

371.01

Ш 84

14851-

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ШПОРТЕНКО Віра Олександрівна

РОЗВИТОК ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ
/ Історико-теоретичний аспект /

ІЗ.00.01 - теорія і історія педагогіки

А в т о р е ф е р а т
дисертації на здобуття вченого ступеня
кандидата педагогічних наук

Київ - 1994

КИЇВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ІНСТИТУТ ІМ. О.М. ГОШКЕНО
БІБЛІОТЕКА

НБ НПУ



100207627

Дисертація є рукопис

Робота виконана в Українському державному педагогічному
університеті ім. М.П.Драгоманова

Науковий керівник - кандидат педагогічних наук, професор
БУРЛАКА Яків Іванович

Офіційні опоненти - член-кореспондент АН України, доктор
педагогічних наук, професор
НИЧКАЛО Неля Григорівна;

кандидат педагогічних наук, професор
ОМЕЛЬЧЕНКО Віталій Луквич

Провідна організація - Тернопільський педагогічний
інститут

Захист відбудеться " 16 " червня 1994 року
о _____ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради
К.ІІВ.01.02 при Українському державному педагогічному уні-
верситеті ім.М.П.Драгоманова за адресою: 252030 м.Київ-30,
вул.Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Українсь-
кого державного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова.

Автореферат розісланий " 16 " червня 1994 року.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради Л.В.ДОЛИНЬКА Л.В.ДОЛИНЬКА

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Важливим завданням теорії і практики навчання є постійне вдосконалення змісту, методів і форм організації навчання як складових частин навчального процесу, що визначають його ефективність. Таке вдосконалення вимагає врахування минулого досвіду, а тому перед педагогічною наукою стоїть завдання розкрити генезис актуальних дидактичних проблем, показати об'єктивний процес розвитку педагогічної теорії, виявити як позитивні, так і негативні сторони минулого досвіду, не допускаючи кон'юнктурного підходу до його оцінки.

Особливо характерною рисою навчального процесу є відповідна форма його організації. Саме цим пояснюється те, що проблеми, пов'язані з формами навчання в школі, були, є і залишаються актуальними в педагогічній теорії і практиці. Вони складають основні технологічні елементи сучасної дидактики. Тим часом аналіз педагогічної наукової літератури показав, що основна увага дослідників, які займаються проблемами дидактики школи, акцентується на питаннях змісту, принципів, методів навчання і значно менше на вивченні і розробці питань, пов'язаних з формами організації навчального процесу.

Починаючи з 1917 року, форми організації навчання досліджували П.П.Блонський, А.П.Пінкевич, М.М.Пістрак, С.Т.Шацький, Б. Мацкос, С.Моложавий, М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, С.В.Іванов, М.М.Скаткін, С.Х.Чавдаров, В.О.Сухомлинський, В.О.Онищук, А.М.Алексюк, І.М.Казанцев, М.І.Махмутов, Я.І.Бурлака, Р.Б.Вендровська, В.К.Дяченко, І.М.Чередов та інші вчені.

В той же час проблема розвитку організаційних форм навчання в дидактиці спеціально не вивчалась. До цього часу немає робіт,

в яких би простежувався процес становлення і розвитку форм організації навчання в загальноосвітній школі за останні 70 років. Дане дослідження ставило на меті сприяти заповненню названої прогалини. Таким чином, актуальність нашої дисертації обумовлена потребою вивчення всього позитивного досвіду розвитку форм навчання, зібраного протягом багатьох років, і використання його у будівництві національної української загальноосвітньої школи.

Об'єктом дослідження обрано форми організації навчання в загальноосвітній школі.

Предметом дослідження є процес розвитку форм організації навчання в загальноосвітній школі.

Мета роботи полягає в вивченні та аналізі розвитку теорії і практики форм організації навчання учнів загальноосвітньої школи за період з 1917 по 1984 роки, виявленні можливостей використання історичного досвіду в сучасних умовах роботи школи.

Завдання дослідження:

- вивчити запровадження в загальноосвітніх школах 20-х років нових форм організації навчання і показати його наслідки;

- проаналізувати теорію і практику класно-урочної форми навчання/як основної/, виявити особливості цього процесу на різних етапах розвитку школи;

- дослідити розвиток фронтальної, групової і індивідуальної форм навчання, визначити їх місце в навчальному процесі та науково обгрунтовані шляхи удосконалення.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що в ньому періодизовані основні етапи становлення форм організації навчання, виявлені особливості процесу їх розвитку; розкрито сутність поняття форми навчання, дане обгрунтування цієї дидактичної категорії як необхідної складової процесу навчання;

проведений аналіз теоретичних положень і практичного застосування організаційних форм навчання на різних етапах розвитку школи; проаналізований розвиток теорії класно-урочної системи, яка залишається протягом тривалого часу основною формою організації навчання; встановлена необхідність оптимального поєднання фронтальної, групової і індивідуальної форм навчання; закладена науково-педагогічна основа для подальшої розробки теоретичних і практичних проблем удосконалення організаційних форм навчання.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати розширюють можливості використання дидактами, методистами, педагогами-практиками позитивних педагогічних тенденцій у процесі розвитку загальних і конкретних форм організації навчання. Матеріали і висновки дослідження можуть бути використані при читанні спецкурсів з теорії та історії педагогіки в педінститутах, університетах, педучилищах, на факультетах підвищення кваліфікації викладачів вузів і вчителів шкіл, на семінарських заняттях з історії педагогіки, при написанні студентами рефератів, курсових і дипломних робіт.

