i>		
Основні етапи діяльності вчителя	Функції вчителя	Результати діяльності
I етап - підготовчий	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
II етап - реалізація	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
III етап - завершувальний	1.	1.

Яка функція вчителя визнається автором провідною?
Чому? Відповідь обґрунтуйте.

3. Проаналізуйте поняття “педагогічні здібності”. Які педагогічні здібності, на Ваш погляд, є необхідними для вчителя (назвати і охарактеризувати).

Педагогічні здібності	Характеристика педагогічних здібностей

4. Що повинен уміти майбутній педагог? Заповніть таблицю, користуючись текстом посібника „Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 3-тє, доп. і перероб. / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: „Центр навчальної літератури”, 2004. – С. 259.

№/п	Уміння майбутнього педагога	Характеристика
1.	Гностичні вміння	
2.	Проектувальні вміння	

3.	Конструктивні вміння	
4.	Комунікативні вміння	
5.	Організаторські вміння	

Творчий рівень

1. Підготуватися до проведення ділової гри на тему “Учитель на якого чекають” (див. с. 82-84).

Огляд педагогічної преси

Назва: _____

Вихідні дані: _____

Редакційна колегія: _____

Основні напрями досліджень, що розглядаються - _____

**Ваш педагогічний словник
(знайти і виписати визначення таких понять)**

ПЕДАГОГ - _____

ВИХОВАТЕЛЬ - _____

УЧИТЕЛЬ (у широкому суспільному значенні) - _____

УЧИТЕЛЬ (у вузькому педагогічному значенні) - _____

ВИКЛАДАЧ - _____

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ - _____

ФУНКЦІЇ ВЧИТЕЛЯ - _____

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ - _____

ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ - _____

ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ - _____

ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА - _____

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ - _____

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ - _____

ДІЛОВА ГРА - _____

ПЕДАГОГ - НОВАТОР - _____

ПЕДАГОГ-МАЙСТЕР - _____

ТЕМА 1.4. ШКОЛЯР, ЙОГО РОЗВИТОК І ВИХОВАННЯ

Мета: формувати у студентів уміння виявляти та аналізувати потенційні можливості розвитку школярів, проектувати засоби розвитку особистості у навчально-виховному процесі.

Обладнання: таблиця "Розвиток особистості", навчальні посібники, матеріали з передового педагогічного досвіду, збірник педагогічних задач.

Базові поняття теми: особистість; розвиток особистості; формування особистості; спадковість; середовище; соціальне середовище; активність особистості; акселерація.

Методичне забезпечення.

Теоретичні методи: категорійний аналіз понять «розвиток» та "формування особистості" за допомогою контекстуальний визначень; аналіз теорій стосовно розвитку особистості, абстрагування, оцінка.

Практичні методи: проблемні питання; розв'язування педагогічних задач, індивідуальні завдання, тестові завдання; усне індивідуальне та фронтальне опитування, письмові відповіді на тестові завдання; перевірка педагогічних словників.

План заняття

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Поняття про розвиток і формування особистості.
2. Основні фактори та рушійні сили процесу розвитку й формування особистості.
3. Взаємозв'язок розвитку, виховання та навчання.
4. Роль діяльності, спілкування, власної активності у розвитку та вихованні особистості.
5. Врахування закономірностей вікового та індивідуального розвитку дітей, підлітків, юнаків.

II. Практична частина.

III. Підведення підсумків заняття.

Рекомендована література

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – С. 8-49.
2. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
3. Волков И.П. Учим творчеству // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – С. 89-123.
4. Дубасенюк О.А. Практичні завдання і задачі з курсу педагогіки: Навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 108 с.
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України.- 1996. – № 13. – С. 2-16.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
8. Никитин Б.П., Никитина Л.А. Резервы здоровья наших детей. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 221 с. – С. 99-114, 189-194.
9. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
10. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
11. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: „Центр навчальної літератури”, 2004. – С. 95-107.

12. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 53-206.

13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 3. – С. 7-282.

14. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1985. – 312 с.

15. Фридман Л.М. Педагогический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

Підготувати індивідуальні завдання за темами:

1. Критерії готовності дитини шестирічного віку до навчання у школі.

Джерело: Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – С. 8-49.

2. Досвід розвитку творчих здібностей дітей у сім'ї Нікітіних.

Джерело: Никитин Б.П. Ступеньки творчества или Развивающие игры. – М., Просвещение, 1989. – 160 с.

Підготуватися до виконання завдань за рівнями

Репродуктивний рівень

1. Дайте визначення і спробуйте співвіднести поняття “людина”, “індивід”, “особистість”, “індивідуальність”. Як Ви розумієте вислів: “Індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність відстоюють”? Що поєднує всі ці поняття?

2. Дайте визначення поняття “розвиток”. Які напрями розвитку можна виділити? Що є рушійними силами розвитку особистості? Які протиріччя, що є рушійними силами розвитку, Ви можете назвати. Заповніть таблицю.

№/п	Напрями розвитку людини	Протиріччя, що є рушійними силами розвитку	Зміни, які відбуваються у організмі людини
1.			
2.			
3.			

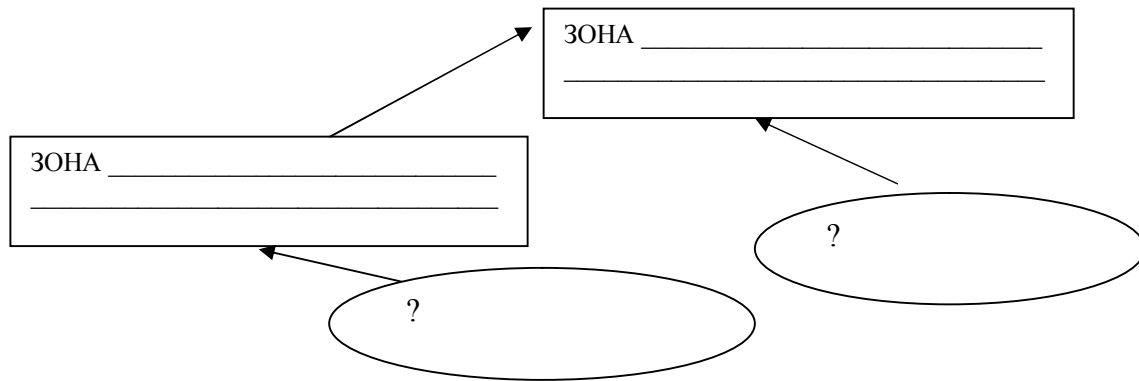
3. Проаналізуйте механізми розвитку особистості (за Л.С. Виготським). Які зони розвитку особистості можна виділити?

4. Проаналізуйте поняття “розвиток особистості” та “формування особистості”. Як вони співвідносяться? Які особливості має категорія „формування особистості”?

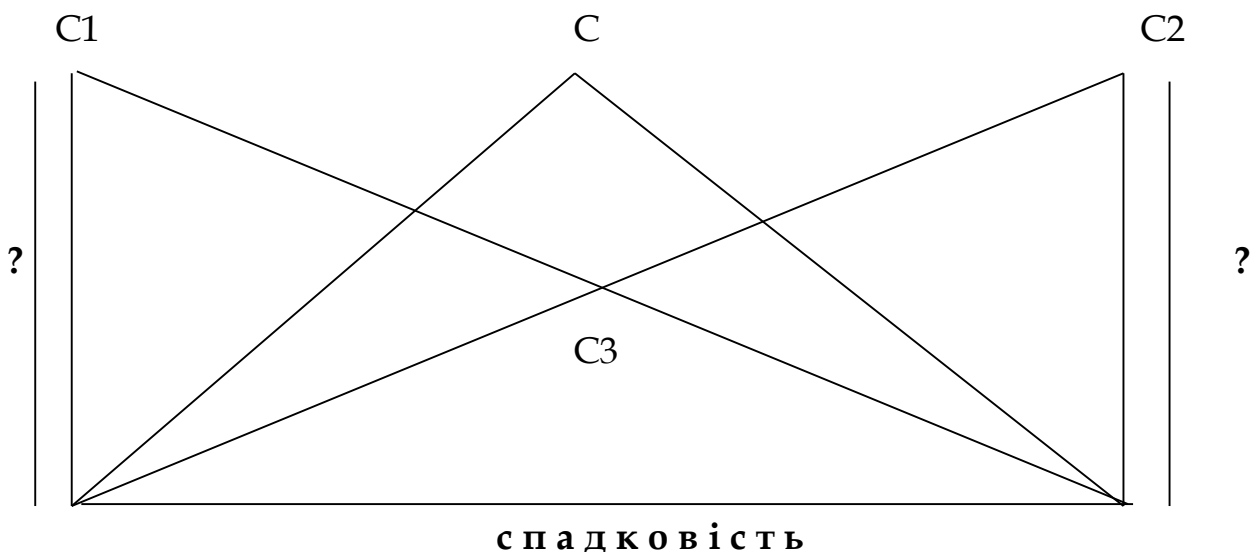
5. Які чинники впливають на процес розвитку особистості? Охарактеризуйте кожен з них. Спробуйте встановити залежності між визначеними чинниками.

Конструктивний рівень

1. Чи існує взаємозв'язок між процесами навчання, виховання і розвитку? У чому він полягає? Заповніть схему.



2. Оцініть значення провідних чинників, що впливають на розвиток особистості, користуючись схемою Й.Шванцари:



- C - _____
- C1 - _____
- C2 - _____
- C3 - _____

3. Узагальніть і охарактеризуйте провідні чинники, що впливають на розвиток особистості, за такою схемою:



4. Заповніть таблицю, користуючись текстом підручника Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн.1. "Общие основы". – 576 с.

Вікові особливості дитини шкільного віку		
Молодший шкільний вік (_____)	Середній шкільний вік (_____)	Старший шкільний вік (_____)
1. Анатомо-фізіологічні особливості		
2. Особливості психічного розвитку		
3. Провідні види діяльності		
4. Проблеми, поради вчителю, методи взаємодії		

Творчий рівень

1. Відома повість-казка Р.Кіплінга "Мауглі" закінчується сценою, в якій головний герой, що виріс у зграї вовків, з "важким серцем" повертається до людей. Він повертається до того середовища, до якого належить за правом людського походження. Що чекає його серед людей? Кіплінг запропонував читачам самим домислити долю свого героя.

Спробуємо це зробити, уявивши себе у якості представників біологічної, соціологічної та біосоціальної філософсько-педагогічних концепцій.

2. Спробуйте побудувати генеалогічне древо своєї родини. Проаналізуйте, що ви успадкували від своїх батьків та прадідів. Використовуйте опорну схему заняття стосовно тих якостей, що передаються генетично. Особливо зверніть увагу на задатки до певних видів діяльності.

Члени родини	Професія	Мав здібності...	Успадковані мною
Батько			
Мати			
Дідусь			
Бабуся			
Дідусь			
Бабуся			

**Тестові завдання для перевірки знань з теми
(вибрати правильну відповідь)**

- Оберіть визначення, які правильно характеризують процес розвитку особистості:
 - неперервний;
 - взаємозумовлений;
 - прогресивний;
 - односторонній;
 - кількісних і якісних змін;
 - біосоціальний;
 - тільки фізіологічних змін.
- Задатки - це ...
 - готові психічні властивості, які незалежно від зовнішніх чинників проявляються на певному етапі життя;
 - знання, вміння, навички;
 - отримані від народження природні потенції розвитку певних психічних властивостей.
- Індивідуальні властивості особистості формуються під впливом
 - тільки спадковості;
 - оточуючого середовища й виховання;
 - природних задатків, суспільних обставин і діяльності самої дитини.
- Найбільш важливим для формування особистості є ...
 - природне середовище;

- б) соціальне середовище;
- в) предметне середовище;
- г) ваш варіант.

5. Рушійними силами процесу розвитку особистості є ...

- а) природні задатки дитини;
- б) вимоги дорослих;
- в) протиріччя між потребами особистості та можливостями для їх досягнення.

Огляд педагогічної преси

Назва: _____

Вихідні дані: _____

Редакційна колегія: _____

Основні напрями досліджень, що розглядаються _____

Ваш педагогічний словник

(знайти і виписати визначення таких понять)

ІНДИВІД - _____

ОСОБИСТІТЬ - _____

ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ - _____

РОЗВИТОК - _____

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ - _____

СПАДКОВІСТЬ - _____

ЗАДАТКИ - _____

ЗДІБНОСТІ - _____

ОБДАРОВАНІСТЬ - _____

ТАЛАНТ - _____

СЕРЕДОВИЩЕ - _____

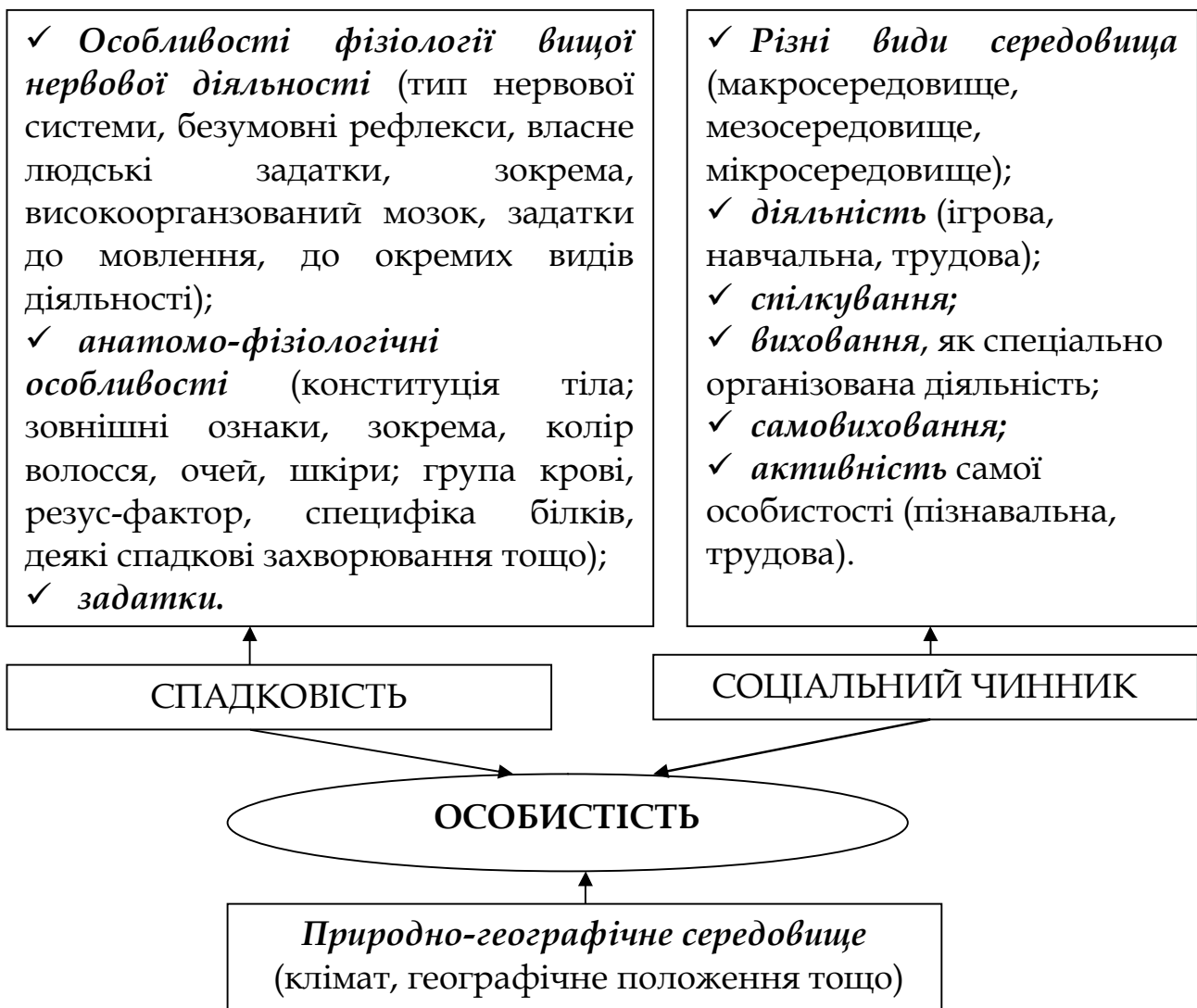
СОЦІАЛІЗАЦІЯ - _____

ДІЯЛЬНІСТЬ - _____

АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ - _____

СПІЛКУВАННЯ - _____

ОПОРНА СХЕМА ЗАНЯТТЯ



У результаті вивчення розділу „Загальні основи педагогіки” у майбутніх учителів мають бути сформовані певні педагогічні уміння.

ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

1. Аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення різних теретико-методологічних підходів до педагогічного процесу.
2. Орієнтуватися серед різноманітних концептуальних підходів у педагогічних дисциплінах.
3. Ознайомитися з основними педагогічними законами, закономірностями, що дає можливість краще усвідомити об’єктивні зв’язки між педагогічними явищами та процесами.
4. Аналізувати педагогічні категорії різного рівня узагальнення.
5. Аналізувати міжпредметні зв’язки педагогіки із суміжними науками людинознавства.

ПРОЕКТУВАЛЬНІ ВМІННЯ

1. Вміти визначати загальні підходи до педагогічного процесу в конкретних педагогічних ситуаціях, спираючись на загальні теретико-методологічні підходи в педагогіці.
2. Вчитися визначати основні завдання педагогічної науки.
3. Усвідомлювати перспективні тенденції розвитку педагогічної науки, що ґрунтується на кращих світових, національних педагогічних здобутках минулого та сучасності.

КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ

1. Конструювати педагогічні поняття на основі аналізу педагогічної літератури.
2. Виділяти основні категорійні ознаки педагогічних понять.
3. Вчитися здійснювати альтернативний вибір найбільш відомих педагогічних систем.
4. Виділяти базові поняття і закономірності у процесі вивчення педагогічної літератури.

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ

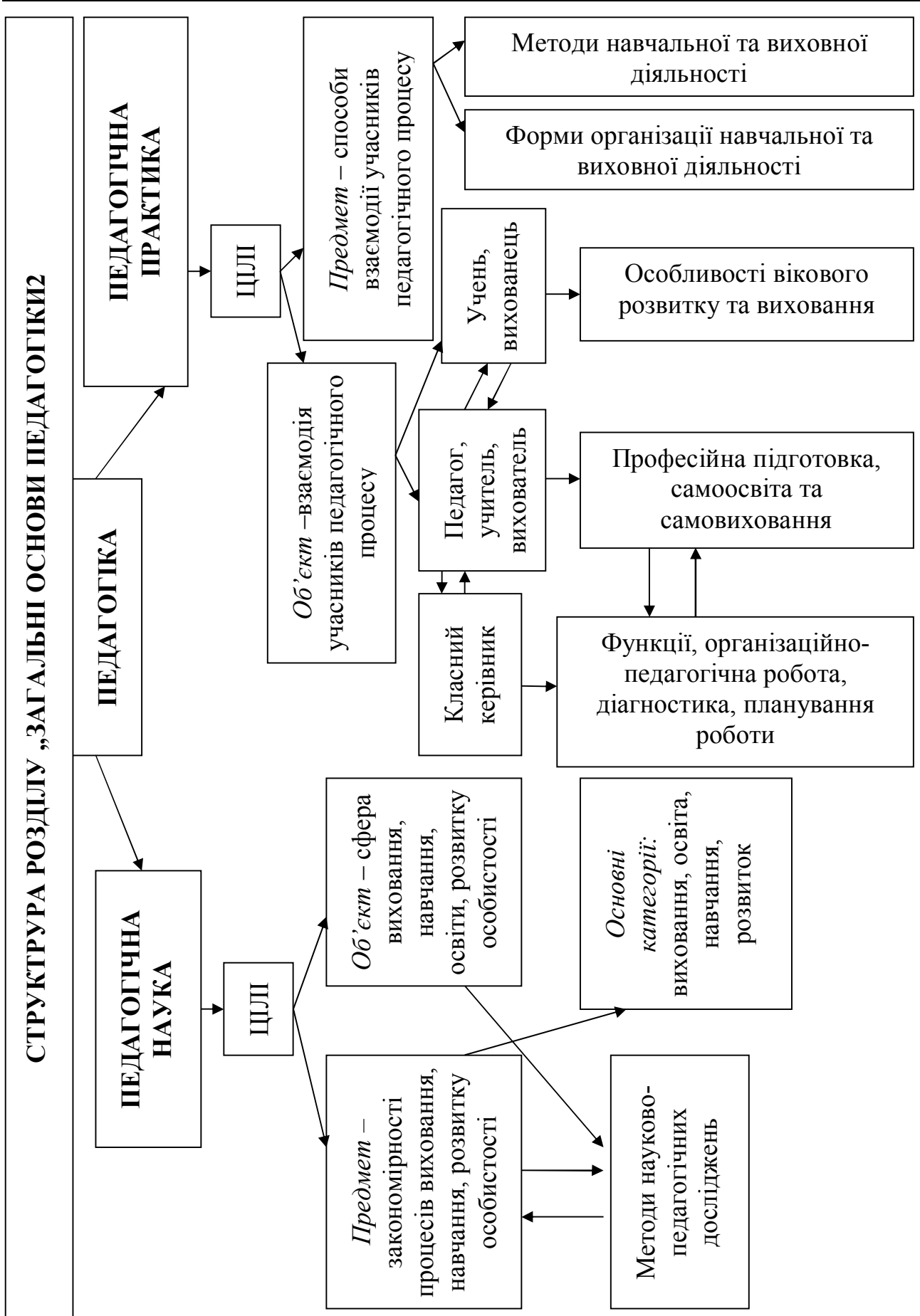
1. Формувати власне відношення до різних педагогічних концепцій і теорій.
2. Вчитися використовувати основні категорії та поняття педагогічної науки для формування доцільних стосунків з учнями.
3. Вчитися переконливо і толерантно доводити до свідомості учнів основні положення і поняття педагогічної науки.
4. Викладати свої думки чітко, логічно, переконливо, образно.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ

1. Виявляти труднощі в процесі засвоєння знань з фахового предмету.
2. Навчати своїх однокурсників способам розумової діяльності.
3. Виділяти в навчальному матеріалі суттєве.

4. Стимулювати розвиток активності, ініціативи в навчально-виховному процесі.
5. Спільно з однокурсниками організовувати форми та методи навчальної і виховної роботи, спираючись на знання основних категорій педагогіки.
6. Допомогати у засвоєнні знань з фахових предметів.

Вивчення даного розділу спрямоване на розвиток таких **якостей майбутнього вчителя**: цілеспрямованості, інтересу до педагогічної теорії і практики, потреби вчити і виховувати, педагогічного мислення (зокрема критичності, винахідливості, уважності, спостережливості, дисциплінованості, товарищескості), аналітичних, прогностичних, організаторських здібностей, здатності всебічно і об'єктивно аналізувати педагогічні явища і процеси, знаходити оптимальні варіанти розв'язання педагогічних задачних ситуацій.



7.2. ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ

Вивчення основ теорії і методики виховання є невід'ємною складовою формування творчої особистості майбутнього вчителя. Методика оволодіння студентами основами виховної роботи вчителя-вихователя спрямовується на формування у майбутнього педагога розуміння соціальної значимості обраної професії, оволодіння певною базою необхідних теоретичних знань і вмінь застосовувати їх у діяльності вчителя-вихователя.

У Конституції України зазначено, що людина визнається найвищою соціальною цінністю. Отож, метою виховання є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Національна система виховання в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємодопомоги між націями і народами. Вона покликана прокладати дорогу новій соціальній, економічній, правовій та політичній культурі, робити наше суспільство динамічним і відкритим.

Головна мета національного виховання – набуття молоддю соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

У Законі України “Про освіту” підкреслюється, що навчально-виховний процес у державних закладах освіти повинен бути вільним від втручання політичних партій, громадських та релігійних організацій. Це зафіксовано і в новій Конституції України. Отже, вся відповідальність за підготовку жднпмайбутнього вчителя покладається на викладачів університету. Причому відповідною роботою серед студентів у тій чи іншій формі повинні займатися всі викладачі. Це їх професійний і громадянський обов'язок. Водночас необхідно, щоб і студенти усвідомили свій обов'язок – систематичне оволодіння професійними знаннями, практичними навичками, педагогічною майстерністю, підвищення свого культурного рівня

У здійсненні цієї мети важливу роль покликані відіграти предмети педагогічного циклу, і, перш за все, розділ педагогіки “Теорія і методика виховання”. Слід урахувати, що педагогічний навчальний заклад готує спеціалістів для середніх навчальних закладів, а тому потрібно не лише формувати риси вихованої людини – інтелігента, а й навчити її саму виховувати учнівську молодь. У роботі вчителя необхідна творчість, постійна активність, самостійність, самовдосконалення.

Істотні зміни у суспільно-політичному житті нашої країни, проголошення України суверенною і незалежною державою вимагають відмови від багатьох застарілих форм і методів навчальної роботи, від переважно кількісних показників у цій сфері, утвердження пошуку нового, орієнтації на педагогічне співробітництво викладача і студента, на розвиток особистості майбутнього вчителя, поваги до його гідності. Головним завданням педагогічного закладу освіти є формування людини мислячої, прищеплення їй почуття причетності до Української держави, її культури, народу.

Студент педагогічного навчального закладу готує себе не лише до навчання дітей, а й до їх виховання. Одним з основних завдань підготовки майбутнього вчителя є засвоєння та збагачення історико-культурних надбань українського народу – громадян України усіх національностей, традицій української народної педагогіки та досягнень психолого-педагогічної науки.

Основна мета цієї роботи полягає у підготовці педагога, здатного забезпечити різнобічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, розвиток її розумових, фізичних та естетичних здібностей, виховання високих моральних якостей, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого та культурного потенціалу українського народу. Результатом виховної роботи має бути прищеплення студентам поваги до загальнолюдських цінностей, Української держави, її символіки, кращих національних і світових культурних традицій, терпимості і поваги до думки інших, глибокого розуміння особистої відповідальності за долю незалежної України.

Побудова розділу “Теорія і методика виховання” включає такі структурні елементи: цільовий, змістовий та процесуальний компоненти.

Під час проектування цілей та завдань процесу формування у майбутніх учителів знань та вмінь з теорії і методики виховної роботи використано логіку таксономії навчальних цілей, розроблену і адаптовану до педагогічного процесу групою американських вчених під керівництвом Б. Блума у когнітивній сфері. Відповідно до визначених цілей процесу виділяються рівні сформованості у студентів знань з

розділу “Теорія і методика виховання”. В остаточному варіанті побудова системи цілей розділу, визначених через певні види діяльності студентів, має такий вигляд:

Таблиця 7.2.1

Категорії цілей у пізнавальній сфері

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація категорій навчальних цілей	Методи навчання
Репродуктивний рівень (знання)	Подати визначення основних понять розділу - “виховання”, “процес виховання”, “сутність виховання”, “мета, ідеал виховання”, “закономірності виховання”, “принципи виховання”, “форми, методи, засоби, прийоми виховання”, “самовиховання”, “перевиховання”. Висвітлити основні компоненти процесу виховання, тенденції його розвитку у сучасній школі. Визначити рушійні сили процесу виховання особистості.	Бесіда, експрес-контроль, тест, індивідуальне опитування, фронтальне опитування, колоквиум, взаємоопитування.
Адаптивний рівень (розуміння)	Подати інтерпретацію опорної схеми розділу. Пояснити залежність результатів виховання від взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості. Проаналізувати мету виховання відповідно до конкретно-історичного періоду; інтерпретувати принципи виховання з урахуванням сучасних тенденцій розвитку школи в Україні. Інтерпретувати сутність загальних закономірностей виховання.	Індивідуальні завдання, подання інформації, консультація, робота у парах змінного складу, дискусія, евристична бесіда, коментоване міркування, коментований доказ.
Конструктивний рівень (застосування)	Продемонструвати знання сутності базових понять розділу у процесі розв'язування педагогічних ситуацій під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому традиційні форми, методи і засоби для розв'язування стандартної проблеми.	Розв'язування педагогічних задач, тестування, мікровикладання, наведення прикладів, індивідуальні завдання, ділові ігри.

	<p>Продемонструвати знання щодо застосування методів, засобів, прийомів виховання. Навести приклади реалізації принципів виховання у ситуаціях вибору. Сконструювати план виховної роботи, проекти виховних заходів різного типу.</p>	
<p>Творчий рівень (аналіз)</p>	<p>Проаналізувати основні положення “Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”. Виділити структурні компоненти процесу виховання. Проаналізувати: основні напрями виховного процесу; взаємозв’язок понять “виховання” і “самовиховання”; особливості різних класифікацій методів та засобів виховання. Використовувати набуті знання у нестандартних ситуаціях, при розв’язуванні складних виховних проблем під керівництвом викладача, застосовуючи при цьому нестандартні виховні форми, методи, прийоми, засоби.</p>	<p>Вивчення, аналіз, конспектування педагогічної літератури, аналіз педагогічних понять, концепцій виховання, контент-аналіз, аналіз повідомлення, доповіді на занятті, коментоване читання, рецензування, розв’язування педагогічних задач проблемного характеру.</p>
<p>Дослідницький рівень (синтез)</p>	<p>Розкрити сутність досвіду вчителів-новаторів у сфері виховання. Розробити план різних за формою виховних заходів. Написати реферати з актуальних проблем виховання. Розробити опорну схему одного з напрямів виховного процесу. Визначити одну з актуальних проблем виховання дітей і розробити шляхи і технологію її розв’язування. Узагальнити результати своєї діяльності.</p>	<p>Реферативні форми роботи, доповіді, розробка опорних схем, таблиць, моделювання виховних заходів, розробка рольових ігор, диспутів, дискусій, рольових проектів.</p>
<p>Оцінно-узагальнюючий рівень (оцінка)</p>	<p>Оцінити значення того чи іншого матеріалу у цілісній системі розділу, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки. Оцінити логіку побудови</p>	<p>Експертна оцінка, ділова гра, проведення експерименту, мозковий штурм,</p>

	<p>педагогічних систем А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та порівняти їх на основі розроблених критеріїв. Виділити інноваційні підходи у педагогічних системах М. Монтесорі, С. Френе, Я. Корчака та оцінити їх внесок у загальну теорію виховання та розвитку особистості. Обґрунтувати педагогічні здобутки вихователів-майстрів за певними критеріями для визначення перспектив розвитку української системи виховання. Побудувати один з варіантів гуманістично орієнтованої класифікації методів та принципів виховання.</p>	<p>колективний пошук, анкетування, тестування.</p>
--	---	--

Серед *загальних цілей* вивчення розділу "Теорія і методика виховання" можна визначити такі:

- ознайомлення з базовими поняттями розділу;
- формування розуміння сутності категорії "виховання"; усвідомлення цілей, завдань, специфіки, структури процесу виховання;
- стимулювання у студентів інтересу до процесу виховання особистості і розвиток у них позитивного ставлення до педагогічної теорії і практики у сфері виховання;
- підготовка майбутнього вчителя до свідомого вибору оптимальних форм, методів, засобів виховної роботи.

Отже, поглиблюючи набуті знання з педагогіки при вивченні курсу "Теорія і методика виховання", майбутні вчителі мають:

- оволодіти знаннями, які відображають цілі, закономірності та принципи виховання дітей різних вікових груп;
- вивчити зміст, форми та методи виховної діяльності у сучасній школі;
- аналізувати особливості виховної діяльності педагога та способи організації виховного процесу;
- усвідомлювати сутність процесу виховання, спираючись на сформовані вміння аналізувати педагогічні джерела з метою осмислення позицій різних авторів стосовно розуміння глибинної суті виховання;

- застосовувати набуті знання при розв'язанні педагогічних задач та моделюванні елементів виховного процесу при підготовці та проведенні практичних занять;
- оцінювати значення того чи іншого підходу до визначення сутності виховних явищ.

Виходячи із стратегічних цілей розділу курсу, можна сформулювати *оперативні завдання* для кожного окремого практичного заняття. Наприклад, за результатами вивчення теми "Загальні методи виховання" студенти мають:

- осмислити сутність понять "метод", "засіб", "прийом" виховної діяльності педагога;
- аналізувати та розуміти специфіку кожного окремого методу виховання; встановлювати зв'язки між ними;
- знаходити шляхи вдосконалення методів виховання;
- усвідомлювати умови ефективного відбору необхідних методів;
- класифікувати методи виховання на основі аналізу зв'язків між ними;
- застосовувати одержані знання у процесі розв'язання педагогічних задач та моделювання виховних ситуацій;
- оцінювати доцільність застосування того чи іншого методу при розв'язанні педагогічних задач та при аналізі педагогічних джерел.

Таким чином, конкретизація цілей курсу відбувається в два етапи. На першому - вирізняються цілі курсу, на другому - цілі поточної навчальної діяльності.

Необхідно зазначити, що одним з провідних завдань педагогічного навчального закладу є формування позитивної мотивації майбутнього педагога до виконання ним професійних обов'язків, створення умов для розвитку педагогічного мислення студентів і оволодіння ними вміннями та навичками, що є необхідними для творчого підходу до організації і здійснення вчителем виховного процесу у сучасній школі. Побудова вивчення розділу "Теорія і методика виховання" передбачає розробку цілей навчання, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього вчителя, яка має такий вигляд (див. табл.7.2.2):

Таблиця 7.2.2

Категорії навчальних цілей в емоційній сфері

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація цілей	Методи навчання
Сприйняття	Уміти сприймати факти, поняття, закономірності, принципи, ідеї виховання, педагогічного досвіду у сфері виховання. Формувати здатність сприймати, спостерігати педагогічні явища у виховній роботі.	Спостереження, аналіз, бесіда, індивідуальне опитування, розповідь, робота з

		довідковою літературою.
Акцентація	Визначати своє ставлення до педагогічної теорії, практики, до професії педагога-вихователя і до цінностей виховної діяльності. Формувати готовність до виховної діяльності. Виробляти погляди на суть процесу виховання, вартості національного виховання.	Бесіда, дискусія, анкетування, діалог.
Оцінювання	Приймати чи неприймати цінності педагогічної професії, усвідомлювати суспільну значущість, гуманістичну природу педагогічної професії, цілі, сутність і специфіку виховного процесу. Виробляти власну позицію щодо цінностей професійної виховної діяльності. Формувати власну позицію, точку зору на те чи інше явище, певне ціннісне ставлення до факту, події, педагогічної ситуації.	Аналіз, синтез, порівняння.
Організація	Концептуалізувати цінності виховання, створювати систему цінностей виховання, моделювати плани виховних заходів. Розвивати здатність самостійно виділяти проблеми виховання, осмислювати їх та знаходити гуманістичні форми, методи, засоби їх розв'язування.	Моделювання, синтез, творчі індивідуальні завдання.
Закріплення системи цінностей	Вибирати власну систему педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до концепцій, різноманітних підходів до процесу виховання, педагогічних інновацій. Виробляти власну поведінку відповідно обраним цінностям педагогічної професії. Формувати власну педагогічну концепцію, філософію виховання як підґрунтя майстерності професійної діяльності, педагогічного світогляду, педагогічного мислення, особистісних якостей.	Тренінг, ділова гра, розробка альтернативних проектів виховної роботи.

Професійна підготовка майбутніх учителів до виховної діяльності вимагає глибокого осмислення ними цілей, завдань, сутності і специфіки процесу виховання, його змісту, структурних компонентів, знання яких допоможе планувати та організовувати виховну роботу,

передбачаючи її зміст і методику проведення на кожному етапі. Тому змістовий компонент технології включає в себе вивчення таких структурних елементів як сутність, мету, зміст, форми і методи виховання особистості і колективу. Особливої уваги приділяється категорійному аналізу поняття “виховання”, яке розглядається, по-перше, як соціально-історичне явище, що концентрує історію, сучасне та майбутнє індивідів, колективу, народу, суспільства; по-друге, як процес передачі та засвоєння соціального досвіду, духовної культури з метою подальшого розвитку особистості та суспільства в цілому; по-третє, як таке, що спрямоване на всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Сучасна педагогіка визначає сутність процесу виховання як організацію життя дитини, виховання навичок і звичок – стійких форм поведінки та вчинків як способів поведінки у суспільстві. При цьому зазначимо, що існують різні підходи до розкриття сутності процесу виховання.

На практичних заняттях з педагогіки за допомогою методу контент-аналізу, студенти розглядають різні визначення поняття “виховання”. Вони намагаються у кожному визначенні виділити категорійні (суттєві) ознаки, тобто ті ознаки, які повною мірою характеризують дане поняття. Завершальним етапом цієї роботи є порівняльний аналіз виділених ознак і їх узагальнення за схемою (див. табл. 7.2.3):

Таблиця 7.2.3

Приклад результатів роботи студентів при аналізі категорійних ознак поняття “виховання”

№/п	Категорійні ознаки	Кількість авторів (абсолютне значення)	Кількість авторів (у відсотках від загальної кількості)
ВИХОВАННЯ – ЦЕ:			
1.	Суспільно-історичне явище	10	100
2.	Процес	10	100
3.	Вплив, дія	6	60
4.	Взаємодія	3	30
5.	Цілеспрямована діяльність	5	50
6.	Управління	5	50
7.	Керівництво	4	40

Таким чином, за результатами проведеного аналізу студенти повинні дійти висновку, що:

1. *Виховання є процес* (процес формування і розвитку особистості; багатогранний процес духовного збагачення особистості; процес

взаємодії двох учасників виховання). Взагалі, процес - це сукупність закономірностей і послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату. Процесуальний характер виховання виражає його внутрішню сторону, глибокі якісні зміни, що відбуваються у духовній, фізичній та психічній сферах особистості;

2. Виховання є вплив, дія (тобто, воно розуміється не як механічна проекція педагогічних впливів на вихованця, а як внутрішня глибинна робота суб'єктів педагогічної взаємодії, що викликає відповідну внутрішню позитивну реакцію, активність, прагнення до саморозвитку);

3. Виховання є взаємодія (взаємодія всіх суб'єктів і об'єктів виховного процесу). Категорія взаємодії відтворює процеси дії різноманітних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість і зміну стану. Виховання як взаємодію треба розуміти як дію вихователів і вихованців один на одного, що має на меті взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Розуміння виховання як взаємодії безпосередньо пов'язане з поняттям педагогічного співробітництва, що реалізувалось у комунарській методиці, дістало подальшого розвитку у педагогічних працях Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азарова, І.С. Кона, у практиці роботи С.Л. Рябцевої, І.Д. Демакової, Ю.М. Чесних, О.А. Захаренка, Є.Д. Маргуліса та ін.;

4. Виховання є діяльність (цілеспрямована, різноманітна, взаємопов'язана діяльність вихователів і вихованців);

б. Виховання є управління (управління як формування потреб у постійному саморозвитку і самореалізації фізичних і духовних сил, як складна єдність масових, колективних і групових впливів; управління всіма соціальними відносинами з точки зору цілісного підходу до процесу виховання);

6. Виховання є керівництво розвитком особистості вихованців, здібностями та задатками людини згідно з потребами суспільства.

Отже, можна зробити висновок, що виховання - це

- процес, що веде до певних змін;
- управління та керівництво розвитком особистості;
- взаємодія всіх суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу;
- розвиваюча діяльність.

Таким чином, виховання у сучасному розумінні - це цілісний цілеспрямований соціальний процес передачі досвіду гуманістичних міжособистісних і суспільних відносин у реально існуючих та спеціально створюваних умовах, процес підготовки людини і колективу до життя та праці, формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості кожного, співтворчість усіх суб'єктів виховання, що включає також процес самовиховання. В.О. Сухомлинський зазначав, що виховує

кожна хвилина життя і кожний куточок землі, кожна людина, з якою зростаюча особистість стикається навіть випадково, мимохідь. Усе, що проходить поза людиною, тою чи іншою мірою відбивається в її думках, поглядах, почуттях, ставленні до інших людей.

Оскільки студенти вже оволоділи методом контент-аналізу при вивченні та аналізі основних категорій педагогіки, можна ускладнити завдання, запропонувавши майбутнім учителям замість явних контекстуальні (неявні) визначення поняття „виховання”.

Для прикладу, при вивченні студентами теми „Сутність процесу виховання” їм пропонується ознайомитись і проаналізувати ряд мікроуривків окремих творів відомих педагогів. На проаналізованому нами занятті використовуються твори К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, І.П. Іванова щодо розуміння ними основних завдань і сутності процесу виховання. Контекст готується таким чином, щоб в ньому, по-можливості, були присутніми категорійні ознаки поняття „виховання” і, водночас, щоб він характеризував позицію автора, рівень глибинної суті виховного процесу. Проаналізувавши всі запропоновані контексти, студенти виділяють основні ознаки процесу виховання. Для прикладу, наведемо деякі думки А.С. Макаренка, що пропонуються студентам для аналізу:

„Істинна сутність виховної роботи складається зовсім не з розмов з дитиною, полягає не в прямому впливі на дитину, а в організації вашої сім'ї, вашого особистого і громадського життя і в організації життя дитини. Виховна робота є перш за все роботою організатора... Керувати цим життям, організовувати його і є самим відповідальним вашим завданням. Теорія виховання є перш за все наукою практично доцільною. Ми не можемо просто виховувати дитину, ми не маємо права проводити роботу виховання, не поставивши перед собою визначену мету.

Головною формою виховної роботи я вважаю колектив. Школа має бути єдиним колективом, в якому організовані всі виховні процеси, і окремий член цього колективу повинен відчувати свою залежність від нього”.

З наведеного контексту студенти виділяють такі ознаки процесу виховання, як його цілеспрямованість, організованість і керованість. Як засіб виховання вони виділяють колектив.

Другим суттєвим аспектом змістового компоненту технології вивчення основ теорії виховання є **проблема мети виховання в історії розвитку освіти і педагогіки**. Мета виховання – це сукупність якостей особистості, до виховання яких прагне суспільство. Вона має об'єктивний характер і відображує у найбільш загальній формі ідеал людини. Ідеал – уявлення про зразок людської поведінки і стосунків між людьми, що формується під впливом розуміння мети життя. Будь-яке

виховання – від найменших заходів до державних програм – завжди має цілеспрямований характер. Виховання без мети не існує. Меті підпорядковуються всі компоненти: зміст, організація, форми, методи виховання. Мета – це та характеристика, що визначає виховну систему в цілому. Саме цілі і засоби їх досягнення відрізняють одні виховні системи від інших. Цілі виховання визначаються потребами розвитку суспільства, залежать від способу виробництва, темпів прогресу, досягнутого рівня розвитку педагогічної теорії і практики, можливостей суспільства. Отже, мета виховання має конкретно-історичний характер і змінюється відповідно до соціального, духовного і матеріального рівнів розвитку суспільства. Саме тому ідеал і мета виховання змінювались протягом історичного розвитку людства, що можна проілюструвати за допомогою таблиці 7.2.4.

Таблиця 7.2.4

Ідеал і мета виховання на різних етапах розвитку суспільства

<i>№</i>	<i>Суспільно-економічна формація</i>	<i>Класи</i>	<i>Ідеал виховання особистості</i>	<i>Мета виховання</i>
1	Первісно - обцинна	Відсутні	Сильний, спритний, хитрий, мужній мисливець і воїн; сильна, здорова господиня (“хранителька вогнища”).	Набуття людиною досвіду виживання.
2	Рабовласницька (на прикладі Давньої Греції)	Рабовласники Раби	Фізично і морально досконала, гармонійна людина. Сильний, здоровий, покірливий працівник.	Гармонійна єдність внутрішнього і зовнішнього, духовного і фізичного (“калокагатія”). Підготовка до виконання наказів, підкорення, фізичної праці.

3	<p>Феодална: а) Епоха Середньовіччя</p>	<p>Феодали</p> <p>Феодално залежні селяни</p> <p>Мешканці міст</p>	<p>Аскетичний, фізично-досконалий воїн. Працьовитий, фізично здоровий працівник.</p> <p>Спритний, розумний майстер своєї справи.</p>	<p>Оволодіння сімома лицарськими добродіями. Оволодіння навичками і знаннями ведення сільського господарства</p> <p>Оволодіння трудовими навичками і знаннями, розумовими операціями.</p>
	б) Епоха Відродження	Ті ж самі	<p>Відродження античного ідеалу гармонійної людини, збагачення його ідеєю "всебічності" розвитку.</p> <p>Виникнення цілісної концепції ідеалу всебічно і гармонійно розвиненої особистості.</p>	Всебічний і гармонійний розвиток особистості.
4	Капіталістична	<p>Буржуазія</p> <p>Робітники</p>	<p>Прагматичний, освічений, морально і фізично розвинений "господар життя".</p> <p>Здоровий, сильний, морально підготовлений кваліфікований робітник.</p>	<p>Формування тих якостей, які потрібні у суспільному житті; оволодіння необхідною базою знань у привілейованих закладах освіти.</p> <p>Одержання робітничої кваліфікації і необхідного рівня знань у спеціалізованих закладах освіти.</p>

Однак, необхідно зазначити, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства, незважаючи на всі зміни у житті, загальна мета виховання залишається незмінною – формування всебічно і гармонійно

розвиненої особистості. Проте наведене формулювання має багато слабких місць, серед яких: надто загальний характер без врахування певних національних особливостей і сучасних соціально-економічних умов; стереотипність; знеособленість. Тому загальна мета виховання потребує уточнення і конкретизації з урахуванням названих чинників. Отже, поряд з загальною метою виховання *головною метою виховання в Україні* визнається набуття молоддю соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Життєвість та ефективність процесу виховання визначається тими рушійними силами, які живлять його у досягненні мети. Рушійними силами процесу виховання є внутрішні суперечності. Серед них слід виділяти ситуативні та загальні (процесуальні), природні або штучно створені ускладнення у процесі виховання та самовиховання.

Наявність загальних суперечностей призводить до загальних положень, які, з одного боку, виступають у формі закономірностей і принципів виховання, а з другого - орієнтують на організацію й управління педагогічним процесом.

Філософія розглядає закон як внутрішній і необхідний зв'язок між двома явищами. У *закономірностях* розвитку явищ і процесів відображено об'єктивні, стійкі зв'язки та взаємозв'язки, що повторюються або відносно не змінюються. Закони й закономірності педагогічного процесу відображують закони розвитку суспільства та його складових, їх конкретизацію. Вони діють у гармонійній єдності із законами природи та законами розвитку людства. Закономірності педагогічного процесу описують його внутрішні суттєві суперечності, зв'язки та взаємозв'язки.

Майбутні вчителі засвоюють основні педагогічні теорії, закони, закономірності на основі глибокого розуміння основних педагогічних процесів та явищ. Для організації відповідної роботи пропонуємо приклади планів, за якими студенти працюють, характеризуючи закономірності й принципи виховання.

Що необхідно знати про закон (закономірність)

1.	Зв'язок між якими явищами (процесами) відображає закон (закономірність).
2.	Формулювання закону (закономірності).
3.	Фактичний матеріал, що підтверджує справедливість закону (закономірності).

4.	Врахування та застосування закону (закономірності) у практичній педагогічній діяльності.
----	--

Що необхідно знати про педагогічні теорії

1.	Емпіричні матеріали, що стали підґрунтям для розробки теорії.	
2.	Основні поняття теорії.	
3.	Основні положення (принципи) теорії.	Ядро теорії.
4.	Коло явищ, які можна пояснити за допомогою даної теорії.	Наслідки з теорії.

Наведені плани являють собою одну з форм теоретичного узагальнення і сприяють розвитку професійного мислення вчителя. Крім того, студенти виконують ряд завдань, які також сприяють процесу узагальнення та закріплення набутих знань.

Для прикладу, студентам пропонується заповнити таблицю, користуючись знаннями про відомі педагогічні концепції:

Цілі виховної діяльності	Педагогічна концепція
?	Авторитарне виховання.
?	Вільне виховання
?	Особистісно-орієнтоване виховання

Можливими варіантами роботи можуть бути завдання підготувати і заповнити наступні таблиці:

а) Назвати основні закономірності виховання і вказати, які саме зв'язки і між якими явищами вони виражають

Закономірності виховання	Виражає зв'язок між наступними явищами
1.	?

б) Назвати загальні закономірності виховання і відповідні загальні принципи виховання

Закономірності виховання	Загальні принципи виховання
1.	1 - ? 2 - ? 3 - ?

