

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

КОЛЕСНИКОВА Ірина Валентинівна

УДК 371.134:373.3(043)

**ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

13.00.09 – теорія навчання

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Бондар Володимир Іванович,
доктор педагогічних наук, професор,
академік АПН України

КИЇВ – 2008

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УМІНЬ	
ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ	
ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	
	11
1.1. Структура та зміст загальнодидактичної підготовки студентів	11
1.2. Стан розробленості теорії методів навчання та технології їх	
 вибору в дидактиці	24
1.2.1. Методи навчання як дидактична категорія.....	24
1.2.1.1. Поліфункціональність методів навчання	29
1.2.1.2. Процесуальний аспект природи методів навчання	35
1.2.1.3. Структурний аналіз методів навчання.....	39
1.2.2. Стан розробленості технології вибору методів навчання в	
 сучасній дидактиці.....	50
1.3. Аналіз стану сформованості у студентів умінь вибору методів	
 навчання на засадах загальної дидактики	59
Висновки до розділу 1	79
РОЗДІЛ 2	
МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИБОРУ МЕТОДІВ	
НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ	
ПІДГОТОВКИ.....	
	82
2.1. Модель формування вмінь вибору методів навчання як	
 багатомірної структури спільної діяльності вчителя та	
 учнів.....	82
2.2. Змістове та технологічне забезпечення процесу формування	
 вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної	
 підготовки студентів.....	101
Висновки до розділу 2	122

РОЗДІЛ 3

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ.....	125
3.1. Логіка дослідження та основні аспекти експериментальної роботи.....	125
3.2. Експериментальне впровадження моделі навчання студентів вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки.	144
Висновки до розділу 3	171
ВИСНОВКИ	175
ДОДАТКИ.....	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	215

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні соціально-економічні зміни в Україні вимагають розробки і реалізації нових концепцій навчання та виховання учнів. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність у визначенні нових вимог до підготовки вчителя.

Сьогодні на якісно новому рівні розглядаються питання підготовки вчителя нового типу, здатного в процесі навчання розвивати творчий потенціал особистості дитини, використовуючи при цьому весь арсенал дидактичних засобів. Тому необхідним у процесі підготовки майбутнього вчителя є формування варіативного мислення, що виявляється в умінні будувати процес навчання з урахуванням усіх факторів, що впливають на його хід, та вносити корективи в наперед запланований навчальний процес.

Розвитку варіативного мислення майбутніх педагогів сприяє формування вмінь конструювати як процес навчання взагалі, так і методи навчання зокрема, які є основним засобом отримання очікуваного результату. Саме доцільно підібраний та вдало сконструйований метод навчання є запорукою досягнення поставленої мети та забезпечення ефективності навчального процесу в цілому.

Теоретичний та методичний аспекти вибраної проблеми постійно досліджуються в педагогіці (О.О.Абдулліна, Ю.К.Бабанський, Н.Ф.Білокур, П.М.Гусак, Н.В.Кузьміна, О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, О.І.Щербаков та ін.). Значна увага приділяється визначенню компонентів педагогічної діяльності, змісту професійно-педагогічних умінь (О.О.Абдулліна, І.О.Піскунов, Р.П.Скульський, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спирін та ін.). Розглядається проблема формування педагогічних умінь (Н.Ф.Білокур, В.О.Сластьонін та ін.), проте конструктивна діяльність вчителя як один із важливих компонентів професійної підготовки цілісно ще не вивчена. Дидактами (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, А.А.Кендюхова, І.Я.Лернер, В.О.Онищук, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласий, М.М.Скаткін, І.М.Шапошнікова та ін.) зроблений значний внесок у галузь теорії методів навчання. Ними виявлені теоретичні передумови

формування у студентів умінь вибирати та конструювати методи навчання. І все ж технологія навчання студентів зазначеному виду діяльності ще не розроблена.

Актуальність дослідження визначається існуючими суперечностями між вимогами до вчителя початкової школи та наявними у нього професійними якостями; однобічністю підходу до педагогічних явищ, у тому числі й до методів навчання, вибір і конструювання яких здебільшого зводиться до врахування їх зовнішніх характеристик, що впливають із класифікації методів навчання за словесними, наочними та практичними носіями освітньої інформації без використання їх внутрішніх сутностей; недостатнім дослідженням та розробкою проблеми формування вмінь вибору методів навчання для організації макро- і мікродіяльності вчителя та учнів.

Актуальність проблеми формування вмінь вибору та конструювання методів навчання, недостатнє її опрацювання в теорії навчання та незадовільний стан розв'язання в практиці загальнодидактичної підготовки фахівців зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *“Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів”*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану досліджень Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова при розробці теми “Теорія освіти і навчання як цілісна дидактична система” (реєстраційний номер 0100U006882), автором розроблений зміст практичних, семінарських та лабораторних занять з дидактики на диференційовано-інтегрований основі.

Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ ім. М.П.Драгоманова (протокол №7 від 28.02.2002) та погоджена Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 5 від 14.05.2002 року).

Мета дослідження полягає в розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці структурно-функціональної моделі формування вмінь вибору методів навчання у процесі загальнодидактичної підготовки студентів до майбутньої діяльності в початковій школі.

Відповідно до мети визначені **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми в філософській, психолого-педагогічній, науково-методичній літературі та практиці.
2. Визначити стан сформованості у студентів умінь вибору та конструювання методів навчання на засадах загальної дидактики.
3. Розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.
4. Розробити навчально-методичний комплекс, який сприятиме формуванню вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Об'єктом дослідження є загальнодидактична підготовка майбутніх учителів початкових класів.

Предметом дослідження є процес формування вмінь вибору та конструювання методів навчання у студентів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що рівень сформованості вмінь вибору методів навчання з подальшим конструюванням мікродіяльності вчителя та учнів як важливого компонента загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів підвищиться за умов:

- реалізації процесу формування вмінь вибору методів навчання на основі системного, діяльнісного та синергетичного підходів, що тісно пов'язані один з одним;

- забезпечення цілеспрямованого навчання студентів вибору методів навчання як способів діяльності, в структурі яких відображаються всі

компоненти процесу навчання, що становлять сутність вибору з подальшим конструюванням методів навчання;

- впровадження в навчальний процес структурно-функціональної моделі процесу формування вмінь вибору методів навчання та навчально-методичного комплексу, що сприяє формуванню названого вміння.

Методи дослідження. З метою перевірки гіпотези та розв'язання поставлених перед дослідженням завдань була розроблена програма його проведення, реалізація якої передбачала застосування комплексу методів, а саме:

- *теоретичні* - аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури, нормативних документів з проблеми дослідження; класифікація та систематизація теоретичних і експериментальних даних; теоретичне моделювання процесу формування вмінь вибору методів навчання, що надало змогу систематизувати теоретичний матеріал з теми дослідження; метод сходження від абстрактного до конкретного;

- *емпіричні* – методи збору інформації (анкетування, тестування, бесіда, педагогічне спостереження, вивчення продуктів діяльності студентів), що сприяло вивченню стану та реалізації досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) з метою перевірки ефективності запропонованої моделі;

- *методи обробки результатів дослідження* – порівняльні методи, кількісний та якісний аналіз отриманих даних для вивчення процесу формування вмінь вибору методів навчання, методи математичної статистики.

Експериментальна база та організація дослідження. Дослідно-експериментальною базою були обрані Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова та Уманський державний педагогічний університет імені П.Тичини. Всього в експерименті взяли участь 358 студентів.

Дослідження здійснювалося впродовж 1999–2007 рр. та охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку.

Перший етап (1999-2000 рр.) – визначення вихідних позицій дослідження: мети та завдань, об'єкта, предмета, гіпотези, методології дослідження; теоретичне вивчення та аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури; дослідження стану розробки проблеми вибору та конструювання методів навчання в практиці роботи вчителів початкової школи; аналіз стану забезпечення формування у студентів умінь вибору методів навчання в умовах загальнодидактичної підготовки: визначення, обґрунтування та розробка методик констатувального та формувального експериментів.

Другий етап (2001–2005 рр.) спрямований на підготовку і проведення констатувального експерименту з метою вивчення стану сформованості вмінь вибору та конструювання методів навчання у майбутніх вчителів початкових класів; розробки моделі формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки; впровадження в практику навчання розробленої моделі та перевірка її ефективності.

Третій етап (2006–2007 рр.) – аналіз, узагальнення та систематизація отриманих емпіричних даних, формулювання висновків, оформлення розділів дисертаційного дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* прослідкована динаміка процесу формування вмінь вибору методів навчання на кожному з етапів загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів; розроблена та науково обґрунтована структурно-функціональна модель процесу формування вмінь вибору методів навчання; визначені критерії та рівні сформованості вмінь вибору та конструювання методів навчання у студентів;

- *удосконалений* алгоритм вибору та конструювання методів навчання в структурі уроку, що побудований на основі змістового та технологічного забезпечення процесу вибору методів навчання;

- *подальшого розвитку* дістала розробка структури діяльності з вибору методів навчання; вивчення та обґрунтування процесу конструювання методів навчання.

Практичне значення дослідження полягає в розробці навчально-методичного комплексу, що сприяє процесу формування вмінь вибору методів навчання, який містить:

- тематику та методику практичних занять з формування вмінь вибору та конструювання методів навчання під час вивчення студентами курсу “Дидактика”;

- комплекс навчальних завдань та педагогічних ситуацій з метою формування названих умінь;

- засоби діагностування рівня сформованості знань і вмінь вибору та конструювання методів навчання;

- критерії та показники оцінювання сформованих вмінь вибору та конструювання методів навчання.

Основні положення і рекомендації з питань формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів впроваджено у процесі підготовки фахівців зі спеціальності “початкове навчання” в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова (довідка № 04-10/968 від 17.05.2007 р.), Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем’янчука (довідка № 01/140 від 20.03.2007 р.), Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (довідка № 97 від 21.03.2007 р.), Уманському державному педагогічному університеті імені П.Тичини (довідка № 508/01 від 19.04.2007 р.).

Апробація результатів дисертації. Теоретичні положення і практичні результати дослідження викладені в доповідях щорічних звітно-наукових конференцій НПУ ім. М.П.Драгоманова у 1999-2007 рр.; Міжнародній науково-методичній конференції “Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти” (Київ, 2004 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти” (Київ, 2001 р.), “Педагогічні технології навчання, виховання і розвитку молодших школярів” (Переяслав-Хмельницький, 2003 р.), “Молодь, освіта, наука, культура і національна

самосвідомість” (Київ, 2004 р.), “Формування професійної компетентності вчителя початкової школи в контексті моніторингу якості освіти” (Переяслав-Хмельницький, 2006 р.), “Реалізація компетентнісного підходу у педагогічній освіті як однієї з вимог входження в Європейський освітній простір” (Глухів, 2006 р.), “Формування професійної компетенції майбутніх вчителів початкових класів” (Херсон, 2007 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації викладено в 11 одноосібних публікаціях, з яких 9 – статті у фахових наукових виданнях України.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УМІНЬ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Структура та зміст загальнодидактичної підготовки студентів

Корінні демократичні перетворення сучасного суспільства висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. У даний час навчальний процес у вищих педагогічних навчальних закладах України став більш складним за своїми завданнями, інтенсивністю, змістом та критеріями оцінювання результативності. Він вимагає глибокого психологічного переосмислення закономірностей навчальної діяльності, принципів і методів навчання. Все це зумовлено значними змінами у системі освіти: змінилася її організаційна структура, з'явилися нові типи навчальних закладів, впроваджено систему ступеневої підготовки фахівців тощо. Це викликало підвищення вимог до підготовки вчителів, які повинні відповідати потребам суспільного життя.

Одним із компонентів педагогічної освіти майбутніх вчителів є загальнодидактична підготовка, яка забезпечує засвоєння дидактичних знань, вироблення вмінь використовувати їх у практичній діяльності, формування педагогічного мислення. В свою чергу якість загальнодидактичної підготовки значною мірою залежить від уміння студентами конструювати складові цілісного навчального процесу – мікропроцеси, які функціонують в умовах включення у навчальну пізнавальну діяльність учнів. Йдеться про вміння вибору методів навчання як передумову конструювання мікро і макродіяльності вчителя та учнів. Саме в цьому світлі нами в подальшому будуть розглядатися особливості загальнодидактичної підготовки студентів.

Загальнодидактична та психологічна підготовка фундаментує процес професійного становлення майбутнього вчителя у всіх його аспектах: теоретико-прикладному, методико-технологічному, мотиваційно-операційній сфері особистості. Про значення загальнопедагогічної підготовки і діяльності

фахівців-освітян, про її фундаменталізм засвідчують праці вітчизняних і зарубіжних дослідників (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, Н.М.Бібік, В.І.Бондар, П.М. Гусак, І.Ф.Зеєр, Н.В.Кузьміна, В.Ф.Паламарчук, В.О.Сластьонін та ін).

Проте аналіз педагогічної літератури дав підстави стверджувати про відсутність однозначних поглядів і трактувань сутності цього процесу, його компонентів. В досліджених працях використовуються поняття “дидактична підготовка”, “загальнодидактична підготовка”, хоча трактування їх сутності тотожне. Так, дидактичну (загальнодидактичну) підготовку розглядають як органічну складову педагогічної, що визначається процесом професійного становлення майбутнього вчителя. В нашому дослідженні ми користувалися терміном “загальнодидактична підготовка”, так як, на нашу думку, саме таке формулювання є більш точним відображенням зазначеного процесу.

Розуміння загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів як складової частини системи процесу їх професійно-педагогічного становлення дозволяє виділити її завдання, функції, структуру, етапи.

Завдання загальнодидактичної підготовки визначає мета вищої педагогічної освіти, що полягає у формуванні цілісної структури професійної діяльності. Проведений І.Я.Лернером, М.М.Скаткіним аналіз окремого акту цілеспрямованої діяльності з метою визначення структури соціального досвіду та змісту освіти показав, що він передбачає знання про мету, способи, засоби та результати; вміння здійснювати необхідний спосіб діяльності; готовність його видозмінювати та адаптувати до нових умов, а також відповідне ставлення [144;239]. Висновки вчених стосуються й педагогічної діяльності. Відповідно, завданнями загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів є: 1) формування системи загальнодидактичних знань; 2) оволодіння студентами необхідним комплексом загальнодидактичних умінь та навичок; 3) засвоєння ними досвіду творчої педагогічної діяльності; 4) формування у студентів системи ціннісно-емоційного ставлення до дидактичної теорії, педагогічної діяльності та процесу загальнодидактичної підготовки в цілому. Комплексне вирішення перерахованих завдань забезпечує формування

загальнодидактичної культури майбутнього вчителя та визначає реалізацію функцій загальнодидактичної підготовки.

Вивчення досліджень з окресленого питання дає підстави стверджувати, що загальнодидактична підготовка є *багатофункціональним* процесом, що виявляється у взаємозалежності її функцій. Слід зазначити, що функції, визначені науковцями, дещо розбіжні. Так, Н.В.Кузьміна вважає, що дидактична підготовка вчителя забезпечує виконання гностичної, конструктивної, організаторської, комунікативної функцій [126]; В.О.Сластьонін виділяє гностичну, конструктивну, організаторську, комунікативну, інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізуючу, стимулювальну, регулятивну, контрольну, оцінювальну функції [243]; І.Ф.Зеєр називає діагностичну, виробничу, методичну функції [84]; Е.М.Кузьміна, М.П.Боброва, Л.С.Колодкіна визначають освітню, виховну, розвивальну, координуючу та інтегруючу функції [127].

Як свідчить аналіз функціонального забезпечення загальнодидактичної підготовки, даний процес є багатограним та багатоякісним, що пояснює різні підходи до трактування його структури (табл. 1.1.)

Як бачимо, більшістю вчених (Л.Клінберг [108], В.Якунін [284], Л.С.Подимова [212], Ю.Кулюткін [129], Г.Сухобська [250]) структура загальнодидактичної підготовки розглядається з управлінських позицій, при цьому вони не розкривають її внутрішню функціональну сутність.

Проте існують й інші погляди на структурні компоненти загальнодидактичної підготовки, що характеризують її внутрішню сутність, змістове наповнення (В. Подзолков [207], Л. Колодкіна, Е. Кузьміна, М. Боброва [127]).

Ми поділяємо думку П.М.Гусака, що загальнодидактична підготовка у ВНЗ являє собою системотвірний компонент професійно-педагогічного становлення. Характер та рівень загальнодидактичної підготовки впливає на загальну професійну свідомість студента, забезпечує порядок організації його навчально-

пізнавальної діяльності, визначає способи входження майбутнього вчителя в інші сфери професійних знань і шляхи розв'язку освітніх протиріч.

Таблиця 1.1

Структура загальнодидактичної підготовки

<i>Науковець</i>	<i>Структурні компоненти загальнодидактичної підготовки</i>
Л. Клінберг	<ul style="list-style-type: none"> - дидактичне проектування - організація дидактичного процесу - дидактичний аналіз
В. Якунін	<ul style="list-style-type: none"> - формування цілей - інформаційне забезпечення навчання - прогнозування - прийняття рішень - організація виконання - спілкування - контроль і оцінка результатів - корекція навчальної діяльності
Л. Подимова	<ul style="list-style-type: none"> - формування цілей - організація сприйняття та осмислення нового матеріалу - організація закріплення та застосування знань на практиці - поточний контроль та регулювання, отримання зворотнього зв'язку
Ю. Кулюткін, Г.Сухобська	<ul style="list-style-type: none"> - конструювання предметного змісту діяльності - конструювання форм взаємовідносин у навчальній діяльності
В.Подзолков	<ul style="list-style-type: none"> - дидактичні знання - ставлення до дидактичних знань - дидактичні погляди, уявлення, інтереси - дидактична спрямованість мислення - вміння та навички по здійсненню навчальної діяльності
Л. Колодкіна, Е.Кузьміна, М.Боброва	<ul style="list-style-type: none"> - система дидактичних знань - система дидактичних умінь та навичок - досвід оцінно-емоційного ставлення до дидактичної діяльності

Такий підхід дозволяє характеризувати загальнодидактичну підготовку студентів як підсистему професійної підготовки, визначати її зміст і характерні особливості, окреслювати принципи її ефективної реалізації та функціонування.

Основними *характеристиками* загальнодидактичної підготовки є:

1. Засвоєння знань і уявлень про учительську професію, педагогічну діяльність, функції та обов'язки вчителя тощо.
2. Забезпечення знаннями з теорії освіти і навчання (дидактики) як системою, що супроводжує вивчення решти компонентів загальнодидактичної підготовки.
3. Забезпечення знаннями з методик викладання дисциплін початкової школи, що базуються на наукових засадах загальної дидактики.
4. Інтеграція дидактичної та методичної підготовки, що відбувається в процесі проходження студентами педагогічної практики, яка забезпечує формування вмінь майбутніх вчителів початкових класів моделювати та реалізовувати навчальний процес з урахуванням методичних особливостей конкретної навчальної дисципліни, керуючись науковими засадами загальної дидактики.

Одним із основних завдань загальнодидактичної підготовки студентів є забезпечення безперервного формування у студентів дидактичних знань та умінь професійної діяльності. Реалізація загальнодидактичної підготовки студентів здійснюється шляхом викладання психолого-педагогічних дисциплін, організації педагогічної практики, проведення науково-дослідної діяльності, активізації самостійної роботи студентів. Загальнодидактична підготовка в умовах вищого педагогічного закладу освіти реалізується, перш за все, системою дисциплін, предметом вивчення яких є процес навчання чи окремі його компоненти або особливості, що розглядаються під різним кутом зору [63].

До дисциплін, які безпосередньо забезпечують загальнодидактичну підготовку, належать наступні: вступ до спеціальності, загальна і вікова дидактика, історія дидактики, психологія навчання як складова педагогічної психології, спецкурси з теорії освіти і навчання, історія педагогіки, загальні основи педагогіки, педагогічна психологія, дидактики окремих дисциплін (методики), теорія виховання, дидактико-методичні спецкурси та спецсемінари, курсові та дипломні роботи з проблем навчання, навчальна та виробнича педагогічна практики. За системою ролі дидактики у структуруванні змісту

згаданих дисциплін вони в сукупності складають цілісне утворення і визначаються як дисципліни загальнодидактичної підготовки. Перелік цих дисциплін у кожному ВНЗ може варіюватись, але незмінною залишається конструктивна роль дидактики у визначенні змістових одиниць дидактичних дисциплін і їх співвідношення з логічною структурою змісту навчального матеріалу дидактики. Стрижневою позицією загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів є розуміння ними процесу навчання, який у широкому розумінні складає об'єкт дослідження загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів. Це означає, що він наскрізно проходить через окремі дисципліни, визначаючи їх предмети дослідження [63].

За порядком вивчення та функціональним забезпеченням дисциплін загальнодидактична підготовка у ВНЗ проходить кілька етапів:

I. *Підготовчий* („Вступ до спеціальності”, „Загальні основи педагогіки”, „Історія педагогіки”). Підготовчий етап сприяє усвідомленню студентами специфіки майбутньої навчально-професійної діяльності, її значущості, формуванню інтересу оволодіння дидактичними знаннями та вміннями.

II. *Базовий* („Дидактика”). Базовий етап є системотвірним компонентом загальнодидактичної підготовки і забезпечує необхідний рівень знань та умінь для спеціального та прикладного їх застосування. Цей період є провідним у забезпеченні загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів. Саме він забезпечує систематизацію дидактичного понятійного апарату студентів. Для цього їм пропонується структура дидактичної теорії, яка приводить до системи одержані під час підготовчого періоду знання, а також окреслює коло майбутніх структурованих знань. Системні зв'язки між компонентами дидактичної теорії визначають логічну послідовність та організованість знань студентів з решти дисциплін загальнодидактичної підготовки. Дидактичні знання виступають результатом системного характеру структурованих дидактичних категорій і понять, зв'язків і відношень, що об'єктивно існують у практиці роботи вчителя.

Характерною особливістю власно дидактичної підготовки майбутніх учителів є те, що основні поняття дидактики “процес навчання”, “мета

навчання”, “зміст навчання”, “методи навчання”, “форми організації навчання” та інші в подальшому засвоєнні перетворюються в категорії загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів. Системотвірний характер дидактики забезпечує формування дидактичних понять протягом усього періоду професійної підготовки, концентруються поняття різного ступеня, які розглядаються у співвідношенні з ними чи структурою, в якій вони задіяні.

III. *Варіативний* (дидактика окремих дисциплін – методики, спецкурси, семінари). Варіативний етап загальнодидактичної підготовки за змістовим компонентом обумовлюється системними принципами цілісності та інтегративності, дидактичним принципом врахування міжпредметних зв'язків. Маючи системотвірне значення, дидактична теорія надбудовує структуру змісту методик викладання окремих дисциплін. Це значить, що загальна дидактична структура окремих дисциплін відтворює основні позиції структури дидактичної теорії. Спецкурси та спецсемінари детально розкривають окремі аспекти структури дидактичної теорії як відносно самостійну частину цілого.

IV. *Прикладний* (всі види педагогічної практики, технології вивчення освітніх галузей, курсові та дипломна роботи). Прикладний етап загальнодидактичної підготовки реалізовується у ході засвоєння студентами знань з технологій вивчення освітніх галузей та під час проходження ними педагогічної практики. В цей час здійснюється апробація дидактичних категорій і понять у їх операційно-функціональному забезпеченні відповідно до теоретичних і емпіричних викладок, що отримані студентами при вивченні дидактики [63].

Процес формування вмінь вибору методів навчання пронизує всі етапи загальнодидактичної підготовки. Так, *підготовчий* етап сприяє усвідомленню студентами специфіки навчально-професійної діяльності, її значущості. В цей час починає формуватися інтерес до процесу оволодіння дидактичними вміннями, без чого неможливе подальше формування вміння будувати мікродіяльність вчителя та учнів. *Базовий* етап забезпечує фундамент для формування вмінь вибору методів навчання. Саме на цьому етапі закладається

наукова основа уміння, що полягає в оволодінні знаннями про сутність методу навчання, його структуру та функції, процедуру вибору методу навчання та його конструювання. *Варіативний* етап забезпечує формування вмінь методично доцільно вибирати та наповнювати методи навчання елементами мікродіяльності, що надає вмінням вибору методів навчання предметний характер. І лише по закінченню *прикладного* етапу вміння студентів будувати мікродіяльність вчителя та учнів набувають завершеності. Саме цей етап забезпечує інтеграцію дидактичних та методичних знань та вмінь, апробування їх в безпосередній практичній діяльності, що формує у студентів вміння творчо застосовувати набуті під час попередніх етапів знання та вміння щодо вибору та побудови методу навчання, а також усвідомлення майбутніми вчителями особистісної значущості вмінь проектувати мікродіяльність і включати до неї учнів.

Ми розділяємо думку, що створення цілісної моделі загальнодидактичної підготовки сприяє запобіганню дублюванню при вивченні окремих дисциплін, збагаченню сформованих на попередніх етапах загальнодидактичних знань та вмінь, оскільки їх формування проводиться поетапно. При вивченні кожної дисципліни загальнодидактичної підготовки відбувається оперування основними дидактичними категоріями і поняттями, але під різним кутом зору з урахуванням їх специфіки. Тобто, відбувається включення дидактичного матеріалу в різні загальнодидактичні дисципліни, що нівелює традиційно існуючі міждисциплінарні бар'єри. Такий підхід дозволяє виокремлювати на кожній дисципліні певні характеристики категорій і понять із цілісного уявлення про них, що сприяє реалізації міжпредметних зв'язків на якісно вищому рівні, забезпечує формування системності загальнодидактичних знань та вмінь. Засвоєння студентами цієї системності методологічно обумовлюється уніфікацією дидактичних категорій і понять та універсалізацію його процесуального забезпечення, що складає основу єдиного дидактичного мислення [63].

Ефективність взаємодії та взаємодоповнення всіх етапів загальнодидактичної підготовки студентів забезпечить врахування наступних умов:

- 1) розроблення робочих програм та навчальних планів з кожної навчальної дисципліни, що передбачає наукову комунікацію знань всередині курсу чи циклу дисциплін, їх синтез;
- 2) здійснення раціональної послідовності та наступності в ході вивчення навчальних дисциплін, постійна опора на міжпредметні зв'язки між ними;
- 3) безперервність і систематичність вивчення педагогічної теорії і шкільної практики протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі;
- 4) взаємозв'язок теоретичного та практичного навчання, змісту, форм, методів навчання;
- 5) творче спілкування зі студентами;
- 6) організація диференційованої самостійної роботи;
- 7) раціональне використання в навчальному процесі технічних засобів навчання;
- 8) забезпечення поточного та підсумкового контролю за самостійною роботою студентів в умовах кредитно-модульного навчання.

Якість загальнодидактичної підготовки значною мірою залежить від реалізації *системного підходу* на кожному з її етапів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що підвищення рівня професійної підготовки вчителя, подолання типових ускладнень, що з'являються в його практичній діяльності, пов'язано з формуванням у майбутнього спеціаліста цілісного сприймання компонентів педагогічного процесу. Умовою, що визначає формування цілісного сприйняття педагогічного процесу як об'єкта діяльності вчителя, є системність його знань.

Системний підхід останнім часом набув широкого використання як методологія наукового пізнання і практики. Спираючись на великий досвід вітчизняної та зарубіжної науки, проблему системного підходу досліджували такі вчені як А.М.Алексюк, П.К.Анохін, І.В.Блауберг, В.І.Коган, В.П.Кузьмін,

В.Н.Садовський, А.І.Умов, В.Г.Юдін та ін. Їхні дослідження ґрунтуються на філософському визначенні системного підходу як напряму методології наукового пізнання і соціальної практики, коли кожний об'єкт є системою; вони підкреслюють необхідність вивчення системних явищ з точки зору цілісності, структурності, функціональності, організованості. Не дивлячись на це, проблему системного підходу до процесу дидактичної підготовки студентів не можна на даному етапі вважати достатньо розробленою. Існують різні погляди щодо розуміння компонентів системи та її структури. В багатьох випадках поняття “система”, “структура”, “склад” ототожнюються, хоча в умовах системного підходу усі вони є різноплановими. Крім того, має місце термінологічна невизначеність понять “системно-структурний підхід”, “компонентно-структурний підхід”, “цілісний діяльнісний підхід” та ін.

Наукову базу (філософську основу) застосування системного підходу в дослідженні педагогічних процесів і явищ складає діалектична теорія пізнання. Пізнання дидактичної теорії студентами, як і будь-яке людське пізнання, відбувається за законами діалектичної логіки. Діалектичне розуміння оточуючої дійсності передбачає наявність загального зв'язку елементів і явищ у природі та суспільному житті. При цьому стає можливим засвоєння природних і суспільних явищ як організованих систем. Кожний вид систем (статичних і динамічних, матеріальних і ідеальних, відкритих і закритих та ін.) повинен відповідати загальним вимогам:

- 1) бути комплексом взаємопов'язаних компонентів;
- 2) мати єдність із середовищем;
- 3) бути підсистемою системи більш високого порядку;
- 4) компоненти системи повинні розглядатися як її підсистеми.

Ці вимоги лягли в основу розробки *принципів системного підходу* до загальнодидактичної підготовки студентів [84], що є методологічною основою при конструюванні змісту цієї підготовки.

1. Принцип цілісності. Даний принцип є вихідним у розумінні предметів і явищ навколишньої дійсності як організованих систем. Він обумовлюється

діалектичним розумінням природи у її внутрішніх зв'язках і залежностях. У філософському розумінні цілісність виступає як діалектична єдність цілого і частини в одночасній її протилежності. Ціле в його вихідному значенні виражає об'єкт, що утворений шляхом взаємодії його частин. Будь-який предмет чи явище існують як єдине ціле, і розподіл його на частини призводить до часткової чи повної втрати системою своїх основних властивостей.

2. Принцип структурності. Розглядаючи предмети і явища як відповідним чином організовані системи, системний підхід передбачає необхідність опису їх внутрішньої організації, структури, тобто визначення компонентів системи (морфологічний аспект), зв'язків і залежностей між ними, зумовленості поведінки системи поведінкою її окремих компонентів і властивостями структури (функціональний аспект). Функції, що реалізуються системою, з одного боку, визначають її структуру, а з іншого – самі визначаються нею (структурою).

3. Принцип інтегративності. Його сутність полягає в тому, що кожний компонент системи, що аналізується, існує як такий лише умовно, оскільки постійно перебуває у безперервному взаємозв'язку з іншими компонентами і без них практично функціонувати не може (як елемент цілого). Принцип інтегративності вказує на не зведеність властивостей системи до суми властивостей елементів, що її складають. При взаємодії компонентів виникають якості, які не властиві кожному окремому компоненту. Дану властивість можна сформулювати таким чином: ціле завжди більше, ніж проста сума його частин. На відміну від принципів цілісності та структурності, що вказують на наявність і тісний взаємозв'язок всіх компонентів системи, інтегративний характер таких зв'язків визначається тим, що через взаємодію між компонентами кожен з них “вбирає” в себе властивості інших компонентів. Аналіз структури кожного компонента передбачає прояв у ній властивостей всіх компонентів структури. Тобто, кожний компонент структури здатний інтегрувати знання про всю систему. Це дає змогу розглядати кожний компонент системи як системоутворюючу основу. Таким чином, інтеграцію слід розуміти на двох

рівнях: 1) як появу при взаємодії компонентів якостей, що не властиві кожному з них окремо взятому; 2) як набуття кожним окремим компонентом системи властивостей всієї системи.

4. Принцип ієрархічності. Даний принцип вказує на те, що кожна система в одних випадках є підсистемою системи більш високого порядку, а в інших – кожний компонент системи виступає як підсистема даної системи. Відповідно, кожний компонент системи необхідно розглядати у його внутрішній структурній організації і взаємодії з іншими компонентами. Принцип ієрархічності вказує також на чітку взаємозалежність між компонентами, що обумовлюється наявністю в системі системоутворюючого та похідних від нього компонентів.

5. Принцип зовнішньої обумовленості. Використовуючи системний підхід в дослідженнях, слід пам'ятати, що кожна система (особливо ідеальна та відкрита) може існувати лише у взаємодії із середовищем, в якому вона функціонує. При цьому система виступає ведучим активним компонентом такої взаємодії (підпорядковує умови середовища). Взаємодія системи і середовища виявляється в умовах, які можуть не лише стимулювати життєдіяльність системи, а й гальмувати її реалізацію. Дослідження будь-якого явища може бути повним лише при включенні його в умови реалізації.

За умов системного підходу основна увага акцентується на розкритті рушійних сил, закономірностей, основних характеристик і структури дидактичної підготовки в цілому.

Активне застосування принципів системного підходу до організації змісту загальнодидактичної підготовки передбачає розкриття предмета вивчення кожної дидактичної науки в логіці системного аналізу, опис прийомів навчально-пізнавальної діяльності на основі розв'язку студентами дидактичних завдань. Категорії дидактичного порядку при вивченні дисциплін розглядаються як варіативні форми прояву компонентів чи особливостей дидактичних систем, характеру їх побудови, взаємозв'язків між ними.

Загальнодидактична підготовка повинна забезпечувати інтеграцію всіх дисциплін цього циклу і в той же час відображати сучасний рівень розвитку тієї чи іншої науки, її специфіку. За цього підходу міжпредметним зв'язкам в процесі вивчення студентами дисциплін дидактичного циклу надається нова інтерпретація. В даному випадку актуальності набуває позиція, за якою необхідно не стільки запобігати повторів і відшукувати спільне, скільки розкривати дидактичні категорії і поняття за стержневої позиції структури дидактичної теорії. Це дозволяє надавати навчальному процесу динамічний, послідовний і цілеспрямований характер, який виключає дублювання і прямий паралелізм у вивченні дидактичного матеріалу та забезпечує процесуальний взаємозв'язок у вигляді змісту, форм і методів навчання на різних етапах загальнодидактичної підготовки. Основними *напрямами* конструювання її змісту у навчальному закладі мають бути: 1) спрямування на досягнення головної мети навчання; 2) органічна цілісність системи; 3) утвердження людини як найвищої соціальної цінності; 4) забезпечення ґрунтового загальнокультурного розвитку особистості вчителя. Такий зміст підготовки майбутніх учителів початкових класів створює сприятливі умови для розвитку особистості педагога і спрямований на: теоретико-методологічну підготовку, якою передбачено формування узагальнених на високому рівні знань, творчого мислення, загальної культури, педагогічної свідомості, поведінки і дії; професійну підготовку, що полягає в оволодінні психолого-педагогічними знаннями, уміннями і навичками організації навчально-виховного процесу з учнями; розвиток індивідуальності вчителя на основі цілісного і міждисциплінарного підходів. Цьому сприяє й посилення професійно значущих аспектів понять на всіх дисциплінах загальнодидактичної підготовки, а також активізація їх дієвості.

Наповнення дидактичних категорій і понять різними ознаками, а також різнобічне їх усвідомлення відбуваються протягом усього процесу загальнодидактичної освіти майбутніх вчителів.

Цілісне усвідомлення студентами загальнодидактичної підготовки протягом усього періоду навчання у вищому закладі освіти базується на психологічних механізмах засвоєння ними навчального матеріалу. В основі таких механізмів лежить теза Л.С.Виготського про необхідність залучення раніше засвоєних узагальнень для активізації мислительної діяльності учнів по синтезу та узагальненню нових знань. Базуючись на цьому положенні, Б.Г.Ананьєв, О.М.Кабанова-Меллер, Н.Ф.Тализіна вказують на властивість мислення переносити знання з однієї дисципліни на іншу при системному підході до їх вивчення.

У загальнодидактичній підготовці спеціалістів перенос знань означає співвідношення попередніх знань з актуальними на рівні застосування попередніх до нових умов. Це значить здатність студентів достатньо повно застосовувати сформовані способи діяльності.

Саме цими підходами до загальнодидактичної підготовки ми керувалися в процесі дослідження.

1.2. Стан розробленості теорії методів навчання та технології їх вибору в дидактиці

Завданням цього параграфу було здійснити аналіз стану розробленості теорії методів навчання та технології їх вибору в дидактиці, оскільки, щоб бути готовим до свідомого вибору і застосування методів навчання, аналізу структури діяльності вчителя і учнів, слід всебічно і глибоко пізнати сутність цієї складної філософської і дидактичної категорії, до якої по-різному ставляться філософи, педагоги, психологи і методисти.

1.2.1. Методи навчання як дидактична категорія

Шукаючи відповідь на традиційне запитання – як вчити – не можна обійти стороною таку дидактичну категорію як методи навчання. Від уміння вчителя вибирати та здійснювати оптимальне поєднання методів навчання за формою прояву і внутрішньою сутністю, вдало сконструювати кожний метод залежить

успіх навчання школярів. Без застосування відповідних методів неможливо комплексно реалізувати цілі та завдання навчання. Саме тому дуже важливим є розуміння сутності методів навчання, їх функцій у навчальному процесі, умов їх адекватного вибору, побудови кожного з них та ефективного застосування.

З метою визначитись у сутності методу навчання доцільно зупинитися на методологічному висвітленні природи методів, розглянути методи з позицій ознак, що притаманні методу взагалі.

У філософії метод розглядається як спосіб діяльності, що ґрунтується на знанні про об'єкт впливу, а також на знанні про результати його впливу на цей об'єкт. У функціональному аспекті метод розглядається як засіб досягнення мети. Методом є абстрагована у свідомості людини схема послідовності дій, що спрямовані на предмет з метою отримання запланованих результатів. Як відомо, діяльність завжди пов'язана з метою, усвідомлення мети є необхідною умовою діяльності [261].

Якщо об'єктивна сторона методу пов'язана з визначенням адекватності його об'єкта, на який спрямована діяльність, то суб'єктивна сторона визначається необхідністю усвідомлення самого методу як послідовності його складових, як засобу досягнення мети. Таким чином, наявність суб'єктивної сторони методу є обов'язковою його складовою.

Об'єктивна характеристика методу та діяльності в цілому обумовлює діалектичний зв'язок методів з теоретичною системою знань про оточуючий світ, а також з теоретичними концепціями та теоріями їх пізнання. Сутність складається з того, що метод за своєю природою більш рухливий і доповнює знаннями, що "нарощуються", розвиває наявну систему та змінює її. У свою чергу поглиблена система знань про об'єкт може передбачати й певні уточнення методу.

Суб'єктивна характеристика методів знаходить своє відображення в системі педагогічних правил, прийомів, які визначають послідовність дій у процесі руху до мети. Розуміння вчителем цієї послідовності, а також наявних об'єктивних умов педагогічної діяльності: завдань діяльності, особливостей навчального

матеріалу, готовності учнів до його сприйняття, необхідних знань та умінь для здійснення діяльності, - складає суб'єктивну характеристику методу.

Причина розбіжності між метою та результатом може бути в невмінні вибрати оптимальний метод, в незнанні структури самого методу та ефективності його впливу на об'єкт. Метод є ніби ключем до досягнення мети, оскільки він передбачає такі відомості про діяльність, що потрібні для досягнення її. Знання про метод визначає межі його використання та рівень ефективності. При цьому слід пам'ятати, що неправильним буде переносити поняття методу безпосередньо на засоби, що використовуються та на конкретні дії.

Метод обов'язково має бути усвідомленим. Неусвідомлені дії надають діяльності імпульсивний характер. Такі дії можуть виникати внаслідок нерозуміння природи об'єкта, на який спрямована діяльність. З позицій мети можна прослідкувати логічний ланцюг дій, що складають певну діяльність. Якщо припустити, що метод може не відповідати меті, то за допомогою такого "методу" неможливо досягти очікуваного результату, а аналіз самої діяльності за її складовими продемонструє хаотичність та непослідовність дій, відсутність або порушення внутрішнього зв'язку між ними. Г.Ващенко зазначає, що метод є шлях до певної мети або засіб досягнути її. Проте, не будь-який засіб можна визнати за метод. Методом є такий засіб, що вже цілком усвідомлений, набув певних визначених форм. На думку Г.Ващенко, свідомість та системність – головні прикмети методу [41].

Також слід відзначити, що, на відміну від методів взагалі, педагогічним методам характерне поєднання алгоритмічних операцій та творчих дій вчителя, що виникають в результаті оцінювання вчителем ситуації, що склалася. Тим самим педагогічний метод наближається до методів науки та повніше відображає їх структуру і функції.

Однією із основних філософських характеристик методів є їх предметність. Предметність методів навчання розглядається науковцями по-різному. По-перше, зазначається глибокий зв'язок методів навчання з основами тих наук, які є

предметом вивчення учнів. По-друге, маються на увазі знання про психологію сприйняття учнями навчального матеріалу. Якщо розглядати метод з точки зору психологів, то до уваги беруться перш за все психологічні особливості методів. Вони ґрунтуються на виконанні методами функцій керування пізнавальною діяльністю учнів, їх мисленням, пам'яттю, увагою. Також методи навчання стимулюють мотиваційну сферу учнів, що забезпечує оптимальні умови для сприйняття учнями навчального матеріалу та виховання в них позитивного ставлення до навчання. Психологічна характеристика методів навчання передбачає необхідність їх адаптації до вікових та індивідуальних особливостей учнів. Таким чином, з психологічних позицій загальноприйнята в філософії ознака предметності методу визначається через педагогічну орієнтацію методів навчання на психологічні особливості учнів. На основі психологічної характеристики методів навчання будується їх система за ознакою зростання самостійності учнів у процесі навчання (А.М.Алексюк, В.І.Бондар, І.Я.Лернер та ін).

Поряд з психологічною характеристикою предметність методів в педагогіці розглядається і в зв'язку їх зі змістом навчального матеріалу, його логічною структурою. На цю сторону педагогічної характеристики методів навчання увага звертається головним чином в предметних методиках. Методисти не заперечують психологічних ознак методів, проте основну увагу вони приділяють предметно-змістовій характеристиці методів, відображенню в них наукових знань.

Різні підходи до предметної характеристики методів навчання пояснюються особливостями розуміння їх сутності. В першому випадку властивості методів пояснюються трактуванням їх як способів трансформації навчального матеріалу, в іншому - із розуміння методів як способів управління пізнавальною діяльністю учнів. Таке різностороннє висвітлення сутності методів дозволяє характеризувати їх більш повно.

Відомо, що в науці можна спостерігати явище, коли кожне нове визначення не заперечує попереднє. Вони співіснують та доповнюють один одного. Часто

трапляється так, що нові визначення доречно використовувати при одних обставинах, а старі залишаються придатними до застосування при інших. Зробити єдино правильний вибір серед визначень іноді буває не лише складно, а й неможливо. Генезис розвитку поняття методів навчання спостерігається від більш загального визначення методу через його функціональну характеристику (шлях, засіб) до аспектних: метод навчання як форма руху змісту, логічна форма, - і знову до більш загальної характеристики методу, що включає різносторонні знання про педагогічні властивості методів навчання. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки відбувається послідовне збагачення зазначеного поняття. Найбільш повно, на нашу думку, висвітлює ознаки методів навчання, що в їхньому взаємозв'язку складають сутність поняття методу навчання, Ю.К.Бабанський. Він виділяє наступні ознаки методу:

- бути певною формою руху пізнавальної діяльності учнів, а саме:
 - а) виступати певним логічним шляхом засвоєння знань, умінь та навичок учнів;
 - б) бути певним видом та рівнем пізнавальної діяльності учнів (репродукція, евристика, пошук, дослідження);
- виступати завжди як специфічний рух, розкриття змісту знань в школі, що засвоюють учні. Завдяки цьому забезпечується нерозривна єдність змісту та методів навчання;
- бути певним способом обміну інформації між учнями та вчителем (словесним, наочним, практичним);
- бути певним способом управління пізнавальною діяльністю учнів (безпосереднього, опосередкованого управління чи самоуправління);
- характеризуватися деякими способами спілкування вчителя та учнів;
- бути певним способом стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- виступати в ролі способу контролю за ефективністю навчання [20].

Поєднання зазначених суттєвих ознак методів навчання передбачає спільну діяльність вчителя та учнів у навчанні. Кожна з цих ознак, взята окремо, в деякій

мірі дозволяє розпізнати методи навчання серед інших педагогічних явищ. В такому випадку за визначальну межу береться то одна, то інша домінуюча ознака. Однак кожне з цих визначень, будучи відірваним від інших, однобічне. І хоч умовно визначити поняття методу навчання можна за кожною окремо взятою вагомою ознакою, зрозуміти сутність цього методу без врахування різноманітних його сторін важко. Тому виникає необхідність підходити до визначення сутності методу навчання з різних сторін як до багатоаспектного та багатомірного педагогічного явища. Принцип різнобічності в оцінці методів навчання є вихідним для розкриття їх сутності.

Дати єдино правильне визначення поняття “методи навчання ” складно. Дослідження цього питання показало, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки відбувається поступове збагачення зазначеного поняття. Проте поряд з тим в педагогіці відбуваються пошуки універсального визначення поняття “методи навчання”. Термін “метод навчання” постійно зустрічається в педагогічній літературі, ним широко користуються педагоги в практиці навчання. Проте до цього часу продовжують співіснувати різноманітні визначення цього поняття. Різноманітність визначень свідчить про різні наукові підходи до вивчення сутності методів навчання, а також про складність такого педагогічного явища як “методи навчання”.

Вивчаючи та аналізуючи літературу, ми дійшли до висновку, що пояснити природу методів навчання, розкрити їхню сутність можна лише за умови розгляду *функціонального, процесуального та структурного* аспектів зазначеного поняття. Перераховані аспекти відображають сутність напрямів розкриття поняття “методи навчання”, кожний з яких представлений дослідженнями в галузі дидактики та предметних методик.

1.2.1.1. Поліфункціональність методів навчання

Найбільш генетично раннім є функціональний спосіб трактування методів. Основними функціями методів навчання є: освітня, пізнавальна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна, виховна. Проблема педагогічних функцій методів навчання досить складна. Складність її пов’язана перш за все з тим, що

методи навчання виконують всі педагогічні функції одночасно. Поліфункціональне значення методів у навчальному процесі передбачає необхідність комплексного їх застосування з метою вирішення педагогічних завдань. У зв'язку з цим вчителю необхідно будувати структуру методів, визначати їх вибір та розробляти систему, враховуючи всі педагогічні функції методів та конкретні умови, в яких відбувається навчальний процес. В процесі підготовки до уроку та вибору оптимальних методів вчитель, враховуючи поставлені цілі, передбачає, які функції може виконувати кожний з методів і якою повинна бути їх структура, щоб підсилити, наприклад, освітню чи розвивальну, виховну чи спонукальну функції. Це неможливо зробити без знання характеристики кожної з функцій.

Зрозуміло, що всі функції методів навчання є важливими, проте, на нашу думку, основними з них є освітня та розвивальна. Методи навчання передбачають засвоєння учнями наукових знань на уроках та сприяють залученню учнів до активної навчальної діяльності. За допомогою методів навчання відбувається формування наукових понять, конкретизація та систематизація знань учнів. Освітня та розвивальна функції методів навчання висвітлені в педагогічній науці в різних аспектах: з точки зору розробки систем методів, що стимулюють самостійність учнів (І.Я.Лернер, І.Т.Огородніков, М.М.Скаткін та ін.); в напрямку програмованого навчання школярів (Т.А.Ільїна, М.Д.Никандров, Н.Ф.Тализіна та ін.); в аспекті створення спеціальних структур методів, що спрямовані на активізацію мисленнєвої роботи учнів (Л.В.Занков, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, В.Оконь та ін.); в плані навчання учнів різним розумовим операціям (В.В.Давидов, Є.Н.Кабанова-Меллер, Н.О.Менчинська, В.Ф.Паламарчук та ін.). Проблемі методів як педагогічному засобу підвищення ефективності навчання учнів присвячено багато дисертаційних робіт (С.П.Бондар, А.А.Кендюхова, Ю.А.Кусий, Б.І.Коротяєв, М.М.Левіна, Л.П.Тимчишин та ін.).