В основу технології дослідження покладений метод історико-педагогічного аналізу архівних джерел і наукових матеріалів з даної проблеми.

На захист виносяться такі положення:

- пошуки нових форм навчання в 20-і роки визначались завданням суспільства - активізувати навчальний процес, піднести рівень навчальної роботи школи, наблизити її до життя. На практиці ця мета не була реалізована. Причиною була недостатня методична обізнаність вчителів з новими формами роботи, прагнення перетворити бригадно-лабораторну систему і метод проєктів в універсальні форми навчання, недооцінка систематичних знань учнів;

- утвердження урока основних форм організації навчання відповідало прагненню командно-адміністративної педагогіки внести певну визначеність і уніфікованість в організацію навчального процесу. Такий підхід на практиці вступав у протиріччя із закономірним прагненням учителів постійно вдосконалювати урок. Проте в 30-50-х роках це протиріччя не було розв'язане і привело до формалізму, шаблону, догматизму в навчальній роботі школи. Лише на початку 60-х років назріла потреба переглянути позицію офіційної педагогіки, і урок став розглядатись як категорія динамічна, здатна постійно удосконалюватись:

- загальні форми навчання посідають важливе місце в навчальному процесі школи. На кожному з етапів розвитку дидактики ставлення до них було неоднозначним: від підтримки в 20-і роки, недооцінки групових форм навчання в 30-50-і роки до посиленої уваги і активного використання в 60-70-і роки. Оптимальне поєднання фронтальної, групової і індивідуальної форм навчання активізують навчальний процес і сприяють підвищенню його ефективності.

Апробація роботи. Матеріали дослідження були представлені на IV Волинській історико-краєзнавчій конференції "Минуле і сучасне Волині. Освіта. Наука. Культура" /Луцьк, 1990/, на республіканській міжвузівській науково-практичній конференції "Використання спадщини забутих і повернених діячів науки та культури в навчальному процесі педвузу та школи" /Рівне, 1991/, на міжвузівській науково-практичній конференції "Концепція національної школи України і проблеми підготовки та підвищення кваліфікації вчительських кадрів" /Львів, 1991/, на міжвузівській науково-практичній конференції "Педагогічна спадщина Я.А.Коменського і перспективи розвитку народної освіти" /Переяслав-Хмельницький, 1992/, на міжвузівській науково-теоретичній конференції "Творча

спадщина Іона Дюса Коменського і сучасність" /Дрогобич, 1992/, на XXXVII науковій конференції професорсько-викладацького складу Луцького педінституту /Луцьк, 1992/, на XXXIX науковій конференції професорсько-викладацького складу Луцького педінституту /Луцьк, 1993/, на методичних семінарах у Луцькому педінституті.

Структура дисертації складається із вступу, трьох розділів, висновків і списку використаної літератури.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У вступі обґрунтовується вибір теми дисертації, визначаються мета, завдання, об'єкт і предмет дослідження, розкривається наукова новизна, теоретичне і практичне значення роботи, викладачіні положення, які виносяться на захист, констатується апробація.

У першому розділі - "Пошук нових форм організації навчання в загальноосвітній школі і педагогіці 20-х років" розглядається проблема становлення форм організації навчання у вітчизняній педагогіці, аналізується процес пошуків нових форм організації навчання в загальноосвітній школі в 20-ті роки.

Зміна соціально-економічних основ суспільства після революції 1917 року започаткувала перебудову всієї системи народної освіти. Одним із аспектів цих змін було будівництво нової школи, пошуки шляхів удосконалення навчальної роботи у відповідності із соціальним замовленням суспільства.

Основні завдання шкільного будівництва були визначені Наркомосом РРФСР в "Положенні про єдину трудову школу РРФСР" і "Основних принципах єдиної трудової школи" та Наркомосом України в "Декларації Народного Комісаріату освіти УРСР про соціальне виховання дітей" і в "Кодексі законів про народну освіту УРСР". На виконання поставлених перед школою завдань Наркомоси РРФСР і

України прийняли заходи по докорінному оновленню змісту освіти, удосконаленню методів і форм організації навчання в загальноосвітній школі.¹⁵

Класно-урочна система, яку продовжували використовувати в загальноосвітній школі, зазнала критики вже в перші роки будівництва нової школи. Найбільш суттєвим недоліком класно-урочної системи вчені-педагоги вважали те, що вона ігнорує індивідуальні особливості учнів, не створює умов для розвитку їх творчих здібностей. Внаслідок цього учні змушені працювати в одному загальному темпі над засвоєнням одного і того ж матеріалу, перетворюються у пасивний об'єкт навчання, не можуть проявляти своєї творчої активності.