Необхідно зазначити, що існують певні варіанти виділення закономірностей у підручниках і посібниках з педагогіки. На нашу думку, загальні закономірності й загальні принципи виховання вдало наведені у посібнику В.І. Смирнова „Общая педагогіка” [19:292-294] (див. Табл. 7.2.5):

Загальні закономірності і принципи виховання

Загальні закономірності виховання	Загальні принципи виховання
1. Мета, характер і зміст виховання зумовлюються об'єктивними потребами суспільства, інтересами держави і панівних класів, соціокультурними та етнічними нормами і традиціями.	1. Принцип суспільної спрямованості виховання. 2. Принцип суб'єктності – розвиток здатності дитини усвідомлювати своє “Я”.
2. Результати виховання зумовлюються узгодженістю виховних впливів; впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників.	1. Принцип єдності виховних впливів сім'ї, освітніх закладів, колективу, громадських організацій. 2. Принцип урахування індивідуальних і вікових особливостей, особистісних характеристик і можливостей дитини. 3. Принцип узгодженості прямих і паралельних педагогічних впливів.
3. Позитивна реакція особистості на педагогічні впливи зумовлена врахуванням її потреб, інтересів і можливостей, вимогливим і шанобливим до неї ставленням, опорою на позитивне в дитині, створенням оптимістичних перспектив особистісного розвитку.	1. Принцип особистісно-орієнтованого підходу у вихованні. 2. Принцип гуманістичної спрямованості виховання. 3. Принцип опори на позитивні якості в дитині.
4. Ефективність виховання визначається ступенем власної активності особистості, змістом і способами організації діяльності, до якої вона включена, мотивами участі у діяльності, характером педагогічного керівництва діяльністю дітей.	1. Принцип діяльнісного підходу. 2. Принцип стимулювання активності особистості, її участь у соціально корисній і значущій діяльності. 3. Принцип узгодженості педагогічного керівництва діяльністю і розвитку ініціативи та самостійності вихованців. 4. Принцип варіативності діяльності, відповідність її змісту змінюваним потребам, інтересам, можливостям особистості.
5. Ефективність виховання зумовлена визнанням особистості	1. Принцип цілісного підходу у вихованні.

<p>як цілісності і відповідною організацією виховних впливів та взаємостосунків.</p>	<p>2. Принцип спрямованості педагогічної діяльності і взаємодії на формування свідомості та досвіду діяльності. 3. Принцип естетизації дитячого життя.</p>
<p>6. Ефективність виховання у підлітковому та юнацькому віці зумовлена здатністю вихователів зрозуміти прагнення юної людини до самостійності і незалежності та відмовитися від прямих способів педагогічного впливу.</p>	<p>1. Принцип співробітництва, партнерства у виховних відносинах. 2. Принцип активізації морально-вольових сил дитини і пробудження безпосереднього інтересу до справи.</p>

Мета виховання реалізується через систему виховної роботи, яка охоплює розумове, моральне, трудове, естетичне й фізичне виховання в їх нерозривному зв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості. Кожен з цих напрямів має свій зміст і конкретні завдання, які майбутні вчителі мають усвідомити вже під час навчання.

1. Формування наукового світогляду. Спрямоване на ґрунтовне засвоєння студентами природничих і гуманітарних наук, зокрема філософії як основи світогляду; розвиток їх наукового мислення; вироблення вміння відстоювати світоглядні позиції, наукового аналізу явищ природи і суспільства; подолання розриву в теоретичній та організаційно-практичній підготовці майбутнього вчителя. Світоглядна підготовка учнів передбачає розвиток у них пізнавальної активності і культури розумової праці, вироблення вміння самостійно здобувати знання, застосовувати їх у своїй практичній діяльності.

2. Громадянське та патріотичне виховання. Передбачає виховання національної самосвідомості, любові до рідного краю, України, її народу, культурно-національних, духовних надбань у контексті загальнолюдських історико-культурних цінностей; прищеплення почуття особистої відповідальності за долю Української держави, рідної мови, культури; виховання молоді у дусі взаємоповаги, взаєморозуміння, миру, злагоди між народами, етнічними групами; формування культури міжнаціональних взаємин; розвиток навичок самоврядування, соціальної активності і соціальної відповідальності суб'єкта громадянського суспільства у процесі суспільної діяльності.

3. Полікультурне виховання. Спрямоване на формування особистості, яка має полікультурний світогляд й підготовлена до реалізації полікультурного спілкування в різних ситуаціях. Полікультурний світогляд визначається як складне інтегральне

утворення, система принципів та знань, ідеалів та цінностей, поглядів на сенс життя в полікультурному суспільстві, які визначають діяльність та вчинки, ставлення до себе та до інших. Сформованість полікультурного світогляду передбачає таку організацію життя, професійної діяльності, за якої особистість відкрита до сприймання культур інших народів. При цьому національне не заперечується, а, навпаки, набуває ознак ґрунтовності, оскільки полікультурний простір розглядається як мозаїчна структура окремих національних елементів.

4. Правове виховання. Його метою є формування правової культури – прищеплення поваги до прав і свобод людини і громадянина, Конституції, державних символів (герба, прапора, гімну); знання й дотримання у поведінці Законів України; активна протидія особам та установам, що порушують закони, завдають збитків державі, зазіхають на територіальну цілісність і незалежність України. Розвиток правосвідомості передбачає вільне володіння державною мовою, засвоєння основ державного, трудового, громадянського, сімейного та кримінального права.

5. Моральне виховання. Передбачає прищеплення й розвиток моральних почуттів і рис особистості, переконань і потреби поводити себе згідно з моральними нормами, що діють у суспільстві; опанування духовною культурою людства, нації, найближчого соціального оточення; наслідування кращих моральних зразків родини, українського народу, загальнолюдських моральних цінностей.

6. Трудове виховання. Спрямовується на вироблення: свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства; внутрішньої потреби сумлінно і творчо навчатись, працювати; оволодіння науковою організацією праці; виховання працелюбності, дисциплінованості, відповідальності, діловитості; створення та збереження матеріальних і духовних цінностей.

7. Художньо-естетичне виховання. Передбачає духовне збагачення учнів; формування основ естетичної культури, розвиток художніх здібностей і почуттів; розширення їх світогляду, збагачення знань у галузі літератури й мистецтва, формування високих етичних якостей, естетичних поглядів та смаків, що ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації; вироблення вмінь особисто примножувати культурно-мистецьку спадщину народу, відчувати й відтворювати прекрасне у повсякденному житті.

8. Екологічне виховання. Спрямовується на вироблення екологічної культури; усвідомлення важливості гармонії людини і природи, значимості власного здоров'я та довкілля в житті суспільства і людини, бережливе ставлення до природи, необхідності піклування про її

збагачення та примноження.

9. Фізичне виховання та формування здорового способу життя. Спрямоване на формування фізично здорової, гармонійно розвиненої людини, здатної до творчої праці та розумного відпочинку; розвиток переконань, спрямованих на протидію протиправній поведінці; боротьбі з наркоманією, алкоголізмом, палінням; забезпечення повноцінного розвитку учнівської молоді, охорона і зміцнення їх фізичного, психічного та духовного здоров'я.

Узагальнимо головні завдання кожного з напрямів виховної діяльності у вигляді таблиці 7.2.6.

Таблиця 7.2.6

Головні завдання основних напрямів процесу виховання

<i>Базові поняття</i>	<i>Головні завдання</i>	<i>Методичне забезпечення практичного заняття</i>
Розумове виховання		
Розум, розсудок, інтелект, розумовий розвиток, рівень розумового розвитку, розумове виховання; знання, світогляд, мислення, пізнавальний інтерес; культура розумової праці, цілі, зміст, форми і методи розумового виховання.	1. Формувати мотивацію пізнавальної діяльності, розвивати пізнавальні інтереси, потреби у самоосвіті, почуття обов'язку і відповідальності. 2. Формувати досвід пізнавальної діяльності, здатність до творчості, стимулювати розвиток мислення, сприяти оволодінню основними мислительними операціями. 3. Розвивати ерудицію, сприяти в оволодінні системою знань, у формуванні світогляду, у засвоєнні способів діяльності. Формувати емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, знань, пізнавальної діяльності, самого себе,	<i>Теоретичні:</i> аналіз основних понять теми, конструювання визначень; зіставлення понять "розумове виховання", "освіта", "навчання"; систематизація і структурування інформації. <i>Практичні:</i> проблемні питання, ділова гра, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.

	сприяти виробленню вмінь і навичок культури розумової праці.	
Моральне виховання		
Мораль, моральність; Моральне виховання; Моральні почуття; Моральні переконання; Моральна свідомість; моральні звички; моральна спрямованість; моральний учинок; моральна поведінка; моральний ідеал; цілі, зміст та методи морального виховання.	<p>1. Формувати моральну свідомість, основними категоріями якої є моральний ідеал, моральні норми і принципи, моральна мотивація, етична оцінка.</p> <p>2. Стимулювати розвиток моральних почуттів (гуманізму, сумління, обов'язку, принциповості, відповідальності, доброти, поваги до людей тощо).</p> <p>3. Сприяти формуванню досвіду поведінки, яка відповідає прийнятим у суспільстві етичним нормам і традиціям, прищеплювати моральні звички.</p>	<p><i>Теоретичні:</i> аналіз основних понять теми; виявлення взаємозв'язків між основними поняттями; конструювання визначень понять; систематизація і структурування інформації.</p> <p><i>Практичні:</i> проблемні питання, розв'язання педагогічних задач, моделювання педагогічних ситуацій, ділова гра, навчальна дискусія, тестові завдання.</p>
Трудове виховання		
Трудове виховання; трудове навчання; суспільно-корисна праця; професійна підготовка; економічна освіта; економічне виховання; профорієнтація; профосвіта, профадаптація, профвиховання	<p>1. Формувати мотивацію та емоційно-ціннісне ставлення до праці як форми буття і засобу самореалізації. Виховувати психологічну готовність до праці.</p> <p>2. Стимулювати формування системи знань, необхідних для виконання трудової</p>	<p><i>Теоретичні:</i> аналіз основних понять, конструювання визначень, систематизація і структурування інформації.</p> <p><i>Практичні:</i> ділова гра, розв'язання педагогічних задач, тестові завдання.</p>

<p>профвідбір, цілі, зміст, форми і методи трудового виховання.</p>	<p>діяльності, вибору професії, соціального, професійного та життєвого самовизначення. 3. Сприяти формуванню досвіду (способів) суспільно-корисної, виробничої діяльності; вміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності; здатності до творчості. Допомогати в оволодінні конкретними трудовими вміннями і навичками. Формувати культуру праці. 4. Створити умови для свідомого вибору професії учнями.</p>	
<p>Естетичне виховання</p>		
<p>Естетика, естетичне виховання; форми естетичного виховання; методи естетичного виховання; естетична культура; естетичний смак</p>	<p>1. Формувати естетичну свідомість – естетичні поняття, погляди і переконання. 2. Сприяти розвитку естетичних почуттів і смаків; педагогічно коректно протидіяти впливам псевдокультури, розвивати мотивацію і здібності до художньо-творчої діяльності. 3. Створювати умови для оволодіння учнями способами художньо-творчої діяльності, підтримувати обдарованих дітей, сприяти виробленню</p>	<p><i>Теоретичні:</i> аналіз основних понять, конструювання визначень, систематизація і структурування інформації. <i>Практичні:</i> ділова гра, розв'язання педагогічних задач, тестові завдання.</p>

	досвіду організації побуту, праці, навчання відповідно до естетичних норм і здібностей.	
Фізичне виховання		
Фізичний розвиток, фізичне виховання, фізична культура, фізичні вправи, гімнастика, спорт, туризм, цілі, зміст, форми і методи фізичного виховання.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяти зміцненню здоров'я і загартуванню організму учнів. 2. Формувати рухові вміння та навички школярів. 3. Створювати умови для підготовки молоді до захисту Батьківщини, оволодіння прикладними видами спорту. 4. Стимулювати готовність до фізичної праці, виховувати працездатність. 5. Виховувати волюві й моральні якості, сприяти розвитку свідомого ставлення до власного організму. 	<p><i>Теоретичні:</i> аналіз основних понять, конструювання визначень, систематизація і структурування інформації.</p> <p><i>Практичні:</i> ділова гра, розв'язання педагогічних задач, тестові завдання.</p>

Наступний важливий компонент структури процесу виховання, який є обов'язковим для оволодіння майбутніми вчителями – організаційні форми і методи виховання.

Необхідно відзначити, що у педагогічній літературі не існує єдиної думки щодо визначення форм виховної роботи. Дане поняття настільки багатогранне, що належить до таких, які важко піддаються визначенню. З філософської точки зору це і зовнішній прояв сутності явища, і встановлений взірець. Коли йдеться про форму організації виховної роботи, маємо на увазі завершену організацію виховного процесу у єдності всіх його компонентів; вираження змісту виховної роботи через певну структуру відносин педагогів і учнів. Є.В. Тітова визначає форму виховної роботи як установлений порядок організації конкретних актів, ситуацій, процедур взаємодії учасників виховного процесу, спрямованих на розв'язування певних виховних задач; сукупність

організаторських та організаційно-практичних прийомів і виховних засобів, що забезпечує зовнішній вираз виховної роботи.

Студенти мають познайомитися і з *функціями форм виховної роботи*, серед яких виокремлюють такі:

1. *Організаторська*. Будь-яка форма виховної роботи передбачає розв'язування організаційної задачі. У ролі організатора може виступати як педагог, так і учні. Організація справи відображає певну логіку дій, взаємодію учасників. Існують узагальнені методики (алгоритми) організації різних форм виховної роботи, які стали традиційними (бесіда, КТС, конкурси тощо). Такі методики передбачають послідовне проходження ряду стадій, етапів організації діяльності.

2. *Регулююча*. Використання тієї чи іншої форми дозволяє регулювати як стосунки між педагогами, так і між дітьми. Завдяки формам відбувається формування норм соціальної поведінки.

3. *Інформаційна*. Реалізація цієї функції передбачає не тільки повідомлення учням того чи іншого обсягу знань, але й актуалізацію наявних знань, звернення до їх досвіду.

Майбутні вчителі повинні орієнтуватися у різноманітні форм педагогічної роботи, серед яких розрізняються:

- *за видами діяльності*: навчальна, трудова, спортивна, художня;
- *за способами впливу педагога*: безпосередні і опосередковані;
- *за часом проведення*: короткотривалі (тривалість від декількох хвилин до декількох годин), тривалі (від декількох днів до декількох тижнів), традиційні (такі, що регулярно повторюються);
- *за суб'єктом організації*: організаторами виступають педагоги, батьки або інші дорослі; діяльність організовується на основі співробітництва; ініціатива та її реалізація належить дітям;
- *за результатом*: інформаційний обмін, вироблення загального розв'язку (думки), суспільно значущий продукт;
- *за кількістю учасників*: індивідуальні (вихователь – вихованець), групові (вихователь – група дітей), масові (вихователь – декілька груп, класів).

До індивідуальних форм виховної роботи належать: бесіди, розмови, консультації, обмін думками, виконання спільних доручень, надання індивідуальної допомоги у конкретній роботі, творчий пошук з розв'язання проблеми. До групових форм належать ради справи, творчі групи, органи самоврядування, мікрогрупи. Вплив педагогів у групових формах спрямовано на розвиток гуманних взаємостосунків між дітьми, формування у них комунікативних умінь. У зв'язку з цим важливим засобом є приклад демократичного, шанобливого, тактовного ставлення самого педагога до дітей. Серед масових форм можна назвати різні

колективні справи, конкурси, вистави, концерти, подорожі, туризм, спортивні змагання тощо. Залежно від віку учнів та ряду інших умов педагоги можуть виконувати різні ролі при реалізації цих форм: провідного учасника, організатора, рядового учасника діяльності.

Орієнтовна схема характеристики форм виховної роботи:

1. Назва.
2. Тривалість проведення.
3. Здійснено попередню підготовку чи проводилося експромтом.
4. Кількість учасників.
5. Організатор діяльності.
6. Характер впливу педагога.
7. Результат спільної діяльності.

Викладач має відзначити, що при виборі форм організації виховної роботи слід керуватися низкою положень, зокрема:

а) враховувати виховні завдання;

б) визначати зміст роботи, основні види діяльності відповідно до завдань;

в) скласти набір можливих способів реалізації намічених завдань, форм роботи з урахуванням принципів виховання, можливостей, підготовленості дітей, їх інтересів та потреб, матеріальної бази, зовнішніх умов (культурні центри, виробниче оточення), можливостей педагогів, батьків;

г) організувати пошук форм виховання на основі колективного цілепокладання, забезпечуючи при цьому збагачення досвіду дітей новими ідеями, формами, перевірку підготовлених педагогом варіантів форм;

д) забезпечувати відповідність змісту і форм виховної роботи.

Студент педагогічного навчального закладу готується до подальшої професійної діяльності у школі і серед функцій, які він буде виконувати як учитель, одне з провідних місць займає виховна. Отже вже під час навчання майбутній педагог повинен ознайомитися з різноманітністю форм організації виховних заходів (див. Табл. 7.2.7).

Таблиця 7.2.7

Орієнтовні варіанти виховних заходів з різних напрямів виховної роботи

<i>Основні напрями роботи</i>	<i>Зміст виховної діяльності</i>	<i>Варіанти виховних заходів</i>
Громадянське та правове виховання	Спрямований на оволодіння учнями системою	Бесіди та лекції з патріотичної тематики, про історію, культуру, літературу і

	<p>національних і загальнолюдських цінностей, формування патріотизму, національної самосвідомості, поваги до Конституції України, її законів, державної символіки; участь у молодіжному русі “Моя земля – земля моїх батьків”, формування культури міжетнічних відносин.</p>	<p>мистецтво різних народів і країн, про їх культурні взаємозв’язки; екскурсії історичними та літературно-мистецькими місцями Житомирщини, України; дискусії про культуру міжетнічних відносин; вечори і зустрічі поколінь; відзначення ювілею просвітників, письменників, діячів літератури, науки, культури, мистецтва. Відзначення українських народних свят, обрядів; ознайомлення з традиціями і побутом народів України; роз’яснення основних засад Конституції України; лекції та бесіди з питань правового виховання; зустрічі з працівниками правоохоронних органів; дискусії на тему “Молодь і закон”.</p>
<p>Моральне виховання</p>	<p>Спрямований на прищеплення й розвиток моральних почуттів, переконань, моральних норм; наслідування кращих національних традицій, звичаїв.</p>	<p>Свято “І буде син, і буде мати, і будуть люди на землі”; дискусія про культуру міжособистісних стосунків; бесіди про моральність сучасної людини; лекції про розвиток національних традицій, звичаїв і обрядів; “круглий стіл” “Моральні традиції українського народу”; зустрічі з діячами культури; цикл вечорів “Світ твоїх захоплень”.</p>
<p>Трудове виховання</p>	<p>Спрямований на формування свідомої, творчої, працелюбної особистості, оволодіння основами професії.</p>	<p>Лекції й бесіди про організацію та специфіку розумової праці; самообслуговування у школі і класних кімнатах; виступи відмінників з метою обміну досвідом організації навчальної праці; бесіди вчителів про організацію наукової роботи школярів (Мала Академія Наук); робота у трудовому семестрі.</p>

Художньо-естетичне виховання	Передбачає залучення молоді до кращих зразків класичної та сучасної художньої літератури, музики, образотворчого мистецтва; розвиток художніх здібностей, емоційної сфери, почуття прекрасного, формування здатності жити і творити за законами краси.	Лекції, бесіди з питань естетики, літератури та мистецтва; колективне відвідування театральних вистав, кінокартин, концертів, музеїв, художніх виставок з наступним обговоренням; зустрічі з письменниками, акторами, художниками, іншими митцями; обговорення нових художніх творів; клуби та об'єднання за інтересами; участь у художній самодіяльності; концерти в інтернатах для престарілих та інвалідів; дні естетики; виставки художньої творчості; читацькі конференції.
Екологічне виховання	Спрямований на формування основ екологічної культури, залучення молоді до активної екологічної діяльності, виховання відповідального ставлення до природних багатств України.	Бесіди, лекції з актуальних екологічних проблем; проведення природоохоронних заходів; тематичні лекції, екскурсії, виставки; робота екологічних секцій; екологічні походи; впорядкування та озеленення території навколо школи; бесіди на екологічні та санітарно-гігієнічні теми.
Формування здорового способу життя	Передбачає озброєння молоді знаннями про роль фізичної культури в житті людини, роботу по впровадженню в суспільну свідомість переваг здорового способу життя, формування національного культу соціально активної, фізично здорової та духовно багатой особистості.	Участь у туристській та краєзнавчій роботі; його форми: лекції та бесіди з питань фізкультури та спорту, про здоровий спосіб життя; заняття у спортивних секціях; участь у спортивних змаганнях, спартакіадах, туристських походах та інших спортивно-масових і оздоровчих заходах; проведення запобіжно профілактичних заходів, спрямованих проти вживання алкоголю та наркотиків; профілактика шкідливих звичок; дотримання правил

		особистої гігієни; збереження належного санітарно-гігієнічного стану школи і класних кімнат.
--	--	--

Важливого значення набуває оволодіння майбутніми вчителями знаннями про методи та прийоми виховання, оскільки розв'язування виховних завдань потребує вибору різноманітного їхнього поєднання. Цей вибір зумовлений специфікою визначених цілей і завдань.

Основою для визначення поняття “методи виховання” є орієнтація на позицію вихователя у виборі способів виховної взаємодії. Можна виділити ряд взаємодій, які встановлюються між вихователем і вихованцями; способи впливу на характер відносин вихованця до самого себе, до своєї сім'ї; включення його в систему спілкування з однолітками; способи корекції світогляду, зміни ціннісних установок і стиля поведінки. Тобто однозначного визначення методів виховання не існує. Разом з тим, виявлена їх загальна спрямованість на зміну відношення вихованця до суспільства та самого себе, предмету або способу діяльності, до іншої людини або групи людей. Отже, метод виховання є одним з інструментів не тільки впливу, але й взаємодії. Методи виховання реалізуються шляхом

- безпосереднього впливу вихователя на вихованця (переконавання, повчання, вимоги, наказ, погроза, стягнення, заохочення, особистий приклад, авторитет, прохання, порада тощо);
- створення спеціальних умов, ситуацій і обставин, які спонукають вихованця змінити власне відношення, позицію, здійснити вчинок, проявити характер;
- урахування суспільної думки референтної групи, наприклад, класного колективу, особистісно значущого для вихованця, а також завдяки впливу авторитетної для нього людини – батька, вченого, державного діяча, просвітителя, діяча мистецтва;
- засобів масової комунікації (телебачення, друковані видання, радіо, комп'ютерна мережа тощо);
- спільної діяльності вихователя і вихованця, спілкування, гри;
- процесу навчання і самоосвіти, передачі інформації, соціального досвіду у колі родини, у процесі дружнього спілкування;
- залучення дитини до народних традицій, усної народної творчості, читання художньої літератури.

Вихователь обирає і використовує систему методів відповідно поставленим цілям. Оскільки вони є “інструментами дотику до особистості” (А.С. Макаренко), то при їх виборі необхідно враховувати індивідуальні особливості вихованця. Ефективність розв'язування

виховних задач залежить від багатьох чинників та умов, а також від послідовності і логіки застосування сукупності методів. Характеристика методів виховання вимагає певної їх класифікації. Проте ця проблема одна з найскладніших у педагогічній науці. Існують різні підходи до класифікації методів виховання. Так, І.С. Мар'єнко умовно всі методи поділяє на шість груп: а) репродуктивно-пояснювальні; б) привчання і вправи; в) проблемно-ситуативні; г) стимулювання; д) гальмування; е) керівництво самовихованням учнів. М.І. Болдирев виділяє три групи методів: а) методи переконання; б) методи організації життя і діяльності учнів; в) методи стимулювання діяльності і поведінки. Б.Т. Лихачов пропонує свій варіант класифікації методів виховання:

1. Методи організації життя і діяльності дитячого виховуючого колективу, до яких відносить: колективну, групову, особисту перспективу; колективну гру; колективні єдині вимоги; колективне самоврядування; колективне змагання; колективне самообслуговування.

2. Методи повсякденного систематичного цілеспрямованого і вільного спілкування, ділової, товариської, довірчої взаємодії у звичайних та екстремальних ситуаціях: повага, педагогічні вимоги, переконання, обговорення, розуміння, довіра, стимулювання, співчуття, застереження, критика, конфліктні ситуації.

3. Методи дитячої самодіяльності: самоорганізація духу (самоаналіз, самокритика, самопізнання, самоочищення); самоорганізація почуттів і розуму (самовиховання, самонавчання, самоволодіння); самоорганізація волі і поведінки (самообмеження, самоконтроль, самостимуляція); самовдосконалення; самоосвіта; самодисципліна.

4. Методи педагогічного і психологічного дотику вихователя до особистості дитини з метою корекції її свідомості і поведінки, стимулювання і гальмування діяльності, звернення до особистості у життєвих ситуаціях: звернення до свідомості (приклад, пояснення, очікування радості, актуалізація мрії, зняття напруги); звернення до почуття совісті, гідності, честі, любові, естетичного почуття, співчуття, сорому; звернення до вольових якостей та регулювання поведінки (вимога, навіювання, вправа, заохочення, покарання).

Представники соціально-педагогічного напрямку у педагогіці вважають, що методи виховання – це сукупність найбільш загальних способів розв'язування виховних задач і здійснення виховної взаємодії. Ця сукупність може бути представлена як система методів виховання і система методів педагогічного впливу. Система методів виховання включає в себе методи організації виховуючого середовища; методи організації виховуючої діяльності, взаємодії вихованців із середовищем; методи організації осмислення дитиною життя. Система методів

педагогічного впливу включає в себе методи переконання, методи вправ, методи оцінювання. Відповідно до діяльності учнів, їх спілкування та компонентів виховної системи можна виділити три групи методів виховання: *методи зміни діяльності у спілкуванні, методи зміни відносин, методи зміни компонентів виховної системи.*

Методи зміни діяльності у спілкуванні – введення нових видів діяльності і спілкування (застосовується, як правило, при створенні нового дитячого колективу, а при необхідності перебудови, зміни існуючого виховного процесу відповідно до дорослішання вихованців); зміни змісту діяльності і предмету спілкування, зміни сенсу видів діяльності і спілкування (допомагає дітям не втратити інтерес до діяльності).

Методи зміни відносин – інтегральні відносини (стиль життя, соціально-психологічний клімат колективу тощо) змінюються через демонстрування відносин, більш привабливих для дітей порівняно з попередніми (особистий приклад чи приклад колективу; спеціально створені виховуючі ситуації; засоби сильного емоційного впливу, які здатні вплинути на стиль відносин). Ділові відносини змінюються через розмежування ролевих функцій учасників спільних дій, їх прав і обов'язків, збереження традицій колективу тощо. Найскладнішим є метод змін неформальних міжособистісних відносин, які здійснюються за допомогою традиційних методів виховання – переконання, навіювання, бесіди. А також метода виховуючих ситуацій, спрямованих на зміну положення дитини у колективі, підвищення трудової згуртованості та єдності колективу, методу колективного самоаналізу тощо.

Методи зміни компонентів виховної системи (колективних цілей, у тому числі педагогічних; уявлень колектива про себе та про своє місце у навколишньому світі, про історію та перспективи подальшого розвитку). Педагоги можуть впливати на ці компоненти, ставити перед учнями нові цілі, пояснюючи сенс ідей щодо розвитку колективу, стимулюючи дитячу фантазію, створюючи нові традиції тощо.

Студентам пояснюється, що найбільш цілісною вважається класифікація методів виховання, розроблена групою вчених під керівництвом Ю.К. Бабанського, яка набула поширення у науково-методичній літературі. Вона ґрунтується на розумінні процесу виховання як цілісної діяльності. Відомо, що будь-який процес діяльності вміщує такі компоненти як організація діяльності, стимулювання діяльності, контроль та аналіз результатів. Відповідно виділяють чотири групи методів виховання:

1. Методи формування свідомості особистості (поглядів, переконань, ідеалів).

2. Методи організації діяльності, спілкування, досвіду суспільної поведінки.

3. Методи стимулювання і мотивації діяльності та поведінки.

4. Методи контролю, самоконтролю, самооцінки діяльності і поведінки.

У загальному вигляді цю класифікацію можна представити у вигляді таблиці (див. Табл. 7.2.8).

Таблиця 7.2.8

Схема методів виховання (за Ю.К. Бабанським)

Методи формування свідомості особистості (поглядів, переконань, ідеалів).	Методи організації діяльності, спілкування, досвіду суспільної поведінки.	Методи стимулювання і мотивації діяльності та поведінки.	Методи контролю, самоконтролю, самооцінки діяльності і поведінки
<i>Методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю учнів з метою формування у них поглядів та переконань</i>	<i>Методи, що передбачають організацію діяльності і формування досвіду суспільної поведінки</i>	<i>Методи, що виконують функції регулювання, коригування і стимулювання поведінки та діяльності вихованців</i>	<i>Методи, що допомагають вивчити рівень досягнутих результатів, виявити якість виховних впливів</i>
Словесні методи: бесіда, лекція, диспут; метод прикладу	Педагогічна вимога (пряма, опосередкована); суспільна думка колективу; привчання; вправи; доручення; створення виховуючих ситуацій; ділові ігри.	Змагання; заохочення; покарання; суспільна думка.	Педагогічне спостереження; бесіда; опитування (письмове, усне); аналіз результатів суспільно-корисної праці; виконання доручень; створення виховуючих ситуацій; самоаналіз; самозасудження; самопереконання.

Прийоми виховання – складова частина методу, що забезпечує застосування його до певних умов. Тому деякі дослідники розглядають

методи виховання як певну сукупність прийомів виховної взаємодії з вихованцями. Методи та прийоми можуть у конкретних педагогічних ситуаціях переходити один в один.

Методи виховання слід відрізнити від засобів виховання. *Засоби виховання* – це ті об'єкти матеріальної і духовної культури, які використовуються вихователем при розв'язуванні виховних завдань. До них можна віднести: предмети, витвори духовної і матеріальної культури (наукові посібники, художня література, періодичні видання, твори мистецтва); слово вихователя, різноманітні види діяльності; навчання, гра, художня самодіяльність, спорт; конкретні заходи (вечори, політінформації, збори). Ці засоби використовуються в процесі реалізації того чи іншого методу.

Наведемо приклади побудови окремих занять з теорії і методики виховання.

ТЕМА 2.1. СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ

Мета: сформувані у студентів поняття про виховання, самовиховання, сутність процесу виховання, закономірності та принципи процесу виховання; ознайомити їх з різними підходами до розуміння сутності виховання як педагогічного процесу; закріпити вміння робити категорійний аналіз педагогічних понять на прикладі категорії "виховання".

Обладнання: логічна схема основних понять процесу виховання.

Базові поняття теми: "виховання" у широкому та вузькому розумінні; мета виховання; закономірності та принципи процесу виховання; рушійні сили процесу виховання; діяльнісно-особистісна концепція виховання; суб'єкт-суб'єктні відносини.

Методичне забезпечення.

Теоретичні методи: категорійний аналіз поняття "виховання" за допомогою контекстів творів відомих педагогів, конструювання визначення, абстрагування, співставлення, порівняння, оцінка.

Практичні методи: моделювання педагогічних ситуацій; розв'язування педагогічних задач; проблемні питання, індивідуальні завдання, тестові завдання.

План заняття

I. *Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.*

1. Виховання як спеціально організований і свідомо здійснюваний педагогічний процес.
2. Зміст і результат виховання. Діяльнісно-особистісна концепція виховання.

3. Поняття “виховання” у широкому та вузькому розумінні.
4. Закономірності процесу виховання.
5. Принципи виховання.

II. Виконання практичних завдань.

III. Розв'язування педагогічних задач.

Рекомендована література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994.
3. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. – Житомир, 1994. – 187 с.
4. Дубасенюк О.А. Виховна діяльність педагога: соціально-історичний та психолого-педагогічний аспекти: Монографія. – Житомир, 1997. – 175 с.
5. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
6. Дубасенюк О.А. Практичні завдання і задачі з курсу педагогіки: Навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 108 с.
7. Закон України “Про освіту”. – Голос України, 1996. – 25 квітня. – С. 1-3.
8. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
9. Легенький Г.И. Цель и способы воспитания. – М.: Педагогика, 1990. – 136 с. – Гл. 1.
10. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
11. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
12. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
13. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України.- 1996. – № 13. – С. 2-16.
14. Основи національного виховання: Концептуальні положення / За ред. В.Г. Кузя. – К.: Інфор. вид. центр „Київ”, 1993. – 152 с.
15. Педагогіка / Под ред Ю.К.Бабанського. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с. – Гл.1.
16. Педагогіка / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – С. 226.
17. Педагогіка / За ред М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – – 544 с. – Розд. 1.

18. Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1. “Общие основы”. – 576 с.
19. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с. – С. 280-327.
20. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 542 с. – С. 218-246.
21. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.

Література для обов'язкового конспектування

1. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України.- 1996. – № 13. – С. 2-16.
2. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу // О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 141-159.

Підготувати індивідуальні завдання за темами:

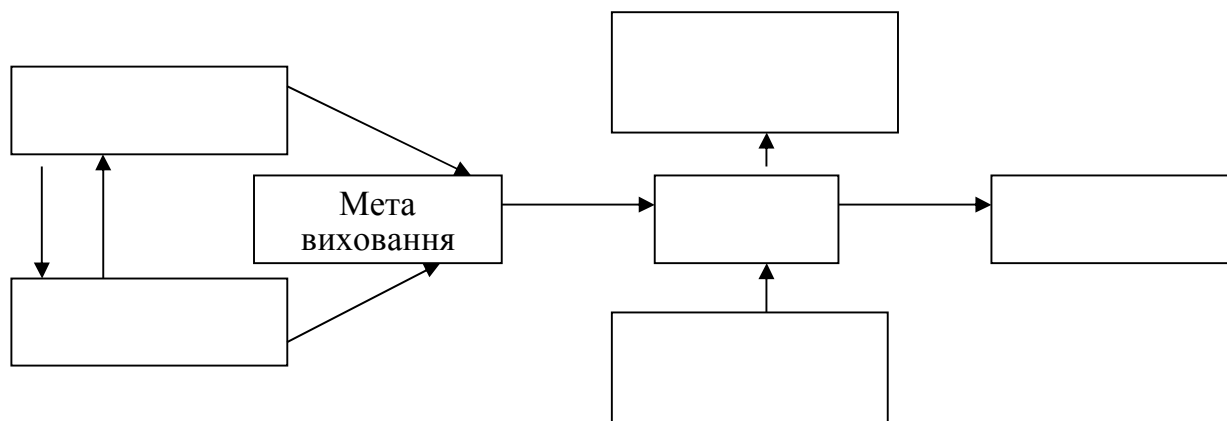
1. А.С. Макаренко про методику організації виховного процесу.
Джерело: Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу // О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 141-159.
2. Сутність педагогіки співробітництва.
Джерело: Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с. – Ч.1.
3. Народна педагогіка про виховання, його сутність і значення.
Джерело: Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. шк., 1985. – 312 с.

Підготуватися до виконання завдань за рівнями

Репродуктивний рівень

1. Назвіть категорійні ознаки поняття “виховання”. Поясніть свій вибір.
2. У чому полягає сутність процесу виховання, якщо виходити з того, що особистість розвивається завдяки привласненню суспільно-історичного досвіду людської діяльності.
3. Особистісно-діяльнісна концепція виховання, її суть і значення для практики виховання?
4. Поняття “виховання” у широкому та вузькому значенні.
5. Зіставте та порівняйте поняття "закон" і "закономірність".
6. Що слід розуміти під закономірностями виховання? Розкрийте їх сутність і обґрунтуйте свою відповідь.
7. Дайте визначення понять “принцип”, “принцип виховання”. Які принципи виховання відповідають загальним закономірностям виховання?

8. Назвіть структурні компоненти процесу виховання і *заповніть схему*:



Конструктивний рівень

1. Користуючись знаннями про відомі вам педагогічні концепції, *заповніть таблицю*:

Цілі виховної діяльності	Місце дитини у системі виховних відносин	Педагогічна концепція
1.		Авторитарне виховання
2.		Вільне виховання
3.		Особистісно-орієнтоване виховання

2. Охарактеризуйте названі педагогічні теорії (концепції) за таким планом:

Що необхідно знати про теорії

1.	Емпіричні матеріали, що стали підґрунтям для розробки теорії.	
2.	Основні поняття теорії.	
3.	Основні положення (принципи) теорії.	Ядро теорії.
4.	Коло явищ, які можна пояснити за допомогою даної теорії.	Наслідки з теорії.

3. Користуючись текстом посібника Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: „Центр навчальної літератури”, 2004. – 464 с. – С. 236-237) назвіть загальні закономірності виховання і відповідні загальні принципи виховання

Закономірності виховання	Загальні принципи виховання

4. Охарактеризуйте загальні закономірності виховання, користуючись таким планом:

Що необхідно знати про закон (закономірність)

1.	Зв'язок між якими явищами (процесами) відображає закон (закономірність).
2.	Формулювання закону (закономірності).
3.	Фактичний матеріал, що підтверджує справедливість закону (закономірності).
4.	Врахування та застосування закону (закономірності) у практичній педагогічній діяльності.

5. Користуючись текстом підручника Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: „Центр навчальної літератури”, 2004. – 464 с. – С. 236-237 заповніть таблицю:

Закономірності виховання	Виражає зв'язок між такими явищами
1.	?
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Творчий рівень

Здійсніть категорійний аналіз категорії “виховання” за такою схемою:

а) уважно ознайомтеся з наведеними цитатами; порівняйте, зіставте і виберіть суттєві ознаки, які, на Ваш погляд, найбільш повно характеризують сутність поняття „виховання”. Для кожної з цитат заповніть таблицю за зразком 1.

б) Спробуйте сконструювати визначення поняття „виховання” на основі аналізу кожної цитати.

Зразок 1

№/п	Категорійні ознаки
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Поняття „виховання“:**Фрагмент 1**

“Істинна сутність виховної роботи полягає зовсім не у розмовах з дитиною, не у прямому впливі на дитину, а в організації вашої сім'ї, вашого особистого і громадського життя і в організації життя дитини. Виховна робота є перш за все роботою організатора. У цій справі немає дрібниць... Гарна організація ... не випускає з уваги найдрібніших подробиць і випадків. Дрібниці діють постійно, кожного дня, кожної години, з них складається життя. Керувати цим життям, організувати його і буде самим відповідальним вашим завданням... Теорія виховання є перш за все наукою практично доцільною. Ми не можемо просто виховувати дитину, ми не маємо права здійснювати роботу виховання, не поставивши перед собою визначену мету. Робота вихователя, який не озброєний ясною, розгорнутою, детально відомою метою буде роботою аполітичного виховання...

Головною формою виховної роботи я вважаю колектив. Школа має бути єдиним колективом, в якому організовані всі виховні процеси, і окремий член цього колективу повинен відчувати свою залежність від нього – від колективу, повинен бути відданим інтересам колективу, відстоювати ці інтереси...” [З: 36-70].

№/п	Категорійні ознаки
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Фрагмент 2

„Виховання є процесом двостороннім. Виховний вплив має успіх лише тоді, коли педагог бачить і розуміє душевний стан школярів, їх реальні стосунки, можливості і перспективи розвитку цих стосунків. Для того, щоб і справді вести за собою своїх вихованців, бути для них прикладом громадянського... ставлення до людей, вихователь повинен постійно сам рости як особистість, постійно вчитися дивитися на себе очима дітей.

У єдиному виховному колективі здійснюється у тісному взаємозв'язку не тільки відкрита передача старшими (вихователями) готового, накопиченого раніше суспільного досвіду і засвоєння цього досвіду молодшими (вихованцями), але й непомітна передача вихователями такого досвіду і засвоєння його вихованцями у

колективних творчих справах. Застосовуючи цей досвід для розв'язування суспільних та навчальних задач, вихованці разом з вихователями і під їх керівництвом створюють новий для них суспільно значущий досвід. Цей новий досвід поєднується з раніше засвоєним і особистим досвідом. Відбувається обмін таким об'єднаним досвідом між вихователями і вихованцями, застосування цього досвіду, закріплення його у вигляді традиції колективу. У результаті він перетворюється на особисте надбання кожного.

Таким чином, у єдиному виховному колективі відбувається не тільки виховання вихователями вихованців, а й самовиховання як молодших так і старших" [2: 316 -330].

№/п	Категорійні ознаки
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Фрагмент 3

„Виховання – особливий вид людської діяльності. Тут все може бути системоутворюючою властивістю. Все, але лише за однієї умови: потрібна істинна любов до дітей, до учителя, любов, яка помножена на демократично організований колектив дорослих та дітей, на щедру віру в успіх, у позитивні якості кожного, на чітке знання технології виховного процесу. У спілкуванні з дітьми обов'язково повинні бути і гострота розуму, і яскрава уява, і гра. Є тільки єдина установка на стосунки з дитиною – безкомпромісна повага до її людської гідності, до її нерозкритої ще гармонійності.

...Педагог тільки тоді виявиться здатним до гармонійного розвитку інших, коли відчує у собі гармонійні початки... Народження високої гармонії у людині повністю залежить від неї самої, при цьому зовсім не є важливим, якою вона була раніше...

...У вихованні необхідно завжди брати високо, а набравши висоти, брати ще вище, тому що лінія обр'їю Ідеалу завжди перебуває у русі.

Цілісний процес виховання – це налагоджена взаємодія всіх навчально-виховних систем, це таке становлення школярів, коли у розвитку однієї здібності не втрачається зв'язок з іншими здібностями, коли один вид діяльності збагачує другий вид діяльності, коли всі педагогічні служби працюють на головну мету – всебічний розвиток особистості" [1: 214].

№/п	Категорійні ознаки
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Використані джерела:

1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М.: Молодая гвардия, 1989. – С. 214.
2. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – С. 316, 330.
3. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 36-70.

Огляд педагогічної преси

Назва: _____

Вихідні дані: _____

Редакційна колегія: _____

Основні напрями досліджень, що розглядаються – _____

Ваш педагогічний словник

(знайти і вписати визначення таких понять)

ВИХОВАННЯ (у широкому соціальному значенні) - _____

ВИХОВАННЯ (у вузькому соціальному значенні) - _____

ВИХОВАННЯ (у широкому педагогічному значенні) - _____

ВИХОВАННЯ (у вузькому педагогічному значенні) - _____

МЕТА - _____

МЕТА ВИХОВАННЯ (загальна) - _____

ІДЕАЛ ВИХОВАННЯ - _____

МЕТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ - _____

ІДЕАЛ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ - _____

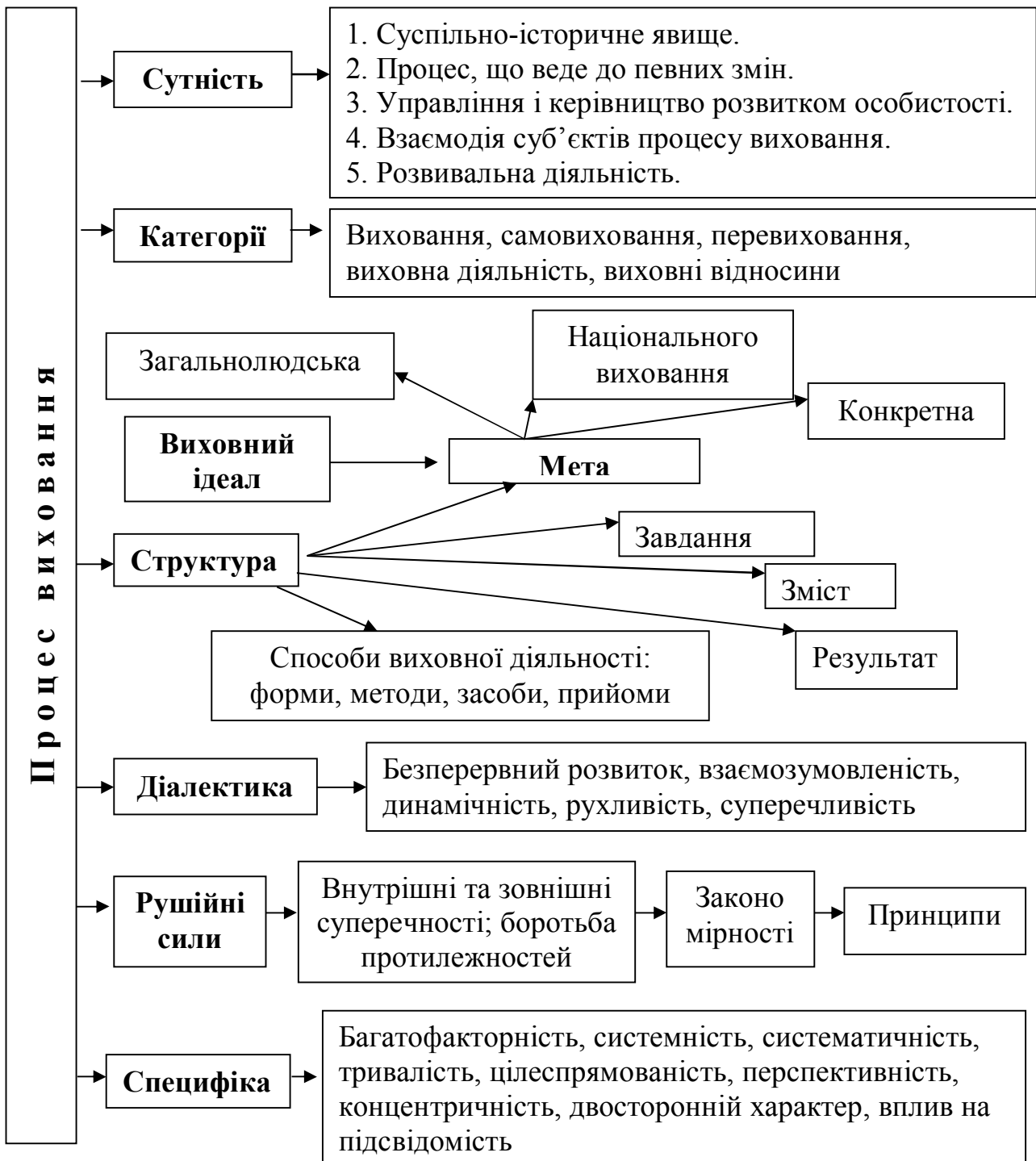
ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИХОВАННЯ - _____

ПРИНЦИП - _____

ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ - _____

ВИХОВНІ ВІДНОСИНИ - _____

ОПОРНА СХЕМА ЗАНЯТТЯ



ТЕМА 2.2. ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ ВИХОВАННЯ

Мета: сформуванню уявлення про класифікацію методів виховання, встановити характер взаємозв'язку між ними; проаналізувати шляхи вдосконалення методів виховання, застосування їх при розв'язуванні педагогічних ситуацій, формувати навички аналізу, вміння порівнювати, узагальнювати, робити самостійні висновки.

Обладнання: таблиці, картки-завдання, матеріали про передовий педагогічний досвід.

Базові поняття теми: метод виховання; засіб та прийом виховання; класифікація методів виховання; методи формування свідомості особистості; методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки; методи стимулювання поведінки та діяльності; методи контролю та самоконтролю.

Методичне забезпечення.

Теоретичні методи: аналіз основних понять теми; конструювання визначень поняття „метод”, „засіб”, „прийом” виховання; структурування інформації.

Практичні методи: моделювання педагогічних ситуацій; розв'язування педагогічних задач; ділова гра; проблемні питання; тестові завдання

План заняття

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Поняття про методи і засоби виховання.
2. Методи формування свідомості особистості.
3. Методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки.
4. Методи стимулювання поведінки та діяльності.
5. Методи контролю, самоконтролю та самооцінки у вихованні.
6. Прийоми педагогічного впливу.

II. Виконання практичних завдань.

III. Розв'язування педагогічних задач.

Рекомендована література

1. Болдырев Н.М. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
2. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі. – К.: Вища школа, 1991. – 197 с.
3. Дубасенюк О.А. Практичні завдання і задачі з курсу педагогіки: Навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 108 с.

4. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с. – Ч. II.
5. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с. – С. 94-135; 172-203.
6. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України.- 1996. – № 13. – С. 2-16.
7. Макаренко А.С. Методы воспитания // О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 42-47, 284-290.
8. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 141-159.
9. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. – М.: – Просвещение, 1984. – 96 с.
10. Педагогіка / Под ред Ю.К.Бабанського. – М.: Просвещение, 1988. – С. 105-125.
11. Подласый В.И. Педагогіка. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.2: „Процесс воспитания”. – 256 с. – С. 93-136.
12. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. – К., 1975.
13. Фіцула М.М. К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 542 с. – С. 314-340.
14. Харламов И.Ф. Педагогіка. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.– С. 303-322.