Характеризуючи *освітню функцію* методів навчання, В.О.Онищук зазначає, що освітня функція методів полягає перш за все в тому, щоб оптимально сприяти

різнобічному, гармонійному розвитку особистості – людини високої культури, освіченої, вихованої, розвинутої, здатної самостійно набувати та вдосконалювати знання та творчо застосовувати їх в житті. За умов цілеспрямованого навчання, при оптимальному виборі методів та прийомів навчання, їх дидактичних структур та засобів, із врахуванням змісту навчального матеріалу, завдань навчання, рівня розвитку учнів освітня функція здійснюється найефективніше [179]. Відомо, що в сучасній школі надзвичайно важливим є підвищення самостійності та творчості учнів у процесі набування знань, умінь та навичок, підвищення мислительної активності учнів. Вирішенню цієї проблеми присвячені роботи багатьох науковців (Л.В.Занков, М.І.Махмутов, В.О.Онищук, О.Я.Савченко та ін.). Проблемі підвищення ефективності засвоєння наукових знань за рахунок вибору оптимальних методів навчання, побудови ефективних конструкцій методів присвячені дисертаційні дослідження С.П.Бондар, Л.В.Кузнецової, Л.П.Кочиної, Л.П.Тимчишин, І.А.Свиридової та ін. Підвищення рівня самостійності та творчості учнів у процесі формування знань, умінь та навичок досягають, включаючи в ті чи інші методи завдання для самостійної роботи, запитання для міркування, рефлексії, пізнавальні задачі для осмислення матеріалу, що вивчається. При цьому необхідно пам'ятати, що конструкції методів слід ускладнювати поступово. З метою формування в учнів пізнавальної та творчої самостійності В.О.Онищук пропонує застосувати завдання для самостійної роботи, запитання для роздумів, пізнавальні задачі, евристичні запитання, пошукові завдання, переказ, роботу з картами, таблицями. Наприклад, для роботи з текстом підручника, таблицями, ілюстраціями доречно ставити пізнавальні запитання так, щоб учні могли знайти правильну відповідь тільки на основі аналітико-синтетичної діяльності. Така робота сприятиме не лише успішному засвоєнню навчального матеріалу, а й формуванню вмінь самостійно набувати та поповнювати знання [179].

Розвивальна функція методів навчання нерозривно пов'язана з освітньою. На необхідність передбачати в педагогічній роботі характер розумових операцій учнів звертають увагу багато психологів. Вирішення проблеми педагогічного

керування розумовою діяльністю учнів зазнало значного прогресу завдяки науковим дослідженням П.Я.Гальперина, В.В.Давидова, Л.В.Занкова, Д.Б.Ельконіна, Є.М.Кабанової-Меллер, Н.О.Менчинської та ін. Хоч проблема взаємозв'язку методів навчання з психологічними особливостями пізнавальної діяльності учнів широко висвітлена в теорії педагогіки, однак в предметних методиках цьому питанню приділяється значно менше уваги. В результаті цього, зазначено в дослідженні Л.П.Кочиної, вчителі відчувають труднощі при виборі та застосуванні методів. В практиці навчання часто спостерігається недостатньо широке застосування творчих видів навчальних робіт. Це пов'язано перш за все з педагогічними прорахунками в конструюванні структури методів, що стимулюють розумову діяльність учнів. В літературі неодноразово стверджувалася думка про те, що розумовий розвиток учнів забезпечується спеціальними групами методів – проблемними, пошуковими, дослідницькими. Проте ми погоджуємося з багатьма психологами та дидактами, які стверджують, що розвивальну функцію в різній мірі виконують всі методи навчання. Так, наприклад, усний виклад навчального матеріалу потребує міркувань учнів для усвідомлення інформації, робота з наочністю передбачає виконання ряду логічних операцій – аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, доведення або аргументування загальних положень. Всі ці методи, як і пізнавальні задачі, проблемні завдання, лабораторні роботи сприяють розумовому розвитку учнів.

Виховна функція методів навчання є невіддільною від освітньої і призначена для забезпечення єдності навчально-виховного процесу. Відомо, що особистість характеризується сукупністю трьох компонентів: свідомості, почуттів та поведінки. І якщо освітня, розвивальна функції “працюють” з окремими компонентами, то мета виховної в цілісності, гармонії особистості.

Основними компонентами свідомості є знання, судження, переконання. Реалізація освітньої функції більше сприяє формуванню знань, суджень, менше – переконань. Відповідно, необхідна додаткова спеціальна діяльність для цілісності розвитку свідомості, яка передбачена виховною функцією. Почуття визначаються розвитком стосунків. В педагогічному процесі стосунки

складаються найрізноманітніші: між вчителем та учнем, між вчителями, між учнями, між учнями та батьками, між вчителями та батьками та ін. Всі ці стосунки потрібно регулювати, грамотно будувати та розвивати. Для цього необхідна спеціальна діяльність, що передбачена реалізацією виховної функції. Поведінка – система дій та вчинків людини, в яких виявляються його стосунки з соціальним середовищем. Складові поведінки – уміння, звички, воля, характер. Це найскладніший компонент особистості і зрозуміло, що він також вимагає спеціальної діяльності по його формуванню, яка передбачена виховною функцією. Особливе значення тут мають прийоми, що акцентують увагу учнів на основних виховних ідеях, на оцінці природних і суспільних явищ, моральних якостей і естетичної культури. Також методи навчання сприяють організації правильних взаємин між учнями та вчителями, між самими учнями. В ході навчання завдяки застосуванню вчителями цілеспрямованих методів та прийомів виховується почуття обов'язку, відповідальності, розвивається інтерес до того чи іншого предмета. Коректне і доброзичливе ставлення вчителя до учнів, стриманість, вимогливість і справедливість впливають на формування правильної поведінки учнів, позитивних рис їхнього характеру й волі. Організація самостійної роботи з постійною і безперервною перевіркою й оцінкою зусиль учнів виховує у них наполегливість, вольові риси характеру, почуття відповідальності за доручене завдання, акуратність у роботі.

Виховна функція притаманна кожному методу навчання. Ті ж самі методи, що несуть учням навчальну інформацію, виховують їх у спільній навчальній роботі, у розвитку естетичних здібностей, у морально-орієнтаційному плані. Головним завданням вчителя є визначити, якими прийомами виховна функція найкраще забезпечується.

Спонукальна (мотиваційна) функція методів навчання полягає у формуванні в учнів внутрішнього інтересу до навчання. Це досягається шляхом включення в структуру методів певних прийомів навчання. Наприклад, показом контрастів при викладі матеріалу, в застосуванні наочності, парадоксів у явищах, створенням несподіваних ефектів, що породжують здивування, інтерес до знань

та до процесу їх надбання. До структури методів навчання повинні входити такі прийоми, які б спонукали учнів до розв'язання складних завдань, подолання перешкод та труднощів у навчанні, сприяли б виникненню бажання брати участь у бесіді, дискусії, обговоренні поставлених питань. Цьому можуть сприяти прийоми, що створюють проблемні ситуації, включення до структури методів проблемних завдань та запитань, пізнавальних задач та евристичних запитань. Шляхом усвідомлення учнями інформаційного дефіциту (за теорією П.В.Симонова) можна викликати загострену потребу знати та шукати, зрозуміти невідоме. З цією метою логізація тексту повідомлення вчителем за рахунок використання різноманітних логічних прийомів доповнюється спеціальними методичними прийомами, що виявляються в тому, що вчитель свідомо порушує послідовність логічної побудови навчального матеріалу. Як бачимо, в арсеналі вчителів є достатня кількість методів та прийомів навчання, які допоможуть обрати оптимальні шляхи для формування в учнів внутрішнього інтересу до навчання, позитивного ставлення до цього виду діяльності.

Контрольно-корекційна функція забезпечує успішне здійснення всіх перерахованих вище функцій методів навчання. Без знання про те, як здійснюється та чи інша функція, неможливо правильно коригувати методи навчання і керувати педагогічним процесом. Тільки аналізуючи результати навчальної діяльності, вчителі можуть робити висновки про успіхи, досягнуті у вихованні й розвитку дітей.

Ми коротко розглянули загальнопедагогічні функції методів навчання. Чітке осмислення функцій необхідне, оскільки воно допомагає правильно будувати навчальний процес. Проте, як бачимо, кожна функція, маючи свій зміст, тісно пов'язана з іншими. Функції взаємопроникають одна в одну, складають єдине ціле у навчальному процесі, що сприяє формуванню цілісної, гармонійно і всебічно розвинутої особистості.

1.2.1.2. Процесуальний аспект природи методів навчання

Для розуміння сутності методів навчання знань лише про функціональну сторону методів недостатньо. *Процесуальний підхід* до вивчення методів навчання передбачає розгляд методу як способу спільної діяльності вчителя та учнів. Ще в 1957 році Е.Я.Голант [58] зазначив, що під методами навчання слід розуміти способи взаємозв'язаної діяльності вчителя та учнів, що розрізняються за джерелом, з якого учні отримують знання, та за ступенем розвитку самостійності учнів. Методи навчання “є способами взаємозв'язаної діяльності вчителя та учнів, що спрямована на вирішення завдань навчання” , - пише Е.Я.Голант. В 1967 році в книзі “Основи дидактики” методи також визначені як способи діяльності вчителя та учнів. В “Педагогічній енциклопедії” 1965-68 років М.М.Скаткіним дається наступне визначення методів навчання: “Методи навчання – способи роботи вчителя та учнів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, уміннями та навичками, формується світогляд учнів, розвиваються їх здібності” [201]. Аналогічне визначення методів навчання є в книзі “Дидактика”, авторами якої є М.О.Данилов та Б.П.Єсіпов: “Методами навчання є способи роботи вчителя та учнів, за допомогою яких досягається засвоєння останніми знань, умінь та навичок”. В сучасних підручниках та посібниках також зустрічаються схожі визначення. Так, в підручнику О.Я.Савченко “Дидактика початкової школи” методи навчання визначаються як способи впорядкованої взаємозв'язаної діяльності вчителя та учнів, що спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань [225]. За І.П.Підласим метод навчання – це впорядкована діяльність педагога та учнів, що спрямована на досягнення завданої мети навчання [209]. Подібні підходи до характеристики методу навчання зустрічаються в багатьох дидактичних та методичних працях, а також в підручниках педагогіки [192, 193, 194, 196, 197, 198, 202 та ін.]. Можна привести й ряд інших прикладів, однак вже названі переконливо свідчать про те, що розуміння методів навчання як способів роботи вчителя та учнів широко розповсюджене в педагогічній літературі. Перевагою подібних визначень є те, що при цьому зазначаються дві сторони процесу навчання: робота вчителя та

робота учнів. Визначаючи методи навчання подібним чином, автори підкреслюють єдність діяльності вчителя та учнів. Розглядаючи метод навчання в процесуальному аспекті, зустрічаємо й такі визначення, в яких розрізняють методи викладання та методи учіння. Теоретична ідея про те, що є педагогічні методи, якими працює вчитель, та методи, за допомогою яких учні набувають знань, була висловлена І.Т.Огородніковим. Він зазначає: "Під методами викладання, що застосовуються вчителем, розуміють способи передачі знань учням та керівництво їх пізнавальною діяльністю, під методами учіння, якими користуються учні, розуміють способи набуття знань, умінь та навичок" [176]. І.Я.Лернер та М.М.Скаткін у визначенні методів навчання підкреслюють значення вчителя: "Будь-який метод є системою цілеспрямованих дій вчителя, що організують пізнавальну, практичну діяльність учнів, яка забезпечує засвоєння ними змісту освіти" [141, 239]. При цьому захищається ідея про те, що метод навчання передбачає обов'язкову взаємодію вчителя та учнів, в процесі якої вчитель організовує діяльність учнів, і в результаті його діяльності реалізується процес засвоєння учнями змісту освіти.

Педагогічне керування навчальним процесом відбувається за допомогою методів викладання. Усвідомлення вчителем послідовності своїх дій є обов'язковою умовою для успішного вибору методів. Використання методів викладання в процесі навчання пов'язане з актуалізацією вчителем логічної послідовності педагогічного впливу на учнів. Таким чином, методи викладання віддзеркалюють цільову спрямованість педагогічної діяльності, адаптовану до конкретних умов. Метод викладання включає в себе як розуміння вчителем загальної педагогічної стратегії, так і конкретних цілей навчання та розвитку учнів. При цьому реалізація педагогічних цілей через методи викладання досягається шляхом спеціальної педагогічної обробки навчального матеріалу та організації пізнавальної діяльності учнів, що будується на основі їх готовності до сприйняття знань. Основним завданням методів викладання є педагогічне керівництво навчанням школярів. В методах викладання спроектована навчально-пізнавальна діяльність учнів або в прямій формі, коли вчитель вимагає

від учня виконання певних дій, або в прихованому вигляді через вимогу вирішити пізнавальну задачу або дати відповідь на запитання, що пов'язано з виконанням конкретної діяльності. В навчальному процесі за допомогою методів викладання встановлюється міцний зв'язок між діяльністю вчителя та пізнавальною діяльністю учнів, що реалізується через зміст навчального матеріалу.

Аналіз наукової літератури показав, що процес керування вчителем навчальною діяльністю учнів здійснюється за допомогою наступних груп методів викладання: група інформаційних методів та методи організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Інформаційні методи віддзеркалюють структуру навчального матеріалу. За їх допомогою вчитель керує пізнавальною діяльністю учнів. Найбільш розповсюдженими інформаційними методами є розповідь, пояснення, лекція. В навчальному процесі ці методи виконують роль методів викладу вчителем навчального матеріалу. Їх структура визначається змістом та психологічними особливостями його сприйняття учнями. Тому за допомогою цих методів реалізуються такі принципи навчання як принцип науковості, доступності, системності. В сучасному процесі навчання раціонально поєднуються інформаційні методи викладання з методами організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Остання група методів також виконує функцію керування навчальною діяльністю учнів, за їх допомогою вчитель створює умови, за яких учням надається певна самостійність, рівень якої може бути спроектований через структуру методів викладання та їх послідовність. Найбільш розповсюдженими методами цієї групи є запитання, задачі, практичні завдання, вправи, інструкції. Як і інформаційна група методів, ці методи сприяють формуванню в учнів усвідомлених та міцних знань, сприяють розвитку мислення учнів. Вони виховують в учнів уміння самостійно вирішувати проблеми. В навчальному процесі обидві групи методів знаходяться в певних поєднаннях та взаємодіях, від яких залежить успішність навчально-педагогічного процесу. Методи викладання є методами керування. Наявність їх в системі

навчання визначає пізнавальну діяльність учнів та здійснення процесу навчання в цілому.

Методам викладання також властива функція діагностування рівня готовності учнів до здійснення конкретної пізнавальної діяльності. За допомогою діагностичних методів вчитель має можливість визначити рівень готовності учнів, їх можливості та відповідно керувати їх пізнавальною діяльністю. Діагностична функція методів викладання допомагає вчителю створювати такі умови навчання, в яких доступність навчального матеріалу поєднується з відповідним ступенем його складності. Діагностування рівня засвоєння учнями знань та умінь є однією з основних завдань вчителя на уроці. Разом з тим ця функція методів викладання має обслуговуюче значення, оскільки сприяє правильному здійсненню педагогічного керування пізнавальною діяльністю учнів, вибору методів та прийомів, адекватних конкретним умовам навчання. В навчальному процесі діагностування рівня засвоєння знань є ланкою між поясненням інформації та засвоєнням її учнями. Саме за допомогою діагностичних методів відбувається зворотній зв'язок між вчителем та учнями.

У навчальному процесі методи викладання завжди використовуються в єдності з методами учіння. Методи учіння – це методи пізнання. Особливостями цих методів є їх елементарність та керованість зі сторони вчителя. В процесі навчання самостійному пізнанню методи учіння доповнюються методами відтворення навчального матеріалу. Логічна структура цієї групи методів співпадає з відповідною їм структурою інформаційних методів викладання. Різниця між ними в тому, що розробка вчителем методів викладання передбачає постановку певних завдань, а методи, за допомогою яких учні відтворюють засвоєний навчальний матеріал, будуються за завданням для них вчителем метою. Методи учіння є похідними від методів викладання і виконують роль засобів при досягненні результату, що планує вчитель. Тому зрозуміло, що правильне керування методами учіння є неодмінною умовою кваліфікованого навчання та виховання учнів.

Між методами викладання та учіння існує міцний зв'язок, вони повинні бути органічним цілим, оскільки зміна одного з них відбувається при взаємодії з іншим. Це, в свою чергу, віддзеркалюється у навчальному процесі в цілому. Адже побудова навчального процесу обумовлена структурою та функціонуванням кожного з його компонентів і діяльністю вчителя та учнів, тому їх узгодженість є обов'язковою умовою для здійснення процесу навчання у відповідності з метою навчання учнів.

1.2.1.3. Структурний аналіз методів навчання

Властивості методів навчання визначаються закономірностями процесу навчання, тому вивчення процесу навчання, його структури дозволяє визначити об'єктивні умови, в яких працюють методи навчання, й краще зрозуміти їх. Спираючись на закон психології про те, що зовнішні фактори впливають на процес навчання, переломлюючись в його внутрішніх процесах, які властиві його природі, М.О.Данилов [66] зазначає, що процес навчання необхідно розглядати як цілісний, що має свою логіку, завдяки якій всі його сторони та ланки знаходяться в складній взаємодії і рух кожного з них залежить від закономірностей руху цілого. Вивчаючи процес навчання, необхідно застосовувати структурний підхід. Він як метод наукового дослідження має ряд переваг. По-перше, структурний аналіз відкриває можливості для вивчення складних об'єктів, що мають в своєму складі підсистеми. По-друге, структурний аналіз сприяє визначенню головного та знаходженню підлеглості його внутрішніх елементів. По-третє, він дає можливість розглядати об'єкт з точки зору його морфологічного складу та функціональних зв'язків. Враховуючи інваріантність процесу навчання та методів навчання, переваги структурного аналізу необхідно враховувати і при вивченні методів навчання.

Проте, перш ніж використовувати зазначений метод з метою аналізу процесу навчання і, відповідно, методів навчання, доцільно коротко зупинитися на поняттях “система” та “структура”, оскільки в літературі ці поняття часто ототожнюються. В.М.Садовський вважає, що під системою слід розуміти

множину елементів з їх зв'язками та відношеннями, що складають певне цілісне утворення [230]. В філософському словнику система визначена як множина пов'язаних між собою елементів, що складають певне цілісне утворення [261]. Аналіз зазначених визначень дає можливість визначити те загальне, що характерне для системи. Це однорідність структурних елементів та наявність певних відношень та зв'язків між елементами та зовнішнім середовищем. Структурний та функціональний аспекти впорядкованості утворюють основу ієрархічної побудови системи, розбудови її на підсистеми. Однією із суттєвих ознак системи є ієрархічна структура зв'язків. Поняття *структури* пов'язане з поняттям системи. Проте в літературі воно висвітлюється по-різному. В тлумачному словнику української мови структура визначається як “взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого”. Б.Юдін вважає, що структура – це “сукупність суттєвих зв'язків між елементами системи, тобто зв'язків, що забезпечують їх цілісність”. М.М.Сетров зазначає, що встановлення “закону зв'язків елементів є ознакою структурності системи”. Будь-якій системі характерні дві ознаки: сукупність елементів та сукупність зв'язків. Загальним в розумінні науковцями сутності структури є визнання відносно стійкої стабільності зв'язків між її елементами. Дещо різне розуміння термінів “система” та “структура” створює певні труднощі в дослідженні цих понять. Аналізуючи існуючі труднощі, В.М.Садовський запропонував зосередити увагу на цілісному характері систем та структур і визначив наступні ознаки системних об'єктів: 1) система є цілісним комплексом взаємозв'язаних елементів; 2) вона створює єдине ціле з середовищем; 3) система може розглядатися як елемент іншої, більш широкої системи; 4) елементи вихідної системи, в свою чергу, можуть розглядатися як системи більш низького порядку [230]. Це, на нашу думку, дає підстави трактувати поняття “система” та “структура” як тотожні.

Всі перераховані ознаки системних об'єктів характерні процесу навчання. Його необхідно розглядати як таку систему, в котрій сукупність елементів знаходиться в складних стійких взаємозв'язках, що забезпечують організацію системи. Процес навчання – відкрита система, яка зазнає впливу зовнішніх умов,

що можуть змінювати поведінку всієї системи процесу навчання. Тому, як більшість систем, процес навчання має відносно цілісний характер та відносно самостійність, будучи при цьому частиною іншої загальної системи – суспільства. З іншого боку, завдяки міцній єдності взаємодії діяльності вчителя та діяльності учнів, процес навчання є самостійною системою, що зберігає свою цілісність.

Після з'ясування сутності понять “система” та “структура” розглянемо компоненти процесу навчання, що знаходяться у тісних взаємозв'язках та залежностях один з одним. Структурними компонентами процесу навчання є цілі навчання, зміст, методи навчання, форми організації навчальної діяльності та результати навчання в рамках конкретного навчального заняття. Важливим етапом системного аналізу є розкриття найбільш суттєвих та загальних зв'язків між компонентами цієї системи. Так, на уроці є загальна дидактична мета, за допомогою якої прогнозується кінцевий результат навчання. Для його досягнення конкретизуються дидактичні завдання вчителя та учнів, вирішення яких поетапно веде до кінцевого результату уроку. По відношенню до мети уроку – це планування проміжних результатів у вигляді знань, умінь та навичок. Слід підкреслити, що дидактична мета уроку конкретизується на основі врахування ведучої ідеї змісту навчального матеріалу, а дидактичні завдання передбачають основні поняття або практичні дії, що є окремими компонентами змісту матеріалу, та виступають складовими загальної дидактичної мети.

Кожне дидактичне завдання уроку визначає вибір методу навчання, одночасно на характер методу впливають дидактичні завдання уроку. Структура методу як сукупності елементів (прийомів, дій, операцій) знаходиться у прямій залежності від змісту навчального матеріалу. Між методами навчання та змістом також існує детермінований зв'язок та залежність (зв'язок субординації). Засвоєння окремої порції змісту навчання за допомогою конкретного методу здійснюється в рамках конкретної форми організації навчальної діяльності. Наприклад, якщо методом навчання є робота з книгою, то формою організації навчання буде індивідуальна робота, якщо бесіда – фронтальна, лабораторне

дослідження – індивідуальна чи групова форми діяльності. «Якість проміжного результату знаходиться в детермінованій залежності від об'єктивно існуючих зв'язків між всіма засобами його досягнення, якими необхідно керуватися при їх виборі. А якість досягнення кінцевого результату уроку залежить від якісного вирішення всіх дидактичних завдань уроку» (В.І.Бондар). Як бачимо, всі компоненти процесу навчання знаходяться в тісних взаємозв'язках та залежностях один з одним. Знання цих зв'язків та залежностей необхідне як для розуміння сутності процесу навчання, так і всіх компонентів його структури. Зокрема, детальний розгляд процесу навчання з позицій структурного аналізу необхідний для того, щоб зрозуміти сутність методів навчання, що є підсистемою процесу навчання.

Метод навчання, як і процес навчання, має свої структурні компоненти, які також знаходяться в тісних зв'язках і залежностях один від одного. Вивченням структурного складу методів навчання займалися багато науковців-дидактів: А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, І.Я.Лернер, В.О.Онищук, І.П.Підласий, О.Я.Савченко. Розглядаючи сутність методів навчання перш за все слід виділити об'єктивну та суб'єктивну частини. Об'єктивна частина методу зумовлена тими постійними положеннями, що обов'язково присутні в будь-якому методі, незалежно від його використання різними педагогами. В ній віддзеркалюються загальні для всіх дидактичні положення, вимоги законів та закономірностей, принципів та правил, функції методів навчання, а також постійні компоненти цілей, змісту, форм навчальної діяльності. Суб'єктивна частина методу зумовлена особистістю педагога, особливостями учнів, конкретними умовами. Дуже складним і ще не зовсім вирішеним є питання про співвідношення об'єктивного та суб'єктивного в методі. Діапазон думок з даного питання дуже широкий: від розуміння методу лише об'єктивним утворенням до повного заперечення об'єктивних початків та прийняття методу особистим, а тому неповторним витвором педагога. Істина, на нашу думку, знаходиться між крайностями. Саме наявність в методі постійної, загальної для всіх об'єктивної частини дозволяє дидактам розробляти теорію методів, рекомендувати практичні

шляхи, які є найкращими в більшості випадків, а також успішно вирішувати проблеми логічного вибору, оптимізації методів навчання. Справедливо й те, що в галузі методів більш за все виявляється власна творчість, індивідуальна майстерність педагогів, а тому методи навчання завжди були і завжди залишатимуться “сферою високого педагогічного мистецтва” [106].

На думку В.І.Бондаря, об’єктивне начало, зумовлене закономірностями, принципами навчання стосовно залежностей між змістом і способами діяльності, способами діяльності і можливостями учнів тощо, проявляється в методах навчання. Про це засвідчує той факт, що в переважній більшості методи навчання не мають вікових меж у їх застосуванні. Суб’єктивність проявляється у виборі прийомів навчання, бо саме вони залежать від індивідуальних та вікових особливостей учнів, досвіду їх теоретичної та практичної діяльності, педагогічної майстерності вчителя.

Розуміння об’єктивної частини методів неможливе без знань їхньої структури. В педагогічній літературі зустрічаються різні погляди щодо структурного складу методів навчання. А.М.Алексюк розрізняє внутрішню та зовнішню сторони методу навчання. При цьому перша з них пов’язана зі змістом, логічним аспектом розумової діяльності учнів, психологічною стороною методу, а інша – з формами роботи вчителя та учнів [9]. Н.Т.Казанський та Т.Є.Назарова розрізняють три сторони методів: метод як зовнішня форма навчальної роботи, метод як спосіб навчальної роботи та метод як логічний шлях змісту [99]. На наш погляд розкрити сутність питання про структуру методів навчання неможливо без розгляду двох наступних підходів. Одним із них є процесуальний підхід. Аналізуючи структуру методу з позицій зазначеного підходу, ми керувалися доведеним В.І.Бондарем положенням про інваріантність процесу навчання та методу навчання. Метод навчання – це мікродіяльність вчителя та учнів. Ця діяльність, як і будь-яка інша, обов’язково є цілеспрямованою, тобто має свою мету, певний зміст, засвоєння якого відбувається завдяки використанню певних способів навчання та форм організації навчальної діяльності, і, звичайно, вкінці

будь-якої діяльності передбачається досягнення певного результату. Схематично структуру методу навчання В.І.Бондар пропонує подати наступним чином [32]:

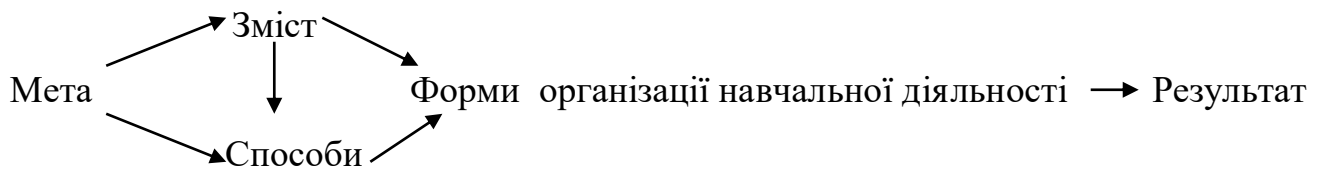


Рис. 1.1. Структура методу навчання

Метод навчання є системою. Як і компоненти процесу навчання, компоненти методу знаходяться в тісних взаємозв'язках та залежностях один з одним. Знання структури методу навчання та зв'язків між її компонентами є необхідною умовою для вибору та конструювання методу навчання.

Ряд дидактів (Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, С.П.Бондар, В.О.Онищук, І.П.Підласий, О.Я.Савченко та ін.) розглядають метод навчання як сукупність взаємозумовлених прийомів, дій, операцій. Цей аспект розгляду структури методів навчання потребує детального вивчення, оскільки науковці по-різному розглядають склад компонентів структури та співвідношення між ними. Чітке визначення складових методу навчання є надзвичайно важливим як в теоретичному, так і в практичному відношенні. Так, наприклад, Н.М.Верзілін, розглядаючи поняття «метод» та «прийом», вважає ці поняття рівнозначними, тотожними [46]. Ототожнює ці поняття і Р.Г.Лемберг у вступі до праці про методи навчання [139], хоч в самій книжці і розвиває ідею про різновиди загальних методів і їх внутрішню структуру.

Поширеним є тлумачення “методу” і “прийому” з позицій тільки їх кількісного співвідношення. У зв'язку з цим метод оцінюється як звичайна група або сума прийомів, сукупність їх становить єдине ціле – метод навчання [139].

В.І.Помагайба [213] вважає, якщо певна дидактична ідея здійснюється протягом короткого відрізка навчального процесу (5-10 хв), то це дидактичний (методичний) прийом, якщо ж певна ідея є основою більшої частини або й усього уроку, то це є метод навчання.

Не погоджуються з цією думкою А.М.Алексюк, В.І.Бондар. На їхню думку, діалектична логіка вимагає за основу будь-якої класифікації брати істотні ознаки, такі, що відображають сутність явища. Якщо даний прийом використовується педагогом на уроці лише з тим, щоб, наприклад, зосередити увагу учнів на певному питанні змісту матеріалу, тоді це буде дидактичний прийом. Якщо ж він використовується для з'ясування суті питання, для розкриття завершеної частини змісту матеріалу, тоді він виступатиме уже не в ролі прийому, а в ролі дидактичного методу, незалежно від того, триватиме він на уроці 5 чи 10 хвилин. Метод – це спосіб роботи, що охоплює весь її шлях, тоді як прийом придатний тільки для окремих разових дій.

На думку І.Я.Лернера [141], прийом навчання є окремою операцією у процесі реалізації методу. Кожна така операція є елементом діяльності вчителя та учня, характеризується своїм предметним змістом та обумовлюється метою діяльності. Тобто, метод навчання в дидактичному розумінні є узагальнене поняття, що відображає загальну схему та спрямованість діяльності навчання, а прийоми – це способи реалізації методу, його конкретний прояв в операціях. Вся реальна діяльність навчання, тобто викладання та учіння, складається із сукупності прийомів. Савченко О.Я. розділяє думку Лернера І.Я про те, що метод реалізується через сукупність прийомів, кожний з яких є окремою дією. Одні й ті ж прийоми можуть входити до складу різних методів навчання. На нашу думку прийом навчання – це не окрема дія, а сукупність дій. На рівні навчальних предметів поєднання прийомів складають методи і навіть цілісні методичні системи. І.Я.Лернер зазначає, що прийоми навчання можна розділити на такі види:

- 1) прийоми, до складу яких входять завдання, що вказують характер дії (випишіть складні слова, продовжіть розповідь, побудуйте графік, порівняйте та ін.);
- 2) прийоми, завданням яких є результат виконаної вчителем системи дій (побудова розповіді без закінчення, організація інсценування на уроці, різного типу переказ інформації та ін.);

3) прийоми, що складаються з дій вчителя, які не передбачають виконання учнем будь-яких завдань (докора, мімічне вираження свого ставлення, іронія, похвала тощо), але викликають його реакцію.

Учень та вчитель йдуть хоч і єдиним, але далеко не тотожним шляхом. Тому дидакти розрізняють методи викладання та методи учіння й, відповідно, прийоми викладання та прийоми учіння. І.Я.Лернер зазначає, що прийоми викладання і прийоми учіння дещо різняться. Так, прийоми викладання характеризуються такими ознаками:

- означення мети прийому (спрямованість прийому на результат);
- вибір та конструювання прийомів у структурі методу роботи, адекватного меті;
- здійснення прийому в межах зазначених вище трьох типів;
- вплив прийому на організацію діяльності учня;
- можливість перевірки результату застосованого прийому, оцінки змін у русі до мети.

Прийоми учіння характеризуються:

- прийняттям сигналу та визначенням мети діяльності учня, адекватної меті вчителя;
- здійсненням дії, вказаної вчителем, а в певних умовах – її конструюванням;
- перевіркою результату виконання дій [141].

У цілому прийомом навчання можна назвати конкретну дію або сукупність конкретних дій і операцій, що складають спосіб розв'язання певного завдання, що входить в систему діяльності з досягнення поставленої мети. Звідси випливає, що метод навчання – це стратегічна категорія навчання, а прийом навчання – його тактичний прояв. Сукупність прийомів і складає конкретну тактичну систему, що веде до досягнення стратегічної мети навчання [141].

Визначаючи сутність понять “метод навчання” та “прийом навчання”, І.П.Підласий зазначає, що метод навчання – це впорядкована діяльність педагога та учнів, спрямована на досягнення завданої мети навчання. Під методами навчання (дидактичними методами) часто розуміють сукупність шляхів, способів

досягнення цілей, вирішення завдань освіти. В структурі методів навчання функціонують прийоми. Окремий прийом – це складова методу, крок в його реалізації або його модифікації в тому випадку, коли обсяг засвоєваної інформації невеликий або простий за структурою [209].

Ми погоджуємося з думкою про те, що дидактичний *прийом* є складовим компонентом методу, функцією якого є спрямування учнів на розв'язання часткових дидактичних завдань. Дидактичний прийом складається з дій, а дії – з операцій. Під дією, звичайно, розуміють акт цілеспрямованої діяльності людини, що характеризується усвідомленням результату, умов і шляхів його досягнення. Дія визначається метою, на досягнення якої вона спрямована, і мотивом, що спонукає людину прагнути до неї. Дія включає в себе ряд операцій, за допомогою яких вона здійснюється. Метод – це основний засіб досягнення визначеної дидактичної мети (засвоєння поняття, ідеї, певної навички чи вміння); прийоми, дії та операції є здебільшого способами розв'язання конкретних завдань, які ведуть до досягнення основної мети [179]. Їх сукупність складає метод навчання.

Як бачимо, єдиного визначення понять “методи навчання”, “методичні прийоми” немає. Проте більшість дидактів зазначають, що метод навчання – це основний засіб досягнення визначеної мети, а методичний прийом є способом розв'язання конкретних завдань, окремим кроком в русі до досягнення загальної мети.

Методи навчання є системним об'єктом, який включає види і прийоми взаємозв'язаної педагогічної діяльності вчителя і навчальної діяльності учнів, дії та операції, що забезпечують досягнення поставлених цілей і завдань.

Різним аспектам проблеми взаємозв'язку методів та прийомів навчання присвячено багато досліджень. Аналіз літератури дозволяє виділити три підходи до цього питання. Один з них показує, що прийом по відношенню до методу – це його необхідна складова частина, яка виконує функцію окремого кроку в пізнавальній роботі, тобто в структурі методу. При цьому метод не можна вважати механічною сукупністю прийомів, так як, взаємодіючи один з одним,

вони втрачають свою самостійність. В іншому підході прийом співвідноситься не з самим методом, а з діяльністю та елементами діяльності, що викликані методом. Досить розповсюджений в педагогічній літературі погляд на прийоми навчання як на спосіб реалізації певного метода, коли кожний прийом сприяє досягненню певної мети як складової загальної, що реалізується цим методом як сукупністю прийомів.

Рівень сучасних досліджень різних аспектів проблеми співвідношення методів навчання дозволяє намітити основні шляхи вивчення проблеми взаємозв'язку методів та прийомів навчання в цілому, що є досить важливим у теоретичному плані для вибору і конструювання складових методу навчання.

Цікаве рішення можна отримати, спираючись на ідею оптимізації навчально-виховного процесу, що передбачає важливість не лише правильного вибору методів навчання, але й необхідність конструювання методів навчання в залежності від реальних умов у відповідності з особливостями дидактичної (педагогічної) ситуації.

Як зазначає в своїй статті В.А.Черкасов, “метод навчання – це така взаємодія вчителя та учнів, яка призводить до закономірної залежності. Метод навчання можна уявити таким, що складається з двох частин. Основа його, ядро – відносно постійне, стає сполучення прийомів, що об'єднані будь-якою структурною одиницею діяльності (предмет, засіб, продукт діяльності та ін.). Другою частиною методу в функціональному відношенні є його зміст, який шляхом зміни складу прийомів, їх послідовності підвищує ефективність навчальної діяльності та якість її результатів, оптимізує діяльність вчителя та учнів, збагачуючи функції методу навчання.

Виділяють такі основні способи забезпечення взаємозв'язків методів та прийомів навчання:

- вибір домінуючого методу навчання та збагачення його прийомами за рахунок спеціального виділення в самому методі його окремих елементів (з метою розширення та конкретизації їх функцій у навчальному процесі), або включення до нього елементів інших методів навчання;

- взаємозв'язок обраного методу та додаткових прийомів навчання, коли в якості прийому виступають методи навчання, що підсилюють ефективність даного, домінуючого метода навчання і мають в даній ситуації підлеглий характер;
- взаємозв'язок методів, що виконують різні функції та створюють в своїй сукупності певну систему;
- розвиток методів навчання [269].

Як вже зазначалося вище, метод навчання – це основний засіб досягнення визначеної дидактичної мети; прийоми, дії, операції є здебільшого способами розв'язання конкретних завдань, які ведуть до досягнення основної мети. На уроках поєднуються різні методи навчання, кожний з яких визначається складною структурою. Щоб досягти оптимальних результатів у навчанні, вихованні й розвитку учнів, недостатньо знати, які методи навчання краще використати для цього. Потрібно знати раціональну структуру кожного з них, їх можливі різновиди й умови доцільного використання, тобто те, які прийоми, дії, операції вчителя та учнів входять у структуру того чи іншого методу і яка послідовність їх раціональніша в різних педагогічних ситуаціях та умовах навчання.

Звичайно, кожен метод навчання включає в себе прийоми як свої складові частини. Проте це не звичайна (кількісна) сума окремого в цілому, не звичайна група, а система прийомів, об'єднаних певною логікою, структурний елемент або деталь методу. Це така єдність прийомів, що тотожна поняттю системи. Таке тлумачення понять “метод” і “методичний прийом” дозволяє відобразити їх діалектичну суть, встановити можливість взаємопереходу методу в прийом і навпаки, говорити про різновиди одного й того ж самого загального методу навчання залежно від застосування його на різному навчальному матеріалі, виділяти різні варіанти всередині кожного методу навчання. Під методом розуміється доцільний, планомірний спосіб виконання розумового акту в певному порядку, в якому досягається об'єднання на єдиній основі наших думок

в цілісну систему. Під прийомом розуміють окремих елемент методичного процесу в щойно згаданому значенні [209].

Функціональний, процесуальний, структурний підходи до вивчення природи методів навчання дозволяють розкрити сутність цього поняття. Адже без чіткого визначення сутності методів навчання неможливе здійснення такого необхідного процесу в навчальній діяльності як вибір і конструювання методів навчання.

1.2.2. Стан розробленості технології вибору методів навчання в сучасній дидактиці

Раціональний вибір методів навчання вчителем – одне з найактуальніших питань педагогічної теорії та практики. Адже кожне дидактичне завдання може мати не одне, а кілька можливих варіантів розв'язання. Урок на одну й ту ж саму тему в різних учителів майже завжди має різну структуру і дає неоднаковий навчально-виховний ефект.

Від уміння вибрати та забезпечити оптимальне поєднання методів навчання багато в чому залежить успіх навчання школярів. Без застосування відповідних методів не можливо реалізувати цілі навчання. Саме від методів навчання, що застосовуються на уроці, залежить міцність та якість знань учнів, наявність у них певних умінь та навичок, формування в учнів потреби і готовності до самоосвіти. Методи навчання відіграють вирішальну роль у виявленні та розвитку здібностей кожного учня. На думку психологів, кожна людина використовує в середньому лише 10% своїх здібностей із-за недостатнього чи несвоєчасного їх розвитку. Потенційні розумові здібності людей набагато вищі фактичного їх прояву.

Педагогіка розробила ряд умов вибору методів навчання залежно від різних обставин, умов і ситуацій. Пропонується виділяти об'єктивні та суб'єктивні залежності вибору методів навчання.

До *об'єктивних* належать насамперед визначальний вплив змісту навчального матеріалу на вибір методів навчання, їх кінцева зумовленість умовами соціально-економічного розвитку суспільства, метою та завданнями школи, віковими особливостями дітей тощо. До *суб'єктивних* залежностей

відносять: досконалість діючих навчальних програм, кількість годин, відведених на вивчення тієї чи іншої теми, наочність, технічні засоби навчання, доцільний добір кількості матеріалу до кожного уроку тощо [9].

Вчителю, як правило, доводиться тричі звертатися до процедури вибору методів навчання:

- на етапі підготовки до уроку;
- під час проведення уроку;
- на етапі корегування діяльності учнів при появі утруднень засвоєння знань, умінь та навичок (якщо в цьому є необхідність).

В літературі в основному увага приділяється вибору методів навчання на етапі підготовки до уроку. Але сучасна структура уроку не передбачає процедури вибору методів навчання. Сучасні методичні рекомендації, плани-конспекти уроків передбачають конкретизацію мети, вибір змісту, форм організації навчальної діяльності, а не методів навчання. Якщо ж вчитель перед уроком і обдумує питання про вибір методів навчання, то в ході уроку, коли і виникає необхідність вносити корекцію в методи навчання, він не завжди готовий до цього.

Дослідження показують, що вчителі при виборі методів навчання часто приділяють увагу, в основному, зовнішній формі прояву методів, при цьому недостатньо звертаючи увагу на їх внутрішню сутність. В ході уроку продумати всі сторони методу навчання практично не можливо, і в кінцевому рахунку знижується ефективність методів навчання, що використовуються на уроці, знецінюється результат мислительних процесів.

Тому процес вибору (і попереднього та попутного конструювання) методів навчання вимагає високого рівня теоретичної та практичної підготовки студентів. Їх потрібно вчити багатоаспектному підходу до вибору та конструюванню методів навчання і на підготовчому етапі, і на етапі проведення уроку. Студенти повинні бути готовими доповнювати методи навчання певними прийомами, діями, операціями з метою отримання якісного результату. При великій кількості методів навчання, що застосовуються в школі, вчитель повинен

добре знати, чим визначається їх вибір, враховувати критерії оптимального їх вибору.

На основі аналізу зв'язків методів навчання з іншими компонентами навчального процесу, а також умовами, в яких він відбувається, дидакти визначили досить велику кількість факторів, якими потрібно керуватися при виборі методів навчання.

Ю.К. Бабанський, аналізуючи визначені науковцями фактори, зазначає, що наведена схема думок досить умовна, оскільки в окремі поняття одні автори вкладають більш широкий зміст, ніж інші, але в цілому вона дає адекватну картину поглядів на вибір методів навчання. Якщо згрупувати перераховані вимоги, то можна звузити їх кількість з 23 до 6, що вже більш доступно для вчителів. І тоді вибір методів навчання буде визначатися:

1. Закономірностями та принципами навчання, що з них випливають.
2. Цілями та завданнями навчання.
3. Змістом та методами відповідної науки взагалі та відповідного навчального предмета, теми зокрема.
4. Навчальними можливостями учнів:
 - віковими (фізичними, психологічними);
 - рівнем підготовки (освітньої та виховної);
 - особливостями класного колективу.
5. Особливостями зовнішніх умов (географічних, виробничого оточення та ін.).
6. Можливостями самих вчителів: їхнім попереднім досвідом, знанням типових ситуацій навчального процесу, рівнем їхньої теоретичної та практичної підготовки, здібностями при використанні певних методів, засобів, вміннями вибирати оптимальний варіант, особистісними якостями та ін.

Таке групування вимог визначається не лише узагальненням думок провідних педагогів, а перш за все цілісним системним підходом до процесу навчання, за яким вимоги до вибору методу навчання звернені до всіх основних елементів системи, тобто до учнів, вчителів, зовнішніх умов, а також до

компонентів процесу навчання – до мети, змісту, методів, форм, засобів та передбачуваних результатів навчання. [20].

Як вже зазначалося вище, вибір методів навчання та їх різноманітність залежить значною мірою від мети (школи, уроку). Так, в церковній школі середніх віків відбувалося словесно-догматичне навчання, і це було цілком природньо для школи, що виховувала учнів в дусі сліпого підкорення церкві. В масовій школі капіталістичного суспільства, перед якою стоїть мета підготувати гарного робітника певної сфери діяльності, широко застосовувалися методи, спрямовані, головним чином, на вироблення навичок. Метою сучасної школи є всебічно розвинена, мисляча людина.

Готуючись до уроку, вчитель підбирає такі методи навчання та їх складові, які найбільше відповідають дидактичній меті уроку та конкретним завданням кожного з його етапів. “Метод навчання,- вважає А.М.Алексюк,- завжди є засобом реалізації певних цілей навчання” [9].

В сучасній дидактиці проблема взаємозв'язку методів навчання з метою навчання є досить актуальною. В більшості дидактичних та методичних робіт 70-х років цілям та змісту навчання при виборі методів навчання відводилася визначальна роль і разом з тим підкреслювався зворотній вплив методів на зміст навчальних предметів. Така точка зору зустрічається в роботах М.І.Кудряшова, М.М.Левіної, М.М.Скаткіна, С.А.Шапоринського. В той же час в окремих роботах були сформульовані протилежні думки. Так, наприклад, Ф.А.Виданов та А.М.Конев в статті “К проблемам методов и средств обучения” зазначали, що “методи навчання не можуть визначатися змістом і ще менше вони визначаються цілями навчання”[47], В.І.Загвязинський зазначає, “якщо зовнішня сторона методів (джерело знань, спосіб спілкування вчителя та учнів та ін) визначається в більшій мірі змістом виучуваного матеріалу, то внутрішня сторона методу, що визначає рівень пізнавальної діяльності учнів, визначається переважно досягнутим рівнем та найближчими перспективами розвитку пізнавальних здібностей учнів” [80].

Оскільки цілі навчання реалізуються через його конкретний зміст, то методи навчання повинні враховувати специфіку навчального матеріалу, характер дій учнів, який потрібний для оволодіння цим змістом.

Існують різні думки, що стосуються взаємозв'язку між методами навчання та змістом освіти. Так, В.В.Кумарин вважає, що методи навчання у всі часи визначалися одним єдиним фактором – механізмами пізнавальної діяльності людини. Чим більше відповідає цим механізмам метод навчання, тим доцільнішим є відібраний та організований зміст навчального матеріалу, тим ефективніший спосіб його подачі, тим легше й міцніше засвоюються знання, вищим стає рівень розумового розвитку учнів [130]. Саме зміст навчання надає методу навчання ту чи іншу спрямованість, що характеризує його сутність. І.Я.Лернер вважає, що “метод навчання визначається змістом при умові розуміння змісту як системи взаємопов'язаних елементів, що специфічно засвоюються і тому вимагають певних методів навчання, незалежно від волі вчителя. Від вчителя, його творчого почерку залежить безмежна різноманітність сполучень прийомів та форм реалізації методів навчання. Але методи залежать від змісту та від способів його засвоєння” [143]. Необхідність критерія відповідності методів особливостям змісту навчання особливо помітна, якщо враховувати, що метод навчання визначають ще й як форму руху змісту. Необхідна спеціальна оцінка можливостей різних методів при розкритті певного змісту. При виборі методів навчання необхідно мати уявлення про порівняльну ефективність їх у вирішенні певних задач [176]. Осмислення можливостей кожного з методів навчання попередить педагогів від одностороннього перебільшення їх ролі в процесі навчання, від шаблону та трафарету у викладанні, приведе до вибору раціональних методів для даної ситуації.

Також важливою при виборі методів навчання є їх відповідність закономірностям та принципам навчання. Адже саме з принципів навчання випливає необхідність застосовувати одночасно й словесні, й наочні, й практичні методи навчання, шукати методи, що дозволяють вдало пов'язувати теорію з практикою, забезпечувати свідому та активну діяльність учнів на уроці [176].

Е.Я.Голант зазначає, що залежність методів навчання від багатьох умов переконливо підтверджує необхідність застосовувати різноманітні методи навчання. Застосування універсального методу не може забезпечити свідомого та міцного засвоєння систематичних знань, озброїти вміннями та навичками [58]. Аналіз процесу пізнання учнів вказує, що для свідомого засвоєння знань, умінь та навичок необхідно поєднувати в навчанні наочність, слово та практичну діяльність, необхідно використовувати в процесі навчання чуттєві образи, практичну діяльність та слово в єдності при керівній ролі слова як засобу відображення узагальненого досвіду.

Лише використовуючи розмаїття методів, вчитель може забезпечити побудову повноцінного пізнавального процесу, що залучає учнів до роботи над фактичним матеріалом, над науковими узагальненнями, над вміннями та навичками.

Тільки на основі різноманітності методів, використовуючи особливості психологічної будови кожного методу, вчитель може продуктивно працювати над всебічним розвитком учнів, свідомо та поступово вдосконалюючи в процесі викладання інтелектуальні здібності учнів [58].