Різко негативне ставлення до класно-урочної системи навчання висловлювало багато видних педагогів, в тому числі П.П.Елтонський, С.Вілоусов, М.М.Пістрак, О.Г.Калашников, С.М.Ривес та інші. На думку більшості опонентів класно-урочної форми навчання, ця система неспроможна виховати активних, творчо мислячих і самостійних у своїх узагальненнях і рішеннях людей. Її іноді розглядали як прикрий анахронізм, який шкодить правильному розвитку нашої педагогічної роботи. Аналізуючи неоднозначне відношення багатьох вчених-педагогів до класно-урочної системи в 20-і роки, слід відмітити, що воно було характерним явищем саме для того конкретно-історичного періоду розвитку нової школи і педагогічної науки.

Оскільки в колишньому СРСР розвиток загальноосвітньої школи і педагогічної науки проходив на основі єдиних принципів в умовах інтеграції, уніфікації і централізованого управління, наше дослідження проводилось на матеріалах України і Російської Федерації. Це давало можливість повніше відтворювати і проаналізувати процес розвитку досліджуваної проблеми.

Одночасно важливо підкреслити думку, що багато вчених-педагогів в той період перебували на позиціях педагогічного максималізму, що привело їх до тенденційності оцінок класно-урочної системи і, зокрема, замовчування її переваг.

Вивчення проблеми показало, що передові вчителі-практики, які активно включилися в будівництво нової школи, і які були ближче до школи і дітей, рахувалися з реальними можливостями. Саме вони більш стримано ставились до руйнування усталених форм організації навчання. Факти показують, що традиційна класно-урочна форма навчання продовжувала широко використовуватись в загальноосвітніх школах 20-х років. Вчителі намагалися пристосувати урок до нових умов: урізноманітнювали методи навчання, залучали учнів до колективної діяльності, поєднуючи її з індивідуальною навчальною роботою.

Аналіз архівних джерел і наукової педагогічної літератури показує, що в 20-і роки інтенсивно поширювалась екскурсійна форма навчання. Навчальні екскурсії забезпечували безпосередність спостережень учнів над предметами і явищами об'єктивної дійсності в їх природній обстановці. Педагогічна громадськість, вчені-педагоги і вчителі підтримували ідею впровадження в шкільну практику екскурсійної форми навчання, позитивно оцінили її значення в становленні нової вітчизняної школи, досить точно визначили саму суть шкільних екскурсій, наголошувачи, що школа повинна навчити учнів бачити і читати не лише друковані книжки, але й книгу життя.

Великою популярністю користувались навчальні екскурсії в Україні. У школах Київської, Чернігівської, Полтавської, Луганської, Одеської, Кам'янець-Подільської та інших областей проводились екскурсії учнів на заводи, фабрики, електростанції, в

історико-краєзнавчі і літературно-меморіальні музеї, в природу і т.д. Як підтверджують архівні матеріали, використання шкільних екскурсій зв'язувалось нерідко з прагненням учителів застосовувати активні методи навчання і перш за все методи дослідницького характеру. Те, що учні самі робили висновки, а потім знаходили підтвердження їм у книгах, справляло на них велике враження, вселяло впевненість у своїх силах. Однак тенденція знайти в кожній екскурсії обов'язково дослідницький підхід і таким чином перетворити їх в універсальну форму занять не була переконливою. Адже мета навчального процесу - навчання, а не дослідження, учні вивчають явища, уже досліджені наукою. Крім того, умови окремих екскурсій не дозволяли проводити дослідження. Найчастіше екскурсії виступають як демонстрація або ілюстрація того, що учні вже вивчали на уроці. Вчені прийшли до висновку, що шкільні екскурсії повинні проводитись паралельно з іншими формами і методами навчання. При цьому екскурсія повинна залишатись самостійною формою організації навчання із властивою лише їй структурою. Йшли пошуки взаємозв'язку між екскурсією і навчальною роботою на уроці з метою поглиблення пізнавальної діяльності навчання. Проведена вчителями-практиками робота дала можливість вченим-педагогам і методистам узагальнити проблеми теорії і методики шкільних екскурсій, провести їх наукову класифікацію, розробити методику підготовки і проведення екскурсій /А.П.Пінкевич, Б.Є.Райков, В.А.Герд, В.Ф.Наталі та інші/.

У 20-х роках процес пристосування традиційних форм навчання до роботи в нових умовах відбувався паралельно з пошуком нових форм організації навчання. Одним з них став дальтон-план, запозичений з американської школи. За розробку вітчизняного варіанту дальтон-плану виступили Н.К.Крупська, С.Білоусов, Ш.І.Ганелін,

А.П.Гінкавич, М.М.Гістрак, М.М.Салтикова, О.Є.Сиркіна та інші. Вони радили ретельно вивчити систему дальтон-плану і пристосувати її відповідно до умов роботи нашої школи. Наприклад, щоб уникнути індивідуалістичної односторонності дальтон-плану в практиці вітчизняної школи була висунута ідея бригадно-лабораторної форми навчання, яка одержала назву "бригадно-лабораторний метод". При цьому слово "бригадний" підкреслювало колективність в роботі, а слово "лабораторний" - самостійність у виконанні навчальних занять. За цієї форми навчання вчитель давав бригаді учнів відповідно до складеної програми завдання, контрольні запитання, задачі та вправи для закріплення, вказував літературу. Учні протягом визначеного часу / 2-4 тижні / виконували завдання в лабораторіях самостійно, звертаючись в разі потреби за консультацією до вчителя. Після виконання завдання проводились підсумкові заняття, на яких учні звітували про свою роботу. У деяких школах за всю бригаду інколи звітував бригадир. Запроваджувати бригадно-лабораторну форму навчання в школах України почали з 1923-24 навчального року.