Література для обов'язкового конспектування

1. Макаренко А.С. Методы воспитания // О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 42-47, 284-290.

Підготувати індивідуальні завдання за темами:

1. А.С.Макаренко про метод вибуху.
Джерело: Макаренко А.С. О взрыве // О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 382-285.
2. В.О. Сухомлинський про методи виховання у Павлівській середній школі.
Джерело: Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. тв. в п'яти томах. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1977.

Підготуватися до виконання завдань за рівнями

1. Заповнити таблицю

Класифікація методів виховання (за Ю.К. Бабанським)			
Методи	Методи	Методи	Методи
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Огляд педагогічної преси

Назва: _____

Вихідні дані: _____

Редакційна колегія: _____

Основні напрями досліджень, що розглядаються _____

Ваш педагогічний словник (знайти і вписати визначення таких понять)

МЕТОД - _____

МЕТОД ВИХОВАННЯ - _____

ПРИЙОМ ВИХОВАННЯ - _____

ЗАСІБ ВИХОВАННЯ - _____

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ - _____

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ СУСПІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ - _____

МЕТОДИ СТИМУЛЮВАННЯ І КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ - _____

МЕТОДИ КОНТРОЛЮ І САМОКОНТРОЛЮ - _____

ТЕМА 2.3. ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ОСОБИСТІТЬ ШКОЛЯРА

Мета: розкрити розуміння колективу як мети і засобу виховання школярів, впливу колективу на особистість; показати динаміку та логіку розвитку колективу; формувати у студентів професійно-педагогічні вміння формування учнівського колективу, вибору педагогічно доцільної системи методів виховного впливу на особистість і колектив відповідно поставлених завдань.

Обладнання: таблиці “Структура загальношкільного колективу”, “Етапи розвитку колективу”, опорна схема заняття, картки з педагогічними завданнями.

Базові поняття теми: група; колектив; учнівський колектив; загальношкільний колектив; ознаки колективу; функції колективу; структура дитячого колективу; етапи розвитку колективу; закони життя,

стиль, тон дитячого колективу; система перспективних ліній; закон паралельної дії; суспільна думка.

Методичне забезпечення.

Теоретичні методи: категорійний аналіз понять «колектив», «група»; конструювання визначень; абстрагування, порівняння, оцінка; структурування інформації.

Практичні методи: проблемні питання, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.

План заняття

I. Перевірка рівня засвоєння студентами основних теоретичних положень з теми заняття.

1. Сутність, ознаки, функції колективу.
2. Вплив колективу на особистість дитини. Структура дитячого, загальношкільного колективу.
3. Процес розвитку колективу. Система перспективних ліній.
4. Закони життя, стиль, тон дитячого колективу.
5. Педагогіка паралельної дії.

II. Виконання практичних завдань.

III. Розв'язування педагогічних задач.

Рекомендована література

1. Болдирев Н.М. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с. – С. 94-135; 172-203
3. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с. – Ч. II.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України.- 1996. – № 13. – С. 2-16.
5. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Харків, 1997. – С. 84 – 102.
6. Макаренко А.С. Методы воспитания // О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 42-47, 284-290.
7. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
8. Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.2: „Процесс воспитания”. – 256 с. – С. 93-136.
9. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / За ред. М.Ю. Красовицького. – Київ – Івано-Франківськ: ПЛАЙ, 2000. – С. 133-156.
10. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. – К., 1975.

11. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – С. 355 – 373.

Література для обов'язкового конспектування

1. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – С. 141-159.
2. Сухомлинський В.О. Мудра влада колективу. – К.: Рад. школа, 1975.

Підготувати індивідуальні завдання за темами:

1. Методика колективних творчих справ.

Джерело: Иванов И.П. Воспитывать коллективистов // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – С. 316-381.

2. Етапи становлення колективу.

Джерело: А.Н.Лутошкин. Как вести за собой. – М.: Просвещение, 1978. – С. 6-12.

Підготуватися до виконання завдань

1. Дайте визначення ключових понять теми: колектив, первинний колектив, структура колективу, система перспективних ліній, педагогіка паралельної дії.

2. Визначте етапи розвитку колективу.

3. Назвіть ознаки розвинутого дитячого колективу.

4. У чому полягає взаємозумовленість розвитку особистості та колективу ?

5. Поясніть закони та правила життя дитячого колективу.

6. Поясніть, як особистісні перспективи взаємопов'язані з колективними? Як необхідно здійснювати перехід від простих перспектив до складніших ?

7. Проаналізуйте структуру загально шкільного колективу. Які умови й шляхи його формування?

8. Проаналізуйте специфіку процесу виховання "у колективі і через колектив".

9. Поясніть причини відсутності розвинутих колективів у багатьох сучасних школах.

10. Зробіть порівняльний аналіз гуманістичного та авторитарного підходів щодо сутності впливу колективу на особистість.

11. Зробіть висновки щодо важливості колективу для формування особистості.

Основний критерій	Система перспективних ліній: _____ _____ _____ _____	
	III ЕТАП	Засіб впливу на особистість та колектив - ____ _____ Завдання: _____ _____ _____
	II ЕТАП	Засіб впливу на особистість та колектив ____ _____ Завдання: _____ _____ _____
	Засіб впливу на особистість та колектив - ____ _____ Завдання: _____ _____ _____	I ЕТАП

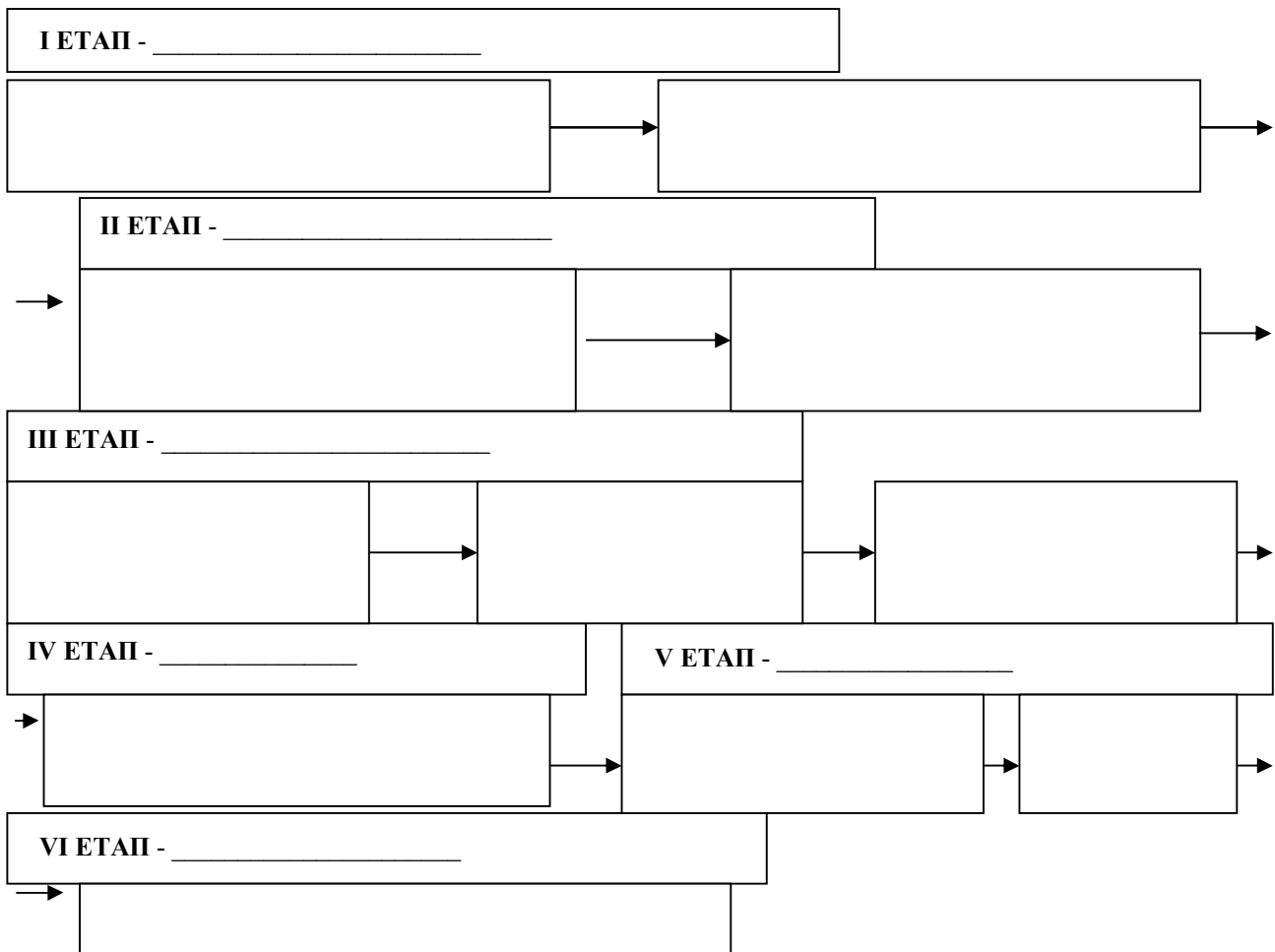
Методика колективних творчих справ

1. Опрацювати сутність методики колективних творчих справ за книгами

а) Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989.

б) Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1997. – С. 94-135; 172-203.

2. Заповнити схему основних етапів здійснення методики КТС:



Огляд педагогічної преси

Назва: _____

Вихідні дані: _____

Редакційна колегія: _____

Основні напрями досліджень, що розглядаються _____

Ваш педагогічний словник

(знайти і виписати визначення таких понять)

ГРУПА - _____

КОЛЕКТИВ - _____

ОЗНАКИ КОЛЕКТИВУ - _____

ОСНОВНИЙ ЗАКОН ЖИТТЯ КОЛЕКТИВУ - _____

ПРИНЦИП ПАРАЛЕЛЬНОЇ ДІЇ - _____

СИСТЕМА ПЕРСПЕКТИВНИХ ЛІНІЙ - _____

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ КОЛЕКТИВУ:

КРИТЕРІЙ - _____

I ЕТАП: _____

II ЕТАП: _____

III ЕТАП: _____

АКТИВ КОЛЕКТИВУ - _____

СТРУКТУРА ШКІЛЬНОГО ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ - _____

КОЛЕКТИВНА ТВОРЧА СПРАВА - _____

МЕТОДИКА КТС - _____

ЗАКОНИ ЖИТТЯ КОЛЕКТИВУ - _____

У результаті вивчення розліду „Теорія і методика виховання” у майбутніх учителів мають бути сформовані такі **педагогічні вміння**.

ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

1. Вивчати і аналізувати психолого-педагогічну літературу, різні педагогічні концепції, підходи до процесу виховання.
2. Формулювати провідні цілі виховної роботи згідно із зростаючими вимогами суспільства і практичними вимогами загальноосвітніх навчальних закладів.
3. Аналізувати педагогічну ситуацію і причини, що її викликають.
5. Виділяти та формулювати педагогічні, а також виховні задачі, що виникають у вигляді труднощів, протиріч у педагогічній діяльності (ситуації).
6. Вивчати та аналізувати індивідуальні та вікові особливості своїх вихованців.
7. Правильно сприймати й аналізувати події життя вихованців, їх поведінку, мотиви та причини вчинків.
8. Складати обґрунтовані психолого-педагогічні характеристики класу, групи, окремого учня.
9. Оцінювати результати розв'язування виховних задач.
10. Аналізувати власну виховну діяльність, її сильні та слабкі сторони.

11. Навчати вихованців інтерпретувати (пояснювати) свою поведінку і вчинки, а також поведінку і вчинки інших людей.

ПРОЕКТУВАЛЬНІ ВМІННЯ

1. Спільно з вихованцями скласти перспективну програму розвитку колективу класу, групи (план виховної роботи).
2. Формулювати систему виховних завдань у роботі з колективом учнів.
3. Проектувати програму індивідуального розвитку вихованців на основі їх всебічного вивчення.
4. Моделювати зміст виховної інформації та способи її подання вихованцям (наприклад, класні години, бесіди, зустрічі).
5. Моделювати можливі виховні ситуації, моделі поведінки своїх вихованців та способи педагогічного впливу на них.
6. Проектувати власну виховну діяльність на певний період.
7. Проектувати форми і методи самовиховання та саморозвитку особистості.
8. Навчати вихованців прогнозувати результати власних дій і вчинків, передбачати можливі ускладнення у реальній життєдіяльності.
9. Навчати вихованців моделювати різні форми виховної роботи, колективні творчі справи.

КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ

1. Реалізувати поставлені завдання, цілі, програму розвитку колективу і окремих учнів за допомогою відбору змістовної виховної інформації, форм і методів виховної роботи.
2. Уміло добирати методи, прийоми педагогічного впливу, взаємодії відповідно до індивідуальних особливостей кожного вихованця, стимулюючи його саморозвиток, самовиховання.
3. З метою ефективного розв'язування педагогічної ситуації (виховної задачі) намагатися знаходити найбільш оптимальні способи досягнення бажаного результату.
4. На кожному етапі виховної діяльності вміти бачити у випадковому факті суть.
5. Передавати учням ініціативу у відборі та композиційній побудові змісту, форм і методів діяльності, що передбачається (пізнання, праця, гра) або колективної творчої справи.
6. Планувати свою виховну діяльність на певний період, уміти її перебудувати з урахуванням динамічності виховного процесу та змін, що відбуваються у суспільстві.
7. Навчати вихованців знаходити оптимальні способи розв'язування проблемних ситуацій, що виникають у реальному житті.
8. Навчати вихованців виділяти головні напрями у своїй життєдіяльності.

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ

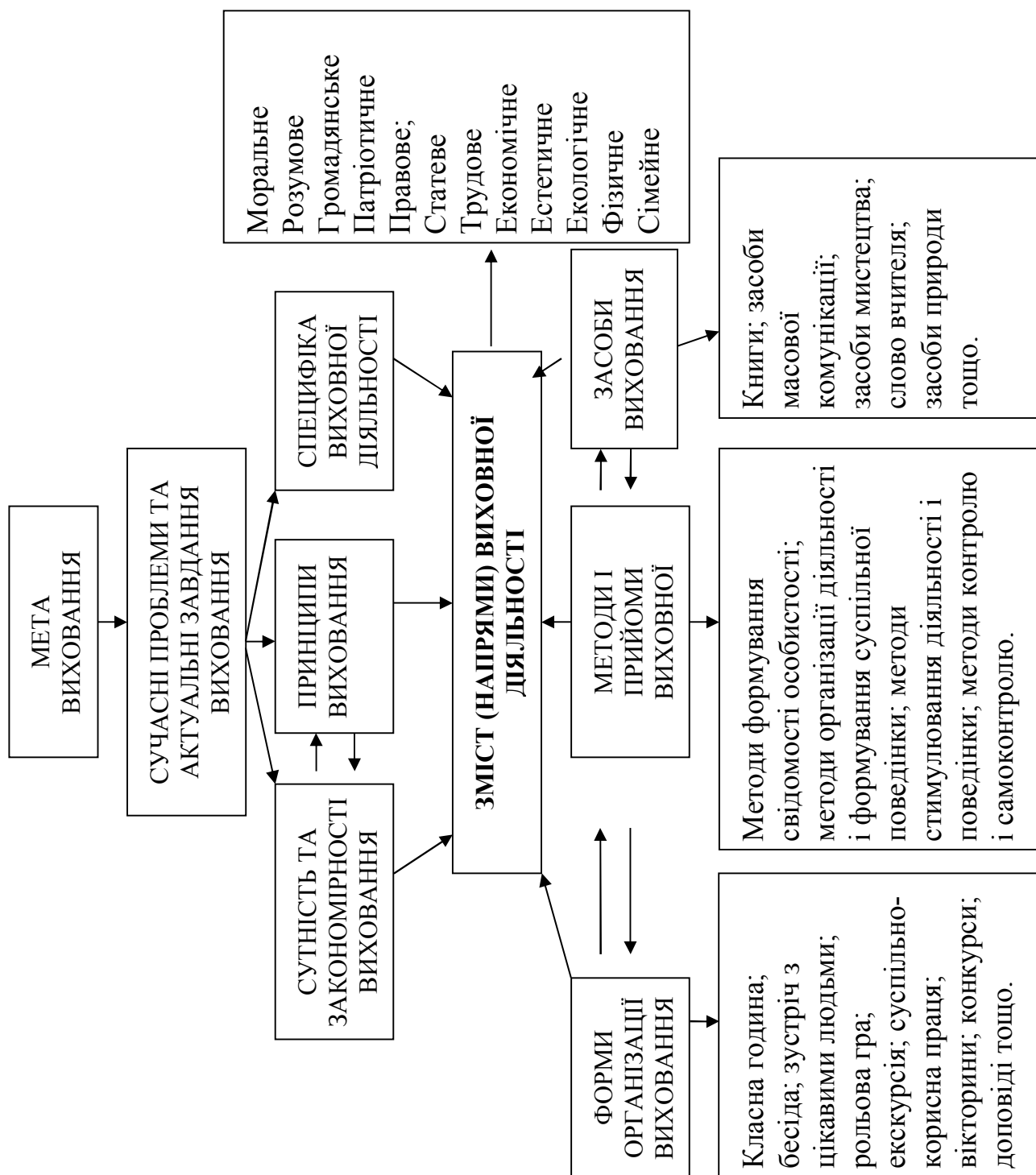
1. Прихилити учнів до себе, встановлювати з ними доброзичливі взаєностосунки співробітництва, довіри.
2. Проявляти педагогічний такт як вираз єдності вимог до вихованця у розв'язанні різних питань виховання і навчання.
3. Уміло орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи їх розв'язання.
4. Встановлювати доброзичливі стосунки зі своїми колегами, однокурсниками.
5. Будувати педагогічно доцільні стосунки з батьками учнів.
6. Управляти власними емоціями та поведінкою під час взаємодії з учнями.
7. Зберігати почуття гумору в різних ситуаціях.
8. Учити вихованців бути тактовними, гнучкими у поведінці, знаходити гуманні способи спілкування з ровесниками та дорослими (вміти жити серед людей).
9. Стимулювати й розвивати в учнів інтерес до виховної справи.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ

1. Сприяти розвитку й об'єднанню учнівського колективу.
2. Вміти самостійно приймати і здійснювати правильні рішення в різних педагогічних ситуаціях.
3. Разом з учнями вміло організовувати їх щоденну життєдіяльність, наповнюючи її цікавими і корисними думками, творчими справами.
4. Поступово передавати вихованцям відповідальність і контроль за своєю поведінкою та вчинками.
5. Засобами навчальної і позанавчальної діяльності спонукати кожного вихованця розвивати свої інтереси, допомогти захопитись якоюсь корисною та цікавою справою відповідно до своїх задатків, здібностей і, таким чином, створити основу для осмисленого вибору майбутньої професії.
6. Стимулювати накопичення учнями соціального досвіду, позитивних звичок поведінки, відповідальності, ініціативи, активності.
7. Ставити своїх вихованців в умови, що сприяють розвитку в них прагнення до самовиховання, самовдосконалення.
8. Організовувати себе, свою діяльність і час у процесі виховної роботи з учнями.
9. Навчати вихованців орієнтуватися у різних ситуаціях і самостійно приймати виважені рішення в умовах складності, мінливості реального життя.
10. Навчати учнів способам організаторської діяльності.

Вивчення даного розділу передбачає формування гуманістичної професійно-педагогічної спрямованості, зокрема педагогічної культури та етики, ерудованості, інтересу до виховної роботи, любові до дітей, чуйності, переконаності, відповідальності, педагогічного мислення.

СТРУКТУРА РОЗДІЛУ „ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ”



7.3. ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ „ДИДАКТИКА”

Дидактика – найважливіший розділ курсу педагогіки. У минулому вона вивчалася як самостійний курс. У багатьох країнах ця традиція зберігається і дотепер. Дидактика є науковою основою процесу навчання, який за часом і значенням у формуванні особистості займає центральне місце у будь-якому типі навчально-виховної установи. Підраховано, що за період навчання у школі проводиться понад 10 тисяч уроків і тільки близько 400 різних позанавчальних занять.

До основних цілей і завдань вивчення розділу „Дидактика” належать:

1. Ознайомлення з основними теоретичними поняттями, формування розуміння основних категорій дидактики.
2. Підготовка до усвідомленого вибору оптимальних форм, методів, засобів навчання з урахуванням конкретних умов.
3. Стимулювання розвитку інтересу, творчості, самостійності майбутніх педагогів.

Таблиця 7.3.1.

Класифікація цілей у когнітивній сфері

Знання	Знати основні поняття, конкретні факти, терміни. Відтворювати письмово й усно, як окремі частини блоків, так і весь блок матеріалу в цілому.
Розуміння	Розуміти значення вивченого матеріалу в цілому. Пояснювати, коротко викладати, інтерпретувати матеріал. Пояснювати внутрішні і зовнішні взаємозв'язки теми.
Застосування	Уміюти використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах. Використовувати отримані знання у нових, нестандартних ситуаціях. Пов'язувати отримані знання з життям, минулим досвідом. Демонструвати знання в практичних ситуаціях.
Аналіз	Уміти розбити матеріал на частини таким чином, щоб ясно виступала його структура. Виявляти взаємозв'язки. Бачити помилки і недоліки в логічних міркуваннях. Оцінювати значимість отриманих даних.
Синтез	Готувати творчі роботи, реферати, пам'ятки. Складати плани, схеми, опори. Виступати із доповідями, повідомленнями. Використовувати знання різних тем дидактики.
Оцінка	Оцінювати значення того або іншого матеріалу в цілісній системі курсу, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки.

Як вже зазначалося, одним з провідних завдань педагогічного

навчального закладу є формування позитивної мотивації майбутнього педагога до виконання ним професійних обов'язків, створення умов для розвитку педагогічного мислення студентів і оволодіння ними вміннями та навичками, що є необхідними для творчого підходу до організації і здійснення вчителем навчального процесу сучасної школи. Саме тому побудова вивчення розділу "Дидактика" передбачає і розробку цілей навчання, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього вчителя, яка має такий вигляд (див. Табл.7.3.2):

Таблиця 7.3.2

Категорії навчальних цілей в емоційній сфері

Категорії цілей	Змістова інтерпретація цілей	Методи навчання
Сприйняття	Сприймати факти, поняття, закономірності, принципи навчання, педагогічний досвід у сфері навчання. Формувати здатність сприймати, спостерігати педагогічні явища у навчальній роботі.	Спостереження, аналіз, бесіда, індивідуальне опитування, розповідь, робота з довідниковою літературою.
Акцентація	Визначати своє ставлення до теорії і практики дидактики, до викладацької діяльності вчителя. Формувати готовність до викладацької діяльності. Виробляти власні погляди на сутність процесу навчання.	Бесіда, дискусія, анкетування, діалог.
Оцінювання	Приймати чи неприймати цінності педагогічної діяльності, усвідомлювати суспільну значущість, гуманістичну природу педагогічної професії, цілі, сутність і специфіку навчального процесу. Виробляти власну позицію щодо цінностей професійної навчальної діяльності. Формувати власну позицію, точку зору на те чи інше явище, певне ціннісне ставлення до факту, події, навчальної ситуації.	Аналіз, синтез, порівняння, тестування, опитування, анкетування, шкалування.
Організація	Концептуалізувати цінності навчання та освіти, моделювати плани уроків. Розвивати здатність самостійно виділяти навчальні проблеми, осмислювати їх та знаходити гуманістичні форми, методи, засоби їх розв'язування.	Моделювання, синтез, творчі індивідуальні завдання.

Закріплення системи цінностей	Формувати власну систему педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до освітніх концепцій, різноманітних підходів до процесу навчання, педагогічних інновацій. Виробляти власну поведінку відповідно обраним цінностям педагогічної професії. Формувати власну дидактичну концепцію, філософію освіти як підґрунтя педагогічної майстерності вчителя, педагогічного світогляду, педагогічного мислення, особистісних якостей.	Тренінг, ділова гра, розробка альтернативних проектів навчальної роботи, мікровикладання.
-------------------------------	---	---

Дидактика – галузь педагогічної науки, що вивчає процес навчання разом із змістом освіти. Впродовж розвитку педагогіки дидактика все більше набуває статусу самостійної педагогічної наукової дисципліни, що має власний предмет дослідження, відмінний від предметів інших педагогічних дисциплін і суміжних наук. Визначення предмета дидактики – одна із складних методологічних проблем педагогіки, що має провідне значення при визначенні змісту дидактики як навчального курсу. Так, М.О. Данилов і Б.П. Єсіпов у своїй праці „Дидактика” визначають її як частину педагогіки, що вивчає теорію освіти і навчання, тобто „вона досліджує питання про завдання і зміст освіти, про процес засвоєння учнями знань, умінь і навичок, про принципи, методи й організаційні форми навчання” [3: 8].

У більшості навчальних курсів з педагогіки в основному зберігається традиційний підхід до побудови змісту дидактики:

1. Предмет дидактики, її завдання.
2. Зміст освіти.
3. Сутність процесу навчання.
4. Закономірності і принципи навчання,
5. Методи навчання.
6. Форми організації навчання.
7. Урок як основна форма організації процесу навчання.
8. Перевірка й оцінка знань, умінь і навичок учнів [17: 116].

На першій лекції у ході вивчення розділу викладач дає і пояснює походження терміну „дидактика” (від грец. *didaktikos* – повчаючий і *didasko* – вивчаючий), як частини педагогіки, що розробляє проблеми навчання й освіти. Вперше, наскільки відомо, це поняття введено у науковий обіг у творах німецького педагога Вольфганга Ратке (Ратихія) (1571 - 1635) для позначення мистецтва навчання. Аналогічно, як „універсальне мистецтво навчання усіх усьому”, трактував дидактику і

Я.А. Коменський.

З метою кращого засвоєння змісту даного терміна можна повідомити студентам, що у Давній Греції вчителів називали дидасками. Керівництва для вчителів містили матеріали з дидактики. Спочатку вони охоплювали як питання навчання, так і виховання. У них узагальнювався досвід, накопичений за багатовікову історію освіти. Поступово дидактика концентрує свою увагу на освіті і навчанні. Процес її диференціації починається після виходу у світ „Великої дидактики” Я.А. Коменського. На початку ХІХ ст. німецький педагог Й.Ф. Герbart надав дидактиці статусу цілісної і несуперечливої теорії виховуючого навчання. Незмінними з часів Ратихія залишаються й основні завдання дидактики – розробка проблем: чому навчати і як навчати. Сучасна наука інтенсивно досліджує також такі проблеми: коли, де, кого і для чого навчати.

Основні категорії дидактики чітко визначені у посібнику В.І. Підласого [13: 293]: викладання, учіння, навчання, освіта, знання, вміння, навички, а також мета, зміст, організація, види, форми, методи, засоби, результати (продукти) навчання. Останнім часом статус основних дидактичних категорій пропонується надати й поняттям дидактичні системи і технології навчання. Автор формулює коротке, однак ємне визначення: дидактика – наука про закономірності навчання й освіти, їхні цілі, зміст, методи, засоби, організацію, результати [13: 294].

Центральною темою у дидактиці справедливо вважається **„Сутність процесу навчання”**. Саме тому зусилля викладачів і студентів мають бути спрямовані на глибоке і детальне її вивчення. Необхідно зробити все можливе для того, щоб перебороти абстрактність сприйняття навчального матеріалу. У студентів повинне скластися тверде переконання, що дана тема є необхідною для правильного розуміння інших теоретичних і прикладних питань дидактики.

Продовжуючи реалізовувати набуті на попередніх заняттях знання щодо аналізу основних понять розділу, майбутні учителі застосовують метод контент-аналізу поняття „навчання” у тлумаченнях різних авторів, виділяючи такі його категорійні ознаки (Таблиця 7.3.3):

Таблиця 7.3.3

**Результати аналізу студентами категорійних ознак поняття
„навчання”**

НАВЧАННЯ - ЦЕ:			
1.	Процес	10	100
2.	Діяльність	6	60
3.	Взаємодія	3	30
4.	Цілеспрямована діяльність	5	50

5.	Мета: передача вчителем та володіння учнями системою знань, умінь та навичок	5	50
6.	Двобічна діяльність	4	40
7.	Діяльність учителя (викладання)	4	40
8.	Діяльність учня (учіння)	4	40

Таким чином, у результаті проведеного аналізу студенти повинні дійти висновку, що:

1. Навчання є процес (тобто сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату; закономірна, послідовна, неперервна зміна етапів розвитку; перебіг розвитку явища). Цю характерну ознаку процесу навчання відмічають майже всі автори використаних джерел, а саме Ю.К. Бабанський, Т.О. Ілліна, О.П. Кондратюк, В.О. Онищук, І.Ф. Харламов та інші. Процесуальний характер навчання виражає його внутрішню сторону, глибокі якісні зміни, які відбуваються у розумовому, фізичному та психічному розвитку особистості.

2. Навчання є діяльність: цілеспрямована, різноманітна, взаємопов'язана діяльність учителя й учнів, яка відбувається за певних навчально-матеріальних, морально-психологічних та естетичних умов (Ю.К. Бабанський, О.П. Кондратюк, В.О. Онищук, І.Ф. Харламов та ін.). Діяльність вчителя (викладання) спрямована на керування активною й свідомою діяльністю учнів щодо засвоєння навчального матеріалу. Вчитель повинен організовувати активну діяльність самих учнів, спрямовану на засвоєння знань і умінь. Діяльність учнів (учіння) - це система їх пізнавальних дій, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань.

3. Навчання є взаємодія: взаємодія всіх суб'єктів та об'єктів навчального процесу (Ю.К. Бабанський, Т.О. Ілліна та ін.). Навчання неможливе без одночасної діяльності викладача та учня, без їх дидактичної взаємодії. Активність вчителя є необхідною умовою ефективності навчання, однак процес навчання фактично не відбувається, якщо:

- при цьому не спостерігається активна діяльність самих учнів по засвоєнню знань;
- якщо вчитель не створив мотивацію і не забезпечив організацію цієї діяльності.

Тому в процесі навчання відбувається не просто вплив педагога на учня, а саме їх взаємодія, що має на меті взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Розуміння навчання як взаємодії

безпосередньо пов'язане з поняттям педагогічного співробітництва, яке знайшло своє відображення у педагогічних працях Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азарова, у практиці роботи С.М. Лисенкової, І.П. Волкова, В.Ф. Шаталова, М.І. Щетініна та інших.

4. Навчання є керівництво процесом розвитку учнів та засвоєння ними певної суми знань, умінь та навичок з боку вчителя; керівництвом розвитку здібностей людини згідно з потребами суспільства.

Отже, можна дійти висновку, що навчання – це процес, який:

1) веде до певних змін у фізичній, психічній та інтелектуальній сферах формування особистості учня;

2) спрямований на засвоєння учнями певної системи наукових знань, умінь та навичок;

3) є процесом керівництва, організації та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Центральною ідеєю, яка проходить через усі визначення, є ідея діяльнісного підходу у процесі навчання.

У навчальних посібниках з педагогіки навчання визначається як спільна діяльність учителя й учнів, однак при подальшому викладі головний акцент робиться на характеристиці діяльності школярів. Діяльність же вчителя характеризується мимохідь, чи взагалі не розглядається. У посібнику В.І. Лозової характеристиці діяльності вчителя приділяється значне місце [5: 164-165, 240-241].

Процес викладання	Процес учіння
<p>1. Дидактичне проектування навчання школяра: конкретизація мети, завдань навчання (на конкретному уроці – це очікувана якість діяльності учня, рівень засвоєння змісту навчання): конкретизація змісту навчання: планування методів, засобів, форм навчання.</p> <p>2. Організація дидактичного процесу, під час якого відбувається засвоєння учнями змісту освіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ формування позитивного ставлення до навчання; ▪ організація сприйняття; 	<p>1. Усвідомлення учнями навчальної мети, завдань формування внутрішнього настрою на успішне навчання.</p> <p>2. Сприйняття навчального матеріалу (розгляд,</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ організація усвідомлення; ▪ організація закріплення; ▪ організація застосування знань. <p>3. Контроль і оцінка результатів навчання.</p>	<p>прослуховування, читання, спостереження тощо. Результат - уявлення)</p> <p>3. Усвідомлення (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, абстрагування, конкретизація, аргументація, класифікація, узагальнення, виділення головного тощо. В результаті – утворення понять, узагальнених уявлень про сутність явищ або предметів).</p> <p>4. Закріплення знань.</p> <p>5 Застосування знань, формування вмінь, навичок</p> <p>6. Самоконтроль.</p>
--	---

У „Практикумі з педагогіки” також чільне місце належить характеристиці діяльності вчителя [15: 113]. Зокрема виділяються такі її структурні компоненти:

- планування, що здійснюється головним чином через складання календарно-тематичних і поурочних планів;
- організація навчальної роботи передбачає здійснення діяльності щодо виконання певного плану та включає два основних етапи: підготовчий та виконавчий;
- стимулювання уваги учнів до даної теми тісно пов'язане з організацією. Основним завданням є залучення учнів до вивчення певного матеріалу; пробудження їх активності, пізнавального інтересу, розвиток почуття обов'язку та відповідальності;
- контроль – перевірка засвоєння учнями навчального матеріалу, що здійснюється у формі усних відповідей на запитання, перевірки письмових робіт тощо,
- аналіз результатів навчання необхідний для визначення можливих причин недоліків у процесі навчання і подальшого їх удосконалення;
- оперативне внесення коректив в організацію викладання.

Однак загальної характеристики дій суб'єктів навчального процесу недостатньо. Взаємозв'язок дій вчителя й учнів можна продемонструвати на основі складеної разом із студентами таблиці різних типів навчального процесу.

Слід враховувати, що не можна представляти процес навчання тільки як систему незалежних дій вчителя і школярів. У навчанні

вчитель і діти вступають у певні стосунки. Ці стосунки постійно змінюються, вдосконалюються. Їхній характер зумовлений взаєминами, що складаються у суспільстві, між людьми, залежать від особистих якостей педагога, його психолого-педагогічної підготовленості, вікових особливостей учнів, рівня розвитку колективу тощо. Ці відносини динамічні. Вони визначають атмосферу життя і навчання дітей, впливають на їхній розвиток.

Необхідно розкрити й інші питання даної теми: основні етапи процесу навчання, навчання і розвиток тощо. Важливо широко використовувати різноманітний ілюстративний матеріал, а також спостереження окремих етапів уроку, залучати студентів до виконання різноманітних практичних завдань: формулювання і постановка завдань, керівництво сприйняттям навчального матеріалу тощо.

Теоретичні підходи важливо підкріплювати конкретними спостереженнями навчально-виховного процесу кращих учителів, бесідою з ними за спеціально складеною програмою, ознайомленням з літературою, у якій відбито досвід майстрів педагогічної праці.

Переходячи до вивчення **закономірностей дидактики**, насамперед варто нагадати студентам про спрямованість педагогіки на розкриття закономірностей процесів виховання, навчання і розвитку особистості. Дидактика, як найважливіша частина педагогіки, концентрує свої зусилля на розкритті закономірних зв'язків у процесі навчання. Далі важливо знову звернутися до понять "закономірність" і "принцип", показати визначальне значення закономірності для формулювання принципів навчання. Корисно відзначити, що педагогіка і дидактика довгий час не ставили перед собою завдання пізнавати і формулювати закономірності навчання і виховання, вони задовольнялися розробкою й обґрунтуванням принципів і правил навчання. Принципи і правила формулювалися як вихідні положення на основі вивчення досвіду навчально-виховної роботи. Перехід до вивчення закономірностей – це якісно новий етап у розвитку педагогіки. Він стає можливим завдяки комплексному дослідженню процесу навчання різними науками: віковою фізіологією, психологією, педагогікою.

Після цього можна приступати до розкриття закономірних зв'язків між навчанням і розвитком, навчанням і вихованням. Розуміння цієї залежності дозволяє сучасній педагогіці намітити чіткіші й правильніші шляхи такої побудови навчального процесу, що забезпечує умови для досягнення все більших успіхів у розвитку і вихованні учнів.

Досить докладно це питання висвітлено у посібнику В.І. Лозової [5: 172-174]. Автори, спираючись на підходи І.Я. Лернера, вважають, що **закономірності навчання можна розподілити також на дві групи:**

1) закономірності, що притаманні процесу навчання за його сутністю, яка неминуче виявляється, як тільки він виникає в будь-якій формі, іншими словами - це закони, які притаманні навчанню, де б і коли б воно не виникало;

2) закономірності, що виявляються залежно від характеру діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, засобів навчання, отже, залежно від виду змісту освіти і методів, якими вони користуються. Вияв цих закономірностей здебільшого залежить від викладача, від того, чи усвідомлює він усю повноту завдань навчання і чи застосовує відповідні до кожного завдання методи і засоби. Друга група закономірностей зумовлена тим, що педагогічний процес пов'язаний з цілеспрямованою й усвідомленою діяльністю взаємопов'язаних суб'єктів – учителя і учнів – і з різноманітністю завдань навчання.

Доцільно навести приклади законів і закономірностей. Отже, до першої групи належать такі закони:

1. Виховуючий характер навчання. Будь-який акт діяльності викладання справляє на учнів той чи інший виховуючий вплив. Цей вплив може бути позитивним, негативним або нейтральним.

2. Усяке навчання реалізується тільки при цілеспрямованій взаємодії того, хто навчає, і тих, хто навчається, без такої взаємодії навчання не буває.

3. Навчання виникає за активної діяльності учнів. Воно тим ефективніше, чим інтенсивніша і різнобічніша діяльність учнів з предметом засвоєння. Рівень же його (засвоєння) залежить від характеру діяльності – репродуктивної або творчої. Іноді цю закономірність формулюють як закономірність єдності педагогічного керівництва і самодіяльності учнів.

4. Цілеспрямоване навчання індивіда тій чи іншій діяльності досягається за допомогою включення його до цього виду діяльності.

5. Існують постійні залежності між метою навчання, змістом освіти і методами навчання: мета визначає зміст і методи, методи і зміст обумовлюють ступінь досягнення мети.

Приклади закономірностей другої групи:

1. Поняття можуть бути засвоєні тільки в тому випадку, якщо цілеспрямовано організована пізнавальна діяльність учнів щодо співвідношення одних понять з іншими, відокремлення одних понять від інших.

2. Навички можуть бути сформовані, якщо вчитель організує відтворення усвідомлених операцій і дій, що лежать в основі навичок.

3. Міцність засвоєння усвідомленого змісту освіти тим більша, чим регулярніше організоване пряме і відстрочене повторення цього змісту і

введення його в систему вже засвоєного раніше змісту та ін. (Див.: Лернер І.Я. Процесе обучения и его закономерности. – М.: 1980. – С. 61-65).

Закономірні зв'язки в процесі навчання визначають систему дидактичних **принципів**. Подача принципів навчання у стрункій системі чітко демонструє положення педагогічної науки про те, що у будь-який момент навчання виявляється дія всіх законів навчання і діють усі принципи навчання. Однак подача принципів навчання в ієрархічній залежності, як це робиться у більшості навчальних посібників, не дозволяє проілюструвати це положення.

Під „**принципами навчання**” (принципами дидактики) розуміють визначену систему вихідних, основних дидактичних вимог, установок до процесу навчання, виконання яких забезпечує ефективність практичної діяльності.

Ці вихідні положення зумовлені:

1) закономірностями процесу навчання, що впливають із законів теорії пізнання. Ці закономірності передбачають прояв у відповідних умовах постійних стійких зв'язків і залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю викладання, діяльністю навчання та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання" (І.Я. Лернер);

2) метою і завданнями, які висуває перед школою суспільство. Тому по-різному трактувалися і трактуються окремі принципи навчання.

Перша спроба створення цілісної системи принципів навчання належить Я.А. Коменському. Він назвав їх основоположними, на яких повинен будуватися навчальний процес. Слідом за Я.А. Коменським ця проблема розглядалася в нових аспектах Й.Г. Песталоцці, А. Дістервегом. Значний внесок у розробку принципів навчання зробив К.Д. Ушинський, який обґрунтував не тільки педагогічну, але й психологічну основу навчання.

У сучасній дидактиці єдиної загальноновизнаної класифікації принципів навчання не існує. Різні автори визначають різну їх кількість, а в деяких випадках навіть вкладають різний суттєвий зміст в одні і ті ж принципи (наприклад, принцип системності знань, який часто неправильно ототожнюють з принципом систематичності), розглядають принципи парами, щоб повніше показати взаємозв'язок головних положень дидактики.

У різних посібниках з педагогіки так визначаються дидактичні принципи навчання:

1. Науковості; науковості і доступності; науковості і посиленої трудності; науковості змісту виховання і навчання; науковості і врахування вікових та індивідуальних можливостей учнів.

2. Доступності навчання; доступності і посиленості; доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; доступності, або подолання труднощів учнів у пізнанні та перетворенні дійсності.

3. Наочності в навчанні; наочності навчання і розвитку теоретичного мислення; наочності, або заповнення простору між конкретним і абстрактним.

4. Зв'язку теорії з практикою; зв'язку навчання з життям, з продуктивною працею; зв'язку навчання з життям; зв'язку теорії з практикою, навчання з життям; зв'язку навчання і виховання з суспільно-корисною продуктивною працею; зв'язку школи з життям, з розв'язанням завдань прискорення розвитку країни.

5. Систематичності навчання і зв'язку теорії з практикою; систематичності; систематичності в засвоєнні знань; систематичності і послідовності навчання; систематичності і послідовності.

6. Системності, або впорядкування знань.

7. Свідомості й активності учнів у навчанні; свідомості й активності учнів у навчанні за умови провідної ролі вчителя; свідомого навчання і творчої активності учнів; свідомого засвоєння знань; свідомої і творчої активності учнів за умови провідної ролі вчителя; свідомості, активності і самостійності учнів у навчанні; свідомості і міцності засвоєння знань, навичок і вмінь; свідомості, активності, самодіяльності, творчості учнів; свідомості і активної участі учнів у процесі навчання; активності в навчанні під керівництвом учителя.

8. Міцності засвоєння знань; міцності засвоєння знань і їх зв'язку із всебічним розвитком пізнавальних сил учнів; міцності знань, умінь і навичок; міцності знань.

9. Індивідуального підходу до учнів за умов колективної навчальної праці з класом; фронтальності, колективності та індивідуалізації навчання в їх оптимальному сполученні; колективного характеру навчання і врахування індивідуальних особливостей учнів; індивідуального підходу до учнів; поєднання індивідуального підходу і колективізму в навчанні або зв'язку інтересів особистості і суспільства; колективного характеру виховання і навчання.

10. Самостійності й активності учнів у навчанні; самостійності або обмежування залежності учнів від учителя; переходу від навчання до самоосвіти.

12. Виховання в процесі навчання; виховуючого навчання; виховуючого характеру навчання.

13. Позитивного емоційного фону навчання; емоційності навчання.

14. Поваги до особистості дитини у поєднанні з розумною

вимогливістю.

15. Оперативності знань.

16. Цілеспрямованості педагогічного процесу, ефективності або зв'язку між метою і результатами навчання,

17. Навчання на високому рівні труднощів; швидкого темпу у навчанні; провідної ролі теоретичних знань: усвідомлення школярами процесу навчання; цілеспрямованої і систематичної роботи вчителя над розвитком усіх учнів, у тому числі і найбільш слабких. Від дидактичних принципів слід відрізнити правила, які виходять із принципів. Правила вказують учителю, як слід у практичній роботі здійснювати той чи інший дидактичний принцип [5: 175-176].

Важливе місце у структурі дидактики посідає питання про **зміст освіти**. Зміст освіти має історичний характер, оскільки він визначається цілями й завданнями освіти на певному етапі розвитку суспільства і відповідно змінюється під впливом вимог життя, виробництва й рівня розвитку наукових знань.

Викладач має зазначити на тому, що в останнє десятиріччя у світлі ідей гуманізації освіти все більше утверджується особистісно-зорієнтований підхід до змісту освіти, що знайшов своє відображення у працях І.Я. Лернера, М.Н. Скаткіна, В.С. Леднева, Б.М. Бім-Бада, А.В. Петровського. Дуже докладно цей підхід проаналізовано у посібнику В.І. Лозової та Г.В. Троцько [5: 203-205], в якому автори, спираючись на концепцію І.Я. Лернера, зазначають, що єдиним джерелом змісту освіти є культура у найширшому її розумінні. Саме вона і має стати об'єктом аналізу для визначення її складу. Культура – матеріальна і духовна, – щоб бути переданою особистості, повинна бути розпредмечена, і тоді вона втілюється у соціальний досвід суспільства. Тільки у розпредмеченому вигляді вона може бути засвоєна особистістю.

Так, І.Я. Лернер і М.Н. Скаткін під змістом освіти розуміють педагогічно адаптовану систему знань, навичок і вмінь, досвіду творчої діяльності й емоційно-вольового відношення, засвоєння якої повинно забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, що підготовлена до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної й духовної культури суспільства. При такому підході до визначення сутності змісту освіти абсолютною цінністю є не знання, а сама людина. Такий підхід сприяє свободі вибору змісту освіти з метою забезпечення загальноосвітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, гуманне відношення до особистості, що розвивається; становлення її індивідуальності й можливості самореалізації у культурно-освітньому просторі.

Соціальний досвід являє собою сукупність засобів і способів

діяльності, створених у процесі суспільно-історичної практики для відтворення розвитку суспільства, які мають стати надбанням кожної особистості. Розуміння змісту освіти як відображення всіх елементів соціального досвіду – результат тривалого розвитку теорії змісту освіти і дозволяє обґрунтувати чотири основних **елементи змісту освіти**:

1. Інформація, яка підлягає засвоєнню, тобто перетворенню в знання. *Знання* – це цілісна система певних фактів, які накопичені людством. У школі мають бути засвоєні основні поняття, терміни, факти повсякденної діяльності і науки, закони науки; теорії, які містять систему наукових знань; знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій; оцінні знання, тобто такі, які характеризують суспільне, особисте значення для людини матеріалу, що вивчається.

2. *Способи діяльності, досвід їх здійснення*. Тут виділяється досвід здійснення відомих способів діяльності, втілених в уміннях і навичках учнів, які засвоїли цей досвід.

3. *Досвід творчої діяльності*, тобто діяльності, в результаті якої створюється об'єктивно нове завдяки специфічним процедурам: самостійного переносу раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; виділення нової проблеми в знайомій ситуації або новій функції об'єкта; виділення альтернативних варіантів вирішення проблем; комбінування раніше відомих способів у новий.

4. *Досвід емоційно-ціннісного ставлення*, який передбачає визначення знань, вмінь, але не зводиться до них, і полягає у формуванні ставлення школярів до світу, наукових знань, моральних норм, ідеалів, діяльності.

Увага студентів привертається до того факту, що у різні часи і за різних умов формування змісту освіти відбувалося по-різному. Доцільно охарактеризувати основні теорії (підходи) до формування змісту освіти, які склалися ще на межі XVIII – на початку XIX ст., і які отримали назву матеріальної й формальної теорій формування змісту освіти.

Важливого значення набуває засвоєння студентами чинників, що детермінують формування змісту освіти, і які поділяються на об'єктивні й суб'єктивні. До об'єктивних чинників можна віднести потреби суспільства і зміни в розвитку науки й техніки. Необхідно визначити, що ще у XIX ст. у більшості країн світу шкільна освіта була обмежена вивченням основ лічби, письма й читання. Однак з розвитком технічних основ виробництва, науки і духовного життя суспільства вимоги до змісту шкільної освіти зростали. Під впливом цього відбулося розширення обсягу й підвищення теоретичного рівня природничо-математичних знань, що вивчаються у школі, більш ґрунтовно почали вивчатися предмети гуманітарного циклу – мова, література, історія і т.д. У зв'язку з розвитком виробництва рівень вимог до

загальнонаукової, технічної й професійної підготовки молоді поступово зростає, і в наш час майже в усіх країнах світу не зупиняється пошук шляхів удосконалення змісту шкільної освіти, його модернізації.

Розвиток науки й техніки, який супроводжується розробкою нових теоретичних ідей і докорінними технологічними вдосконаленнями, також вимагає змін у змісті шкільної освіти. Суттєвого прогресу зазнали молекулярна біологія й генетика, теорія реактивного двигуна, процес розщеплення атомного ядра. За останні десятиріччя отримано й використано у практиці нові хімічні речовини, в усіх сферах науки й техніки широко впроваджується обчислювальна техніка й мікроелектроніка.