При виборі методів навчання також необхідно враховувати можливості учнів даного віку та, особливо, учнів конкретного класу. Критерій врахування можливостей учнів при виборі методів навчання передбачає, що вчитель обов'язково враховуватиме попередній рівень готовності учнів до пошукової діяльності, до дедуктивного засвоєння матеріалу, до самостійної практичної роботи, ставлення до навчання, ступінь розвитку самоконтролю в навчанні та працездатності. В залежності від цього і слід визначати поєднання методів організації, стимулювання та контролю в процесі навчання, причому, вчитель повинен прагнути поступово розширювати можливості учнів у використанні методів навчання, активізуючих їх самостійність.

В зв'язку з цим Ю.К.Бабанський подав коротку характеристику реальних навчальних можливостей класу:

Характеристика навчальних можливостей класу

Характеристика реальних навчальних можливостей класу	Рівень сформованості	
	в основному відповідає типовому для даної групи класів	потребує значного покращання
Вихованість колективу, класу (суспільна думка, активність школярів та ін.) Ставлення до навчання Темп навчальної роботи Працездатність Свідомість навчальної дисципліни Навчальна підготовка з раніше пройденого матеріалу		

Ю.К.Бабанський зазначає, що високий рівень підготовки класу потребує певного збільшення частки методів самостійної роботи, використання методів розповіді та лекції, зменшення ролі елементарних засобів наочності. Навпаки, в класі зі заниженим рівнем підготовки необхідна принципово інша тактика вибору, зокрема, тут будуть ширше використовуватись методи бесіди, наочності, буде дещо зменшеною частка самостійної роботи з літературою. В такому класі будуть потрібні більші варіації методів, їх різноманітність, оскільки тут поряд із забезпеченням умов для засвоєння знань шляхом вибору оптимальних поєднань методів потрібно підтримувати активний пізнавальний інтерес школярів. Знижена працездатність учнів в кінці дня потребує дещо більшого різноманіття методів та наочних засобів для зняття втоми та підтримання інтересу до засвоєння теми. Так, не лише зміст теми, але й особливості самої аудиторії внесуть корективи в процедуру вибору методів навчання. Обов'язково потрібно пам'ятати, що врахування рівня можливостей класу не повинно означати будь-якого пристосування до нього. Мета педагогів в тому, щоб розвивати ці можливості.

А.М.Алексюк зазначає, що необхідне поступове структурне ускладнення методів відповідно до вікових особливостей розвитку пізнавальних можливостей учнів та завдань активізації їх навчальної діяльності. Відповідно до розвитку

учнів кожен метод навчання має розвиватися в міру збагачення їхнього досвіду та розширення кругозору, розвитку інтересу до знань, ініціативи та самостійності в набуванні нового, в міру виховання організованості в навчанні, вироблення системи навичок та вмінь розумової праці, в міру прагнення до дійового застосування знань на практиці тощо. Також А.М.Алексюк стверджує, що є підстави виділяти розвиток двох внутрішніх сторін методів навчання – психологічної та логічної. Психологічна сторона методу навчання розвивається у напрямі зменшення ролі ігрових моментів навчання, зовнішньої цікавості і посилення його суспільних мотивів. Розвиток логічної сторони методів навчання збігається із зростанням логічної культури школярів. Ефективність навчання перебуває в прямій залежності від того, в якій мірі вчитель враховує взаємозалежність розвитку методів навчання й рівень розвитку його вихованця. Педагоги давно помітили доцільність використання різних методів навчання або їх поєднань залежно від віку і розвитку дітей [6].

Вибираючи метод навчання, потрібно також аналізувати не лише можливість, а й доцільність використання того чи іншого методу в залежності від широти кола задач, що можуть бути вирішені відповідним методом.

Також педагогу в процесі вибору методів навчання потрібно спиратися на критерій врахування своїх власних можливостей при використанні різноманітних методів навчання, врахування власних здібностей при малюванні, розповіді та ін., що дозволять зробити наголос на певні методи.

Враховується також наявність у педагога часу для застосування того чи іншого поєднання методів. Одні методи, як відомо, вимагають більше часу (проблемні, індуктивні), ніж інші методи (репродуктивні, дедуктивні та ін). Тому вчителю іноді доводиться відступати від обраного раніше комплексу методів, щоб вкластися у відведений регламент часу [50].

Отже, в методі навчання віддзеркалюються всі основні компоненти процесу навчання: цілі, завдання, зміст, способи діяльності та результат. Це свідчить про те, що структура методу навчання інваріантна структурі процесу навчання [32]. При виборі методів навчання слід виходити з мети уроку, його змісту, форм

організації навчальної діяльності на кожному етапі руху до його результатів. Вибираючи той чи інший метод навчання, потрібно пам'ятати, що метод – це спосіб досягнення результату, спроектованого в меті; що метод – це не кількісна сукупність засобів, прийомів, дій, операцій, а їх система, об'єднана певною логікою руху до результату.

Таким чином, основними критеріями оптимального вибору методів навчання є критерії відповідності основним цілям навчання на даному етапі процесу навчання, особливостям змісту теми, можливостям учнів та вчителів, а також критерій часу, який відведений на навчання. При цьому всі критерії повинні в сукупності відповідати закономірностям та принципам навчання в сучасній школі. Також слід пам'ятати про необхідність комплексного застосування перерахованих критеріїв.

В нашому дослідженні основна увага акцентується на проблемі вибору методів навчання, тому без чіткого розуміння сутності методів, знань про вибір методів, які найефективніші в тій чи іншій навчальній ситуації, технологія побудови методів навчання неможлива. Теорія методів та теорія їх вибору “обслуговує” технологію конструювання методів навчання. Готових конструкцій способу діяльності немає і не може бути. Є лише загальні орієнтири для побудови кожного методу як способу навчальної діяльності, якими повинен керуватися вчитель як на етапі вибору, так і на етапі розгортання кожного способу діяльності зокрема.

Можна знати теорію методів навчання, теорію (закономірності, умови, критерії) їх вибору і не вміти здійснювати вибір та конструювання методу як цілісного утворення з частин – засобів, прийомів, дій, операцій. Технологія вибору та побудови методів навчання як мікронавчання, мікродіяльності вчителя і учнів ще не розроблена повною мірою. Від уміння технологічно розгортати діяльність учнів в межах функціонування кожного методу зокрема залежить ефективність навчання і якість його результату. Вивченню та аналізу стану сформованості у студентів умінь вибору методів навчання на засадах загальної

дидактики присвячений наступний підрозділ нашого дисертаційного дослідження.

1.3. Аналіз стану сформованості у студентів умінь вибору методів навчання на засадах загальної дидактики

Загальнодидактична підготовки майбутніх учителів у педагогічних вузах є цілісною системою, що втілюється планомірно та цілеспрямовано протягом всіх років навчання. Одним із головних її елементів є формування у майбутніх учителів дидактичних умінь підготовки, проведення та аналізу навчального процесу в школі. Побудова навчального процесу – інтегроване вміння, одним із основних компонентів якого є вміння вибору методів навчання з подальшим їх конструюванням.

Щоб розв'язати завдання підвищення якості підготовки випускників педагогічних університетів до роботи в школі, навчально-виховний процес у ВНЗ має набути якісно нового стану. Вивченню стану сформованості у студентів умінь вибору методів навчання на засадах загальної дидактики та стану забезпечення формування цих умінь в умовах загальнодидактичної підготовки присвячений даний підрозділ дисертації.

В першому підрозділі роботи зазначалося, що процес загальнодидактичної підготовки майбутнього вчителя складається з чотирьох етапів (с. 16-17).

Підготовчий етап сприяє усвідомленню студентами специфіки майбутньої навчально-професійної діяльності, її значущості, формуванню інтересу оволодіння дидактичними знаннями та вміннями. Проте протягом цього етапу не відбувається формування дидактичних та методичних знань та умінь в цілому та умінь вибору методів навчання зокрема, що, власне, є предметом нашого дослідження. Тому студенти I курсу не були включені до числа респондентів дослідження.

Враховуючи вище сказане, нами було визначено наступні категорії респондентів:

- 1) студенти II курсу після вивчення курсу “Дидактика” та оволодіння власне дидактичними знаннями та вміннями;
- 2) студенти III курсу, дидактичні знання яких доповнені знаннями з курсів методик викладання дисциплін в початкових класах;
- 3) студенти V курсів, дидактичні та методичні знання яких були інтегровані в ході засвоєння знань з технологій вивчення освітніх галузей та в практичній діяльності під час проходження ними педагогічної практики.

Дослідження проводилось протягом 1999 – 2000 років. В ньому брали участь студенти спеціальності “Початкове навчання” Інституту педагогіки та психології НПУ ім. М.П.Драгоманова: II курс – 85 осіб; III курс - 82 особи; V курс - 86 осіб та студенти цієї ж спеціальності педагогічного факультету Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини: II курс - 45 осіб; III курс - 43 особи; V курс - 46. Всього в дослідженні було задіяно 387 осіб.

Як зазначалося, така вибірка досліджуваних пояснюється тим, що метою експерименту було перевірити рівень сформованості вмінь вибору методів навчання впродовж усього процесу загальнодидактичної підготовки студентів у ВНЗ, прослідкувати динаміку сформованості цих умінь на різних етапах загальнодидактичної підготовки.

На даному етапі дослідження ми вважали за доцільне проаналізувати навчальні програми, підручники, методичні посібники та публікації у періодичних виданнях в сфері початкової освіти, оскільки вони мають спрямовуючий характер на діяльність студентів у процесі підготовки уроків та значною мірою впливають на методичну орієнтацію щодо вибору методів навчання; провести анкетування, метою якого було визначити труднощі, які відчують досліджувані в процесі вибору та конструювання методів навчання; виконання студентами завдань з метою виявити знання про сутність методів навчання, їх структуру, умови їх ефективного вибору та поєднання; розуміння студентами того, що в методі навчання як мікродіяльності проявляються та взаємодіють всі компоненти процесу навчання, які обслуговує теорія освіти і навчання; вміння застосовувати перераховані знання.

Отже, з метою вивчення методичної орієнтації студентів щодо вибору та конструювання методів навчання, їх поєднання у навчальному процесі були проаналізовані навчальні програми, методичні посібники та публікації у вітчизняних періодичних виданнях в сфері початкової освіти.

Розглянемо, як досліджувана проблема відображена у навчальних програмах. У програмі з навчального предмета “Ознайомлення з навколишнім середовищем” для 1-2 класів чотирирічної початкової школи вказується на важливість методів навчання у реалізації змісту даного предмета у навчальному процесі. Підкреслюється, що вдосконалення методів повинно бути спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності молодших школярів; на забезпечення первинних ціннісних орієнтацій учнів у різноманітних галузях життя, культурній спадщині країни, регіону, сім’ї. Також зазначається, що поєднання методів та прийомів навчання “передбачає активне і свідоме нагромадження, а відтак – і узагальнення вражень з різних джерел, доцільну організацію самостійної і пошукової діяльності учнів”.

У програмі з “Я і Україна” (3-4 класи) методам навчання також відводиться важливе місце. В ній зазначається, що ефективність засвоєння учнями природничого матеріалу досягається за допомогою використання у навчальному процесі методів та прийомів навчання. Підкреслюється необхідність застосування методів навчання, притаманних природничим наукам: проведення спостережень, дослідів, демонстрування натуральних об’єктів. Зазначається, що на уроках природознавства недопустимо підміняти дані методи читанням оповідань, поясненнями вчителя. У навчальній програмі вказується, що на уроках, під час екскурсій, прогулянок, на практичних заняттях у куточку живої природи, пришкольній навчально-дослідній ділянці тощо значна увага має приділятися безпосереднім спостереженням учнів за природою. Програма містить методичні рекомендації щодо доречного застосування перерахованих методів.

Окрім реалізації в процесі навчання освітньої функції, звертається увага й на розвивальну функцію методів роботи з учнями. Зокрема зазначається, що при

виборі методів навчання необхідно пам'ятати про систематичне залучення учнів до самостійного пошуку знань. З метою розвитку мислення учнів увага повертається до використання завдань на порівняння, аналогію, класифікацію, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Як бачимо, в проаналізованих програмах методам навчання приділяється значна увага і відводиться важливе місце в реалізації їх різноманітних функцій. З урахуванням специфіки змісту навчальної дисципліни пропонуються найбільш доцільні й ефективні методи навчання. Зрозуміло, вчитель повинен бути готовим до вибору раціональних методів навчання та наповнення їх складовими: змістом виучуваного матеріалу, загальнодидактичними і методичними прийомами, практичними діями, інтелектуальними операціями, різноманітними видами роботи і завданнями, тобто вибирати та конструювати методи навчання, адекватні змісту діяльності і вітагенному досвіду дітей.

Проаналізуємо, як у підручниках та методичних посібниках здійснюється орієнтація майбутніх вчителів на вибір методів навчання, наповнення їх структури конкретним змістом, забезпечення поєднання методів і прийомів у різних дидактичних ситуаціях. З цією метою було проаналізовано такі підручники: “Математика в 2 класі чотирирічної початкової школи”, “Математики в 3 класі чотирирічної початкової школи”, “Я і Україна в 3 класі чотирирічної початкової школи”, “Я і Україна в 4 класі чотирирічної початкової школи”.

У перерахованих підручниках присутні певні рекомендації з вибору методів навчання, їх поєднання. У зв'язку з тим, що “проблему методів навчання та їх поєднань можна розкрити лише в процесі аналізу навчального процесу” /А.М.Алексюк/, доречно детально розглянути запропоновані в методичних посібниках плани уроків та їх розробки. Аналіз пропонованих способів організації спільної діяльності вчителя та учнів дозволяє визначити загальні підходи до вирішення проблеми вибору та конструювання методів навчання, їх поєднання. У кожному з проаналізованих методичних посібників для виконання дидактичного завдання вказується метод навчання (бесіда, робота з підручником,

пояснення, робота з дидактичним матеріалом та ін.). Так, наприклад, в методичному посібнику до проведення уроків природознавства в 3 класі чотирирічної початкової школи з метою актуалізації знань про органи тіла людини пропонується проведення бесіди. При цьому перераховуються основні питання, відповіді на які повинні дати учні. З метою засвоєння учнями знань про шкіру як один з органів чуттів рекомендується проведення дослідно-практичної роботи. В посібнику також даються методичні рекомендації щодо її проведення. Знання про значення догляду за шкірою автори посібника рекомендують засвоїти шляхом самостійної роботи учнів з підручником.

Слід зазначити, що методи навчання розглядаються не лише з точки зору джерела отримання інформації. Також даються рекомендації щодо логіки розгортання змісту навчання. Так, наприклад, в “Методичних рекомендаціях до проведення уроків “Я і Україна” в 3 класі чотирирічної початкової школи” для засвоєння учнями знань про значення кожного органу рослини рекомендується проведення бесіди. Одночасно зазначається, що бесіда буде ефективнішою в разі її побудови дедуктивним шляхом.

Необхідно звернути увагу на те, що в усіх проаналізованих нами методичних посібниках більшість запропонованих методів навчання та їх поєднань спрямовані на передачу молодшим школярам готових знань, майже відсутні методи, за допомогою яких можна організувати самостійну діяльність учнів.

У розглянутих нами методичних посібниках значна увага приділяється структурі методів навчання. Так, наприклад, з метою сформувати знання учнів про значення скелета людини (3 клас чотирирічної початкової школи) вчителям запропоновано використати бесіду. Складовими цього методу є ілюстрування, демонстрування, робота з підручником, бесіда. Недоліком цього методу, як і більшості інших рекомендованих методів навчання, є те, що він орієнтований на засвоєння учнями готових знань. Майже всі методи навчання, запропоновані в методичних посібниках, за рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів є пояснювально-ілюстративними та репродуктивними, лише іноді автори

пропонують та дають методичні рекомендації щодо використання у навчальному процесі частково-пошукових та дослідницьких методів.

Ще одним традиційним недоліком, на нашу думку, є те, що, вибираючи, конструюючи та поєднуючи методи навчання, автори, в основному, звертають увагу на реалізацію лише освітньої функції методів навчання. У методичних посібниках майже не врахована багатофункціональність методів навчання. Особливо це помітно в процесі аналізу окремо взятого методу, кожний методичний прийом якого спрямований лише на виконання дидактичного завдання. Це негативно впливає на загальний результат навчально-пізнавальної діяльності.

Проте, аналіз методичних посібників вказав й на ряд корисних порад, що позитивно впливають на результати навчання. Так, в структурі кожного запропонованого методу та поєднанні методів навчання на уроці спостерігається чергування словесних, наочних та практичних методичних прийомів та методів. Це сприяє ефективнішому засвоєнню знань учнями, активізації навчально-пізнавальної діяльності, зацікавленості учнів у навчальному процесі та ін.

Слід зазначити, що в проаналізованих методичних посібниках у загальному плані перераховуються основні критерії вибору методів навчання: закономірності та принципи навчання; мета та завдання навчання, відповідність змісту навчання, врахування вікових особливостей учнів; орієнтація на активність школярів у навчальному процесі, необхідність застосування дидактичного матеріалу.

Разом з тим у методичних посібниках подаються загальні поради щодо вибору, конструювання та поєднання методів навчання. Все це свідчить про необхідність забезпечувати готовність студентів до реалізації в школі сучасних програм, підручників і методичних посібників. Справа в тому, що готових конструкцій методів, їх сполучень немає і не може бути, оскільки індивідуальним є кожний клас і учень зокрема. Уроки на одну й ту ж тему в різних вчителів будуть обов'язково різними. Для вибору ефективних методів навчання, їх конструювання та поєднання в навчально-пізнавальній діяльності

необхідна висока професійна майстерність та творчий підхід вчителя. Методичні рекомендації є лише загальним орієнтиром, що спрямовує діяльність вчителя на досягнення результату.

Також з метою вивчення методичної орієнтації вчителів щодо вибору та конструювання методів навчання, їх поєднання у навчальному процесі початкової школи були проаналізовані публікації у періодичних виданнях, зокрема, в журналах “Рідна школа”, “Початкова школа”, “Школьные технологии”, “Начальная школа”, “Завуч начальной школы”, “Початкова освіта”, газетах “Начальное школа”, “Первое сентября” та інші за останні десять років. У зазначених виданнях систематично піднімаються питання підвищення ефективності навчально-виховного процесу в початковій школі. Зокрема, акцентується увага на особистісно орієнтованому підході до навчання учнів [14,131,257 та ін.]. Значна кількість публікацій висвітлює питання активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку творчого мислення, самостійності школярів у навчальному процесі [72,83,110,121,124,158 та ін.]. Мають місце публікації, присвячені безпосередньо проблемі методів навчання [77,86,95,112,129,149,180,188,189,266,279 та ін.], інтерактивним методам навчання [39,44,112,132,214 та ін.]. Проте недостатньо публікацій, в яких висвітлюються проблеми вибору, конструювання методів навчання.

О.Я.Савченко [227] розглядає проблему побудови ефективного уроку з позицій системно-структурного підходу. Автор зазначає, що “висока результативність уроку досягається не застосуванням якогось окремого методичного засобу або вдалим проведенням окремого етапу уроку, а за допомогою добре продуманої системи в роботі вчителя”. Важливе місце в цій системі автор публікації відводить методам навчання. Зокрема, розглядаються фактори, що спричиняють вибір того чи іншого методу навчання, аналізуються окремі методи та зазначаються умови їх ефективного застосування. Важливою в публікації є думка про те, що “необхідно при виборі методів та прийомів навчання враховувати не лише специфіку змісту, а й дидактичні функції різних методів. Це дасть змогу добирати таку їх послідовність, щоб економно і з

найбільшою користю для розвитку учнів досягти навчальної мети уроку”. Проте, як бачимо, увага звертається лише на одну з функцій методів навчання, тоді як будь-який метод є поліфункціональним.

Тематики та зміст практичних розробок (конспектів уроків, дидактичних ігор та ін) спрямовані переважно на підвищення ефективності засвоєння учнями навчальної інформації.

Таким чином, аналіз публікацій показав, що у фахових методичних виданнях відсутні публікації, які безпосередньо зверталися б до проблеми вибору, конструювання та поєднання методів навчання у навчальному процесі. Це свідчить про недостатню увагу до зазначеної проблеми з боку теоретиків та практиків.

Наступним кроком нашого дослідження було проведення анкетування.

До *анкети* входили наступні питання:

1. Які труднощі Ви зазнаєте в процесі вибору методів навчання?
2. Що враховуєте в процесі вибору та конструювання методів навчання?
3. З яких питань бажали б отримати консультацію?

Проаналізуємо отримані відповіді. Загалом серед труднощів, з якими зустрічаються студенти у процесі вибору та конструювання методів навчання називалися такі: недостатній рівень теоретичної підготовки щодо критеріїв вибору методів, недостатнє розуміння сутності цієї категорії, низький рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, наявність багатьох підходів до визначення методів і прийомів навчання, їх класифікації.

Результати анкетування показали, що процес вибору та конструювання методів навчання є більшою мірою інтуїтивним, особливо це стосується студентів-випускників. В процесі підготовки до уроку цьому виду діяльності приділяється недостатньо уваги, що викликано нерозумінням значення методів навчання у навчальному процесі.

На останнє питання анкети значна кількість опитуваних відповіла, що їх цікавлять організація проблемного навчання, реалізація диференційованого підходу до учнів, більш детальне знайомство з інтерактивними методами

навчання, забезпечення цілісного підходу до вибору методів навчання. Результати анкетування ми систематизували та подали у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Причини труднощів студентів у процесі вибору
методів навчання

<i>Труднощі</i>	<i>Причини труднощів</i>
1. Недостатнє розуміння взаємозв'язків методів навчання з іншими компонентами теорії навчання	Недостатньо ґрунтовні знання про категорії дидактики, невміння цілісно усвідомити всі основні компоненти теорії навчання, які обслуговують навчально-виховний процес.
2. Уявлення методу як багатомірного дидактико-методичного утворення	Нерозуміння структури методів навчання, відсутність єдиних вимог до побудови методів навчання на різних етапах дидактичної підготовки, недостатність часу на застосування знань в практичній діяльності.
3. Невміння самостійно впорядковувати класифікації методів навчання в дидактиці та в процесі підготовки уроку.	Нерозуміння методу навчання як багатостороннього педагогічного явища, недостатньо знань та розуміння значення існуючих класифікацій методів, відсутність єдиної системи класифікацій та підходів до моделювання методів навчання в процесі дидактичної підготовки (в процесі вивчення курсів “Дидактика”, окремих методик, під час проходження педагогічної практики).
4. В побудові системи методів навчання та забезпеченні їх співвідношення, багатофункціональності	Недостатньо знань про критерії вибору методів навчання, відсутність знань про можливості методів та умови їх ефективного застосування. Недостатність часу на вправління з вибору та конструювання методів навчання та побудови їх системи.

Про стан навчання вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки за традиційного підходу ми змогли зробити висновок на основі виконання студентами запропонованих завдань. Виконання завдань вимагало від майбутніх вчителів актуалізації п'яти груп знань та умінь: дидактичних (сутність методів навчання як багатомірного педагогічного утворення з позицій системно-

структурного підходу, їх структуру, умови ефективного вибору, поєднання та конструювання, а також вміння застосовувати теоретичні знання на практиці); психологічних (особливості процесу пізнання); діалектичних (наявність знань про зв'язки та залежності між двома утвореннями); конструктивних (умінь на їх основі конструювати методи навчання); аналітичних (здійснювати зовнішній та внутрішній аналіз результатів конструювання та вносити корекцію в сконструйований метод).

Аналіз виконаних завдань дозволить зробити висновки про: 1) наявний рівень знань та вмінь студентів; 2) усвідомлення студентами доцільності своїх професійних дій; 3) оволодіння інноваційними методами та прийомами навчання в поєднанні з наявністю в їхній педагогічній діяльності відпрацьованих способів досягнення результату; 4) здатність творчо застосовувати вміння вибирати методи навчання та забезпечувати їх ефективне перенесення в нові ситуації; 5) самостійність студента в навчальній діяльності, його здатність до самоаналізу, характер мотивації студентів стосовно виконуваної діяльності.

Керуючись перерахованими критеріями вибору методів навчання та послідовністю дій при виборі та конструюванні методів навчання студентам було запропоновано наступні **завдання** у такій послідовності.

1. Охарактеризуйте взаємозв'язки методів навчання з іншими категоріями дидактики. Розкрийте сутність поняття “Методи навчання”.
2. Ваше ставлення (позитивне, негативне) до відсутності єдиної класифікації методів навчання? Доведіть твердження про те, що метод навчання – багатостороннє, багатоякісне педагогічне явище. Чи можуть методи, спільні за якоюсь однією ознакою (наприклад, за джерелом інформації: метод словесний – бесіда), бути зовсім різними за своєю сутністю? Обґрунтуйте свою відповідь, побудувавши метод навчання як багатостороннє педагогічне явище, керуючись заданими цільовим завданням та змістом.
3. За цільовими завданнями, сформульованими відповідно до змісту певної теми, доберіть методи їх розв'язання. Зазначте критерії вибору, які Ви

знаєте. Перерахуйте критерії, якими Ви користувалися при виборі методів навчання.

4. Охарактеризуйте структуру методу навчання. В чому різниця між методом та прийомом навчання? Сконструйте обрані в попередньому завданні методи навчання.

В цих завданнях закладено інтеграцію знань та умінь дидактичного, психологічного, діалектичного, конструктивного та аналітичного характеру. Вони потребують знань про сутність методу навчання як мікродіяльності вчителя та учнів, як цілісного багатоякісного педагогічного явища. Також необхідна актуалізація знань про умови ефективного вибору та поєднання методів навчання. Виконання запропонованих завдань передбачає знання умов, які сприяють ефективному пізнавальному процесу (особливості пізнавальних можливостей учнів, вимоги щодо поєднання методів). Розв'язання поставлених завдань неможливе без прояву діалектичного і, в першу чергу, варіативного мислення в умовах розуміння зв'язків і залежностей між компонентами методу навчання та процесу навчання в цілому.

Результати виконання кожного із завдань свідчили про сформованість певних знань чи умінь. Таким чином, в результаті аналізу виконаних завдань були отримані наступні дані, що подані в таблиці 1.4.

Як видно з табличних даних, показники студентів НПУ імені М.П.Драгоманова та студентів Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини не мають значних розходжень. Тому нами були визначені середні показники результатів виконаних завдань, що представлено у таблиці 1.5.

Із даних таблиці видно, що правильно та повно розкрити сутність поняття “метод навчання” змогли 25,2 % студентів II курсу, 23% студентів III курсу, 14% студентів V курсу. 38,2% студентів не змогли дати правильної відповіді на поставлене запитання. Не змогли взагалі виконати завдання або й не приступали до його виконання 11,1 % опитаних.

Таблиця 1.4

Результати виконання завдань студентами

Завдання, № п/п	Кількість студентів (в %), що виконували завдання																							
	Правильно повно						Правильно частково						Зі значними помилками						Неправильно або відмовилися					
	ІІ К	ІІ У	ІІІ К	ІІІ У	V К	V У	ІІ К	ІІ У	ІІІ К	ІІІ У	V К	V У	ІІ К	ІІ У	ІІІ К	ІІІ У	V К	V У	ІІ К	ІІ У	ІІІ К	ІІІ У	V К	V У
I	25,0	25,4	22,9	23,1	14,1	13,9	63,8	64,2	58,1	58,9	58,3	59,2	9,7	10,3	7,3	7,1	21,3	20,7	3,1	2,9	1,9	1,7	6,5	6,1
II	21,3	21,7	20,5	20,3	17,9	18,1	66,3	66,7	68,7	68,2	73,7	73,1	6,3	6,6	7,4	7,2	5,9	6,1	5,5	6,1	3,0	3,4	2,5	2,7
III	16,3	16,6	17,2	16,8	17,8	18,2	58,4	59,0	69,8	69,2	75,4	76,5	22,8	22,6	11,4	11,2	4,2	3,8	2,3	1,9	2,3	2,1	2,0	2,0
IV	3,4	3,2	3,2	2,8	2,7	2,4	24,0	23,2	18,3	17,6	17,5	17,0	65,1	65,5	63,2	62,8	57,6	58,4	7,6	8,0	15,8	16,2	21,9	22,4

ІІ (ІІІ, V) К – студенти ІІ (ІІІ, V) курсів НПУ ім.. М.П.Драгоманова; ІІ (ІІІ, V) У - студенти ІІ (ІІІ, V) курсів Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини

Таблиця 1.5

Результати виконання завдань студентами

№ п/п	Результат виконання завдання	Кількість студентів (в %), що виконували завдання											
		Правильно повно			Правильно частково			Зі значними помилками			Неправильно або відмовилися		
		II к	III к	V к	II к	III к	V к	II к	III к	V к	II к	III к	V к
I	Знання сутності методів навчання як однієї з категорій дидактики	25,2	23,0	14,0	64,0	65,8	58,7	10,0	7,2	21,0	3,0	1,8	6,3
2	Уміння будувати метод як багатомірне педагогічне утворення	21,6	20,4	18,0	66,5	68,4	73,4	6,8	7,3	6,0	5,8	3,2	2,6
3	Уміння вибирати та поєднувати методи навчання, керуючись факторами їх вибору	16,5	17,0	18,0	58,7	69,5	76	22,7	11,3	4,0	2,1	2,2	2,0
4	Уміння конструювати методи навчання	3,3	3,0	2,5	23,6	18,0	17,2	65,3	63,0	58,0	7,8	16,0	22,3

Переважна більшість студентів правильно та повно перерахували категорії дидактики, охарактеризували взаємозв'язки та залежності між ними. Проте були й відповіді, в яких зазначався односторонній зв'язок між категоріями (наприклад, зміст навчання визначає методи навчання). Незначна частина студентів охарактеризувала взаємозв'язок між категоріями дидактики. Отриманий результат свідчить, що переважна більшість студентів розуміє сутність категорій дидактики, в тому числі методів навчання. Як бачимо, теоретичні знання студентів II, III курсів щодо сутності методів навчання та їх залежності від інших категорій дидактики досить ґрунтовні. Знання ж студентів V курсу значно слабші. Це свідчить, що по закінченню вивчення курсів “Дидактика” та методик викладання дисциплін початкової школи теоретичні знання не актуалізувалися, в тому числі й під час проходження педагогічної практики їм не приділялося належної уваги.

Таким чином, виконання першого завдання показало, що в цілому знання студентами сутності методів навчання як однієї з категорій дидактики мають ґрунтовний характер. Переважна більшість студентів розуміють взаємозв'язки та залежності між категоріями дидактики, які характеризують цілісно процес навчання та умови його ефективного функціонування.. Частина ж студентів при аналізі сутності методу навчання зазначають лише частину ознак методів, що свідчить про відсутність глибокого і всебічного розуміння сутності методів навчання.

Уміння конструювати метод навчання як багатомірне педагогічне явище виявили лише 21,6% студентів II курсу, 20,4% студентів III курсу, 18%-V курсу від загальної кількості досліджуваних. Правильно частково виконали завдання 68,4% (II курс), 66,5% (III курс), 73,4% (V курс) студентів. Виконали завдання, проте допустили багато неточностей та помилок 6,8% студентів II курсу, 7,3% - III курсу та 6% студентів V курсу. Невелика частка студентів не змогли виконати завдання або не приступали до його виконання взагалі. Більшість студентів перерахували поширені на сьогоднішній день класифікації методів навчання. Так, були названі класифікації за характером джерела інформації, за рівнем самостійності учнів у пізнавальному процесі, за логікою розгортання змісту, за

дидактичними функціями методів. Проте, розкрити структуру відтворених класифікацій та назвати методи, що їх наповнюють, змогли меншість студентів. Відповіді частини студентів, особливо V курсу, свідчать про те, що вони розглядають кожен класифікацію як окрему незалежну групу методів. Так, зокрема, зустрічалися такі думки, що коли йдеться мова про такі характеристики методів, як, наприклад, “репродуктивний”, “бесіда”, “індуктивний”, то маються на увазі три зовсім різні методи навчання – метод репродуктивний, метод бесіди, метод індуктивний.

Це свідчить про відсутність у студентів розуміння сутності методів навчання як багатостороннього педагогічного утворення, яке має зовнішню форму свого існування і внутрішню пізнавальну та логічну сутність. Лише незначна частина опитаних обґрунтували неможливість існування єдиної класифікації методів навчання, оскільки будь-який метод навчання – це сукупність багатьох характеристик способів діяльності вчителя та учнів, представлених різними класифікаціями. Який би метод не розглядався, він обов’язково одночасно є словесним, наочним чи практичним в певних формах його вияву – розповідь, бесіда, вправа, демонстрування, пояснення та ін. (за джерелом інформації); індуктивним, дедуктивним, традиційним за логікою розгортання змісту; пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, методом проблемного викладу, частково-пошуковим чи дослідницьким за рівнем самостійності учнів у навчально-пізнавальному процесі. Об’єктивною причиною не сформованості знань студентів про методи навчання як багатомірне педагогічне утворення є те, що переважно в педагогічній літературі розкриваються різні підходи до класифікації методів навчання, які цілісно не подаються.

Виконання завдання, що вимагало від студентів застосування теоретичних знань, виявило не зовсім високий рівень їх сформованості. Так, незначна частина студентів змогла повно та свідомо застосувати знання при виконанні практичного завдання. Більша ж їх частина охарактеризували методи навчання як багатостороннє педагогічне явище, визначивши його різні сторони (джерела

інформації, рівні самостійності та активності учнів, логіку пізнання), проте ці дії були недостатньо свідомими, оскільки класифікації суперечили одна одній. Так, прикладами несвідомого вибору є наступні методи, що запропоновані студентами: метод бесіда – за джерелом інформації, проблемно-інформаційний – за самостійністю учнів та індуктивний – за логікою пізнання; розповідь – за джерелом інформації, частково-пошуковий – за рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів, традиційним – за логікою пізнання. Значна різниця між показниками “Правильно повно” та “Правильно частково” пояснюється тим, що завдання виконувалося значною мірою інтуїтивно, навгад, не розуміючи, що бесіда не може виконувати функції проблемного викладу, а розповідь – частковий пошук. Найяскравіше про це свідчать показники студентів IV, V курсу, що на період експерименту вже мали досвід практичної роботи. Отримані результати свідчать про те, що частина студентів хоч і володіє теоретичними знаннями, проте вони є формальними, не свідомо відтворювальними. Це підтверджується тим, що частина студентів, 6,8% (II курс) 7,3 % (III курс), 6 % (V курс) , не можуть обґрунтувати відсутність єдиної класифікації методів навчання, не розуміють сутності методу.

Результати виконання третього завдання наступні: 16,5 % студентів II курсу, 17 % студентів III курсу, 18 % студентів V курсу виконали завдання правильно та повно; 58,7 % (II курс), 69,5 % (III курс), 76 % (V курс) опитаних – правильно частково; неадекватно виконали завдання 22,7 % / 11,3 % / 4 % студентів; 2,1 % / 2,2 % / 2 % досліджуваних не справились з поставленим завданням або ж не приступали до його виконання взагалі.

Аналіз результатів виконаного завдання демонструє подібність з вищеописаною ситуацією: наявність у частини студентів II - III курсів теоретичних знань та невміння їх застосовувати в практичній діяльності та, навпаки, наявність у студентів V курсу вмінь вибирати та поєднувати методи навчання та неготовність теоретично обґрунтувати свої дії. Так, більшість студентів добрали методи навчання до запропонованих цільових завдань. Проте, в деяких відповідях спостерігалася невідповідність методів поставленим

цільовим завданням. Такі помилки характерні для студентів, що виконали завдання зі значними помилками. Так, наприклад, для формування умінь вимірювати кімнатну температуру (тема уроку “Термометр”) були запропоновані методи: бесіда, пояснення, розповідь. Це свідчить, по-перше, про те, що студенти не знають механізмів формування умінь та навичок; по - друге, не розуміють сутності та освітніх функцій методів. Поєднання методів навчання, що характерне відповідям майже всіх досліджуваних цієї групи, свідчить про незнання особливостей пізнавального процесу. Так, для вирішення запропонованих цільових завдань пропонувалися, в основному, лише словесні методи (за джерелом отримання навчальної інформації): пояснення, лекція, розповідь. Поєднання словесних, наочних, практичних методів відсутнє.

Щодо умов вибору методів навчання, то не всі студенти цієї групи змогли перерахувати всі умови, які необхідно враховувати в процесі вибору методів навчання. Ще гірші справи з використанням названих критеріїв. По-перше, студенти цієї групи одночасно враховували лише дві-три умови. По-друге, зазначивши умову, пропонували неадекватний їй метод. Так, наприклад, для формування знань учнів про властивості води (рівень навчальних можливостей учнів високий) пропонувався наступний метод: словесний (розповідь) – за джерелом отримання знань, за рівнем пізнавальної активності учнів – пояснювально-ілюстративний, за логікою розгортання змісту – індуктивний. Отримані результати свідчать про нерозуміння залежності методів навчання від готовності учнів самостійно виконувати завдання емпіричного змісту.

Відповіді студентів, що виконали завдання правильно частково, відрізнялися повнотою та усвідомленістю. Так, до запропонованих цільових завдань були підібрані адекватні методи навчання, при цьому відмічалось поєднання словесних, наочних та практичних методів за джерелом отримання знань; індуктивних, дедуктивних та традуктивних методів за логікою розгортання змісту. Були названі всі основні умови, необхідні для ефективного вибору методів навчання. Проте відповідям студентів цієї групи характерна невідповідність методів зазначеним критеріям. Це свідчить про те, що студенти

не володіють знаннями про порівняльну характеристику методів навчання. В цілому, результати виконання третього завдання свідчать про невміння використовувати наявні знання в практичній діяльності, а застосування знань на практиці носить інтуїтивний характер.

Правильні та повні знання про структуру методу навчання та уміння їх застосовувати мають лише 3,3 % студентів II курсу, 3 % - III курсу та 2,5 % - V курсу ; правильні частково – 23,6 % / 18 % / 17,2 % студентів. Значна частина опитуваних (див. табл.) відчувають певні труднощі при розкритті питання про структуру методів навчання; 7,8 % студентів II курсу, 16 % - III курсу та 22,3 % - V курсу взагалі не змогли охарактеризувати структуру методу як взаємодію двох видів діяльності: викладання й учіння.

Група студентів (65,3 % / 63 % / 58 %), що виконали завдання зі значними помилками, володіють знаннями про структуру методів навчання. Проте складові методу (прийоми, дії, операції) вони розглядають просто як сукупність компонентів, кожний з яких спрямований на досягнення окремого результату. Частина з цієї групи студентів не розуміє й сутності прийомів, дій, операцій. В результаті недостатньої сформованості знань про структуру методу навчання було ускладнене виконання практичної частини завдання. Так, при конструюванні методів навчання студенти не керувалися структурним підходом, тому метод розглядався як сукупність його складових частин без врахування зв'язків та залежностей між ними. Процес конструювання методів навчання був довільним добором прийомів, практичних дій та розумових операцій, використання яких не веде до бажаного результату.

Студенти, що виконали завдання правильно частково, розглядають структуру методу як сукупність прийомів, дій та операцій, що спрямовані на досягнення спільного результату. Різницю між методом та прийомом вони розуміють в більшій вагомості методу, прийоми лише допомагають, підсилюють дію методу в процесі досягнення результату. Розуміють студенти цієї групи й сутність інших компонентів методу навчання – практичних дій та розумових операцій. Проте, в процесі виконання практичної частини завдання були

допущені деякі неточності. Як свідчать результати, теоретичні знання про структуру методу навчання сформовані у переважній більшості студентів, проте у значній частині вони не є дійовими. Використати у практичній діяльності ці знання здатні лише 26,9% студентів II курсу, 21% - III курсу та 19,7% студентів V курсу.

Порівнюючи результати виконаних завдань між студентами різних курсів, можна зробити висновок, що в ході вивчення окремих методик структурі та функціям методів навчання приділяється недостатньо уваги, а на останніх курсах під час проходження педагогічної практики на цій проблемі взагалі не акцентується увага.

Аналіз стану сформованості вмінь студентів вибирати методи навчання показав, що студенти, які навчалися за традиційною методикою, характеризуються різними рівнями сформованості дидактичних знань і вмінь. Частина з них виконала завдання правильно та частково правильно. Проте значна кількість студентів відчуває певні труднощі в процесі застосування знань в практичній діяльності. Результати виконання завдань показали, що за традиційною методикою вивчення курсу дидактики, методик викладання дисциплін та проходження педагогічної практики значна увага приділяється сутності методів навчання. Проте цього недостатньо для процедур з вибору та конструювання методу як мікродіяльності вчителя та учнів, про що й свідчать отримані результати.

В цілому порівняння результатів теоретичної і практичної підготовки студентів II, III, V курсів свідчить про незначне підвищення рівня вмінь (зокрема, вміння будувати метод навчання як багатомірне педагогічне явище, вибирати та поєднувати методи навчання, керуючись критеріями їх вибору) при вивченні навчальних дисциплін, що вивчаються на старших курсах. Невелика різниця показників сформованості зазначених вмінь у студентів II, III, V курсів свідчить про далеко не повну реалізацію можливостей навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі щодо формування у майбутніх учителів вмінь вибору та конструювання методів навчання як мікродіяльності вчителя та

учнів. Це є свідченням того, що стихійно, без цілеспрямованої підготовки неможливо сформулювати у студентів необхідних умінь на високому рівні.

Отже, аналіз стану сформованості у студентів умінь вибору методів за традиційного підходу показав, що в цілому вони: 1) не свідомі того, що метод навчання має складну структуру як багатомірне, багатостороннє утворення, яке є інваріантним діяльності навчання; 2) не розуміють поліфункціональності методів навчання, що є однією із умов їх вибору для здійснення комплексу навчально-пізнавальних, розвивально-виховних, репродуктивно-творчих завдань; 3) не дотримуються послідовності операцій при виборі та конструюванні методів навчання: адекватно змісту виучуваного вибирати зовнішню форму існування способу діяльності; обрану форму наповнювати прийомами, діями, операціями; обирати рух змісту виучуваного за індуктивною, дедуктивною чи традиційною логікою розгортання процесу засвоєння.

Результати аналізу стану сформованості у студентів умінь вибору та конструювання методів навчання були покладені в основу побудови моделі формування умінь вибору та конструювання методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки вчителя початкових класів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Уміння конструювати складові цілісного навчального процесу – мікродіяльність вчителя та учнів (методи навчання), які функціонують в умовах включення у навчально-пізнавальну діяльність учнів є ваговою складовою загальнодидактичної підготовки студентів – майбутніх вчителів початкової школи.

Ми розглядаємо *загальнодидактичну підготовку* як дидактико-методичну, результати якої інтегруються в процесі проходження студентами педагогічної практики, яка забезпечує формування вмінь майбутніх вчителів початкових класів моделювати та реалізовувати навчальний процес з урахуванням методичних особливостей конкретної навчальної дисципліни, керуючись науковими засадами загальної дидактики.

За порядком вивчення та функціональним забезпеченням дисциплін загальнодидактична підготовка у вузі має кілька етапів: підготовчий, базовий, варіативний та прикладний. Процес формування вмінь вибору методів навчання пронизує всі етапи загальнодидактичної підготовки. Так, *підготовчий* етап сприяє усвідомленню студентами специфіки навчально-професійної діяльності, її значущості, формуванню інтересу до процесу оволодіння дидактичними вміннями. *Базовий* етап забезпечує формування наукової основи умінь, що полягає в оволодінні студентами знаннями про сутність понять: метод навчання, структура методу навчання, вибір методу навчання та вміннями застосовувати ці знання. *Варіативний* етап забезпечує формування вмінь методично доцільного вибору та наповнення методів навчання, що надає вмінням вибору методів навчання предметний характер. *Прикладний* етап забезпечує інтеграцію загальнодидактичних та методичних знань та вмінь, апробування їх в безпосередній практичній діяльності, що формує у студентів вміння творчо застосовувати набуті під час попередніх періодів знання та вміння щодо вибору та побудови методу навчання, а також усвідомлення майбутніми вчителями особистісної значущості вмінь будувати мікродіяльність вчителя та учнів.

Фундаментом вмінь вибору методів навчання є розуміння студентами сутності методів навчання, їх функцій у навчальному процесі, умов їх адекватного вибору, побудови кожного з них та ефективного застосування. Аналізуючи літературу, ми дійшли до висновку, що пояснити природу методів навчання, розкрити їхню сутність можна лише за умови розгляду *функціонального, процесуального та структурного* аспектів зазначеного поняття. Основними *функціями* методів навчання є: освітня, розвиваюча, спонукальна, контрольна-корекційна, виховна. Функції взаємопронизують одна одну, що характеризує метод навчання як поліфункціональне педагогічне утворення. *Процесуальний підхід* до вивчення методів навчання передбачає розгляд методу як способу спільної діяльності вчителя та учнів. Аналізуючи метод навчання з позицій *структурного* підходу, ми керувалися: 1) доведеним В.І.Бондарем положенням про інваріантність процесу навчання та методу навчання, згідно якого метод навчання – це мікродіяльність вчителя та учнів, яка має свою мету, певний зміст, засвоєння якого відбувається завдяки використанню певних засобів навчання та форм організації навчальної діяльності, результат; 2) положенням про те, що метод навчання є системою, компоненти якої знаходяться в тісних взаємозв'язках та залежностях один з одним.

Одним із основних завдань розділу було вивчення питання про *оптимальний вибір методів навчання*. Педагогіка розробила широкий ряд критеріїв вибору методів навчання, проте основними є: 1) закономірності та принципи навчання; 2) цілі та завдання навчання; 3) зміст та методи відповідної науки взагалі та відповідного навчального предмета, теми зокрема; 4) навчальні можливості учнів; 5) особливості зовнішніх умов; 6) можливості самих вчителів. Таке групування вимог визначається не лише узагальненням думок провідних педагогів, а перш за все цілісним системним підходом до процесу навчання, за яким вимоги до вибору методу навчання звернені до всіх основних елементів педагогічної системи, тобто до учнів, вчителів, зовнішніх умов, а також до компонентів процесу навчання – до мети, змісту, методів, форм, засобів та передбачуваних результатів навчання.

В процесі вивчення стану сформованості у студентів умінь вибору методів навчання за традиційного підходу було виявлено, що в цілому вони: 1) не свідомі того, що метод навчання має складну структуру як багатомірне, багатостороннє утворення, яке є інваріантним діяльності навчання; 2) не розуміють поліфункціональності методів навчання, що є однією із умов їх вибору для здійснення комплексу навчально-пізнавальних, розвивально-виховних, репродуктивно-творчих завдань; 3) не дотримуються послідовності операцій при виборі та конструюванні методів навчання: адекватно змісту виучуваного вибирати зовнішню форму існування способу діяльності; обрану форму наповнювати прийомами, діями, операціями; обирати рух змісту виучуваного за індуктивної, дедуктивної чи традиційної логіки розгортання процесу засвоєння.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Модель формування вмінь вибору методів навчання як багатомірної структури спільної діяльності вчителя та учнів

Формування вмінь вибору методів навчання є педагогічним процесом, який спрямований на формування вмінь будувати мікродіяльність вчителя та учнів, що забезпечує готовність студентів будувати процес навчання в цілому. Визначення сутності процесу формування вмінь вибору методів навчання передбачає розгляд зв'язку цього процесу з іншими й тим самим визначення його специфіки та функцій, розкриття його структури, аналіз закономірних зв'язків між компонентами, визначення умов функціонування даного процесу.

Визначення сутності будь-якого об'єкта є неможливим без розгляду його структури. В той же час вона (сутність) не може бути пізнана інакше як через особливості функціонування об'єкта. Таким чином, ефективним засобом проектування процесу формування вмінь вибору методів навчання у студентів є, на нашу думку, структурно-функціональна модель цього процесу (рис.2.1).

Термін “модель” перекладається з французької мови як зразок. В педагогіці модель розуміють як схему для пояснення чи відображення якогось явища чи процесу. Моделі в педагогіці виконують ряд функцій:

- дозволяють науково уявити стан існування та використання того чи іншого об'єкта для подальшого аналізу;
- можуть виступати теоретичним орієнтиром для подальшого конструювання певного об'єкта;
- дозволяють з'ясувати, в якій зоні ближнього розвитку працюють учні;
- дозволяють важкодоступні описові явища зробити доступними за рахунок їх наочного зображення.