У дисертації дається об'єктивна оцінка позитивних особливостей бригадно-лабораторної форми навчання: розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів, уміння планувати свою навчальну роботу і самостійно її виконувати, проводити контроль і самоконтроль. Важливою відмінністю лабораторної системи став колективізм у роботі, який досягався груповою організацією учнів.

Відзначаються також і недоліки бригадно-лабораторної форми навчання, а саме: недооцінка систематичного викладу навчального матеріалу вчителем, відсутність належного контролю за якістю знань учнів.

Дослідження показує, що в 20-і роки, крім бригадно-лабораторної форми навчання, почав впроваджуватись і метод проектів, запо-

зичений з американської школи. Теоретиків школи приваблювала ідея можливості залучати дітей до виконання суспільно корисних справ. Вітчизняні вчені розробили свій варіант методу проєктів, пристосовуючи його до соціально-економічних умов суспільства. Сутність його полягала у суспільній спрямованості занять на безпосереднє включення учнів в оточуюче життя. Прихильники нової форми навчання вважали, що вона може стати важливим засобом поєднання набутих знань з розв'язанням практичних завдань і тим самим сприятиме розвитку самостійності і творчої ініціативи учнів, будівництву політехнічної школи. Ініціаторів використання методу проєктів приваблювала також можливість дослідницького підходу при розгляді тих проєктів, які сприяли розв'язанню тієї чи іншої проблеми, або які були спрямовані на використання набутих знань при розв'язанні практичних завдань.

З другої половини 20-х років метод проєктів активно впроваджувався в практику шкіл в Україні і в Росії. У педагогічній науковій літературі намітилась тенденція до універсалізації цієї форми навчання /П.П.Блонський, Б. Манжос, В.М.Шульгін та ін./.

Між тим впровадження методу проєктів в загальноосвітню школу негативно впливало на стабільність вже існуючих основ освітнього процесу і на рівень загальноосвітньої підготовки учнів. Запевнення П.П.Блонського про те, що комплексні програми у поєднанні з методом проєктів будуть являти собою справжню трудову школу виявились ілюзорними.

Аналіз проблеми переконує, що цікаві за замислом ідеї, зв'язані з впровадженням бригадно-лабораторної системи і методу проєктів, не дали бажаних наслідків. Знижували популярність цих форм навчання деяка поспішність з їх впровадженням у практику, недостатня підготовленість учителів і учнів до ефективного їх

використання, недосієння систематичних знань учнів, а також невиправдане прагнення перетворити бригадно-лабораторну систему і метод проектів в універсальні форми організації навчання. Були причини і соціальні, зв'язані з конфронтацією між двома протилежними системами і ідеологіями. Позначалось і те, що в 20-і роки вітчизняна педагогіка проходила період свого становлення, не всі педагогічні проблеми виявились достатньо обгрунтованими. Тому не дивно, що в педагогічній науковій літературі того періоду ми не мали єдиного підходу до наукової термінології і класифікації організаційних форм навчання і технології їх використання.

У другому розділі - "Розвиток форм організації навчання у вітчизняній педагогіці"/1931-1958 рр./" аналізується процес розвитку класно-урочної форми організації навчання в загальноосвітній школі. Вивчення даної проблеми показало, що на початку 30-х років у шкільній освіті назріло питання докорінно переглянути роботу школи з метою поліпшення якості навчання учнів. Постанови ЦК ВКП/б/ 1931-1932 років піддали школу різкій критиці за низький рівень загальноосвітньої підготовки учнів, засудили комплексні програми, універсалізацію бригадно-лабораторної системи і методу проектів, які привели до знесоблення в навчальній роботі і зниження ролі вчителя в організації навчально-виховного процесу. Партийні постанови 30-х років намагались визначити програму розвитку загальноосвітньої школи і педагогіки на значний історичний період. Розпочався інтенсивний процес уніфікації не лише системи народної освіти в країні, але й змісту, методів і форм організації навчання. Перед вченими-педагогами України і Російської Федерації і перед шкільною практикою поставили одні і ті ж проблеми, які доводилось вирішувати в складних умовах жорсткого централізованого управління. Це в повній мірі стосувалось і проблем форм

організації навчального процесу в загальноосвітній школі.