До суб'єктивних чинників слід віднести політику й ідеологію суспільства, а також методологічні позиції вчених.

Майбутні вчителі мають чітко усвідомити основні *принципи відбору змісту освіти*, серед яких провідне значення мають:

- принцип відповідності змісту освіти в усіх його елементах і на всіх рівнях конструювання соціально-економічним потребам, сучасному стану наукових знань, рівню розвитку виробництва;
- принцип урахування змістової та процесуальної сторін при проектуванні змісту освіти, що передбачає співвіднесення навчального матеріалу, форм, способів і засобів процесу освіти;
- принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування: теоретичне представлення, навчальний предмет, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість учня. Цей принцип забезпечує збалансованість усіх компонентів змісту освіти.

Викладачу необхідно особливо відзначити той факт, що зміст освіти має систематично оновлюватися й водночас відповідати державним вимогам щодо якості навчання. При цьому варто звернутися до Закону України "Про освіту" (ст.5), в якому визначено актуальність розробки державних стандартів змісту і рівня навченості дітей. Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше як один раз на 10 років.

Доцільно ознайомити майбутніх учителів із діючим *Державним стандартом загальної середньої освіти*, який відображає суспільний ідеал і враховує реальні можливості особи і системи освіти в його досягненні. Державний стандарт загальної середньої освіти – це унормована система показників про освіченість особи, що реалізується комплексом нормативних документів, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти та вимоги і гарантії держави щодо її здобуття

громадянами.

Державний стандарт загальної середньої освіти як комплексний нормативний документ включає:

- базовий навчальний план середньої школи;
- освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів) як змістова конкретизація цілей загальноосвітньої підготовки учня середньої школи в навчальних програмах з предметів;
- державні гарантії одержання освіти;
- державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту загальної середньої освіти за ступенями навчання; вони містять критерії, відтворені у вигляді типових завдань, і форми оцінки відповідності рівня освіченості конкретної особи державному стандарту загальної середньої освіти.

Базовий навчальний план – це затверджений Міністерством освіти і науки документ, який визначає склад навчальних предметів, що вивчаються в навчальному закладі, порядок (послідовність) їх вивчення й кількість навчальних годин, що відводяться на вивчення кожного предмету в окремих класах (групах). Внаслідок специфіки роботи в різних навчально-виховних закладах навчальні плани складаються окремо для кожного їх виду.

У Базовому плані середньої загальноосвітньої школи визначено *освітні галузі*:

- *“Українська мова як державна”* – має забезпечити загальнообов’язковий для всіх випускників середньої школи рівень володіння українською мовою.

- *“Словесність”* – вивчення мов (рідної та іноземної) і літератури.

- *“Художня культура”* – прилучення школярів до різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, театрального тощо), у тому числі і шляхом включення учнів у відповідні види художньої діяльності.

- *“Суспільствознавство”* – має на меті сформувати в учнів цілісне уявлення про сучасну природонаукову картину світу, роль і місце людини у навколишньому світі.

- *“Математика”* – знання і способи діяльності з арифметики, алгебри, геометрії, математичної статистики та інших галузей математики.

- *“Фізична культура і здоров’я”* – передбачає сприяння фізичному розвитку учнів, зміцненню їхнього здоров’я, формуванню життєво важливих рухових умінь і навичок на основі включення школярів у різноманітні види спеціально організованої рухової та фізичної діяльності, прилучення їх до занять спортом.

- "Технології" – має забезпечити ознайомлення учнів з науковими основами і принципами сучасного виробництва, оволодіння вміннями і навичками в користуванні типовими знаряддями праці.

Навчальний предмет – основи відповідної науки або мистецтва: знання, вміння і навички, що мають загальноосвітній характер і відповідають меті навчання і виховання учнів певної вікової групи. Це дидактично обґрунтована і педагогічно адаптована система знань, умінь та навичок, відібраних із відповідної науки чи мистецтва для вивчення у навчальному закладі.

У сучасних навчальних планах усі предмети поділяють на три групи: предмети обов'язкові (базовий компонент), предмети за вибором учнів (диференційований компонент) і предмети, вивчення яких визначається радою загальноосвітнього закладу (шкільний компонент).

На основі навчальних планів складаються навчальні програми. *Навчальна програма* – це затверджений Міністерством освіти і науки документ, в якому розкривається зміст освіти з кожного предмета, в кожному класі і визначається система наукових знань, світоглядних і морально-естетичних ідей, а також практичних умінь і навичок, якими необхідно оволодіти учням.

Конкретний зміст навчального матеріалу розкривається в підручниках і навчальних посібниках. Це книги, в яких з визначених методичних позицій викладаються основи наукових знань із певного предмету відповідно до програми й вимог дидактики та методики.

Традиційно значна увага приділяється вивченню **методів навчання**, під якими розуміють способи впорядкованої діяльності вчителя та учнів, спрямовані на досягнення мети навчання. Іноді у педагогічній літературі поняття методу співвідносять тільки з діяльністю вчителя (методи викладання), або з діяльністю учнів (методи учіння). Спільна робота учителя та учнів – це є методи навчання, які є носіями *функцій* навчання: *освітньої* (оптимальне сприяння оволодінню учнями наукових знань, умінь, навичок); *виховної* (цілеспрямоване формування певної системи емоційно-ціннісних орієнтацій); *розвивальна* (розвиток пізнавальних процесів). Крім цього, методи виконують і *власні функції*: *спонукально-мотиваційну* (стимулювання інтересу, позитивних мотивів до навчання); *організуючу* (зв'язок у єдину систему мети, змісту та організації навчального процесу).

Виділяють *загальні методи* (які використовуються при викладанні усіх предметів) та *спеціальні* (при викладанні окремих предметів).

У структурі методів навчання виділяються *прийоми* – елементи методу, його складова частина, поодинокі дії, окремі кроки у реалізації методу, а також *засоби навчання* – матеріальні та матеріалізовані

предмети, за допомогою яких здійснюється навчання (слово вчителя, підручники, посібники, картини, карти, технічні засоби тощо).

Для свідомого застосування методів у процесі навчання необхідно знати їх класифікації. Оскільки метод є поняттям багатозначним (має велику кількість ознак для характеристики), то єдиної класифікації методів навчання у сучасній дидактиці не існує.

Розробка класифікацій методів навчання пройшла довгий шлях. Відомі десятки класифікацій методів навчання – впорядкованої системи методів за певної їх ознакою. Доцільно ознайомити студентами з деякими із існуючих класифікацій, зокрема:

➤ за джерелом передачі і характером сприймання інформації: словесні, наочні і практичні (традиційна, яка бере початок у давніх філософських і педагогічних системах);

➤ за призначенням: отримання знань; творчої діяльності; закріплення; перевірки знань, умінь та навичок (М.О. Данилов, Б.П. Єсіпов);

➤ за характером пізнавальної діяльності учнів: пояснювально-ілюстративні; репродуктивні; проблемного викладу; частково-пошукові; дослідницькі (М.Н. Скаткін, І.Я. Лернер);

➤ за дидактичними цілями: методи первинного засвоєння навчального матеріалу; методи закріплення і вдосконалення набутих знань (Г.І. Шукина, І.Т. Огородніков та інші);

➤ за бінарною основою: методи викладання і методи навчання (М.І. Махмутов);

➤ на полінарній основі: за джерелом знань, рівнем пізнавальної активності, логічними шляхами навчального пізнання (В.Ф. Паламарчук, В.І. Паламарчук);

Деякі із цих класифікацій можуть бути представлені у вигляді таблиці, що унаочнить знання студентів і ознайомить їх із особливостями діяльності вчителя і учнів у ході застосування того чи іншого методу [5: 266-267]:

Бінарні методи навчання

<i>Методи викладання</i>	<i>Методи учіння</i>
Інформаційно-повітряючий	Виконавчий
Пояснювальний	Репродуктивний (відтворюючий)
Інструктивно-практичний	Практичний
Пояснювально-спонукальний	Частково-пошуковий
Спонукальний	Пошуковий

Класифікація методів навчання за характером пізнавальної діяльності учнів

<i>Діяльність вчителя</i>	<i>Діяльність учня</i>
ПОЯСНЮВАЛЬНО-ІЛЮСТРАТИВНИЙ МЕТОД	
Пред'явлення інформації різними способами. Організація дій учня з об'єктом вивчення.	Сприйняття знань. Усвідомлення знань. Запам'ятовування (переважно довільне).
РЕПРОДУКТИВНИЙ МЕТОД	
Складання і пред'явлення завдань на відтворення знань і способів інтелектуальної та практичної діяльності. Керівництво і контроль за виконанням.	Актуалізація знань. Відтворення знань і способів дій за зразком, що показані вчителем, книгою, технічними засобами тощо. Довільне і мимовільне запам'ятовування (залежно від характеру завдання).
МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ВИКЛАДУ	
Постановка проблеми і розкриття шляху її вирішення.	Сприйняття знань. Усвідомлення знань і проблеми. Увага до послідовності і контроль за ступенем переконливості вирішення проблеми. Прогнозування наступних кроків розв'язання. Запам'ятовування (значною мірою мимовільне).
ЧАСТКОВО-ПОШУКОВИЙ (ЕВРИСТИЧНИЙ) МЕТОД	
Постановка проблем Складання і пред'явлення завдань на виконання учнями окремих етапів розв'язання інтелектуальних і практичних завдань. Планування кроків розв'язання. Керівництво діяльністю (корекція і створення поточних проблемних ситуацій).	Сприйняття завдання, що складає частину загальної проблеми. Осмислення умов завдання. Актуалізація знань про шляхи вирішення схожих завдань. Самостійне вирішення частини проблеми. Самоконтроль у процесі вирішення, перевірка результатів. Перевага мимовільного запам'ятовування матеріалу. Відтворення ходу розв'язання і його самостійне обґрунтування.
ДОСЛІДНИЦЬКИЙ МЕТОД	
Складання і пред'явлення проблемних завдань для пошуку розв'язку.	Сприйняття проблеми або самостійне бачення її, усвідомлення умов проблемного завдання.

Контроль за ходом розв'язування завдань.	Планування етапів дослідження. Планування засобів дослідження на кожному етапі. Самоконтроль у процесі дослідження і його завершення. Перемога мимовільного запам'ятовування. Відтворення ходу дослідження, обґрунтування його результатів.
--	---

Викладач має відзначити, що найбільш розповсюдженою у дидактиці останніх десятиріч є класифікація методів на основі діяльнісного підходу та логікою протікання навчального процесу (Ю.К. Бабанський), яка складається із трьох груп: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю за самоконтролем за ефективністю навчально - пізнавальної діяльності.

Перша група – методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність методів, які спеціально спрямовані на передачу і засвоєння учнями знань, умінь і навичок, яка включає чотири підгрупи методів:

- за джерелом інформації: словесні (розповідь, пояснення, лекція, бесіда, дискусія, диспут); наочні (ілюстрування, демонстрування, спостереження); практичні (вправи, лабораторні, практичні, дослідні роботи);
- за логікою отримання знань (індуктивні і дедуктивні);
- за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі);
- за аспектом керування навчанням учня (під керівництвом учителя та під час самостійної роботи).

Друга група – методи стимулювання – це методи, які спеціально спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, стимулювання пізнавальної активності учнів та одночасно сприяють збагаченню школярів навчальною інформацією, включають дві підгрупи:

- стимулювання й мотивації інтересу до навчання (гра, диспут, зацікавленість, створення ситуації успіху у навчанні).
- стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні (вимога, переконання, заохочення, покарання).

Третя група – методи контролю – це сукупність методів, які дають можливість перевірити рівень засвоєння учнями знань, сформованості вмінь і навичок і включає три підгрупи: усний, письмовий, лабораторний, програмований машинний контроль.

Усвідомлений вибір методів і засобів навчання передбачає врахування: мети і завдань уроку; обсягу і складності навчального матеріалу; мотивації навчання, інтересів і активності учнів; рівня підготовленості учнів та їх працездатності; віку учнів; сформованості навчальних умінь і навичок; навчальної тренуваності, витривалості; часу навчання; матеріально-технічної бази; застосування методів і засобів на попередньому уроці; типу і структури уроку; взаємин між вчителем і учнями; рівня підготовки вчителя тощо.

Під час вивчення теми „**Форми організації навчання**” викладач має попередити студентів, що організаційна форма – поняття, яке належить до таких, що менш за все піддається визначенню. Навіть останні навчальні посібники, що підводять своєрідний підсумок накопичених знань, не вміщують чітких визначень. У деяких же підручниках визначення поняття „організаційна форма” підмінюється характеристикою класно-урочної форми.

Це той випадок, як зазначає І.Я. Лернер, коли поняття недостатньо визначене, але всі розуміють, про що йдеться [5: 271].

Увага до організаційних форм навчання і до визначення поняття необхідна, оскільки поза будь-якої організаційної форми навчання не буває. Завжди навчання передбачає необхідність і неминучість прямого або опосередкованого спілкування, в якому втілюється процес навчання – взаємодія вчителя і учнів. Будь-яке навчання передбачає часову і просторову характеристику. Тобто суттєвими ознаками поняття „організаційна форма” є:

- характер спілкування;
- розподіл навчально-організаційних функцій;
- добір і послідовність ланок навчальної роботи;
- режим – часовий і просторовий.

Таким чином, форми навчання визначаються як цілеспрямована організація спілкування у процесі взаємодії вчителя і учнів, що характеризується розподілом навчально-організаційних функцій, доббором і послідовністю ланок навчальної роботи, режимом – часовим і просторовим [5: 271]. Форма навчання відображає зовнішні, організаційні особливості спільної діяльності вчителя й учнів, яка здійснюється у певному порядку [11: 208].

У посібнику з педагогіки Галузняка В.М., Сметанського М.І., Шахова В.І. зазначається, що у дидактиці термін "форма навчання" вживається у трьох значеннях.

По-перше, щодо загальних форм організації навчального процесу. У цьому значенні виділяють *індивідуальну, індивідуально-групову і групову*

(класно-урочну) форми, які відрізняються за характером взаємодії вчителя та учнів.

По-друге, щодо *форм* організації навчальної діяльності класу, групи учнів: урок, семінар, екскурсія, факультатив, предметний гурток тощо.

По-третє, щодо *форм навчальної діяльності учнів*, які розрізняються за кількістю учнів і особливостями їх взаємодії: індивідуальна, фронтальна і групова.

За кількістю учнів розрізняють *індивідуальні* і *групові* форми навчання.

За місцем навчання - *шкільні* (урок, факультатив, консультація, предметний гурток тощо) і *позашкільні* (домашня робота, екскурсія).

Залежно від часу навчання - *урочні* і *позаурочні* (факультативи, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори тощо) [11: 209].

Увага студентів привертається до того, що форми організації навчання зазнали суттєвих змін впродовж історії розвитку школи і педагогічної думки. Історія розвитку загальних форм організації навчання ґрунтовно висвітлена у посібниках В.І. Лозової, Г.В. Троцько [5], Галузяка В.М., Сметанського М.І., Шахова В.І. [11], О.Я. Савченко [18] та інших. Майбутні вчителі знайомляться із різними історичними формами організації навчального процесу, аналізують їх, виділяють позитивні риси і недоліки, пропонують шляхи вдосконалення існуючих форм.

Викладач має відзначити, що історично першою загальною формою навчання була *індивідуальна*, яка характеризувалася тим, що учні спілкувалися з учителем сам на сам і виконували всі завдання індивідуально. Сьогодні індивідуальна форма навчання практикується головним чином для роботи з відстаючими учнями або на приватних заняттях із репетитором.

На думку сучасних дидактів, індивідуальна форма навчання і сьогодні має очевидні переваги, оскільки забезпечує можливості для індивідуалізації змісту і темпу навчання, здійснення систематичного і оперативного контролю за ходом і результатами навчальної діяльності учня. Водночас ця форма навчання не вигідна з економічного погляду. Крім того, за такої організації навчання учень не має можливості взаємодіяти зі своїми ровесниками. Це стримує його пізнавальний розвиток і формування комунікативних умінь.

В епоху середньовіччя набула поширення *індивідуально-групова форма* навчання, за якої вчитель займався з групою учнів, однак навчальна діяльність, як і раніше, мала індивідуальний характер. Учитель спілкувався з кожним учнем окремо, по черзі перевіряв

засвоєння знань, пояснював новий матеріал, давав індивідуальні завдання. У цей час інші учні самостійно працювали над власними завданнями. Учні були різного віку і з різною підготовкою, розпочинали і закінчували навчання в різний час. Індивідуально-групове навчання давало можливість учням засвоїти найпростіші навички читання, письма і рахунку. Проте воно було дуже недосконалим, мало ті ж недоліки, що й індивідуальне навчання.

Бурхливий розвиток в епоху Відродження наук, виробництва, мистецтв, судноплавства викликав потребу в значній кількості освічених людей. Ні індивідуальна, ні індивідуально-групова форма навчання не могла задовольнити суспільних запитів. Виникає нова форма навчання – *групова*. Вона принципово відрізнялася від попередніх тим, що вчитель почав займатися зі *стабільною групою учнів одночасно*. Одним із перших запровадив таку форму навчання Йоганес Штурм у своїй гімназії в Страсбурзі у середині XVI століття. Групова форма навчання практикувалося й у братських школах України й Білорусії. Згодом цю форму організації навчання почали називати *класно-урочною системою*. Її теоретичне обґрунтування та популяризація належить видатному чеському педагогу Я.А.Коменському, який у своєму педагогічному трактаті "Велика дидактика" виділив такі особливості класно-урочної системи:

- 1) об'єднання учнів одного віку в стабільні групи – класи, які зберігають в основному постійний склад у період шкільного навчання;
- 2) одночасна робота всіх учнів класу за єдиним навчальним планом, програмою згідно з постійним розкладом;
- 3) основною формою навчання є урок, що зазвичай присвячений одному навчальному предмету, темі;
- 4) обов'язковість занять для всіх учнів;
- 5) роботою учнів на уроці керує вчитель, який оцінює результати навчання зі свого предмета і наприкінці року вирішує питання про переведення того чи іншого учня в наступний клас;
- 6) наявність розкладу уроків, перерв, єдиного навчального року і канікул.

Студенти мають усвідомити, що класно-урочна система не єдиний варіант групової форми навчання. Історії педагогічної думки відомі й інші спроби групового навчання дітей, зокрема прикладом може бути *белл-ланкастерська* форма навчання, яка виникла у кінці XVIII ст. Вона набула поширення, в основному, в Англії та англійських колоніях, а також і Росії (навчання грамоті солдат декабристами). Її основна мета полягала у збільшенні кількості учнів, яких міг одночасно навчати один учитель. Необхідність у цьому була зумовлена зростанням потреби

суспільства в освічених працівниках і водночас відсутністю достатньої кількості вчителів. Ця форма організації навчання була одночасно застосована в Англії та Індії священиком Л. Беллом і вчителем Дж. Ланкастером, які залучали до ролі викладачів учнів. Старші учні під керівництвом учителя вивчали матеріал, 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 значного поширення ця форма організації навчання не набула, оскільки не забезпечувала необхідної якості підготовки учнів.

Сьогодні найбільш поширеною формою організації навчання в усьому світі залишається класно-урочна система завдяки своїм *перевагам*:

- чіткій організаційній структурі, простоті керівництва, систематичному характеру навчання;
- можливості взаємодії учнів між собою та з учителем;
- можливості використання потенціалу класного колективу як засобу стимулювання пізнавальної діяльності кожного учня;
- економічності (один учитель може одночасно навчати досить велику групу учнів), різноманітності та великому обсягу інформації;
- багатому використанню наочності, словесних методів навчання, які дозволяють розширити словниковий запас учнів, формувати мовлення, мислення школярів.

Однак майбутні вчителі мають чітко усвідомлювати, що класно-урочна система не позбавлена і досить суттєвих *недоліків*:

- труднощі у врахуванні індивідуальних особливостей учнів, орієнтація на „середнього" учня, однаковий для всіх темп та ритм роботи;
- часта зміна в розкладі навчальних предметів, яка не дозволяє учням доводити до логічного завершення розпочату справу;
- переважання фронтальними формами роботи та репродуктивною діяльністю;
- низький ступінь самостійності в навчально-пізнавальній діяльності;
- об'єкт-суб'єктний характер взаємодії між учителем та учнем;
- жорстка організація, що ускладнює зв'язок навчання з реальним життям, обмежуючи його лише школою;
- переважають вербальні методи навчання, домінує монологічна форма навчання, за якої активним є учитель, а не учень;
- нераціональний розподіл часу на уроці (більшу частину займає діяльність викладача);
- суб'єктивність оцінки результатів навчання.

Саме ці недоліки спонукали вчителів та вчених-педагогів до пошуків інших форм навчання, які б компенсували названі негативні

прояви. Зокрема, були розроблені й апробовані такі варіанти класно-урочної системи, як *батавська, мангеймська, система Трампа*.

Вважаємо за доцільне ознайомити майбутніх учителів із різними спробами вдосконалення класно-урочної системи, а також пошуками нових, досконаліших форм навчання. Рекомендуємо для використання матеріали підручників і посібників В.І. Лозової, Г.В. Троцько [5], Галузняка В.М., Сметанського М.І., Шахова В.І. [11], О.Я. Савченко [18], в яких це питання висвітлюється досить ґрунтовно. Коротко зупинимося на характеристиці відповідних пошуків.

Батавська система виникла у США на початку ХХ ст. У ній пропонувалося здійснювати індивідуалізацію навчання, розділивши весь навчальний час на дві частини. Перша частина призначалася для проведення звичайних уроків, на яких учитель працює з усім класом. Друга частина надавалася для індивідуальних занять з тими учнями, які не встигають і відчують труднощі в засвоєнні матеріалу, або з тими, хто бажає глибше оволодіти певними знаннями й уміннями.

Мангеймська система була запроваджена одночасно з батавською в Німеччині (м. Мангейм). Доктор Йозеф Антон Зіккінгер (1858-1930), намагаючись подолати основний недолік класно-урочної системи навчання – відсутність пристосованості шкільної освіти до індивідуальних здібностей учнів, – у школі міста Мангейм здійснив поділ дітей на групи не за віком, а на основі різниці в їх розумовому розвитку. Отже, в основу цієї системи покладено концепцію диференціації навчання. Було виокремлено 4 групи дітей: 1) *основні класи* – для дітей, які мають середні здібності (50-60 %); 2) *класи для учнів малоздібних*, які, звичайно, не закінчують школу (20-30%); 3) *допоміжні класи* для розумово відсталих дітей (2-2,5 %); 4) *класи для обдарованих* (20-25%). З них 1,2% – високообдаровані. Тривалість навчання у кожній групі була різною: у першій – вісім років, у другій і третій – чотири роки, у четвертій – шість років.

Поділ дітей здійснювався на підставі психометричних обстежень, тестування, характеристик учителів і результатів іспитів. Передбачалося, що учні зі слабших класів згодом зможуть переходити до класів більш високого рівня. Проте розбіжності у навчальних програмах і організації навчання були настільки суттєвими, що не давали можливості слабким учням досягати високого рівня знань.

Мангеймська система викликала великий інтерес, її намагалися застосувати у багатьох країнах Європи та у США.

Головний недолік системи в тому, що вона ґрунтувалася на уявленні про вирішальний вплив біологічних чинників на кінцеві результати розвитку учнів. Окрім того, навчання дитини у тому чи іншому класі, її

здібності до навчання, виявлені на етапі попереднього відбору, немовби визначало наперед її становище у школі й житті. Оскільки матеріальний стан простих людей не сприяли ранньому розвитку здібностей дитини, запропонований Й. Зіккінгером принцип індивідуалізації навчання став проявом класового характеру освіти того часу [5: 273-274; 243, с. 327-328].

Система Трампа розроблена у США професором педагогіки Ллойдом Трампом, який апробував свою систему в 1956-1961 роках. Вона поєднувала три форми навчальної взаємодії вчителя з учнями: індивідуальну роботу, роботу з групами учнів по 10-15 осіб, лекційні заняття для великих груп учнів від 100 до 150 осіб. Навчальний час розподілявся так: 40% часу на навчання учнів у великих групах (100-150 чоловік), 20% – на навчання у малих групах (10-15 чоловік) та 40% – на самостійну роботу. У великих аудиторіях найбільш досвідчені вчителі читали лекції для кількох паралельних класів. Після цього на заняттях у малих групах обговорювався матеріал лекцій, організовувалися дискусії. Індивідуальна робота проводилася частково за обов'язковими завданнями вчителя, частково за вибором учня.

Недоліки класно-урочної системи зумовили не лише появу її нових варіантів, але й створення *принципово інших* форм організації навчання. Радикальною спробою була форма навчання, що отримала назву *Дальтон-плану*. Вперше її застосувала у 1905 р. вчителька Елен Паркхерст в американському місті Дальтоні. Цю систему називають також лабораторною, або системою майстерень, оскільки замість класів у школі створювалися лабораторії і предметні майстерні.

Основна її мета полягала у *приспосованні темпу навчання до можливостей кожного учня*. На початку навчального року вчитель знайомив учнів з річним планом роботи, який містив завдання з окремих предметів, розподілені за місяцями. Учні письмово зобов'язувалися виконати визначені для них завдання і працювали над ними у лабораторіях, де можна було користуватися необхідними посібниками, матеріалами і приладами, а також отримувати консультації від учителя-спеціаліста. їм видавали письмові інструкції, які містили список літератури для самостійного вивчення і методичні вказівки щодо виконання навчальних завдань. Дальтон-план не передбачав створення єдиного розкладу занять, учні могли самостійно вибирати ті завдання, які їм у той чи інший момент більше подобались, і працювати над ними в оптимальному для себе темпі. Групові заняття відбувалися у вигляді учнівських конференцій упродовж 1 години на тиждень з кожного предмета.

Наприкінці місяця школярі звітували перед учителем. Щоб стимулювати їхню роботу, надати можливість порівнювати свої

досягнення з досягненнями товаришів, учитель складав екрани успішності, в яких щомісяця відзначав виконання завдань. Учні з класу до класу переводили не по закінченні навчального року, а залежно від виконання ними навчального плану. Одні учні могли за рік оволодіти навчальним матеріалом за два чи три класи, інші навчались в одному й тому ж класі два, а то й більше років.

Дальтон-план мав декілька очевидних переваг: дозволяв пристосувати темп навчання до індивідуальних можливостей учнів, виховував у школярів ініціативу, самостійність і відповідальність, розвивав навички самостійної роботи, яка забезпечує більш міцне засвоєння знань. Однак така форма організації навчання не виправдала себе через переоцінку самостійності учнів і недостатню керованість навчального процесу, зниження виховної ролі вчителя, відсутність взаємного розумового збагачення учнів, недостатній розвиток їх усного мовлення, дефіцит соціального спілкування.

У 20-і роки ХХ ст. у СРСР використовували модифікацію Дальтон-плану - *бригадно-лабораторну* форму навчання. Відмінність полягала в тому, що навчальні завдання виконувала група (бригада) учнів. Учитель, даючи бригаді завдання, вказував термін його виконання і обов'язковий мінімум роботи для кожного учня. Учні працювали самостійно або спільно у лабораторіях, а звітували всією групою. Незабаром виявилось, що така організація навчання призводить до погіршення знань учнів і зниження відповідальності за результати своєї діяльності. Учням було не під силу самостійно засвоювати матеріал без постійного контролю і допомоги з боку вчителя.

Цікава форма організації навчання практикується в сучасній *американській старшій школі* (high school). В ній навчаються діти віком від 15 до 18 років. Це означає, що підліток, який прийшов до старшої школи в 15 років, закінчить її через 4 повні навчальні роки. Але він не зараховується до певної стабільної групи учнів, йому не доводиться щороку «проходити» програму певного класу. Натомість він реалізовує в школі власний індивідуальний план навчання.

Базовий навчальний план визначає обов'язковий набір предметів з мінімальною загальною кількістю годин на вивчення кожного з них, однак порядок вивчення предметів - особиста справа кожного учня. Вивчення обов'язкових навчальних предметів займає не більше 40% усього навчального часу.

З кожної обов'язкової навчальної дисципліни існують програми трьох рівнів: мінімального, середнього і підвищеного. Суттєво, що крім обов'язкових є велика кількість інших предметів: від буденних

(домознавство або столярна справа) до екзотичних (на зразок лінгвокраєзнавства, історії архітектури або дельтапланеризму).

На початку навчання учень складає (за допомогою спеціальних педагогів-консультантів), а потім на початку кожного наступного семестру уточнює свій індивідуальний навчальний план.

У такій школі немає класів у звичному сенсі цього слова. Є групи учнів різного віку, які вибрали на даний семестр з певного предмета програму певного рівня і збираються разом для занять у конкретного педагога. В кожного учня не тільки індивідуальний навчальний план, але й індивідуальний розклад занять. У нього весь час змінюються товариші по навчанню, серед яких є і старші, і молодші, що відкриває великі можливості для навчальної взаємодії учнів на основі спільних інтересів [11: 212-215].

Отже, студенти мають усвідомити, що історія дидактики знає чимало досить цікавих і оригінальних форм організації навчання. Однак найпоширенішою, попри всі її недоліки, поки що залишається класно-урочна система. Саме тому майбутні вчителі повинні ґрунтовно ознайомитися із основною формою класно-урочно системи навчання – уроком.

Урок – така форма організації навчання, за якою навчальні заняття проводяться вчителем з групою учнів постійного складу, одного віку і рівня підготовки протягом певного часу і відповідно до розкладу. Студенти мають усвідомити, що для уроку характерні такі *ознаки*: дидактична мета, певний обсяг навчального матеріалу, постійний склад однакових за віком дітей, керівництво з боку вчителя діяльністю учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, індивідуальних можливостей, послідовність різних видів діяльності вчителя і учнів залежно від типу уроку, оволодіння всіма учнями знаннями, вміннями, навичками, які повинні бути засвоєні за регламентований час (45-35 хв.), чітке визначення часу і місця уроку за розкладом. На уроці використовуються всі форми роботи (індивідуальні, фронтальні, групові) – це гнучка форма організації навчання. Обов'язкове відвідування занять, спільна діяльність, постійний склад дає можливість згуртувати колектив і виховувати учнів.

Урок має свою структуру (будову). В поняття “структура уроку” вкладається три ознаки: склад (з яких елементів або етапів складається урок), послідовність (в якій послідовності ці елементи входять до заняття), зв'язок (як вони між собою пов'язані). Оскільки урок є одиницею навчального процесу, він має таку ж саму загальну структуру: мету, зміст, результат. Особливістю мети є те, що вона формулюється у трьох рівнях: освітня, розвивальна, виховна. Під змістом уроку

розуміють певний обсяг навчального матеріалу та систему методів, загальних форм, засобів, спрямованих на допомогу учням у засвоєнні знань, формуванні умінь та навичок. Результатом уроку є зміни у знаннях, уміннях та навичках учнів відносно початкового рівня.

Урок не є статичною формою. Це складна динамічна система, якій притаманні всі закони діалектики. В його структурі деякі дидакти виділяють зовнішні (макроелементи) і внутрішні (мікроелементи). Структура уроку має свої особливості: у загальній структурі можна виділити три взаємопов'язані підструктури – дидактичну, логіко-психологічну (постійну) та методичну (змінну). Залежно від структури урок можна віднести до того чи іншого типу. Типологія – результат типологічного опису і зіставлення об'єктів за певними ознаками. Зазначимо, що проблема класифікації уроків має не лише теоретичне, а й практичне значення. Не можна чітко організувати процес навчання, не виділивши типи уроків за певною ознакою, не визначившись, який з них найбільш підходить для розв'язання педагогічних задач, котрі поставив вчитель при викладанні даної теми.

Як будь-яке складне явище, уроки можуть бути поділені на типи за різними ознаками, тому єдиної класифікації уроків у сучасній педагогіці немає. Найбільш відомими у дидактиці є типології В.О. Онищука (за дидактичною метою), С.В. Іванова (за основними етапами навчального процесу), І.М. Казанцева (за ознакою основного засобу їх проведення).

Так, С.В. Іванов за основу класифікації уроків бере основні етапи навчального процесу (стадії ходу навчання), що мають таку послідовність: а) підготовка до вивчення теми; б) первинне сприймання навчального матеріалу; в) осмислення; г) закріплення. Відповідно до цих моментів С.В. Іванов виділяє такі типи уроків: 1) вступні уроки; 2) уроки первинного ознайомлення з матеріалом; 3) уроки створення понять, встановлення законів і правил; 4) уроки застосування отриманих знань на практиці; 5) уроки навичок (тренувальні); 6) уроки повторення і узагальнення; 7) контрольні уроки; 8) комбіновані (мішані).

І.М. Казанцев класифікує уроки за ознакою основного способу їх проведення і виділяє 7 типів: 1) уроки з різноманітними видами занять; 2) уроки-лекції; 3) уроки-бесіди; 4) уроки-екскурсії; 6) уроки самостійної роботи; 7) уроки лабораторної роботи та інших практичних занять.

Найбільш розповсюдженою у педагогічній теорії і практиці є класифікація уроків за основною дидактичною метою занять: 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок засвоєння навичок і вмінь; 3) урок застосування знань, навичок і вмінь; 4) урок узагальнення і систематизації знань; 5) урок контролю і корекції знань, навичок і вмінь;

б) комбінований урок. Увага студентів привертається до того, що класифікація уроків за основною дидактичною метою найбільш зручна для практичного застосування. Складаючи календарний план занять, вчитель розподіляє уроки за окремими розділами у відповідності до дидактичних цілей, визначаючи певні типи уроків з кожної теми. Класифікація уроків за основною дидактичною метою доцільна і тому, що вона дозволяє більш чітко визначити мету і завдання кожного уроку і мобілізувати школярів на успішне їх розв'язування.

Однак, необхідно зазначити, що більшість вчителів використовує у своїй практичній діяльності комбінований урок, в якому поєднуються різні дидактичні цілі, вирішуються різноманітні завдання, використовуються відповідні методи і засоби.

До конкретних форм (класно-урочної системи) відносяться: урок, семінар, факультатив, екскурсія, домашня робота, лекція, консультація, залік та інші).

Форми класно-урочної системи можна класифікувати: за дидактичною метою (теоретичні, практичні, комбіновані); за місцем проведення (урочні, позаурочні); за ступенем відомості (традиційні та авторські). Доцільність вибору форми залежить від дидактичної мети, змісту навчального матеріалу, обраних методів.

Основними традиційними вимогами до форм організації навчання є: 1) виховні (постановка виховної мети, формування світогляду, моральних якостей, формування ініціативи, відповідальності учнів тощо); 2) дидактичні (реалізація принципів навчання чітко визначення освітніх завдань, місце уроку у загальній системі, оптимального змісту, найбільш раціональних методів, засобів); 3) організаційні (наявність плану, чіткість, раціональне використання часу, обладнання); 4) психологічні (формування і розвиток пізнавальних інтересів, врахування психологічних особливостей учнів, психологічного стану, настрою вчителя та учнів); 5) гігієнічні (температура, освітлення, працездатність, різноманітність діяльності).

Підвищенню ефективності уроку та інших форм організації навчання сприяє:

- підсилення цілеспрямованості діяльності вчителя та учнів;
- здійснення організаційної чіткості уроку;
- включення учнів у різні види діяльності;
- розвиток активності, самостійності, творчого мислення школярів;
- оптимізація навчально-виховного процесу;
- навчання школярів прийомом навчальної роботи;
- здійснення індивідуального підходу в навчанні;

- оперативність отримання інформації щодо засвоєння учнями знаннями, уміннями, навичками;
- творча атмосфера у педагогічному колективі.

Майбутніх учителів поступово необхідно підвести до думки, що жоден тип уроку повністю не задовольняє вимогам навчального процесу. Крім того, праця вчителя завжди є творчим актом. Саме тому останнім часом дуже поширені нестандартні уроки. Їх можна назвати *авторськими уроками*, оскільки вони є творчим винаходом окремих талановитих вчителів. Ці уроки віддзеркалюють оригінальність мислення, творчі педагогічні здібності. На наш погляд, можна дати таке визначення нестандартним урокам: нестандартний урок – це творче втілення авторського задуму, який не має усталеної структури цієї форми організації навчання.

Успішність проведення оригінальних уроків залежить від майстерності вчителя та підготовленості учнів, від того “грунту”, на якому він проводиться. Тому можна використати ідею, деякі форми, методи, але не завжди можна досягти аналогічних результатів. До нестандартних уроків належать: уроки-подорожі, уроки-вогники, уроки відкритих думок, уроки-спектаклі, уроки-занурення, уроки захисту проектів тощо.

В.М. Єремєєвою розроблено цілісну систему методичного забезпечення вивчення розділу „Дидактика” відповідно до рівнів засвоєння знань. В основу методики покладено творче оволодіння майбутніми вчителями педагогічною теорією, що передбачає розробку практичних завдань різноманітного типу і застосування форм та методів, спрямованих на формування педагогічних умінь та засобів педагогічної творчої діяльності. У такому випадку, на думку автора, необхідно і важливо визначити позицію суб'єктів діяльності і засоби їхньої взаємодії. *Позиція викладача* – консультант, радник, що допомагає організувати навчальну роботу: веде до цілей навчання; підтримує ініціативу; розвиває індивідуальність; допомагає в пошуку джерела інформації; сам є джерелом інформації; підтримує зворотний зв'язок; координує, коректує спільну діяльність. *Позиція студента* – суб'єкт пізнання: вільно обирає теми і завдання, самостійно визначає рівень утруднення; активно бере участь у процесі навчання; формує індивідуальний стиль творчої діяльності; усвідомлює темп свого просування; адаптується до майбутньої професії. *Загальна позиція* – співробітництво, ділове партнерство.

Реалізація даного підходу можлива шляхом здійснення інтегральної освітньої технології через просування до форм і методів навчання, які передбачають максимальну самостійність і творчість

студента. Цей перехід має бути поступовим, через збільшення форм і методів, які розвивають пізнавальну активність студента, що з часом, у результаті спеціально організованого процесу вивчення педагогічних дисциплін і цілеспрямованих зусиль педагога, може призвести до виникнення і розвитку пізнавальної педагогічної ініціативи.

Основним стрижнем запропонованої технології є технологічна *карта-схема курсу (теми)* і технологічна *карта-схема конкретного заняття*.

Технологічна карта-схема курсу:

1. Загальні цілі;
2. Технологічні цілі;
3. Форми організації навчання;
4. Методи проведення заняття;
5. Засоби перевірки й оцінки результатів.

I етап. Загальні цілі курсу формуються традиційним засобом і є основою для постановки технологічних цілей.

II етап. Перехід загальних цілей у конкретні, що ставляться засобом таксономії, на основі класифікації і систематизації об'єктів, їхнього взаємозв'язку і використання для опису категорій, що розміщені послідовно, тобто за ієрархією. Такий засіб розроблений Б.Блумом у когнітивній сфері і дає можливість добирати зміст освітніосмислено, на основі чітко визначених категорій: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. Друга умова технологічної постановки цілей - повний переклад цілей на мову зовнішньо виражених, спостерігаємих дій, що формуються через результати навчання і дають можливість чітко визначити ці результати. Використання технологічної постановки цілей дає можливість концентрувати зусилля на головному, чітко представляти, на якому ступені навчання знаходяться студенти, розробляти еталони для оцінки результатів навчання. Таким чином навчальний процес для кожного стає індивідуалізованим. Але поступове переведення загальних навчальних цілей у конкретні не може мати спрощено-лінійного характеру - його потрібно проводити з опорою на загальну мету. Складена таксономія слугує орієнтиром при визначенні цілей повсякденної навчальної діяльності. Основна умова - навчальна мета має бути описана так, щоб про її досягнення можна було б судити однозначно, тобто ідентифікувати її.

III етап. Вибір форм організації навчання. Семінари і практичні заняття залишаються основними формами навчального процесу, але їхні функції, засоби, організація, методи можуть істотно варіюватися. Основне завдання будь-якої форми - створити умови для вияву творчої

активності студентів. Навчання в кожній формі здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, у якій студенти свідомо ставлять цілі і задачі самозміни і творчо їх досягають. У такому випадку заняття мають ряд особливостей:

- співробітництво викладача і студентів;
- створення навчальної діяльності, що дозволяє розкривати суб'єктивний досвід студентів;
- створення розвиваючої атмосфери зацікавленості;
- стимулювання до використання різноманітних засобів виконання завдань;
- оцінювання не лише кінцевого результату, але й процесу діяльності студента;
- заохочення прагнення студента аналізувати засоби роботи товаришів, вибирати й засвоювати найбільш раціональні з них, знаходити власні засоби роботи;
- основний характер діяльності - перетворюючий: спостереження, "Порівняння, групування, класифікація;
- заохочення до інтенсивної самостійної діяльності;
- створення педагогічної ситуації на заняттях, що дозволяє студентам виявити ініціативу, самостійність;
- проблемні питання і завдання, що викликають у студента творчу ініціативу, сприяють формуванню власної думки, формулюванню висновків, побудові гіпотези перевірки їх у діалозі з опонентами;
- використання статусно-рольової взаємодії в навчальному процесі;
- надання можливості виступати на заняттях у ролі викладача.

IV етап. Вибір методів проведення заняття. Основне завдання кожного заняття - створити умови для вияву творчої активності студентів, тому вибір методів має бути спрямований на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення, розкриття суб'єктивного досвіду кожного, залучення студентів до різноманітних видів діяльності. Організація роботи припускає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, форм, засобів, які б дозволили сформувати у майбутніх педагогів готовність до виконання своїх професійних функцій: використання дидактичних ігор, дискусій, творчих завдань, рольових і ділових ігор, тренінгів і т.д. Основна вимога до вибору методу - його активна і творча спрямованість. Технологічна постановка цілей дає можливість усвідомлено і цілеспрямовано добирати методи, класифікуючи їх у систему на основі таксономії в когнітивній області, полегшує їхній пошук. Застосування поданих методів дозволяє забезпечити достатньо повну і спільну активність на занятті.

Студентам регулярно надається можливість виступати на заняттях у ролі викладача, що веде до педагогізації діяльності, стимулює формування фахових знань, умінь і навичок.

V етап. Вибір засобів перевірки й оцінки результатів організованої діяльності. Якість і обсяг виконаної роботи оцінюється не з огляду на їх відповідність уявленню викладача про посиленість і доступність знання, а з позиції потенційних можливостей студента. Тобто оцінка студента розглядається не порівняно з нормами оцінок і не в зіставленні з успіхами товаришів, а стосовно попередніх власних досягнень, що сприяє переходові від оцінки до самооцінки і буде показником індивідуального просування. Технологічна постановка цілей, тобто формування цілей через результати навчання, піддається більш надійній і об'єктивній оцінці.

Засоби оцінки можуть бути різними. Деякі результати можна спостерігати безпосередньо в діях студентів.

Результати діяльності, що демонструються лише в межах категорії "знання" говорять про низький рівень заняття і засвоєння знань, без сформованості умінь і навичок.

Діяльність, що спостерігається в межах категорій "знання", "розуміння", "застосування" свідчить про засвоєння знань, умінь і навичок і вказує на середній рівень заняття.

Результати діяльності, що проявляються в межах категорій "знання", "розуміння", "застосування", "аналіз", "синтез", "оцінка", є показником високого рівня заняття і засвоєння знань, умінь, навичок, розвитку пізнавальних і творчих здібностей.

Оцінку результатів діяльності можна отримати, використовуючи спеціальні засоби: тести, опитувальники, творчі завдання. Технологічно сформульовані цілі, які самі по собі вже є еталоном, легко перекладаються в еталон-тест, що дає можливість не тільки педагогу, але і кожному студенту завжди чітко уявити, на якій сходинці пізнання він знаходиться. Таким чином, навчальний процес стає індивідуалізованим для кожного, що дозволяє ефективніше засвоїти професійні знання, уміння і навички, виходячи з інтересів і спеціальних здібностей.

Органічним продовженням технологічної карти-схеми курсу є технологічна карта-схема заняття, що містить у собі систему завдань і схематичне викладення навчального матеріалу.

Для систематизації завдань також використовується таксономія: кожній категорії відповідають певні завдання, і, таким чином, будується рівнева класифікація завдань. Завдання категорій "знання", "розуміння", "застосування" - обов'язкові для виконання усіма студентами. Завдання

категорій "аналіз", "синтез", "оцінка" – на вибір і бажання студентів. Основна вимога, що ставиться до завдань - стимулювати розумову діяльність студентів.

Навчальний матеріал подається за принципом блокового введення теоретичних знань, яка представлені у вигляді схем, що дозволяє простежити внутрішні і зовнішні зв'язки понять, що аналізуються.

Схеми мають як закінчений, так і незакінчений вигляд, супроводжуються питаннями, завданнями, що спонукає студентів знаходити різноманітні форми таблиць, організовувати обговорення числених варіантів їхнього використання. Виконуючи завдання, студент змушений неодноразово звертатися до текстів різних підручників і навчальних посібників, але ніби з нових позицій, що призводить до мимовільного запам'ятовування. Таким чином навчальний матеріал і система завдань організовані так, щоб студенти мали можливість вибору при підготовці до заняття і стимулювали їх до використання різноманітних засобів виконання завдань. Пропонуються також варіанти спільного завдання з полегшеною або підвищеною трудністю. Використовуючи такі завдання, можливо цілеспрямовано організувати діяльність студентів, домогтися того, щоб процес формування знань, умінь і навичок протікав природним і незалежним шляхом.

Хоча під час вибору завдань і підготовки до заняття студенти не отримують прямих вказівок до засвоєння матеріалу, процес підготовки має бути також регульованим, керованим. У ході попереднього інструктажу викладач допомагає знайти, усвідомити і прийняти цілі майбутньої діяльності, вибрати програму діяльності, тобто сприяє створенню у студентів базової психолого-педагогічної підготовки для свідомого керування своїм розвитком. Це призводить до усвідомленого вибору завдань і активної творчої роботи у ході підготовки до заняття. Допомогу у вигляді індивідуальних консультацій кожний студент одержує в міру необхідності під час підготовки. Для стимулювання дослідницької діяльності використовуються змагання, конкурси творчих робіт, заохочення.

Таким чином, навчальний процес стає індивідуалізованим для кожного студента, що дозволяє удосконалити фахові знання, уміння і навички, виходячи з їхніх інтересів і спеціальних здібностей. У ході такої організації процесу навчання студенти засвоюють не тільки педагогічні знання, але і різноманітні форми, методи, засоби індивідуалізації навчання на теоретичному і практичному рівнях.

В.М. Єремєєвою розроблено цілісну систему методів проведення

занять (див. Табл. 7.3.3).