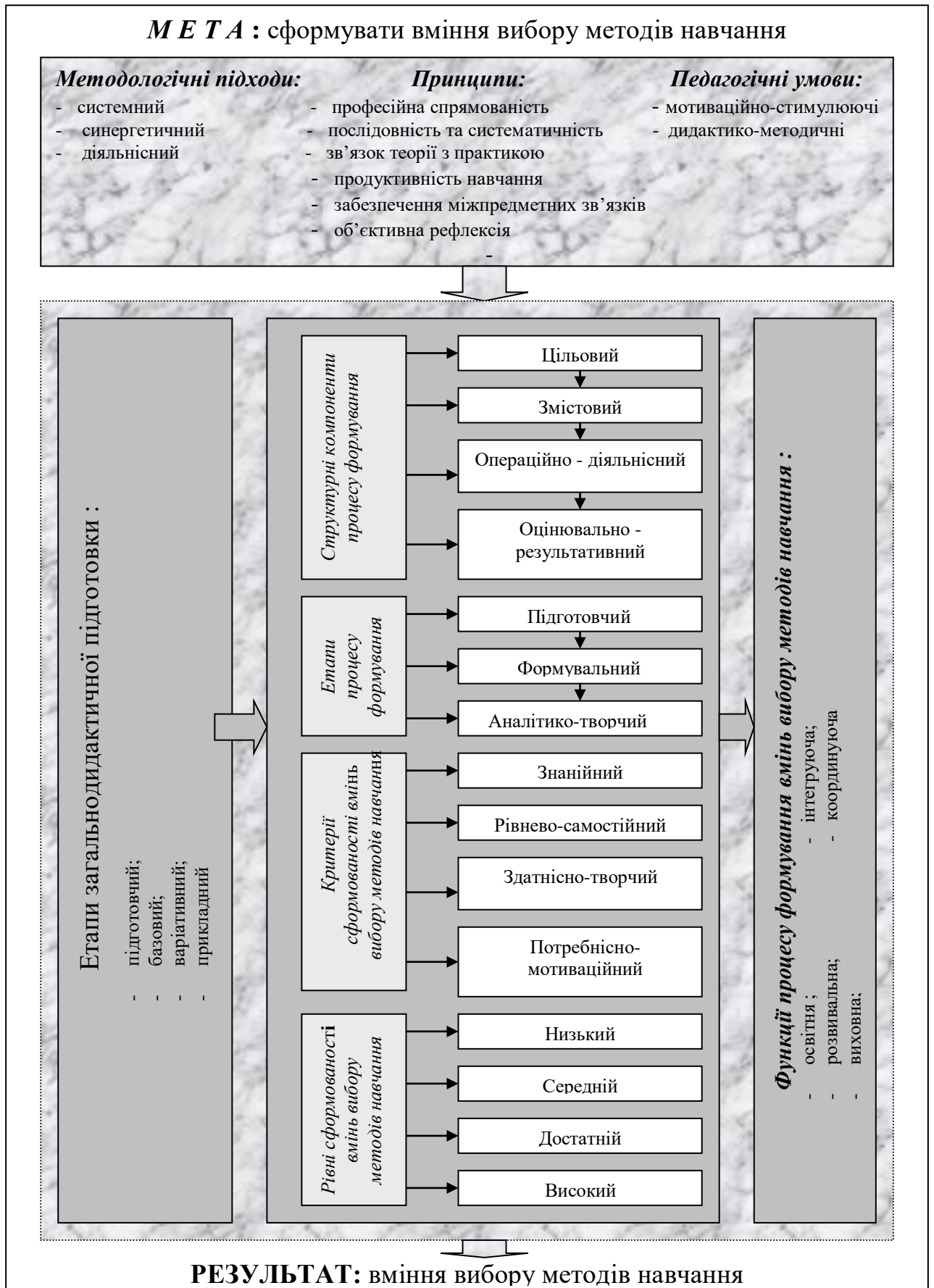


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування вмінь вибору

методів навчання

В педагогіці існує багато моделей тих чи інших об'єктів. Так, мова може йти про модель процесу навчання, модель процесу управління, модель уроку, тощо. В нашому дослідженні ми створили модель з метою науково уявити цілісність процесу формування вмінь вибору методів навчання з подальшим аналізом взаємозв'язків між кожним із компонентів цієї моделі та особливостями перебігу цього процесу під час навчання студентів.

В основу формувального процесу покладені системний, синергетичний та діяльнісний підходи. Так, *системний підхід* забезпечив цілісне розуміння студентами методу навчання як самостійної системи з усвідомленням всіх зв'язків та залежностей між його компонентами. В той же час даний підхід сприяв розумінню методу навчання як складової (підсистеми) більш загальної системи – процесу навчання, що дозволило визначити місце та значення методу навчання в цілому.

Синергетичний підхід до процесу формування вмінь вибору методів навчання передбачає вивчення розвитку та саморозвитку названого процесу, його прогнозування й правильне формулювання цілей, які визначають хід процесу, а також управління цим процесом, що забезпечує якісний результат.

Діяльнісний підхід дозволив окреслити компоненти діяльності щодо процесу формування вмінь вибору методів навчання, визначив характер залучення студентів у процес навчання. Майбутні вчителі були активними учасниками на кожному занятті, що значно підвищило ефективність процесу навчання, допомогло сприйняттю майбутніми вчителями навчальної діяльності з формування зазначених умінь як особистісно значущої.

Апробація моделі здійснювалася в процесі вивчення курсів “Дидактика”, методик викладання навчальних дисциплін початкової школи, технологій вивчення освітніх галузей та проходження педагогічної практики.

Керівництво викладачем процесом формування вмінь полягає в керуванні зовнішніми детермінантами – визначення відповідного змісту, розподіл його в часі, підбір методів навчання в процесі пізнавальної діяльності; організація процесу навчання відповідно до поставлених завдань; визначення раціональних

термінів поетапного опрацювання складових умінь вибору методів навчання, що формується; в корекції виконаної роботи.

Основними структурними компонентами формування вмінь вибору методів навчання, взаємодія яких забезпечує його функціонування та цілісність, є цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, результативно-оцінювальний. Наповнення кожного компонента та їх взаємодія визначається дією дидактичних принципів та умов, що забезпечують ефективне функціонування даної моделі.

Цільовий компонент процесу формування вмінь вибору методи навчання представлений єдністю мети та системи завдань, комплексне вирішення яких забезпечить її досягнення. *Метою* реалізації моделі в процес навчання є оволодіння студентами вміннями вибору та конструювання методів навчання на кожному з етапів загальнодидактичної підготовки, без чого неможливо забезпечити високий рівень якості підготовки майбутнього вчителя. При конкретизації завдань процесу формування умінь ми керувалися сутністю методу навчання, процесу його вибору та конструювання, структурою цього виду діяльності та вміннями здійснювати вибір та корекцію зокрема. Відповідно, *завданнями* процесу формування вмінь вибору методів навчання були:

- 1) формування знань про сутність, функції, структуру методів навчання, критерії їх вибору та конструювання, взаємозв'язок методів з іншими компонентами процесу навчання;
- 2) формування вмінь вибору та конструювання методів навчання з урахуванням всіх критеріїв та умов, що визначають цей процес:
 - а) формування вмінь вибору зовнішньої форми прояву методів навчання;
 - б) формування вмінь наповнювати методи навчання внутрішньою логіко-психологічною, пізнавально-розвивальною сутністю;
 - в) формування вмінь реалізовувати цілісний підхід до вибору та конструювання методів навчання на основі їх багатомірності, багатосторонності, поліфункціональності;

- 3) формування вмінь здійснювати аналіз та корекцію міні- та максидіяльності у структурі процесу навчання.

Науково обґрунтований відбір змісту процесу формування вмінь вибору методів навчання є однією з важливих умов ефективної реалізації пропонованої моделі. Отже, *змістовий компонент* є наступним структурним компонентом моделі. При визначенні змісту ми здійснили аналіз вимог до даного виду діяльності, що закладені в Державних стандартах вищої освіти, навчальну програму дисципліни, підручники та посібники з курсу «Дидактика». Таким чином, змістом процесу формування вмінь вибору методів навчання в нашій моделі є педагогічно адаптована система знань та вмінь, засвоєння якої забезпечить формування необхідних умінь. Отже, *змістовий компонент* включає:

- 1) знання: про сутність методу навчання, загальну структуру, основні функції; про основні класифікації методів навчання та причини їх існування, їх зовнішню форму прояву та внутрішню сутність, про цілісну структуру методу навчання як інтеграцію основних класифікаційних груп методів навчання; знання про метод навчання як сукупність прийомів, дій та операцій, залежність їх сукупності від рівня навчальних можливостей учнів; знання процедури та умов вибору методів навчання (залежність методу від цільового завдання, змісту навчальних завдань, від навчальних можливостей учнів та їхніх умінь самостійно працювати, тощо); про сутність конструктивної діяльності: теоретичні та процесуальні основи конструктивної діяльності, знання про етапи конструювання, знання про зміст (систему умінь) конструктивної діяльності, знання структури конструктивної діяльності;
- 2) уміння: представити структуру методу навчання у вигляді схеми; будувати модель методу за завданою навчальною ситуацією; описати дії вчителя та учнів за завданою моделлю методу навчання; вибирати методи навчання в залежності від цільових завдань та навчальних можливостей учнів; сконструювати метод навчання, наповнити його адекватними меті

методичними прийомами, практичними діями, розумовими операціями; проаналізувати та внести корекцію в сконструйований метод навчання; реконструювати метод навчання з урахуванням заданих рівнів навчальних можливостей учнів.

Система знань і вмінь змістової частини визначає адекватну їй сукупність та послідовність методів і відповідних їм форм організації навчання студентів. Значною мірою саме методи навчання і форми організації навчальної діяльності впливають на розвиток творчого ставлення студентів до організації навчально-професійної діяльності. За їхньої допомоги викладач має можливість формувати у майбутніх вчителів пізнавальну активність, потребу в самостійному вивченні матеріалу, в творчому підході до вирішення навчальних завдань. Отже, наступною складовою моделі є *операційно-діяльнісний компонент*. Характерною ознакою цього компонента є те, що він забезпечує теоретичну і практичну підготовку студентів до вибору та конструювання методів навчання. В цьому світлі, аналізуючи особливості методів та форм, що сприяють формуванню визначеного вміння, доцільно розглянути питання про співвідношення теоретичної та практичної складової підготовки. Найбільш важливою кінцевою інтегрованою якістю, що характеризує загальнодидактичну підготовку в цілому, є практичні вміння. Це свідчить про те, що практична підготовка має переважаюче значення перед теоретичною. В той же час, теоретична складова має фундаментальне значення для практичної, адже саме теоретичні знання забезпечують ґрунтовність практичної підготовки. Таким чином, діалектика взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовок відображає діалектику зв'язків теорії та практики. Все вище сказане свідчить про акцентування нашої уваги в рівній мірі як до теоретичної, так і до практичної підготовки студентів.

Теоретична підготовка студентів включала засвоєння змістових (знання сутності, структури, функцій методів, основних класифікацій, знання процедури вибору методів навчання) та процесуальних (сутність умінь вибирати методи навчання, специфіка та технологія процесу їх конструювання) знань, без яких неможливе оволодіння діяльністю з вибору та конструювання методів навчання.

Також у теоретичну основу формування умінь конструювати методи навчання були включені провідні ідеї оптимізації, реалізація яких забезпечувала студентів знаннями про шляхи побудови найбільш ефективних конструкцій методів як мікродіяльності вчителя та учнів з урахуванням конкретних умов: досвід вчителя, навчальні можливості учнів та стан мотиваційної сфери особистості кожного з них, обсяг навантаження на вчителя та учнів (за мінімум часу і зусиль отримати максимум результатів), тощо.

Таким чином, метою теоретичної підготовки студентів до формування умінь вибору методів навчання було забезпечення їх відповідними знаннями, актуалізація опорних психолого-педагогічних та методико-технологічних знань, а також забезпечення студентів знаннями про операційний склад дій. Теоретична підготовка виступала надзвичайно важливим компонентом у процесі формування умінь, адже глибока теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого та свідомого характеру. Саме в процесі теоретичної підготовки студентів формується і мотиваційно-цільовий аспект діяльності, усвідомлюється професійна й особистісна значущість оволодіння професійними уміннями, що, в свою чергу, сприяє успішному засвоєнню знань, необхідних для свідомого вибору методів навчання.

У процесі *практичної* підготовки відбувалося оволодіння операціями та поелементне опрацювання найбільш складних дій шляхом організованого навчання студентів на основі розробленого навчально-методичного комплексу (додаток А).

Характеризуючи операційно-діяльнісний компонент, зазначимо, що специфіка методів навчання студентів, що використовувалися в процесі формування вмінь вибору методів навчання, полягала в їх спрямованості на досягнення мети. Також слід зазначити, що методи навчання розглядалися як стимулятори пізнавальної діяльності студентів, засоби спонукання їх до навчання. Тому вибір методів з метою формування вмінь вибору методів навчання не може бути довільним. Організуючи навчання студентів, ми

наповнювали його компонентним складом, передбаченим експериментальною моделлю:

- метою моделі формування вмінь вибору методів навчання;
- особливостями змісту навчальної діяльності;
- метою та завданнями конкретного етапу формування;
- часом, що відведений на формування знань та вмінь;
- умовами ефективності, зокрема рівнем підготовленості студентів, їх реальними пізнавальними можливостями;
- можливостями викладача, рівнем його теоретичної та практичної підготовки.

Методами навчання, що використовувалися у процесі формування вмінь студентів, були:

- 1) методи, що сприяють засвоєнню матеріалу та спрямовані на початкове оволодіння знаннями, уміннями в процесі навчання (наприклад, лекція, бесіда, інструктаж, евристична бесіда, робота з навчальною літературою, вправи тощо);
- 2) методи, що сприяють узагальненню та систематизації отриманих знань, спрямовані на формування вмінь оцінювати педагогічні явища, творчо виконувати, вносити елементи новизни в процес виконання поставлених завдань (вправи різного характеру, евристична бесіда, проблемний аналіз, розв'язання педагогічних ситуацій та ін).

В цілому слід зазначити, що у процесі формування умінь одне із вихідних положень полягало в тому, що склад необхідних розумових операцій не завдається ззовні, а набувається в результаті самостійного досвіду вирішення завдань. Сучасні психологія та педагогіка розглядають навчання не лише як функцію пам'яті, а головним чином як фактор внутрішньої активності суб'єкта. Активність – необхідна умова для досягнення результату в процесі діяльності. Оскільки повноцінне формування і виявлення умінь відбувається в активній, самостійній, творчій діяльності, то процес формування умінь повинен враховувати принципи активного навчання студентів у вищому навчальному

закладі (А.М.Алексюк, В.І.Бондар, О.Г.Мороз, А.Й.Капська та ін.). Реалізація принципу активного навчання полягала у використанні методів активного навчання, поєднанні самостійності, модульності, алгоритмізації, проблемності та їх елементів у процесі навчання. В процесі навчання були застосовані вправи, побудовані на послідовному варіюванні й ускладненні завдань.

Велика увага приділялася самостійному аналізу умов завдань, знаходженню найбільш раціональних шляхів їх виконання. Навчаючись подоланню труднощів, що виникали, та розв'язуючи протиріччя, студенти оволодівали гнучкими, систематизованими вміннями, які могли легко застосувати у змінених умовах.

Одним з важливих аспектів у формуванні вмінь вибору методів навчання було використання проблемних методів навчання, які ставили студентів у позицію дослідників, експериментаторів, змушували творчо оволодівати раціональними способами використання знань на практиці, успішно долати труднощі, котрі виникали під час вирішення завдань, що постійно ускладнювалися.

В процесі формування вмінь вибору та конструювання методів навчання значна увага приділялася самостійній роботі студентів, творчим завданням, здійснювався перехід від фронтальної, групової роботи до виконання індивідуальних завдань, тощо.

Оскільки процес навчання у вищому навчальному закладі освіти досягає мети, і, відповідно, достатнього рівня професійних педагогічних умінь, в разі сприяння розвитку творчої активності студентів, характер пізнавальної діяльності студентів в ході оволодіння системою завдань поступово наближався до творчого. Це забезпечило оволодіння конструктивними діями, оперування способами цих дій та операцій, вибір найбільш раціональних.

Це, в свою чергу, сприяло більш досконалому оволодінню вміннями вибору та конструювання методів навчання. Таким чином, пізнавальна діяльність студентів при вирішенні визначеної системи завдань носила репродуктивний, репродуктивно-перетворювальний та творчий характер. Також слід зазначити,

що, оскільки процес формування та вдосконалення умінь відбувається в результаті виконання різноманітних завдань і вправ, важливим етапом у процесі формування вмінь вибору методів навчання було включення у процес навчання системи завдань і вправ, що спрямовані на оволодіння як простими складовими діями та операціями, так і конструктивною діяльністю в цілому.

У реалізації процесу формування вмінь вибирати методи навчання вагоме місце належало формам організації навчальної діяльності. Важливе значення ми надавали аудиторним заняттям (лекційні, семінарські, практичні заняття), лабораторним заняттям та самостійній роботі студентів. Зазначені форми занять разом з елементами змісту та методами навчання створюють єдність, що визначає цілісність змістового та операційно-діяльнісного компонентів. Слід зазначити, що зазначені форми занять ієрархічно взаємозв'язані між собою.

Розглядаючи особливості застосування кожної з форм, зазначимо, що навчальний матеріал було сконструйовано та викладено майбутнім учителям таким чином, що у кожній темі лекційного заняття теоретичні положення ілюструвалися результатами експериментальних психолого-педагогічних досліджень, зазначалися певні елементи теорії та методики оптимізації навчального процесу, повідомлялися досягнення передового педагогічного досвіду. Це сприяло формуванню у студентів уявлень про динамічність педагогічних знань, важливість оволодіння високим рівнем знань та вмінь, потребу в безперервному самовдосконаленні.

Особливістю семінарських занять було те, що на них виносилися найважливіші проблеми організації процесу навчання в цілому та методу навчання зокрема. Студенти мали можливість вести евристичні бесіди, дискусії, виступати з творчими доповідями, рефератами з актуальних та дискусійних питань. Майбутні вчителі оволодівали науковим апаратом педагогічної галузі, мистецтвом усного та писемного викладення матеріалу. Така організація семінарських занять дала можливість уявити цілісну картину побудови навчального процесу в школі та усвідомити місце та значення методів навчання в цій системі.

Практичні заняття були спрямовані на поетапне формування у студентів окремих вмінь, що є складовими інтегрованого вміння вибору методів навчання, відображеними в алгоритмі вибору методів навчання в структурі уроку (див.с.120). Це завдання досягалося використанням у навчальному процесі розробленої системи вправ різного ступеня складності (додаток А). Система таких завдань сприяла формуванню у майбутніх вчителів уявлень про характер та особливості дидактичних завдань, що стоять перед вчителем початкової школи, про шляхи їх вирішення. Така організація роботи на практичних заняттях потребувала від студентів максимального використання професійних теоретичних знань, активності, творчого підходу, що сприяло досягненню поставленої нами мети.

Для формування практичних умінь у майбутніх учителів необхідним є вивчення навчального процесу в реальній практиці. Цьому сприяла система лабораторних занять, що була проведена безпосередньо в школах. Особливістю нашої організації занять було те, що студенти один день кожного навчального тижня працювали в школі. Майбутні педагоги мали можливість спостерігати, вивчати, аналізувати роботу вчителів-новаторів, спеціалістів вищої, першої, другої категорій. Організація лабораторних занять передбачала обов'язкову підготовку студентів до цього виду занять. Перед відвідуванням школи вони отримували завдання, інструктаж, в разі необхідності консультацію, після відвідування школи обов'язковим був аналіз проведеної роботи на практичних заняттях з фахових дисциплін. Виконання студентами завдань репродуктивного, частково-пошукового і дослідницького характеру сприяло можливості повноцінного включення студентів у реальний педагогічний процес, взаємодію з вчителем та учнями.

Крім того, в процесі формування вмінь вибору методів навчання складовою частиною була самостійна робота студентів. Слід зазначити, що вона тісно пов'язана з аудиторними, лабораторними заняттями.

Метою *оцінювально-результативного компонента* виступало систематичне отримання зворотної інформації про процес вибору та конструювання методів

навчання. Здійснюючи контроль за рівнем сформованості вмінь вибору та конструювання методів навчання, студенти навчилися обґрунтовувати свій вибір та побудовану структуру методу. Показниками та критеріями оцінки рівня сформованості умінь у студентів були: кількість дій, що виконується в процесі вибору та конструювання методу навчання, їх послідовність, якість виконання кожної дії, ступінь самостійності в роботі, ступінь творчості, обсяг використаного часу. Наявність зазначених компонентів та їх взаємозв'язок і взаємозалежність забезпечували ефективність підготовки студентів до діяльності з вибору та конструювання методів навчання.

Оскільки навчальний процес з формування вмінь вибору та конструювання методів навчання здійснювався поетапно, з метою контролю за характером перебігу та ефективністю навчального процесу проводилося три зрізи (після кожного етапу). Перші два виконувалися для:

- 1) отримання результатів з метою їх порівняння з попередньо наміченими;
- 2) внесення коректив у подальшу організацію процесу формування вмінь вибору та конструювання методів навчання.

Контроль після третього етапу був підсумковим з метою визначення ефективності розробленої моделі. Одночасно з перерахованими видами контролю систематично проводився поточний контроль.

Результатом реалізації в навчальний процес розробленої моделі було вміння вибору та конструювання методів навчання. При оцінюванні ступеня досягнення результату ставилось за мету визначити:

- 1) рівень знань студентів теорії методів навчання та технології їх вибору;
- 2) рівень умінь студентів аналізувати конкретні педагогічні ситуації із засвоєнням знань дидактичних категорій і понять;
- 3) рівень сформованості вмінь вибору та конструювання методів навчання.

Оцінювання відбувалося за допомогою балів, що виставлялися за виконані студентами завдання. Саме їх сума дозволяла визначити рівні сформованості у студентів умінь вибору та конструювання методів навчання.

При розробці кожного зі структурних компонентів моделі ми враховували й мотиваційну сторону процесу навчання. Оскільки успіх процесу навчання значною мірою залежить від характеру мотиваційних процесів, нашою метою, окрім формування вмінь вибору методів навчання, було сформувати у студентів особисту мотивацію, активізувати внутрішні спонукальні сили до оволодіння теорією та практикою професійної діяльності, сприяти усвідомленню професійної та особистісної значущості виконуваної діяльності. Це сприяло зацікавленості студентів процесом і результатом своєї праці, що є необхідною умовою їхнього професійного зростання.

Таким чином, структурними компонентами моделі формування вмінь вибору та конструювання методів навчання є: 1) цільовий; 2) змістовий; 3) операційно-організаційний; 4) оцінювально-результативний. Всі ці компоненти є взаємозв'язаними та взаємозалежними, що характеризує структуру моделі як цілісне взаємозумовлене утворення.

Процес формування вмінь вибору методів навчання здійснювався в межах цілеспрямовано змодельованого навчального процесу та носив динамічний характер. Цей процес є послідовністю підготовчого, формувального та аналітико-творчого етапів. Підґрунтям визначення етапів було врахування того, що “уміння формуються не одразу, а проходять у своєму розвитку кілька стадій” та мають складну структуру:

- знання основ дій (понять, законів, теорій);
- знання способів виконання дій, їх змісту і послідовності (правил, прийомів):
- знання призначення необхідного обладнання, навички поводження з ним;
- практичний досвід виконання аналогічних дій;
- елементи творчого підходу (вирішення проблем, знаходження оригінальних способів виконання дій тощо [178]).

Враховуючи цю структуру умінь, нами й були визначені перераховані вище етапи процесу формування вмінь вибору методів навчання.

Метою *підготовчого* етапу було забезпечення студентів теоретичними знаннями, що є необхідною основою для подальшого формування умінь.

На *формульованому* етапі відбувалася безпосередньо організація навчальної діяльності студентів з метою формування у них необхідних умінь.

Аналітично-творчий етап дозволив контролювати стан навчального процесу як викладачеві, так і студентам, визначаючи ступінь ефективності методів, засобів та організаційних форм, що використовувалися на занятті; аналізувати недоліки знань та умінь студентів; з'ясувати причини повільного чи недостатньо повного формування окремих знань та умінь; співвідносити отриманий результат з передбачуваною метою та на основі здійсненого аналізу виконувати завдання творчого характеру.

Саме така послідовність етапів формування умінь вибору методів навчання має забезпечити досягнення поставленої мети.

Реалізація кожного зі структурних компонентів моделі формування умінь вибору методів навчання відповідно до визначених етапів формульованої діяльності проаналізована і результати аналізу представлені в таблиці 2.1. Для моделі формування умінь вибору методів навчання характерна поліфункціональність, що виявляється у взаємозалежності та взаємозумовленості її освітньої, виховної, розвивальної, координуючої та інтегруючої функцій. Їх виділення є умовним, оскільки межі між навчанням, вихованням і розвитком особистості студента, а також інтеграційними та координаційними процесами при підготовці майбутнього вчителя відносні [1]. Умовна диференціація функцій системи навчання студентів необхідна з метою ефективності теоретичного аналізу її сутності та організації процесу навчання.

Освітня функція виявляє спрямованість процесу формування на оволодіння студентами фундаментальними знаннями основ вибору та конструювання методів навчання та формування у них системи умінь з вибору, конструювання та корекції методів навчання. Теоретичні та практичні аспекти реалізації освітньої функції даної системи формування умінь передбачають вивчення теорії в контексті професійної діяльності майбутніх вчителів, що забезпечує

оволодіння студентами змістово-процесуальними та організаційно-методичними основами діяльності вчителя початкової школи [43].

Розвивальна функція системи формування вмінь полягає в тому, що оволодіння дидактичними знаннями та вміннями органічно пов'язано з розвитком професійного мислення, мови, педагогічних здібностей, що дозволяють майбутньому вчителю здійснювати творчий підхід до організації навчального процесу в початковій школі.

Виховна функція системи віддзеркалює її позитивний вплив на формування професійно-значущих якостей особистості, мотивів навчальної та майбутньої професійної діяльності. В процесі оволодіння дидактичною теорією та відповідними вміннями у студентів формується ціннісне ставлення до навчального процесу, потреба у збагаченні системи дидактичних знань та вмінь, інтерес, відповідальне та творче ставлення до педагогічної діяльності в цілому, усвідомлення себе її суб'єктом.

Координуюча функція системи формування вмінь вибору методів навчання пов'язана з її спрямовуючим впливом на майбутній процес вивчення студентами курсів часткових методик, спецкурсів, спецсеминарів, а також проходження педагогічної практики, що позитивно впливає на загально дидактичну підготовку студентів в цілому.

З реалізацією координуючого значення процесу формування вмінь пов'язана його *інтегруюча функція*. Обидві функції обумовлені необхідністю міждисциплінарного підходу до процесу вибору та конструювання методів навчання. Інтегруюча функція системи полягає в тому, що процес оволодіння та подальшого застосування вмінь вибору методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів активізує, систематизує та наповнює новим змістом знання студентів, що засвоєні ними під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. При цьому, якщо координуюча функція передбачає попередній, передбачуваний вплив, то в основі інтегруючої функції знаходяться рефлексія та акумуляція досягнень попередніх та актуального етапів загально-дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Таблиця 2.1

Етапи формування вмінь вибору методів навчання

Компоненти системи формування	Етапи формування		
	Підготовчий	Формувальний (частково-евристичний)	Аналітично-творчий
1	2	3	4
1.Цільовий (мета етапу)	Формування знань з теорії вибору та конструювання методів навчання	Формування вмінь вибору методів навчання.	Вдосконалення вмінь вибору та конструювання методів навчання.
2.Змістовий (завдання етапу)	<p>1.Формування мотиваційно-цільової сторони навчальної діяльності, усвідомлення професійного та особистісного значення оволодіння уміннями, розвиток активно-діяльнісного ставлення до навчальної діяльності.</p> <p>2. Актуалізація опорних психолого-педагогічних та методично-педагогічних знань.</p> <p>3. Засвоєння змістового компоненту знань: знання сутності, функцій, структури методів, основних класифікацій, знання процедури вибору</p>	<p>1.Усвідомлення мети та завдань процесу вибору методів навчання.</p> <p>2.Усвідомлення та застосування знань з теорії методів, з теорії конструктивної діяльності та сутності вмінь вибору методів навчання.</p> <p>3.Практичне оволодіння вміннями вибору методів навчання шляхом засвоєння поопераційного складу дій кожного з умінь системи.</p> <p>4.Вправління умінь вибору та конструювання методів навчання.</p>	<p>1.Розвиток якостей і властивостей творчої особистості, інтересу до творчої діяльності, ініціативності, самостійності.</p> <p>2.Творче використання знань та умінь в процесі вибору та конструювання методів навчання на основі аналізу попереднього етапу.</p>

	<p>методів навчання.</p> <p>4.Засвоєння операційного компонента знань: сутність конструктивних умінь, специфіка та технологія процесу конструювання.</p> <p>5.Забезпечення студентів знаннями про операційний склад дій з вибору методів навчання.</p>		
3.Операційно-організаційний (засоби, форми організації навчального процесу)	<p>1.Лекції.</p> <p>2.Самостійна робота студентів з науковою, методичною літературою.</p> <p>3.Вивчення та аналіз педагогічного досвіду.</p>	<p>1.Практичні заняття.</p> <p>2.Самостійна робота.</p> <p>3.Виконання навчально-методичних завдань (колективно та самостійно) різного рівня складності:</p> <p>а) аналіз сконструйованих методів навчання;</p> <p>б) вибір та конструювання методів навчання за завданими умовами;</p> <p>в) вибір методів навчання у змінних умовах;</p> <p>г) пошукові (творчі) завдання, що сприяли дивергентному (варіативному) мисленню.</p>	<p>1.Практичні заняття з застосуванням методів активного навчання.</p> <p>2.Самостійна робота.</p> <p>3.Виконання навчально-методичних завдань, що вимагають нестандартних шляхів розв'язку.</p>
4.Результативно-оцінювальний (передбачуваний результат).	Знання з теорії вибору та конструювання методів навчання.	Уміння вибору та конструювання методів навчання.	Уміння вибору та конструювання методів навчання.

Наповнення кожного компонента моделі, їх взаємодія, особливості реалізації кожного етапу визначаються дією дидактичних принципів, що лежать в основі формувального процесу. Такими принципами є:

- *принцип професійної спрямованості*, що забезпечує сприймання процесу формування вмінь вибору методів навчання студентами як складову частину професійної підготовки. Знання, способи виконання дій, факти, закономірності, поняття є для майбутніх учителів конкретним інструментарієм професійної діяльності. Під час лабораторних занять в школі студенти переконалися, що набуті знання є для них не абстрактними поняттями, а рекомендаціями, наближеними до реальної педагогічної діяльності;
- *принцип послідовності та систематичності* полягає у впорядкуванні, встановленні зв'язків та залежностей між знаннями та вміннями змістової та процесуальної сторони процесу вибору методів навчання;
- *принцип зв'язку теорії з практикою*, основа якого полягає в розумінні зв'язків між пізнанням дійсності, наслідком якого є знання, та практикою; ілюстрування теоретичного матеріалу прикладами з реального шкільного життя;
- *принцип продуктивності навчання*, або зв'язку між метою, завданнями та результатами навчання. Цей принцип стосується функціонування та оптимізації багатьох факторів, що впливають безпосередньо (методи роботи викладача та студентів, обсяг робочого часу, рівень знань та вмінь студентів) та опосередковано (здібності студентів, педагогічна культура майбутніх вчителів, їхнє оточення) на процес формування вмінь вибору методів навчання;
- *принцип забезпечення міжпредметних зв'язків* передбачає постійну опору на знання та уміння, засвоєні студентами в процесі вивчення інших дисциплін психолого-педагогічного циклу;

- *принцип об'єктивної рефлексії* полягає в спонуканні студентів до самоаналізу виконаних завдань, виявлення та усунення допущених помилок в процесі вибору та конструювання методу навчання.

Процес реалізації розробленої структурно-функціональної моделі формування вмінь вибору методів навчання вимагає створення та врахування ряду *педагогічних умов*. До умов, необхідних для ефективного процесу формування в нашому дослідженні, віднесені:

мотиваційно-стимулюючі (сприяння та підтримка зацікавленості студентів процесом побудови мікродіяльності вчителя та учнів; усвідомлення студентами мети, заради якої формуються знання та уміння, сприймання її як особистісно значущої; розвиток у студентів активно-діяльнісного підходу до процесу вибору методів навчання; формування потреби в аналізі та самооцінці виконаних завдань, визначенні та доопрацюванні допущених помилок; формування у студентів стійкої потреби в самоосвіті);

дидактико-методичні (реалізація особистісно орієнтованого підходу під час навчання студентів; здійснення викладачем поетапного керівництва навчальною діяльністю студентів; забезпечення оволодіння студентами поопераційним складом дій щодо вибору та конструювання методів навчання відповідно до розробленого алгоритму; застосування спеціально розробленого навчально-методичного комплексу під час вивчення студентами “Дидактики” та проведення консультацій на всіх етапах загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів).

Метою навчальної діяльності студентів, що здійснювалася на основі запропонованої структурно-функціональної моделі, було забезпечити підвищення функціональної грамотності майбутніх вчителів у здійсненні процесу вибору та конструювання методів навчання. Результати дослідно-експериментальної перевірки моделі представлені у наступному розділі нашого дослідження.

2.2. Змістове та технологічне забезпечення процесу формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки студентів

Вибір методів навчання – процес складний, тому для того, щоб полегшити формування цих вмінь у студентів ми поставили перед собою мету обґрунтувати та розробити алгоритм вибору методів навчання в структурі уроку.

Необхідність в побудові алгоритму ми вбачали у зв'язку з можливостями, що йому притаманні. Одне з основних значень алгоритму з пізнавальної точки зору в тому, що він є своєрідною наочністю. Алгоритм пов'язує теоретичні абстракції, втіленням яких є процес вибору та конструювання методів навчання, та їх наочні еквіваленти. При такому підході призначення алгоритму вбачається нами як чуттєва опора для формування теоретичних понять та практичних умінь. Алгоритм виступає як засіб здійснення теоретичної діяльності через наочно-образну форму, що дозволяє стверджувати, що він є своєрідним поєднанням чуттєвого та раціонального у пізнанні. Також потрібно наголосити, що алгоритм, як своєрідна форма унаочнення процесів, використовується не просто як ілюстрація певного процесу, а є проектуючим утворенням, тобто таким, що породжує ці процеси, дозволяє їх організувати та реорганізувати, повністю передбачити їх перебіг. Таким чином, застосування алгоритму на формуальному етапі розглядається нами як специфічна пізнавально-проектувальна діяльність.

Побудова алгоритму вибору методів навчання неможлива без осмислення сутності методу навчання як багатостороннього, багатоаспектного педагогічного явища, знання структури процесу вибору та конструювання методу навчання та розуміння системи окремих умінь, що в сукупності складають уміння вибору методів навчання.

Тому нашими завданнями на даному етапі дослідження були:

- 1) обґрунтувати метод навчання як багатостороннє багатоякісне педагогічне утворення;

- 2) здійснити аналіз структури діяльності з вибору методу навчання;
- 3) побудувати алгоритм вибору методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів.

Одним із вихідних положень в процесі побудови алгоритму вибору методів навчання в структурі уроку було трактування методів навчання як багатостороннього, багатомірного педагогічного утворення, яке має зовнішню форму існування та внутрішню сутність.

У процесі аналізу сутності методів навчання стає зрозумілим, що можливі численні варіанти поділу методів навчання за різними характеристиками. Дуже складно визначити найсуттєвішу ознаку методів, адже вони є надзвичайно складним психолого-педагогічним утворенням. В методах відображені мета діяльності, логічна структура змісту навчального матеріалу, способи керування та самокерування навчальним пізнанням. У структуру методів входять форми організації співпраці учасників навчального процесу, засоби навчання. При розкритті сутності методів навчання виявляється, що їм властива не одна, а декілька істотно важливих ознак.

Аналіз педагогічної літератури показав стійке прагнення вчених визначити одну найсуттєвішу ознаку та покласти її в основу всієї класифікації методів навчання.

Проблемі класифікації методів навчання присвячено багато досліджень. Найбільш вагомими серед них є праці А.Алексюка, Ю.Чабанського, В.Бондаря, І.Лернера, О.Онищука, В.Паламарчук, О.Савченко, М.Скаткіна.

В історії педагогіки поширений підхід до класифікації методів навчання, в основі якого знаходиться джерело отримання учнями знань: словесне, наочне та практичне. Класифікація методів за джерелом знань по-різному оцінюється науковцями. Так, Б.П.Єсіпов, А.І.Сорокіна, Ш.І.Ганелін пишуть: “ Поділ методів на словесні, наочні та практичні привертає увагу своєю простотою , має історичні корні, також ними можна користуватися на практиці...”. Про недостатню обґрунтованість зазначеної класифікації пише Р.Г.Лемберг. Зауваження автора стосуються як методичного підходу (“слово – не джерело

знань, а найважливіший компонент пізнавального процесу”, так і практичної сторони, пов’язаної з використанням класифікації. На думку Р.Г.Лемберг, практичне використання цієї класифікації в роботі вчителя ускладнено [139].

Н.В.Занков зазначає, що однією з умов боротьби з вербалізмом у шкільному викладанні є застосування в шкільній практиці способів навчання з точки зору джерела, з якого учні беруть знання. Саме це дає можливість забезпечити правильне співвідношення між словом, наочними об’єктами та практичними діями у процесі навчання [82].

На нашу думку, розглянута класифікація методів привертає особливу увагу вчителя до одного з найважливіших питань шкільної практики – джерел знань учнів. Врахування та розмежування джерел набування знань має важливе значення для конкретної розробки методів навчання. Звичайно, зазначена класифікація методів не є оптимальною стосовно всього навчального процесу, проте вона відображає істотну ознаку методів навчання.

Серед теоретичних підходів до розгляду різноманітності методів навчання слід зазначити відому в педагогічній науці ідею класифікації методів навчання в аспекті логічної побудови навчального матеріалу. Цей теоретичний підхід відповідає змістовому аналізу природи методів. Ідея логічного опису методів навчання витікає із розуміння їх як засобів передачі знань вчителем та сприйняття учнями навчального матеріалу, а також керування розумовою діяльністю учнів.

Н.Г.Казанський та Г.С.Назарова вважають, що залежно від логічного шляху навчальної роботи доречно виділити такі методи: 1) аналітичний; 2) синтетичний; 3) аналітико-синтетичний; 4) індуктивний; 5) дедуктивний; 6) порівняння; 7) аналогії [99].

Логічний аналіз навчального матеріалу є значним вкладом до проблеми методів навчання і в дидактику в цілому, оскільки цей шлях відкриває шляхи керування розумовою діяльністю учнів і тим самим сприяє вирішенню завдань навчання та розвитку учнів. Також варто зазначити, що логічний шлях навчання важливий не лише з точки зору відповідності правилам логіки, а

також і з психологічної точки зору. Адже учні не відчують логіки предмету, якщо вчитель цілеспрямовано про це не потурбується.

Логічна структура навчального матеріалу є засобом розвитку учнів та формування у них знань. Тому, конструюючи логічну структуру навчального матеріалу, вчитель проектує певні розумові операції учнів. Слід зазначити, що в процесі навчання різні види умовиводів взаємопов'язані. Майже кожний урок природознавства, математики, мови та ін. є доказом невіддільності індукції і дедукції, аналізу і синтезу, так само, як і інших логічних форм. Близький зв'язок дидактики з логікою виявляється при аналізі структури навчального матеріалу та вивченні впливу їх на мотивацію учнів та формування у них пізнавальних інтересів. Логічна побудова навчального матеріалу важлива в зв'язку з формуванням самостійності мислення учнів.

Позитивною корисною стороною цієї класифікації є те, що вона привертає увагу вчителя до досить важливої проблеми в навчальному процесі – до керування розумовими діями учнів, до розвитку їх мислення. Проте, звичайно, класифікація дидактичних методів на основі логічного шляху засвоєння знань учнями не є оптимальною, тому що відображає лише одну, хоч і суттєву, сторону методів навчання.

В педагогіці відома ще одна теоретична класифікація методів навчання – за дидактичною задачею. Вона пов'язана з функціональним підходом, який дозволяє розглядати методи навчання в зв'язку з етапами навчального процесу: виклад вчителем нового матеріалу, формування умінь та навичок, контроль та ін. У відповідності з ними виділяються групи методів, що спрямовані на виконання тих чи інших дидактичних завдань. Таким чином методи групують у відповідності до дидактичних завдань і вони складають наступну класифікацію:

1. Набування учнями знань:

- а) підготовка учнів до сприймання навчального матеріалу, що викладає вчитель (методи навчання: попереднє читання навчального матеріалу);

- б) виклад вчителем навчального матеріалу (методи навчання: розповідь, пояснення, лекція, бесіда, демонстрування натуральних об'єктів, дослідів, наочних посібників);
 - в) осмислення учнями навчального матеріалу (методи навчання: робота учнів з матеріалом підручника, спостереження та досліди / в ілюстративному аспекті/);
 - г) набування учнями нових знань без попереднього їх викладу вчителем (методи навчання: робота з підручником, спостереження та досліди / в дослідницькому аспекті/).
2. Формування в учнів умінь та навичок (методи навчання: вправи).
 3. Застосування учнями знань (методи навчання: вирішення та складання задач, виконання практичних робіт, різноманітні роботи творчого характеру).
 4. Закріплення знань, умінь та навичок (методи навчання: повторне читання матеріалу підручника, різноманітні роботи практичного характеру, повторні вправи, бесіди з метою поточного повтору, узагальнюючі бесіди).
 5. Перевірка знань, умінь та навичок (методи навчання: поточні спостереження над роботою учнів, усне опитування, письмові контрольні роботи, практичні контрольні роботи).

В зазначеній класифікації чітко прослідковується залежність методу навчання від дидактичного завдання. Прагнення авторів покласти в основу класифікації цей зв'язок є зрозумілим, оскільки метод навчання є також і засобом вирішення педагогічних завдань. Проте ця класифікація методів навчання не розкриває внутрішніх якостей методів. У зв'язку з цим зазначена класифікація за дидактичними завданнями також не може бути універсальною, а є лише одним із аспектів розгляду різноманітності методів навчання. Необхідно зазначити, що в даній класифікації іноді в якості методів навчання названі види навчальної діяльності. Крім того, багато із методів, віднесених авторами до певних етапів навчального процесу, можуть бути застосовані й на інших етапах процесу навчання.

Проте, незважаючи на перераховані недоліки, вона має й позитивний аспект, оскільки дозволяє розглянути і, відповідно, врахувати в процесі вибору та конструювання методів навчання ще одну грань такого багатомірного педагогічного явища як метод навчання.

Подальші пошуки критеріїв класифікації методів навчання пов'язані з виділенням психологічних особливостей методів. В педагогічній літературі існують різні підходи до такого поділу методів (М.М.Скаткін, І.Я.Лернер, А.М.Сохор, Р.Г.Лемберг та ін.).

Зважаючи на велике освітньо-виховне та розвивальне значення психологічної структури методів навчання, вчені запропонували ряд класифікацій методів. Значний інтерес становить концепція І.Я.Лернера та М.М.Скаткіна. При створенні класифікації автори виходили із завдань розвиваючого навчання, яке передбачає розвиток самостійності мислення учнів. Автори запропонували наступні рівні самостійності учнів в навчальному процесі та відповідні їм методи навчання: 1) пояснювально-ілюстративний; 2) репродуктивний; 3) проблемний виклад; 4) частково-пошуковий; 5) дослідницький [141, 238]. Наукова цінність та практична корисність зазначеного підходу до такої класифікації методів навчання в тому, що визначені сукупності методів спрямовані на керування пізнавальною діяльністю учнів.

Кожна з розглянутих класифікацій розглянутих методів навчання не є оптимальною стосовно всього навчального процесу, тому що відображає одну із його сторін. Значною мірою це зумовлено тим, що кожна з цих класифікацій має в основу якусь одну істотну ознаку поділу методів на групи.

Відомо, що процес навчання – це спільна діяльність вчителя та учнів, що має свій зміст та форму, зовнішню та внутрішню сторони, сутність і явище. Визначальним у будь-якому предметі чи явищі є його внутрішня сторона, його зміст. Сутність методів навчання, насамперед, залежить від характеру пізнавальної діяльності учнів, яку спрямовує вчитель на розв'язування тих чи інших завдань під час засвоєння конкретного матеріалу. Внутрішня сторона

методів включає, насамперед, шляхи опанування учнями знань, умінь і навичок, способи застосування їх на практиці. Ці шляхи і способи мають нерозривно зв'язані сторони – психологічну та логічну.

В дидактиці відомі й інші підходи до класифікації методів навчання, коли одночасно враховуються декілька ознак. Наприклад, Н.М.Верзилін класифікує методи за джерелом знань і логікою навчального процесу, А.М.Алексюк – за джерелом знань і рівнем самостійності учнів у навчанні, В.Ф.Паламарчук і В.І.Паламарчук запропонували враховувати при класифікації джерело знань, рівень пізнавальної активності і самостійності учнів, а також логічний шлях навчального пізнання.

Аналіз наведених класифікацій показує, що жодна з них окремо не дає можливості в повній мірі уявити метод навчання, не є оптимальною щодо навчального процесу в цілому. Надання переваги певній ознаці можливе лише за умови врахування конкретної педагогічної ситуації, проте при цьому обов'язково слід пам'ятати, що в живій шкільній практиці методи навчання завжди знаходяться в єдності своїх істотних ознак. Будь-яка класифікація в повному обсязі не виконує всього комплексу функцій методів навчання. Тому стає зрозумілим, що побудувати оптимальне поєднання методів навчання можливо не за допомогою створення окремих класифікацій, а за умови їх об'єднання в оптимальну цілісність, яка б у сукупності відображала багатofункціональність, багатосторонність та багатомірність як кожного методу зокрема, так і їх поєднання в цілому. Всі класифікації методів навчання, кожна з яких побудована на одній або декількох істотних ознаках, доцільно звести в систему.

Серед відомих класифікацій вирізняється системним підходом класифікація Ю.К.Бабанського. Вчений виділяє три групи методів навчання, враховуючи при цьому основні компоненти процесу навчання у взаємозв'язку викладання і учіння: 1) організація і здійснення; 2) стимулювання і мотивація; 3) контроль і самоконтроль.

Організація і здійснення навчальної діяльності передбачають передачу, сприймання, осмислення, запам'ятовування інформації та практичне її застосування. Тому до цієї групи Ю.К.Бабанський відносить словесні, наочні, практичні методи та методи передачі інформації через різні практичні, трудові та інші дії. Осмислення і логічне опрацювання інформації пов'язані з методами індуктивними і дедуктивними, організацією репродуктивної і проблемно-пошукової діяльності.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, виходячи з наявності двох великих груп мотивів, Ю.К.Бабанський розподіляє на методи стимулювання та мотивації інтересу до учіння (пізнавальні ігри, дискусії, емоційне переживання тощо) та методи стимулювання та мотивації обов'язку та відповідальності в учінні (заохочення, осуд тощо).

Методи контролю та самоконтролю в процесі навчання можна розподілити на методи усного, писемного, машинного, лабораторно-практичного контролю та самоконтролю [20].

Аналіз всіх існуючих на сьогоднішній день класифікацій методів навчання показав, що класифікація методів, запропонованих Ю.К.Бабанським, є оптимальною, оскільки вона якнайповніше характеризує таке складне психолого-педагогічне утворення як метод навчання.

Наявність різних класифікацій засвідчує, що методи навчання як дидактична категорія – багатовимірне поняття і можуть розглядатися з різних точок зору. Це дає підстави розглядати методи навчання як багатомірну багатосторонню дидактико-методичну структуру спільної діяльності вчителя та учнів.

Розробляючи алгоритм вибору методів навчання, нашим завданням було визначитись в теоретичних основах цього виду діяльності, а потім – в її структурі.