Після визнання уроку основною формою організації навчання діяльність вчителів і вчених була спрямована на всебічне вивчення і впровадження в практику в першу чергу класно-урочної системи навчально-виховної роботи. Науковцями розпочалось осмислення і вивчення теорії уроку, в першу чергу таких його складових елементів, як визначення суті урочної форми навчання, вимог до ефективності уроку, проблеми типології уроків, їх структури, підготовки вчителя до уроку і ін. Проблемам теорії уроку займалось багато вчених, в тому числі: П.П.Блонський, С.Т.Шацький, М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, М.М.Пістрак, П.М.Шимбирьов, С.Х.Чавдаров, С.В.Іванов, Д.О.Лордкіпанідзе, Є.Я.Голант, І.М.Казанцев та інші вчені. Провідні дидакти розвивали тезу про те, що класно-урочна система є найбільш виправданов, бо має незаперечні достоїнства: забезпечує організаційну чіткість і упорядкованість педагогічного процесу, сприяє тому, що всі учні оволодівають систематичними знаннями під керівництвом учителя, дає повну можливість раціонально використовувати навчальний час і постійний емоційний вплив особистості вчителя на учнівський колектив та ін. Це зумовило переваги уроку над іншими формами навчання.

У цей період серед вчених-педагогів не було єдності щодо формулювання вимог до уроку. Так, із усіх дидактів, що розробляли педагогічні вимоги /чітка цільова установка; зв'язок матеріалу уроку з попереднім і наступним матеріалом; врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів при дотриманні принципу доступності; розвиток пізнавальних здібностей учнів на уроці; урізноманітнення форм і методів навчальної роботи; дидактичне забезпечення уроку та інші/, лише Є.Я.Голант, Б.П.Єсіпов і Я.Б.Резнік включили пункт про результативність навчально-

го процесу на уроці. А між тим ця вимога є основоположною, оскільки лише за результатами уроку можна давати йому оцінку, судити про його ефективність і якість.

Результати дослідження показують, що в 30-40-і роки в дидактиці мало приділяли уваги типології уроків. Лише в кінці 40-х і в 50-і роки з'явилися роботи, присвячені цій проблемі /І.М.Казанцев, С.В.Іванов, Б.П.Єсіпов, та ін./. В залежності від покладених в основу класифікації ознак визначилися різні типології уроків. Класифікація уроків, запропонована І.М.Казанцевим, за основним способом проведення, а також класифікація, розроблена С.В.Івановим, за характером пізнавальної діяльності учнів не дістала визнання. Класифікація ж типів уроків за ознакою дидактичної мети, запропонована Б.П.Єсіповим, а також І.М.Казанцевим, виявилась найбільш обгрунтованою, була підтримана більшістю дидактів та вчителів.

У зазначений період дидактами приділялась увага проблемі структури уроку. Визначаючи структуру уроку як співвідношення видів навчальних занять або частин уроку і порядок їх проходження в певний відрізок часу, дослідники організаційних форм навчання зосередили головну увагу на встановленні чітко зафіксованої побудови уроку, яка складається з певних компонентів, що знаходяться в чіткій послідовності. Такий підхід знайшов свою реалізацію в обгрунтуванні комбінованого типу уроку як основного в навчальному процесі. Внаслідок такої позиції переважавшою визнавалась в різних модифікаціях чотириелементна схема, що включала такі елементи, як опитування учнів, пояснення нового матеріалу, закріплення його і завдання додому. У практиці роботи багатьох шкіл і вчителів комбінований урок перетворився в обов'язкову форму навчання /І.А.Каїров, І.Т.Угородніков, П.М.Шимбір'єв/. Реалізація

його в широких масштабах в загальноосвітніх школах об'єктивно привела до формалізму в діяльності вчителів і учнів, звужувала можливість учителів раціонально використовувати час на уроці, застосовувати різноманітні методи і форми навчальної роботи. Учні також не могли включатись в активний навчальний процес по оволодінню знаннями і перетворювались нерідко в пасивних спостерігачів і слухачів. На практиці це привело до негативних наслідків навчальної роботи в загальноосвітній школі, відриву її від життя.

У третьому розділі - "Удосконалення форм організації навчання в 1959-1984 рр." характеризується подальший розвиток теорії і практики уроку; розглядається проблема класифікації уроків за типами, їх структура, шляхи удосконалення, простежується становлення фронтальної, групової й індивідуальної форм навчання.

Аналіз зібраних матеріалів показав, що в 60-70-і роки зусилля вчених і передових учителів були спрямовані на осмислення і подолання негативних наслідків, зв'язаних з уніфікацією уроку комбінованого типу, орієнтацією вчителя на учня з середньою успішністю, заформалізованістю навчального процесу. Характерним проявом незадоволення поширенням у школах шаблонної структури комбінованого уроку став рух учителів-новаторів. У Липецьку, Ростові, Кіровограді, Москві, Казані та інших містах передові вчителі при підтримці вчених виступили за право на творчий підхід до організації навчального процесу, активне використання різноманітного багажу своїх знань, умінь і педагогічної майстерності з метою підвищення його ефективності. Рух учителів-новаторів не був кимсь спонтанним, бо став необхідною реакцією на вимогу часу - готувати в школі активних і творчо мислячих членів суспільства.