Таблиця 7.3.3

Класифікація методів проведення заняття

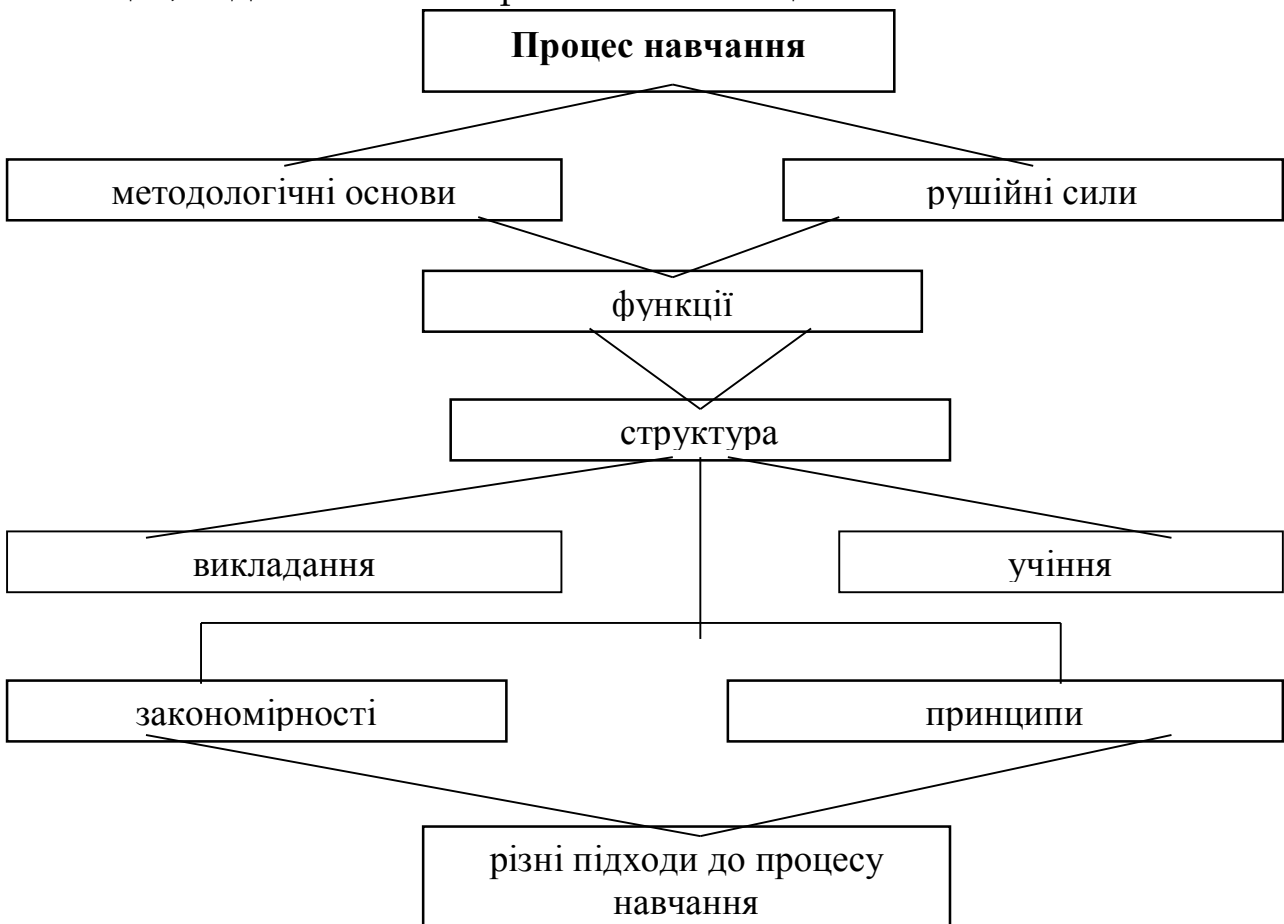
Рівні засвоєння знань	Методи
Знання	Експрес-контроль, експрес-оцінка підготовки до заняття, тест, індивідуальне опитування, фронтальне опитування, залік, колоквиум, бліц-опитування, бесіда, розповідь, взаємоопитування, робота з педагогічним словником.
Розуміння	Індивідуалізовані завдання, консультація, інформація, парне опитування, опитування за ланцюжком, дискусія, робота в парах змінного складу, метод міркування вголос, бесіда з елементами дискусії, бесіда проблемного характеру, індивідуалізована фронтальна бесіда, евристична бесіда, коментоване міркування, коментований доказ.
Застосування	МікрОВикладання, самостійна робота, розв'язання педагогічних задач, проблемні питання, створення проблемних ситуацій, семінар, приклад, індивідуальні завдання, вікторина, тренінг, імітаційні ігри, операційні ігри.
Аналіз	Реклама періодичної педагогічної преси, конспектування педагогічної літератури, впорядкування анотації, аналіз педагогічних понять, упорядкування тесту, розв'язування кросворда, аналіз шкільної документації, інформаційне повідомлення, аналіз виступу товариша, коментоване читання, рецензування.
Синтез	Реферат, доповідь, педагогічні твори, творчі роботи, впорядкування схем, таблиць, опор; моделювання; складання фрагменту конспекту уроку, позакласного заходу; відбір ігор; розробка сценарію, конкурсні завдання, рольові ігри і диспути на педагогічні теми.
Оцінка	Педагогічний театр; ділова гра; експертна оцінка; самоперевірка; експеримент; мозковий штурм; колективний пошук; евристична гра; аналіз результатів експрес-контролю, діагностична бесіда, тестування, анкетування.

Наведемо приклади побудови окремих занять з теорії і методики навчання.

Тема 1. Сутність процесу навчання

Знання

1. Експрес оцінка підготовки до заняття
2. Опрацювати навчальний матеріал, використовуючи різні підручники і навчальні посібники.
3. Виписати у педагогічний словник основні поняття теми, вивчити.
4. Доповнити послідовно I, II фрагменти таблиці 1, IV фрагмент таблиці 2, виділивши їх в окремі міні-таблиці.



5. Розширити III фрагмент таблиці 1, виділивши такі компоненти: характеристика принципу, умови його реалізації.
6. Відтворити по пам'яті один із блоків схеми, всю схему в цілому.

Розуміння

1. Пояснити взаємозв'язок окремих понять і блоків таблиці.
2. Виділити ключові слова у термінах, що виражають сутність даного поняття, обґрунтувати виділення саме цих слів
3. Спробувати виділити у ході вивчення теми проблемні питання для пред'явлення товаришам (питання 2-3). Підготувати свій варіант відповідей.
4. Обміркувати і привести докази, аргументи, факти, приклади існування основних закономірностей навчання.

5. Пояснити взаємозв'язок закономірностей принципів і правил навчання.

6. Охарактеризувати кожен функцію навчання, пояснити реалізацію функцій навчання в ході викладання предмета за фахом, навести приклади їх взаємозв'язку.

7. Жан-Жак Руссо закликав "воспламеняють дитячу думку новими питаннями", Я.А. Коменський говорив, що "поганий вчитель підносить істину, а хороший вчить її знаходити". Які з відомих вам підходів до навчання більшою мірою вчать "знаходити істину?"

8. Розкрити сутність кожного структурного компонента навчання і їхнє значення для організації навчальної роботи.

9. Виховуючий характер навчання - це закономірність. У чому є необхідність розглядати її як принцип навчання?

Застосування.

1. Підготувати і провести експрес-контроль.

2. Зробити огляд періодичної педагогічної преси: нові підходи у навчанні.

3. Підготувати і провести мікровикладання: опитування по кожному фрагменту таблиці.

4. Аргументувати доцільність спирання на основні принципи навчання в предметі, що будете викладати.

5. Привести приклади з досвіду педагогів-новаторів застосування основних принципів навчання на уроці.

6. Скласти не менше п'яти основних правил застосування принципів дидактики.

7. Вчитель пише на дошці три нерівноцінних за складністю завдання. Кожному учню надається право визначити, до якої групи себе віднести, враховуючи рівень своїх знань, і яке завдання виконати. Які докази ви можете привести на захист його використання або проти?

8. Як ви відносите до догматичного навчання? Чи використовується цей підхід у сучасній школі? Наведіть приклади.

Аналіз

1. Знайти помилки в V фрагменті таблиці 2, дати пояснення.

2. Проаналізувати особливості системи навчання Англії, США, Росії, педагогів-новаторів. Виділити основні компоненти навчання, позитивні і негативні сторони.

3. Проаналізувати підходи до процесу навчання: пояснювально-ілюстративний, програмований, проблемний, технологічний, модульний. Виділити суть, позитивні і негативні сторони. Заповнити відповідні фрагменти таблиці 3, 4, використовуючи таблицю 5

4. Я.А. Коменський прагнув створити систему принципів

виходячи з головного в нього принципу – "природовідповідності", тобто в тій послідовності, яка властива "природному ходу навчання"; А. Дистервег – у вигляді вимог до змісту навчання, до вчителя, до учнів. Проаналізувавши представлені в сучасних підручниках системи принципів вітчизняних і зарубіжних учених, виділити напідставі яких ознак створена сучасна система принципів.

5. Зіставити поняття "навчальний процес" і "процес навчання". Знайти загальне і відмінне. Чи тотожні поняття "навчальний процес" і "процес навчання"?

6. Проаналізувати рушійні сили процесу навчання (таблиця 6). Що, на ваш погляд, найбільше впливає на ефективність процесу навчання? Аргументуйте.

7. Проаналізувати різні підходи до процесу навчання, зробіть висновок про їх продуктивність. Чому проблемне навчання не використовується досить широко у сучасній школі?

8. Як ви вважаєте, кількість принципів є постійною? Якщо ні, то чому?

Синтез

1. Представити схематично проаналізовані системи навчання зарубіжних шкіл і педагогів-новаторів.

2. Написати міні-твір на одну із запропонованих тем "Школа майбутнього", "Процес навчання в сучасній школі".

3. Скласти таблицю-опору видів наочності у сучасній школі. Чому Я.А. Коменський назвав принципи наочності "золотим правилом дидактики"?

4. Представити аргументи, докази, приклади існування основних закономірностей навчального процесу.

5. Зробити інформаційне повідомлення про одну з відомих сучасних систем навчання.

Оцінка

1. Оцінити значення кожного з принципів дидактики для підвищення ефективності процесу навчання.

2. Оцінити поданий у книзі І.П. Волкова "Мета одна – шляхів багато" матеріал про відомі йому системи навчання.

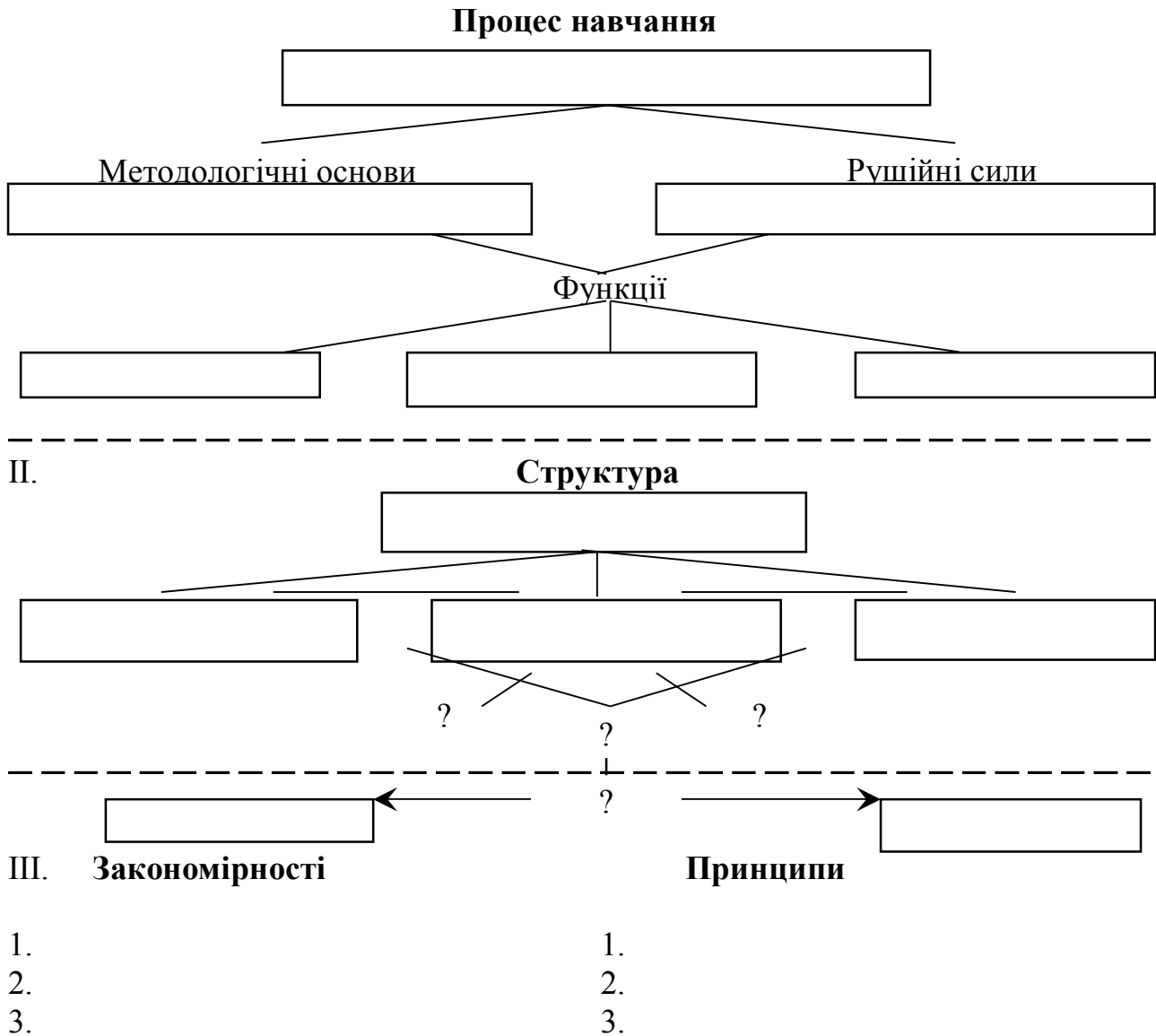
3. Принципи навчання визначались історичними умовами, метою виховання й освіти і не залишалися незмінними. Простежити історію розвитку принципів навчання і виділити принципи, що втратили своє значення; змінили своє призначення й зміст; з'явилися нові.

4. Виділити й оцінити основні тенденції розвитку принципів у майбутньому.

5. Провести експертну оцінку мікрОВикладання.

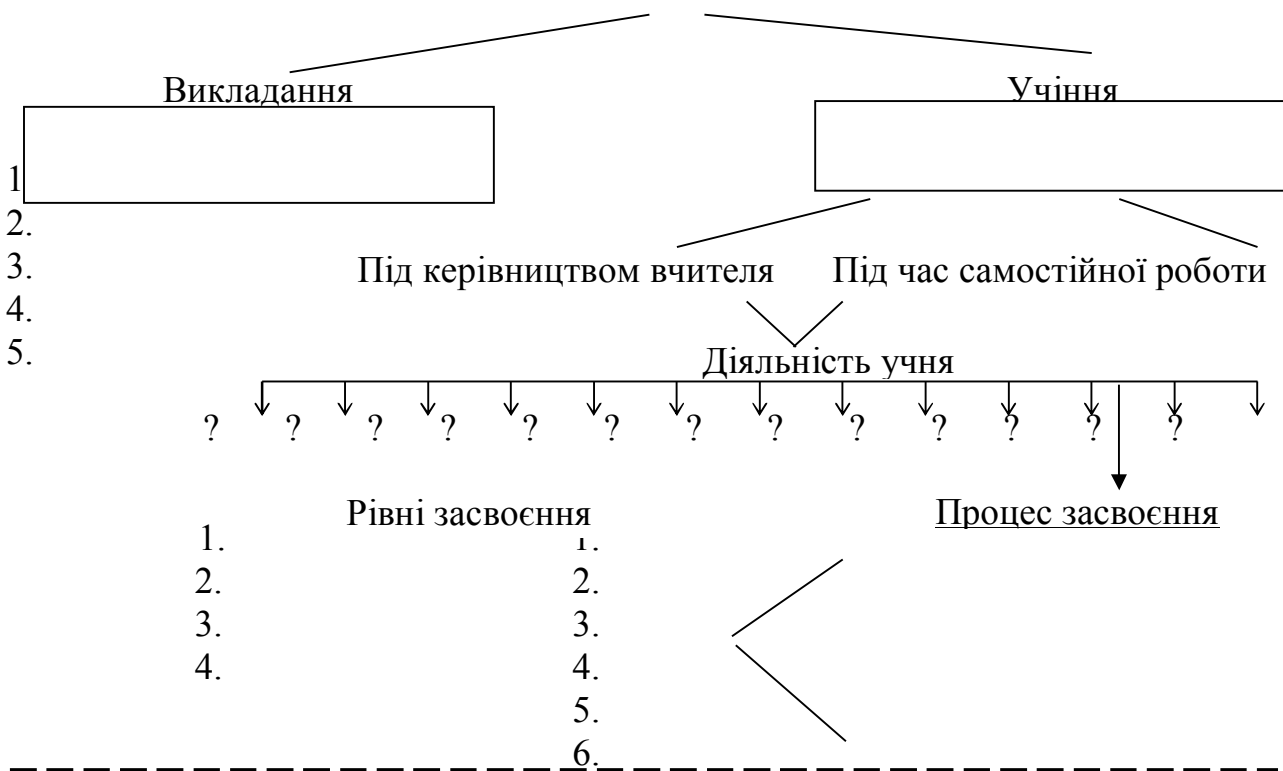
6. Провести експертну оцінку експрес-контролю.
7. Провести експертну оцінку відповідей товаришів.

Таблиця 1



Таблиця 2

Структура процесу навчання



V.

I. Процес засвоєння

1. Уява
2. Осмислення
3. Запам'ятовування
4. Розуміння
5. Систематизація
6. Сприймання
7. Закріплення
8. Узагальнення

II. Викладання

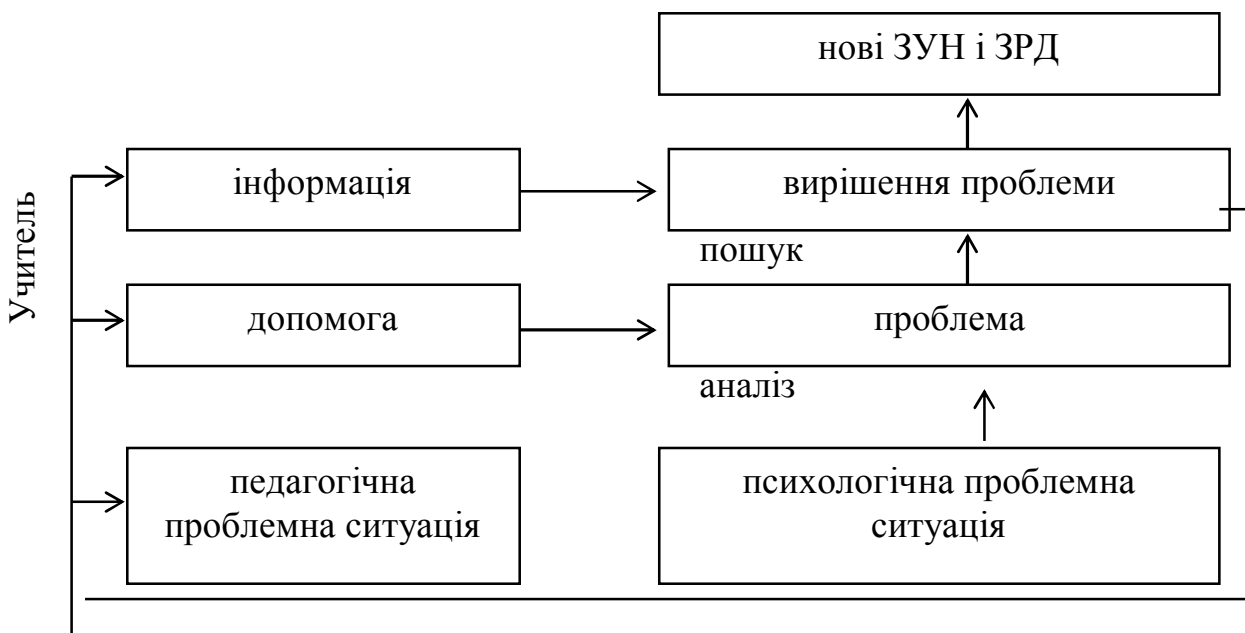
1. Стимулювання
2. Спілкування
3. Планування
4. Організація
5. Покарання
6. Аналіз результатів
7. Контроль
8. Корекція

III. Функції процесу навчання

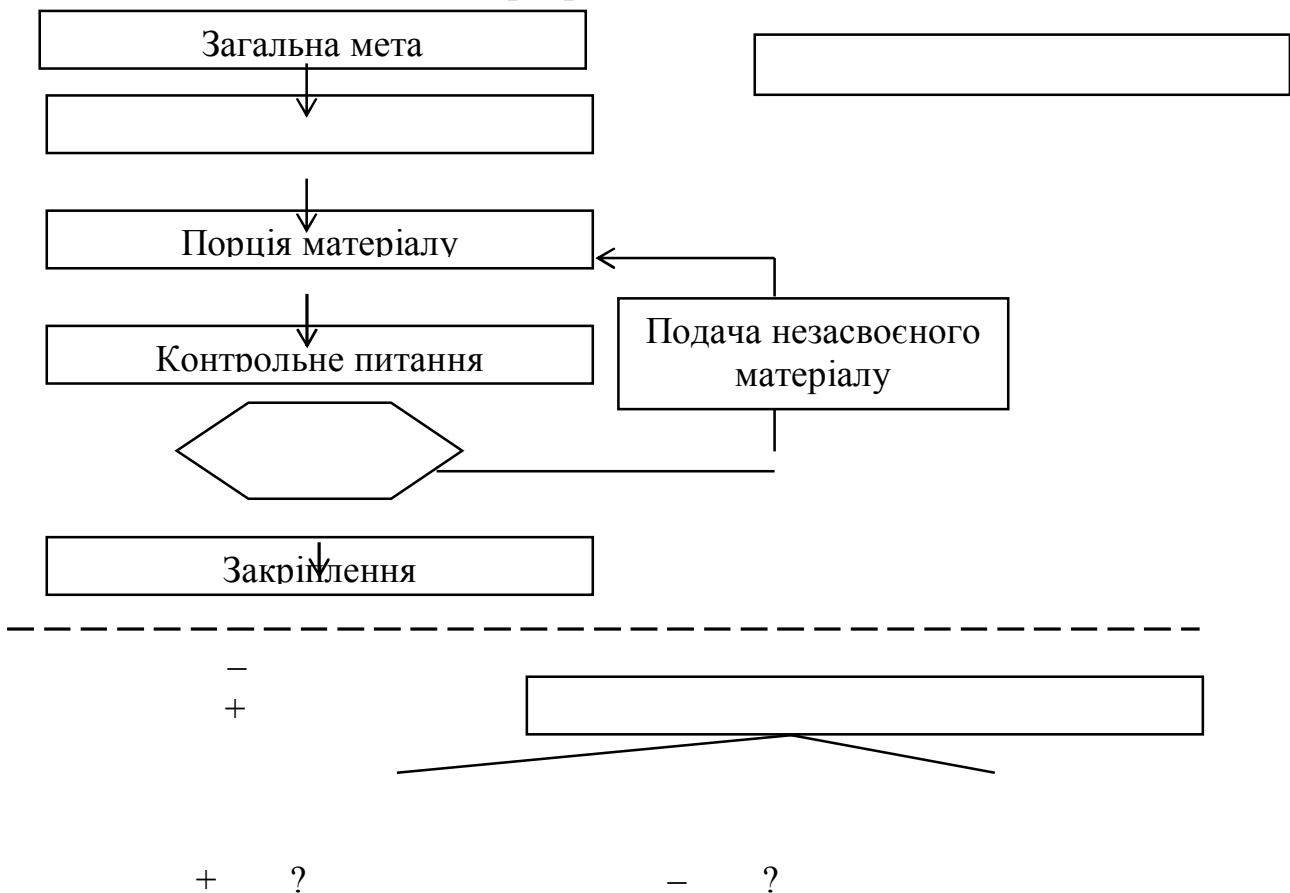
1. Координаційна
2. Виховна
3. Стимулююча
4. Освітня
5. Організаційна
6. Розвиваюча
7. Адміністративна
8. Комунікативна

Таблиця 3 **Види навчання**

Догматичне		Пояснювально-ілюстративне	
[]		[]	
Вчитель →	учень	I. Актуалізація опорних знань	
↓	↓	II. Пояснення нового матеріалу	
Подача знань	заучування	III. Закріплення, систематизація	
↓	↓	+ ? - ?	
В готовому вигляді →	без використання, механічно.		
+ ?	- ?	+ ? - ?	
<u>Проблемне</u>		[]	



Програмоване навчання



Модульне навчання

Організаційна сторона

1. Модульний навчальний план
2. Модульний розклад
3. Модульний календарний план

Процесуальна сторона

Модуль ↔ Модульний урок

1. Блок змісту навч. матер.
2. блок – алгор.
1. Зміст навч. матер.
2. Варіативність

Етапи:

навч. діяльн. рівнів складн.

1. Психолого–педагогічний аналіз стану класу (рівні розвитку, вихованності, навчачесності).
2. Постановка конкретної мети.
3. Цикли навчальної роботи
 1. шкільна лекція → знання;
 2. самостійна робота → уміння, навички;
 3. підсумковий тематичний контроль → підґрунттяґрунт для формування нових цілей

+ ?

- ?

Підходи до навчання

Негативне	Позитивне
<ul style="list-style-type: none"> - механічна пам'ять; - відсутність ініціативи, інтересу; - без використання навчального матеріалу на практиці; - несвідоме заучування; - бездоказове повідомлення знань; - відсутність можливості для розвитку творчості учнів; - репродуктивна пізнавальна діяльність; - недостатня ефективність для формування практичних умінь та навичок; - не забезпечує творчого мислення; - засвоєння знання, умінь та навичок – спонтанний, некерований процес; - тривалий процес; - дроблення матеріалу; - складність використання; - складність у підготовці вчителя. 	<ul style="list-style-type: none"> - швидке просування; - пояснення знань; - ілюстрація, демонстрація; - свідоме запам'ятовування; - можливість для індивідуалізації навчання; - логічна послідовність у засвоєнні знань; - творче відображення; - використання на практиці; - розвиток пам'яті, мислення; - розвиток умінь порівнювати, аргументувати; - учень засвоює матеріал, як суб'єкт навчання; - активність, самостійність; - кероване навчання; - оперативний зворотний зв'язок; - корекція, самоконтроль; - оптимальний темп; - можливість бачити тему в цілому; - забезпечення та засвоєння ґрунтовних та міцних знань, умінь і навичок; - оволодіння засобами практичної діяльності; - колективний характер засвоєння знань; - виділення головного, суттєвого у навчальному матеріалі.

РУШІЙНІ СИЛИ ПРОЦЕСУ						
Розв'язання протилежностей	Мотиви навчальної діяльності					
Зовнішні суперечності	<ul style="list-style-type: none"> - між пізнавальними і практичними завданнями, що постійно ускладнюються і рівнем знань, розвитком і можливостями учнів; - теоретичними знаннями і вміннями застосовувати їх на практиці; - фронтальним засобом викладу навчального матеріалу та індивідуальною формою його засвоєння; - побутовим і науковим рівнем знань учнів; - прагненням до стабільності знань і постійним їх оновленням. 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">Соціальні</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - бажання бути корисним народу, Батьківщині; - прагнення бути освіченим членом суспільства; - відповідальність, обов'язок перед колективом, суспільством, батьками. </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">Інтелектуальні</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - пізнавальні інтереси; - розуміння важливості знань; - потреба в самоосвіті, невдоволеність рівнем своїх знань; - бажання і прагнення самостійно розв'язати проблему; - почуття радості і задоволення від процесу розумової праці. </td> </tr> </table>	Соціальні	<ul style="list-style-type: none"> - бажання бути корисним народу, Батьківщині; - прагнення бути освіченим членом суспільства; - відповідальність, обов'язок перед колективом, суспільством, батьками. 	Інтелектуальні	<ul style="list-style-type: none"> - пізнавальні інтереси; - розуміння важливості знань; - потреба в самоосвіті, невдоволеність рівнем своїх знань; - бажання і прагнення самостійно розв'язати проблему; - почуття радості і задоволення від процесу розумової праці.
	Соціальні	<ul style="list-style-type: none"> - бажання бути корисним народу, Батьківщині; - прагнення бути освіченим членом суспільства; - відповідальність, обов'язок перед колективом, суспільством, батьками. 				
Інтелектуальні	<ul style="list-style-type: none"> - пізнавальні інтереси; - розуміння важливості знань; - потреба в самоосвіті, невдоволеність рівнем своїх знань; - бажання і прагнення самостійно розв'язати проблему; - почуття радості і задоволення від процесу розумової праці. 					
Внутрішні суперечності	<ul style="list-style-type: none"> - між домаганнями особистості та можливостями їх задоволення; - між бажанням бути на виду і небажанням працювати, навчатися та ін. 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">Перспективного спонукання</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - інтерес до певного виду діяльності; - користь для оволодіння майбутньою професією; - бажання заслужити схвалення товаришів, колективу, батьків; - прагнення бути лідером. </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle;">Негативного спонукання</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - страх перед учителем, батьками, можливістю одержати незадовільну оцінку; - прояв самолюбства і честолюбства. </td> </tr> </table>	Перспективного спонукання	<ul style="list-style-type: none"> - інтерес до певного виду діяльності; - користь для оволодіння майбутньою професією; - бажання заслужити схвалення товаришів, колективу, батьків; - прагнення бути лідером. 	Негативного спонукання	<ul style="list-style-type: none"> - страх перед учителем, батьками, можливістю одержати незадовільну оцінку; - прояв самолюбства і честолюбства.
	Перспективного спонукання	<ul style="list-style-type: none"> - інтерес до певного виду діяльності; - користь для оволодіння майбутньою професією; - бажання заслужити схвалення товаришів, колективу, батьків; - прагнення бути лідером. 				
Негативного спонукання	<ul style="list-style-type: none"> - страх перед учителем, батьками, можливістю одержати незадовільну оцінку; - прояв самолюбства і честолюбства. 					

У результаті вивчення розділу „Теорія навчання” у майбутніх учителів мають бути сформовані такі педагогічні вміння.

ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

1. Вивчати та аналізувати педагогічну літературу, різні підходи до процесу навчання.
2. Формулювати провідні цілі процесу навчання у зв'язку з потребами сучасного суспільства і практичними потребами школи.
3. Аналізувати ситуації, що виникають у навчальному процесі.
4. Об'єктивно оцінювати результати розв'язання навчальних задач.

ПРОЕКТУВАЛЬНІ ВМІННЯ

1. Моделювати зміст інформації і способи викладання її на занятті.
2. Проектувати форми та методи самоосвіти.
3. Вчитися прогнозувати результати своїх дій і передбачати можливі труднощі, які виникнуть на занятті.
4. Моделювати етапи викладання фахових дисциплін.

КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ

1. Планувати цілі, завдання, програму дій відповідно до плану заняття.
2. Відбирати оптимальні способи досягнення мети заняття.
3. Планувати власну навчальну діяльність і діяльність учнів на наступний період.
4. Навчити виділяти головні напрями (ідеї) у процесі навчання (на конкретному уроці).

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ

1. Встановлювати доцільні стосунки з усіма учасниками навчального процесу.
2. Регулювати міжособистісні стосунки у процесі навчання.
3. Управляти своїми емоціями, поведінкою у навчальному процесі.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ

1. Організовувати пізнавальну діяльність учнів на уроці.
2. Розвивати засобами навчання інтереси учнів до вивчення предмета та свідомого вибору майбутньої професії.
3. Застосовувати на заняттях диференційований підхід.
4. Здійснювати індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання.
5. Стимулювати пізнавальну активність учнів з допомогою застосування евристичних методів навчання.

Вивчення та засвоєння матеріалу даного розділу пов'язане з розвитком таких професійних педагогічних якостей, як цілеспрямованість; цілісність, гнучкість та логічність мислення, пізнавальний інтерес; творчий підхід до реалізації навчального процесу; активність тощо.

СТРУКТУРА РОЗДІЛУ „ДИДАКТИКА”



7.4. ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ „ШКОЛОЗНАВСТВО”

XXI століття вимагає від освіти нового змісту, а саме: фундаменталізації, створення системи безперервної освіти, збільшення її ролі у формуванні цінностей демократичного суспільства, інтеркультурної та екологічної орієнтації, наближені до реальних потреб світу праці.

Всі ці спрямування віднайшли своє місце у Доктрині розвитку освіти України і XXI столітті, де суттєве оновлення передбачається в управлінні освіти, її модернізації.

Система управління сферою освіти стає державно-громадською. Нова модель управління є відкритою і демократичною. Отже, сьогодні у розвитку освіти в Україні виникає потреба в модернізації змісту, форм, функцій і методів управлінської діяльності керівника навчального закладу. І перш за все потребує уточнення і систематизації цільовий аспект системи управління школою. Студенти мають усвідомити цілі вивчення розділу "Школознавство" (див. Табл. 7.4.1).

Таблиця 7.4.1

Категорії навчальних цілей у пізнавальній сфері (розділ “Школознавство”)

Категорії цілей	Змістовна інтеграція цілей	Методи
Знання (репродуктивний рівень)	Виділити основні поняття розділу “Школознавство” і охарактеризувати їх: “школознавство”, “принципи, методи і функції управління”, “планування”, “внутрішкільний контроль і керівництво”, “передовий педагогічний досвід”, “методична робота в школі та її форми”. Усно чи письмово відтворити матеріал розділу “Школознавство” у вигляді схеми-блоку, міні-таблиці. Проаналізувати роль методичної служби, передового педагогічного досвіду, планування у розвитку педагогічної творчості. Розкрити сутність внутрішкільного контролю та керівництва. Інтерпретувати принципи, форми і методи	Експрес-контроль, бесіда, тести, індивідуальне та фронтальне опитування, залік, семінар, взаємоопитування, робота з педагогічним словником

	управління освітою з урахуванням сучасних тенденцій розбудови української школи.	
Розуміння (адаптивний рівень)	Осмыслити в цілому значення вивченого матеріалу розділу. Коротко викладати, пояснювати навчальний матеріал з розділу "Школознавство". Вміти встановлювати зв'язки відомого з невідомим у розділі, виявляти приховані залежності і зв'язки. Встановити взаємозалежність між розвитком творчої ініціативи педагогів, активного включення їх у перебудову навчально-виховного процесу та зростанням їх компетентності у керівництві цим процесом.	Індивідуалізовані завдання, інформація, консультація, метод міркування в голос, робота в парах змінного складу, евристична бесіда, коментоване доведення, дискусія.
Застосування (конструктивний рівень)	Здійснювати пошук способів розв'язання педагогічних та управлінських проблем, використовуючи матеріал розділу "Школознавство". Уміти встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, зіставляти, використовувати навчальний матеріал у стандартних ситуаціях. Реалізовувати свої знання на практиці (за зразком підготувати пакет управлінських документів).	Самостійна робота, розв'язання педагогічних та управлінських задач, проблемний семінар, тренінг, імітаційні ігри.
Аналіз (творчий рівень)	Уміти творчо переносити знання у нові умови діяльності. Шукати можливості конструктивного застосування теоретичних знань на практиці, осмислювати різні форми діяльності у нетипових ситуаціях. Проаналізувати педагогічну пресу з проблеми "Інновації і шкільна практика". Проаналізувати та порівняти	Упорядкування анотацій, аналіз управлінських рішень, шкільної документації, аналіз виступів інших студентів, інформаційне повідомлення, рецензування, реклама

	роль директора та його заступників у плануванні, здійсненні внутрішкільного керівництва і контролю, підготовці засідань педагогічних рад, методичної роботи, атестації вчителів та ін.	педагогічних ідей.
Синтез (дослідницький рівень)	Вміти самостійно формулювати проблеми школознавства, виходячи з узагальнення передового педагогічного досвіду, концептуальних інноваційних положень внутрішкільного управління. Конструювати різні підходи до розв'язання педагогічних ситуацій, прийняття управлінських рішень, застосовуючи особистісно-орієнтовані технології, гуманістичні освітні цінності. Розкрити питання щодо структури внутрішкільного контролю та особливості організації його в школі. Самостійно зробити підбір системи питань для перевірки знань учнів з обраної теми, текст контрольної роботи, тематики засідань предметних методоб'єднань та ін. Скласти фрагмент розкладу занять (на вибір): для учнів певного класу, малокомплектної школи, розділ річного плану (на тиждень).	Реферат, доповідь, моделювання, творча робота, розробка пакету матеріалів для організації внутрішкільного контролю, розробка сценарію, рольові ігри та диспути на педагогічну й управлінську тематику.
Результат (оцінно- узагальнюючий рівень)	Розвивати здатність до творчої рефлексії. Підсумкове оцінювання знань, умінь і навичок із розділу "Школознавство". Рефлексивне переструктурування особистісних знань, самоаналіз і самоусвідомлення міри збагачення ментального досвіду студентами.	Експертна оцінка, анкетування, тестування, ділова гра, "мозковий штурм", колективний пошук, евристична гра, педагогічний театр.

	<p>Оцінювати логіку наукових засад управління навчальними закладами, порівнювати особливості методичної роботи в ліцеях, гімназіях і загальноосвітніх школах. Аналізувати педагогічні здобутки педагогів-новаторів М.П. Гузика, С.М. Лисенкової, В.Ф. Шаталова та ін. Обґрунтувати необхідність зміни моделі управління освітою з лінійної на програмно-цільову, побудови навчально-виховного процесу на основі багатоконпонентного, варіативного змісту освіти, застосовувати особистісно зорієнтовані педагогічні технології у процесі педагогічної практики.</p>	
--	---	--

Зазначимо, що одним з провідних завдань педагогічного навчального закладу є формування позитивної мотивації майбутнього педагога до виконання ним певних професійних обов'язків, зокрема директора школи, його заступників з виховної, навчальної та організаційної роботи. Тому побудова вивчення розділу "Школознавство" передбачає розробку цілей навчання, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього вчителя, яка має такий вигляд (див. табл.7.4.2).

Перш за все студенти мають ознайомитися із структурою розділу „Школознавство”, який охоплює такі питання:

- наукові засади управління загальноосвітніми навчальними закладами;
- внутрішкільне керівництво і контроль;
- методична робота в школі;
- вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду.

Школознавство – галузь педагогічної науки, що має на меті дослідження змісту і методів управління шкільною справою, розкриття особливостей системи керівництва школою, організації її роботи. Управління – діяльність, спрямована на розробку рішень, організацію контролю регулювання об'єкта управління відповідно до мети, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації.

**Категорії навчальних цілей в емоційній сфері
(розділ “Школознавство”)**

Категорія цілей	Змістова інтерпретація цілей	Метод
Сприйняття	Усвідомити сутність понять школознавства, закономірностей, принципів, методів і функцій управління, внутрішкільного контролю і керівництва, провідних ідей передового педагогічного досвіду, методичної роботи в школі.	Спостереження, порівняння, аналіз, евристична бесіда, розповідь, інформація, робота з довідниковою літературою.
Акцентація реагування (відгук)	Визначити своє ставлення до сучасних проблем школознавства як педагогічної науки про процес організації і управління роботою загальноосвітнього навчального закладу. Формувати готовність до вивчення і впровадження в практику роботи досягнень педагогічної науки, наукового менеджменту, передового педагогічного досвіду. Вироблення системи поглядів на вміння аналізувати систему планування навчально-виховної роботи закладу освіти.	Мотивація, збудження інтересу, евристична бесіда, розповідь, дискусія.
Оцінювання	Прийняття чи неприйняття майбутнім вчителем необхідності знань про управлінські процеси, про їх організацію, способи досягнення ефективного керівництва і забезпечення позитивних результатів у роботі.	Аналіз, порівняння, синтез, метод проблемних ситуацій, дискусія.
Організація	Концептуалізація необхідності вдосконалення стилю і методів управління навчально-виховним процесом у закладах освіти, наукової організації праці вчителів та учнів. Вироблення переконань щодо важливості	Бесіда, аналіз, моделювання, творча індивідуальна і фронтальна робота, порівняння.

	стимулювання фахової та загальної освіти педагогічних працівників, підвищення професійної відповідальності за результати вивчання і виховання учнів. Моделювання форм і методів проведення методичної роботи в школі, матеріалів внутрішкільного контролю.	
Закріплення системи цінностей	Вибір власної системи педагогічних цінностей. Створення майбутніми вчителями власного стилю управління в розвивальній взаємодії "вчитель-учень". Формування системи ціннісних оцінок з теорії управління, планування, передового педагогічного досвіду, внутрішкільного контролю та керівництва.	Творчий діалог, прогресивний семінар, "мозковий штурм", дискусія, імітаційні ігри

Теоретичне підґрунтя управління, школознавства закладене у працях таких українських учених-педагогів, як В.І. Бондар, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікова, М.Ю. Красовицький, В.С. Пікельна, О.Я. Савченко, Т.П. Сорочан, М.Д. Ярмаченко та ін.

Управління здійснюється на Україні на основі постанов, законів, затверджених Верховною Радою, наказів, розпоряджень Президента, Кабінету Міністрів України, досягнень психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду.

Складовими елементами управління загальноосвітніми навчальними закладами є принципи управління, структура органів управління, методи і функції управління, наукова організація праці педагога. Студенти поступово ознайомлюються з кожною із складових.

Принципи управління - це вихідні положення, яких дотримуються в процесі управління системою освіти. За дослідженням Г.В. Єльнікової є 57 принципів управління, які сформульовані різними авторами-дослідниками (Б.А. Гаєвський, В.І. Маслов, Ф.І. Хміль, М.М. Норманський, М.М. Фіцула та ін.). Проте є принципи, які мають загальний характер і використовуються лише в управлінні освітою. Це принципи детермінованості, державності, науковості, демократизації, гуманізації, цілеспрямованості і критеріальності, плановості, оптимізації, об'єктивності, поєднання колегіальності з персональною

відповідальністю.

Принцип детермінованості – це зумовленість управління законам і закономірностям соціального розвитку, суспільної ідеології освіти. Так, управління загальною середньою освітою детермінується потребами людини, її інтересами, домаганнями.

Принцип державотворення – діяльність усіх ланок закладів освіти спрямовується на утвердження і розвиток державності України, віднесення рівня їх діяльності до міжнародних стандартів.

Принцип науковості орієнтує на управління з наукових позицій, на основі законів України, нормативних актів, досягнень педагогіки, психології, методик викладання навчальних предметів, фізіології, гігієни, кібернетики та інших наук.

Принцип демократизації означає істотне розширення прав учителів, учнів та педагогічних колективів, розвиток самоуправління і самоорганізації, делегування повноважень у процесі прийняття рішень від керівника до колективу.

Принцип гуманізації потребує налагодження гуманних стосунків у ланках взаємовідносин: дирекція-вчителі, учні, батьки; вчителі-учні, батьки; вчителі-вчителі; учні-учні; учнівське самоврядування-вихованці; батьки-діти передбачає формування гуманної особистості гуманними засобами.

Принцип цілеспрямованості і критеріальності передбачає формулювання мети з подальшим прогнозуванням і програмуванням бажаного результату.

Принцип плановості потребує чіткого перспективного і щоденного планування усіх напрямів навчально-виховної, організаційно-господарської діяльності закладу освіти з урахуванням його умов та можливостей.

Принцип компетентності та професіоналізму. Згідно даного принципу усі педагогічні та інші працівники закладу освіти повинні мати відповідну спеціальну освіту, високий рівень професійної підготовки, широку загальну ерудицію, сумлінно виконувати службові обов'язки.

Принцип оптимізації вимагає створення на основі наукової організації праці в закладах освіти належних умов для забезпечення його працівникам можливостей для ефективною діяльності.

Принцип ініціативи й активності передбачає постійну підтримку керівником закладу освіти та його заступниками творчих пошуків педагогів, розвиток їх ініціативи та активності.

Принцип об'єктивності дає можливість організувати систематичний контроль за діяльністю працівників закладу, здійснювати об'єктивну

оцінку її результатів і враховувати думку педагогічного колективу.

Принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю. Директор школи несе повну відповідальність за навчально-виховну діяльність перед державними органами, але під час прийняття важливих рішень з питань діяльності школи зобов'язаний враховувати думку членів педколективу, якщо вона не суперечить законам України.

Метод управління – це спосіб впливу на учасників управлінського процесу. Вони поділяються на *організаційні, педагогічні, соціально-психологічні, економічні.*

Організаційні – система організаційних і розпорядчих впливів, спрямованих на досягнення мети. До них належать: *інструктаж, регламентування, нормування, різні розпорядчі акти.*

Метод інструктування – це ознайомлення з умовою праці, рівнем відповідальності за доручену справу, врахування можливих труднощів у роботі і попередження характерних помилок. Передбачає рекомендації і поради щодо організації роботи. Інструктування може мати наочну форму (керівник сам проводить роз'яснення) чи у вигляді спеціально розробленої документації (інструкції).

Метод регламентування виявляється у штатному розкладі працівників даного навчального закладу чи окремо виданим нормативним документом.

Метод нормування визначає нормативи навчального навантаження, часу, чисельність педагогічного чи обслуговуючого персоналу, нормативи витрат сировини, інструментів у навчально-виробничих майстернях та ін.

Розпорядчі акти - це система організаційних і розпорядчих впливів, що є обов'язковими для даного закладу освіти (Закон України "Про освіту", накази Міністерства освіти і науки, обласних та районних відділів освіти, розпоряджень директора навчального закладу та ін.).

Педагогічні методи управління – проведення науково-практичних конференцій педагогічних працівників, серпневих нарад, семінарів, диспутів, "круглих столів" та ін.

Соціально-психологічні методи – спрямовані на формування суспільної свідомості, морального стимулювання, вплив на педагогів через традиції педагогічного колективу (посвячення молодого педагога та ін), створення сприятливого психологічного клімату в колективі, методи соціологічних досліджень (анкетування, тестування, інтерв'ю та ін.), які дозволяють визначити рівень сформованості колективу, рівень задоволеності роботою.

Економічні методи управління – методи матеріального стимулювання (преміювання, підвищення заробітної плати за результатами атестації та

ін.)

Під *функціями управління* розуміють певний розподіл праці, спеціалізацію в сфері управління.

Виділяють такі функції управління: *спеціальні і загальні*.

Загальні функції управління властиві будь-якому об'єкту управління, а *спеціальні* – це посадові функціональні обов'язки педпрацівників (директора, його заступників, класного керівника, педагога-організатора та ін.).

В.С. Пікельна виділяє такі *загальні* функції управління: планування, організацію, координування, контроль, регулювання, облік, аналіз.

Відповідно до Закону "Про освіту" в Україні створено систему державного управління і систему органів громадського самоврядування. Органами державного управління освіти в Україні є Міністерство освіти і науки України; міністерства і відомства України, які мають навчально-виховні заклади; Вища атестаційна комісія (ВАК) України; відділи (управління) освіти місцевих державних адміністрацій.

Центральні органи державного управління освіти беруть участь у вироблені та втілені в життя державної політики в галузі освіти професійної підготовки кадрів, у визначені перспектив та напрямків розвитку освіти, вимог до її змісту, рівня й обсягу, нормативів матеріально-технічного, фінансового забезпечення навчально-виховних закладів; здійснюють координаційні, науково-методичні, контрольні функції та державне інспектування; забезпечують зв'язки з іншими державами; організовують упровадження у практику досягнень науки і передового досвіду; проводять атестацію та акредитацію навчально-виховних закладів.

Обласне управління освіти і науки, з одного боку, підпорядковане Міністерству освіти і науки, а з другого – обласній державній адміністрації. Воно здійснює керівництво освітою в області. Йому підпорядковані обласний інститут післядипломної освіти, обласні станції юних техніків, натуралістів, туристів, загальноосвітні навчально-виховні заклади інтернатного типу, інші освітні установи.

Управління освіти і науки аналізує стан освіти в області, організовує розробку і виконання регіональних програм розвитку освіти національних меншин, забезпечує розвиток мережі навчально-виховних закладів області, проводить їх ліцензування та атестацію. До функцій управління освіти і науки входять і впровадження затверджених Міністерством освіти нових технологій у системі освіти, здійснення контролю за діяльністю відділів освіти в районах, містах, організація державного інспектування безпосередньо підпорядкованих установ та закладів освіти, підвідомчих закладів післядипломної освіти.

Управління освіти укладає і припиняє дію контрактів з керівниками закладів освіти, що знаходяться в його підпорядкуванні, аналізує виконання керівниками вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації, професійно-технічних закладів умов контракту, формує замовлення на методичну, педагогічну літературу, навчальні програми, посібники, бланки суворої звітності та інше.

Відділ освіти підпорядкований, з одного боку, управлінню освіти обласної держадміністрації, а з другого – районній (міській) державній адміністрації. Він здійснює безпосереднє керівництво навчально-виховними закладами: загальноосвітніми школами, ліцеями, гімназіями, дошкільними закладами, позашкільними установами, а також районним (міським) методичним кабінетом, аналізує стан освіти в районі (місті), подає пропозиції місцевим органам влади щодо зміцнення навчально-матеріальної бази закладів освіти, сприяє створенню різних типів закладів освіти, організовує навчання обдарованих дітей, а також дітей, які мають вади у фізичному і розумовому розвитку, сприяє влаштуванню до інтернатних закладів дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування, організовує роботу психологічної служби, соціально-педагогічного патронажу в закладах освіти, визначає потребу і забезпечує навчальні заклади педагогічними кадрами, проводить атестацію педпрацівників, аналізує використання бюджетних коштів на освіту та ін.

До органів громадського *самоврядування* в системі освіти належать загальні збори (конференція) колективу; рада навчально-виховного закладу; районна, міська, обласна конференції працівників освіти; районна, міська ради з питань народної освіти; всеукраїнський з'їзд працівників освіти.

Важлива функція органів освіти – *інспектування* діяльності закладів освіти. Під інспектуванням розуміють систему державного контролю за станом виконання закладами й установами освіти постанов, директив і вказівок уряду в галузі освіти, навчальних планів та програм, інструкцій, наказів і розпоряджень керівних органів з одночасною практичною допомогою тим, кого контролюють, вжиттям заходів щодо запобігання й усунення недоліків.