У зв'язку з цим ми звернули увагу на ряд важливих в теоретичному і практичному аспектах питань. Одним із них є трактування понять “вибір”, “поєднання”, “конструювання” методів навчання. Слід зауважити, що окремі

дослідники проблеми методів навчання (А.Алксюк, Ю.Бабанський, В.Паламарчук та ін.) прийшли до висновку про те, що метод навчання у кожному конкретному випадку не вибирається (готових моделей методів немає), а конструюється вчителем.

У навчальному процесі взаємодіють такі компоненти: мета, мотив, зміст, способи дії, оцінка результату діяльності. Повноцінне функціонування їх на уроці не можна забезпечити якимось одним методом навчання. Щоразу вчитель має вдумливо оцінювати можливості відомих йому методів навчання для розв'язання завдань як уроку взагалі, так і кожного конкретного його етапу.

Сучасна дидактика орієнтує вчителів не на універсалізацію тих чи інших методів, а на розуміння їх сильних і слабких сторін, пошуки оптимального поєднання переваг кожного з них. Загальновідомо, що лише правильний вибір і застосування методів навчання можуть забезпечити високий рівень знань учнів і виховати в них потребу в систематичній, свідомій, творчій навчальній праці. При цьому слід пам'ятати, що в дидактиці встановлена наступна закономірність: чим в більшій кількості аспектів був обґрунтований вчителем вибір методу навчання (в перцептивному, гностичному, логічному, мотиваційному, контрольно-оцінювальному та ін.), тим вищі та міцніші навчально-виховні результати будуть досягнуті в процесі навчання.

Процес *вибору методів* навчання передбачає врахування двох аспектів: кількісного та якісного вибору методів навчання. Оскільки метод навчання – спосіб отримання очікуваного результату, то кількість методів залежить від структури змісту, що вивчається на уроці. Якісний аспект вибору методів навчання передбачає врахування ряду факторів. Чинниками, від яких залежить вибір методу, є мета, зміст (характер змісту – теоретичний, емпіричний чи практичний; ступінь новизни, складності), рівень засвоєння навчального матеріалу, реальні навчальні можливості учнів [20]. В процесі вибору методу навчання необхідно розглядати як явище багатостороннє, багатоякісне, багатомірне, якому притаманна певна зовнішня форма прояву та внутрішня

сутність. Лише за цих умов метод, обраний вчителем, допоможе досягти найвищого результату. Отже, під *вибором* ми розуміємо вибір оптимального методу навчання (що має певну зовнішню форму прояву та внутрішню сутність, що визначені рядом факторів) з метою досягнення очікуваного результату.

Зрозуміло, що досягнення кінцевого результату уроку неможливе за умови використання лише одного методу навчання. На уроці обов'язково поєднуються декілька методів. Під *поєднанням* методів навчання на уроці ми розуміємо не сукупність розрізнених методів, а створення оптимального комплексу методів навчання на даному уроці. Вони завжди ніби взаємопронизують один одного, характеризуючи з різних сторін одну й ту ж взаємодію вчителя та учнів. І якщо все ж таки мова йдеться про застосування в певний момент певного методу, то це значить, що він домінує на даному етапі, відіграючи найбільш вагомую роль в процесі вирішення окремого дидактичного завдання.

Нормативна сфера педагогіки створюється та розвивається в процесі здійснення особливого виду діяльності – педагогічного конструювання. Термін “конструювання” походить від слова “конструкція” – побудова, взаємне розміщення частин, що відзначається цією побудовою. Конструктивна діяльність учителя пов'язана з підбором і композицією навчально-виховного матеріалу відповідно до мети діяльності, віковим та індивідуальним особливостям дітей. Конструювання забезпечує реалізацію тактичних цілей, структурування педагогічної діяльності, вибір її змісту та форм. Реальними фіксованими результатами конструювання є моделі та проекти, створення конструкції, що передбачає взаємозалежне розташування частин цілого за даними проектами, планами, розрахунками, властивостями чи ознаками. При цьому необхідно зазначити, що конструювання буде дійсно ефективним за умови, якщо цей процес відбуватиметься не стихійно, а ґрунтуватиметься на певних, розроблених педагогічною наукою, *принципах*.

Перший із *принципів* наголошує на необхідності враховувати послідовність конструювання. Цей принцип визначається як необхідність дотримання послідовності переходів від теоретичних моделей навчання до нормативних, від останніх до конкретних проектів діяльності, і, нарешті, до конструювання безпосередньо в процесі навчання.

У відповідності з цим принципом конструювання повинно послідовно відбуватися на чотирьох рівнях:

- 1) теоретичного знання про об'єктивні фактори (соціальні, педагогічні, психологічні), що визначають необхідність передачі певного змісту певними засобами;
- 2) знання про діяльність по передачі змісту;
- 3) конкретного проекту;
- 4) педагогічної дійсності.

Якщо ж ця послідовність порушується або ж не враховується один із зазначених рівнів, процес конструювання або втрачає теоретичне підґрунтя та відбувається на емпіричному рівні, або ж, навпаки, залишається на рівні загальних абстракцій, не досягаючи педагогічної дійсності.

Так, методи навчання, втілюючи в собі наукові уявлення про найбільш доцільні в певних умовах засоби досягнення заданої мети, є нормативними моделями діяльності. Метод навчання, таким чином, можна визначити як модель спільної діяльності викладання та учіння, що конструюється з метою реалізації в конкретних формах навчальної роботи. Ця модель є нормативною та спрямована на передачу учням та засвоєння ними певної частини змісту освіти.

В процесі формування методу-моделі необхідні педагогічні, соціологічні, психологічні, кібернетичні та інші знання. Система цих знань, вибудована в предметі дидактики, складає теоретичну модель діяльності навчання, на основі якої формується метод як нормативна модель. Таким чином, відбувається перехід від першого рівня конструювання до наступного.

Наповнення загальної нормативної моделі методу окремими методичними деталями (прийомами, діями, операціями) забезпечує перехід до третього рівня конструювання. При конструюванні методично збагаченого варіанту методу навчання важливо використовувати певну множину загальних та спеціальних прийомів, засобів, дій та операцій, що в сукупності становлять цілісну педагогічну технологію, застосування якої забезпечує засвоєння певної дози змісту кожним учнем, незалежно від рівня його навчальних можливостей.

Застосування в педагогічній дійсності побудованого таким чином методу навчання завершує процес конструювання, забезпечуючи перехід від третього до останнього рівня.

При цьому слід зазначити, що застосування даного принципу конструювання ні в якому разі не обмежує свободу дій вчителя при виборі методів навчання, адекватним конкретним дидактичним завданням, які він перед собою ставить, та реальним умовам навчального процесу. Навпаки, таким чином педагогічна наука допомагає практиці, звільняючи творчі сили вчителя, позбавляючи його від необхідності повторювати шлях, що вже пройдений педагогікою. Ініціатива та творчість ні в якому разі не повинні протиставлятися науково обґрунтованим нормам діяльності, одне є умовою іншого.

Наступний принцип визначає вже не послідовність, а змістове наповнення діяльності конструювання. Це *принцип* відповідності засобів, які планується використати на кожному етапі конструювання, дидактичним цілям та умовам навчального процесу. Цей принцип розповсюджується на всі етапи, рівні та форми конструювання. Під час планування застосування технічних чи інших засобів в процесі навчання перш за все необхідно враховувати їх дидактичну доцільність.

Третій *принцип* свідчить про інтегративний характер конструювання як діяльності. Його можна сформулювати як принцип інтеграції всіх дидактичних норм в процесі конструювання методу навчання. При конструюванні методів навчання необхідно враховувати як норми процесу навчання взагалі (тобто

закони, закономірності, принципи, правила, рекомендації, що стосуються процесу навчання в педагогічній дійсності) , так і норми конструювання методів навчання (визначення сутності методу навчання, фактори вибору методів навчання та їх подальшого конструювання та ін.).

Врахування перерахованих дидактичних основ конструювання допоможе в побудові ефективного навчального процесу взагалі та методу навчання зокрема.

Так, враховуючи складність та особливості процесу конструювання, під *конструюванням* методу навчання ми розуміємо діяльність із створення прогностичної моделі спільної діяльності вчителя та учнів, яка спочатку формується у вигляді загальної моделі, а потім наповнюється методичними прийомами, практичними діями та мислительними операціями.

Розуміння сутності понять “вибір”, “поєднання”, “конструювання” сприятиме свідомому формуванню вмінь вибору та конструювання методів навчання. Проте для цього є необхідним розглянути *структуру* діяльності з вибору та конструювання методів.

Вибір методів неможливий без попереднього аналізу, діагностування, прогнозування, проектування цього виду діяльності.

Усвідомлення мети – це необхідна умова її продуктивного вирішення. Невизначеність з метою призводить до невизначеності шляхів та засобів досягнення результату. Усвідомлення мети неможливе без аналізу вихідних даних та постановки діагнозу. Аналіз вихідних даних, окрім визначення місця ситуації, що склалася, в загальному педагогічному процесі повинен бути спрямованим на з’ясування стану його основних компонентів: вчителя, учнів, характеру їх взаємостосунків, змісту навчання, наявних засобів та умов, в яких здійснюється педагогічний процес. Аналіз вихідних даних конкретної ситуації пов’язаний із врахуванням багатьох наукових фактів та фактів, що визначаються планомірним вивченням стану педагогічного процесу, колективу та кожного з учнів зокрема. Все це є основою для встановлення педагогічного діагнозу. *Діагноз* ми розуміємо як оцінку загального стану педагогічного

процесу або його окремих компонентів в той чи інший момент його функціонування на основі всебічного, цілісного обстеження.

Всебічне знання учня, особливостей класного колективу та дані аналізу конкретної педагогічної ситуації, що складають основу педагогічного діагнозу, є необхідною умовою прогнозування. *Педагогічне прогнозування* – це процес отримання випереджаючої інформації про розвиток відповідних педагогічних об'єктів з метою оптимізації змісту, методів, засобів та організаційних форм навчально-виховної діяльності, що спирається на науково обґрунтовані положення та методи. Можливі шляхи досягнення результату, що прогнозується, є не що інше, як своєрідні гіпотези про оптимальність шляхів вирішення педагогічних завдань. Прогнозування в діяльності вчителя дозволяє передбачати результати діяльності, що відбувається завдяки цілепокладанню. Мета педагогічної діяльності незалежно від складності шляхів її досягнення – це завжди змодульований результат ще не здійсненої діяльності, що визначається в свідомості як проект реальних кількісних та якісних змін педагогічного процесу, його окремих компонентів.

Кваліфіковано здійснене педагогом прогнозування та цілепокладання є базою для педагогічного *проектування*. Педагогічне проектування передбачає змістове, організаційно-методичне, соціально-психологічне, матеріально-технічне оформлення задуму реалізації цілісного вирішення педагогічного завдання.

Логічним завершенням вибору методу навчання є побудова його загальної моделі з подальшим його конструюванням. При цьому слід пам'ятати, що тоді, коли в центрі уваги знаходиться зміст виучуваного і вихідним при цьому є вибір засобів інформування (слово вчителя, зміст книги, наочні носії інформації, практичні завдання), тоді на першому плані виступає вибір (з наступним наповненням) зовнішньої форми прояву методу навчання. При цьому студенти керуються класифікацією методів навчання за джерелами інформації: словесні, наочні, практичні.

Коли ж на перший план вчителя виступає необхідність управління розвитком зони ближнього чи актуального розвитку школярів або забезпечення перевodu учнів з однієї зони в іншу (від допомоги до часткової чи повної самостійності), тоді вихідним при виборі методу навчання (з наступним його конструюванням) виступає класифікація методу навчання за рівнем активності та самостійності учнів. Другими словами, спочатку студент визначає, якою буде внутрішня сутність конструйованого ним методу навчання, а потім залежно від змісту виучуваного буде надаватися його певна, адекватна змісту форма існування визначеної внутрішньої сутності: словесна, наочна чи практична чи їх поєднання.

За умов домінанти логічного аспекту діяльності учнів, коли ставиться першочерговим завдання руху думки від незнання до знання, виникає ситуація конструювання методу навчання з визначенням напрямку руху змісту засвоєння: знизу вгору (індукція), згори вниз (дедукція) чи зустрічний рух через порівняння моделі та прототипу (традукція). Обравши метод індукції, дедукції чи традукції чи їх поєднання в межах певного блоку інформації, студент конструює обраний логічний метод за рахунок розумових операцій. Як зазначалося вище, в якості матеріальної основи конструювання загального образу методу як багатостороннього способу діяльності нами вибрано модель-схему, запропоновану В.І.Бондарем.

Загальна модель методу навчання позбавлена окремих методичних деталей, дещо спрощена, але така, що дає загальне уявлення про способи функціонування мікропроцесу навчання. Вона є базовою для подальшого конструювання методично доцільного і достатнього способу і форми руху змісту від мети до результату.

При конструюванні методично збагаченого варіанту методу навчання важливо використовувати певну множину загальних і особливих прийомів, засобів, дій і операцій, що в сукупності становлять цілісну педагогічну технологію, застосування якої гарантовано забезпечує засвоєння певної дози

інформації (теоретичної, емпіричної чи практичної) кожним учнем, незалежно від рівня його навчальних можливостей.

Тобто загальнодидактична модель методу розрахована на учнів з високим та достатнім рівнем навчальних можливостей, а подальше конструювання змодульованого методу навчання має забезпечити успішне засвоєння інформації всіма учнями, індивідуалізує їх діяльність.

Побудова загальної моделі методу навчання є важливим етапом в процесі конструювання методу навчання, оскільки передумовою ефективного конструювання методично збагаченого варіанту методу навчання є вміння проектувати його на загальнодидактичному рівні.

Отже, як бачимо, вибір та конструювання методів навчання неможливе без попереднього аналізу, діагностування, визначення прогнозу, розробки проекту діяльності з подальшим моделюванням. Кінцевим результатом конструювання є побудова методично збагаченого варіанту методу навчання. Слід зауважити, що в залежності від мети та умов педагогічної діяльності вище перераховані етапи можуть розглядатися як самостійні одиниці педагогічної діяльності. В нашому дослідженні ми розглядаємо їх як взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти, що об'єднані між собою прямим і зворотнім зв'язком, оскільки одним із основних принципів дослідження є системний підхід. Тому структура процесу вибору методів навчання розглядається нами як інтегративне утворення, яке можна подати у вигляді наступної схеми (рис. 2.2).

Таким чином, *вибір методу навчання* – це спеціально організована діяльність, що складається з комплексу процедур, та спрямована на вибір найоптимальнішого методу навчання за його зовнішньою формою прояву з подальшим наповненням його адекватними змісту методичними прийомами, практичними діями та розумовими операціями, що в сукупності становлять цілісну педагогічну технологію, застосування якої гарантовано забезпечує засвоєння певної частини інформації кожним учнем, незалежно від рівня його навчальних можливостей.



Рис. 2.2. Структура процесу вибору методів навчання

Два етапи вибору методу навчання – побудова загальної моделі та наповнення її загальними та методичними прийомами (конструювання) – тісно взаємопов’язані. При цьому передумовою ефективного конструювання методу є вміння конструювати його на загальнодидактичному рівні. Тому надзвичайно важливим на етапі вивчення курсу «Дидактика», знання якої є теоретичною основою вибору та конструювання методу навчання, є навчити студентів методиці вибору методів навчання. При цьому слід пам’ятати, що вміння будуть неповними без вмінь наповнювати вибраний метод методичним змістом, що забезпечує вивчення методик викладання дисциплін, та вмінь використовувати ці методи в практичній діяльності.

При розробці процесу формування вмінь вибору та конструювання методів навчання ми керувалися теорією діяльності та передусім базувалися на положенні, що кожний вид діяльності складається із системи елементарних дій та операцій. В розумінні сутності вмінь ми поділяємо точку зору Л.Б.Ітельсона, який розглядає вміння як володіння складною системою психічних та практичних дій, що необхідні для регуляції діяльності знаннями та навичками, якими володіє суб’єкт [94]. Уміння – це сукупність цілеспрямованих та взаємопов’язаних дій, що виконуються в певній послідовності. Конкретні умови (особливості класного колективу, особистісні якості вчителя, рівень загальнопедагогічної та спеціальної підготовки по предмету, рівень матеріального забезпечення навчально-виховного процесу, тощо) визначають творчий характер уміння, міру його успішності як евристичної діяльності педагога.

В аспекті професійної діяльності під “умінням” ми розуміємо здатність виконувати дії, що потребують самостійного, творчого застосування набутих знань і навичок в умовах, відмінних від тих, у яких вони набувалися.

Здійснений аналіз педагогічної і психологічної літератури дозволив виділити характерні особливості вмінь, а саме:

- 1) усвідомленість (тобто всі дії або система дій потребують осмислення, поетапності свідомої регуляції і контролю);

- 2) складність структури (уміння ґрунтуються на основі функціонального поєднання знань і навичок, а також таких якостей особистості як прагнення до творчості);
- 3) гнучкість (структура умінь постійно поповнюється: вдосконалюються знання та навички; уміння дає можливість виконання дій не тільки в звичних, але й в нових умовах);
- 4) поетапність формування (від початкових умінь до творчих; чим досконаліше уміння, тим більше в ньому виявляється творчість).

Визначення структури діяльності з вибору методів навчання та її складових є обов'язковою умовою побудови алгоритму вибору методів навчання, а усвідомлення основ виконання окремих дій та операцій, що є складовими уміння, сприяє ефективнішому оволодінню ним.

Необхідно зазначити, що складовими компонентами вміння є: наявність об'єкту, на який спрямовано дії; знання об'єкту діяльності (його структури та стану в даний момент); наявність завдання та розуміння його сутності; знання способів дії, перенесення дії в нові ситуації.

Таким чином, враховуючи вищесказане, нами був побудований *алгоритм* вибору методів навчання в структурі уроку (рис. 2.3).

Концептуальними положеннями, якими ми керувалися в процесі побудови алгоритму, виступали:

- інваріантність структури дидактичних явищ різного рівня узагальнення, виявлена і обґрунтована в працях В.І.Бондаря;
- трактування методу навчання як багатостороннього, багатофункціонального утворення, яке має зовнішню форму існування та внутрішню сутність (за А.М. Алексюком);
- за процедури вибору методів навчання за зовнішньої форми прояву забезпечується поєднання словесних, наочних, практичних способів діяльності у структурі уроку, а при конструюванні кожного методу як мікродіяльності забезпечується його розвивально-виховна та логіко-

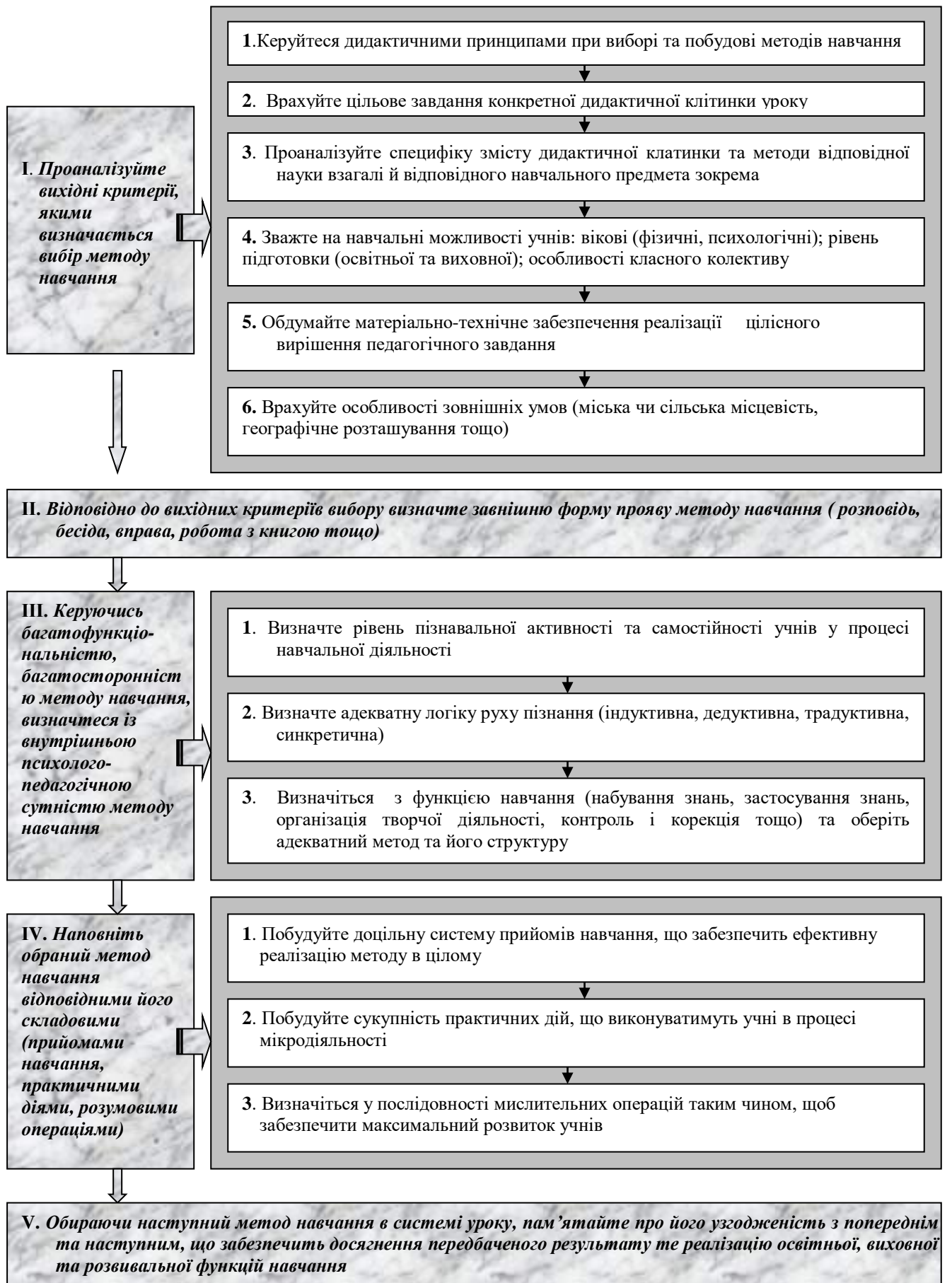


Рис. 2.3. Алгоритм вибору методів навчання в структурі уроку

пізнавальна функція, що становить внутрішню сутність методів роботи вчителя з учнями;

- за конструювання методів навчання відбувається їх наповнення прийомами, способами використання засобів навчання, практичними діями та мислительними операціями, кількість яких залежить від можливостей учнів, складності матеріалу.

Таким чином, усвідомлення змістового та технологічного аспекту процесу є необхідною умовою формування у студентів умінь вибору методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів, що було враховано в процесі формувального експерименту.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Визначення сутності процесу формування вмінь вибору методів навчання передбачає розгляд зв'язку цього процесу з іншими й тим самим визначення його специфіки та функцій, розкриття його структури, аналіз закономірних зв'язків між компонентами, визначення умов функціонування даного процесу. Ефективним засобом проектування процесу формування вмінь вибору методів навчання у студентів є, на нашу думку, структурно-функціональна модель цієї діяльності. У процесі розробки моделі ми керувалися тим, що процес формування професійних умінь – цілісна, спеціально організована, теоретична і практична, аудиторна і позааудиторна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів.

В основу формувального процесу покладені системний, синергетичний та діяльнісний підходи. Процес формування вмінь вибору методів навчання відбувався протягом підготовчого, базового, варіативного та прикладного етапів загальнодидактичної підготовки. Структурними компонентами моделі формування вмінь вибору методів навчання є: 1) цільовий; 2) змістовий; 3) операційно-діяльнісний; 4) оцінювально-результативний. Всі ці компоненти є взаємозв'язаними та взаємозалежними, що характеризує структуру моделі як цілісне взаємозумовлене утворення.

Враховуючи те, що “уміння формуються не одразу, а проходять у своєму розвитку кілька стадій” [206], нами були визначені *етапи* процесу формування вмінь вибору методів навчання: підготовчий, формувальний, аналітико-творчий. Метою *підготовчого* етапу було забезпечення студентів теоретичними знаннями. На *формувальному* етапі відбувалася безпосередньо організація навчальної діяльності студентів з метою формування у них необхідних умінь. *Аналітико-творчий* етап дозволив контролювати перебіг навчального процесу як викладачеві, так і студентам, визначаючи ступінь ефективності методів, засобів та організаційних форм, що використовувалися на занятті; аналізувати недоліки знань та умінь студентів; з'ясувати причини повільного чи недостатньо повного формування окремих знань та умінь;

співвідносити отриманий результат з передбачуваною метою та на основі здійсненого аналізу виконувати завдання творчого характеру.

Для моделі формування вмінь вибору методів навчання характерна поліфункціональність, що виявляється у взаємозалежності та взаємозумовленості її освітньої, розвивальної, виховної, координуючої та інтегруючої функцій.

Наповнення кожного компонента моделі, їх взаємодія, особливості реалізації кожного етапу визначаються дією *дидактичних принципів*, що лежать в основі формувального процесу. Такими принципами є: принцип професійної спрямованості, послідовності та систематичності, зв'язку теорії з практикою, продуктивності навчання, забезпечення міжпредметних зв'язків, об'єктивної рефлексії.

Процес реалізації моделі формування вмінь вибору методів навчання вимагає створення та врахування ряду педагогічних умов. До умов, необхідних для ефективного процесу формування в нашому дослідженні, віднесені мотиваційно-стимулюючі та дидактико-методичні.

З метою підвищити ефективність реалізації описаної моделі було детально вивчено змістове та технологічне забезпечення процесу вибору методів навчання, на основі чого був розроблений *алгоритм* вибору методу навчання в структурі уроку. Концептуальними положеннями, якими ми керувалися в процесі побудови алгоритму виступали: інваріантність структури дидактичних явищ різного рівня узагальнення, виявлена і обґрунтована в працях В.І.Бондаря; трактування методу навчання як багатостороннього, багатофункціонального утворення, яке має зовнішню форму існування та внутрішню сутність (за А.М. Алексюком); за процедури вибору методів навчання за зовнішньої форми прояву забезпечується поєднання словесних, наочних, практичних способів діяльності у структурі уроку, а при конструюванні кожного методу як мікродіяльності забезпечується його розвивально-виховна та логіко-пізнавальна функція, що становить внутрішню сутність методів роботи вчителя з учнями; за конструювання методів навчання

відбувається їх наповнення прийомами, способами використання засобів навчання, практичними діями та мислительними операціями, кількість яких залежить від можливостей учнів, складності матеріалу.

Навчальна діяльність студентів, що здійснюється на основі запропонованої структурно-функціональної моделі, покликана забезпечити підвищення функціональної грамотності майбутніх вчителів у здійсненні процесу вибору та конструювання методів навчання.

РОЗДІЛ 3

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

3.1. Логіка дослідження та основні аспекти експериментальної роботи

Як зазначалося в попередньому розділі, з метою формування вмінь вибору методів навчання як системотвірний елемент загальнодидактичної підготовки вчителя початкової школи була розроблена модель навчання студентів цього виду діяльності. Формувальний експеримент проводився в умовах навчально-виховного процесу на базі НПУ ім. М.П.Драгоманова та Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини в період з 2001 - по 2005 років.

Метою цього експерименту була реалізація процесу формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів та експериментальна перевірка ефективності створеної моделі. В експерименті брали участь студенти II – V курсів експериментальних груп (під індексом ЕГ) – всього 180 осіб. Для співставлення результатів у якості контрольних груп вивчалися студенти цього ж факультету та Інституту (під індексом КГ). Кількість студентів у контрольних групах складала 178 осіб.

Експериментом передбачалося поетапне формування вмінь вибору методів навчання за чітко визначеної структури досліджуваних вмінь. У ході проведення формувального експерименту студенти контрольних груп вивчали дидактику, методика навчальних дисциплін початкової школи, включалися у різні види педагогічних практик. Засвоєння сутності та специфіки вибору методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів здійснювалося в межах годин, передбачених програмою. Спеціального та систематичного формування даних умінь у студентів контрольних груп на аудиторних заняттях та під час

проходження практики не проводилося. У студентів експериментальних груп цілеспрямоване формування вмінь вибору методів навчання здійснювалося в процесі вивчення теорії освіти і навчання, часткових дидактик та в ході проходження всіх видів педагогічної практики. У процесі вивчення дисциплін дидактико-методичного спрямування відбувалося формування знань студентів експериментальних груп про специфіку вибору методів навчання, сутність, функції, структуру, умови, механізм вибору та конструювання мікродіяльності вчителя та учнів; відбувалася мотивація розвитку даного уміння; здійснювалося активне включення студентів у реальну педагогічну діяльність та діяльність, що моделює роботу вчителя з метою усвідомлення студентами необхідності оволодіння вміннями будувати мікродіяльність вчителя та учнів як найменшу одиницю навчального процесу.

Як зазначалося, цілеспрямована робота з формування вмінь проходила в декілька етапів: в ході вивчення курсу “Дидактика” (II курс) формувалося вміння вибирати методи навчання на загальнодидактичних засадах; на етапі вивчення окремих методик навчальних дисциплін початкової школи (II, III курси) загальнодидактичний вибір методів навчання наповнювався методичним змістом; під час проходження педагогічної практики (IV, V курси) формувалися вміння застосовувати раніше сформовані знання і вміння в безпосередній практичній діяльності.

Формування вмінь вибору методів навчання в нашому експерименті базується на вміннях студентів будувати загальну модель методу та методично збагачувати її залежно від логіки розгортання процесу засвоєння знань. Приймаючи до уваги те, що уміння – це сукупність цілеспрямованих та взаємопов’язаних дій, що виконуються в певній послідовності, процес формування вмінь вибору та конструювання методів навчання при виконанні спеціально розроблених завдань включав відпрацювання окремих умінь, взаємозв’язок між якими складав інтегроване вміння вибору методів навчання. Такими вміннями були: вміння керуватися критеріями, що визначають вибір методу навчання; вміння визначати зовнішню форму методу навчання; вміння

визначати внутрішню психолого-педагогічну сутність методу навчання; вміння наповнювати обраний метод відповідними навчальними прийомами, практичними діями, розумовими операціями.

При опрацюванні зазначених умінь увага зверталася на цілісність, послідовність виконання та осмисленість дій та операцій. Осмисленості сприяло виконання студентами системи завдань з одночасним врахуванням основних факторів впливу (ланка процесу засвоєння знань, компонентний склад змісту виучуваного матеріалу, навчальні можливості учнів, педагогічні технології навчання) на вибір та конструювання методу навчання.

В зміст цієї частини формувального експерименту входило:

- 1) знайомство студентів з функціональними можливостями кожного методу навчання;
- 2) загальне знайомство з методикою вибору методу (умови вибору, вибір зовнішньої форми прояву методу, наповнення методу внутрішньою логіко-психологічною сутністю, реалізація цілісного підходу до вибору методів навчання на основі їх багатомірної моделі);
- 3) виконання серії завдань з метою практичного оволодіння методикою і технологією вибору методів навчання.

Знайомство студентів з можливостями методів навчання та методикою їх вибору відбувалося в ході лекційних занять, на практичних заняттях та під час самопідготовки.

На аудиторних заняттях з «Дидактики» студенти детально вивчали розвивальні, виховні, когнітивні, організаторські можливості кожного з методів; можливості та умови застосування методів у навчально-пізнавальній діяльності; порівнювали, аналізували ефективність застосування того чи іншого методу в конкретній ситуації; співвідносили можливості методу з рівнем навчальних можливостей учнів. Значно допомогла студентам робота з таблицею, в якій розкривається раціональне застосування методів навчання (додаток Б). Ю.К.Бабанський, систематизуючи інформацію з цього питання,

розглядав процес вибору методів навчання залежно від змісту навчального матеріалу, навчальних завдань та професійної майстерності вчителя.

Під час аудиторних занять використовувалися різноманітні методи та форми організації навчальної діяльності, спрямовані на оволодіння теоретичними основами питання та практичне їх використання. При їх виборі керувалися тим, що повноцінне формування і виявлення вмінь відбувається в активній, самостійній, творчій діяльності. Тому характер пізнавальної діяльності студентів носив репродуктивний, репродуктивно-творчий та творчий характер, що забезпечило застосування на заняттях багатофункціональних ділових ігор, розв'язування відповідних завдань, аналіз педагогічних ситуацій, вирішення проблемних ситуацій, виконання тестових та практичних завдань, застосування опорних позначень-орієнтирів.

Названі форми і методи застосовувалися не ізольовано, а в певній системі з урахуванням структури та етапів процесу формування необхідних умінь у майбутніх учителів початкових класів. Ретельно продуманий, аргументований, чіткий виклад теоретичного матеріалу та система запитань і завдань продуктивного (частково-пошукового і дослідницького) характеру на лекціях спонукали студентів до роздумів, порівнянь, аналізу педагогічних явищ, пошуку шляхів розв'язання поставлених перед ними запитань і завдань. Кожна лекція мала елементи бесіди, метою яких було виявити знання студентів з попередньої теми, актуалізувати засвоєні знання з педагогіки, психології, методик викладання предметів у початковій школі, що пов'язані з темою лекції, та сприяти усвідомленню студентами цілісності педагогічного процесу. Теоретичні положення ілюструвалися фактами із реального шкільного життя, супроводжувалися прикладами вирішення педагогічних ситуацій, ефективного застосування конкретних методів навчання.

На семінарських заняттях студенти розглядали найважливіші проблеми організації навчального процесу, залучалися до участі в дискусіях, готували виступи з творчими доповідями.

Кожне практичне заняття також підкріплювалося системою методичного забезпечення у вигляді інструктивних матеріалів, а саме:

- а) завдань для самостійної роботи студентів з урахуванням рівнів інтелектуальної активності та сформованості мотиваційної сфери;
- б) індивідуальних різнорівневих завдань репродуктивного та продуктивного характеру для поточного контролю знань, умінь, навичок;
- в) довідкового матеріалу для самостійної роботи студентів до кожного аудиторного заняття;
- г) інструкцій щодо виконання завдань;
- д) критеріїв оцінювання якості виконаних завдань;
- е) списку рекомендованої літератури.

Для формування кожного з умінь, що є складовими інтегрованого вміння вибору та конструювання методів навчання було розроблено комплекс завдань (додаток А). Слід зазначити, спостереження виявили, що епізодичне виконання завдань лише знайомило студентів із характером необхідних видів діяльності вчителя і не забезпечувало формування достатнього рівня умінь їх здійснювати. Дослідження свідчить, що для формування комплексного вміння вибору методів навчання необхідним є виконання кожним студентом певної сукупності завдань, що сприяло оволодінню майбутніми вчителями досвідом педагогічної діяльності, формування умінь застосовувати знання в процесі практичної роботи.

В процесі виконання завдань незалежно від ступеня складності значна увага приділялася системному підходу до методу, що дозволяло усвідомити взаємозв'язки та залежності всіх його компонентів. Це, в свою чергу, сприяло осмисленому вибору та поєднанню методів навчання.

Практичні заняття, на яких відбувалося формування вмінь вибору методів навчання і відпрацювання необхідних для цього дій та операцій, відбувалися наступним чином. Протягом перших двадцяти хвилин актуалізувалися знання та вміння, що були базовими для подальшої роботи. Слід зазначити, що знання

та уміння усвідомлювалися не як мета, а як засіб досягнення мети, за допомогою якого виконується те чи інше завдання.

Після цього студентам пропонувалося виконати завдання, розроблені відповідно до мети заняття та етапу формування вмінь. З метою активізації пізнавальної діяльності студентів формування вмінь вибору методів навчання відбувалося за допомогою різних методів: тренувальних вправ, обґрунтування обраного способу виконання завдання, колективне розв'язування та аналіз, мозкова атака, моделювання та декомпозиція методу та ін. Діяльність студентів організовувалася індивідуально, в парах, в групах та фронтально в залежності від характеру виконуваних завдань.

Після виконання кожного завдання відбувався обов'язковий аналіз, обговорення, в разі необхідності корекція отриманих результатів.

Формування вмінь усвідомлено вибирати метод навчання базувалося на знаннях про інваріантність структури процесу та методу навчання та розуміння методу як багатостороннього, багатовимірного та багатоякісного педагогічного утворення.

Оскільки визначальною при виборі методу є мета навчальної дії, то вже на початковому етапі студенти вчилися структурувати зміст навчального матеріалу, поділяючи його на інформативні одиниці, навколо яких розгортається процес пізнання, встановлювали межі їх функціонування. Студенти простежували залежність формулювання цільового завдання конкретної навчальної ситуації від характеру змісту, що засвоюється (теоретичний, емпіричний чи практичний). Це сприяло усвідомленню студентами методу як системотвірного явища. Розуміння характеру цільового завдання наштовхувало студентів на встановлення зв'язків між цільовим завданням, змістом, способом його засвоєння та прогнозованим результатом.

Осмисленість вибору методів навчання, побудови його загальної моделі на даному етапі навчання студентів була зумовлена наступними факторами: розгляд методу з позицій системного та діяльнісного підходів; розуміння методу як багатоякісного, багатовимірного педагогічного утворення;

компонентний склад змісту виучуваного матеріалу (теоретичний, емпіричний, практичний чи їх поєднання). Показниками осмисленості чи випадковості вибору методу навчання було врахування або нехтування наступними умовами:

- залежність цільового завдання мікродіяльності вчителя та учнів від структури змісту виучуваного матеріалу;
- залежність способів дій вчителя та учнів від компонентного складу змісту виучуваного матеріалу;
- визначення зовнішньої форми прояву методу навчання та його внутрішньої сутності, а також характер зв'язку між ними.

Особлива увага зверталася на цілісний, багатомірний характер методу навчання. Це зумовлено результатами вивчення стану проблеми методів навчання, що використовуються в початковій школі, досвіду їх вибору та поєднання. Аналіз методів навчання вказав, що методи обираються переважно за зовнішніми їх ознаками, тоді як внутрішня сутність залишається поза увагою. Це призводить до нерозуміння функціональних можливостей методів, невміння прогнозувати результат спільної діяльності вчителя та учнів за рахунок цілісного, багатовимірного підходу до побудови методу навчання. Врахування внутрішніх механізмів методу дає можливість адаптувати його до реальних умов перебігу процесу навчання в тій чи іншій ситуації. Саме тому особлива увага студентів зверталася на логіко-психологічну характеристику методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів, ядром якої виступає поняття або дія, навколо якого розгортається процес пізнання.

У процесі формування вмінь вибору методу навчання та будувати його загальної моделі студенти оволодівали навчальними діями, до складу яких включали відповідні операції. Це, зокрема, структурування змісту на змістові одиниці, формулювання цілі засвоєння змістових одиниць, побудова загальної моделі методу відповідно до цілі. Процесу формування зазначених умінь сприяли розроблені завдання. Були використані завдання різного ступеня

складності, що сприяло переходу від репродуктивної до продуктивно-творчої діяльності студентів.

Наприклад, студентам пропонувалося виконати наступні завдання:

- 1) здійснити аналіз навчального матеріалу (характер змісту: теоретичний, емпіричний, практичний, ступінь його складності);
- 2) обґрунтувати залежність цільового завдання від компонентного складу змісту навчального матеріалу;
- 3) визначити доцільність застосування методу (за зовнішньою формою прояву) в залежності від мети та цільових завдань уроку, характеру змісту;
- 4) обґрунтувати відповідність вибраного методу рівню самостійності учнів та логіці пізнання, характеру джерела інформації.

В ході обговорення результатів виконання даних завдань особлива увага студентів зверталася на залежність вибраного методу від компонентного складу змісту; на можливість будувати різні моделі методу залежно від зміни характеру його внутрішнього прояву. Це сприяло усвідомленню можливості урізноманітнювати один і той самий метод навчання, обраний за зовнішньою формою прояву, в залежності від цільового завдання, сформульованого відповідно до компонентного складу змісту.

Розуміння варіативності побудови методу навчання в залежності від компонентного складу змісту сприяло формуванню у студентів умінь свідомо і творчо застосовувати набуті знання. Підвищенню рівня осмисленості сприяла також робота з таблицею та різними моделями методу. Студенти вправлялися в моделюванні та декомпозиції методів в залежності від їх зовнішніх та внутрішніх ознак.

Отже, на етапі побудови загальної моделі методу студенти оволодівали навчальними діями, що включали багато операцій . При цьому ця діяльність здійснювалася за допомогою та з опорою на загальний спосіб побудови абстрактного методу навчання. Тобто, на цьому етапі відбувалося поєднання загальнодидактичних знань з методичними. В процесі побудови загальної

моделі методу навчання студенти оволодівали первинними вміннями, що були опорними для подальшої роботи з конструювання методу навчання.

Наступним кроком формування вмінь вибору методу навчання було формування вміння його конструювати. З цією метою детально розглядалася та вивчалася структура методу, при цьому особлива увага зверталася на засоби спільної діяльності вчителя та учнів. Це підготовлювало студентів до наступного етапу роботи з конструювання – підбору засобів діяльності: загально дидактичних та методичних прийомів, розумових операцій та практичних дій, оптимальне поєднання яких сприяє досягненню очікуваного результату.

На цьому етапі роботи значне місце відводилося актуалізації знань з психології (стосовно знань про розумові операції); знань про співвідношення прийому та методу в межах існування мікродіяльності вчителя та учнів; знань про різні види вправ, практичних дій та доцільність їх вибору в залежності від змісту навчального матеріалу.

Важливим етапом в процесі навчання було формування вмінь вибору та конструювання методів навчання, враховуючи рівень навчальних можливостей учнів. На цьому етапі навчальна діяльність носила конструктивно-творчий та творчий характер, оскільки вибір та побудова методу відбувалася з урахуванням змінених умов. З метою виявити ступінь розуміння даної проблеми, що є необхідною умовою формування вміння, студентам пропонувалося обґрунтувати відповіді на наступні питання:

- поясніть зміну зовнішньої форми прояву методу в залежності від рівня навчальних можливостей учнів;

- обґрунтуйте залежність методу за рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів від рівня сформованості у них вміння вчитися;

- доведіть ефективність вибраного методу за логікою розгортання пізнавальної діяльності, враховуючи рівень навчальних можливостей учнів (індуктивного, дедуктивного, традитивного).

В процесі аналізу відповідей акцентувалася увага на системно-діяльнісному підході до розгляду методу навчання. Після усвідомлення студентами залежності вибору методу від рівня навчальних можливостей учнів починалося формування вмінь вибору та конструювання методу у змінених умовах. Вміння вибирати метод навчання залежно від навчальних можливостей учнів та інших умов формувалися поетапно. Спочатку студенти будували загальну модель методу, враховуючи завдані умови, і лише після цього відбувалося наповнення методу методичними прийомами.

На початковому етапі формування вмінь перед студентами ставилися завдання, що спрямовували їхню діяльність на поетапне виконання завдання. Так, наприклад, студентам пропонувалося:

1. Користуючись навчальною програмою та підручником для 1-4 класів з будь-якого предмета, побудуйте змістове наповнення дидактичної клітинки та сформулюйте цільові завдання під кожний із завданих компонентів змісту.
2. В залежності від характеру цільового завдання та змісту виберіть зовнішню форму прояву методу, враховуючи при цьому, що рівень навчальних можливостей учнів високий (середній, низький).
3. Визначте внутрішню сутність обраних методів за рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів, за логікою пізнання.

У процесі виконання завдань студенти здійснювали вибір методів, заповнюючи при цьому таблицю (табл. 3.1)

Таблиця 3.1

Відповідність методів навчання завданям умовам

Цільове завдання та змістове наповнення дидактичної клітинки відповідно до завданого компонента змісту	Методи навчання			Проміжний результат
	за джерелом інформації	за рівнем самостійності учнів	за логікою пізнання	
Теоретичний				
Емпіричний				
Практичний				

Після виконання завдання результати аналізувалися, обґрунтовувалися, обговорювалися зі студентами.

Для прикладу простежимо за ходом обґрунтування одного із завдань. З метою засвоєння теоретичного компонента змісту учнями, що мають високі навчальні можливості, доцільно застосувати метод експерименту. Враховуючи існування в досвіді учнів прототипу домінуючого в даній ситуації знання, експеримент можна розгорнути за аналогією (продуктивно). Після цього слід організувати самостійний пошук учнями результатів розв'язування проблеми і формулювати висновки. В класі з середніми навчальними можливостями учнів можна застосувати бесіду, спрямовану на спільний пошук істини в умовах частково-пошукової діяльності, оскільки учні з дещо нижчим рівнем самостійності потребують допомоги з боку вчителя. Логіка пізнання при цьому має бути дедуктивною. В класі зі слабкими навчальними можливостями доречно застосувати метод проблемного викладу, хід якого слід побудувати від розкриття окремих понять до загального висновку.

В ході виконання завдання студенти вчилися встановлювати характер зв'язку між зовнішнім проявом методу і його внутрішньою сутністю та зв'язок з рівнем навчальних можливостей учнів.

Особлива увага студентів зверталася на можливість варіювати модель методу, реконструювати його. Це відбувається за умови, якщо загальнодидактична та методична модель методу не забезпечує в повній мірі індивідуалізацію діяльності всіх учнів. В цьому випадку здійснюється реконструювання до цього побудованої моделі методу роботи з учнями.

Реконструювання методу може відбуватися наступними способами (за І.В. Бондарем).

1. Вибору нового методу за зовнішньою формою прояву, здатного забезпечити включення слабких учнів у активну і свідому діяльність (наприклад, заміна бесіди або роботи з книгою поясненням чи розповіддю);

2. Перетворення методу у сукупність прийомів з насиченими додатковими діями, операціями, вправами, зарисовками, схемами тощо.;
3. Зміною напрямку руху змісту виучуваного матеріалу за його логічною ознакою (наприклад, замість дедукції використовується індукція).

На практичних заняттях студенти вправлялися в конструюванні та реконструюванні методів навчання.

Розуміння варіативності побудови методу навчання в залежності від рівня навчальних можливостей учнів сприяло формуванню у студентів умінь творчо застосовувати набуті знання.

Особливістю цього етапу формування вмінь вибору методів навчання було те, що студенти в процесі вибору та конструювання методів навчання вчилися враховувати, крім рівня навчальних можливостей учнів, ще одну важливу умову – ланку процесу засвоєння знань. Одним із завдань цього етапу було навчити студентів застосовувати набуті знання та уміння з вибору та конструювання методів навчання в умовах сприймання, усвідомлення, осмислення, узагальнення, систематизації, застосування, оцінювання знань. При цьому тісно поєднувалися дидактичні та психологічні знання. Їх поєднання давало змогу обґрунтовувати оптимальний вибір засобів досягнення мети: наблизити структуру обраного методу до реального процесу діяльності вчителя та учнів на уроці. Особливість функціонування навчального процесу в кожній з ланок процесу засвоєння змушувала студентів збагачувати арсенал методів, привчала урізноманітнювати прийоми, розумові операції та практичні дії, за яких досягався оптимальний результат. Так, наприклад, діяльність вчителя та учнів, спрямована на сприймання нового матеріалу, потребує певних методів навчання, які неможливо застосувати при узагальненні та систематизації знань. Самостійний вибір та конструювання оптимальних (за певних умов) методів навчання під кожен ланку процесу засвоєння знань сприяло переходу від репродуктивного до конструктивно-творчого характеру діяльності.

Значне місце в ході практичних занять відводилося розв'язку студентами педагогічних ситуацій. Вони добиралися на основі аналізу літератури та труднощів, що виникають у процесі роботи вчителів початкових класів (наприклад, добір ефективних методів навчання до певного змісту, диференційований підхід при виборі методів навчання, реконструювання методів у разі невдалого вибору тощо). Метою цього етапу навчання було усвідомлення студентами, що педагогічна діяльність учителя постійно пов'язана з прийняттям тих чи інших рішень, орієнтованих на управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів, на оптимізацію навчального процесу. Вчитель неминуче зустрічається зі складними ситуаціями в навчально-виховній роботі, а тому студенти повинні вміти встановлювати й аналізувати причини виникнення таких ситуацій, усвідомлювати необхідність оволодіння вмінням будувати мікропроцеси навчальної діяльності для успішного їх розв'язання. Для розв'язку студентам було запропоновано педагогічні ситуації різного характеру:

а) ситуації, що моделювали поведінку вчителя початкових класів, із готовими варіантами вирішення і пропонували студентам оцінити описану ситуацію, проаналізувати та обрати оптимальний варіант розв'язку;

б) незакінчені педагогічні ситуації; в) ситуації, які вимагали зміни недоцільного варіанту діяльності на ефективні;

г) ситуації нетипові, проблемного характеру. В процесі експериментальної роботи студенти розв'язували запропоновані ситуації різними способами, обґрунтовували доцільність найоптимальнішого способу.