Педагогічний досвід найбільш активної і творчої частини учительства поставив на порядок денний ряд дидактичних проблем. Перед вченими-педагогами постало завдання науково осмислити практику школи, привести її у певну науково обґрунтовану систему. У першу чергу не торкалось розробки проблем теорії уроку. Вчені сформулювали тезу про об'єктивну неправомірність встановлення єдиної стереотипної структури уроку. Разом з тим підкреслюється, що структура уроку не може бути аморфною, випадковою. Вона мусить варіюватися в залежності від типу уроку і системи дидактичних завдань, які мають розв'язуватись на кожному уроці /Л.П.Аристова, Б.П.Єсіпов, К.А.Москаленко, І.Т.Огородніков, В.О.Сухомлинський, В.О.Онищук і інші/.

У дослідженні аналізується загальновізнана класифікація типів уроків за основною дидактичною метою. Виділяються такі типи уроків: 1/ уроки засвоєння нових знань; 2/ уроки засвоєння навичок і умінь; 3/ уроки застосування знань, навичок і умінь; 4/ уроки узагальнення і систематизації знань; 5/ уроки перевірки і корекції знань, умінь і навичок; 6/ комбінований урок. Наведена класифікація визнана найбільш науково обґрунтованою і зручною для практичного застосування /Б.П.Єсіпов, І.Т.Огородніков, М.С.Данилов, А.М.Алексєв, В.М.Максимова, В.О.Онищук, М.А.Сорокін, М.І.Махмутов, Г.І.Шукіна та інші вчені/.

У результаті вивчення проблеми уроку, підвищення його ефективності вченими визначені основні напрями цієї роботи. Вони включають як зовнішні, так і внутрішні фактори уроку. До першої групи входять: наявність чітко продуманого планування системи уроків і кожного окремого уроку; оптимальний вибір типу і структури уроку, організованість і чіткість всіх його елементів; оптимальний темп уроку, ефективне і раціональне використання на-

навчального часу; поєднання розумної вимогливості до учнів з доброзичливістю, педагогічним тактом; раціональне використання засобів навчання, включаючи технічні засоби; створення необхідних гігієнічних умов на уроці; дотримання зваженого фізичного і розумового навантаження. До групи внутрішніх факторів уроку входять: чітке визначення мети і завдань уроку; визначення оптимального змісту навчального матеріалу уроку, насиченість його життєвими фактами; творчий підхід до вибору і раціонального використання методів і прийомів навчання, орієнтація на кінцевий результат; врахування рівня розвитку і індивідуальних особливостей учнів; зайнятість всіх учнів активною навчальною роботою, оптимальне поєднання індивідуальних, групових і фронтальних /колективних/ форм навчання; опора на досягнення педагогічної науки, дотримання і творче використання дидактичних принципів навчання; систематичний контроль і корекція знань; творча робота вчителя, стимулювання пізнавальної активності учнів; здійснення міжпредметних зв'язків; результативність уроку, рівень оволодіння учнів знаннями, уміннями і навичками, сформованість наукового світогляду і поведінки, якостей розвинутої особистості.

У роботі наголошується, що використання всього набору організаційних, змістовних, методичних, гігієнічних і психологічних факторів уроку дасть можливість учителям проводити їх на більш високому рівні і успішно розв'язувати освітні і виховні завдання /А.А.Будячий, Ю.К.Бабанський, А.М.Александр, Г.Д.Кирилова, М.І.Махмутов, В.О.Онишук, В.О.Сухомлинський та інші/.

Перспективною визнає тенденція до встановлення оптимального співвідношення між організаційною роллю вчителя й ініціативою учнів на уроці з метою об'єднання вчителя і учнів у функціональний колектив, який би активно взаємодіє у процесі навчання;

сприяв би підвищенню активності учнів на уроці.

Актуальним є і варіант організації диференційованого підходу до учнів у розрізі класів, оскільки він ставить учнів у рівні навчальні умови, виключає елемент психологічної неповноцінності. Така форма організації навчальної роботи дає можливість здійснювати заходи для вирівнювання знань і загального розвитку учнів.

У дисертації розкрито складний процес класифікації форм організації навчання. Протягом тривалого часу питання теорії форм навчання, їх класифікації глибоко не вивчалось, а всі наявні форми навчання розглядались в загальному ряду, без врахування їх ієрархії. У процесі пошуків наукового вирішення даної проблеми за основу класифікації форм навчання були взяті такі головні ознаки: склад учнів, місце і час занять, характер навчально-пізнавальної діяльності і послідовність її основних компонентів; специфічність взаємозв'язку діяльності /спілкування/ вчителя і учнів у навчанні. Виходячи з цих ознак, всі форми навчання поділені на дві групи: 1/ загальні форми навчання /індивідуальна, групова і фронтальна/ і 2/ конкретні форми організації навчання, до яких увійшли урок, навчальні екскурсії та всі інші форми навчання /Ю.Н.Бабанський, М.М.Скаткін, І.Я.Лернер, М.М.Шахмаєв, А.М.Алексюк, М.А.Сорокін, І.М.Чередов та інші/. Названа вище класифікація визнана більшістю дидактів і є певним вкладом в розвиток теорії форм організації навчання.