Шкільна інспекція складається з інспекторів Міністерства освіти і науки України, інспекторів управління освіти обласної державної адміністрації, інспекторів відділів освіти районної державної адміністрації.

Під час інспектування школи перевіряють її діяльність щодо забезпечення загальної середньої освіти молоді; організаційну роботу, розстановку й використання педагогічних кадрів; стан внутрішкільного

керівництва, методичну роботу; систему праці вчителів, уроки та інші форми організації навчання; стан виховної роботи, зокрема трудового виховання і навчання у школі, діяльність учнівського самоврядування, позакласної та позашкільної роботи з учнями; зв'язок школи з сім'єю і громадськістю; навчально-матеріальну базу школи, виконання планових бюджетних витрат; облік роботи і звітність школи; адміністративно-господарську діяльність.

Інспектування загальноосвітніх закладів може бути:

- *фронтальним* – передбачає перевірку усіх сторін діяльності закладів. Дає змогу оцінити роботу педагогічного колективу, зробити правильні висновки, встановити передумови успіхів і причини недоліків у діяльності вчителів;

- *вибірковим* – передбачає перевірку лише окремих ділянок роботи школи. Таку перевірку проводять за потреби вивчення конкретних питань, що мають важливе значення або незадовільно вирішуються на практиці;

- *тематичним* – спрямоване на поглиблене вивчення, вирішення важливої проблеми певною групою шкіл.

Основною формою державного контролю за діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів і форм власності є державна атестація закладу, яку проводять не рідше одного разу на 10 років у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки України.

Наукова організація праці педагога (НОПП) – це система заходів, спрямована на систематичне і безперервне вдосконалення умов праці педагога та учнів, тобто на забезпечення максимальної ефективності навчання і виховання школярів на основі раціонального використання часу, зусиль, засобів як педагогів, так і учнів.

Резерви економії часу слід шукати в процесі підготовки вчителя до занять (наприклад, використання торішніх конспектів та ін.), в самому навчальному процесі (це доцільно вибрані форми і методи перевірки та пояснення домашнього завдання, вивчення нового матеріалу та ін.), в проведенні виховної роботи з учнями, в організації позаурочного часу педагога, в організації зборів, засідань, нарад. Предметом вивчення і виявлення резервів часу є організація творчих пошуків педагога, активізація діяльності учнів, спрямованої на розвиток творчої ініціативи і самостійності, активізація діяльності батьків, шефів, громадськості, спрямованої на підготовку учнів до життя і праці.

Науковій організації педагогічної праці сприяє правильна організація режиму дня, тобто найбільш доцільний порядок чергування і тривалості: протягом доби праці і відпочинку, харчування і сну, дотримання правил особистої гігієни. Продуктивність педагогічної

праці значною мірою залежить і від оптимізації особистої праці вчителя: вміння гармонійно поєднувати педагогічну техніку і технічні засоби праці, вміння спілкуватися, працювати з книгою, фіксувати та опрацьовувати інформацію.

Принципи НОПП – це ті вихідні положення в науковій організації педагогічної праці, яких потрібно дотримуватися.

Виділяють такі групи принципів НОПП: 1) принципи організації дій; 2) принципи організації вимірювання; 3) принципи загального призначення.

До групи принципів організації дій належать такі:

1) вміння правильно і обґрунтовано формулювати мету і завдання своєї діяльності;

2) вибір форм, методів і прийомів праці;

3) вибір і раціональне використання техніки;

4) планування.

До принципів загального призначення відносять *перспективність, стимулювання, комплексність, науковість.*

Перспективність – це загальна спрямованість педагогічної діяльності педагога і навчально-пізнавальна діяльність учнів.

Педагог повинен вміти визначати і забезпечувати реалізацію перспектив у вихованні і навчанні учнів. Загальні перспективи визначені в постановах уряду про школу, в навчальних програмах, а конкретні визначає сам педагог. Розвиток навчально-виховного процесу здійснюється в результаті переходу від близьких до далеких перспектив.

Успіх у досягненні перспектив залежить від стимулювання праці педагога. Виділяють систему як моральних, так і матеріальних стимулів, які сприятимуть підвищенню якості знань, умінь і навичок учнів, рівня їх вихованості:

Принцип *комплексності* передбачає *встановлення зв'язків даної педагогічної діяльності з іншими видами діяльності.* Так, вивчаючи конкретний матеріал навчальної дисципліни, педагог має розглядати його у зв'язку з іншими питаннями даної теми, розділу, курсу, використовувати міжпредметні зв'язки.

Принцип *науковості* означає, що організація педагогічної праці повинна ґрунтуватися на достовірних знаннях, на сучасних досягненнях науки і практики, передового педагогічного досвіду.

Другою складовою розділу є внутрішкільне керівництво і контроль. Керівництво роботою загальноосвітньої школи здійснюють директор, його заступники з навчальної та виховної роботи, помічник директора з господарської частини. Їхні права та обов'язки визначені Положенням про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад.

Директора середньої загальноосвітньої школи призначає і звільняє її засновник або уповноважений ним орган. Директор школи виконує такі обов'язки:

- забезпечує реалізацію державної освітньої політики, діє від імені навчально-виховного закладу;
- розпоряджається в установленому порядку шкільним майном і коштами, затверджує за погодженням з радою навчально-виховного закладу кошторис та забезпечує його виконання, укладає угоди, відкриває рахунки в установах банків і є розпорядником кредитів;
- видає в межах своєї компетенції накази та розпорядження, обов'язкові для всіх учасників навчально-виховного процесу;
- організовує навчально-виховний процес, здійснює контроль за його ходом і результатами, відповідає за якість ефективності роботи педагогічного колективу, за дотримання вимог охорони дитинства і праці, створює необхідні умови для участі учнів у позакласній та позашкільній роботі;
- за погодженням з радою навчально-виховного закладу призначає і звільняє своїх заступників, педагогічних працівників, помічника з господарської частини;
- за погодженням з профспілковим комітетом затверджує правила внутрішнього розпорядку, посадові обов'язки працівників навчально-виховного закладу;
- створює умови для творчого зростання педагогічних працівників, пошуку та використання ними ефективних форм і методів навчання та виховання;
- несе відповідальність за свою діяльність перед учнями, батьками, педагогічними працівниками та загальними зборами (конференцією), засновником, місцевими органами державної виконавчої влади.

Заступник директора з навчальної роботи організовує та контролює процес навчання школярів, їх загальноосвітню і трудову підготовку, всебічний розвиток і поведінку; перевіряє виконання навчальних планів і програм, якість знань, умінь і навичок учнів; здійснює керівництво методичною роботою з учителями школи.

Заступник директора з виховної роботи організовує позакласну виховну роботу і дозвілля учнів школи, надає необхідну допомогу класним керівникам, вихователям та іншим працівникам школи, що залучаються до проведення виховної роботи з учнями, підтримує зв'язки з позашкільними установами, громадськими організаціями і державними органами, причетними до виховання молоді.

Помічник директора з господарської частини відповідає за збереження шкільних будов і майна, матеріальне забезпечення навчального

процесу, санітарний стан школи, протипожежну безпеку, правильну організацію роботи обслуговуючого персоналу.

Вищим органом громадського самоврядування в середній загальноосвітній школі є загальні збори (конференція) колективу. Делегати конференції обираються від працівників школи, учнів другого-третього ступеня, батьків, представників громадськості (однакова кількість представників від кожної категорії). Загальні збори (конференція) збираються один раз на рік.

Збори (конференція) обирають раду школи, її голову, встановлюють термін їх повноважень; заслуховують звіт про роботу директора і голови ради школи, дають їм оцінку відкритим або таємним голосуванням; затверджують головні напрями вдосконалення діяльності школи, розглядають інші найважливіші питання навчально-виховного процесу; приймають рішення про стимулювання праці директора, голови ради школи. Якщо директор не виконує покладених на нього обов'язків, порушують клопотання перед відповідним структурним підрозділом місцевого органу державної виконавчої влади про його невідповідність посаді, яку він обіймає.

Важливим постійно діючим колегіальним дорадчим органом середньої загальноосвітньої школи є педагогічна рада, очолювана директором школи. До її складу входять педагоги, що працюють у школі. Педагогічна рада збирається 4-5 разів на рік для вирішення найважливіших навчально-виховних завдань школи. Її робота спрямована на вдосконалення навчально-виховного процесу; методичної роботи в школі; підвищення кваліфікації педагогічних працівників; упровадження досягнень психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду в практику роботи школи; на матеріальне і моральне заохочення учнів, звільнення їх від екзаменів, переведення до наступного класу або залишення учнів, які не встигають, на повторне навчання в тому самому класі та ін.

У багатьох школах діє і такий громадський орган, як щомісячна нарада при директорі школи. На її засідання запрошують або всіх працівників школи, або лише тих, яких стосуються питання, обговорювані на нараді. Цінність такої форми роботи в тому, що вона дає змогу оперативно розв'язувати питання навчально-виховної діяльності школи, здійснювати контроль за виконанням рішень самої наради та рішень засідань педагогічної ради і ради школи.

Важливою умовою успішної діяльності школи є планування її навчально-виховної роботи. Розрізняють *перспективне, річне й поточне* планування діяльності школи. В усіх видах планування враховують зовнішню і внутрішню інформацію. До *зовнішньої* належать вказівки

державних і відомчих органів щодо завдань сучасної школи, про зміст навчання і виховання підростаючого покоління. *Внутрішня* інформація містить необхідні відомості про попередню діяльність школи, досягнення, недоліки і труднощі в роботі педагогічного колективу та ін.

Перспективний план розвитку школи, охоплює: аналіз роботи школи за попередній період; визначення важливих завдань на новий період; зміни контингенту учнів і класів-комплектів; організаційно-педагогічні проблеми розвитку школи; головні напрями вдосконалення навчально-виховної роботи; роботу з педагогічними кадрами; адміністративно-господарську діяльність і зміцнення матеріально-технічної бази.

Перспективне планування допомагає раціонально розподілити сили, забезпечити цілеспрямовану діяльність керівництва школи та педагогічного колективу, уникнути повторення в річних планах тих самих заходів. Структура плану може бути довільною.

Річне планування дає можливість поєднувати перспективні завдання з конкретними завданнями на кожен чверть, на кожен місяць навчального року.

Студенти знайомляться з річним планом навчально-виховної роботи школи, який може мати такі розділи:

1. *Вступ.* Аналіз виконання плану за минулий навчальний рік. Головні завдання і проблеми, над вирішенням яких працюють педагогічний та учнівський колективи.

2. *Забезпечення прав особистості на освіту.* Оперативний облік дітей шкільного віку, що проживають у мікрорайоні школи. Раціональне використання фонду загального навчання (надання матеріальної допомоги учням закладу, звільнення учнів малозабезпечених сімей від оплати за харчування та ін.). Ведення шкільної документації.

3. *Управління підвищенням професійної кваліфікації вчителів.* Форми і методи внутрішньої методичної роботи. Координація її змісту з підготовкою на курсах, самоосвітою. Запровадження в практику педагогічного колективу досягнень психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. Організація шкіл передового педагогічного досвіду, дискусій, семінарів, консиліумів, творчих звітів. Проведення оглядів-конкурсів, методичних виставок, місячників методичних розробок. Стажування молодих спеціалістів, наставництво та ін.

4. *Керівництво педагогічним процесом.* Заходи щодо організації початку і закінчення навчального року (комплектування класів, призначення класних керівників, вихователів груп продовженого дня, керівників гуртків, завідувачів кабінетами. Розподіл педагогічного навантаження, складання розкладу уроків та ін.)

5. Організація підвищення якості виховного процесу. Заходи щодо забезпечення спільної роботи школи, сім'ї й громадськості з виховання учнів (спільна робота школи зі службою у справах неповнолітніх і кримінальною міліцією у справах неповнолітніх, організація медичних оглядів учнів, профілактичної роботи із запобігання захворювання, заходи з протинікотинової, протиалкогольної та протинаркотичної пропаганди, фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова робота та ін). Організація індивідуальної виховної роботи з учнями. Перелік загальношкільних виховних заходів. Діяльність учнівських організацій, класних колективів.

6. Соціально-економічна діяльність школі. Зміцнення й раціональне використання навчально-матеріальної бази, заходи з дотримання техніки безпеки, санітарії, гігієни. Заходи з допризовної підготовки та військово-патріотичного виховання. Заходи з професійної орієнтації. Спільна робота школи та позашкільних установ щодо організації дозвілля учнів. Трудове навчання і виховання. Суспільне та сімейне виховання та ін. Заходи, пов'язані з удосконаленням роботи за новим господарським механізмом. Дотримання техніки безпеки в майстернях, кабінетах, на спортивних майданчиках.

7. Демократизація та координація внутрішкільного контролю. Контроль за станом навчально-матеріальної бази. Контроль за рівнем знань, умінь і навичок учнів, за рівнем їх вихованості, за станом планувальної та облікової документації, за виконанням державних законодавчих актів, наказів і розпоряджень Міністерства освіти України, місцевих органів влади, пропозиції інспекторських перевірок, рішень педагогічної ради та ін. Перевірка і затвердження планів навчально-виховної роботи вчителів, усіх ланок діяльності школи, аналіз виконання навчальних планів і програм, викладання окремих предметів та ін. Запровадження системи роботи вчителів, класних керівників. Здійснення оперативного контролю за станом техніки безпеки й охорони праці, пожежної безпеки, запобігання травматизму та нещасним випадкам з дітьми. Підсумки та результативність внутрішкільного контролю. Тематика й терміни проведення педагогічних рад і наказів по школі.

Наведена структурна схема є орієнтовною. Школи набули чималого досвіду планування роботи на рік і багато з них виробили власні схеми структури плану.

Форми річного плану також довільні. Найпоширенішою є така:

№ п/п	Завдання і зміст роботи	Термін виконання	Відповідальні за виконання	Відмітка про виконання

Увага майбутніх педагогів акцентується на тому, що до підготовки річного плану залучають працівників школи. Наприкінці березня на основі аналізу діяльності за три чверті директор визначає проблеми, які школа повинна вирішити в наступному навчальному році, дає завдання своїм заступникам і окремим працівникам щодо підготовки матеріалів, визначає терміни їх подання. У квітні на нараді при директорі розглядається питання планування роботи на наступний рік, обговорюються проблеми й завдання, над якими працюватиме школа. З числа педагогів можуть створюватися групи для розробки розділів плану. Учасникам наради дають завдання підготувати матеріали до річного плану. Їх подають дирекції до 1 червня поточного року.

Після закінчення навчального року, врахувавши його підсумки, на основі зібраного матеріалу складають план роботи школи на наступний навчальний рік.

Поточне планування визначає програму діяльності окремих підрозділів і виконавців на певні терміни впродовж навчального року. Передбачає складання: 1) розкладу уроків, шкільних гуртків, спортивних секцій; 2) календарних та поурочних планів учителів, планів виховної роботи класних керівників, вихователів груп продовженого дня; 3) планів роботи методичних об'єднань, інших форм методичної роботи, які працюють на базі школи; 4) плану роботи шкільної бібліотеки; 5) плану роботи батьківського комітету; 6) плану-календаря навчально-виховного процесу, в якому зазначаються загальношкільні заходи.

Календарне планування навчального матеріалу здійснюється безпосередньо в програмах. На основі календарних планів учителі розробляють поурочні плани, структуру і форми яких визначають самостійно.

Поурочний план є робочим документом учителя і може бути складений у вигляді конспекту, тез, таблиці тощо. В ньому відображають мету, завдання і головні положення змісту уроку, його етапи й відповідні їм методи і прийоми організації навчальної діяльності учнів. Багато вчителів мають розгорнуті конспекти або тематичні розробки уроків, складені в попередні роки, можуть з дозволу директора школи користуватися ними як поурочним планом, вносячи при необхідності доповнення і корективи.

Плани роботи класних керівників, вихователів груп продовженого дня, педагогів-організаторів, бібліотекарів, а також керівників методичних об'єднань, гуртків спортивних секцій складаються на період, визначений педагогічним колективом, у довільній формі, вони не підлягають обов'язковому затвердженню директором школи.

Розклад уроків. Розклад занять значною мірою визначає організацію

навчально-виховного процесу в школі, зайнятість педагогів і учнів. При складанні розкладу слід враховувати наступні *вимоги*:

6. Найвища працездатність школярів у вівторок і середу, а впродовж робочого дня – другий, третій і четвертий уроки, тому на цей період слід планувати найбільш складні предмети.

2. Перший урок, як правило, буває малоефективним, тому що діти зранку ще не готові до напруженої розумової праці.

3. Більш складні навчальні предмети потрібно чергувати з образотворчим мистецтвом, музикою, фізкультурою, кресленням, предмети природничо-математичного циклу з гуманітарними.

4. Не рекомендується поєднувати в один день навчальні предмети, з яких вимагається виконання великих за обсягом домашніх завдань.

5. Навчальні предмети, на вивчення яких відведено 2 години на тиждень, потрібно ставити в розклад з інтервалом в 2-3 дні.

6. Спарені предмети доцільно планувати у старших класах і тільки з таких предметів, на яких потрібно виконувати великі за обсягом практичні роботи.

7. Уроки, які читає вчитель у паралельних класах, потрібно ставити в один і той же день.

8. При складанні розкладу потрібно забезпечити рівні можливості вчителям-предметникам для проведення занять у навчальних кабінетах.

9. Раціонально планувати уроки вчителям, які працюють у двох змінах.

10. Враховувати пропускну можливість їдальні, майстерень, спортивних залів, навчальних кабінетів, пришкольніх майданчиків.

11. Враховувати розклад телепередач.

Складає розклад занять заступник директора школи з навчально-виховної роботи. Він повинен добре вивчити навчальний план, за яким працює школа, знати відомості про навчальне навантаження вчителів.

Деякі *особливості* є при складанні *розкладу занять для класу-комплекту* (клас-комплект – це два чи три класи учнів, зведені в один, які займаються в одному приміщенні, з одним учителем і в один і той же час). У практиці роботи малокомплектної школи склалося два підходи до складання розкладу занять: поєднання уроків різнопредметного (українська мова і образотворче мистецтво, природознавство й українське читання та ін.) й однопредметного (математика і математика, фізкультура і фізкультура, музика і музика) змісту.

При складанні розкладу занять у класі-комплекті треба враховувати можливості навчальних предметів для організації самостійної роботи на уроці. Найбільше таких можливостей є на уроках мови, трудового навчання, образотворчого мистецтва, менше їх на уроках читання,

музики. Тому доцільно поєднувати в розкладі занять предмети з більшими і меншими можливостями для організації самостійної роботи. Можна поєднувати й однакові навчальні предмети. У цьому випадку вчитель має можливість проводити однотемні уроки. А такі навчальні предмети, як музика, фізкультура потрібно поєднувати тільки самі з собою.

У своїй управлінській діяльності директор школи та його заступники ведуть робочі зошити оперативної інформації, які є одним із засобів раціонального управління школою та взаємодоповнюють інформативне поле номенклатурних справ. Робочий зошит директора школи має такий зміст:

1. Робочий навчальний план школи.
2. Штатний розпис школи.
3. Педагогічні кадри.
4. Адміністративний, навчально-допоміжний, обслуговуючий та господарський персонал.
5. Розподіл навчального навантаження.
6. Оплата праці працівників школи (оклади та доплати).
7. Рух учнів.
8. Медичне обстеження працівників.
9. Контроль за станом викладання, рівнем знань, умінь та навичок учнів з навчальних предметів (5-річний цикл).
10. Вивчення стану навчально-виховної роботи в початкових класах.
11. Вивчення стану виховної роботи (3-річний цикл).
12. Вивчення системи уроків та системи роботи педагогічних працівників (5-річний цикл).
13. Атестація педагогічних працівників (5-річний цикл).
14. Фахова курсова перепідготовка (5-річний цикл).
15. Розклад дзвінків за літнім та зимовим часом.
16. Розподіл місць у гардеробі.
17. Список класних керівників.
18. Список членів шкільної атестаційної комісії.
19. Список членів профкому школи.
20. Список пенсіонерів школи.
21. Список учителів, які перебувають у додаткових відпустках по догляду за дітьми.
22. Список учителів, які працюють за контрактом.
23. Список працівників школи, які потерпіли внаслідок аварії на ЧАЕС.
24. Список учнів, які потерпіли внаслідок аварії на ЧАЕС.
25. Список дітей-сирот.

- 26.Список дітей, які перебувають під опікою.
- 27.Список дітей інвалідів.
- 28.Список дітей-напівсиріт.
- 29.Список багатодітних сімей.
- 30.Список учнів, які перебувають на обліку в міліції.
- 31.Список учнів, схильних до правопорушень.
- 32.Телефони: міськвиконкому; відділу освіти; навчально-виховних закладів міста; підприємств, організацій, установ; домашні; міжміського зв'язку.

Внутрішкільний контроль – це глибоке, всебічне вивчення та аналіз навчально-виховного процесу в школі і координація на основі цього всіх відносин в колективі. Його *мета* – створення оптимальної відповідності діяльності школи державним стандартам.

У *зміст* внутрішкільного контролю входять питання контролю за виконанням всеобучу, станом викладань навчальних предметів, якістю знань, умінь і навичок учнів, виконанням навчальних планів і програм, позакласною і позашкільною виховною роботою, організацією методичної роботи, веденням шкільної документації, виконанням наказів, розпоряджень, доручень.

Результативність внутрішкільного контролю залежить від дотримання певних вимог: *плановість, систематичність, оперативність, диференційований підхід у ході контролю, об'єктивність, дієвість контролю, гласність його результатів.*

У практиці роботи загальноосвітніх шкіл запроваджують такі *види контролю* (залежно від мети):

1. *Оглядовий*. Предметом перевірки є стан шкільної документації, стан трудової дисципліни, стан навчального обладнання.

2. *Попередній*. Спрямований на попередження можливих помилок учителя в підготовці та проведенні уроку, виховного заходу, занять гуртка, вивченні окремих тем, розділів навчальної програми (використовується в роботі з молодими, малодосвідченими вчителями).

3. *Персональний*. Його суть – перевірка рівня продуктивності викладацької діяльності, методичного рівня учителя загалом або окремого аспекта його діяльності.

4. *Тематичний*. Його мета – перевірка роботи всього колективу над певною проблемою, рівня знань і вмінь учнів з певної теми або предмета, стану роботи класних керівників за певним напрямом та ін.

5. *Фронтальний*. Спрямований на вивчення стану викладання окремих предметів у всіх або окремих класах, стану роботи класних керівників у всіх або окремих класах.

6. *Класно-узагальнюючий*. Передбачає виявлення рівнів знань і

вихованості учнів класу, якості та методів викладання, якості роботи класного керівника, виконання батьківських обов'язків у вихованні дітей.

Вид перевірки визначається метою і станом об'єкта, який перевіряють. **Форми внутрішнього контролю** такі:

1. *Колективна*. До контролю залучають усі ступені управління: адміністрацію, керівників кафедр, досвідчених учителів, учнів, батьків.

2. *Взаємоконтроль*. До контролю залучають керівників кафедр, досвідчених учителів і класних керівників через наставництво, взаємовідвідування навчальних занять і виховних заходів.

3. *Самоконтроль*. Делегується найдосвідченішим учителям і класним керівникам з обов'язковим періодичним звітуванням за пропонованими схемами.

4. *Адміністративний плановий контроль*. Здійснюють директор, його заступники, керівники кафедр відповідно до плану внутрішнього контролю.

5. *Адміністративний регульовальний (позаплановий) контроль*. Здійснюють директор і його заступники у разі виникнення непередбачених планом проблем.

Методи контролю

Усна перевірка. Найбільш поширений метод перевірки знань учнів, який допомагає виявити не тільки теоретичний обсяг засвоєного матеріалу, але виявити рівень самостійності мислення, логіку викладу, сформованість зв'язного мовлення та ін.

Метод письмової перевірки. Дає можливість за один урок або частину уроку перевірити якість знань, умінь і навичок усіх учнів класу. Цей метод більш об'єктивний ніж усна перевірка. Проте має свої недоліки: немає живого контакту з учнями.

Спостереження. Передбачає відвідування уроків, позакласних уроків, позакласних заходів з наступним обговоренням.

Перевірка документації. Охоплює роботу з класними журналами, щоденниками учнів, планами уроків, особовими справами учнів та ін.

Опитування. Усе опитування здійснюють під час невимушеної або цілеспрямованої бесіди за спеціально підготовленою програмою. Письмове опитування проводять за допомогою контрольної роботи (зріз): через перевірку варіантів відповідей на запрограмовані запитання та через закриті анкетування, коли варіанти відповідей обмежені.

Тестування, анкетування. Використання методу психологічної діагностики для вимірювання індивідуальних відмінностей.

Ретроспективний розбір. Використовується оцінка діяльності школи випускниками минулих років, викладачами вищих навчальних закладів

на основі аналізу вступних іспитів та ін.

За логічною послідовністю внутрішкільний контроль поділяють на *поточний, попередній, проміжний, підсумковий*, а також *епізодичний і періодичний*.

Важлива умова успішного використання методів контролю – компетентність перевіряючого, його здатність увійти в сутність питання, яке перевіряється, і надати вчителю конкретну допомогу.

Структура організації внутрішньошкільного контролю складається з таких етапів: 1) визначення мети і об'єкта контролю; 2) складання плану перевірки; 3) вибір видів і методів контролю; 4) констатування фактичного стану справ; 5) об'єктивна оцінка цього стану; 6) висновки, що впливають з оцінки даного стану; 7) рекомендації щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу або ліквідації недоліків; 8) повторний контроль за виконанням рекомендацій.

Контроль за станом викладання навчальних предметів. Мета такого контролю – це підвищення якості викладання вчителем навчальних предметів і якості знань, умінь і навичок та вихованості учнів. У річному плані роботи загальноосвітнього навчально-виховного закладу вказано перелік навчальних дисциплін, стан викладання яких планується вивчати, а також терміни вивчення, хто буде вивчати (директор чи заступник директора з навчально-виховної роботи), і в якій формі будуть оприлюднюватися результати контролю: на засіданні педагогічної ради чи узагальнюватимуться у наказі.

У ході перевірки стану викладання навчального предмета вивчаються такі питання:

- якість та ефективність уроків учителя; якість знань, умінь і навичок учнів;

- виконання вчителем навчальних планів і програм;

- організація позакласної роботи з предмета;

- участь учителя в різних формах методичної роботи.

Перед відвідуванням і спостереженням уроків директор (заступник директора з навчально-виховної роботи) знайомиться з програмними вимогами з даного навчального предмета, із змістом навчального матеріалу в підручниках, посібниках, з методичними рекомендаціями, статтями в предметних журналах щодо вивчення окремих тем, з методичними листами Міністерства освіти і науки, з передовим педагогічним досвідом з даного предмета, на основі записів у журналі встановлює, який матеріал вже вивчено, що задано додому, яка оцінюється успішність учнів.

Результати спостереження навчальних занять директор, заступник директора фіксують у журналі внутрішньошкільного контролю (кожен

окремо).

Після відвідування уроку чи системи уроків учителя перевіряючий проводить глибокий педагогічний аналіз навчального заняття, вказує на його позитивні сторони, недоліки (якщо такі є), надає необхідну методичну допомогу.

Контроль за якістю знань, умінь і навичок учнів. Рівень знань, умінь і навичок учнів є головним критерієм в оцінці роботи вчителя, тому перевірка їх є важливою складовою частиною внутрішньошкільного контролю. Контроль за якістю знань, умінь і навичок учнів передбачає такі завдання:

- 1) виявлення фактичного рівня знань, умінь і навичок учнів та відповідність їх програмним вимогам;
- 2) з'ясування причин низької успішності учнів класу або окремих учнів;
- 3) вивчення системи роботи вчителя з невстигаючими учнями з метою попередження недоліків та ліквідації прогалин у знаннях, а також системи роботи з обдарованими учнями;
- 4) надання методичної допомоги вчителю щодо підвищення якості знань, умінь і навичок учнів, удосконалення форм і методів роботи з невстигаючими, а також з творчо обдарованими учнями.

Основними методами контролю є спостереження уроків, усне опитування учнів за раніше складеними питаннями, опитування учнів у кінці уроку (5-7 хв.), короткочасні письмові роботи, письмові контрольні роботи після вивчення теми, в кінці чверті, навчального року, а також перевірка техніки списування, техніки читання учнів. До складання текстів контрольних робіт залучаються керівники предметних методоб'єднань, методоб'єднань учителів початкових класів.

Директор або заступник директора з навчально-виховної роботи перевіряють об'єктивність оцінки знань, умінь і навичок учнів, відповідність її нормативним вимогам щодо оцінювання, наявності достатньої кількості оцінок для виставлення підсумкової оцінки за чверть. Результати контролю за якістю знань, умінь і навичок учнів обговорюються на засіданні педагогічною радою школи, методичного об'єднання, оформляються наказом по школі.

Контроль за веденням шкільної документації. У систему контролю за веденням шкільної документації входить перевірка класних журналів, зошитів, щоденників учнів, журналів груп продовженого дня, факультативних занять, предметних гуртків.

З метою вдосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів у школах проводять **методичну роботу**. У процесі методичної роботи здійснюється підвищення науково-методичного рівня вчителя,

підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації, постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних наук вивчення і впровадження у шкільну практику передового педагогічного досвіду, творче, збагачення новими, прогресивними методами і засобами навчання, вдосконалення навичок самостійної роботи вчителя, надання йому кваліфікованої допомоги.

Основні форми методичної роботи в школі

Методичну роботу в школі проводять в *індивідуальній і колективній* формах.

Індивідуальна форма. Ця форма методичної роботи вчителів є складовою їх *самоосвіти*. У процесі самоосвіти педагог систематично вивчає психолого-педагогічну, наукову літературу, бере участь у роботі шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань; розробляє окремі проблеми, пов'язані з удосконаленням навчально-виховної роботи; проводить експериментальні дослідження; готує доповіді, виступи по радіо, телебаченню, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників та ін.

Одним із видів самостійної діяльності вчителя є робота над методичною темою, яка відповідає тій проблемі, над якою працює школа.

Стажування. Молоді спеціалісти, які закінчили вищі педагогічні заклади освіти, упродовж першого року роботи за місцем працевлаштування проходять стажування. Його мета – набуття практичних умінь і навичок педагогічної діяльності. Під час стажування вони користуються всіма правами працівника школи і виконують покладені на них обов'язки. Керівник закладу освіти призначає для молодого вчителя наставника з числа кращих учителів відповідного фаху. *Наставник* надає стажисту допомогу в плануванні навчально-виховної роботи, в розробці поурочних планів та ін. Результати стажування розглядаються наприкінці навчального року.

Колективні форми.

Відкриті уроки. Їх мета – підвищення майстерності всіх учителів. Основним завданням відкритих уроків – є впровадження в практику роботи вчителів передового педагогічного досвіду і результатів досліджень педагогічної науки. Аналіз та обговорення відкритих уроків необхідно проводити ґрунтовно, на науковому рівні, принципово. Однак при цьому важливо створити атмосферу доброзичливості, поєднувати критичні зауваження з практичними рекомендаціями щодо вдосконалення процесу навчання.

Взаємне відвідування вчителями уроків – важлива форма у підвищенні

педагогічної майстерності вчителів. Недосвідчений учитель при відвідуванні уроків старшого колеги збагачує свій методичний багаж, досвідчений педагог надає практичну допомогу в удосконаленні того чи іншого моменту уроку.

Предметні методичні об'єднання вчителів або предмети комісії – створюються при наявності в школі п'яти вчителів з одного і того ж предмета. Крім предметних методоб'єднань існують також методичні об'єднання вчителів початкових класів та об'єднання класних керівників і вихователів. Методичні об'єднання можуть заслуховувати й обговорювати доповіді з найактуальніших питань навчання і виховання, нову фахову літературу, організовувати взаємовідвідування уроків, проведення й обговорення відкритих уроків, виготовлення наочності, застосування технічних засобів навчання. У їх компетенції – організація консультацій для молодих учителів, заслуховування звітів учителів про виконання індивідуальних планів самоосвіти.

План роботи методичного об'єднання складають на навчальний рік. Форма планування їх довільна. На першому організаційному засіданні обирають голову і секретаря терміном на один рік, обговорюють проект плану роботи і доповнюють його, обмінюються досвідом з питань підготовки до нового навчального року.

Бажано, щоб на кожному з чотирьох засідань методичного об'єднання було проведено відкриті уроки різних типів із складних тем програми досвідченими учителями. Одну із запланованих для обговорення доповідей варто присвятити темі відкритого уроку. На засіданнях необхідно виробити й ухвалити рекомендації з обговорюваного питання, впровадження яких у практичну діяльність членів об'єднання перевіряє голова методичного об'єднання. На останньому з них обговорюють додатки до екзаменаційних білетів, проводять підсумки діяльності об'єднань за рік, накреслюють завдання на наступний навчальний рік.

У системі шкільних і міжшкільних предметних методичних об'єднань можуть створюватися *творчі (проблемні) групи* у складі 8-10 добре теоретично підготовлених учителів, які працюють над вирішенням актуальних проблем навчально-виховного процесу (наприклад використання комп'ютера у навчальному процесі, формування світогляду учнів у процесі вивчення навчальної дисципліни, диференційоване навчання та ін.). тривалість роботи творчої групи залежить від складності проблеми, над якою вона працює (один-два роки). Завершальним етапом роботи групи є підготовка методичних рекомендацій щодо ефективного вирішення досліджуваної проблеми.

Методичні кабінети – створюють у великих основних і середніх школах для надання вчителям і вихователям методичної допомоги та ознайомлення з досягненнями педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. В методичних кабінетах збирають кращі зразки тематичних та поурочних планів, методичні розробки класних годин, розробки складних тем навчальних програм, зразки художньої й технічної творчості учнів, саморобні прилади, матеріали з узагальнення досвіду навчально-виховної роботи кращих педагогів та ін.

Одним із шляхів підвищення методичного рівня вчителів є залучення їх до розробки актуальної для педагогіки і школи проблеми. Наукову проблему обирають з таким розрахунком, щоб до її розробки можна було залучити всіх педагогів школи.

Семінар-практикум – продуктивна форма методичної роботи. Цінність його в тому, що вчителі самостійно опрацьовують педагогічну літературу з обговорюваної проблеми, аналізують власний досвід. Опрацьовані матеріали учасники семінару-практикуму оформляють у вигляді рефератів або доповідей.

Педагогічні читання. Проводяться з метою узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду з актуальної педагогічної тематики. Їх можна організувати у школі, районі, області, країні. Учителі школи впродовж певного періоду працюють над окремими темами проблеми і на шкільних педагогічних читаннях доповідають про результати свого дослідження. Районні педагогічні читання організують на базі кращих доповідей, відібраних на шкільних педагогічних читаннях.

Науково-практична конференція (районна, обласна чи республіканська) – ефективна форма методичної роботи. З темою конференції педагогічну громадськість ознайомлюють заздалегідь. На пленарному засіданні розглядають основні питання проблеми, яка винесена на обговорення, а під час роботи секцій розглядають конкретніші питання навчально-виховної роботи, відвідують і аналізують уроки та виховні заходи у кращих школах. На підсумковому пленарному засіданні заслуховують звіти керівників секцій, обговорюють і приймають рекомендації науково-практичної конференції з даної проблеми.

Діяльність *шкіл передового досвіду* створюються за пропозицією педагогічної ради школи для вивчення та поширення передового педагогічного досвіду. Ці школи демонструють зразки навчально-виховної роботи відвідувачам, організують розповіді керівників або кращих учителів про систему своєї роботи, забезпечують відвідування та обговорення уроків або виховних заходів зі слухачами, оформляють спеціальні буклети з описом передового досвіду.

Школи передового досвіду можуть зосереджуватися на вивченні сучасних досягнень науки, техніки, мистецтва, культури, педагогіки і психології навчання, а також проблем наукової організації педагогічної праці та втілення їх у практику роботи вчителів. У таких школах використовують практичні й теоретичні форми роботи з учителями. *Практичні заняття* – відвідування уроків керівників шкіл, аналіз цих уроків з метою вивчення їх системи роботи, відвідування уроків молодих учителів директором школи, взаємовідвідування уроків учителями, консультації керівників школи, ознайомлення з творчою лабораторією керівника школи.

На теоретичних заняттях у школі передового досвіду спільно вивчають програми, підручники, методичні посібники, психолого-педагогічні вимоги до уроків, дидактичні принципи і шляхи їх реалізації; новини науково-методичної і психолого-педагогічної літератури та ін.

Опорні школи – важлива ланка методичної роботи. Вони мають належну навчально-матеріальну базу, творчий педагогічний колектив і відповідні результати в навчально-виховній роботі. На базі опорної школи проводять індивідуальні та групові консультації, стажування, науково-практичні конференції, педагогічні читання, семінари-практикуми тощо.

Експериментальний педагогічний майданчик. Відповідно до “Положення про експериментальний педагогічний майданчик” (1993) такі майданчики створюють для реалізації педагогічних ініціатив, спрямованих на оновлення змісту, впровадження принципово нових технологій у практику закладів освіти. Ініціатором створення може бути будь-яка особа чи заклад освіти.

Прикладом діяльності експериментального майданчика Інституту психології АПН України є середня школа №19 м. Керчі. Тут досліджують багатоаспектну тему “Школа мислення”. Мета такої школи – виховати продуктивно мислячу особистість. Завдання дослідження:

1. Надати особистості свободу проблемної та інтуїтивної розумової діяльності (філософський аспект).
2. Педагогічно організувати спонтанні впливи соціально-культурного контексту школи на розвиток продуктивного мислення учнів (соціологічний аспект).
3. Забезпечити максимальний розвиваючий вплив навчальних проблемно-інтуїтивних ситуацій на особистість учителя й учня (педагогічний аспект).
4. Оптимізувати пошукову розумову активність учасників педагогічного процесу у внутрішніх проблемно-інтуїтивних ситуаціях

(психологічний аспект).

Творчі звіти вчителів – використовують перед атестацією педагогічних працівників. Звітуючи на педагогічній раді, вчитель презентує свої методичні доробки, знахідки, знайомить інших учителів з технологією власного досвіду.

Тижні педагогічної майстерності – це своєрідний звіт досвідчених учителів, учителів-методистів, старших учителів про свою роботу. Програма тижня передбачає такі форми: проведення відкритих уроків, позакласних виховних заходів майстрами педагогічної праці, виставка наочних посібників, дидактичного матеріалу, учнівських зошитів, творчих робіт учнів. Завершує методичний тиждень підсумкова конференція, наприклад, "Оптимальний вибір методів навчання", "Цілісний підхід до формування національної свідомості школярів".

Методичні оперативки проводяться з метою підвищення наукового рівня педагогічної роботи, попередження можливих помилок, виправлення допущених недоліків у роботі. Змістом їх роботи є ознайомлення вчителів з новими досягненнями в педагогіці, психології, методиках викладання, з передовим педагогічним досвідом, з новими наказами, методичними листами Міністерства освіти і науки, з результатами перевірки стосовно дотримання в школі єдиного мовного режиму, ведення класних журналів та ін.

Методична рада школи. У великих школах утворюється методична рада, яка координує всю методичну роботу, що ведеться в школі. До складу методичної ради входять керівники шкільних методоб'єднань, шкіль передового педагогічного досвіду, творчих груп, найбільш досвідчені вчителі, вчителі-новатори. Склад методичної ради затверджує педагогічна рада школи, а очолює її роботу заступник директора з навчально-виховної роботи.

У зміст роботи методичної ради школи входить: 1) визначення основних напрямів діяльності предметних методоб'єднань, методоб'єднань учителів початкових класів, класних керівників, шкіль передового педагогічного досвіду, творчих груп; 2) організація і проведення педагогічних читань, розробка тематики виступів на них, рецензування доповідей, розробка проекту рекомендацій педагогічних читань; 3) вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду, досягнень психолого-педагогічної науки в практику роботи школи; 4) розробка тематики і програм семінарів, практикумів для педагогічних працівників; 5) випуск методичних бюлетенів про передовий педагогічний досвід, про новини педагогічної і методичної літератури; 6) проведення консультацій для молодих учителів; 7) організація роботи методичного кабінету школи; розробка

проблеми, над якою працює школа.

У підвищенні фахового, методичного і психолого-педагогічного рівнів учителя вагомую роль відіграють *обласні інститути післядипломної педагогічної освіти* (ОППО). Останніми роками в цих установах створено кафедри, що відповідають за підвищення кваліфікації вчителів.

Підвищенню фахового рівня педагогічних працівників сприяє також їх систематична *атестація*, яку проводять з метою відповідності педагогів посаді, яку вони обіймають, рівню кваліфікації, залежно від якого (а також від стажу педагогічної роботи) їм встановлюється кваліфікаційна категорія, визначається тарифікаційна категорія, визначається тарифікаційний розряд оплати праці, присвоюється педагогічне звання. Атестацію щороку проводять атестаційні комісії, що створюються при навчально-виховних закладах незалежно від відомчого підпорядкування та форм власності й місцевих органів державного управління освітою. Педагогічних працівників атестують при навчальному закладі. Атестаційна комісія при органі управління освіти розглядає клопотання комісії навчального закладу та приймає рішення в межах своєї компетенції щодо результатів атестації певних категорій педагогів.

Для проведення атестації комісія приймає заяву від педагогічного працівника про проходження чергової або позачергової атестації; заяву про відмову від чергової атестації; подання керівника про позачергову атестацію педагогічних працівників, рівень навчально-виховної або методичної роботи яких нижчий від вимог, які висуваються до кваліфікації встановленої їм попередньо категорії.

За результатами атестації керівників навчально-виховного закладу, органу державного управління освіти видає наказ, який в тижневий термін доводиться до відома атестованого колективу та подається в бухгалтерію для нарахування педагогічному працівникові заробітної плати згідно з встановленим тарифним розрядом від дня прийняття рішення атестаційною комісією.

Мікрогрупа – це колективна форма методичної роботи, до складу якої входять люди, об'єднані виключно на добровільній основі, і критерієм такого об'єднання є їх психологічна сумісність, інтерес до однієї педагогічної проблеми. Такі групи утворюються тоді, коли потрібно освоїти певну концепцію, теорію, методику.

Ініціативні групи. Вони утворюються на час проведення великих методичних заходів (педагогічної ради, педагогічних читань, конференцій тощо). Зміст роботи ініціативної групи педагогів полягає у вивченні стану конкретної проблеми навчально-виховної та методичної роботи, узагальненні думок та виробленні рекомендацій, підготовці

проекту рішень, а в ході проведення самих заходів – в організації дискусії.

Мозковий штурм, методичний ринг. Він організовується з метою термінового розв'язання складної навчально-методичної проблеми. Особливістю його є максимальна концентрація уваги педагогів на даній проблемі, активна участь усіх учасників в її обговоренні.

Методичний фестиваль – це колективна форма пропаганди передового педагогічного досвіду, це разовий багатоплановий захід, сценарій якого залежить від мети проведення, рівня підготовленості педагогічних та методичних працівників.

Педагогічний КВК. Він проводиться за традиційним сценарієм на педагогічну тематику, сприяє активізації масових та індивідуальних форм методичної роботи, особливо в період підготовчої роботи.

Організація методичної роботи в гімназіях і ліцеях

Специфічні особливості організації методичної роботи в гімназіях і ліцеях зумовлені метою та системою організації навчально-виховного процесу в даних закладах, оскільки вони призначені для пошуку, відбору, навчання, виховання і розвитку найбільш творчо обдарованих і здібних дітей. Методична робота в них має переважно науковий характер і спрямована на розробку шкільного компоненту навчального плану, освоєння нових навчальних програм, створення авторських програм, розробку і апробацію підручників і посібників, дидактичного матеріалу, ТЗН, пошуку оригінальних методик викладання.

Центром методичної роботи в гімназіях і ліцеях є науково-методична рада, до складу якої входять заступник директора з науково-методичної роботи, науково-методичний консультант, психолог-організатор, завідувачі предметними (цикловими) кафедрами, вчителі вищої категорії, представники учнівського наукового товариства, викладачі вузів, спеціалісти науково-дослідних установ, члени творчих спілок.

Науково-методична рада затверджує творчі групи, лабораторії, індивідуальні творчі плани вчителів, тематику методичної роботи та керівників дослідно-експериментальних робіт. На засіданні науково-методичної ради заслуховують звіти про виконану методичну роботу.

Головою науково-методичної ради є заступник директора з науково-методичної роботи. Він організовує і координує всю методичну роботу в гімназії, ліцеї, запрошує науковців, інших фахівців для педагогічної та наукової діяльності, укладає угоди з питань науково-методичної роботи з іншими організаціями, допомагає вчителям організувати науково-дослідну роботу, підтримує зв'язки з іншими ліцеями і гімназіями щодо проведення спільних заходів науково-методичного характеру.

Психолог-організатор здійснює психологічну експертизу нових методичних розробок, дидактичних матеріалів, консультує учнів, учителів-предметників, класних керівників, створює психологічну службу гімназії, ліцею.

Педагогічний досвід – сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи.

Педагогічний досвід учителя є підґрунтям, на якому зростає його педагогічна майстерність. Водночас він є і джерелом розвитку педагогічної науки.

Здобуті під час навчання у вищих педагогічних закладах знання тільки у шкільній практиці стають гнучкими і глибокими, оптимізуючи педагогічні дії вчителя. У процесі педагогічної діяльності досвід осмислюється, оновлюється, спираючись на психолого-педагогічну науку. Важливе значення у цьому процесі має вивчення досвіду інших учителів, порівняння його з власним. Педагогічний досвід повинен відобразитися в технології навчально-виховного процесу, виявленні взаємозалежності його компонентів.

Передовий педагогічний досвід (ППД) – творче, активне засвоєння і реалізація вчителем у практичній діяльності засобів і принципів педагогіки з урахуванням конкретних умов, особливостей дітей, учнівського колективу й особистості вчителя.

Передовий педагогічний досвід характеризується новизною. Щоб виявити ППД науковців Ю.К. Бабанський, М.М. Таланчук, В.І. Бондар та ін. використовують такі критерії як *актуальність, новизна, результативність, стабільність, перспективність.*

Актуальним вважається такий досвід, який спрямований на розв'язання найважливіших проблем навчання і виховання школярів, поставлених урядом перед школою. Наприклад, на сьогодні актуальними є проблеми вдосконалення форм, методів навчання і виховання учнів, здійснення диференційованого навчання, формування національної свідомості школярів тощо.

Новизна досвіду – це такий критерій, який дозволяє виділити передовий досвід з-поміж маси позитивного.

У педагогічній літературі виділяють такі показники, що характеризують новизну досвіду:

- 1) відкриття нових форм, методів, способів педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в науці і масовій практиці;
- 2) творча реалізація в досвіді нових теоретичних концепцій, ідей;
- 3) творче впровадження нових форм, методів, способів педагогічної діяльності з урахуванням місцевих умов;
- 4) раціоналізація окремих сторін педагогічної діяльності;

5) використання методичних рекомендацій, розроблених ученими, методистами, кращими вчителями;

6) оптимальна організація педагогічної діяльності, яка служить зразком для масової практики.

Показники 1-4 характеризують новаторський досвід, причому перші два із них - дослідницькі, а показники 3 і 4 - раціоналізаторський досвід. Дослідницьким є досвід роботи А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, а також і педагогів-новаторів В.Ф. Шаталова, С.М. Лисенкової, М.П. Гузика та ін.

В.Ф. Шаталов вивчення теоретичних знань проводить великими блоками (його опорні сигнали містять матеріал двох-трьох і більше параграфів підручника). За його методикою вивчення нового матеріалу здійснюється за такими етапами:

1) пояснення вчителем нового матеріалу;

2) стислий виклад навчального матеріалу за опорними сигналами, записаними на плакаті, пояснення закодованих слів, символів, логічних взаємозв'язків між основними поняттями, явищами, процесами;

3) вивчення учнями опорних сигналів;

4) вивчення навчального матеріалу за підручником і опорними сигналами в домашніх умовах;

5) письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці;

6) письмові й усні відповіді учнів за опорними сигналами;

7) постійне відтворення раніше вивченою матеріалу.

Учитель-новатор з м. Одеси *М.П. Гузик*. Основним принципом його системи є подача нового матеріалу "великими порціями". Тому планування ним кожної навчальної теми з хімії передбачає таку систему уроків: 1) уроки-лекції; 2) уроки-семінарські заняття; 3) уроки узагальнення і систематизації знань; 4) уроки захисту творчих завдань; 5) уроки-практикуми. Така система вивчення навчального матеріалу докорінно відрізняється від практики роботи масових шкіл.