Наприклад, студентам необхідно було:

а) аргументовано й переконливо відстоювати свою думку, використовуючи сформовані знання та додаткові джерела інформації;

б) формувати запитання викладачеві, одногрупникам, працюючи індивідуально, в парах, групах;

в) вносити корективи в запропоновані способи діяльності, рецензувати відповіді студентів, давати рекомендації;

- г) самостійно будувати кілька шляхів рішень педагогічної проблеми;
- д) проводити самоперевірку, аналіз власних рішень.

Таким чином, вирішення студентами педагогічних ситуацій здійснювалося на таких рівнях: інваріантному – аналіз і вибір однієї із запропонованих відповідей, репродуктивному – знаходження стандартного, раніше відомого рішення; творчому – розробка власного проекту розв’язання проблемної ситуації та обґрунтування його на основі сформованих знань та вмінь. Це дозволило студентам експериментальних груп відчувати всю складність і різноманітність діяльності вчителя початкових класів, що сприяло усвідомленню ними мети формування умінь будувати мікродіяльність вчителя та учнів як особистісно значущої та застосовувати свої знання і вміння на практиці. Приклади ситуацій, що пропонувалися студентам експериментальних груп, подано у додатку А. Як підтверджують результати експерименту, цінність застосованих педагогічних ситуацій у процесі формування вмінь вибору методів навчання у студентів – майбутніх вчителів початкових класів полягала в тому, що:

- а) педагогічні ситуації виступали як проміжна ланка між педагогічною теорією і безпосередньою практичною діяльністю студентів;
- б) включення в зміст практичних занять прикладів із шкільного життя, аналіз конкретних педагогічних ситуацій спонукало студентів до активного оволодіння знаннями та вміннями;
- в) розв’язування навчальних педагогічних ситуацій, на відміну від реальної практики, значно знижувало тривогу студентів за можливі помилки;
- г) процес вирішення педагогічних ситуацій передбачав не лише використання сформованих знань та вмінь майбутніми вчителями, але й врахування особистісного потенціалу, вміння застосовувати свій здобуток, розв’язуючи спонтанні ситуації, які виникають у навчальному процесі;
- д) процес вирішення педагогічних ситуацій проходив під безпосереднім контролем викладача, який за необхідності здійснював оперативну корекцію та оцінку діяльності студентів. Все це акцентувало увагу студентів на

необхідності оволодіння вміннями вибору методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів, як обов'язкової складової загальнодидактичної підготовки.

Поряд з роботою на практичних заняттях значна роль відводилася проведенню лабораторних занять на базі кращих шкіл м. Києва та м. Умані. Одна з переваг цих занять в порівнянні з іншими полягає в тому, що вони інтегрують теоретико-методологічні знання та їхню реалізацію безпосередньо в навчальному процесі. Поєднання теорії з практикою, що здійснюється під час лабораторних занять, активізує пізнавальну діяльність студентів, надає конкретний характер навчальній інформації, що засвоюється на аудиторних заняттях та під час самостійної роботи, сприяє детальному та міцному засвоєнню знань. Також лабораторні заняття розвивають творчу ініціативу студентів, формують стійкі професійні інтереси. Лабораторні заняття проводилися за підгрупами, не більше 14 осіб у кожній. Це забезпечувало активну участь усіх студентів у процесі відпрацювання необхідних педагогічних умінь і чіткий контроль за кожним з боку викладача. Під час лабораторних занять студенти залучалися до різних видів роботи:

- а) включеного спостереження за діяльністю учасників навчального процесу;
- б) обговорення педагогічних ситуацій, що виникали у навчальному процесі, зокрема, ситуацій, що ілюстрували неправильні дії вчителя;
- в) реконструювання мікродіяльності вчителя та учнів відповідно до поставлених завдань та наявних умов.

Аналіз педагогічної діяльності вчителя як мікропроцесів полегшував формування вмінь їх побудови та, за необхідності, реконструювання, водночас забезпечуючи розуміння студентами взаємозв'язку та взаємозалежності цих мікропроцесів як складових навчального процесу.

Наведемо приклад одного з лабораторних занять. У процесі аналізу уроку, що спостерігали студенти, пропонувалося виконати серію завдань:

1. Здійснити аналіз навчального матеріалу (ступінь складності, компонентний склад, ступінь трудності засвоєння).

2. Визначити доцільність застосування методів в залежності від мети та завдань уроку.
3. Визначити пізнавальні можливості учнів класу.
4. Проаналізувати можливості вчителя.
5. Здійснити кінцевий висновок про можливості методів, що були використані на уроці.

Отримане завдання спрямовувало увагу студентів на необхідні аспекти навчального процесу. Вони спостерігали, аналізували розподіл навчального матеріалу, що вивчався на уроці, за змістовими одиницями; цільову спрямованість мікродіяльності вчителя та учнів залежно від характеру змісту; залежність вибору та поєднання методів навчання від характеру змісту навчального матеріалу, навчальних можливостей учнів, можливостей самого вчителя. Результати аналізу студенти заносили до таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати аналізу відповідності застосованих методів навчання умовам реалізації уроку

Етапи уроку, мета, цільові завдання уроку, зміст	Проміжні результати	Використані методи навчання		Відповідність методу навчання критеріям їх вибору				
		Зовнішня форма прояву методів навчання	Внутрішня логіко-психологічна сутність методів навчання		завданням	змісту	можливостям учнів	можливостям вчителя
			за рівнем пізнавальної активності учнів	за логікою пізнання				

Результати виконаного завдання, як і всіх інших, були проаналізовані, обґрунтовані студентами на аудиторних заняттях.

З метою визначити рівень осмислення знань та сформованості вмінь в ході формувального експерименту постійно проводився поточний контроль. Це

відбувалося за допомогою використання різних форм контролю в залежності від змісту знань чи умінь, що перевірялися. Наприклад, бесіда чи тестове завдання дозволяло визначити рівень сформованості знань та розуміння зв'язків і залежностей між їхніми компонентами. Виконання вправ забезпечувало перевірку рівня сформованості вмінь. Також результати поточного контролю дозволяли скорегувати процес навчання, спрямувати додаткову увагу на найскладніші для студентів етапи формування вмінь вибору методів навчання. Приклади контрольних запитань та завдань у додатку А.

На заключному етапі формувального експерименту визначення ефективності моделі формування та рівня сформованості вмінь вибору методів навчання студентам до виконання було запропоновано наступні завдання:

- 1) спроектувати урок за програмою початкової школи, застосовуючи при письмовому оформленні власного проекту матричний підхід, запропонований Бондарем В.І. та Шапошніковою І.М. (зразок оформлення уроку за матричним підходом у додатку В). Аналіз виконаного студентами завдання дав можливість визначити рівень сформованості вміння доцільно вибирати, конструювати та поєднувати методи навчання як мікродіяльність вчителя та учнів, що в сукупності складає спроектований урок;
- 2) здійснити аналіз уроку вчителя, проведеного під час лабораторних занять в школі. Виконання завдання вимагало від студентів розподілу уроку на дидактичні клітинки, аналіз кожної з них з точки зору доцільності застосованого методу навчання та в разі необхідності реконструювання його (методу). Аналіз результатів виконання цього завдання дав змогу визначити рівень сформованості вмінь:
 - а) адекватно оцінювати умови перебігу навчального процесу та їх вплив на його ефективність;

- б) співвідносити умови перебігу навчального процесу та адекватність застосування методів навчання (їх зовнішню форму прояву та внутрішню психолого-педагогічну сутність);
- в) реконструювати методи навчання, керуючись комплексом вимог до реального навчального процесу.

Отримані результати формувального експерименту висвітлено в наступному параграфі нашого дослідження.

Організований таким чином процес вивчення курсу «Дидактика», на нашу думку, забезпечує високий рівень сформованості вмінь вибору методів навчання. Це фундаментальний, важливий, проте недостатній етап формування зазначених умінь, оскільки курс «Дидактика» забезпечує формування лише загальнодидактичного рівня вмінь вибору методів навчання.

Важливе значення у процесі формування вмінь вибору методів навчання у майбутніх вчителів початкових класів мають методики навчальних дисциплін початкової школи та технології вивчення освітніх галузей. Ці навчальні дисципліни в педагогічних вузах виконують дуже важливу інтегруючу роль, оскільки є ланками, що пов'язують навчання студентів у ВНЗ й практичну діяльність, яку необхідно здійснювати у початковій школі. У процесі оволодіння дисциплінами студенти застосовували знання, засвоєні під час підготовчого та базового етапів загальнодидактичної підготовки. Проте, в процесі та під впливом формування знань та вмінь, передбачених програмою кожної з дисциплін, відбувалося переосмислення та поглиблення попередньо набутих знань. Саме вивчення методик викладання дисциплін початкової школи, технологій вивчення освітніх галузей та цілеспрямована робота на цьому етапі забезпечила спрямованість вмінь студентів наповнювати метод навчання методичним змістом відповідно до конкретної навчальної дисципліни, що викладається в початковій школі.

Беззаперечний вплив на заключний етап формування вмінь вибору методів навчання має педагогічна практика. Саме під час педагогічної практики студент розвиває і зміцнює свою професійну компетентність,

придбану на попередніх етапах, шляхом її апробації в конкретній практичній діяльності під керівництвом вчителя та методистів. Педагогічна практика є ідеальною сферою інтеграції теоретичних дидактичних знань та вмінь студента, тобто в цей час він синтезує те, що засвоїв на попередніх етапах. Проте процес формування вмінь вибору методів навчання на цьому етапі, як і на попередніх, мав цілеспрямований характер та полягав у реалізації наступних формувальних процесів:

- а) систематичне проведення консультацій, на яких особлива увага зверталася на важливість специфіки побудови мікродіяльності вчителя і учнів, поєднання обраних та сконструйованих методів навчання;
- б) оформлення спроектованих майбутніми вчителями уроків відповідно до матричного підходу, що спонукало студентів з особливою увагою вибирати методи навчання, будувати їх методично збагачений варіант;
- в) аналіз студентами уроків (власних та проведених іншими студентами) спільно з учителем та методистом. Особлива увага в процесі аналізу приділялася доцільності та ефективності застосованих методів навчання, реконструюванню невдалих методів.

Реалізація перерахованих операцій під час проходження студентами IV, V курсів педагогічної практики забезпечила ефективне застосування сформованих на попередніх етапах загальнодидактичної підготовки вмінь вибору методів навчання учнів початкових класів.

З метою формування у студентів мотиваційної сфери, забезпечення атмосфери творчості на формувальному етапі дослідження, виникнення у майбутніх учителів позитивних переживань, які активізують пізнавальний інтерес, усвідомлення студентами значення оволодіння вміннями окрім змістової та процесуальної складової процесу формування ми використовували прийоми емоційного впливу, які були спрямовані на створення психологічного комфорту: створення ситуації успіху на занятті, можливість вільно висловити думку щодо вирішення навчального завдання, взаємодопомога студентів, звернення до студентів за ім'ям, похвала, підбадьорювання тощо.

Отже, в процесі формувального експерименту відбувалося поступове ускладнення видів навчальної діяльності студентів, що дозволило їм протягом загальнодидактичної підготовки засвоїти знання та вміння вибору методів навчання як її важливої складової, а також досягнути високого рівня їх розвитку. У розробленому процесі особистісно орієнтованого формування зазначених вмінь передбачався тісний зв'язок між теоретичною і практичною підготовкою, між вузівською програмою і практикою початкової школи. Крім того, важливою складовою формувального етапу виступала самостійна робота студентів, результати якої використовувалися на практичних і лабораторних заняттях, що підвищувало мотивацію до оволодіння вміннями проектувати мікродіяльність вчителя та учнів.

3.2. Експериментальне впровадження моделі навчання студентів вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки

Перевірка спеціально організованого, цілісного поетапного процесу формування вмінь вибору методів навчання здійснювалась із застосуванням комплексу взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методів дослідження: експерименту, кількісного та якісного аналізу отриманих результатів, статистичної обробки отриманих результатів.

Проаналізуємо дані експерименту з формування вмінь вибору методів навчання у студентів Інституту педагогіки та психології НПУ ім. М.П.Драгоманова, педагогічного факультету Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини. Загальна кількість студентів у експериментальних групах становила 180 осіб, у контрольних – 178 осіб. Загальна вибірка студентів складала 358 осіб.

На даному етапі дослідження вирішувалися такі завдання:

- 1) визначити рівень сформованості вмінь студентів вибирати методи навчання по закінченню опанування ними курсу «Дидактика» (II курс) і прослідкувати тенденцію їх формування при подальшому вивченні навчальних дисциплін, і зокрема, методик викладання

навчальних дисциплін у початковій школі (III курс) та вивчення технологій вивчення освітніх галузей, проходження студентами всіх видів педагогічної практики (IV – V курси);

- 2) здійснення комплексного порівняльного аналізу даних, отриманих у контрольній та експериментальній групах.

Визначення ефективності процесу формування вмінь вибору методів навчання проводилося з використанням елементів методики О.А.Абдулліної, І.М.Богданової, Н.В.Кузьміної, О.А.Острянської, що були доповнені розробленими нами критеріями, показниками, рівнями згідно з предметом і завданнями дослідження.

Ефективність формування у студентів умінь вибору методів навчання значною мірою залежить від визначення їх рівневої характеристики. Тому для нас важливим було врахування встановленого в педагогічній науці уявлення про «рівень» як про ступінь, величину розвитку явищ та факт диференціювання за групами, в кожній з яких явище «підлаштовується» одне до одного [184]. Визначаючи критерії і рівні сформованості вмінь вибору методів навчання, ми спирались на ряд концепцій дослідників, зокрема, Т.І.Бульвінської, Н.В.Кузьміної, О.А.Острянської.

Визначення рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальних та контрольних груп здійснювалося на основі таких критеріїв:

- 1) *знанийного* - наявність в основі діяльності студентів наступних груп психолого-дидактичних знань: дидактичних (сутність методів навчання як багатомірного педагогічного утворення з позицій системно-структурного підходу, їх структура, умови їх ефективного вибору, поєднання та конструювання, а також вміння застосовувати перераховані знання на практиці); психологічних (особливості процесу пізнання); діалектичних (наявність знань про зв'язки та залежності між двома утвореннями); конструктивних (умінь на їх основі конструювати методи навчання); аналітичних (здійснювати

зовнішній та внутрішній аналіз результатів конструювання та вносити корекцію в сконструйований метод), усвідомленість ними доцільності своїх професійних дій;

- 2) *рівневі-самостійного* - самостійність діяльності студентів у процесі вибору та конструювання методу навчання, характер мотивації студентів стосовно виконуваної діяльності;
- 3) *здатнісно-творчого* - здатність творчо застосовувати знання з вибору методів навчання та забезпечувати широту їх перенесення в нові умови і ситуації;
- 4) *потребнісно-мотиваційного* – характер мотивації студентів стосовно виконуваної діяльності.

При визначенні ефективності розробленої концепції і моделі формування досліджуваних умінь дані критерії виступали як норма, вимога, що порівнювалася із реальним станом сформованості у студентів відповідних знань і вмінь.

На основі цих критеріїв ми обґрунтували чотири рівні сформованості вмінь вибору методів навчання: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень властивий студентам, які творчо володіють психолого-педагогічними знаннями, мають яскраво виражену потребу в оволодінні вміннями вибору та конструювання методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів; відрізняються дійовим, особистісним, відповідальним ставленням до навчальної діяльності. Студенти аналізують методи навчання з позицій системно-структурного підходу, розглядаючи їх як цілісне багатоякісне багатомірне педагогічне явище. Виявляють розуміння інваріантності процесу навчання та методу навчання, в результаті чого розглядають метод як мікродіяльність вчителя та учнів. Проявляють варіативне мислення в залежності від завданих критеріїв при зміні вихідних умов. Оцінювальні судження щодо мікродіяльності вчителя та учнів будують в логіці системного та оптимізаційного підходів. Швидко знаходять співвідношення між структурними компонентами методу навчання та

особливостями пізнавального процесу. Майбутні вчителі раціонально та ефективно організують свою навчальну діяльність, що виявляється у відмінній та добрій загальній успішності. Високий рівень сформованості вмінь вибору методів навчання передбачає його відпрацьованість, творчий стиль у роботі студентів.

До **достатнього рівня** відносилися студенти, що володіють достатньо сформованою системою психолого-педагогічних знань. Навчальні завдання виконують переважно самостійно, намагаючись критично осмислити, проаналізувати результати виконаної роботи на основі засвоєних знань. Розглядають метод навчання як цілісне багатомірне педагогічне явище. До аналізу методу навчання підходять з позицій системно-структурного підходу, в результаті чого розглядають його (метод) як систему з урахуванням всіх зв'язків та залежностей між його структурними компонентами. Майбутні вчителі виявляють знання та розуміння сутності всіх факторів, які визначають вибір та структуру методу. Проте, в процесі вибору методу навчання враховують не всі необхідні фактори (наприклад, мету, вік учнів, рівень їх навчальних можливостей тощо). В процесі побудови мікродіяльності вчителя та учнів керуються особливостями процесу пізнання. По закінченню вибору методів навчання студенти здійснюють аналіз виконаної діяльності, аналізують неточності та помилки, за необхідності вносять корекцію, вдосконалюють вибраний та сконструйований ними метод, проте допускають незначні помилки. Виявляють ситуативний інтерес до процесу вибору методів навчання.

Середній рівень притаманний студентам, які володіють психолого-дидактичними знаннями, але знання ці не є системою, навчальна діяльність таких студентів за своїм характером в цілому репродуктивна, дії виконуються за відомими зразками, проте ці зразки пристосовуються, адаптуються майбутніми вчителями до конкретних завданих умов, факторів. При визначенні сутності методів навчання студенти зазначають не всі основні ознаки методів; кожен класифікацію методів навчання розглядають як окрему,

в результаті чого відсутнє розуміння методу навчання як цілісного багатомірного педагогічного утворення. При аналізі структури методу відсутній системно-структурний підхід, тому метод розглядається як сукупність його складових частин без врахування зв'язків та залежностей між ними. Студенти не розуміють зв'язків та залежностей між структурою методу навчання та факторами, що відіграють визначальну роль при його виборі та конструюванні (наприклад, метою, рівнем навчальних можливостей учнів, їх віком, тощо). Тому процес вибору та конструювання методів навчання задовольняється будь-яким добором прийомів, дій та операцій, використання яких не веде до бажаного оптимального результату. Ставлення до діяльності з вибору методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів індиферентне; в цілому мотивація до виконання навчальної діяльності у студентів обмежується пізнавальним інтересом, який виявляється на рівні потреби в позитивному оцінюванні і спрямований на знаходження шляхів розв'язання вже поставлених завдань.

Низький рівень сформованості вмінь вибору методів навчання властивий студентам, знання яких неусвідомлені, нестійкі, надієві, характеризуються недостатньою узагальненістю і систематизованістю. При виконанні завдань упускаються основні і враховуються другорядні ознаки понять; уміння використовувати знання в процесі вибору методів навчання, розуміння зв'язків та залежностей між компонентами методу та факторами, що впливають на його вибір та структуру, відсутні. В процесі вибору та конструювання методів навчання майбутні вчителі не враховують особливості пізнавального процесу. Обсяг самостійності студентів незначний: переважає розв'язання навчальних завдань за зразком, репродуктивна навчальна діяльність, вони не здатні переносити засвоєні способи педагогічної діяльності в нові ситуації. Доцільність своїх дій такі студенти не в змозі пояснити, обґрунтувати, виконання завдань здійснюється інтуїтивно, в результаті чого мета в більшості випадків не досягається. Загальна успішність студентів в основному характеризується як задовільна. Мотивація студентів цієї групи до навчальної

діяльності обмежується прагненням здобути вищу освіту, пізнавальний інтерес виявляється лише в ситуації позитивного оцінювання.

Для виявлення рівня психолого-педагогічних знань, які перераховані вище, студентам було запропоновано дати відповіді на наступні запитання:

- 1) обґрунтуйте сутність методу навчання як багатостороннього багатоякісного педагогічного явища;
- 2) поясніть, в чому полягає оптимальний вибір методів навчання, які критерії враховує вчитель при виборі методів навчання в процесі підготовки до уроку;
- 3) поясніть співвідношення методу та прийому навчання, обґрунтуйте свою відповідь конкретним прикладом.

Відповіді на ці запитання передбачали актуалізацію психолого-педагогічних знань студентів, набутих ними протягом навчання.

В залежності від чіткості, правильності й повноти відповіді студентів було віднесено до однієї з чотирьох груп (табл. 3.3)

Результати аналізу цього критерію подані в загальному вигляді, без градації за роками навчання студентів.

Таблиця 3.3

Визначення студентами поняття «метод навчання», «вибір методів навчання», його структури та специфіки діяльності вчителя початкових класів

Критерії оцінки відповідей	На початку експерименту				В кінці експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Неправильна або відсутня	19	10,6	17	9,5	0	0	9	5,0
Зі значними помилками	85	47,2	83	46,1	17	9,5	46	25,6
Правильна неповна	62	34,4	65	36,1	59	32,8	82	45,6
Правильна повна	14	7,8	15	8,3	104	57,8	43	23,4

ЕГ - експериментальні групи

КГ – контрольні групи

До першої групи віднесено студентів (10,6% ЕГ та 9,5% КГ), які не змогли дати правильні відповіді на поставлені запитання, до другої – студентів (47,2% ЕГ та 46,1% КГ), відповіді яких містили значні помилки та неточності. Так, зокрема, не було обґрунтовано багатосторонність методу навчання. Студенти перераховували існуючі класифікації, проте об'єднати їх як характеристики одного методу не змогли. Пояснити, в чому полягає оптимальний вибір методів навчання студенти, що віднесені до цієї групи, також були не в змозі. Ними були перераховані лише частина критеріїв вибору методів, найчастіше з яких зустрічалися: рівень навчальних можливостей учнів, мета навчальної діяльності на конкретному етапі та особливості змісту, що вивчається. Пояснюючи співвідношення методу та прийому навчання, студенти цієї групи обмежилися відповіддю, що метод навчання – це сукупність прийомів навчання. Проте пояснити їхню взаємозалежність та обґрунтувати свою відповідь конкретним доцільним прикладом більшість студентів не змогли.

До третьої групи віднесено студентів (34,4% ЕГ та 36,1% КГ), які розуміють сутність методу навчання як багатостороннього багатоякісного педагогічного утворення, володіють знаннями про критерії їх вибору, проте зазнають незначних труднощів в обґрунтуванні співвідношення методу та прийому навчання.

Студенти, яких було віднесено до четвертої групи (7,8% ЕГ та 8,3% КГ), дали повні ґрунтовні відповіді на поставлені запитання. В цілому ж завдання пояснити сутність методів навчання, вмотивувати багатосторонність цього педагогічного явища, визначити, в чому полягає оптимальний вибір методів навчання, обґрунтувати співвідношення методу та прийому навчання виявилось складним для більшості студентів, що свідчить про недостатню теоретичну підготовку майбутніх вчителів з питання організації мікродіяльності вчителя та учнів. Показовим є те, що в кінці експерименту від студентів експериментальних груп було отримано на 34,4% більше чітких, правильних і повних відповідей порівняно зі студентами контрольних груп.

Важливим також є те, що в експериментальних групах відсутні студенти, які б дали неправильну відповідь або зовсім не відповіли на поставлені питання. Тим часом у контрольних групах кількість таких студентів становить 5%.

Діагностика здатності застосовувати знання з вибору методів навчання була здійснена в результаті аналізу виконання студентами завдання, що полягало в побудові дидактичної моделі уроку. Для забезпечення найбільш сприятливих умов проведення експерименту до виконання завдання були висунуті певні вимоги. Вони полягали в наступній сукупності положень:

- 1) навчальний матеріал для моделювання навчального процесу був обраний з програми навчального предмета «Я і Україна»;
- 2) обсяг матеріалу відповідав цілісній процесуальній одиниці навчального змісту – параграфу підручника. Слід зазначити, параграфи для моделювання відбиралися таким чином, що кожний з них був розрахований на один урок;
- 3) моделювання в змістовому аспекті передбачало опору виключно на матеріал параграфа підручника без залучення додаткових матеріалів (що використовує, зазвичай, вчитель в реальному навчальному процесі). Це дало можливість, по-перше, спростити та уніфікувати сам процес конструювання та, по-друге, розробити єдиний критерій порівняння конкретних результатів.

Оцінюючи результати роботи студентів, ми окремо оцінювали наступні вміння, що складають вміння вибору методів навчання:

- уміння об'єктивно проаналізувати вихідні критерії, що визначають вибір методу навчання;
- уміння визначати зовнішню форму прояву методу навчання відповідно до вихідних критеріїв;
- уміння визначати внутрішню психолого-педагогічну сутність методу навчання, керуючись при цьому його багатofункціональністю, багатосторонністю;

- уміння наповнювати обраний метод навчання відповідними його складовими (прийомами навчання, практичними діями, мислительними операціями);
- уміння узгоджувати обраний метод навчання з попереднім та наступним, що забезпечить досягнення передбаченого результату та реалізацію освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання.

Для об'єктивності оцінювання ступеня оволодіння майбутніми вчителями кожного з умінь була введена бальна система оцінювання, що є спільною для кожного з зазначених умінь. Так, **2 бали** студент отримував за вміння правильно, повно застосовувати знання; **1 бал** – за допущення незначних помилок (наприклад, незначна неточність формулювання); **0 балів** отримували студенти за невиконання завдання.

Максимальна кількість балів, що могла бути отримана студентами, становила 28 балів. Саме ця кількість балів пояснюється кількістю одиничних умінь, що забезпечують реалізацію кожного з п'яти загальних умінь, засвоєння яких є необхідною умовою оволодіння вміннями вибору та конструювання методів навчання (алгоритм вибору методів навчання в структурі уроку див. на рис. 2.3). За загальною кількістю набраних балів студенти були віднесені до рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання. Так, високому рівню відповідали 28 – 25 балів, достатньому – 24 -20 балів, середньому – 19 – 15 балів, низькому – 14 - 0 балів.

Результати виконання студентами завдання, які дають уявлення про сформованість одного з трьох критеріїв (вміння застосовувати знання), що були закладені при розробці рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання, подано в загальному, без поділу за етапами навчання в таблиці 3.2. Результати сформованості вмінь вибору методів навчання на основі визначених показників розвитку кожного з критеріїв на кожному з етапів навчання як по закінченню констатувального, так і формувального експериментів подано в таблиці 3.4.

Проаналізуємо результати завдання з вибору методів навчання в структурі уроку студентами експериментальних та контрольних груп.

Як свідчать результати, відображені в таблиці 3.4, на початку експерименту у значної частини студентів (19,5% ЕГ та 18,5% КГ), вміння застосовувати теоретичні знання знаходилися на низькому рівні (ці студенти отримали 0 – 14 балів за виконання завдання). 37,2 % студентів ЕГ та 37,1 % КГ на констатувальному етапі та 19,4 % ЕГ та 31,4% КГ на формувальному етапі в процесі виконання завдання допустили ряд значних помилок, отримавши загальну кількість балів від 15 -19.

Таблиця 3.4

Результати виконання завдання з моделювання уроку студентами експериментальних та контрольних груп

Кількість балів (рівень)	На початку експерименту				В кінці експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
0 – 14 (низький)	35	19,5	33	18,5	9	5,0	30	16,9
15 – 19 (середній)	67	37,2	66	37,1	35	19,4	56	31,4
20 – 24(достатній)	58	32,2	58	32,6	92	51,1	66	37,1
25 – 28 (високий)	20	11,1	21	11,8	44	24,5	26	14,6

ЕГ - експериментальні групи

КГ – контрольні групи

Помилками, що найчастіше зустрічалися у роботах таких студентів, були: неадекватність обраних методів навчання цільовим завданням, змісту відповідної дидактичної клітинки, навчальним можливостям учнів.

Характерною особливістю робіт студентів, що належать до цієї групи, була відсутність різноманітності обраних методів навчання, тобто відсутнє

розуміння особливостей побудови системи методів навчання, лише за умови виконання якої можливий оптимальний розвиток учнів.

Також слід зазначити, що у більшості робіт студенти обирали лише метод навчання, не приділяючи уваги побудові його складових частин, тобто конструюванню.

У роботах студентів, що набрали 20 – 24 бали (32,2% ЕГ та 32,6% КГ на констатувальному етапі експерименту та 51,1% ЕГ та 37,1% КГ по закінченні формувального етапу експерименту), зустрічалися незначні помилки, що полягали в недостатньо продуманій доцільності побудови структури того чи іншого методу навчання, невмінні співвіднести зміст дидактичної клітинки та методу навчання за логікою пізнання.

Лише результати виконання завдання студентами, роботи яких були оцінені 25 – 28 балами, свідчили про розуміння майбутніми вчителями сутності методів навчання, що виявлялося у відповідності вибору методів навчання та їх структури цільовим завданням, змісту, навчальним можливостям учнів; ефективності системи методів навчання, що сприяє розвитку учнів початкової школи.

Порівняння результатів другого критерію сформованості вмінь вибору методів навчання вказує на підвищення показників виконання завдання. Зокрема, кількість студентів, що отримали 25 – 28 балів, у відсотковому значенні збільшилася на 13,4% ЕГ та 2,8% КГ; 20 – 24 бали – на 18,9% ЕГ та 4,5% КГ; кількість студентів, що отримали 15 – 19 балів, зменшилася на 17,8% ЕГ та 5,7% КГ; 0 – 14 балів – на 14,5% ЕГ та 1,6% КГ.

Рівні сформованості вмінь вибору методів навчання ми визначали за результатами перевірки знань студентів, вміннями їх застосовувати та характером мотивації студентів щодо даного виду діяльності.

Мотивація студентів стосовно діяльності по вибору методів навчання досліджувалася за допомогою методів спостереження за процесом виконання завдань, анкетування, бесіди та аналізу результатів діяльності. Так, студентам пропонувалося до запропонованих цільових завдань, сформульованих

відповідно до змісту певної теми, обрати оптимальні методи навчання та доповнити їх структуру прийомами, діями та операціями, що сприяють досягненню запланованого результату. Завершити виконання завдання дозволялося вдома. Спостереження за процесом роботи в аудиторний час показало, що частина студентів виявила стійкий інтерес до виконання завдання. Це виявилось наступним чином: студенти ставили запитання, консультувалися з приводу спірних моментів при виборі того чи іншого методу навчання, активно радилися один з одним. Результати анкетування та бесіди дали можливість виявити мотиви цієї групи студентів стосовно засвоєння курсу дидактики. Більшість з них впевнені в необхідності теоретичних знань для роботи вчителя, яка передбачає керування навчально-пізнавальним процесом, що неможливе без самостійного аналізу нових методик навчання, осмислення та впровадження інноваційних технологій, які характерні сучасній школі.

Ситуативний інтерес проявило більшість загальної кількості студентів. Це виявилось в тому, що ці студенти виконали завдання не повністю, залишивши значну частину на домашнє виконання. В ході виконання завдання студенти цієї групи працювали переважно самостійно, іноді користувалися допомогою більш компетентних, на їх погляд, товаришів. До викладача зверталися у крайньому випадку, так як вважали, що запитання до нього можуть виявити прогалини в їхніх знаннях. Анкетування та бесіда з такими студентами показали, що мотивами до вивчення дидактики у них є бажання добре скласти іспит, зацікавленість певними аспектами навчально-пізнавальної діяльності, бажання підтримати рівень власної компетентності в очах інших, тощо. Була невелика група студентів, які вважали дидактику суто теоретичною наукою, більша частина змісту якої не знаходить застосування в реальному навчальному процесі. Спостереження за їх роботою показало значне зниження (в порівнянні з I групою виділених студентів) довільної уваги, часті відволікання на другорядні питання, відсутність повної самостійності при

виконанні завдання, зниження працездатності під кінець практичного заняття в зв'язку з можливістю виконати його вдома.

Була серед досліджуваних й незначна група студентів, які лише створювали вигляд, що виконують завдання. Час від часу вони списували результати виконання завдання у товаришів, що сиділи поруч. Анкетування та результати бесіди показали низький рівень зацікавленості таких студентів в навчально-пізнавальній діяльності взагалі та засвоєнні курсу дидактики зокрема.

Результати констатувального експерименту дозволили побудувати діаграми (рис. 3.1, рис. 3.2), на яких у відсотковому співвідношенні відображено рівні сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальних та контрольних груп.

Отримані дані свідчать про недостатній рівень сформованості у студентів умінь вибору методів навчання. Так, низький рівень сформованості вмінь властивий 30,5% ЕГ та 28,7 % КГ студентам II курсу, 13,3% ЕГ та 20,8% КГ – студентам III курсу, 7,8% ЕГ та 17,4% КГ – студентам V курсу. Як бачимо, у переважної більшості студентів вміння вибору методів навчання сформовані на недостатньому рівні. Це викликає занепокоєння, оскільки наявний стан сформованості вмінь дозволяє студентам будувати навчальний процес на низькому (недостатньому) або середньому (достатньому) рівнях.

Як свідчать результати експериментального експерименту, протягом навчання спостерігається підвищення рівня сформованості вмінь вибору методів навчання. Прослідкувати динаміку можна, порівнявши показники сформованості вмінь студентів II та V курсів: показники високого рівня зросли на 13,4% ЕГ та 2,9% КГ, достатнього рівня – на 24,9% ЕГ та 5,6% КГ. Це пов'язано з тим, що проблема вибору методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів розглядається в процесі вивчення методик викладання дисциплін початкової школи, технологій вивчення освітніх галузей, а також знаходить застосування під час проходження студентами педагогічної практики. Проте незначний приріст (це демонструють показники контрольної

групи) рівня сформованості вмінь вибору методів навчання свідчить про далеко не повну реалізацію можливостей навчально-виховного процесу ВНЗ щодо формування у майбутніх вчителів вмінь вибору методів навчання. Це дає підстави стверджувати, що без цілеспрямованої підготовки неможливо сформувати у студентів зазначених вмінь на високому рівні. Отже, аналіз результатів **констатувального експерименту** дозволив зробити *наступні висновки*:

- більшість студентів не розуміють сутності поняття «метод навчання» та специфіки процесу його вибору;
- рівень сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів недостатній.

Це свідчить про необхідність цілеспрямованої діяльності з формування вмінь вибору методів навчання у майбутніх вчителів початкових класів, починаючи з базового етапу загальнодидактичної підготовки (вивчення курсу «Дидактика») та протягом усього періоду навчання студентів у педагогічному ВНЗ.

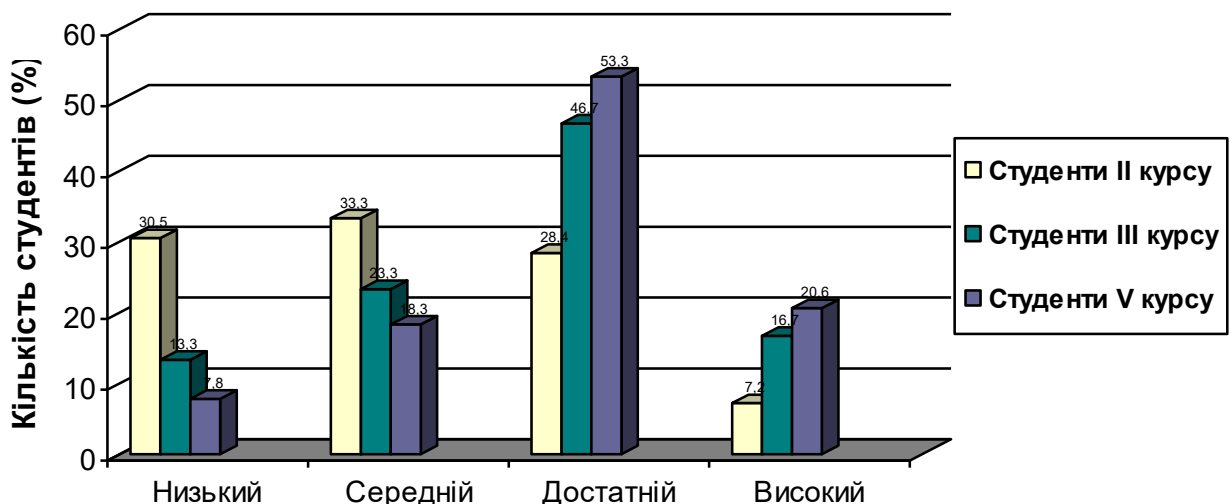


Рис. 3.1. Рівні сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальних груп на констатувальному етапі експерименту

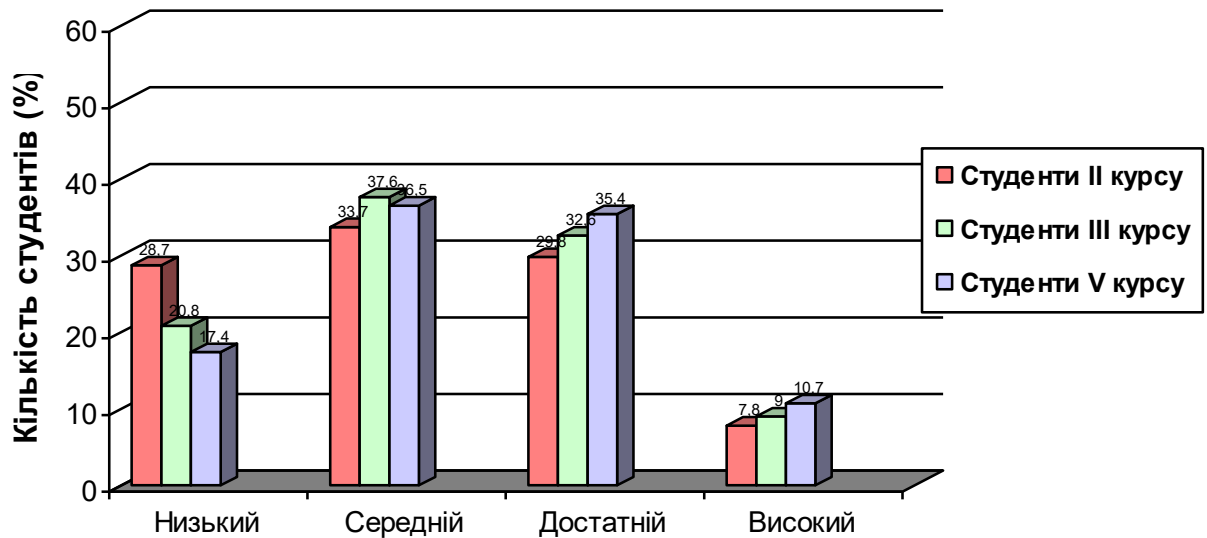


Рис. 3.2. Рівні сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів контрольних груп на констатувальному етапі експерименту

У процесі **формуального експерименту** робота зі студентами в контрольних групах здійснювалася в умовах традиційної професійної підготовки. Підготовка студентів в експериментальних групах відбувалася за експериментальною програмою формування вмінь вибору методів навчання.

На кожному з етапів загальнодидактичної підготовки студентів нами були проведені контрольні зрізи з метою визначити рівні сформованості вмінь вибору методів навчання та динаміки їх формування під впливом експериментальної системи навчання, що дозволило коригувати даний процес.

Результати діагностичного зрізу сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів II курсу контрольних та експериментальних груп представлено у вигляді діаграми (рис.3.3).

Як засвідчують дані, найбільш суттєві зміни спостерігаються у студентів експериментальної групи на достатньому рівні сформованості вмінь вибору методів навчання. Так, показники сформованості вмінь на цьому рівні у студентів експериментальних груп зросли на 18,3% (контрольних груп – на

2,8%). Позитивним є те, що значно зменшилась кількість студентів, які знаходяться на низькому рівні сформованості вмінь вибору методів навчання.

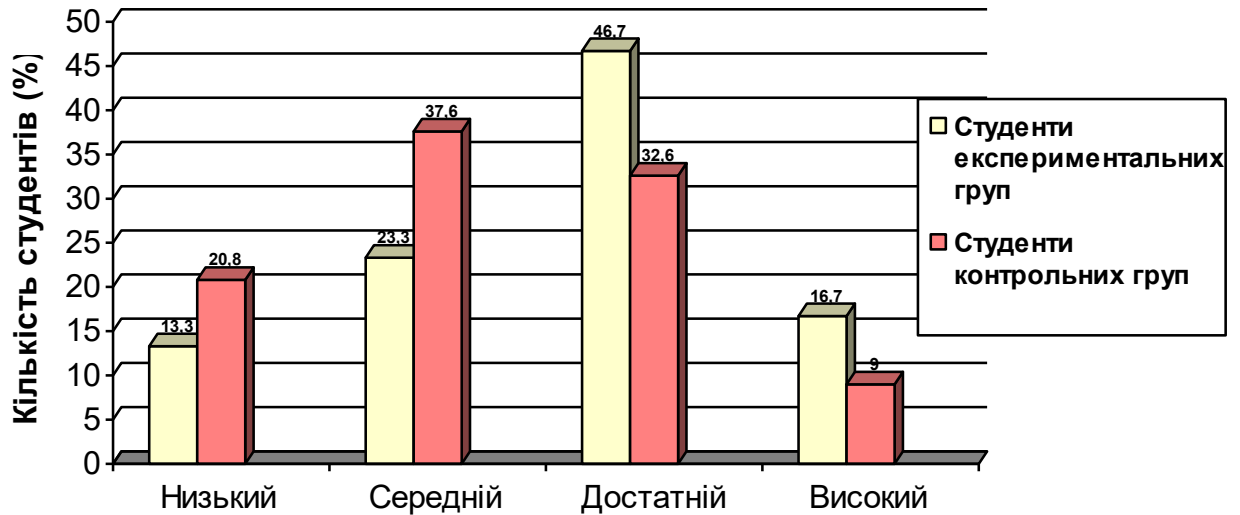


Рис. 3.3. Рівні сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів II курсу контрольних та експериментальних груп

Так, у експериментальних групах кількість студентів з низьким рівнем сформованості вмінь зменшилася на 17,2%, кількість студентів контрольних груп – на 7,9%. Показовим є те, що у студентів експериментальних груп значно вищий відсоток сформованості вмінь вибору методів навчання на високому рівні (16,7% ЕГ, 9,0% КГ).

Таким чином, діагностичний зріз на базовому етапі виявив, що створені педагогічні умови і застосована система формування вмінь істотно впливають на рівень вмінь студентів будувати мікродіяльність вчителя та учнів; майбутні вчителі глибше осмислюють сутність педагогічного поняття «метод навчання», специфіку його вибору та особливості процесу конструювання. Проте для об'єктивності слід зазначити, що у незначній частини студентів експериментальних груп виникають труднощі в процесі вибору та конструювання методів навчання, що виявляється у неусвідомленості, необґрунтованості дій; неузгодженості між обраними методами навчання, їх структурою та цільовими завданнями, змістом,

навчальними можливостями учнів та іншими критеріями вибору методів навчання.

Нарощування складності навчальних завдань, вирішення проблемних ситуацій, аналіз допущених помилок в ході виконання завдання сприяли усвідомленню студентами даного виду діяльності, критичному переосмисленню власного досвіду професійної діяльності, розумінню складності та відповідальності процесу вибору та конструювання методу навчання як складової загального навчального процесу.

На наступному етапі дослідження ми діагностували рівень сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів після засвоєння ними курсів з методик викладання навчальних дисциплін в початковій школі. Експериментальна перевірка розробленої системи формування вмінь вибору методів навчання у майбутніх вчителів показала її перевагу над традиційною системою професійної підготовки студентів. Підтвердженням цього є показники, що відображені в діаграмі (рис. 3.4), отримані по закінченню варіативного етапу.

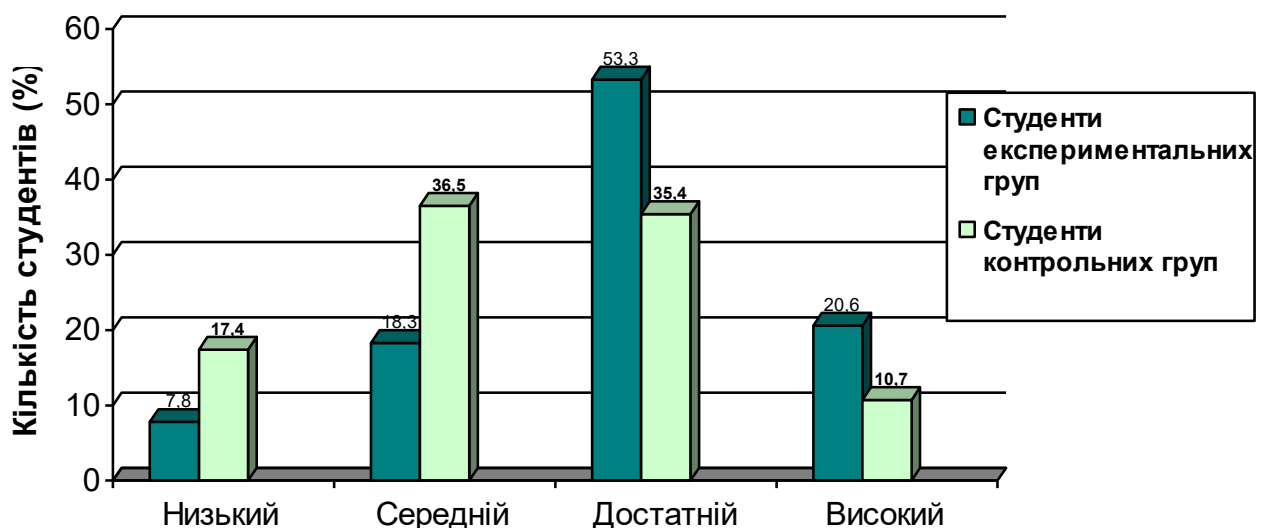


Рис. 3.4. Рівні сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів III курсу контрольних та експериментальних груп

Отримані результати свідчать про значне зростання рівня сформованості вміння вибирати методи навчання на достатньому та високому рівнях у студентів експериментальних груп у порівнянні зі студентами контрольних груп. Так, кількість студентів експериментальних груп, що володіє вміннями на достатньому рівні становить 53,3 %, в той час як кількість студентів контрольних груп – 35,4 %; на високому рівні студентів експериментальних груп – 20,6 %, контрольних груп – 17,7 %. Відповідно, кількість студентів, рівень сформованості вмінь вибору методів навчання яких низький та середній зменшилася. Особливо відрізняються ці показники у студентів експериментальних груп. Так, кількість студентів з середнім рівнем сформованості вмінь зменшилася на 5 % (в контрольних групах – на 1,1 %), з низьким рівнем – на 5,5 % (в контрольних групах – на 3,4 %).

Результати, що отримані нами під час останнього зрізу після проходження студентами педагогічної практики (прикладного етапу), підтвердили ефективність експериментального навчання (див. рис. 3.5).

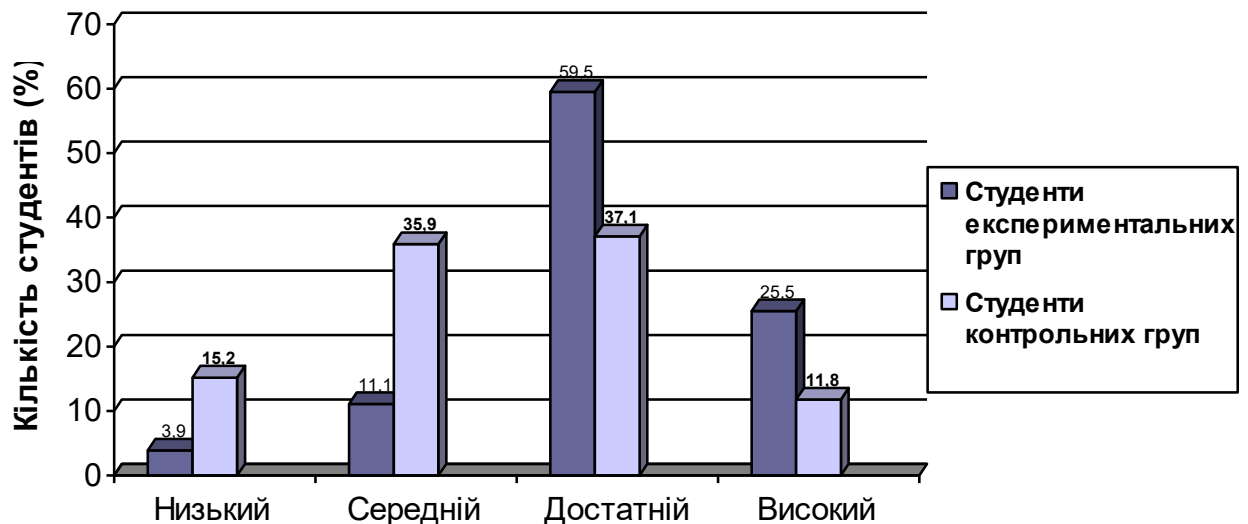


Рис. 3.5. Рівні сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів V курсу контрольних та експериментальних груп

Як свідчать показники, відображені в діаграмі, після формувального експерименту істотно зросла кількість студентів, які досягли достатнього та високого рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання, в той час як кількість студентів з середнім та низьким рівнями сформованості вмінь відповідно зменшилася.