У дисертації показано становлення і розвиток фронтальної, групової і індивідуальної форм організації навчання. Відзначається, що вже в 20-і роки вони використовувались у школі і привернули увагу теоретиків педагогіки. Проте у 30-50-і роки у зв'язку з уніфікацією класно-урочної форми навчання і орієнтацією вчителя на проведення уроку з використанням фронтальної роботи учнів,

групові й індивідуальні форми навчання недооцінювались і тому глибоко не вивчались. У 60-70-і роки інтерес вчених-педагогів і вчителів-практиків до використання індивідуальної, групової і фронтальної форм навчання значно зріс. Вчені дали визначення дидактичної суті фронтальної, групової і індивідуальної форм навчання, показали їх значення в активізації навчального процесу /Л.П.Книш, Є.С.Рабунський, І.Т.Огородніков, В.О.Сукомлінський, М.А.Семенов, І.М.Чередов, А.А.Булда, М.А.Лозовська та інші/.

Заслуговує на увагу ідея про організацію навчання учнів у парах змінного складу /А.М.Алексюк, В.К.Дяченко/. Підкреслюючи великі дидактичні і виховні можливості навчання в динамічних парах, не можна погодитись, що лише вона є колективною і виключити із колективних форм навчання загальнокласну і групову форми організації навчання. При парній роботі зустрічається зокрема і такий недолік, який полягає в тому, що навчання в динамічних парах, як правило, не вкладається в 45 хвилин уроку. Ми переконані, що потрібно не протиставляти одні загальні форми навчання іншим, а шукати шляхи оптимального їх поєднання. Теоретичне осмислення цієї проблеми тільки починається.

Привертає увагу практиків і ідея групової форми навчання учнів з виділенням трьох рухливих груп у класі з високими, середніми і низькими навчальними можливостями. Процес навчання при цьому будується з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей учнів, при створенні найбільш сприятливих умов для всіх учнів у межах груп. Внаслідок поєднання групових, фронтальних і індивідуальних занять учні окремих груп оволодівають знаннями, уміннями і навичками різним темпом. Однак для реалізації цієї ідеї в широкому масштабі потрібно розробити спеціальні навчаль-

ні програми, дати ґрунтовну навчально-методичну підготовку вчителів і можливість створити динамічний режим класних занять.

У практиці реалізації індивідуальної форми навчання склалися певні напрямки: проведення актуалізації опорних знань, умінь і навичок учнів з метою виявлення рівня їх підготовленості до сприйняття нового матеріалу. Це проводиться шляхом спостережень за роботою учнів, бесід з ними, аналізу їх письмових робіт, проведення невеликих самостійних завдань на початку уроку. Допомога індивідуалізації навчання також використання технічних засобів; організація індивідуальних занять, що дає можливість впливати на найбільш слабкі компоненти навчання учнів. Здійснення індивідуального підходу на всіх етапах уроку, спрямоване на те, щоб забезпечити оптимальний темп роботи, високу міру самостійності кожного учня і максимальний рівень засвоєння знань. Введення індивідуалізації домашніх завдань теж спрямовується на заповнення прогалин у знаннях і забезпечення результативності навчання.

У дослідженні показується значення проблеми поєднання в навчальному процесі фронтальних форм занять з груповими й індивідуальними, розглядається питання співвідношення цих видів навчальної діяльності з точки зору індивідуальних відмінностей учнів і мотивації навчання /Л.Л.Аристова, А.А.Бударний, М.Д.Биноградова, М.О.Данилов, В.К.Дяченко, М.М.Снаткін, В.О.Онищук, Т.М.Ніколаєва, Х.Й.Лийметс, І.В.Первін та інші/.

Загальні висновки проведеного дослідження даються через такі основні положення

За період з 1917 по 1984 роки форми організації навчання пройшли такі етапи в своєму розвитку: перший - з 1917 по 1930 рр.,

другий - з 1931 по 1958 рр., третій - з 1959 по 1984 рр. На всіх етапах простежується залежність процесу розвитку форм навчання від соціального замовлення суспільства, від потреб практики і розвитку педагогічної науки. В залежності від особливостей кожного етапу пріоритети віддавалися різним формам навчання.

Становлення форм організації навчальної роботи в школах у 1917-1930 роки проходило в умовах великої активності вчених-педагогів і вчителів, спрямованої на пошуки шляхів активізації навчального процесу, розвитку самостійності і творчої активності учнів, на посилення зв'язку школи з життям.

Спроба відмовитися від урочної системи виявилася безуспішною. Вчителі-практики збачали в різкій критиці уроку невиправданий максималізм і продовжували широко користуватися урочною формою навчання, пристосовуючи її до нових соціальних умов.

Одночасно в цей період велись пошуки і нових форм організації навчання, які відповідали б головному принципу нової педагогіки - колективізму, активності та самостійності учнів у процесі навчальної діяльності. Серед них найбільш поширеними виявились запозичені з американської школи і критично переосмислені бригадно-лабораторна система /дальтон-план/ і метод проєктів.