Урок-лекція складається з трьох частин. Спочатку коротко (без деталізації) викладається навчальний матеріал (до 7 хв.). Після цього - головна частина (до 30 хв.), в якій учитель вже вдруге і більш детально пояснює той же матеріал, дає інструктаж щодо індивідуального його вивчення кожним учнем. У заключній частині (5-8 хв.) вчитель втретє повертається до нового матеріалу, підводячи підсумки та вказуючи на необхідну літературу для опрацювання.

Головним завданням *уроку-семінарського* заняття є самостійне вивчення учнями навчального матеріалу на різному рівні складності, що забезпечується трьома програмами (програма А - на рівні творчого використання; програма В - відтворення отриманих знань на

репродуктивному рівні, вміння застосовувати їх за аналогією; програма С – репродуктивне відтворення знань, застосування їх за зразком). Ці програми учні обирають самостійно. На уроці застосовується групова форма роботи. Для виконання завдань учні користуються підручником, власними конспектами лекцій, в разі необхідності звертаються за консультацією до вчителя. У кінці уроку-семінару вчитель проводить самостійну роботу.

На *уроці-заліку* узагальнюється і систематизується засвоєний матеріал.

Міжпредметне узагальнення і систематизація знань здійснюється на уроці захисту творчих завдань. Такі уроки проводяться після вивчення великих розділів з хімії, біології, фізики, географії та інших суміжних дисциплін. Тематичні творчі завдання до цих уроків учні отримують заздалегідь. Над їх вирішенням працюють групами. На уроці із повідомленням про виконану роботу виступає керівник групи. Учитель підсумовує обговорення даного варіанту розв'язання завдання.

Уроки-практикуми проводяться за традиційною методикою.

Розроблена М.П.Гузиком система організації навчального процесу сприяє розвитку кожного учня в міру його можливостей, здібностей, інтересів.

Раціоналізаторським є досвід роботи вчительки початкових класів *С.П. Логачевської*. Суть досвіду її роботи полягає в тому, що, використавши ідеї педагогічної науки з питань диференціації навчання, вона зуміла творчо їх реалізувати в процесі практичної роботи. На основі розроблених структурно-логічних схем вона здійснює диференційований підхід до учнів на всіх етапах засвоєння навчального матеріалу. З цією метою С.П. Логачевська використовує диференційовані завдання, які вчителька здійснює за ступенем складності і ступенем самостійності. На основі вивчення рівня підготовленості і розвитку кожного учня, їх індивідуальних особливостей вона *умовно* поділяє учнів на три групи. Диференціація навчальної роботи, наприклад, на *етапі закріплення* навчального матеріалу здійснюється в такій послідовності. На I етапі сильні учні виконують основне завдання, середнім надається певна допомога (вказівка на зразок способу дії, пам'ятки, додаткова конкретизація, допоміжні запитання та ін.), а слабші працюють з учителем. На II етапі сильні учні виконують творче завдання, середні – основне, слабші – завдання з певною допомогою. На III етапі сильні учні працюють над виконанням цікавого завдання, середні – творчого завдання, а слабші учні виконують основне завдання. На IV етапі всі учні виконують спільне завдання.

Така організація навчальної роботи на уроці дає можливість кожному учневі належним чином засвоювати навчальний матеріал, розвиватися у міру своїх можливостей.

Результативність досвіду. Без даного критерію досвід не може називатися передовим. Проте не завжди високі результати дають підставу вважати даний досвід передовим. Результативний досвід характеризується такими показниками, як наявність в учнів міцних знань, умінь і навичок з навчальних предметів, високий рівень розвитку школярів, їх вихованість, причому таких результатів досягнуто завдяки оптимальному використанню відведеного часу і власних сил.

Стабільність досвіду. Цей критерій передбачає функціонування досвіду не менше 3-4 років, а також перевірку досвіду в практиці роботи педагогічних працівників. Тимчасові позитивні результати не дають підстави тлумачити цей досвід як передовий.

Перспективність досвіду вказує на можливість його творчого наслідування іншими педагогами. А для цього потрібно виділити в досвіді типове, суттєве, доступне для наслідування іншими та вказати педагогічні умови, за яких таке наслідування можливе (при звичайних умовах, при умові обладнання класу-кабінету тощо).

Вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду

Для того, щоб передовий педагогічний досвід став надбанням масової практики, потрібно його вивчити й узагальнити. Педагогічна наука пропонує таку послідовність його вивчення:

1. Визначення педагогічної проблеми та об'єкта вивчення досвіду. На цьому етапі формулюють тему досвіду, обґрунтовують її актуальність, формують робочу групу для його вивчення (в склад якої входять науковці, працівники Міністерства та управлінь освіти).

2. Попереднє вивчення досвіду. Цей етап передбачає завчасне ознайомлення з об'єктом досвіду через відвідування навчальних занять, бесіди з педагогами, попереднє вивчення шкільної документації. Виходячи з цього, визначають ідеї передового досвіду, уточнюють методи його вивчення.

3. Теоретична підготовка. Особам, які вивчають передовий досвід, треба знати теоретичні та методичні положення з цієї проблеми, які вже розроблені в педагогічній науці та практиці. Це дасть змогу визначити ступінь новизни досвіду, з'ясувати педагогічні умови, які забезпечують його результативність.

4. Основний етап вивчення досвіду. На цьому етапі збирають емпіричний матеріал, вивчають окремі ланки навчально-виховного процесу, проводять контрольні зрізи. Зібраний матеріал класифікують

на типовий і випадковий, відтак його систематизують та узагальнюють.

5. Визначення провідних педагогічних ідей досвіду. Аргументуються і підкріплюються емпіричним матеріалом вихідні теоретичні положення, сформульовані на етапі теоретичної підготовки. У процесі систематизації та узагальнення досвіду саме вихідні теоретичні положення є основою визначення провідних його ідей, вироблення методичних рекомендацій щодо вирішення досліджуваної проблеми. Дається оцінка перспективності цього досвіду.

Втілення досягнень педагогічної науки в шкільну практику

У час кардинальних політичних, соціальних та економічних змін, що відбуваються в українському суспільстві, зростає роль педагогічної науки. Вона визначає мету і зміст, форми й методи виховання та підготовки підростаючого покоління до життя і праці, впливає на розвиток й удосконалення національної школи та освіти. У період розбудови національної школи розробка теоретичних проблем виховання і навчання, практичних шляхів підвищення якості навчально-виховного процесу повинні якнайповніше задовольняти потреби практики.

Втілення ідей педагогічної науки в практику роботи, передбачає оволодіння широким загалом учителів, вихователів і керівників шкіл результатами нових педагогічних досліджень, розроблених на їх основі практичними рекомендаціями і методикою їх застосування. Втілити ідеї педагогічної науки в практику діяльності можуть як окремих педагог (учитель навчального предмета, класний керівник, вихователь, директор школи як його заступник), так і група осіб (методичне об'єднання класних керівників або вчителів навчального предмета), цілий педагогічний колектив.

Конкретні досягнення запроваджуються в практику у процесі реалізації наступних *кроків*: підготовка науково-методичних рекомендацій і розробка необхідної документації для працівників школи; проведення інструктивно-методичних нарад з керівництвом школи й активом учителів; розподіл функцій між усіма учасниками; надання оперативної допомоги керівнику школи у плануванні й проведенні методичного навчання і самоосвіти вчителів з впроваджуваної проблеми; чітке визначення основних етапів упровадження і пов'язаного з ним методичного навчання, щоб воно стало доступним для вчителів; проектування системи заходів морально-психологічного стимулювання працівників школи, які беруть участь у цьому процесі; оперативний контроль за впровадженням, виявлення типових труднощів і недоліків, внесення коректив до методичних матеріалів, змісту методичного навчання, до темпу і етапів

упровадження; аналіз результатів запровадження в кінці навчального року і накреслення нових перспектив роботи над цією темою.

Форми і методи підготовки студентів до внутрішкільного управління

Науковцями розроблено цілісну систему методичного забезпечення вивчення розділу „Школознавство”. Наведемо варіанти тематики та методики проведення навчальних занять з цього розділу, запропонованих Т.В. Семенюк [20].

Питання для самостійного опрацювання матеріалу

1. На основі яких нормативних документів здійснюється в нашій країні управління освітою?
2. Охарактеризуйте принципи, методи, функції управління освітою в нашій країні.
3. По пам'яті складіть схему-опору методичної роботи з вчителями в школі.
4. Проаналізуйте і порівняйте функціональні обов'язки директора школи та його заступників.
5. Яка система планування встановлена в загальноосвітньому закладі? Які основні питання відображають в річному плані школи?
6. Яка роль методичного кабінету в підвищенні педагогічної майстерності вчителів?
7. Порівняйте особливості методичної роботи в загальноосвітній школі та ліцеї (спільне і відмінне).
8. Охарактеризуйте види і методи внутрішкільного контролю.
9. Які особливості контролю за станом викладання навчальних предметів, за якістю знань, умінь і навичок учнів?
10. У чому полягає сутність наукової організації праці педагога?
11. Що розуміють під поняттям передовий педагогічний досвід? Яких ви знаєте педагогів-новаторів? У чому новизна їх досвіду?
12. Які є форми впровадження в практику роботи педагогічних працівників досягнень науки і передового педагогічного досвіду.
13. Проаналізуйте стан і перспективи розвитку освіти у провідних розвинених країнах світу та Україні (спільне і відмінне).
14. Провести огляд державних документів в галузі освіти з питань реформування освіти в Україні.
15. Використовуючи зразки підготувати свій план підготовки педагогічної ради, наказ про організацію педагогічної роботи, фрагмент річного плану роботи школи.
16. Обґрунтувати необхідність зміни моделі управління освітою з лінійної на програмно-цільову, побудова навчально-виховного процесу на основі багатокомпонентного, варіативного змісту освіти.

17. Обґрунтуйте думку В.О. Сухомлинського щодо якостей керівника школи. У книзі “Розмова з молодим директором школи” він писав, що “вчитель учителів – а тільки вчитель учителів і є справжнім керівником, якому вірять і якого поважають, – може стати лише тоді, коли з кожним днем усе більше заглиблюєшся в деталі, в тонкощі педагогічного процесу, коли перед тобою відкриваються все нові й нові грані того, що можна назвати мистецтвом впливу на душу людини”?

Практичні завдання

1. Розкрити питання про структуру внутрішкільного контролю та особливості організації його в школі. Самостійно зробити підбір системи питань для перевірки знань учнів з вибраної теми навчального матеріалу (дисципліна за спеціальністю студентів).

2. Скласти текст контрольної роботи з вибраної теми (навчальний предмет – за спеціальністю студентів).

3. Скласти тематику засідань предметного методоб'єднання чи методоб'єднання вчителів початкових класів школи.

4. Підготувати сценарій методичного рингу з учителями-предметниками з проблеми: „Формування пізнавальних інтересів учнів в процесі навчання”, опираючись на роботи Г.І. Щукиної “Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся в процессе обучения” (М., 1988) і “Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе” (М., 1979), М.В. Кларіна “Инновационные методы обучения в зарубежных педагогических поисках” (М., 1994).

Форми занять

I. Моделювання засідання методичного об'єднання вчителів початкових класів у формі „круглого столу” на тему „Розвиток навичок читання та формування читацької самостійності учнів початкових класів”.

Хід проведення

1. Дане засідання рекомендується проводити на базі школи, запросивши заступника директора з навчально-виховної роботи, кращих учителів початкових класів та 5-х класів.

2. Формується творча група із 5-7 студентів групи, які готують план роботи “круглого столу”, розподіляють запитання та готують список літератури для опрацювання студентами групи.

3. Орієнтований перелік питань на засідання “круглого столу”:

3.1. Різновиди читання, їх значення в забезпеченні перспективності навчання.

3.2. Особливості читання відомого і невідомого текстів.

3.3. Шляхи розширення поля читання, навчання миттєво

розпізнавати слова і фрази.

3.4. Локалізація читання та логічні наголоси.

3.5. Розуміння слова, речення та прочитаного тексту.

3.6. Інноваційні підходи до навчання учнів читанню.

3.7. Шляхи формування читацької самостійності молодших школярів.

3.8. Обговорення відкритих уроків за даною темою у вчителів, обмін досвідом.

4. Підсумок заняття. Вироблення рішення.

Студентам-математикам та іншої спеціальності можливо запропонувати провести засідання у формі ділової гри-уроку.

II. Рольова гра “Проведення педагогічної ради”

Хід проведення

1. Обирається творча група (5-7 студентів) для підготовки засідання педагогічної ради. Члени творчої групи розподіляють ролі: директор, заступник директора з навчально-виховної роботи, керівник методоб'єднання, заступник директора з виховної роботи, вчителі-предметники.

2. Формується експертна група (3-4 чол.) для проведення експертизи заходу і його оцінювання.

3. “Директор” і його “заступники” готують за зразком план підготовки засідання педради (див.зразок)

4. Проведення гри:

- введення в гру ролі “директор”, який знайомить з планом і формою проведення педради;

- обирається група для підготовки рішення педради (з числа незайнятих студентів);

- організація дискусії з проблеми;

- сформована ініціативна група представляє рішення педради; організується його обговорення.

5. Завершення гри: підсумок заняття (його оцінку) дають члени його групи.

Зразок

ПЛАН

підготовки до засідання педагогічної ради

„Формування національної самосвідомості учнів засобами шкільних предметів і в позакласній виховній роботі”

Питання для обговорення	Відповідальні	Напрями, форми, засоби перевірки
Виконання регіональної	Учитель української мови	Участь учнів у русі „Моя земля – земля моїх батьків”.

Питання для обговорення	Відповідальні	Напрями, форми, засоби перевірки
програми національного виховання учнів.	та літератури; класні керівники 9-х класів.	Робота класних керівників по вихованню в учнів патріотизму, загальнолюдської моралі, національної свідомості, екологічної і естетичної культури.
Діяльність МАН.	Директор музею; педагоги 9-11 класів	Робота відділів МАН (плани, виконання намічених заходів) та музею «Світлиця».
Виконання програми інтегрованих курсів по вивченню основ наук і народознавства	Учитель української мови та літератури; учитель народознавства.	Календарні плани, записи в зошитах, підготовлені учнями реферати, розробки уроків, наявність у кабінетах дидактичного матеріалу та літератури з народознавства.
Формування національної самосвідомості засобами шкільних предметів	Учителі історії, географії, української мови та літератури.	Уроки літератури, історії, географії рідного краю. Бесіди з позакласного читання. Використання вчителем на уроці літератури з народознавства (розповіді про славетних українців, праці істориків, відповідного дидактичного матеріалу).
Робота шкільних кафедр		Ступінь розробки проблеми.
Позакласна виховна робота з предметів	Класні керівники 8-х класів	Відзначення пам'ятних дат, пов'язаних з життям видатних людей та історичними подіями.
Робота шкільної бібліотеки	Завідувач бібліотекою	Виставка та огляди відповідної літератури, її пропаганда серед школярів.

Пропонуємо варіанти семінарських та практичних занять з педагогіки під час вивчення розділу „Школознавство” [20: 180-183].

Тема. Система планування в загальноосвітньому навчально-виховному закладі

Мета. Формувати у студентів уміння аналізувати систему планування навчально-виховної роботи закладу освіти, вчити складати розклад занять.

План заняття

1. Аналіз річного плану роботи школи.

У ході аналізу звернути увагу на такі питання

1) аналіз навчально-виховної роботи за минулий навчальний рік і завдання на новий навчальний рік;

2) підготовка школи до нового навчального року;

3) виконання всеобучу учнів;

4) тематика засідань педагогічної ради школи, кількість засідань;

5) робота адміністрації з кадрами;

6) організація внутрішньошкільного контролю;

7) зміцнення навчально-матеріальної бази;

8) зміцнення здоров'я дітей, попередження нещасних випадків.

2. Аналіз плану роботи предметного гуртка (за спеціальністю).

Проаналізувати план роботи предметного гуртка для учнів конкретного класу (вибрати план роботи гуртка з того предмета, до викладання якого готуються студенти): тематика занять, доцільність вибору форм роботи та ін.

3. Складання розкладу занять.

Використати один із варіантів навчального плану, визначити шкільний компонент змісту освіти і скласти розклад занять для 5 класу (зі спеціальності "Вчитель початкових класів" – для 1-4 класів).

Література для самостійного опрацювання

1. Бочкарев В.И. О функциях школьного совета // Педагогика. – 1992. – № 1/2. – С. 50-64.

2. Бочкарев В.И. Сто забот школьного совета // Народное образование. – 1992. – № 3. – С. 54-61.

3. Жерносек І.П. Плани роботи школи // Рідна школа. – 1993. – № 9. – С. 62-66.

4. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 65-69.

Завдання для самостійної роботи студентів

1. Скласти розклад занять для 9 класу (для спеціальності „Вчитель початкових класів” – одного із 1-4 класів).

Тема. Методична робота в школі

Мета. Ознайомити студентів із системою методичної роботи в

школі, формувати вміння аналізувати план роботи предметного методоб'єднання.

План заняття

Заняття проводиться на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів.

1. *Ознайомлення із системою методичної роботи в школі (виступ заступника директора школи з навчально-виховної роботи):*

а) предметні методоб'єднання вчителів; б) методоб'єднання вчителів початкових класів; в) методоб'єднання класних керівників; г) робота з молодими вчителями; д) методичні оперативки; е) методичні тижні; є) творчі звіти вчителів; ж) методична рада школи; з) індивідуальні консультації; й) творча група; і) методичний кабінет і ін.

Завдання для студентів

Законспектувати повідомлення заступника директора школи з навчально-виховної роботи.

1. *Ознайомлення з роботою і обладнанням методичного кабінету школи.*

Завдання для студентів: записати такі відомості: а) перелік матеріалів, що зосереджені в методичному кабінеті; б) назви та зміст стендів; в) зміст педагогічної виставки.

3. *Аналіз плану роботи предметного методичного об'єднання (методоб'єднання вчителів початкових класів).*

Проаналізувати роботу методоб'єднання за такою схемою:

- а) доцільність вибору тематики засідання методичного об'єднання;
- б) вивчення якості знань, умінь і навичок учнів;
- в) впровадження досягнень педагогічної науки, передового педагогічного досвіду;
- г) робота з молодими вчителями;
- д) вивчення нормативних документів;
- е) ознайомлення з новинками психолого-педагогічної і методичної літератури;
- с) виготовлення наочних посібників.

Завдання для студентів щодо підготовки до заняття

1. *Опрацювати літературу.*

1. Основні документи про організацію методичної роботи з педагогічними кадрами. – К.: Рад. школа, 1988. – 47 с.

2. Сисоєв В.М. Пріоритет – науково-педагогічній творчості // Рідна школа. – 1994. – № 5. – С. 52-55.

3. Світельська Л.М. Організація гнучкої методичної служби в місті // Початкова школа. – 1992. – № 5-6. – С. 51-54.

4. Горская Г.И., Чуракова Р.Г. Организация учебно-воспитательного процесса в школе: Пособие для учителя: 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1986. – С. 96-133.

5. Жерносек І.П. Організація методичної роботи в школі. – К., 1995. – 107 с.

Завдання для самостійної роботи студентів

1. Скласти тематику засідань предметного методоб'єднання (методоб'єднання вчителів початкових класів).

Тема. Внутрішньошкільний контроль

Мета: формувати у студентів уміння готувати матеріали для організації внутрішньошкільного контролю.

План заняття

1. Перевірка засвоєння матеріалу теми "Внутрішньо шкільний контроль".

Розкрити такі питання:

- 1) Зміст внутрішньошкільного контролю та вимоги до нього.
- 2) Види і методи внутрішньошкільного контролю.
- 3) Структура внутрішньошкільного контролю та особливості організації його в школі.

2. Підбір системи питань для перевірки знань учнів з вибраної теми навчального матеріалу (з дисципліни за спеціальністю студентів).

3. Складання тексту контрольної роботи з вибраної теми (навчальний предмет – за спеціальністю студентів).

Література для самостійного опрацювання.

1. Шубин Н.А. Внутрішшкільний контроль. – М., 1977. – 240 с.

2. Горская Г.И., Чуракова Р.Г. Организация учебно-воспитательного процесса в школе: Пособие для учителя: 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1986. – С. 133-189.

3. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. – К.: Школяр, 1995. – С. 61-71.

Тематика рефератів

1. Організація управління загальноосвітнім навчально-виховним закладом на сучасному етапі.

2. Наукова організація праці педагога.

3. Удосконалення форм і методів методичної роботи з учителями.

4. Шляхи демократизації внутрішньошкільного керівництва.

5. Система керівництва роботою школи у досвіді В.О. Сухомлинського.

6. Оптимізація керівництва роботою загальноосвітнього навчально-виховного закладу,

7. Планування роботи загальноосвітнього навчально-виховного закладу.

8. Роль атестації у зростанні професійної майстерності вчителя.

9. Шляхи вдосконалення внутрішньошкільного контролю.

10.Педагогічний аналіз уроку в системі внутрішньошкільного контролю.

11.Форми і методи впровадження передового педагогічного досвіду.

12.Впровадження в практику роботи закладу освіти досягнень педагогічної науки.

13.Новаторство і шкільна практика.

14.Організація інспектування загальноосвітнього навчально-виховного закладу.

15.Роль методичної служби в розвитку педагогічної творчості.

16.Клас-кабінет – творча лабораторія вчителя.

17.Учитель-новатор, основні складові його досвіду.

18.Контроль за якістю знань, умінь і навичок учнів.

19.Педагогічна рада школи – важливий чинник підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Майбутні вчителі у результаті вивчення розділу "Школознавство" повинні

знати, що найголовнішими завданнями школознавства є:

- оптимізація системи управління освітою;
- створення системи державної атестації та акредитації загальноосвітніх навчальних закладів;
- розробка науково обґрунтованих методик оцінки якостей діяльності навчальних закладів, кожного педагогічного працівника;
- розробка методики добору, призначення та підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти;

орієнтуватися у питаннях управління загальноосвітніми навчальними закладами: принципах, методах, функціях, структурі органів управління освітою, планування та обліку роботи, змістові, методах і формах внутрішшкільного контролю та керівництва, системі державного контролю за діяльністю закладу освіти, а також в питаннях організації методичної роботи з педагогічними працівниками, вивченням та впровадженням в практику досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду;

мати уявлення про специфіку організації методичної роботи, керівництва навчально-виховним процесом в умовах малокомплектної школи.

Серед педагогічних умінь у майбутніх учителів наприкінці вивчення цього розділу мають бути сформовані такі **вміння**:

1. Структурувати навчальний матеріал, складати опорні схеми.
2. Встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, використовувати навчальний матеріал в типових і нетипових педагогічних ситуаціях.

3. Виступати з доповідями, повідомленнями.
4. Приймати оптимальне педагогічне рішення.
5. Планувати власну діяльність.
6. Готувати сценарії проведення ділових ігор, "круглих столів", дискусій, методичного рингу, зразки шкільної документації (річне, календарне планування, накази та ін.), пам'ятки підготовки педагогічних рад, методичних оперативок, нарад при директорі та ін.
7. Складати розклад занять, робити підбір питань для перевірки знань учнів з теми, текст контрольної роботи.
8. Підбирати тематику до педрад, методоб'єднань, засідань творчих груп та ін., спираючись на нормативні документи Міністерства освіти і науки.
9. Уміти організувати роботу колективу, проводити експертну само- і взаємооцінку, рефлексувати.
10. Регулювати міжособистісні стосунки, встановлювати педагогічно доцільні стосунки з колегами.

Матеріал даного розділу розвиває в майбутніх учителів творчий потенціал, а саме: вміння приймати продуктивні рішення, знаходити оптимальний вихід, здатність імпровізувати, здатність моделювати педагогічні й управлінські ситуації, створювати міжособистісні умови для самореалізації. Формує індивідуальність майбутнього педагога, артистизм, ораторські та організаторські здібності, самовладання в критичних ситуаціях, культуру антропологічного мислення, здатність до співпраці, співтворчості.

Список використаної літератури:

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.
2. Веретенко Т.Г. Загальна педагогіка: Навчальний посібник. – К.: "Професіонал", 2004. – 128 с.
3. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика / Под общ. ред. Б.П. Осипова. – М., 1957. – С. 8.
4. Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Завдання і ситуації: Практикум. – К.: Знання – Прес, 2003. – 429 с.
5. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. пос. для студ. пед. навч. закл. – Харків, 1997. – 338 с.
6. Мазоха Д.С., Опанасенко Н.І. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
7. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій: Навч.-метод. посіб. – К., 2001. – 300 с.
8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посібник. – К., 2001. – 608 с.
9. Нісімчук А.С. Педагогіка: Підручник. – К.: Атіка, 2007. – 344 с.
10. Пальчевський С.С. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Каравела,

2007. – 576 с.

11. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: "Книга-Вега", 2003. – 416 с.

12. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посібник / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермяков, Н.І. Зеленкова, Г.Ю. Лаврешина. – К.: Знання, 2006. – 252 с.

13. Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. "Общие основы". – 576 с.

14. Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. "Процесс воспитания". – 256 с.

15. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 482 с.

16. Рацул А.Б. Педагогіка: опорний конспект: Навч. посіб. – Кіровоград: Поліграфічний видавничий центр ТОВ "Імекс - ЛТД", 2005. – 348 с.

17. Савин Н.В. Методика преподавания педагогике: Учеб. пособие для фак. повышения квалификации. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с

18. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К., 1999. – 368 с.

19. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.

20. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч. посібник: У 2 ч. – Ч. 1: Технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 267 с.

21. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – 542 с.

22. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально педагогічний аспект. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. – 383 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Визначте технологічні цілі вивчення кожного з розділів основного курсу „Педагогіка”.
2. Структуруйте зміст кожного розділу, виділіть основні положення, поділіть матеріал на блоки для лекційної й практичної роботи.
3. Проаналізуйте провідні категорії, які є базовими для кожного з розділів. Складіть логічні схеми взаємозв'язків між поняттями кожного розділу, теми. Обґрунтуйте ваш вибір.
4. На які факти, ідеї, теорії необхідно звернути особливу увагу студентів під час проведення лекцій та практичних занять? Відповідь обґрунтуйте.
5. Запропонуйте форми, методи, засоби та прийоми навчальної роботи, які відповідають змісту і цілям викладу кожної теми розділу.

РОЗДІЛ VIII

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

- § 8.1. *Сутність педагогічної обдарованості майбутнього вчителя.*
- § 8.2. *Технологія навчання педагогічно обдарованого студента.*
- § 8.3. *Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки як ефективна форма розвитку педагогічної обдарованості студентів.*

8.1. Сутність педагогічної обдарованості майбутнього вчителя

Економічні та соціальні перетворення в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Перед сучасною школою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Нова українська школа повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. В Україні прийнято цілий ряд законів і програм (зокрема Закон України "Про освіту", Національна програма "Діти України", Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей та інші), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді.

Відповідна робота щодо реформування освіти в Україні має здійснюватися у кількох напрямках, серед яких пріоритетними визначено такі:

- необхідність створення державної системи добору і навчання талановитої молоді, розроблення і запровадження механізмів її державної підтримки (підкреслюється необхідність удосконалення і розвитку вітчизняних традицій з пошуку, підтримки і розвитку обдарованих дітей та молоді; сприяння їх залученню до участі у всеукраїнських і міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо);
- потреба у забезпеченні однакового доступу до освіти дітей і молоді з особливими потребами за рахунок забезпечення варіативності здобуття базової освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей (для цього передбачено створення цілісної багаторівневої системи закладів різних типів та форм власності для забезпечення розвитку здібностей, талантів та обдарувань дітей та молоді, а також

індивідуалізацію навчання обдарованої учнівської й студентської молоді);

- необхідність залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства до освітньої сфери (при цьому визнається, що у системі педагогічної освіти повільно впроваджуються багатоваріантні моделі і програми здобуття педагогічної освіти, не забезпечується диференційована підготовка педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах).

Урахування названих тенденцій дає можливість забезпечити варіативність навчання (вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій); свободу вибору рівня освіти, спеціалізації та профілю залежно від спрямованості особистості, її здібностей та можливостей (обдарувань) за рахунок організаційно-методичної гнучкості; більш повну реалізацію творчого потенціалу особистості як результат здійснених змін.

У провідних країнах світу проблема обдарованості розробляється з середини ХХ століття, коли ще на рубежі 50-60-х років були створені школи для талановитих дітей та молоді. У США 1972 року Державний Комітет з освіти запропонував ученим розробити Програму з розвитку обдарованості і дати їй визначення, а з 1975 року тут існує Міжнародна асоціація щодо обдарованих дітей; у Великобританії створено Центр досліджень обдарованих дітей та молоді, діє асоціація "Обдарованим дітям"; у Німеччині впроваджено особливу службу консультацій з питань соціального навчання здібних учнів; у Франції з середини 80-х років у деяких навчальних закладах з'явилися класи для обдарованих учнів; у квітні 1989 року у Москві при Інституті психології АПН Росії відкрито Центр творчої обдарованості, на базі якого стали з'являтися школи для обдарованих дітей. Тобто педагоги, психологи, соціологи і чиновники цих країн одноставні у своїй думці про необхідність своєчасного виявлення талановитої молоді і розвитку її здібностей.

В Україні у 1991 році розроблено програму „Творча обдарованість”. Програма передбачає: теоретичні дослідження психолого-педагогічних проблем здібностей, обдарованості, таланту; розробку нових та оновлених концепцій загальної обдарованості, творчої обдарованості, спеціальної та професійної обдарованості, до якої відносять наукову, технічну, педагогічну, художню, релігійну та ін.; багатопланову, багатоаспектну психолого-педагогічну практичну роботу у загальноосвітніх школах, дошкільних закладах, ліцеях, гімназіях, а також у вищих закладах освіти.

Отже, одним із провідних завдань вищого навчального закладу є підтримка і розвиток обдарованої особистості, адже прогрес практично

всіх галузей діяльності залежить від людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно діяльні, енергійні, працездатні і можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Як великі могутні ріки беруть свій початок з тисяч джерел і сотень малих рік, так і суспільний прогрес складається із діяльності тисяч і мільйонів творчих особистостей. Саме люди творчої наснаги порушують інертність суспільства, реформують його, а часом й руйнують все те, що для суспільства стало звичним, стабільним.

Побудова процесу професійної підготовки обдарованого майбутнього вчителя ґрунтується на сучасних підходах до створення моделі обдарованості, серед яких найбільш визнаною є модель, що складається з трьох компонентів: *мотивації* (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності; *креативності* особистості; загальних та спеціальних *здібностей*, рівень розвитку який вищий за середній.

Педагогічні здібності – це сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Педагогічні здібності передбачають відповідну спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну); ділові якості (спеціальні педагогічні вміння, навички, досвід); риси характеру (вміння спілкуватися з дітьми, підлітками, емоційна врівноваженість). Педагогічні здібності ґрунтуються на відповідних нахилах до педагогічної діяльності, формуються і вдосконалюються під час педагогічної практики. Вони ж є і передумовою для вибору випускниками педагогічної професії.

Нерідко педагогічні здібності зводять до вміння виконувати певні дії – говорити, співати, малювати, організовувати дітей тощо. Насправді ж поняття “педагогічні здібності” виявляється значно складнішим і охоплює цілий комплекс спеціальних та загальних знань, пов’язаних з ними вмінь, а також якостей особистості вчителя. Дослідники (Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, І.П. Підласий, В.О. Сластьонін та інші) виділяють такі групи педагогічних здібностей:

➤ *науково-пізнавальні* – здатність людини оволодівати науковими знаннями у визначеній галузі;

➤ *дидактичні* – вміння відбирати та готувати навчальний матеріал, наочність; чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; проводити уроки творчо; розвивати мислення школярів; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів; підвищувати їх навчально-пізнавальну активність; привчати дітей працювати самостійно;

➤ *організаторські* – вміння об'єднувати дітей, розподіляти між ними обов'язки, планувати роботу, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем, аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки; допомагають згуртувати учнів, розвинути в них активність, ініціативу, самостійність; дають змогу організувати на належному рівні навчально-виховний процес, а також власну педагогічну діяльність;

➤ *комунікативні* – вміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів (педагогічний такт);

➤ *перцептивні* – полягають в адекватному сприйнятті й розумінні психології дитини; в умінні проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, відчувати настрої, переживання окремих учнів, виявляти особливості психіки;

➤ *сугестивні* – здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців;

➤ *дослідницькі* – вміння пізнавати і об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси;

➤ *соціальні* – вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках учнів, визначити місце і роль кожного з них у діловій та соціально-психологічній структурах;

➤ *експресивні* – здібності до зовнішнього вираження своїх думок, знань, переконань і почуттів за допомогою мови, а також міміки та пантоміміки;

➤ *емоційна стійкість* – уміння педагога володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях.

Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміння генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, розвивати здатність до творчого пошуку, тобто володіти розвинутою креативністю. Педагогічна креативність учителя розвивається протягом усієї педагогічної діяльності і є вирішальним чинником оволодіння ним основами педагогічної майстерності.

Необхідно відзначити ще ряд характеристик особистості педагога, без яких педагогічні здібності не зможуть набути ефективного розвитку, – це *спрямованість* людини на педагогічну діяльність, *мотивація* до творчості, *наполегливість* особистості на шляху до самовдосконалення. Зауважимо, що для вчителя важливим чинником його професійної придатності залишається достатньо високий рівень розвитку загального інтелекту.

Отже, ми виходимо з розуміння *обдарованості* як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна „Я”-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Під *педагогічною обдарованістю* розуміємо якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, креативності її мислення й діяльності, відповідного рівня розвитку загального інтелекту та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, що дозволяє їй досягти значних успіхів у творчій професійній діяльності.

Розвиток обдарованості майбутнього вчителя потребує створення у вищому навчальному закладі *цілісної, самокерованої системи*, яка передбачала б

- виявлення та підтримку педагогічно обдарованої молоді;
- розвиток та реалізацію її здібностей;
- стимулювання творчої роботи учнів, студентів, учителів та викладачів вищих закладів освіти;
- активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді;
- формування резерву для вступу у вищі педагогічні заклади освіти, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів для потреб середніх і вищих закладів освіти.

Ця *система повинна охоплювати* заклади освіти різних рівнів акредитації: середня загальноосвітня школа, педагогічний ліцей, педагогічне училище, вищий педагогічний заклад освіти, заклади післядипломної педагогічної освіти. І починати професійно орієнтовану педагогічну підготовку доцільно у середніх та старших класах школи, коли виявляються наміри оволодіння цією професією. При навчанні у педагогічному вузі студенти, що орієнтовані на майбутню професію вчителя, проявляють зацікавленість у підсиленні професійної спрямованості навчального процесу. Найбільш талановиті із студентів активно займаються науково-дослідною роботою яка може перерости у магістерські роботи та кандидатські дисертації. Педагогічна професіональна діяльність набуває вираженого індивідуального характеру тільки при високоякісному її виконанні. Подальша професіоналізація в педагогічній діяльності приводить до творчого, інноваційного її виконання.

Проте ні освіта, ні відбір, ні вимогливе професійне середовище ще не створюють педагога-професіонала. Вони не породжують його

здатність любити дітей, бути цікавим, набувати, виявляти і передавати мудрість наступним поколінням. Мають бути створені передумови розвитку, які сприяють, допомагають тому, що вже існує в зародку, щоб актуалізуватись і стати реальним – яскравою особистістю вчителя-професіонала.

8.2. Технологія навчання педагогічно обдарованого студента

Нами розроблена й впроваджується у навчально-виховний процес технологія навчання, що дозволяє по-новому організувати навчальну діяльність майбутніх учителів. В її основу покладено особистісно-зорієнтований підхід до навчання й виховання майбутнього вчителя.

Основна концептуальна ідея технології ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дає можливість забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію особистісного і діяльнісного підходів. Розвивальне навчання і розроблені моделі побудови педагогічного процесу сприяють не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але й розвитку педагогічних обдарувань, творчого мислення майбутнього педагога, інтелектуалізації його особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення максимального розвиваючого ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу. *Реалізуючи свій потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів.*

Технологія підготовки педагогічно обдарованого майбутнього вчителя, при її розгляді з позицій системного та діяльнісного підходу, зумовлює загальну логіку побудови навчально-виховного процесу, яка охоплює такі компоненти (етапи): цільовий, організаційний, змістово-інформаційний, процесуальний, діяльнісно-операційний та оцінно-результативний. Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які, з одного боку, реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-дослідників.

Цільовий компонент. Метою пропонованої технології є виявлення та підтримка педагогічно обдарованої молоді; розвиток та реалізація їх творчих здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів; формування резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовка наукових та педагогічних кадрів.

Організаційний компонент. У навчальному закладі має бути створено необхідні психолого-педагогічні передумови для дослідження

проблеми цілеспрямованого розвитку обдарованості майбутнього вчителя. Зокрема, координуючу роль може виконувати *науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю*, який здійснює свою діяльність за рядом *напрямів*, кожен з яких спрямований на реалізацію певних завдань.

Аналітико-інформаційний. Завдання: сприяти створенню позитивного інформаційного простору у контексті обдарованості студента; вивчати мотивацію навчальної діяльності студентів, їх цільові установки та ціннісні орієнтації; визначати рівень розвитку професійно-педагогічних здібностей та якостей майбутнього вчителя; розробити пріоритетні напрями у побудові роботи центру. *Форми та методи роботи:* спостереження, анкетування, тестування, опитування, статистична обробка даних за допомогою математичних методів, тощо.

Науково-дослідницької роботи студентів. Завдання: організувати та керувати науково-дослідною роботою студентів; координувати роботу Студентського наукового товариства, студентських проблемних груп та наукових гуртків; здійснювати зв'язки з факультетами, кафедрами; випусками студентські наукові видання. *Форми та методи роботи:* бесіди зі студентами, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції, круглі столи, „Школа майбутнього науковця”, тощо.

Розвиток професійно-педагогічної творчості. Завдання: сприяти формуванню педагогічної компетентності майбутнього вчителя; стимулювати професійну спрямованість та позитивну мотивацію студентів на педагогічну діяльність; здійснювати навчально-методичну роботу, спрямовану на вдосконалення у майбутніх учителів педагогічних здібностей; розробити і впровадити комплекс методик щодо розвитку педагогічної креативності; організовувати педагогічну практику студентів у середніх загальноосвітніх закладах нового типу, з метою ознайомлення майбутніх педагогів з досвідом роботи творчо працюючих учителів-майстрів, тощо. *Форми та методи роботи:* активні методи навчання, ділові ігри, тренінги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей; педагогічний театр, педагогічна практика, відвідування уроків творчо працюючих учителів, тощо.

Розвиток соціально-педагогічної творчості. Завдання: створювати умови для максимального розвитку соціально-педагогічних якостей майбутнього вчителя; сприяти діяльності волонтерського загону та „Телефону довіри”; організувати діяльність студентської соціальної служби. *Форми та методи роботи:* клуб „Волонтер”, „Телефон довіри”, консультативна діяльність, тренінгові програми, соціально-

психологічна підтримка студентів.

Підготовка студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах. Завдання: здійснювати підготовку студентів до Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організувати і проводити I (факультетський та загально університетський) тур Всеукраїнських олімпіад з предмету та спеціальності; організувати і проводити II (Всеукраїнський) тур студентських олімпіад з дисциплін та спеціальностей університету (як базовий навчальний заклад); розробляти технології та створювати методичні рекомендації стосовно організації та проведення олімпіад, видавати відповідну навчально-методичну літературу тощо.

Розвиток художньо-естетичної творчості. Завдання: створювати умови для максимального розвитку творчих художньо-естетичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; організувати та проводити виставки творчого доробку студентів; випускати друковані видання, в яких відображати результати творчих пошуків студентської молоді. *Форми та методи роботи:* гуртки художньої творчості на всіх факультетах, ансамблі, вокальні колективи; команди КВК; підготовка та проведення фестивалів, конкурсів, концертів, тощо.

Розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я. Завдання: створювати умови для максимального розвитку фізичних здібностей та можливостей майбутнього вчителя; пропагувати та формувати здоровий спосіб життя студентів. *Форми та методи роботи:* спортивні секції та клуби для всіх факультетів, організація та проведення змагань, турнірів, тощо.

Міжнародна та міжрегіональна співпраця. Завдання: розвивати співпрацю з вищими навчальними закладами України та зарубіжжя; здійснювати обмін досвідом щодо роботи з обдарованою студентською молоддю; організувати та брати участь у студентських науково-практичних конференціях; вивчати досвід роботи загальноосвітніх навчальних закладів різного типу тощо. *Форми та методи роботи:* організація та проведення студентських науково-практичних конференцій, тематичних читань; зустрічі із учителями-майстрами тощо.

Довузівська підготовка педагогічно обдарованих школярів. Завдання: виявляти педагогічно обдарованих учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів міста та області; організувати діяльність Факультету майбутнього вчителя; здійснювати педагогічну підтримку здібної молоді та створювати умови для продовження їх навчання в університеті тощо. *Форми та методи роботи:* лекції, семінари,

бесіди, ділові ігри, екскурсії, олімпіади, „Дні відчинених дверей”, відвідування лабораторій університету, тощо.

Змістовий та процесуальний компоненти технології ґрунтуються на основних підходах до розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, ключовими моментами яких є такі:

Цілеспрямована організація формувального педагогічного середовища. Основою виступає навчально-професійна діяльність студентів. Майбутні вчителі залучаються до різноманітних відносин, пов'язаних із професійною діяльністю. Цьому сприяє використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як ділові та рольові ігри, методи мікрОВикладання та моделювання фрагментів виховних проєктів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками”, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів), самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок, педагогічні практики тощо. Поступове послідовне і систематичне залучення майбутніх учителів до реальної професійно-педагогічної діяльності шляхом моделювання ними відповідних навчальних і виховних справ допомагає їх адаптації до умов та вимог майбутньої професії, виявляє сильні й слабкі сторони особистості, сприяє реалізації творчого потенціалу.

Пред'явлення вимог до діяльності й відносин студентів. З перших занять викладач чітко формулює вимоги до організації навчального процесу, які відповідають рівню якісного викладання й виховання у сучасній школі, і поступово зростають, відповідно до змін у рівні творчої самореалізації студента. Для цього використовуються психолого-діагностичні методики, які дозволяють виявити домінуючі здібності студентів. На основі діагностики майбутнім учителям пропонуються ті види роботи, які є для них значущими, цікавими, посилюючими. Кожного разу рівень цих вимог має відповідати зоні найближчого розвитку особистості.

Формування операційно-технологічного фонду. Студентів знайомлять з різними технологічними та виховними системами, досвідом діяльності творчо працюючих педагогів. При цьому переважає питома вага самостійної діяльності у вивченні інноваційних підходів до професійної діяльності. Майбутні вчителі під керівництвом викладачів цілеспрямовано накопичують базу даних про форми, методи, прийоми, засоби роботи з дітьми шляхом ознайомлення з методичними розробками, діагностичними методиками, популярною літературою, вивченням та створенням власних наочних засобів (опорних схем,

таблиць, малюнків, роздаткового матеріалу тощо). Під час проведення занять студентам надається можливість вибору тих засобів навчання і тих технологічних систем, методів та форм роботи, які найбільше відповідають їх індивідуальним особливостям. Отже, робота здійснюється у двох напрямках: перш за все, розширюється простір для вибору майбутніми вчителями методичного інструментарію на основі накопичення інформації про різноманітні форми і методи педагогічної діяльності; по-друге, зростає професійний досвід кожного студента щодо вибору власного підходу до вирішення поставлених навчально-професійних завдань. Такий підхід дозволяє студентам постійно виявляти слабкі сторони у своїй професійній підготовці і навчатися компенсувати їх.

Надання своєчасної допомоги та корекція діяльності. Допомога надається під час реалізації студентами фрагментів професійної діяльності з метою забезпечення успіху і формування відповідних умінь та навичок. Перед проведенням чергового заняття кожному студенту, учаснику ділової гри, обов'язково надається методична допомога з боку викладачів. Кожне проведене заняття обов'язково аналізується самим студентом та іншими учасниками ділової гри, оцінюється як майбутніми вчителями, так і присутніми на занятті викладачами.

Цілеспрямоване залучення студентів до спілкування та спільної діяльності з творчими педагогами. Під час такого спілкування та знайомства з педагогічною творчістю відбувається свого роду „творче зараження”, виникає натхнення, з'являється велике бажання творити самому. Так, наприклад, у процесі підготовки до конкурсу „Аукціон педагогічних ідей”, група студентів, ознайомившись із методами роботи педагога-новатора Ш.О. Амонашвілі, не задоволилися простим переказом його основних ідей. Вони звернулися до вихователів дитячого садочка з пропозицією попрацювати з дітьми за методикою Ш.О. Амонашвілі. Адміністрація садочка пішла назустріч ініціативі майбутніх учителів, надавши студентам можливої допомоги. Провівши певну роботу з дітьми, студенти записали одне із занять на відеокамеру, проілюструвавши свої дії відповідними коментарями. Запис було продемонстровано під час конкурсу, що викликало позитивну реакцію аудиторії. Крім того, приклад даної групи надихнув інших студентів на пошук нових шляхів реалізації своїх задумів та творчого підходу до виконання завдань викладачів.

Розвиток творчого мислення студентів. Особлива увага під час проведення занять приділяється такій організації процесу навчання, яка б постійно стимулювала майбутніх учителів до фантазування, конструювання, необхідності проявляти ініціативу, винаходити щось

нове. Так, при нагородженні кращих студентів, що відзначилися під час проведення „Свята квітів“, виникла пропозиція самостійного виготовлення призів. З цього часу всі запрошення, нагороди, оздоблення приміщення, рекламні реквізити виготовляються виключно руками самих студентів.

Можливість удосконалення існуючих підходів до організації процесів навчання і виховання. Студенти під час занять намагаються віднайти нові форми та методи роботи з дітьми, незвичайні засоби навчання, які б дозволили підвищити результат. Викладачі намагаються ознайомити майбутніх учителів із сучасними концепціями розвитку школи, ідеями педагогів-новаторів, навчають студентів самостійно проектувати та конструювати навчальні заняття, створювати наукові проекти, захищати їх, відстоювати свої думки.

Інноваційні дидактичні пошуки у сфері професійної педагогічної підготовки передбачають різноманітні види діяльності: *навчально-пізнавальну* (визначення пріоритетних цілей, завдань, функцій, оновлення змісту педагогічної освіти), *науково-дослідницьку* (постановка наукової проблеми, висування та перевірка гіпотез, генерація ідей, моделювання та організація експерименту, оцінка результатів), *моделюючу* (прогнозування, предметно-змістовна імітація, імітаційна гра, мікровикладання, моделювання контексту майбутньої професійної діяльності), *технологічну* (розробка системи методів, прийомів, засобів досягнення поставлених цілей), *рефлексивну* (інтелектуальна та емоційно-почуттєва рефлексія в гносеологічному та емоційно-особистісному виявах).

Робота з обдарованими студентами вимагає новизни інформації та різноманітних видів пошукової аналітичної, розвивальної, творчої діяльності. Тому серед форм організації навчального процесу переважають ділові та рольові ігри, навчальні конференції, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками“, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проектів та інші) тощо. Великого значення набула самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Активно працює факультатив по роботі з обдарованими студентами, де майбутні вчителі, реалізуючи свій творчий потенціал, вчать виявляти і розвивати обдарування й здібності учнів. Значно впливає на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів Наукове студентське товариство, де обдаровані студенти оволодівають основами науково-дослідної роботи. Цьому сприяє й стажування кращих студентів у провідних навчальних закладах США, Німеччини, Польщі та інших

країн.

Одним з основних видів навчальних практичних занять студентів при вивченні педагогіки є *семінарське заняття*. Метою семінару є певний синтез опрацьованої студентами літератури, співвіднесення її з матеріалом лекцій, формування у майбутніх учителів уміння критично оцінювати різні джерела знань. Чіткий порядок питань у плані семінару необхідний студенту у підготовці до заняття для усвідомлення логіки теми, послідовності її розвитку. На семінарі доцільно розглядати актуальні проблемні питання. Основною метою цього виду навчальних занять є не стільки перевірка знань, скільки розвиток самостійності мислення студентів, уміння відстоювати свою власну позицію. Семінарське заняття є найбільш складною формою організації навчального процесу. Йому притаманні чотири основні функції, а саме: 1) поглиблення, конкретизація і систематизація знань, набутих студентами на попередніх етапах навчання (лекції, самостійна робота, консультації); 2) розвиток навичок самостійної роботи, формування творчого мислення; 3) розвиток уміння формулювати і відстоювати свою думку; 4) контроль за рівнем та характером засвоєння матеріалу студентами.