Так, кількість студентів з достатнім рівнем сформованості вмінь будувати мікродіяльність вчителя та учнів становить 59,9% в експериментальних групах, 37,1 % - в контрольних групах (різниця між показниками експериментальних та контрольних груп становить 22,4 %); з високим рівнем в експериментальних групах – 25,5 %, в контрольних групах – 11,8 % (різниця – 13,7 %); з середнім рівнем в експериментальних групах – 11,1% студентів, в контрольних групах – 35,9 % (різниця становить 24,8 %); з низьким рівнем сформованості в експериментальних групах – 3,9 %, в контрольних групах – 15,2 % (різниця показників становить 11,3 %). Отримані результати переконливо свідчать про ефективність експериментальної методики.

З метою проаналізувати динаміку формування вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальних груп протягом загальнодидактичної підготовки ми побудували діаграму (рис. 3.6).

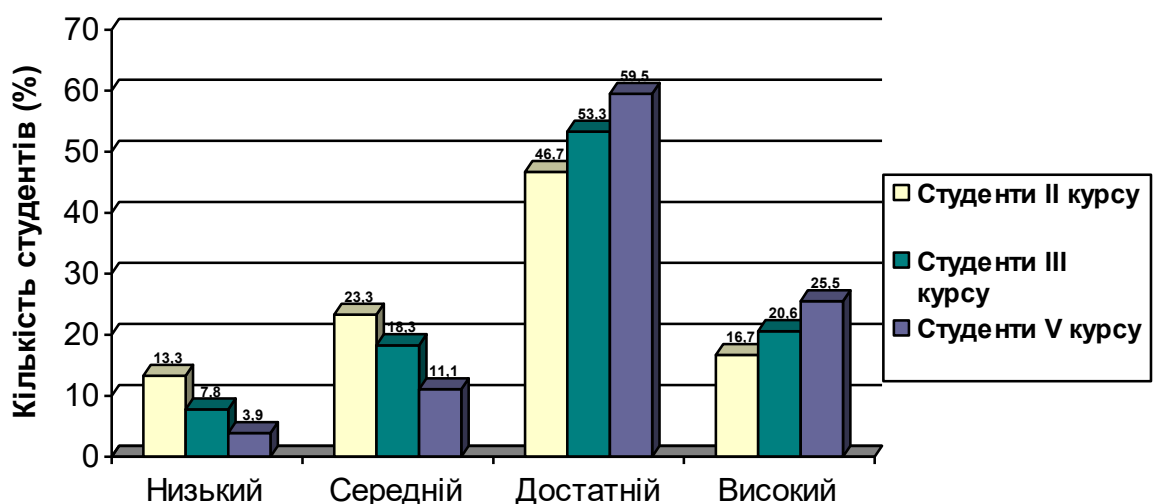


Рис. 3.6. Рівні сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальних груп

Як переконливо свідчать показники, відображені в діаграмі, зростання рівня сформованості вмінь будувати мікродіяльність вчителя та учнів відбувалося поступово впродовж усього періоду загальнодидактичної підготовки студентів – майбутніх вчителів початкових класів. Так, кількість студентів, що оволоділи вміннями вибору методів навчання на достатньому рівні, від початку формувального експерименту до його завершення зросла на 12,8 %, в той час як кількість студентів контрольних груп зросла на 4,5 %; на високому рівні – на 8,8% в експериментальних та на 2,8 % в контрольних групах.

Отже, перевірці підлягав цілісний процес формування вмінь вибору методів навчання у єдності його послідовних етапів, які аналізувалися на чотирьох рівнях (низькому, середньому, достатньому, високому) в експериментальних та контрольних групах студентів. Аналіз результатів експерименту дав можливість підрахувати приріст вмінь вибору методів навчання у студентів на кожному з етапів загальнодидактичної підготовки (табл.3.5).

Показники приросту досліджуваної якості студентів експериментальних груп у порівнянні з контрольними на кожному з етапів – базовому становлять 27,8 % в експериментальних групах та 4,0 % в контрольних, варіативному – 10,5 % ЕГ та 4,5 % КГ, прикладному – 11,1 % ЕГ та 2,8 % КГ – свідчать про ефективність науково обґрунтованих етапів процесу формування вмінь вибору методів навчання і застосованих адекватних засобів його забезпечення.

Про ефективність впливу розробленої моделі на формування вмінь вибирати методи навчання в системі загальнодидактичної підготовки вказує динамічне зростання в експериментальних групах кількості студентів, які оволоділи зазначеними вміннями достатнього і високого рівнів.

Таблиця 3.5

Показники сформованості вмінь вибору методів навчання у процесі загальнодидактичної підготовки

Рівні сформованості вмінь вибору методів навчання	Кількість студентів											
	Експериментальна група (180 студентів)						Контрольна група (178 студентів)					
	Дані констатувального експерименту		Дані формувального експерименту		Приріст		Дані констатувального експерименту		Дані формувального експерименту		Приріст	
	Абс. кіл.	%	Абс. кіл.	%	Абс. кіл.	%	Абс. кіл.	%	Абс. кіл.	%	Абс. кіл.	%
<i>Після вивчення курсу «Дидактика» (студенти II курсу)</i>												
Низький	55	30,5	24	13,3	-31	-17,2	51	28,7	37	20,8	-14	-7,9
Середній	61	33,9	42	23,3	-19	-10,6	60	33,7	67	37,6	7	3,9
Достатній	51	28,4	84	46,7	33	18,3	53	29,8	58	32,6	5	2,8
Високий	13	7,2	30	16,7	17	9,5	14	7,8	16	9,0	2	1,2
<i>Після вивчення методик викладання дисциплін початкової школи (студенти III курсу)</i>												
Низький	24	13,3	14	7,8	-10	-5,5	37	20,8	31	17,4	-6	-3,4
Середній	42	23,3	33	18,3	-9	-5,0	67	37,6	65	36,5	-2	-1,1
Достатній	84	46,7	96	53,3	12	6,6	58	32,6	63	35,4	5	2,8
Високий	30	16,7	37	20,6	7	3,9	16	9,0	19	10,7	3	1,7
<i>Після засвоєння знань з технологій вивчення освітніх галузей та проходження всіх видів педагогічної практики (студенти V курсу)</i>												
Низький	14	7,8	7	3,9	-7	-3,9	31	17,4	27	15,2	-4	-2,2
Середній	33	18,3	20	11,1	-13	-7,2	65	36,5	64	35,9	-1	-0,6
Достатній	96	53,3	107	59,5	11	6,2	63	35,4	66	37,1	3	1,7
Високий	37	20,6	46	25,5	9	4,9	19	10,7	21	11,8	2	1,1

Кількість респондентів з достатнім рівнем сформованості вмінь вибирати методи навчання збільшилася в експериментальних групах на 25,6 % проти контрольних груп – 7,3; з високим рівнем сформованості вмінь збільшилася в експериментальних групах на 18,3 % проти контрольних – 4%.

Отже, за час проведення експериментального навчання з формування вмінь вибору методів навчання в експериментальній групі спостерігався

значно вищий рівень сформованості зазначених умінь у порівнянні з результатами контрольної групи, що навчалися за традиційною методикою.

Для перевірки вірогідності результатів проведеного дослідження та визначення можливості поширення експериментальної методики на необмежену кількість студентів було здійснено математичне опрацювання отриманих даних.

Ми маємо відомості про два незалежні вибіркові розподіли студентів за рівнями сформованості вмінь вибору методів навчання. Нашим завданням було визначити чи має істотне значення різниця між показниками, одержаними на початку експерименту та по закінченню кожного з його етапів в експериментальній та контрольній групах.

В цьому випадку є можливими дві гіпотези:

Нульова гіпотеза (H_0), відповідно до якої різниця між розподілами недостовірна. Іншими словами, виявлена різниця між показниками рівню сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів після певного етапу дослідження у двох обстежуваних групах несуттєва, тому за даною ознакою їх можна вважати однаковими.

Альтернативна гіпотеза (H_a), що є робочою гіпотезою нашого дослідження. У відповідності до неї різниця між розподілами досить суттєва та викликана незалежною змінною. Тобто різниця між рівнями сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп статистично значима.

Для перевірки гіпотез ми скористалися двовибірковим t – критерієм Стьюдента для незалежних вибірок. Отримані результати розрахунків порівнювали з величиною з таблиці значень t , що відповідає $n - 2$ ступеням свободи, де n – загальна кількість досліджуваних в обох вибірках. Різниця між рівнями є достовірною, якщо отримане в ході обчислення t не менше від табличного.

Гарантуючи прийняття гіпотези або відмову від неї з вірогідністю 95 %, визначимо рівень достовірності $p = 0,05$.

Таким чином, якщо наш результат виявиться більшим, ніж значення для рівня достовірності 0,05, знайдене в таблиці, то можна спростувати нульову гіпотезу (H_0) та прийняти альтернативну гіпотезу (H_a), тобто вважати різницю середніх достовірною.

Значення t ми вираховували за формулою:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{(N_1-1)\sigma_1^2 + (N_2-1)\sigma_2^2}{N_1+N_2-2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}}$$

де M_1 - середня першої вибірки, M_2 - середня другої вибірки, σ_1 - стандартне відхилення для першої вибірки, σ_2 - стандартне відхилення для другої вибірки, n_1 та n_2 - кількість елементів в першій та другій вибірках [150].

Продемонструємо послідовність розрахунків достовірності різниці низького рівню сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп на початку дослідження:

$$t = \frac{|2,14 - 1,98|}{\frac{55-1 * 0,93^2 + 51-1 * 0,87^2}{55 + 51 - 2} \left(\frac{1}{55} + \frac{1}{51}\right)} = \frac{0,16}{\frac{46,44 + 37,5}{104} (0,02 + 0,02)} = \frac{0,16}{0,81 * 0,04} = \frac{0,16}{0,17} = 0,94$$

Таким чином визначили, що критерій t становить $t = 0,94$. Для визначення t табличного розрахуємо число ступенів свободи k :

$$k = n_1 + n_2 - 2, k = 55 + 51 - 2 = 104.$$

У таблиці значень t знайдено t при $k = 104$, $p = 0,05$, $t = 1,67$. Порівнявши реальне t з табличним, ми встановили, що фактичне значення менше табличного: $t_{\text{факт.}} < t_{\text{табл.}}$ ($0,94 < 1,67$).

Отже, це свідчить, що слід відмовитися від альтернативної гіпотези H_a і прийняти нульову H_0 . Тобто різниця між показниками низького рівня сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп не є статистично значимою.

Аналогічні дані були отримані на всіх рівнях сформованості вмінь студентів на початку експерименту (табл. 3.6).

Проте розрахунки даних, отриманих після базового, варіативного, прикладного етапів засвідчили, що слід відмовитися від нульової гіпотези H_0 та прийняти альтернативну H_a (табл. 3.7).

Таблиця 3.6

Розрахунки достовірності різниці рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп на початку експерименту

Рівні сформованості вмінь	Експериментальна група			Контрольна група			t	Табличне значення t
	Кількість	Середнє значення	Стандартне відхилення	Кількість	Середнє значення	Стандартне відхилення		
Низький	55	2,14	0,93	51	1,98	0,87	0,94	1,67
Середній	61	5,76	2,36	60	5,67	2,44	0,22	1,65
Достатній	51	6.23	4.92	53	6,48	4,87	0,25	1,67
Високий	13	1,99	0,68	14	2,14	0,74	0,53	1,71

Таблиця 3.7

Розрахунки достовірності різниці рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп після базового етапу дослідження

Рівні сформованості вмінь	Експериментальна група			Контрольна група			t	Табличне значення t
	Кількість	Середнє значення	Стандартне відхилення	Кількість	Середнє значення	Стандартне відхилення		
Низький	24	0,93	0,19	37	1,44	0,79	3,01	1,67
Середній	42	3,97	1,82	67	6,33	3,15	5,02	1,66
Достатній	84	10,27	4,81	58	7,09	3,76	4,18	1,64
Високий	30	4,58	2,17	16	2,44	1,68	3,57	1,68

Таблиця 3.8

Розрахунки достовірності різниці рівнів розвитку вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп після варіативного етапу дослідження

Рівні сформованості вмінь	Експериментальна група			Контрольна група			t	Табличне значення t
	Кількість	Середнє значення	Стандартне відхилення	Кількість	Середнє значення	Стандартне відхилення		
Низький	14	0,54	0,14	31	1,21	0,83	3,04	1,68
Середній	33	3,12	1,36	65	6,14	3,27	5,39	1,67
Достатній	96	11,73	4,8	63	7,70	3,82	6,50	1,64
Високий	37	5,65	2,33	19	2,90	1,79	4,51	1,68

Таблиця 3.9

Розрахунки достовірності різниці рівнів розвитку вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп після прикладного етапу дослідження

Рівні сформованості вмінь	Експериментальна група			Контрольна група			t	Табличне значення t
	Кількість	Середнє значення	Стандартне відхилення	Кількість	Середнє значення	Стандартне відхилення		
Низький	7	0,27	0,17	27	1,05	0,51	3,90	1,69
Середній	20	1,89	1,12	64	6,04	3,38	5,68	1,67
Достатній	107	13,08	4,81	66	8,07	3,91	7,95	1,64
Високий	46	7,03	3,26	21	3,21	1,96	4,96	1,67

Як свідчать отримані результати, фактичне значення t на кожному з рівнів сформованості вмінь після базового, варіативного та прикладного етапів менше табличного t. Це дає підстави стверджувати, що різниця між показниками кожного з рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп не є статистично значимою.

Таким чином, результати математичного опрацювання отриманих даних засвідчили, що на початку експерименту різниця між показниками рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп не є статистично значимою ($t_{\text{факт.}} < t_{\text{табл.}}$ на кожному з рівнів). Проте різниця між показниками рівнів сформованості вмінь після базового, варіативного та прикладного етапів у студентів експериментальної та контрольної груп є статистично значимою ($t_{\text{факт.}} > t_{\text{табл.}}$ на кожному з рівнів).

Отже, результати експерименту свідчать, що процес формування вмінь вибору та конструювання методів навчання на всіх етапах загальнодидактичної підготовки відбувався успішно. Зафіксована успішність формування вмінь будувати мікродіяльність вчителя та учнів переконливо

показує педагогічну доцільність та ефективність обґрунтованого процесу експериментального навчання, що дає підстави рекомендувати її до впровадження в практику навчання майбутніх вчителів початкових класів.

Експериментальне навчання забезпечило: ґрунтовне засвоєння студентами сутності педагогічного поняття «метод навчання» як багатосторонньої мікродіяльності вчителя та учнів, особливостей процесу його вибору та конструювання; усвідомлення доцільності професійних дій; здатність студентів – майбутніх вчителів початкових класів свідомо та творчо застосовувати вміння вибору методів навчання, моделюючи процес навчання; потребу в постійному самоаналізі та самовдосконаленні.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Формувальний експеримент проводився в умовах навчально-виховного процесу на базі НПУ ім. М.П.Драгоманова та Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини в період з 2001 - по 2005 роки. Метою експерименту була реалізація процесу формування вмінь вибору методів навчання під час загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів та експериментальна перевірка ефективності створеної моделі.

В експерименті брали участь студенти II – V курсів експериментальних груп (під індексом ЕГ) – всього 180 осіб. Для співставлення результатів у якості контрольних груп вивчалися студенти цього ж факультету (Інституту) (під індексом КГ), кількість яких складала 178 осіб. Загальна вибірка студентів становила 358 осіб.

Цілеспрямована робота по формуванню вмінь проходила в декілька етапів: в ході вивчення студентами курсу “Дидактика” (II курс) формувалося загальні вміння вибору методів навчання; під час вивчення методик викладання дисциплін початкової школи (II, III курси) процес вибору методів навчання наповнювався методичним змістом; в ході засвоєння знань з технологій вивчення освітніх галузей та проходження майбутніми вчителями педагогічної практики (IV, V курси), що забезпечувало застосування сформованих умінь безпосередньо в практичній діяльності, тобто забезпечувалась дієвість наявних знань.

У процесі формувального експерименту відбувалося поступове ускладнення видів навчальної діяльності студентів, що дозволило їм протягом загальнодидактичної підготовки засвоїти знання та вміння з вибору методів навчання як її важливу складову, а також досягнути високого рівня їх розвитку. У розробленому процесі особистісно орієнтованого формування зазначених вмінь передбачався тісний зв'язок між теоретичною і практичною підготовкою, між вузівською програмою і практикою початкової школи. Крім того, важливою складовою частиною формувального етапу виступала

самостійна робота студентів, результати якої використовувалися на практичних і лабораторних заняттях, що підвищувало мотивацію до оволодіння вміннями проектувати мікродіяльність вчителя та учнів.

Перевірка ефективності спеціально організованого, цілісного поетапного процесу формування вмінь вибору методів навчання здійснювалась із застосуванням комплексу взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методів дослідження: експерименту, кількісного та якісного аналізу отриманих результатів, статичної обробки отриманих результатів.

Визначення рівнів (низького, середнього, достатнього, високого) сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальних та контрольних груп, критеріями обґрунтування яких були наявність в основі діяльності студентів психолого-педагогічних знань професійність, здатність творчо застосовувати знання з вибору методів навчання та забезпечувати широту їх перенесення в нові умови і ситуації, самостійність діяльності студентів у процесі вибору та конструювання методу навчання, характер мотивації студентів стосовно виконуваної діяльності.

Аналіз результатів **констатувального експерименту** дозволив зробити *наступні висновки*: більшість студентів не розуміють сутності поняття «метод навчання» та специфіки процесу його вибору; рівень сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів недостатній (показники рівнів сформованості вмінь ілюструють діаграми (рис.3.1, рис. 3.2)).

У процесі **формувального експерименту** робота зі студентами в контрольних групах здійснювалася в умовах традиційної професійної підготовки. Підготовка студентів в експериментальних групах відбувалася за експериментальної програмою формування вмінь вибору методів навчання. На кожному з етапів загальнодидактичної підготовки студентів нами були проведені контрольні зрізи з метою визначити рівні сформованості вмінь вибору методів навчання та динаміки їх формування під впливом експериментальної системи навчання, що дозволило коригувати даний процес.

Аналіз результатів експерименту дав можливість підрахувати приріст вмінь вибору методів навчання у студентів на кожному з етапів загальнодидактичної підготовки (табл.3.5). Показники приросту досліджуваної якості студентів експериментальних груп у порівнянні з контрольними на кожному з етапів – базовому становлять 27,8 % в експериментальних групах та 4,0 % в контрольних, варіативному – 10,5 % ЕГ та 4,5 % КГ, прикладному – 11,1 % ЕГ та 2,8 % КГ – свідчать про ефективність експериментального процесу формування вмінь вибору методів навчання і застосованих адекватних засобів його забезпечення.

Для виявлення значимості розходжень показників рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання у майбутніх учителів початкових класів було здійснено математичне опрацювання результатів за двовибірковим t -критерієм Стюдента для незалежних вибірок. Отримані результати констатувального експерименту засвідчили, що різниця між показниками рівнів сформованості вмінь вибору методів навчання у студентів експериментальної та контрольної груп не є статистично значимою ($t_{\text{факт.}} < t_{\text{табл.}}$ на кожному з рівнів). Різниця між показниками рівнів сформованості вмінь після базового, варіативного та прикладного етапів у студентів експериментальної та контрольної груп є статистично значимою ($t_{\text{факт.}} > t_{\text{табл.}}$ на кожному з рівнів).

Таким чином, результати експерименту свідчать, що процес формування вмінь вибору та конструювання методів навчання на всіх етапах загальнодидактичної підготовки відбувався успішно. Зафіксована успішність формування вмінь будувати мікродіяльність вчителя та учнів переконливо показує педагогічну доцільність та ефективність обґрунтованого процесу експериментального навчання. Це забезпечило: ґрунтовне засвоєння студентами сутності педагогічного поняття «метод навчання» як багатосторонньої мікродіяльності вчителя та учнів, особливостей процесу його вибору та конструювання; усвідомлення доцільності професійних дій; здатність студентів – майбутніх учителів початкових класів свідомо та творчо

застосовувати вміння вибору методів навчання, моделюючи процес навчання;
потребу в постійному самоаналізі та самовдосконаленні.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування й вирішення проблеми формування вмінь вибору методів навчання шляхом розробки та впровадження у навчальний процес структурно-функціональної моделі формування названих умінь.

Аналіз результатів дослідження надав можливість зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив недостатній стан розробленості досліджуваної проблеми. Проте узагальнення поглядів науковців, що займалися вивченням та розробкою питання, дозволило стверджувати, що загальнодидактична підготовка як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є складною поліфункціональною системою з численними зв'язками між її компонентами. Процес формування вмінь вибору методів навчання відбувається на кожному з етапів загальнодидактичної підготовки: підготовчому, базовому, варіативному, прикладному.

2. Аналіз стану сформованості у студентів умінь вибору методів навчання на засадах загальної дидактики показав, що в цілому вони: 1) не свідомі того, що метод навчання має складну структуру як багатомірне, багатостороннє утворення, яке є інваріантним діяльності навчання; 2) не розуміють поліфункціональності методів навчання, що є однією із умов їх вибору для здійснення комплексу навчально-пізнавальних, розвивально-виховних, репродуктивно-творчих завдань; 3) не дотримуються послідовності операцій при виборі та конструюванні методів навчання: адекватно змісту виучуваного вибирати зовнішню форму існування способу діяльності; обрану форму наповнювати прийомами, діями, операціями; обирати рух змісту виучуваного за індуктивної, дедуктивної чи традуктивної логіки розгортання процесу засвоєння.

3. Розроблена в дослідженні структурно-функціональна модель формування вмінь вибору методів навчання включає цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, оцінювально-результативний компоненти, які

реалізувалися на базовому, варіативному, прикладному етапах загальнодидактичної підготовки. *Базовий* етап забезпечує формування наукової основи вмінь, що полягає в оволодінні студентами знаннями про сутність понять: метод навчання, структура методу навчання, вибір та конструювання методу навчання та вміннями застосовувати ці знання. *Варіативний* етап забезпечує формування вмінь методично доцільного вибору та конструювання методів навчання, що надає вмінням вибору методів навчання предметний характер. *Прикладний* етап забезпечує інтеграцію дидактичних та методичних знань і вмінь, апробування їх у безпосередній практичній діяльності, що формує у студентів уміння творчо застосовувати набуті під час попередніх етапів знання та вміння щодо вибору та конструювання методу навчання, а також усвідомлення майбутніми вчителями особистісної значущості вмінь моделювати мікродіяльність учителя та учнів. Структурно-функціональна модель була створена на основі системного, синергетичного, діяльнісного підходів, що дозволило побудувати процес формування як цілісну систему.

4. На основі розроблених у дослідженні критеріїв і показників сформованості вмінь вибору методів навчання встановлено, що приріст досліджуваної якості студентів експериментальної та контрольної груп на базовому етапі становить 27,8 % в експериментальних групах та 4,0 % в контрольних, варіативному – 10,5 % ЕГ та 4,5 % КГ, прикладному – 11,1 % ЕГ та 2,8 % КГ. Зафіксована успішність процесу формування вмінь вибору методів навчання переконливо свідчить про педагогічну доцільність і ефективність обґрунтованого процесу експериментального навчання.

Разом з тим, проведене дослідження не вичерпує цілковитого розв'язання означеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують питання забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції дидактичної та методичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, що забезпечить підвищення рівня загальнодидактичної підготовки в цілому.

Додаток А

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС

з метою формування вмінь вибору методів навчання в процесі вивчення студентами спеціальності “Початкове навчання” курсу “Дидактика”

ВСТУП

Навчально-методичний комплекс розроблений з метою сформувати вміння вибору методів навчання у студентів спеціальності “Початкове навчання” на етапі вивчення ними курсу дидактики.

В основу формувального процесу покладені системний, синергетичний та діяльнісний підходи. Так, *системний підхід* забезпечив цілісне розуміння студентами методу навчання як самостійної системи з усвідомленням всіх зв'язків та залежностей між його компонентами. В той же час даний підхід сприяв розумінню методу навчання як складової (підсистеми) більш загальної системи – процесу навчання, що дозволило визначити місце та значення методу навчання в цілому.

Синергетичний підхід до процесу формування вмінь вибору методів навчання передбачає вивчення розвитку та саморозвитку названого процесу, його прогнозування й правильне формулювання цілей, які визначають хід процесу, а також управління цим процесом, що забезпечує якісний результат.

Діяльнісний підхід дозволив окреслити компоненти діяльності щодо процесу формування вмінь вибору методів навчання, визначив характер залучення студентів у процес навчання. Майбутні вчителі були активними учасниками на кожному занятті, що значно підвищило ефективність процесу навчання, допомогло сприйняттю майбутніми вчителями навчальної діяльності з формування зазначених умінь як особистісно значущої.

Навчально-методичний комплекс включає в свою структуру:

1. Тематику та методику практичних занять з формування вмінь вибору та конструювання методів навчання під час вивчення студентами курсу “Дидактика”.

2. Комплекс навчальних завдань та педагогічних ситуацій з метою формування вмінь вибору та конструювання методів навчання.
3. Засоби діагностування рівня сформованості знань і вмінь вибору та конструювання методів навчання.
4. Критерії та показники оцінювання сформованих умінь вибору та конструювання методів навчання.

Планування та розробка перерахованих складових відбувалася з урахуванням кількості годин, виділених в навчально-тематичному плані на вивчення модуля “Методи навчання”. Навчально-тематичний план вивчення дидактики розроблений з позицій модульної технології навчання [32]. Нами були внесені зміни стосовно розподілу годин на підставі змін у навчальному плані спеціальності “Початкове навчання”, затвердженому 18.05.2006 року.

Таблиця А.1

Орієнтовний навчально-тематичний план

Навчальні модулі	Форми організації навчального процесу, години						
	Всього	Аудиторні	Лекції	Практичні	Лабораторні	Індивідуал. робота	Самостійна робота
Модуль 1*	14	6	4	2	-	2	6
Модуль 2*	14	4	2	2	2	2	6
Модуль 3*	10	4	2	2	-	2	4
Модуль 4*	12	4	2	2	-	2	6
Модуль 5*	14	6	4	2	-	2	6
Модуль 6*	20	6	4	2	2	4	8
Модуль 7*	24	8	4	4	2	4	10
Модуль А*	12	4	4	-	-	2	6
Модуль Б*	14	4	2	2	2	2	6
Модуль В*	16	4	4	-	2	2	8
Модуль Г*	12	4	2	2	-	2	6
Всього	162	54	34	20	10	26	72

Примітка: розраховано на 18 тижнів по 4,5 год. / тиждень

* Модулі з дисципліни “Дидактика”:

Модуль 1. Дидактика як наука і навчальна дисципліна

Модуль 2. Структура дидактичної клітинки

Модуль 3. Структура дидактичної теорії, або теоретичних основ навчання

Модуль 4. Структура процесу навчання

Модуль 5. Теорія змісту освіти й структури навчального матеріалу

Модуль 6. Структура організаційних форм навчання

Модуль 7. Структура методу навчання.

Модуль А і Б. Закони, принципи і правила навчання

Модуль В і Г. Оптимізація процесу навчання. Визначення його ефективності

**Тематика та методика практичних занять з формування вмінь вибору та конструювання методів навчання під час вивчення студентами курсу
“Дидактика”**

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 1.

Тема: Методи навчання, побудова моделі методу навчання з подальшим його конструюванням.

Мета: Сформувати у студентів уміння будувати моделі методів навчання з подальшим їх конструюванням за заданими умовами.

Змістовий компонент заняття:

Основні поняття: метод навчання, модель методу навчання, структура методу навчання, конструювання методу навчання.

Знання: про сутність методу навчання, загальну структуру, основні функції методів навчання; про основні класифікації методів навчання та причини їх існування, їх зовнішню форму прояву та внутрішню сутність; про цілісну структуру методу навчання як інтеграцію основних класифікаційних груп методів навчання; про метод навчання як сукупність прийомів, дій та операцій, залежність їх сукупності від рівня навчальних можливостей учнів;

про сутність конструктивної діяльності: теоретичні та процесуальні основи конструктивної діяльності, знання про етапи конструювання, структури конструктивної діяльності.

Уміння: будувати модель методу навчання за завданою навчальною ситуацією; описати дії вчителя та учнів за побудованою моделлю методу навчання; конструювати методи навчання, наповнюючи їх адекватними меті методичними прийомами, практичними діями, розумовими операціями; проаналізувати та внести корекцію в сконструйований метод навчання; реконструювати в разі необхідності метод навчання з урахуванням заданих рівнів навчальних можливостей учнів.

Обладнання: схема-модель розгортки методу навчання за трьома основними ознаками, модель системи загальних методів навчання, завдання з блоків А та Б.

ХІД ЗАНЯТТЯ.

I. Обговорення основних теоретичних положень з теми.

Охарактеризуйте поняття “методи навчання”.

Які ознаки характерні методу навчання?

Розкрийте структуру методу навчання.

Співставте метод та прийом навчання.

Чому метод навчання є поліфункціональним?

Чому метод навчання є багатоякісним, багатомірним педагогічним поняттям?

Чому не існує єдиної класифікації методів навчання?

Розкрийте сутність процесу конструювання методу навчання.

II. Виконання завдань з блоків А та Б.

III. Аналіз роботи студентів, корекція та оцінка їхньої діяльності.

IV. Підсумок заняття.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 2.

Тема: Особливості вибору методів навчання в структурі уроку.

Мета: Сформувати у студентів уміння вибору методів навчання в структурі уроку.

Змістовий компонент заняття:

Основні поняття: вибір методів навчання, система методів навчання.

Знання: критеріїв вибору методів навчання (залежність методу від цільового завдання, змісту навчальних завдань, навчальних можливостей учнів та їхніх умінь самостійно працювати, тощо); про сутність процедури вибору методу навчання (алгоритм вибору); про умови ефективного поєднання методів навчання в структурі уроку (побудова системи методів навчання).

Уміння: вибору методів навчання в залежності від цільових завдань, особливостей змісту та навчальних можливостей учнів; поєднання методів навчання в структурі уроку.

Обладнання: алгоритм вибору методів навчання в структурі уроку, завдання з блоків В та Г, підручники початкової школи.

ХІД ЗАНЯТТЯ.

I. Обговорення основних теоретичних положень з теми.

Що таке “вибір методів навчання”?

Яка послідовність процедури з вибору методів навчання?

Охарактеризуйте критерії вибору методів навчання.

Яким має бути ефективне поєднання методів навчання в структурі уроку?

II. Виконання завдань з блоків В та Г.

III. Аналіз роботи студентів, корекція та оцінка їхньої діяльності.

IV. Підсумок заняття.

**Комплекс навчальних завдань та педагогічних ситуацій з метою
формування вмінь вибору та конструювання методів навчання**

БЛОК А

Сутність методів навчання та їх функції.

Мета: сформувати знання студентів про сутність методів навчання як багатомірного багатостороннього педагогічного явища, про їх структуру та поліфункціональність.

Завдання 1.

Студентам пропонується ознайомитися з дидактичною клітинкою уроку та визначити, що є методом навчання, а що - прийомами. Прикладом такого фрагменту уроку може бути:

ЦЗ: відтворити знання учнів про роди іменників.

- Що таке іменник? Яку роди має іменник?
- Наведіть приклади іменників середнього роду.
- Прочитайте текст на сторінці 37 і виберіть з нього іменники середнього роду.
- Розгляньте малюнок (на дошці малюнок із зображенням шкільного подвір'я, на якому під час перерви граються школярі) і назвіть іменники чоловічого роду.
- Складіть речення, використовуючи лише іменники жіночого роду. Наприклад, дівчинка з цікавістю читала казку про Попелюшку.
- На які питання відповідають іменники чоловічого, жіночого та середнього роду?

Завдання 2.

Студентам пропонується самостійно визначити основні дидактичні функції наступних методів навчання:

Метод навчання	Основні дидактичні функції методів навчання
Усний виклад	
Бесіда	
Робота з книгою	
Спостереження, ілюстрації та демонстрації	
Вправи, задачі	
Лабораторні й практичні роботи	

Студенти працюють індивідуально. По закінченню роботи відбувається обговорення її результатів, студенти доповнюють один одного. Після обговорення студентам пропонується доповнити свої записи після ознайомлення їх з переліком дидактичних функцій перерахованих методів навчання, запропонованих В.О.Онищуком (студентам роздають для ознайомлення перелік методів навчання та їх функцій, що вони (методи) виконують):

Таблиця А.2

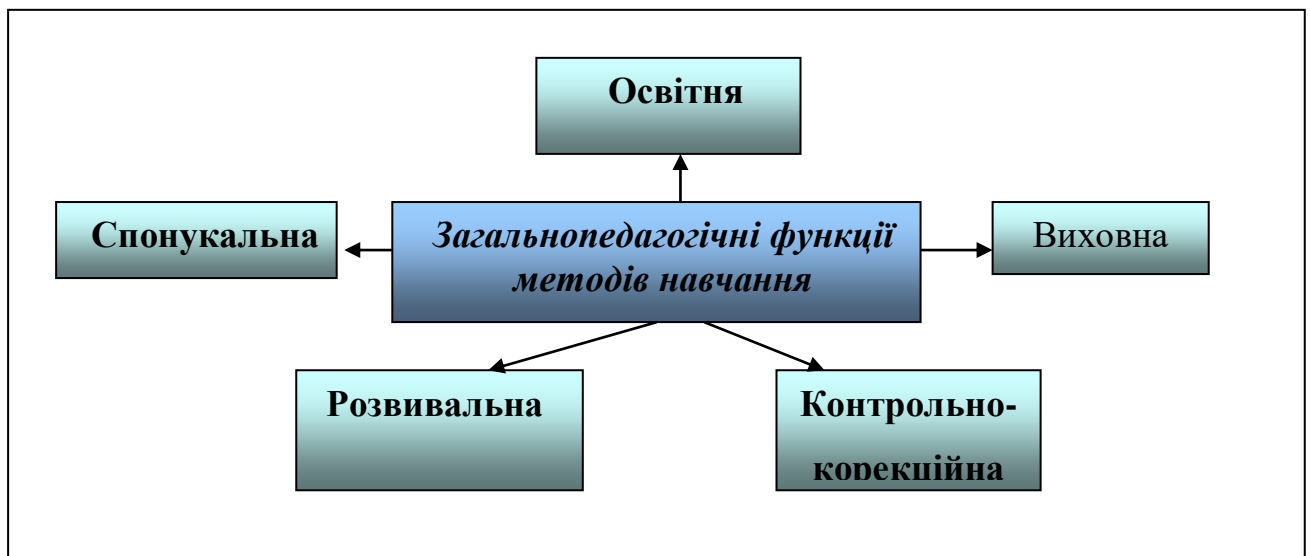
Дидактичні функції методів навчання

Методи навчання	Основні дидактичні функції методів навчання
Усний виклад	Ознайомлення учнів з новими для них фактами, явищами, процесами. Пояснення складного теоретичного матеріалу. Загальний огляд певного процесу за тривалістю (в часі), протяжністю (в просторі). Інструктаж до дії (діяльність). Узагальнення й систематизація певного обсягу знань.
Бесіда	Актуалізація раніше набутого досвіду. Аналіз навчального матеріалу (наочного, теоретичного). Підведення учнів до осмислення зв'язків і відношень у предметах і явищах. Узагальнення й систематизація знань. Контроль і корекція. Розумовий розвиток і виховання учнів.
Робота з книгою	Ознайомлення з новим матеріалом. Осмислення, узагальнення і систематизація знань. Повторення і закріплення. Розвиток мислення дітей. Підготовка учнів до самостійного набування й поглиблення знань, орієнтування в науковій інформації.

Спостереження, ілюстрації та демонстрації	Формування конкретних уявлень про предмети і явища. Нагромадження фактів, які потрібні для відповідних узагальнень. Чуттєве сприймання і усвідомлення навчального матеріалу. Осмислення знань. Узагальнення і систематизація знань. Розвиток творчих здібностей і мислення учнів.
Вправи, задачі.	Актуалізація практичного досвіду. Засвоєння учнями навичок і умінь. Формування в них пізнавальної активності і самостійності, вміння творчо розв'язувати будь-які завдання і застосовувати набуті знання і навички в нових ситуаціях.
Лабораторні й практичні роботи.	Нагромадження фактичного матеріалу. Комплексне застосування набутих знань, навичок і умінь у стандартних і життєвих (змінних, нестандартних) ситуаціях. Розвиток творчих здібностей учнів. Узагальнення і систематизація знань.

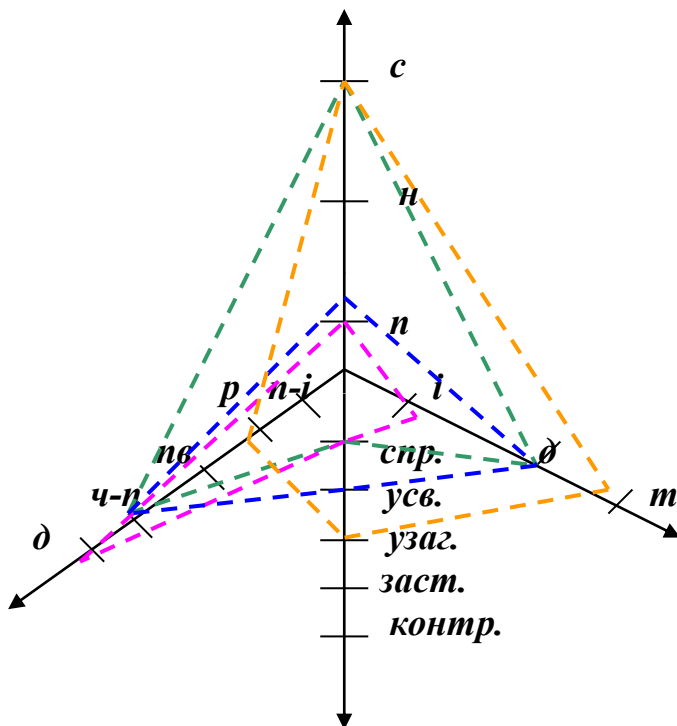
Завдання 3.

На дошці таблиця:

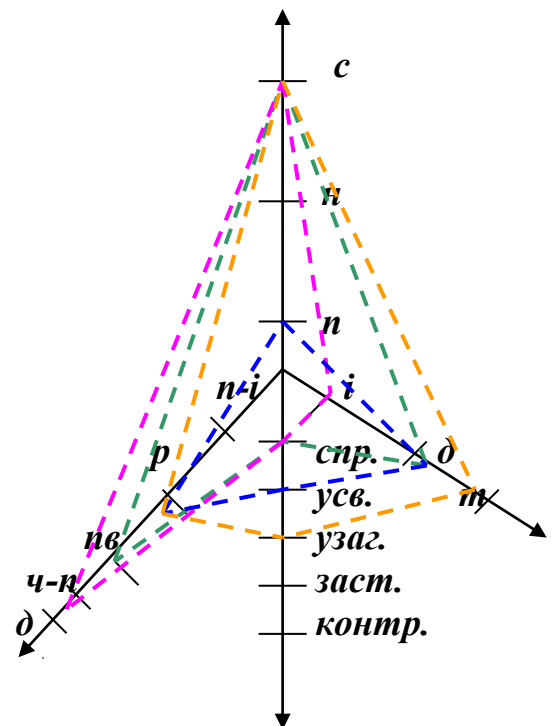


Студентам пропонується підібрати такі методи навчання (та відповідні прийоми), які б сприяли здійсненню, наприклад, спонукальної функції методів навчання і т.д. При цьому в ході бесіди детально розглядається сутність кожної загальнопедагогічної функції методів навчання.

Завдання 4.



Модель 1



Модель 2

Проаналізуйте методи навчання, зображені на моделях 1 та 2 у такій послідовності:

1. -----
2. -----
3. -----
4. -----

Чи можливі для них спільні:

- тема уроку;
- мета уроку;
- тип уроку;
- цільві завдання?

Обґрунтуйте свою відповідь. В разі “ТАК”

- визначте можливу тему уроку;
- сформулюйте можливу мету уроку;
- визначте тип уроку;
- конкретизуйте цільові завдання уроку;
- поясніть, які фактори можуть спричинити дану зміну методів навчання.

Охарактеризуйте методи навчання, позначені на моделях, та доповніть їх відповідними прийомами, діями, операціями.

Завдання 6.

Студентам пропонується привести приклад застосування індуктивної /дедуктивної /традуктивної розповіді (бесіди) та продемонструйте її на конкретному змісті.

БЛОК Б

Цілісний підхід до методів навчання, описаних в різних класифікаціях.

Мета: сформувати у студентів розуміння цілісного підходу до методів навчання, виходячи з того, що метод навчання - мікродіяльність, до складу якої входять ті ж компоненти, що і до процесу навчання, який є системою і розглядати який необхідно цілісно, враховуючи й зовнішню (формальну), й внутрішню (змістову) сторони.

Завдання 1.

Студентам пропонується проаналізувати перераховані терміни та розподілити їх за самостійно виділеними ознаками групування:

дослідницький, дедуктивний, бесіда, лекція, проблемний виклад, розповідь, узагальнення, демонстрування, репродуктивний, систематизація, лабораторний дослід, ілюстрування, вправа, індуктивний, пояснювально – ілюстративний, інструктаж, частково-пошуковий.

Завдання 2.

Студентам пропонується опис фрагменту уроку, що характеризує метод навчання як багатостороннє педагогічне явище. Завданням студентів є розпізнати різні сторони методу та зазначити їх в пропущених з цією метою місцях. Прикладом такого фрагменту уроку може бути:

“Вчитель використав метод навчання (_____), оскільки за його допомогою відбулося сприймання учнями теоретичної частини матеріалу.

Вказаний метод навчання носив (_____) характер, так як уявлення учнів формувалися на основі розповіді вчителя з використанням наочності. Метод є (_____), оскільки спочатку вчитель розкривав характерні особливості, ознаки об'єкту, що вивчається, а вкінці подав загальне його визначення”.

Завдання 3.

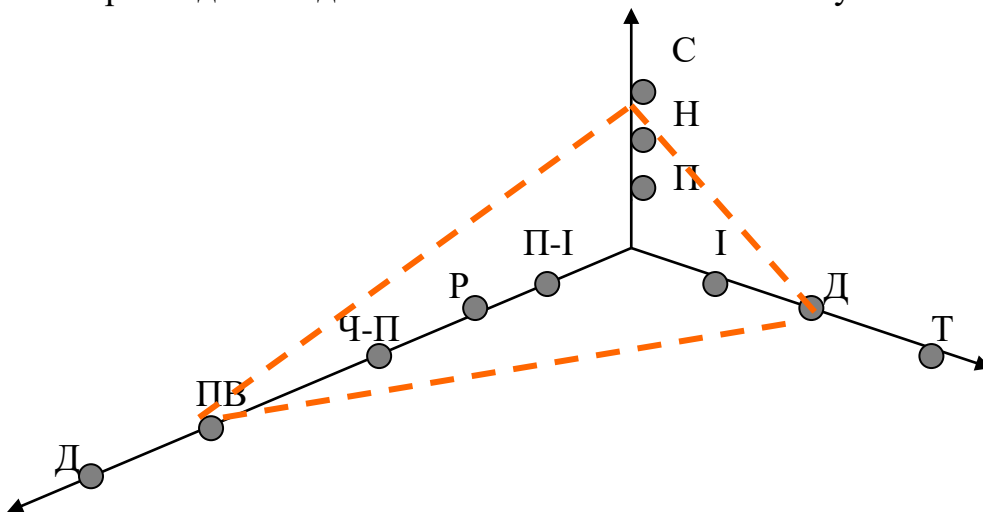
Студентам пропонується опис методу навчання. Їх завданням є розпізнати цей метод і знайти його на моделі системи загальних методів навчання, запропонованій Бондарем В.І.

Прикладом такого завдання може бути: “З метою сформувати в учнів знання про властивості кам'яного вугілля вчитель ставив перед ними (учнями) запитання, що допомагали їм визначити ту чи іншу властивість корисної копалини. В разі необхідності вчитель доповнював та уточнював відповіді. Наприкінці учні самостійно дійшли висновку щодо властивостей кам'яного вугілля”.

Завдання 4.

За запропонованою моделлю методу навчання студентам пропонується дати загальну характеристику цього методу.

Прикладом завдання та його виконання може бути:



За зовнішньою формою прояву даний метод є словесним (це, наприклад, евристична бесіда). За рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів вказаний метод носить частково-пошуковий характер, тобто вчитель уміло поставленими запитаннями скеровує учнів на вирішення ними (учнями) проблемної ситуації, створеної вчителем. Навчальний матеріал засвоюється дедуктивно, тобто від загального висновку до часткових фактів.

Завдання 5.

Студентам пропонується ознайомитися з фрагментом уроку, після чого перед ними ставиться завдання описати використаний вчителем метод навчання як цілісне багатостороннє педагогічне явище, обґрунтовуючи свої висновки, та побудувати модель цього методу навчання. Прикладом такого завдання та його виконання може бути:

ЦЗ: сформувані знання про рослинний світ мішаних лісів.

- Які дерева ви знаєте? Чи всі дерева мають листя?
- Назвіть відомі вам листяні дерева (відповіді учнів вчитель супроводжує зображеннями перерахованих дерев і в разі необхідності доповнює та корегує їх).
- Знайдіть в тексті інформацію про хвойні дерева., що ростуть в мішаних лісах. За якими ознаками розпізнають хвойні дерева?
- Замалюйте в зошитах гілочки будь-якого листяного та хвойного дерева. Порівняйте їх.

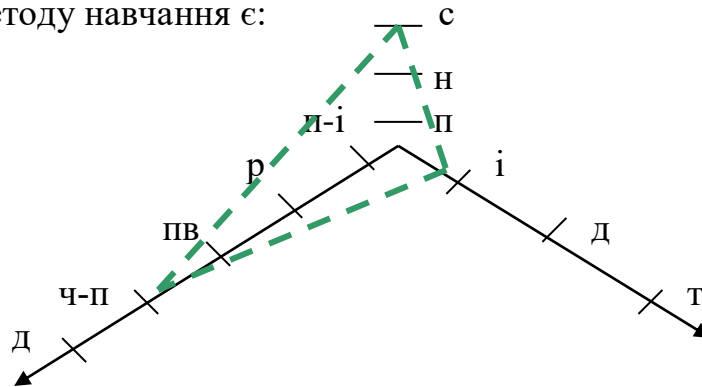
Потім учням демонструють фільм про рослинний світ мішаних лісів.

- Отже, які рослини ростуть в мішаних лісах? Чому ці ліси називають мішаними?

Для вирішення ЦЗ: сформувані знання про рослинний світ мішаних лісів обрано метод бесіди. Застосовуючи даний метод, вчитель організував частково-пошукову діяльність учнів, результатом якої було засвоєння знань про рослинний світ мішаних лісів, формування поняття “мішані ліси”. Про частково-пошукову діяльність учнів свідчить характер запитань, завдань, що ставить вчитель перед учнями. Тому бесіда має евристичний характер, а метод є частково-пошуковим.

Розглядаючи структуру бесіди, логіку її розгортання, бачимо, що вона є індуктивною. Про це свідчить те, що перші питання бесіди мали частковий характер, а заключні - загальний стосовно формування поняття “мішані ліси”.