Нові форми навчання, хоча і сприяли активізації навчального процесу і колективістському спрямуванню групових форм роботи, все ж не дали бажаних результатів. Але, як показує дослідження, досвід 20-х років не забутий. Зокрема, групова форма навчання, починаючи з 60-х років, знову привернула до себе увагу вчених і вчителів, і з того часу постійно удосконалюється технологія її застосування в школі.

У 30-50-і роки організація навчального процесу в школах проходила в умовах подальшої централізації управління народною освітою, проведення єдиної освітньої політики, уніфікації цілей, змісту, форм і методів навчання. Бригадно-лабораторна система і метод проектів були засуджені як проєктерські.

Урок був проголошений основною формою організації навчання. У цей період вченими педагогами закладаються основи розробки теорії уроку, увага вчених і вчителів спрямовується на утвердження в шкільній практиці класно-урочної системи.

Під впливом авторитарної спрямованості шкільної освіти урок комбінованого типу перетворився в обов'язкову форму навчання. Такий односторонній, утилітарний підхід до організації навчального процесу сприяв виробленню у більшості вчителів звички працювати за шаблоном без необхідної ініціативи, знижував і активність учнів, перетворюючи їх у пасивних слухачів. Все це об'єктивно вело до поширення формалізму і догматизму в роботі школи, відриву її від життя.

Розвиток форм навчання в 1950-1984 роки характеризується осмисленням і переоцінкою педагогічних наук і шкільних практик попереднього досвіду. Аналізуються негативні явища і застійні тенденції в організації навчального процесу /орієнтація вчителя на середнього за успішність учня, недооцінки їх індивідуальних особливостей, жорсткої регламентації навчальної діяльності, одноманітності й стандартизації в побудові уроку; недооцінки групових форм роботи тощо/, об'єднуються зусилля науки і шкільної практики для їх подолання.

Важливе місце у розв'язанні назрілих питань посідає розробка теорії уроку і загальних форм навчання, їх удосконалення. На-

уковці і вчителі спрямували свої зусилля на пошуки науково об-
грунтованих шляхів піднесення ефективності уроку, широкому
впровадженню в шкільну практику фронтальної, групової і індиві-
дуальної форм організації занять. Одержало наукове обґрунтуван-
ня положення про необхідність оптимального поєднання фронталь-
них, групових і індивідуальних занять з метою забезпечення ди-
ференційованого навчання, підвищення пізнавальної активності
учнів і поліпшення якості успішності.

Враховання історичного досвіду застосування різних форм
організації навчання, накопиченого педагогічною наукою і шкіль-
ною практикою, сприяє успішному розв'язанню дидактичних завдань,
що постають перед загальноосвітньою школою на етапі становлення
і розвитку української національної школи.

Проведене нами дослідження не вичерпує всієї багатогранної
проблеми. Ми зосередили свою увагу на вивченні історії станов-
лення і розвитку найбільш значимих в педагогічній науці і поши-
рених у шкільній практиці форм організації навчання, вичленува-
ли в минулому досвіді те, що є неминущим і становить незапереч-
ний інтерес для сучасної школи.

Основний зміст дисертації викладений в таких
публікаціях:

1. В.О.Сухомлинський про трудове виховання учнівської моло-
ді // Рад.школа. - 1983. - №9. - С.92-95 / у співавторстві/.

2. Оснавлення випускників педінституту з різними формами
організації навчання в школі // Минуле і сучасне Волині. Освіта.
Наука. Культура: Тези доповідей та повідомлень ІV Волинської іс-
торико-краєзнавчої конференції. Ч.І. - Луцьк, 1990. -С.158-160.

3. Першовідкривачі нових форм організації навчання в радян-

ській школі // Використання спадщини забутих і повернутих діячів науки та культури в навчальному процесі педагогічного вузу та школи: Тези республіканської міжвузівської науково-практичної конференції. - Рівне, 1991. - С.18-19.

4. Підготовка студентів до використання різних форм організації навчання в школі // Концепція національної школи України і проблеми підготовки та підвищення кваліфікації вчительських кадрів: Тези доповідей міжвузівської науково-практичної конференції. - Львів, 1991. - С.35-37.

5. Я.А.Коменський і класно-урочна форма організації навчання // Педагогічна спадщина Я.А.Коменського і перспективи розвитку народної освіти: Тези доповідей і повідомлень міжвузівської науково-практичної конференції. Ч.І. - Переяслав-Хмельницький, 1992. - С.267-268.

6. Класно-урочній формі організації навчання 335 років // Творча спадщина Яна Амоса Коменського і сучасність: Тези доповідей та виступів на міжвузівській науково-методичній конференції, присвяченій 400-річчю від дня народження Я.А.Коменського. - Дрогобич: Основа, 1992. - С.9-10 / у співавторстві/.

7. Розвиток форм організації навчання в радянській педагогіці // Матеріали XXXVIII наукової конференції професорсько-викладацького складу інституту. Ч.І. - Луцьк, 1992. - С.14.

8. Теорія і практика загальних форм організації навчання в школі // Матеріали XXXIX наукової конференції професорсько-викладацького складу і студентів інституту. Ч.І. - Луцьк, 1993. - С.5.