Оволодіння різноманітними формами та методами активного навчання допомагає майбутнім педагогам швидше набути професійного досвіду, глибше усвідомити соціальне призначення професії вчителя. Саме тому до кожного практичного заняття доцільно розробляти практичні завдання, спрямовані на розвиток мислення майбутніх учителів та формування практичних умінь і навичок виховної роботи з дітьми, підлітками, юнаками. На практичних заняттях широко використовуються інноваційні підходи, зокрема аналіз педагогічних ситуацій і професійно-зорієнтованих педагогічних задач.

Педагогічна задача – це мета, що задається педагогом у визначених умовах (ситуації), яка передбачає перехід вихованця з вихідного рівня на якісно новий рівень розвитку його вихованості. Педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом утруднення, яке виникло у певній ситуації, і яке не має однозначного розв'язку. Подолання утруднення відбувається шляхом знаходження оптимального способу його вирішення. Педагогічна задача ґрунтується на меті, яка передбачає своїм результатом не тільки усунення конфлікту, але й виникнення потреби суб'єкту діяльності у самовихованні, саморозвитку.

На практичних заняттях з педагогіки широко використовуються розвивальні методи навчання і, перш за все, педагогічні задачі, які є "основною клітиною" педагогічної діяльності і які безпосередньо спрямовані на формування необхідних учителю вмінь. Розв'язуючи

задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати не тільки власну навчально-виховну діяльність, але й поведінку і діяльність учнів. Розв'язання педагогічної задачі має чіткий алгоритм, з яким студенти знайомляться на перших же заняттях і який допомагає їм підходити до аналізу проблеми на науковому рівні.

Педагогічні задачі, які пропонуються студентам, повинні бути різного рівня складності і передбачати різні види діяльності: від репродуктивної до творчої.

Активізують мислення студентів і стимулюють їх до самостійної пошукової роботи *проблемні питання*. Проблема, з філософської точки зору, це такий різновид питання, відповідь на яке не міститься у набутому досвіді суб'єкта і тому потребує відповідних практичних і теоретичних дій, які відрізняються від простого інформаційного пошуку. Тобто, виникає певне утруднення, ліквідувати яке за допомогою наявної бази знань студент не може. Останнє свідчить про недостатність досягнутого рівня знань. Тому проблема визначається як знання про незнання та виникненням необхідності усунути протиріччя. Використання проблемних питань на практичних заняттях з педагогіки допомагає підвищити пізнавальний інтерес студентів до вивчення теорії виховання, вчить їх діалектично мислити, робить істину доказовою, а знання осмисленими, формує активну, творчо мислячу особистість.

За допомогою методу *моделювання фрагментів виховних заходів* реалізуються такі завдання, які передбачають розв'язування проблеми професійної спрямованості; у студентів значно підвищується професійний інтерес, актуалізуються наявні знання, закріплюються навички педагогічного аналізу й узагальнення, розвиваються педагогічні здібності.

Включення студентів у ситуації професійної спрямованості, а саме таким і є моделювання фрагментів виховних заходів, створює умови, за яких майбутні вчителі отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, опрацьовувати шляхи встановлення контакту, прийоми створення певного емоційного стану та його корекції, способи вирішення типових ситуацій взаємодії.

Моделювання фрагментів виховних заходів дає змогу сформувати основу рольової поведінки майбутнього вчителя. В педагогіці під моделюванням фрагментів виховних заходів розуміють спеціально організовану і педагогічно керовану діяльність, де у створеній ігровій ситуації імітується певний реальний навчально-виховний процес. Цей метод дозволяє розкрити перед студентами соціальний зміст учительської професії, основні її кваліфікаційні характеристики,

забезпечує тісний зв'язок педагогічної теорії з шкільною практикою і дає можливість побачити типові труднощі, з якими вчитель зустрічається у своїй повсякденній практиці, а також визначити шляхи їх подолання.

Моделювання фрагментів виховних заходів допомагає створити такі умови, коли вибір засобу-розв'язку досягається шляхом використання студентами теоретичних знань, набутих у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Це формує потребу використовувати теорію при виборі оптимальних засобів і прийомів педагогічного впливу, орієнтовної основи професійної поведінки.

Одним з напрямів практичної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти є використання методу *мікровикладання*, який допомагає майбутньому вчителю краще підготуватися до професійної діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набути певного рівня педагогічної майстерності.

Мікровикладання є одним з напрямів практичної професійної діяльності вчителя, що допомагає студентам краще усвідомити сутність педагогічних явищ. Моделюючи фрагмент практичної діяльності вчителя-предметника, майбутні вчителі розвивають свої здібності, набувають певного досвіду. У студентів, які активно беруть участь у підготовці і проведенні практичних занять з використанням методів мікровикладання та моделювання фрагментів виховних заходів, формуються такі якості як комунікативність, емпатійність, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм у поєднанні з глибокими теоретичними педагогічними знаннями.

Важливого значення в системі підготовки майбутнього вчителя набуває *ділова гра*. Вона являє собою форму відтворення предметного і соціального змісту та моделювання стосунків, характерних для педагогічної роботи. В ході проведення гри розгортається особлива ігрова діяльність, яка моделює умови і динаміку протікання вчительської професії. Водночас формуються особистісні якості вчителя. В умовах спільної роботи кожний студент виробляє навички соціальної взаємодії, ціннісні орієнтації, установки, притаманні фахівцеві. Ігрова модель потрібна для забезпечення особистісного включення студентів у процес навчання, спрямований на оволодіння предметним змістом професійної діяльності. Проте останнє відображає зміст спільної праці спеціалістів, тому через ігрову модель засвоюється і соціальний зміст майбутньої роботи. Ділова навчальна гра є насамперед "інструментом" розвитку теоретичного і практичного мислення спеціаліста, здатного аналізувати складні умови педагогічної дійсності, ставити і розв'язувати нові для майбутніх фахівців професійні задачі.

Важливим елементом навчально-виховної роботи з розвитку

педагогічної обдарованості майбутніх учителів є *позанавчальна виховна діяльність*, в організації й здійсненні якої провідне місце належить самим студентам.

У Житомирському державному університеті традиційним стало проведення ряду заходів, організація яких здійснюється за методикою колективних творчих справ. Серед них можна виділити щорічне „Свято квітів” та виставку-ярмарок „Своїми руками”, конкурси педагогічної майстерності та „Аукціон педагогічних ідей” тощо.

Підготовка та проведення цих заходів організується у кілька етапів, при цьому студентам надається можливість проявити себе у різних якостях, а саме: сценаристів, драматургів, акторів, поетів, художників-оформлювачів, постановників танців та інсценізацій, дослідників, фото- та теле-кореспондентів, журналістів, учнів, учителів тощо.

Отже, *реалізуючи свій власний потенціал у процесі навчання, майбутні вчителі вчать виявляти і розвивати обдарування учнів*. Основною ж умовою ефективності роботи з педагогічно обдарованими студентами вважаємо, перш за все, високий рівень професійної та особистісної компетентності викладачів, які здатні до постійного духовного і творчого зростання, зміни самого себе, усталених стереотипів у поглядах на світ. Не останнє місце займає і бажання працювати з обдарованою особистістю, адже це справа складна і відповідальна, яка до того ж передбачає відповідну систему стимулювання як студентів, так і творчо працюючих викладачів. Крім того, потребує ґрунтовної розробки педагогічний інструментарій для організації відповідної роботи в університеті, а також підготовки студентів до навчання й виховання обдарованих учнів.

8.3. Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки як ефективна форма розвитку педагогічної обдарованості студентів

Провідним завданням вищого педагогічного навчального закладу є підтримка і розвиток педагогічної обдарованості майбутнього вчителя. Серед інноваційних форм роботи слід виділити технологію підготовки творчого вчителя, яка була реалізована на Всеукраїнській студентській олімпіаді з педагогіки, котра визнана ефективною формою роботи. Впродовж чотирьох років II етап Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки відбувався на базі Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, що дозволило створити цілісну технологію підготовки педагогічно обдарованого вчителя.

Логіка втілення пропонованої педагогічної технології складається з ряду етапів, а саме:

по-перше, виділяємо кінцеву загальну мету системи підготовки педагогічно обдарованого студента у вигляді моделі вчителя-дослідника за допомогою показників, які можна діагностувати;

по-друге, описуємо проміжні цілі (поетапно) розвитку педагогічної обдарованості особистості шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками і критеріями;

по-третє, відбираємо і дидактично обґрунтовуємо зміст загально педагогічної підготовки обдарованих студентів відповідно до заданої мети;

по-четверте, реалізуємо розвиваючі інформаційні технології, що відображають сучасний стан науково-педагогічного знання щодо процесу професійного становлення майбутнього вчителя (всі технології повинні бути забезпечені об'єктивними методиками контролю якості даного процесу);

по-п'яте, окреслюємо певні організаційні умови навчання і виховання педагогічно обдарованих студентів вищого навчального закладу.

Розглядаючи технологію підготовки педагогічно обдарованого майбутнього вчителя з позицій системного та діяльнісного підходу, завдається загальна логіка побудови навчально-виховного процесу, яка охоплює такі компоненти (етапи): цільовий, змістово-інформаційний, процесуальний, діяльнісно-операційний та оцінно-результативний. Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-дослідників.

Метою Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки є своєчасне виявлення, відбір та підтримка педагогічно обдарованої молоді; розвиток та реалізація її професійних здібностей; стимулювання творчого педагогічного пошуку молодих дослідників; підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя за рахунок активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та посилення ступеня проблемності й творчості навчально-виховного процесу під час вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Організація Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки складається з ряду етапів: підготовчого (або початкового), основного етапу (або етапу організації та проведення) та завершувального (або аналітико-узагальнюючого) етапу.

Підготовчий етап передбачає: створення оргкомітету, журі, мандатної та апеляційної комісії; розробку конкурсних завдань, визначення критеріїв їх оцінювання; підготовку необхідної допоміжної документації

для проведення олімпіади та підведення підсумків; встановлення термінів та вимог до написання творчої роботи, яка виявляє результати власного педагогічного дослідження учасників.

Кількість турів Олімпіади (теоретичний, практичний, творчий), форми їх організації на кожному етапі визначаються оргкомітетами.

I етап олімпіади складається з факультетських та загальноуніверситетського турів, які передбачають оцінювання теоретичних знань студентів та їх змагання у творчих конкурсах. У факультетському турі беруть участь всі студенти, які виявили бажання продемонструвати набуті знання й уміння з педагогічних дисциплін. Переможці виходять до загальноуніверситетського туру.

II етап Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки відбувається у базовому навчальному закладі, який визначається Міністерством науки і освіти України. Участь у ньому беруть переможці I етапу.

Реалізація ієрархії цілей відбувається під час здійснення *основного етапу* Олімпіади. Цьому сприяє опора на концепцію контекстового навчання. У рамках цієї концепції виділяються три основні види діяльності студентів, якими вони мають оволодіти під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі:

- навчальна діяльність у різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати творчий контекст майбутньої професійної діяльності;

- квазіпрофесійна діяльність, котра означає відтворення в умовах навчального закладу елементів дослідницької праці, а також певних взаємостосунків між виконавцями у різних ігрових формах: вони моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої пошукової роботи, її специфічні ознаки;

- навчально-професійна діяльність студентів під час різних видів практик, виконання науково-дослідної роботи, виконання творчих робіт, написання рефератів, курсових та дипломних робіт.

Таким чином, інноваційні дидактичні пошуки у сфері професійної педагогічної підготовки передбачають різноманітні види діяльності: *навчально-пізнавальну* (визначення пріоритетних цілей, завдань, функцій, оновлення змісту педагогічної освіти), *науково-дослідницьку* (постановка наукової проблеми, висування та перевірка гіпотез, генерація ідей, моделювання та організація експерименту, оцінка результатів), *моделюючу* (прогнозування, предметно-змістовна імітація, імітаційна гра, мікрОВикладання, моделювання контексту майбутньої професійної діяльності), *технологічну* (розробка системи методів, прийомів, засобів досягнення поставлених цілей), *рефлексивну* (інтелектуальна та

емоційно-почуттєва рефлексія в гносеологічному та емоційно-особистісному виявах).

Створена нами технологія організації і проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки передбачає формування у майбутніх учителів узагальнюючих умінь, реконструювання навчальних знань у змістові аспекти.

До *змістового компонента* олімпіади нами віднесено основні форми проведення занять, передбачені технологією розвитку педагогічної обдарованості майбутніх учителів, а тому пропонуємо наступні конкурсні завдання:

1. *Творча робота*. Структура та оформлення творчих робіт мають відповідати вимогам до курсових (дипломних) робіт студентів вищого навчального закладу.

2. *Публічний захист творчої роботи* (виступ до 7 хвилин, представлення проблеми та пропозиції щодо її розв'язування).

3. *Письмова робота*, яка охоплює:

а) завдання з теорії педагогіки;

б) завдання з історії педагогіки;

в) тестові завдання;

г) педагогічну задачу (учасник олімпіади має проаналізувати задачу та обґрунтувати способи її розв'язання).

Окрім цього, учасникам необхідно підготуватися до виконання таких *творчих завдань*:

- мікрОВикладання фрагменту уроку (до 10 хв.);

- моделювання і програвання фрагменту виховного заходу (до 10 хв.);

- конкурс педагогічних талантів (продемонструвати власні здібності);

- аукціон педагогічних ідей (запропонувати та захистити оригінальну (авторську) ідею) (до 7 хв.);

- конкурс-експромт, де учаснику необхідно діяти у реальній ситуації разом з реальними дітьми.

Учитель завжди діє у конкретних ситуаціях, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. Саме на реалізацію такого підходу орієнтовані конкурсні завдання олімпіади "МікрОВикладання", "Моделювання виховного заходу", "Аукціон педагогічних ідей", "Конкурс педагогічних талантів" та "Конкурс-експромт".

Конкурсне завдання *“МікрОВикладання”* передбачає моделювання і програвання фрагменту уроку (до 10 хвилин), який готується учасниками олімпіади заздалегідь. Виконання даного завдання допомагає майбутньому вчителю краще підготуватися до професійної діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набути певного рівня педагогічної творчості. Журі при оцінюванні цього конкурсу враховує професійно-педагогічну спрямованість майбутнього учителя, володіння ним засобами педагогічної взаємодії, уміння встановлювати контакт з колективом учнів, знання про сучасні педагогічні технології навчання.

МікрОВикладання водночас є одним з напрямів професійної підготовки майбутнього вчителя-досліника, що допомагає студентам краще усвідомити сутність педагогічних явищ. Моделюючи фрагмент практичної діяльності вчителя-предметника, студенти розвивають свої здібності, набувають певного досвіду, вмінь та навичок. Відзначимо, що більшій частині учасників олімпіади притаманні такі якості як комунікативність, емпатія, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм, які поєднуються з глибокими теоретичними педагогічними знаннями.

Конкурс *“Моделювання виховного заходу”* був введений до програми Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки вперше у 2001 році. Він спрямований на перевірку рівня готовності майбутніх учителів до самостійної творчої роботи вчителя-вихователя. Для майбутнього педагога-вихователя важливо ще під час навчання оволодіти практичними вміннями з виховної роботи, серед яких: уміння сформулювати виховну проблему, аналізувати її, виділяти основні протиріччя та проблеми, правильно розуміти мету і завдання виховної діяльності, знаходити ефективні шляхи реалізації цих завдань.

Головною метою конкурсного завдання *“Моделювання виховного заходу”* є включення студентів у реальні ситуації практичної діяльності вчителя-вихователя, перевірка готовності майбутніх учителів до самостійного планування, організації і аналізу виховних заходів, знаходження шляхів встановлення контакту з колективом учнів, використання традиційних і нестандартних методів та прийомів для створення сприятливого емоційного фону спілкування з вихованцями.

Одним з провідних завдань підготовки майбутніх учителів у сучасних суспільних умовах є формування їх професійної компетентності, важливою складовою якої визнається вміння вчителя здійснювати дослідницьку роботу, аналізувати явища педагогічної дійсності, підвищувати власний рівень знань, залучати до пошукової роботи учнів. Саме на підготовку майбутніх учителів до творчої,

ініціативної, індивідуальної професійної діяльності, формування у них самостійного педагогічного мислення спрямовано конкурсне завдання "Творча робота". Конкурсантам пропонується підготувати і захистити творчу роботу з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, соціально-педагогічних дисциплін. У процесі пошукової роботи молоді науковці розвивають можливість оволодіти основами науково-дослідної діяльності під керівництвом викладача. Наукові роботи глибоко і всебічно аналізуються членами журі за такими критеріями: актуальність, новизна, науковість, логічність, системність, повнота і глибина досліджуваної проблеми, стислість, використання наукових першоджерел, оформлення.

Конкурс „Аукціон педагогічних ідей” проводиться з метою виявлення педагогічних здібностей учасників олімпіади. При цьому конкурсантам пропонується висунути незвичайну педагогічну ідею, проект, пропозицію, план діяльності, і здійснити їх прилюдний захист.

Педагогічні ідеї, висунуті учасниками олімпіади на розгляд членів журі за чотири роки, можна умовно поділити на кілька типів:

- *ідеї мікротипу* - передбачають новації та реформи, а також оригінальні педагогічні нововведення, які студенти пропонують ввести безпосередньо у педагогічний процес (ігрові методики, тренінгові елементи, особливості суб'єкт-суб'єктних стосунків тощо);

- *ідеї мезорівня* - передбачають введення новацій в управління школою чи іншою освітньою структурою регіонального рівня (новації в учнівському самоуправлінні, у налагодженні стосунків з громадськими, політичними, релігійними організаціями тощо);

- *ідеї макрорівня* – стосуються перебудови, переорієнтації системи освіти в цілому або окремих її глобальних структурних елементів (системи оцінювання знань учнів, прийому випускників до вищих навчальних закладів, взаємостосунків українських та зарубіжних вузів тощо).

Захист може відбуватися як особисто конкурсантом, так і з залученням інших учасників олімпіади. До головних критеріїв, за якими оцінюються педагогічні ідеї конкурсантів, відносяться: змістовність; оригінальність; новизна; практична цінність для сучасної школи; ступінь можливості реалізації тощо.

Конкурс-експромт у програму Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки вводиться з метою надання можливості учасникам продемонструвати свої експромт-можливості та експромт-здібності у вирішенні педагогічних ситуацій та завдань.

Для проведення "Конкурсу-експромту" оргкомітет олімпіади може залучати учнів ЗОШ. Школярі повинні отримати вступну підготовку до

участі у виконанні завдань. Крім того, діти мають володіти певними творчими здібностями, щоб надавати допомогу конкурсантам.

Завдання для конкурсу-експромту умовно можна поділити на кілька типів:

1. Практичного характеру – спрямованих на організацію дітей для вирішення дозвільних завдань (вивчення скоромовок, елементів танців, пісень, театралізованих виступів тощо).

2. Ситуативного характеру – на реалізацію взаємодії "вчитель-учень", "учитель-учитель", "учитель-батьки" тощо.

3. Організаційного характеру – на вирішення завдань планування та організації учнівського колективу (планування роботи, роз'яснення правил поведінки, проведення КТС тощо).

Аналітико-узагальнюючий етап має на меті: аналіз підготовленості студентів до олімпіади та виконання ними конкурсних завдань; аналіз типових помилок студентів, перелік розділів, тем, питань, недостатньо засвоєних студентами; вироблення пропозицій стосовно поліпшення організації та проведення студентських олімпіад з педагогіки; розробку пропозицій щодо вдосконалення роботи з педагогічно обдарованою молоддю у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

Багаторічний досвід організації, проведення й участі у Всеукраїнських олімпіадах з педагогіки дозволяє нам стверджувати, що на сучасному етапі Олімпіада поєднує у собі і перевірку теоретичних знань конкурсанти, і відкрите змагання у рівні педагогічної майстерності, і яскраве шоу, участь в якому беруть всі учасники і організатори. Олімпіада, за влучним висловлюванням одного з учасників, стала „способом життя” для конкурсанти. Саме тому, для збереження цього конкурсанти духу і для підвищення рівня якості проведення студентської олімпіади з педагогіки, на нашу думку, необхідно вдосконалити як підготовку учасників до конкурсанти випробовувань, так і роботу базових закладів, які безпосередньо готують і проводять олімпіаду. Так, керівництву вищих педагогічних навчальних закладів та провідним викладачам кафедр педагогіки, які безпосередньо готують студентів до участі в Олімпіаді, необхідно відповідальніше ставитися до процесу підготовки конкурсанти, запобігати випадковості у виборі учасників. З метою запобігання перенавантаженню членів журі, обмежувати кількість представників від одного навчального закладу до 2 осіб, що дозволить приділити більшу увагу кожному конкурсанти. Брати участь в олімпіаді повинні лише студенти старших курсів, які вже вивчили курси педагогіки, історії педагогіки та інших педагогічних дисциплін. Під час теоретичної підготовки потенційних учасників Олімпіади варто більше уваги приділяти поглибленому вивченню курсу

історії педагогіки з метою посилення історико-педагогічної підготовки майбутніх учителів. При цьому необхідно навчати студентів застосовувати набуті історико-педагогічні знання в нових умовах при розв'язуванні педагогічних задач, при аналізі педагогічних явищ та процесів. Кафедрам педагогіки та науковим керівникам потрібно більше уваги звертати на самостійність та якість виконання студентами творчих робіт, наукову обґрунтованість історико-педагогічних та експериментальних досліджень. До того ж необхідно розширяти тематику наукових пошуків. Наукові керівники студентських дослідницьких робіт повинні звертати належну увагу на дотримання вимог щодо оформлення наукової роботи, логічність і систематичність викладу матеріалу, мовленнєву культуру, грамотність, обсяг роботи, використання та аналіз психолого-педагогічної літератури та архівних джерел. Оскільки одним із провідних завдань Олімпіади є розвиток професійних здібностей та креативності майбутніх учителів, педагогам-наставникам слід більше уваги приділяти розвитку творчого педагогічного мислення студентів, яке передбачає розробку ними інноваційних педагогічних ідей. Належної уваги вимагає й процес оволодіння студентами основами педагогічної техніки та культурою педагогічного мислення, які виражаються у свідомому оперуванні поняттєвим апаратом педагогіки, володінні мисленнєвими операціями (аналіз, синтез, порівняння, моделювання, прогнозування та інші), які яскраво проявляються при виконанні різних видів конкурсних завдань. Студенти-учасники Олімпіади мають бути ознайомлені із сучасними концепціями гуманістичної освіти, передовим зарубіжним і вітчизняним педагогічним досвідом та його обґрунтуванням з позиції сучасних теоретико-методологічних засад.

Представникам базового вищого педагогічного закладу варто продовжувати роботу над вдосконаленням критеріїв оцінювання конкурсних завдань; заздалегідь інформувати про них потенційних конкурсантів, що підвищить ефективність підготовки студентів до участі в олімпіаді.

Удосконалення роботи з обдарованою молоддю у галузі педагогіки потребує:

- своєчасного виявлення обдарованих студентів і включення їх до науково-дослідної роботи;
- організації спецсеінарів з актуальних проблем педагогічної науки та методики роботи з обдарованими студентами – майбутніми педагогами;
- досконалого володіння методами науково-педагогічних досліджень;

- введення конкурсу педагогічних талантів як обов'язкового компоненту кожної олімпіади на всіх етапах, починаючи з факультетського туру;
- проведення аукціонів педагогічних ідей у межах I туру Всеукраїнської олімпіади з педагогіки у всіх вищих педагогічних закладах України для виявлення талановитої молоді;
- проведення на базі педагогічних вищих навчальних закладів освіти науково-практичних студентських конференцій з підготовкою та публікацією матеріалів учасників.

Список використаної літератури:

1. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
2. Антонова О.Є. Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки та її роль у підвищенні рівня підготовки майбутнього вчителя // Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації: Зб. матеріалів Першої міжнародної науково-практичної конференції. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2002. – С. 328-332.
3. Антонова О.Є. Розвиток педагогічної обдарованості майбутнього вчителя як педагогічна проблема // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: Зб. наукових праць. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – С. 181-185.
4. Дубасенюк О.А. Творчий пошук молодих дослідників у сфері педагогічних наук // Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. – Харків: ХДПУ, 2001. – Ч. 2. – Вип. 19. – С. 19-23.
5. Дубасенюк О.А. Науковий пошук молодих дослідників Житомирського державного університету // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: Випуск 2: Зб. наук, праць / За заг. ред. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2005. – С. 3-6.
6. Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Технологічний підхід до організації роботи з педагогічно обдарованою молоддю (на прикладі Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки) // Вісник Житом. пед. ун-ту. – Вип. 14. – 2004. – С. 3-6.
7. Методика організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 3-є. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 100 с.
8. Методичні рекомендації до організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 74 с.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Обґрунтуйте актуальність проблеми розвитку здібностей й обдарувань дітей та молоді у сучасних умовах розвитку суспільства.
2. Проаналізуйте поняття „обдарованість”, „обдарована дитина” і сформулюйте їх визначення.
3. У чому полягає сутність педагогічної обдарованості?
4. Назвіть і охарактеризуйте основні компоненти педагогічної обдарованості, а також чинники, які впливають на її розвиток.
5. Проаналізуйте основні етапи технології розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя. У чому специфіка цієї технології?
6. Охарактеризуйте роль науково-методичного Центру роботи з обдарованою молоддю у координації діяльності вищого навчального закладу щодо розвитку здібностей і обдарувань студентів.
7. Назвіть і охарактеризуйте форми та методи навчання, які доцільно використовувати у роботі з педагогічно обдарованими студентами. Запропонуйте власні підходи до організації діяльності обдарованої молоді.
8. Проаналізуйте етапи технології організації та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки. Запропонуйте шляхи її вдосконалення.
9. Які знання, вміння, навички, особистісні якості мають бути сформовані у майбутнього вчителя, здатного працювати з обдарованими дітьми?
10. Розробіть структуру, зміст та методичне забезпечення спеціального курсу „Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями” згідно вашої спеціалізації.
11. Сформулюйте пропозиції щодо вдосконалення роботи з обдарованою студентською молоддю у галузі педагогіки.

**Питання до екзамену
з курсу „Методика викладання педагогіки”**

1. Педагогіка як навчальний предмет.
2. Предмет методики викладання педагогіки.
3. Завдання методики викладання педагогіки.
4. Педагогічна наука та навчальний предмет „Педагогіка”, їх взаємозв'язки та особливості.
5. Основні етапи розвитку педагогіки як навчального предмету.
6. Оформлення педагогіки як навчального предмету у педагогічних закладах освіти.
7. Курси педагогіки у західних країнах.
8. Основні підходи до побудови змісту курсу педагогіки у педагогічному університеті.
9. Загальна характеристика змісту курсу „Педагогіка” у педагогічному університеті.
10. Загальне й особливе у процесі засвоєння знань з педагогіки.
11. Активізація пізнавальної діяльності майбутнього вчителя. Формування готовності до педагогічної самоосвіти.
12. Види та напрями самоосвітньої діяльності майбутнього викладача.
13. Характеристика дидактичних принципів у викладанні педагогіки у педагогічному університеті.
14. Розвиток організаційних форм навчання у вищих закладах освіти.
15. Семінар як форма навчання педагогіки.
16. Лабораторне заняття як форма навчання педагогіки.
17. Лекційно-поточна форма навчання педагогіки.
18. Конференції та диспути як форма навчання педагогіки.
19. „Мікровикладання” як форма організації практичних занять з педагогіки.
20. „Моделювання виховних проєктів” як форма організації практичних занять з педагогіки.
21. Розв'язування педагогічних задач як метод навчання педагогіки.
22. Ділова гра як форма організації практичних занять з педагогіки.
23. Контроль та його види у процесі навчання педагогіки.
24. Нетрадиційні методи та форми організації практичних занять з педагогіки.
25. Позанавчальна робота з педагогіки (індивідуальна, педагогічні гуртки та клуби, проблемні групи, педагогічний театр, масові форми тощо).
26. Кабінет педагогіки, його значення та оформлення.
27. Особливості педагогічної діяльності викладача педагогіки.
28. Особливості особистості викладача педагогіки.

29. Особливості викладання розділу „Загальні основи педагогіки”.
30. Особливості викладання розділу „Дидактика”.
31. Особливості викладання розділу „Теорія виховання”.
32. Особливості викладання розділу „Школознавство”.
33. Методична характеристика теми „Предмет та основні категорії педагогіки”.
34. Методична характеристика теми „Школяр, його розвиток і виховання”.
35. Методична характеристика теми „Педагогічна професія у сучасному суспільстві”.
36. Методична характеристика теми „Сутність процесу виховання”.
37. Методична характеристика теми „Сутність процесу навчання”.
38. Методична характеристика теми „Мета виховання, її значення”.
39. Методична характеристика теми „Закономірності і принципи виховання”.
40. Методична характеристика теми „Закономірності і принципи навчання”.
41. Реалізація принципу наочності при викладанні педагогіки.
42. Способи розвитку педагогічної творчості студентів на заняттях з педагогіки.
43. Педагогічна обдарованість: сутність, діагностика, технологія розвитку.
44. Технологія організації і проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки.

Список рекомендованої літератури

1. *Державна національна програма "Освіта: Україна ХХІ століття"*. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. *Закон України "Про Освіту"* // *Голос України*. – 1996.– 25 квітня. – С. 1-3.
3. *Закон України „Про вищу освіту”* // *Освіта*. – 20-27 лютого. – 2002.
4. *Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти* // *Освіта*. – К., 1996. – 7 серпня.
5. *Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи* // *Директор школи*. – 2002. – №1. – С. 11-15.
6. *Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті*. – К.: "Шкільний світ", 2001. – 16 с.
7. *Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад* // *Освіта*. – 1993. – 3 вересня.
8. *Цільова комплексна програма „Вчитель”* // *Освіта України*. – 1996. – №64.
9. *Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Підручник*. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
10. *Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов*. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
11. *Бордовская Н.В., Реан А.А., Розум С. Психология и педагогика*. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
12. *Введение в научное исследование по педагогике* / Под ред. В.И. Журавлёва. – М., 1988. – 239 с.
13. *Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Посібник для студентів вищих навчальних закладів*. – 2-е вид., доопр. і доп. – Дрогобич: Коло, 2006. – 608 с.
14. *Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студ. вищ. навч. закл.* – К.: "Академія", 2001. – 576 с.
15. *Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках*. – М., 1997. – 288 с.
16. *Галузьяк В.М., Сметанский М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навч. посібник*. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: "Книга-Вега", 2003. – 416 с.
17. *Гончаренко С.У. Український педагогічний словник*. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
18. *Дидактика средней школы* / Под. ред. Онищука В.А. – К., 1987. – 34 с.
19. *Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки: Навч. посібник*. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 108 с.
20. *Жариков Е., Крушельницький Е. Для тебя и о тебе*. – М., 1991.
21. *Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования*. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

22. *Изучение личности учащегося и ученического коллектива* / Под ред. Л.Фридмана. – М., 1988.
23. *Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций.* – М., 1984. – 496 с.
24. *Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва.* – К., 1983. – 320 с.
25. *Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач.* – М., 1987. – 144 с.
26. *Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте.* – Киев-Одесса: Вища школа, 1988. – 160 с.
27. *Кочетов А.И. Педагогические исследования.* – Рязань, 1975.
28. *Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцко Г.В. Педагогіка. Розділ “Дидактика”.* – К., 1993. – 140 с.
29. *Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. пос. для студ. пед. навч. закл.* – Харків, 1997. – 338 с.
30. *Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку* / За заг. ред. акад. О.Г. Морозова. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
31. *Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори.* – М., 1977. – Т.1.
32. *Методы системного педагогического исследования* // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.
33. *Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посібник.* – К., 2001. – 608 с.
34. *Общие основы педагогики* // Под ред. Ф.Ф. Королёва, В.Е.Гмурмана. – М., 1967. – 390 с.
35. *Основы вузовской педагогики* // Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1972. – 308 с.
36. *Педагогика* / Под ред Ю.К. Бабанского. – М., 1988. – 479 с.
37. *Педагогика* / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1997. – 512 с.
38. *Педагогіка* / За ред М.Д. Ярмаченка. – К., 1986. – 540 с.
39. *Педагогіка* / За ред. Кондратюка А.П. – К., 1978. – С. 9.
40. *Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн.* – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. “Общие основы”. – 576 с.
41. *Подласый В.И. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2-х кн.* – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. “Процесс воспитания”. – 256 с.
42. *Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 3-тє, доповнене і перероблене* / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 482 с.
43. *Проблемы методологии педагогики и методики исследований.* – М., 1971. – 352 с.
44. *Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень.* – К., 1998. – 143 с.
45. *Савин Н.В. Методика преподавания педагогіки: Учеб. пособие для фак. повышения квалификации.* – М.: Просвещение, 1987. – 207 с
46. *Савченко О.Я. Дидактика початкової школи.* – К., 1999. – 368 с.

47. *Скаткин М.Н.* Педагогическое исследование. – М., 1982. – 356 с.
48. *Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 1999. – 416 с.
49. *Ушинський К.Д.* Про користь педагогічної літератури: Твори: У 6 т. – К., 1954. – Т. 1. – С. 33-49.
50. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология: Предисловие // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Под ред. Ш.И. Ганелина. – М., 1974. – 527 с.
51. *Фіцула М.М.* Педагогіка. – Київ, 2000. – 544 с.
52. *Харламов И.Ф.* Педагогика. – М., 1999. – 519 с.
53. *Якса Н.В.* Основи педагогічних знань: Навч. посібник. – Київ: Знання, 2007. – 358 с.

ДОДАТКИ
Базові знання з курсу „Педагогіка”

РОЗДІЛИ КУРСУ	ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ	ТЕОРІЇ	ЗАКОНОМІРНОСТІ	ПРИНЦИПИ
1. Загальні основи педагогіки	<p>Педагогіка: педагогічна наука, педагогічна практика. Предмет педагогіки. Об'єкт педагогіки. Методологія сучасної педагогіки. Методи науково-педагогічних досліджень. Категорії педагогіки: виховання, освіта, навчання, розвиток особистості, самоосвіта, самовиховання. Педагогічний процес. Учасники педагогічного процесу: вихователь і вихованець, учитель і учень. Особистість та її розвиток. Професійна підготовка майбутнього вчителя: цілі, завдання, форми, методи. Професіограма вчителя-вихователя. Педагогічна діяльність. Передовий педагогічний досвід.</p>	<p>Педагогіка як наука і мистецтво; Теорія «чистої дошки»; Соціологізаторські та біологізаторські теорії розвитку.</p>	<p>Історичний характер виховання. Соціальний характер виховання. Єдність та взаємозумовленість виховання як суспільного та педагогічного явища. Єдність та взаємозумовленість виховання, навчання, освіти та розвитку особистості. Єдність та взаємозумовленість виховної та формуючої діяльності.</p>	<p>Народності. Природовідповідності. Культуровідповідності. Гуманізації Демократизації</p>

<p align="center">2. Загальна теорія виховання</p>	<p>Виховання як суспільне явище. Виховання як педагогічне явище. Виховання як процес. Сутність та специфіка процесу виховання. Мета виховання. Всебічний гармонійний розвиток особистості як мета виховання. Закономірності виховання. Принципи виховання. Форми та методи виховання. Зміст виховної діяльності: моральне, розумове, громадянське, трудове та економічне, естетичне, екологічне, фізичне, сімейне виховання. Колектив та його вплив на особистість. Дитячі громадські організації. Особливості виховної діяльності педагога. Класний керівник, його функції та методика роботи. Індивідуальна робота з вихованцями. Суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні відносини у вихованні.</p>	<p>Теорія «вільного» виховання; Авторитарне виховання; Соціоцентризм та педоцентризм у вихованні; «Я»- концепція; Концепція національного виховання</p>	<p>Мета, характер і зміст виховання зумовлюються об'єктивними потребами суспільства, інтересами держави і панівних класів, соціокультурними, етнічними нормами та традиціями. Результати виховання обумовлюються узгодженістю виховних впливів, впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників. Позитивна реакція особистості на педагогічні впливи обумовлена врахуванням її потреб, інтересів і можливостей, вимогливим і шанобливим ставленням, опорою на позитивне, створенням оптимістичних перспектив особистісного розвитку. Ефективність виховання визначається ступенем власної активності особистості, змістом та способами організації діяльності, до якої вона включена, мотивами участі у діяльності, характером педагогічного керівництва діяльністю дітей. Ефективність виховання зумовлена визнанням особистості як цілості і відповідною організацією виховних впливів та взаємостосунків.</p>	<p><i>Принципи виховання:</i> народності; Природовідповідності; Культуровідповідності; ; гуманізації виховання; демократизації виховання; безперервності виховання; етнізації виховного процесу; диференціації та індивідуалізації виховного процесу; послідовності, систематичності, варіативності форм і методів виховання; інтегративності; виховання в діяльності та спілкуванні; стимулювання дитини до самовиховання; цілісного підходу до виховання.</p>
---	--	---	---	---

<p align="center">3. Теорія навчання (дидактика)</p>	<p>Об'єкт і предмет теорії навчання. Освіта: мета освіти, види освіти, державний стандарт освіти, зміст освіти. Навчання як процес: сутність та специфіка. Мета, функції та структура процесу навчання. Закономірності навчання. Принципи навчання. Двобічний характер процесу навчання: викладання й учіння. Діяльність учителя та учня. Форми організації навчання. Методи навчання. Засоби навчання. Індивідуальна робота з учнями. Основні типи навчання.</p>	<p>Теорія формальної освіти (І.Г.Песталотці, І.Ф.Герbart, І.Кант); Теорія матеріальної освіти (Г.Спенсер); Асоціативні теорії (пояснювально-ілюстративний тип навчання): серед них теорія розвивального навчання (Л.В..Занков) ● Діяльнісні теорії: теорія проблемного навчання (М.І.Махмутов); ● Теорія поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін); Теорія змістового узагальнення та теоретичного мислення у процесі навчальної діяльності (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін).</p>	<p>Єдність і взаємозумовленість мети, змісту, форм та методів навчання. Єдність і взаємозумовленість діяльності учнів та педагогів. Єдність і взаємозумовленість основних видів навчання. Діалектичний характер навчання. Діяльнісний характер навчання. Виховуючий характер навчання. Єдність педагогічного керівництва і самодіяльності учнів.</p>	<p><i>Принципи навчання:</i> науковості; доступності; наочності; зв'язку теорії з практикою; систематичності; системності; свідомості та активності; міцності засвоєння знань; індивідуального підходу до учнів за умов колективної навчальної праці з класом; виховання у процесі навчання; позитивного емоційного фону навчання; самостійності та активності учнів; поваги до особистості дитини у поєднанні з розумною вимогливістю; оперативності знань; цілеспрямованості педагогічного процесу; навчання на високому рівні складності.</p>
---	---	---	--	--

<p align="center">4. Теорія керівництва школою</p>	<p>Управління та керівництво школою. Основні ланки управління і керівництва школою. Школа як педагогічна система - змістовна, процесуальна, організаційна. Діяльність керівника школи, його заступників та класних керівників. Діяльність учительських та учнівських громадських організацій. Діяльність педради школи, методичних об'єднань. Співпраця школи, сім'ї та громадськості.</p>	<p>Єдність та взаємодія складових частин педагогічної системи у школі: змістової, процесуальної, організаційної. Єдність та взаємозумовленість єдиноначалля та колегіальності в управлінні та керівництві школою. Єдність та взаємодія прямого та оберненого зв'язку в управлінні і керівництві школою. Єдність та взаємодія школи, сім'ї та громадськості.</p>	<p><i>Принципи управління школою:</i> державність; демократичність; гласність; відкритість; регіональність.</p>
---	--	--	--

**МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИЧНОГО КУРСУ
„ПЕДАГОГІКА”**

<p>1.3. Професія вчителя у сучасному суспільстві</p>	<p>Педагог, учитель, викладач, вихователь; специфіка педагогічної діяльності; професіограма вчителя.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, співставлення, порівняння, аналогія. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, індивідуальні завдання, моделювання педагогічних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання</p>
<p>1.4. Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя</p>	<p>Самовиховання; самоосвіта; НОП студента.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз понять «самоосвіта» та «самовиховання», співставлення, порівняння, структурування понять; конструювання визначень. ПРАКТИЧНІ: складання індивідуальних програм самовиховання; розв'язування педагогічних задач, індивідуальні завдання, тестові завдання.</p>
<p>1.5. Школяр, його розвиток та виховання</p>	<p>Розвиток; формування особистості; спадковість; соціальне середовище; активність особистості; акселерація.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз понять «розвиток» та «формування особистості» за допомогою контекстуальних визначень; аналіз теорій стосовно розвитку особистості, абстрагування, оцінка. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання; розв'язування педагогічних задач, індивідуальні завдання, тестові завдання; усне індивідуальне та фронтальне опитування, письмові відповіді на тестові завдання; перевірка педагогічних словників.</p>

РОЗДІЛ II. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ		
2.1. Сутність процесу виховання	«Виховання» у широкому та вузькому розумінні; мета виховання; закономірності та принципи процесу виховання; рушійні сили процесу виховання; діяльнісно-особистісна концепція виховання; суб'єкт-суб'єктні відносини.	ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз поняття «виховання» за допомогою контекстів творів відомих педагогів, конструювання визначення, абстрагування, співставлення, порівняння, оцінка. ПРАКТИЧНІ: моделювання педагогічних понятійних ситуацій; розв'язування педагогічних задач; проблемні питання, індивідуальні завдання, тестові завдання
2.2. Загальні методи виховання		ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять теми; конструювання визначень поняття «метод», «засіб», «прийом» виховання; структуризування інформації. ПРАКТИЧНІ: моделювання педагогічних ситуацій; розв'язування педагогічних задач; ділова гра; проблемні питання; тестові завдання.
2.3. Формування учнівського колективу та його вплив на особистість школяра	Група; колектив; учнівський колектив; ознаки колективу; функції колективу; структура колективу; етапи розвитку колективу; закони життя, стиль, тон дитячого колективу; система перспективних ліній; 3-н паралельної дії.	ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз понять «колектив», «група»; конструювання визначень; абстрагування, порівняння, оцінка; структуризування ПРАКТИЧНІ: проблемні питання, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач,

<p>2.4. Розумове виховання. Робота класного керівника стосовно розвитку пізнавальних інтересів школярів</p>	<p>Розумове виховання; пізнавальний інтерес; культура розумової праці.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять теми, конструювання визначень; співставлення понять «розумове виховання», «освіта», «навчання»; систематизація і конструювання інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання, ділова гра, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.</p>
<p>2.5. Формування наукового світогляду школярів</p>	<p>Світогляд; типи світогляду: примітивно-емпіричний, релігійно-міфологічний, філософсько-теоретичний, науковий. функції світогляду; структура світогляду; наукове мислення; поняттєве мислення.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз поняття «світогляд»; зівставлення історичних типів світогляду; конструювання визначення поняття «світогляд»; систематизування інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання, ділова гра, навчальна дискусія, індивідуальні завдання, тестові завдання.</p>
<p>2.6. Моральне виховання учнів</p>	<p>Мораль, моральність; моральне виховання; моральні почуття; моральні переконання; моральна свідомість; моральні звички; моральна спрямованість; моральний учинок; моральна поведінка; моральний ідеал; цілі, зміст та методи морального виховання.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять теми; виявлення взаємозв'язків між основними поняттями; конструювання визначень понять; систематизація і конструювання інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання, розв'язання педагогічних задач, моделювання педагогічних ситуацій, ділова гра, навчальна дискусія, тестові завдання.</p>

<p>2.7. Методика трудового виховання та профорієнтації учнів. Економічне виховання</p>	<p>Трудове виховання; трудове навчання; суспільно-корисна праця; професійна підготовка; економічна освіта; економічне виховання; профорієнтація; профосвіта, профадаптація, профвиховання, профдобір.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять, конструювання визначень, систематизація і структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, розв'язання педагогічних задач, тестові завдання.</p>
<p>2.8. Естетичне виховання школярів</p>	<p>Естетика, естетичне виховання; форми естетичного виховання; методи естетичного виховання.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять, конструювання визначень, систематизація і структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, розв'язання педагогічних задач, тестові завдання.</p>
<p>2.9. Організаційно-педагогічна робота класного керівника</p>	<p>Класний керівник; професіограма особистості та діяльності класного керівника; функції та обов'язки; зміст і форми виховної роботи; методичне об'єднання класних керівників.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структурування інформації, оцінка. ПРАКТИЧНІ: ділова гра; побудова професіограми особистості вчителя; навчальна дискусія; розв'язування педагогічних задач; тестові завдання.</p>
<p>2.10. Педагогічна діагностика в роботі класного керівника</p>	<p>Педагогічна діагностика; психолого-педагогічне вивчення учнів; форми та методи.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: складання програми дослідження особистості (класу); проблемні питання, розв'язання педагогічних задач; тестові завдання.</p>

<p>2.11. Планування роботи класного керівника. Сутність методики колективних творчих справ</p>	<p>План, планування, принципи планування виховної роботи; методика КТС.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структурування інформації, абстрагування, співставлення.</p>
<p>РОЗДІЛ III. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ (ДИДАКТИКА)</p>		
<p>3.1. Сутність процесу навчання</p>	<p>Дидактика; навчання; структура процесу навчання; мотиви навчання; функції навчання; викладання і учіння; структура діяльності вчителя; структура процесу засвоєння знань; аналіз, синтез, дедукція; абстрактні форми мислення.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз понять «навчання», «процес навчання»; зіставлення з поняттями «виховання», «виявлення зв'язків та співвідношення між даними поняттями»; визначення поняття «навчання»; виявлення структурних компонентів процесу навчання та їх характеристика (аналіз, синтез); структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання; розв'язування педагогічних задач; тестові завдання.</p>
<p>3.2. Зміст освіти в сучасній школі</p>	<p>Освіта; зміст освіти; знання, вміння, навички; види освіти: загальна, політехнічна, професійна; навчальний план, навчальна програма, навчальний предмет, підручник, посібник; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: категорійний аналіз понять «освіта»; співставлення понять «виховання», «освіта», «навчання» та виявлення їх співвідношення; аналіз змісту освіти; структурування інформації. ПРАКТИЧНІ: проблемні питання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.</p>

<p>3.3. Методи і засоби навчання</p>	<p>Метод навчання; функція методу; засіб навчання; прийом навчальної діяльності; класифікація методів навчання; методи організації навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз основних понять, конструювання їх визначень, виявлення взаємозв'язків між ними шляхом абстрагування, співставлення, порівняння; структусування інформації, моделювання. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання</p>
<p>3.4. Форми організації навчання</p>	<p>Форма організації навчання; урок, класно-урочна система навчання; лекція, семінар, лабораторна робота, екскурсія, домашня робота, факультатив; лекційно-семінарська система навчання; індивідуальне навчання; індивідуально-групове навчання; ланкастерська система; дальтон-план; мангеймська система; індивідуальна, групова та фронтальна форми організації навчальної діяльності;</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структусування інформації, абстрагування, співставлення. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.</p>
<p>3.5. Урок як основна форма співпраці вчителя та учнів у процесі навчання</p>	<p>Урок; тип уроку; структура уроку; вимоги до уроку; організаційна частина, актуалізація опорних знань учнів; ефективність уроку; нестандартні уроки; аналіз уроку.</p>	<p>ТЕОРЕТИЧНІ: аналіз, синтез, порівняння, структусування інформації, систематизація, зіставлення, моделювання. ПРАКТИЧНІ: ділова гра, індивідуальні завдання, розв'язування педагогічних задач, тестові завдання.</p>

Навчально-методичне видання

*Дубасенюк Олександра Антонівна
Антонова Олена Євгенівна*

Методика викладання педагогіки

Навчальний посібник

Житомир

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Комп'ютерний макет: Антонова О.Є.

Надруковано з авторського оригінал-макета.

Підписано до друку _____. Формат 60х90/16. Ум. друк. арк. _____.
Обл. вид. арк. Друк різнографічний. Зам. _____. Наклад _____.

Поліграфічний центр ЖДУ, вул. Велика Бердичівська, 40