Моделлю цього методу навчання є:



Аналогічно за описом дидактичних клітинок уроку студентам пропонується побудувати моделі методів навчання, переахувавши також і прийоми навчання, що використовує вчитель:

- а)... з метою сформувані в учнів знання про властивості кам'яного вугілля вчитель ставив перед ними (учнями) запитання, що допомагали їм визначити ту чи іншу властивість корисної копалини. В разі необхідності вчитель доповнював та уточнював відповіді. Наприкінці учні самостійно дійшли висновку щодо властивостей кам'яного вугілля...
- б) ЦЗ: відтворити знання учнів про роди іменників
- Що таке іменник? Яку роди має іменник?
 - Наведіть приклади іменників середнього роду.
 - Прочитайте текст на сторінці 37 і виберіть з нього іменники середнього роду.

- Розгляньте малюнок (на дошці малюнок із зображенням шкільного подвір'я, на якому під час перерви граються школярі) і назвіть іменники чоловічого роду.
- Складіть речення, використовуючи лише іменники жіночого роду. Наприклад, дівчинка з цікавістю читала казку про Попелюшку.
- На які питання відповідають іменники чоловічого, жіночого та середнього роду?

Завдання 6.

Студентам пропонується набір ознак методів навчання, що характеризують метод з різних сторін (ватман з ознаками висить на дошці):

бесіда	репродуктивний	традуктивний
індуктивний	вправа	
дослідницький	розповідь	частково-пошуковий
дослід	робота з книгою	
пояснювально-ілюстративний	дедуктивний	

Завданням студентів є вибрати достатню кількість ознак будь-якого методу навчання, які б якнайповніше, різносторонніше характеризували б метод навчання та описати цей метод, побудувати його модель.

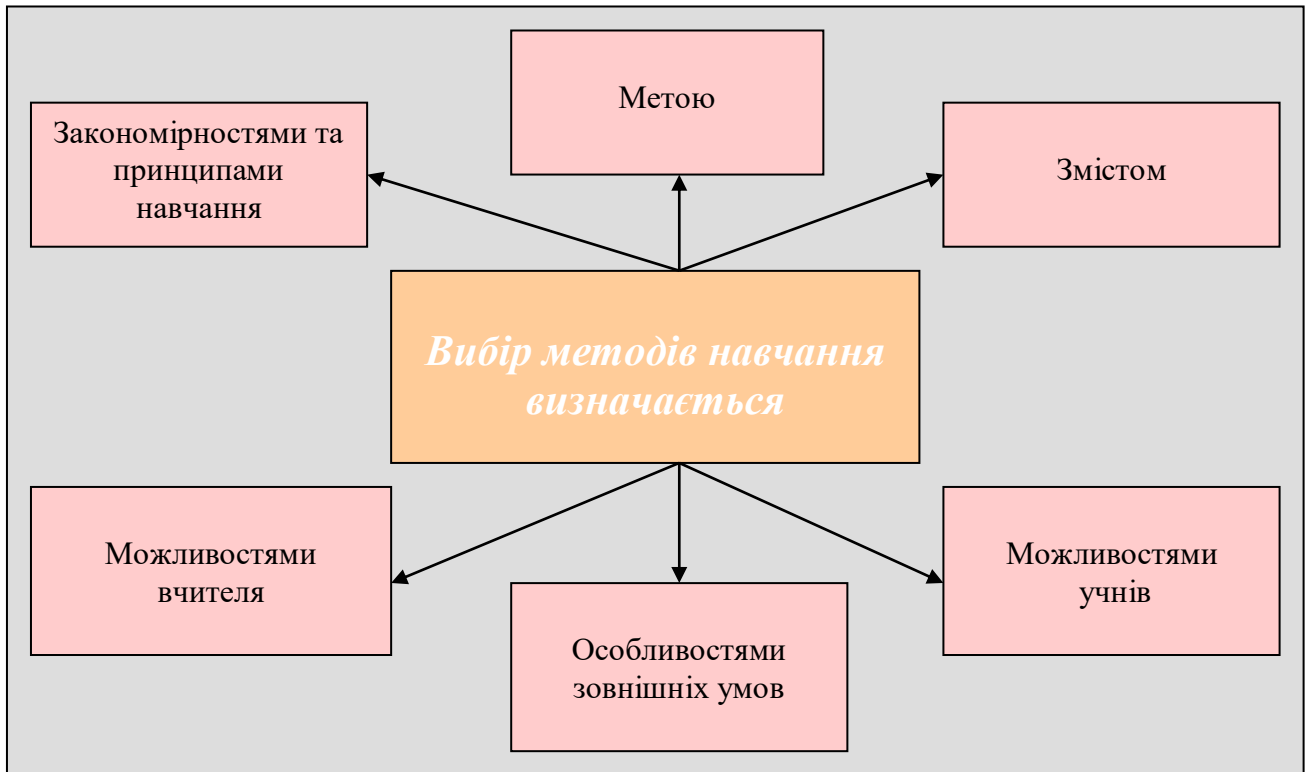
БЛОК В

Цілісний підхід до вибору методів навчання.

Мета: сформувати у студентів уміння вибирати методи навчання, спираючись на розуміння методів навчання як цілісне багатомірне педагогічне явище, враховуючи дидактичну мету, характер та складність навчального матеріалу, рівень навчальних можливостей учнів, можливості вчителя, наявність часу, які б в комплексі відповідали закономірностям та принципам навчання.

Завдання 1.

Студентам пропонується самостійно визначити фактори, що, на їхню думку, впливають на вибір методів навчання. Після цього відбувається бесіда, в ході якої студенти обґрунтовують свої думки, доповнюють один одного, групують перераховані вимоги. Після цього з метою ще й візуального запам'ятання визначальних факторів на дошці з'являється таблиця:



Завдання 2.

Студентам пропонується підібрати методи навчання, що дозволяють реалізувати наступні принципи навчання:

- а) усвідомленості, активності, самостійності в навчанні при керівній ролі вчителя;
- б) систематичності та послідовності у навчанні;
- в) доступності в навчанні;
- г) стимулювання інтересу та потреби в знаннях.

Завдання 3.

Викладач формулює декілька цільових завдань уроку. Наприклад:

ЦЗ 1: сформувати в учнів знання про рослинний світ пустелі;

ЦЗ 2: сформувати в учнів уміння розрізняти роди іменників;

ЦЗ 3: сформувати в учнів знання про властивості піску і т.д.

Завданням студентів є вибрати найефективніший метод навчання для вирішення поставленого завдання.

Завдання 4.

Завданням студентів є підібрати найефективніший метод навчання за зовнішньою формою прояву та внутрішньою сутністю з метою засвоєння відповідного компонента змісту. Результати роботи студентам пропонується оформити в наступному вигляді:

Компоненти змісту	Цільові завдання	Методи навчання		
		Зовнішня форма прояву методу	Внутрішня сутність методу	
			Рівень активності й самостійності учнів	Логіка руху змісту
Теоретичний				
Емпіричний				
Практичний				

Завдання 5.

Завданням студентів є вибрати з арсеналу методів навчання найефективніший для засвоєння теоретичного, емпіричного та практичного компонентів змісту, враховуючи при цьому вік учнів. Результати роботи студентам пропонується оформити наступним чином:

Компоненти змісту	Цільові завдання	Клас	Методи навчання		
			Зовнішня форма прояву методу	Внутрішня сутність методу	
				Рівень активності й самостійності учнів	Логіка руху змісту
Теоретичний		1			
		2			
		3			
Емпіричний		1			
		2			
		3			
Практичний		1			
		2			
		3			

Завдання 6.

Завданням студентів є підібрати найефективніший метод навчання для засвоєння теоретичного, емпіричного, практичного компонентів змісту, враховуючи при цьому навчальні можливості учнів. Результати роботи пропонується занести до таблиці.

Завдання 7.

Завданням студентів є підібрати найефективніший метод навчання для засвоєння теоретичного, емпіричного та практичного компонентів змісту, враховуючи при цьому втомленість учнів. Результати роботи студентам пропонують занести до таблиці.

Завдання 8.

На дошці сформульовано ряд цільових завдань. Завданням студентів є вибрати методи навчання, що були б адекватними кожному з поставлених цільових завдань. При виборі методів студентам необхідно враховувати досвідченість вчителя. Аудиторія студентів поділяється на дві частини. Перша група студентів

вибирає методи навчання, враховуючи те, що вчитель досвідчений, інша ж група вибирає методи навчання, пам'ятаючи, що вчитель має недостатній досвід роботи. Після виконання студентами роботи відбувається бесіда, в ході якої студенти обґрунтовують свій вибір.

Завдання 9.

Студентам пропонується розструктурувати зміст навчального матеріалу, при цьому визначивши цільові завдання та спланувавши проміжні результати; підібрати відповідні методи навчання, адекватні поставленому цільовому завданню, беручи до уваги **всі** фактори, що впливають на вибір методів навчання. Деякі вихідні умови студентам пропонуються.

Для виконання поставленого завдання аудиторія студентів поділяється на групи по 4-5 осіб. Кожній групі студентів пропонується окремий набір умов.

Наприклад: прозвенів дзвінок на п'ятий урок, на цей день останній для третьокласників. Вчитель розпочинає урок природознавства. За партами учні з середніми навчальними можливостями. Окрім великого досвіду, в роботі вчителю допомагає й достатня кількість засобів навчання, так як школа має сильну матеріальну базу.

БЛОК Г

Поєднання методів навчання в структурі уроку.

Мета: сформувати у студентів уміння поєднувати методи навчання, спираючись на розуміння методу навчання як цілісного багатомірного педагогічного явища, враховуючи дидактичну мету уроку, характер та складність навчального матеріалу, рівень навчальних можливостей учнів, можливості вчителя, наявність часу, що в комплексі відповідають закономірностям та принципам навчання.

Завдання 1.

На основі спостережень за уроком в школі (або після перегляду уроку на відео) студентам пропонується визначити, які методи навчання були використані

вчителем на уроці та обґрунтувати свою думку щодо доцільності чи недоцільності саме такого поєднання методів навчання.

Завдання 2.

На основі змісту підручника розробити урок (або декілька етапів уроку) будь-якого типу з урахуванням вимоги щодо поєднання словесних, наочних та практичних методів навчання.

Завдання 3.

Використовуючи зміст підручника, студентам пропонується розробити кілька етапів будь-якого типу уроку, підібравши таке поєднання методів навчання, яке б відповідало певному зазначеному рівню навчальних можливостей учнів. Результати роботи пропонується оформити наступним чином:

Цільові завдання	Зміст	Методи навчання								
		Зовнішня форма прояву методу			Внутрішня сутність					
					Рівень активності та самостійності учнів			Логіка руху змісту		
Сильні учні	Середні учні	Слабкі учні	Сильні учні	Середні учні	Слабкі учні	Сильні учні	Середні учні	Слабкі учні		

Завдання 4.

Використовуючи зміст підручника, студентам пропонується розробити урок, підібравши таке поєднання методів навчання, яке б враховувало стан втомленості учнів. Результати роботи пропонується занести до таблиці

Завдання 5.

Завданням студентів є навести приклад та обґрунтувати взаємозв'язок (взаємовплив) методів навчання один на одній.

Наприклад, бесіда, що передує розповіді, може змінити характер останньої, її тривалість, причому зміст і обсяг цієї бесіди великою мірою залежать від змісту та завдань наступної розповіді.

ПРИКЛАДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

Задача 1.

На уроці вчитель перевіряв домашнє завдання за допомогою фронтального опитування, яке проходило у досить швидкому темпі. Павло К. не зміг швидко зорієнтуватися в питаннях і сказав учителю, що йому потрібен час подумати. На що вчитель відповів: «Нічого думати, треба відповідати». Хлопець зовсім перестав відповідати на уроці.

До якої групи методів навчання належить фронтальне опитування? Як Ви оцінюєте дії вчителя у даному випадку? Охарактеризуйте негативні та позитивні сторони даного методу. Надайте пропозиції щодо інших способів організації перевірки домашнього завдання учнів.

Задача 2.

Урок у 4 класі. Коля С. відповідає біля дошки. Тільки він зупиняється, помиляється – в класі виникає «ліс» рук. Спочатку вчителька зупиняла учнів, але потім дозволила виправляти й доповнювати товариша. Коля все більше й більше заплутався, тягнув слова і згодом зовсім замовк. «Знову не довчив», - сказала вчителька і поставила «3» в журнал.

* * *

Урок у 9 класі. Відповідає Ліза К. У класі тиша. Але не всі учнів слухають. Кілька учнів готують наступне питання, інші дивляться у вікно. Дві дівчинки розмовляють «очима» про речі, які не стосуються уроку. Ліза робить помилки, але ніхто її не виправляє. І після відповіді ніхто не визвався виправити помилки.

Порівняйте фрагменти опитування в 4 і 9 класах. Чому не була вдалою перша відповідь і пройшла непоміченою для більшості друга? Які методи та прийоми навчання потрібно застосовувати вчителю, щоб активізувати учнів на цьому етапі уроку? Наведіть приклади використання ефективних методів опитування з практики досвідчених вчителів.

Задача 3.

Вчитель роздає учням живі квіти, після чого розпочинає пояснення нової теми. Він піднімає одну квітку й розповідає:

- Ззовні квітка має чашечку, яка складається з зелених листочків-чашолистиків. Бачите їх?

- Так, - відповідають учні.

- Ще ми бачимо віночок. Він складається з рожевих пелюсток. Бачите?

- Бачимо!

Іноді учні, навіть не розглядаючи квітку, відповідали «бачимо», «розуміємо». Так відбулося пояснення нового матеріалу.

* * *

Інший вчитель вивчення цієї теми побудував по-іншому. Спочатку він провів попередню бесіду про будову квітки, використавши в якості наочного посібника його модель. На моделі учні побачили чашолистки, віночок, маточку та тичинки, розглянули їх будову, засвоїли символічні позначення формули квітки.

Після цієї бесіди вчитель роздав учням живі квіти та запропонував:

- Знайдіть в квітці тичинки та маточку, виділіть їх, замалюйте, в підписах зазначивши їх будову, підрахувавши кількість та підставивши цифри в формулу квітки.

- Ознайомтеся з будовою чашечки та віночка, їх цифрові дані занесіть до формули.

1. *Чи в однаковій мірі при застосуванні описаних методів реалізується мотиваційна, пізнавальна, розвивальна функції? Обґрунтуйте свою відповідь.*

2. *Запропонуйте власний шлях засвоєння знань про будову квітки, пам'ятаючи про реалізацію зазначених функцій. При цьому охарактеризуйте метод як багатостороннє, багатомірне педагогічне явище (зазначте його зовнішню форму прояву та внутрішню сутність) та наповніть його відповідними прийомами навчання, практичними діями, розумовими операціями.*

Завдання на лабораторне заняття

Тема: Методи навчання та особливості їх вибору на уроці

Завдання:

1. Пригадайте сутність, основні ознаки, структуру, класифікації методів навчання та основні критерії їх вибору.
2. Конкретизуйте тему, мету та тип уроку, який Ви спостерігаєте. Визначте систему цільових завдань, які розв'язує вчитель на уроці.
3. Відповідно до системи цільових завдань визначте методи навчання (охарактеризуйте методи за зовнішньою формою прояву та внутрішньою сутністю).
4. Проаналізуйте, яким чином на уроці була реалізована поліфункціональність методів навчання.
5. Визначте і поясніть оптимальність вибору кожного з методів згідно:
 - 1) змісту навчального матеріалу уроку;
 - 2) віку та навчальних можливостей учнів;
 - 3) ступеня різноманітності використання методів навчання.
 Обґрунтуйте свою думку конкретними прикладами з уроку.
6. Встановіть доцільність вибору вчителем прийомів навчання, дій та логічних операцій як складових кожного методу.
7. Охарактеризуйте поєднання методів навчання на уроці.

Зразок оформлення лабораторного завдання:

Предмет:

Клас:

Тема уроку:

Мета уроку (сформульована вчителем):

Мета уроку (власне формулювання):

Тип уроку:

Рівень навчальних можливостей учнів:

Хід уроку:

№	Етапи, цільові завдання та зміст навчального матеріалу уроку	Методи навчання		
		За зовнішньою формою прояву	За внутрішньою сутністю	
			За рівнем пізнавальної активності	За логікою розгортання думки та змісту

Кінцевий результат уроку:

До таблиці занести аналіз питань 2, 3, 4. Відповіді на решту запитань подати у розгорнутому вигляді.

Засоби діагностування рівня сформованості знань і вмінь вибору та конструювання методів навчання

З метою визначити рівень осмислення знань та сформованості вмінь в ході формувального експерименту постійно проводився поточний контроль. Це відбувалося за допомогою використання різних форм контролю в залежності від змісту знань чи вмінь, що перевірялися. Наприклад, бесіда чи тестове завдання дозволяло визначити рівень сформованості знань та розуміння зв'язків і залежностей між їхніми компонентами. Виконання вправ забезпечувало перевірку рівня сформованості вмінь. Також результати поточного контролю дозволяли скорегувати процес навчання, спрямувати додаткову увагу на найскладніші для студентів етапи формування вмінь вибирати методи навчання. Приклади контрольних запитань та завдань у блоках А, Б, В, Г.

Заключна перевірка рівня сформованості знань і вмінь вибору та конструювання методів навчання у студентів відбувалася за рахунок годин, відведених на індивідуальну роботу (2 години). З цією метою були розроблені комплексні завдання (3 варіанти).

I варіант

1. *Метод навчання - це:*

- а) спосіб діяльності вчителя, за допомогою якого вчитель організовує процес навчання;
- б) спосіб спільної діяльності вчителя та учнів з метою досягнення конкретного навчального результату;
- в) спосіб пізнавальної діяльності учнів по досягненню конкретного результату;
- г) це спосіб реалізації процесу навчання

2. *З наведеного переліку виберіть словесні методи навчання:*

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| а) Практична робота | е) Лабораторна робота |
| б) Спостереження | є) Ілюстрування |
| в) Бесіда | ж) Вправа |
| г) Робота з книгою | з) Розповідь |
| д) Пояснення | и) Дослідна робота |

3. *Чим можна пояснити різні підходи до класифікації методів навчання?*

4. *Проаналізуйте перераховані терміни та розподіліть їх за самостійно виділеними ознаками групування: урок, частково-пошуковий, факультатив, сприймання, пояснювально-ілюстративний, екскурсія, усвідомлення, репродуктивний, екзамен, індуктивний, осмислення, бесіда, диференціація навчання, лекція, розповідь, дедуктивний, узагальнення, демонстрування, систематизація, лабораторний дослід, застосування, традуктивний, науковість навчання, доступність змісту, ілюстрування.*

5. *Приведіть приклад застосування індуктивної бесіди. На конкретному навчальному матеріалі побудуйте питання цього виду бесіди.*

6. *Назвіть та опишіть зображений на моделі метод навчання:*

- а) визначте та назвіть метод навчання за зовнішньою формою прояву (вказіть конкретно, який із словесних, наочних чи практичних методів використовується у даній схемі);
- б) визначте та назвіть метод навчання за внутрішньою сутністю:
 - за рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів;

II варіант

1. *Прийом навчання - ...*

- a) складається із сукупності методів навчання;
- б) окремі прийоми, розумові операції, практичні дії вчителя та учнів, які допомагають реалізації певного методу та спрямовані на досягнення конкретного навчального результату;
- в) це спосіб реалізації процесу навчання.

2. *З наведеного переліку виберіть практичні методи навчання:*

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| a) Практична робота | е) Лабораторна робота |
| б) Демонстрування | є) Ілюстрування |
| в) Бесіда | ж) Вправа |
| г) Робота з книгою | з) Розповідь |
| д) Пояснення | и) Дослідна робота |

3. *В чому, на Вашу думку, полягає оптимальний вибір методів навчання?*

4. *Проаналізуйте перераховані терміни та розподіліть їх за самостійно виділеними ознаками групування: процес навчання, зміст освіти, принципи навчання, сприймання, усвідомлення, бесіда, узагальнення, парна, лабораторний дослід, загальнокласна, індуктивний, форми організації навчальної діяльності, фронтальна, дедуктивний, диференціація навчання, виховуючий характер навчання, вправа, пояснювально-ілюстративний, осмислення, застосування, репродуктивний, доступність навчання, частково-пошуковий, метод проблемного викладу, пояснення, ілюстрування.*

5. *Приведіть приклад застосування дедуктивної бесіди. На конкретному матеріалі побудуйте питання цього виду бесіди.*

6. *Назвіть та опишіть зображений на моделі метод навчання:*

III варіант

1. *Засоби навчання - це ...*

- а) джерело одержання знань, формування умінь;
- б) матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким більш успішно та за короткий час досягаються визначені цілі уроку;
- в) способи реалізації процесу навчання;
- г) способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на засвоєння учнями знань.

2. *З наведеного переліку виберіть наочні методи навчання:*

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| а) Практична робота | е) Лабораторна робота |
| б) Демонстрування | є) Ілюстрування |
| в) Бесіда | ж) Вправа |
| г) Робота з книгою | з) Розповідь |
| д) Пояснення | и) Дослідна робота |

3. *Поясніть, чому методи навчання – це багатостороннє педагогічне явище?*

4. *Проаналізуйте перераховані терміни та розподіліть їх за самотійно виділеними ознаками групування: : урок, факультатив, сприймання, екскурсія, усвідомлення, екзамен, осмислення, бесіда, диференціація навчання, лекція, розповідь, узагальнення, демонстрування, систематизація, лабораторний дослід, застосування, науковість навчання, доступність змісту, ілюстрування.*

5. *Приведіть приклад застосування традитивної бесіди. На конкретному матеріалі побудуйте питання цього виду бесіди.*

6. *Назвіть та опишіть зображений на моделі метод навчання:*

Критерії та показники оцінювання сформованих вмінь вибору та конструювання методів навчання

Визначення рівнів сформованості вмінь вибору та конструювання методів навчання у студентів здійснювалося на основі таких *критеріїв*: знанійного, рівневі-самостійного, здатнісно-творчого, потребнісно-мотиваційного.

Сутність названих критеріїв розкривають наступні *показники*:

- 1) *знанійного* - наявність в основі діяльності студентів наступних груп психолого-педагогічних знань: дидактичних (сутність методів навчання як багатомірного педагогічного утворення з позицій системно-структурного підходу, їх структура, умови їх ефективного вибору, поєднання та конструювання, а також вміння застосовувати перераховані знання на практиці); психологічних (особливості процесу пізнання); діалектичних (наявність знань про зв'язки та залежності між двома утвореннями); конструктивних (умінь на їх основі конструювати методи навчання); аналітичних (здійснювати зовнішній та внутрішній аналіз результатів конструювання та вносити корекцію в сконструйований метод), усвідомленість ними доцільності своїх професійних дій;
- 2) *рівневі-самостійного* - самостійність діяльності студентів у процесі вибору та конструювання методу навчання, характер мотивації студентів стосовно виконуваної діяльності;
- 3) *здатнісно-творчого* - здатність творчо застосовувати знання з вибору методів навчання та забезпечувати широту їх перенесення в нові умови і ситуації;
- 4) *потребнісно-мотиваційного* – характер мотивації студентів стосовно виконуваної діяльності.

При перевірці сформованості досліджуваних умінь дані критерії виступали як норма, вимога, що порівнювалася із реальним станом сформованості у студентів відповідних знань і вмінь.

Додаток Б

Таблиця Б.1

Оптимальне застосування методів навчання

Методи навчання	При якому змісті матеріалу раціонально використовувати метод?	При розв'язуванні яких задач цей метод застосовується найбільш успішно?	При яких особливостях учнів раціонально застосовувати метод?	Які можливості повинен мати вчитель для використання цього методу?
Словесні	Коли матеріал має теоретико-інформаційний характер	При формуванні теоретичних і практичних знань та вирішенні всіх інших завдань навчання	Коли учні готові до засвоєння інформації даним видом словесних методів	Коли вчитель володіє відповідними словесними методами краще, ніж іншими методами
Наочні	Коли зміст навчального матеріалу може бути представлений в наочному вигляді	Для розвитку спостережливості, підвищення уваги до досліджуваних питань	Коли наявні наочні прилади, доступні учням	Коли вчитель має у своєму розпорядженні необхідні прилади чи посібники або може виготовити їх сам
Практичні	Коли зміст теми охоплює практичні вправи, виконання трудових завдань, проведенні дослідів	Для розвитку практичних умінь і навичок	Коли учні готові до виконання практичних завдань такого характеру	Коли вчитель має у своєму розпорядженні посібники, дидактичні матеріали для організації таких практичних вправ
Репродуктивні	Коли зміст занадто простий чи складний	Для формування базових знань, умінь і навичок	Коли учні ще не готові до проблемного вивчення даної теми	Коли у вчителя немає часу для пошукового вивчення цього матеріалу
Проблемно-пошукові	Коли зміст матеріалу має середній рівень складності	Для розвитку самостійності мислення, дослідницьких умінь, творчого підходу до справи	Коли учні підготовлені до проблемного вивчення матеріалу	Коли вчитель має час для проблемного вивчення теми і добре володіє методами

Методи навчання	При якому змісті матеріалу раціонально використовувати метод?	При розв'язуванні яких задач цей метод застосовується найбільш успішно?	При яких особливостях учнів раціонально застосовувати метод?	Які можливості повинен мати вчитель для використання цього методу?
Індуктивні	Коли зміст теми в підручнику викладено індуктивно	Для розвитку умінь узагальнювати, здійснювати індуктивні умозаключення (від одиничного до загального)	Коли учні підготовлені до індуктивних міркувань і утруднюються в дедуктивних міркуваннях	Коли вчитель краще володіє індуктивними методами навчання
Дедуктивні	Коли зміст теми в підручнику викладено дедуктивно чи його раціонально викласти подібним чином	Для розвитку вмінь здійснювати дедуктивні умозаключення (від загального до часткового), розвитку умінь аналізувати явища	Коли учні підготовлені до дедуктивних розмірковувань	Коли вчитель добре володіє дедуктивними методами
Традуктивні	Коли зміст дозволяє порівняння, аналогії	Для розвитку вмінь переносити знання на нові (схожі ситуації)	Коли учні підготовлені до порівняльної діяльності, уміють знаходити подібне в ситуаціях	Коли вчитель володіє порівняльною методикою за аналогією

I.	<p>Організаційний момент. Актуалізація опорних знань. Повідомлення учням теми, мети і завдань уроку, мотивація навчання школярів. Ц.З.: відтворити знання про народні символи України та способи їх зображення українськими майстрами Зміст: - Прочитайте девіз сьогоденного уроку: <i>„Грушнички, мов стежини, І мальви на ніжках-стеблинах, Мальовані глеки із глини, І тину вербові лозини, Калина над плетеним тином – Усе це моя Україна!”</i> - Як ви гадаєте, чому цей вірш є девізом сьогоденного уроку? - Який місячник проходить у нашому колежі? (місячник української писемності) - Крім української мови у нас є і інші чудові народні символи України. Назвіть їх. - Правильно. Мамина пісня, батькова хата, дідусів тин, бабусина вишиванка, верба і калина – все це наші символи. Зберегти ці символи для нащадків – це наша місія. - Чому саме верба і калина, на вашу думку, є українськими народними символами? - Де і як зображують ці народні символи українські майстри? - Уявіть, що всі ви - українські майстри і у вас відповідальне завдання: створити барельєфну композицію із пластиліну „Без верби і калини нема України” для шкільної виставки. Ц.З.: повторити правила роботи з пластиліном та потрібними інструментами (стек, дощечка). Зміст: - Перш ніж почати роботу з пластиліном пригадаємо правила роботи з ним.</p>	7 хв.		<p><u>Бесіда</u> (прийом: повідомлення)</p>	Репродуктивна	Дедуктивна (доведення, узагальнення, систематизація)	Фронтальна	<i>(у змісті)</i>	Знання про народні символи України та способи їх зображення українськими майстрами.
II	<p>- Які інструменти потрібні для роботи з пластиліном? - Для чого потрібен стек? Як з ним працювати? - На чому потрібно розкачувати і обробляти пластилін? - Для чого вам ганчірка і вода? - Скільки пластиліну потрібно брати для роботи? Сприйняття і усвідомлення учнями фактичного матеріалу. Ц.З.: сформувати поняття „барельєф”. Зміст: - Прочитайте слово, що записане на дошці – „барельєф”. - Хто знає, що воно означає? - Барельєф – це скульптурне зображення, або орнамент, що</p>	5 хв.	Ілюстрації із зображенням барельєфних композицій	<p><u>Пояснення</u> (прийоми: бесіда, ілюстрування, демонстрування)</p>	Пояснювально-ілюстративне	Дедуктивна (синтез, аналіз, узагальнення)	Фронтальна	<p><u>Запитання до учнів:</u> - Що таке барельєф? - Чим відрізняється барельєфна скульптура від звичайної скульптури?</p>	Знання правил роботи з пластиліном та потрібними інструментами (стек, дощечка). Поняття про барельєф.

<p>III</p>	<p><i>виступає на плоскій поверхні мени ніж на половину об'єму зображеного предмета.</i></p> <p>- Подивіться на ілюстрації. На них зображені барельєфні композиції, виконані різними талановитими майстрами. А тепер погляньте довкола себе - у класній кімнаті є роботи виконані барельєфом? Чи знаєте звідки вони та хто їх виготовив? Опишіть їх.</p> <p>- У кого дома є барельєфні композиції? Опишіть їх.</p> <p>Осмислення змісту послідовності застосування способів виконання дій.</p> <p>Ц.З.: ознайомити із зразком виробу – барельєфна композицію „Без верби і калини нема України” та його складовими елементами.</p> <p>Зміст:</p> <p>- Подивіться на зразок виробу. З яких елементів створено композицію? (<i>тин, гілочки калини та верби, глечик</i>)</p> <p>- Що вони символізують?</p> <p>- Які елементи, на вашу думку, основні, а які другорядні?</p> <p>- Хто знає, як правильно плести тин? З яких частин він складається? Який колір пластиліну краще обрати для зображення тину?</p> <p>- Які кольори ви оберете для виготовлення гілочки калини, а гілочки верби? З яких елементів вони складаються? Порівняйте їх.</p> <p>Ц.З.: ознайомити із послідовністю виготовлення виробу - барельєфна композиція „Без верби і калини нема України”.</p> <p>Зміст:</p> <p>- Спробуйте визначити послідовні етапи виготовлення барельєфу (учні працюють у мікрогрупах по 4-5 осіб). А через 4 хвилини колективно визначимо основні кроки подальшої роботи. (Спочатку візьмемо картон прямокутної форми – це основа. Потім виготовимо барельєф тину. Для цього потрібно нанести пластилінові смужки (коричневого кольору) на картон способом „скачування” та „втягування” по вертикалі, а потім по горизонталі. Трохи „примазуйте” деталі до основи. Далі виготовимо гілочку калини, що складається з листочка, ягід та стеблинок, що з'єднують ягоди. Листочок виріжте стеком із плаского кусочка пластиліну (зеленого кольору), ягоди виготовте способом „скачування” кульок різної величини (із червоного пластиліну). Способом „примазування” прикріпіть листок і ягоди до картону (поміж тином). Зробіть тоненькі стебельця до ягід і теж прикріпіть. Потім виготовте гілочку верби, що складається із стебла і бруньок („котиків”). Виготовляється вона так само як гілочка калини, тільки бруньки мають продовговату форму, а не круглу. Прикріпіть її до картону таким же способом („примазування”). Завершити композицію можна прикрасивши її глечиком (на тину), квіточками, хмаринками, сонечком чи інш.).</p>	6 хв.	Зразок барельєфної композиції на тему: „Без верби і калини нема України”.	<p><u>Демонстрування</u> (прийоми: бесіда, пояснення)</p> <p><u>Самостійна робота</u> (прийоми: пояснення, бесіда, демонстрування)</p>	<p>Пояснювально-ілюстративне</p> <p>Частково-пошукова</p>	<p>Дедуктивне (аналіз, порівняння, пояснення)</p> <p>Індуктивна (синтез, аналіз, порівняння, узагальнення, висновків, систематизація)</p>	<p>Фронтальна</p> <p>Групова</p>	<p><u>Запитання:</u></p> <p>- З яких основних елементів складається дана композиція?</p> <p><u>Запитання:</u></p> <p>- З чого ви почнете роботу?</p> <p>- Який елемент виготовте першим (другим, третім)?</p> <p>- Коли робота завершена?</p> <p>- Якими способами кріпитимете пластилін до основи?</p>	<p>Знання про зразок виробу (барельєфна композиція „Без верби і калини нема України”) та його складових елементів.</p> <p>Знання послідовності виготовлення виробу (барельєфна композиція „Без верби і калини нема України”).</p>
<p>IV</p>	<p>Самостійне застосування учнями знань у стандартних ситуаціях.</p> <p>Ц.З.: навчити виготовляти самостійно барельєфну композицію з пластиліну на тему: „Без верби і калини нема України”.</p> <p>Зміст:</p> <p>- А зараз, юні умільці, приступаємо до роботи.</p> <p>- Щоб веселіше працювалося, я включу вам українські народні пісні. (вчитель надає індивідуальну допомогу).</p> <p>Фізкультхвилинка.</p>	17 хв.	Пластилін, стек, дощечки, ганчірки	<p><u>Практична робота</u> (Прийоми: пояснення, демонстрування, інструктаж)</p>	Репродуктивна	Індуктивна (порівняння, аналіз, синтез)	Індивідуальна	<p>Вчитель здійснює покроковий контроль:</p> <p>- Хто вже виготовив перший елемент? Другий? Третій? Покажіть і т.д.</p>	Вміння самостійно виготовляти барельєфну композицію: „Без верби і калини нема України”.
<p>V</p>	<p>Підсумок уроку. Оцінювання робіт учнів.</p> <p>- Отже, розглянемо ваші роботи. Визначте найкращі барельєфи (перегляд робіт, вмотивована їх оцінка. Відбір кращих робіт на шкільну виставку – здійснюється учнями).</p> <p>- Яке скульптурне зображення ви навчилися робити з пластиліну?</p> <p>- Що таке барельєф?</p> <p>- Яка тематика барельєфу, що ви виконували?</p> <p>- Які українські народні символи ви відобразили</p> <p>Прибирання робочих місць.</p>	5 хв.							

Кінцевий результат уроку: поняття про барельєф та вміння виготовляти барельєфну композицію „Без верби і калини нема України” способами „витягування з цілого шматка пластиліну”, і „примазування деталей до основи”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.- М.: Просвещение, 1990.- С. 141.
2. Агапова О., Кривошеева А., Ушакова А. Проектно-созидательная модель обучения // Вестник высшей школы.- 1994.- №1.
3. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. - №1. – С.72-75.
4. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1997. – 216 с.
5. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання: Навчальний посібник. - К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
6. Алексюк А.М. Ефективність методів навчання на уроці. – К.: Радянська школа, 1965. – 234 с.
7. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К.: Т-во «Знання», 1980. – 48 с.
8. Алексюк А.М. Методи навчання у вищій школі // Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – С. 439 - 448.
9. Алексюк А.М.. Загальні методи навчання. – К., «Радянська школа», 1981-206 с.
10. Амонашвили Ш.А., Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика.– 2000. – №2. – С.4 – 10.
11. Андреев В.И. Интенсификация творческой деятельности студентов / В.И. Андреев и др. –Казань: Изд-во Казан. ун-та,1990. – 197с.
12. Андрущенко В., Дорогань С. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування // Вища освіта України. – 2002. –№3. – С. 5 –13.
13. Андрущенко В.П. Пріоритети розвитку освіти ХХІ століття// Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. Альманах. – К., 2000. – С. 8 – 21.

14. Аношкин А.П, Радько И.М., Коченова З.Н.,Афакина Т.И., Кузнецова И.А., Шипицина О.А. Обучение младших школьников с учетом их мыслительных способностей // Начальная школа. – 2004. - № 11. – С.26
15. Анцибор М.М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Прометей, 1989. – 240с.
16. Анцибор М.М. О структуре познавательной деятельности// Вестник высшей школы, 1988. –№6.– С.31–35.
17. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерности, основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
18. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк: ЕАИ – пресс, 2001. – 160с.
19. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. М., 1987
20. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 190 с.
21. Байбара Г.М. Педагогічне мислення та формування у майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання фахових методик // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури та змісту початкової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Гол. ред. О.Я.Савченко. – Полтава, 2001. – С. 34 – 36.
22. Байбара Т.М. Формування у молодших школярів дослідницьких умінь // Навчання і виховання учнів 2 класу: Методичний посібник для вчителів / Упоряд. Савченко О.Я. – К.: Початкова школа, 2003. – С. 69 - 87.
23. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. –М.: Педагогика, 1990. – 184с.
24. Барабаш Ю.Г, Позінкевич Р.О. Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. — Луцьк : РВВ "Вежа" Волинського держ. ун-ту ім. Л.Українки, 2006. — С.157-280.

25. Безпалько О.В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / НПУ ім.М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 17 с.
26. Белокур Н.Ф. Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки: Пособие по спецкурсу. – Челябинск: Челябинский пед. ин-т, 1986.
27. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.–190 с.
28. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В., Погоріла І. Л., Пометун О. І. Компетентнісна освіта - від теорії до практики. — К. : Пляди, 2005. — 120с.
29. Бібік Н.М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів//Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури та змісту початкової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції/Гол. ред.О.Я.Савченко.– Полтава, 2001. – С.12–13.
30. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
31. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Белін - Берген) / М-во освіти і науки України; ред. С.М.Ніколаєнко; упоряд. В.Д. Шинкарук. – К.: Дельта, 2007. – 53 с.
32. Бондар В. І. Дидактика: Підручник для студ. вищих пед. навч. закл.. — К. : Либідь, 2005. — 264с.
33. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики). – К.: НПУ, 1999. – 48с.
34. Бондар В.І. Теоретичні основи і технології педагогічного аналізу: управлінський аспект: Навчальний посібник. – К.: НПУ, 1996. – 66 с.
35. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. – К.: НПУ, 2000. – 191с.
36. Бондар С.П. Проблеми оновлення методів навчання у сучасній школі // Наукові записки: Зб.наук.пр. НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ, 2001. – Ч.1. – С. 9 – 17.

37. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
38. Бульвінська О.І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Захищена 12.03.1998; Затв. 25.06.1998. – К., 1998. – 185 с.: іл.- Бібліогр.: с.164-185.
39. Василенко В. Впровадження інтерактивних форм і прийомів в організацію навчання учнів // Початкова школа. – 2005. - № 7. – С. 20 – 23.
40. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід: Дидактичний аспект. – Харків: Скорпіон, 2000. – 120 с.
41. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. – К.: Знання, 2005. – С.448 – 458.
42. Вербицкий А., Бакшаева Н. Развитие мотивации в контекстном обучении // Alma mater. – 1996. – №1–2. – С. 47 – 50.
43. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
44. Вербицька О. Інтерактивні методи навчання предметів природничого циклу // Початкова школа. – 2007. - № 6. – С. 25 – 27.
45. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Высшая школа, 1985. – 156 с.
46. Верзилин М.Н. Формирование личности учителя биологии в процессе высшего педагогического образования. – Полтава, 1982. – 192 с.
47. Виданов Ф.А., Конев А.Н. К проблеме методов и средств обучения. В кн.:Методика дифференцированного обучения в начальных классах. – М.:Просвещение, 1972.- С. 11 – 28.
48. Вікторів В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / АПН України; Інститут вищої освіти. — Д. : Пороги, 2005. — 286с.
49. Вороніна Л.П. Дидактичні принципи формування загальнопедагогічних умінь // Педагогіка. Респ. наук.-досл.метод.зб.Вип..29.– К.,1990.–С. 21-26.

50. Выбор методов обучения в средней школе/ Под ред. Ю.К.Бабанского.- М.:Педагогика, 1981.- С. 34-36.
51. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.:Педагогика-Пресс, 1996. – 535 с.
52. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. –М.: Университет: Высшая школа, 2002. – 400 с.
53. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. – М.:МГУ,1968.–178 с.
54. Ганелин И.И. Актуальные вопросы обучения в школе/Сборник статей. – Л. – 1968. – 234 с.
55. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
56. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
57. Гин А.А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. Пособие для учителя. – М.: Вита - Пресс, 1999. – 88 с.
58. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1957. – 152 с.
59. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. –К.: Либідь, 1997. – 376 с.
60. Гончаров С.М. Дидактичні основи кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Національний ун-т водного господарства та природокористування. — Рівне : НУВГП, 2006. — 192с.
61. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти:Монографія. – К.:НПУ імені М.П,Драгоманова,2004. – 243 с.

62. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – С. 9-64.
63. Гусак П.М. Підготовка учителя: Технологічні аспекти. – Луцьк: Вежа, 1999. – 278с.
64. Гусак П.М. Фази дидактичної підготовки майбутнього учителя // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: НПУ, 2002. – Ч.1. – С. 240 – 242.
65. Давыдов В.В. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой. – М.,1982.– 225 с.
66. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.
67. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогіка. – 2003. - №4 – С. 21 – 26.
68. Дидактика современной школы. Пособие для учителей / Под. ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – 351 с.
69. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под. ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
70. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004.– 460 с.
71. Дмитренко Г.А., Олійник В.В., Ануфрієва О.А.Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів.–К.,1996.– 81с.
72. Дорошенко Т. Розвиток творчих здібностей на уроках музики // Початкова школа.- 2001. - № 4.- С. 34-37.
73. Дубасенюк О.А. Методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя // Модернізація вищої освіти у контексті євро інтеграційних процесів: Матеріали Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С. 44 – 54.

74. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Просвещение, 1968. – 374 с.
75. Євдокимов В.І. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки. – Харків: ХДПУ, 2000. – 163 с.
76. Єремєєва В.М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх вчителів до індивідуалізації навчання учнів: Автореф. дис. ...канд.пед.наук / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.—К.,2002.— 23с.
77. Жижко Т. Методи навчання – передумова інтелектуального розвитку особистості // Рідна школа. – 2002. - № 6. – С. 72 – 73.
78. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: Текст лекции. – Челябинск: Челяб. политех. ин-т. им. Ленинского комсомола, 1990. – 97 с.
79. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
80. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. 2-е изд., исправ. – М: Изд.центр «Академия», 2004. – 192 с.
81. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
82. Занков Л.В. Обучение и развитие / Экспериментальное педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
83. Захарова Н. Пізнавальні завдання формують в учнів пізнавальні вміння // Початкова школа. – 2001. - № 1. – С. 67-70.
84. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – М.: Академия профессионального образования, 2002. – 44 с.
85. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Моск. психолого- социальный ин-т, 2005. – 211 с.
86. Зінченко В.І. Використання інтерактивних форм і методів навчання в ході реалізації навчальних програм в початкових класах // Початкове навчання та виховання. 2006. - № 19-21. – С. 35-37.
87. Зосименко О. В. Особливості організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін: Метод. рек. для викл. та студ.

- пед. вищ. навч. закл. / Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. — Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. — 43с.
88. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. Кн. для учителя / Под. ред. П.И. Пидкасистого. — М.:Просвещение, 1984. —144 с.
 89. Иванова Л.Ф. Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя // Инновации в образовании.—2002.—№ — С.56-67.
 90. Ильина Т.А. Педагогика. — М.: Просвещение, 1984. — 496 с.
 91. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. — М.: Знание, 1972. — 88 с.
 92. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М.: Академия, 2002. — 240 с.
 93. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход. — Белгород — М., 1999. — 220 с.
 94. Ительсон Л.Б. Психологические основы обучения.—М.:Знание,1972.—59 с.
 95. Іванішеня С. Форми та методи інтерактивного навчання //Початкова школа. — 2006. - № 3. — С.9-11.
 96. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: Посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів та вчителів загальноосвітніх шкіл / Біда О.А., Кравчук О.В., Коберник Г.І. та ін.; Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. — Умань: Софія, 2007. — 209 с.
 97. Кабанова-Меллер В.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. — М., 1981. — 156 с.
 98. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков школьников. — М.: Изд-во Академ. пед. наук РСФСР, 1962. — 376 с.
 99. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика: начальные классы. — М.: Просвещение, 1978. — 224 с.
 100. Калашник Н.Г., Вертегел В.Л. Самостійна робота - потужний засіб сучасної освіти і виховання. — Запоріжжя : ЗНУ, 2005. — 326с.

101. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
102. Карпинська Л. О. Організація навчального процесу у вищій педагогічній школі України з використанням продуктивних ідей канадської педагогіки: Навч. посібник / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). — О. : Друк, 2005. — 123с.
103. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
104. Кендюхова А.А. Целостное понимание методов обучения как фактор систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя: Дис...канд. пед. наук: 13.00.09; - Защищена 1990; Затв. 20.09.1990. – К., 1990. – 182 с.: іл. - Бібліогр.: с. 168 – 182.
105. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. – Л.: ЛГПИ, 1973. – 175с.
106. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
107. Книга вчителя початкової школи: Довідкові матеріали для організації роботи вчителя / Г.Ф.Древаль, А,М.Заїка (упоряд.). – Х.: ПП “Торсінг плюс”, 2006. – 464 с.
108. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 256с.
109. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб.пособие. – К.: Вища школа, 1990.–248 с.
110. Козлова О.А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников // Начальная школа. – 2004.- № 11. – С.49-53.
111. Козловська І. Проблеми дидактичної інтеграції: теоретичні основи // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №5. – С.177–181.
112. Комар О.А. Навчання школярів за інтерактивними методами // Рідна школа. – 2006. - №5. – С.57-60.

113. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1987. – 144с.
114. Кондрашова Л.В. Формування професійного "Я" майбутніх педагогів засобами особистісно-зорієнтованого навчання в практиці вищої школи // Педагогіка вищої школи. –Кривий Ріг: КДПУ, 2000. – Вип.2. – С.3–13.
115. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философские основания современной педагогики. – Ростов-на-Дону, 1994. – 240 с.
116. Коць М.О. Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волинського державного ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – 348 с.
117. Кочина Л. Особливості побудови уроку математики в початкових класах // Початкова школа. – 2006. - № 7. – С. 27-32.
118. Кочина Л. Особливості побудови уроку математики в початкових класах // Початкова школа. – 2006. - № 8. – С. 22-24.
119. Кравчук П.Ф. Формирование развитой творческой личности студента. - К.: Вища школа, 1984. – 156 с.
120. Крутецкий В.А. Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей. – М., 1982. – 228 с.
121. Кудикіна Н. Ігрова діяльність у початковій школі // Відкритий урок . – 2006. - № 5-6. – С.27-32.
122. Кудрявцев Т.В. Психологические основы профессионально-технического обучения. – М.: Педагогіка, 1988. – 142 с.
123. Кузьмин В.П. Гносеологические проблемы системного знания.–М.: Знание, 1983. – 64 с.
124. Кузьмина Н.А. Формирование опыта творческой деятельности на уроках труда // Начальная школа. – 2004. - № 2. – С.82.
125. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Педагогіка, 2001. – 144 с.

126. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.Ф. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель: ГГУ, 1983. – 76 с.
127. Кузьмина Э.М., Боброва М.П. Модель дидактической подготовки педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.informatika.ru/text/magaz/pedagog>.
128. Кульбякина Л.Я. Вибір метода обучения // Начальная школа. 2002. - № 2. – С. 110 – 114.
129. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. – М., 1981. – 120 с.
130. Кумарин В.В. Про принцип природовідповідності в навчанні //Сов.педагогика. – 1988.-№ 8. - С. 94-101.
131. Кураченко З.В. Личностно-ориентированный подход в системе обучения математике // Начальная школа.- 2004. - № 4. – С.60.
132. Лазарева Л.Ю. Возможности повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения // Инновации в образовании. – 2004. - № 3. – С.52-60.
133. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.:Педагогика, 1966. – 523 с.
134. Ланда Л.Н. О соотношении эвристических и алгоритмических процессов. – В кн.: Научное творчество. – М.: Педагогика, 1969. – С.436-446.
135. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
136. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или семь уроков для тех, кто учит. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 256 с.
137. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. –Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998.–288 с.
138. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
139. Лемберг Р.Г. Методы обучения в школе.-Алма-Ата:«Мектеп», 1958. - 90 с.

140. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. // Особистість в психологічних дослідженнях: тексти / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Ніжинський держ.пед.ун-т ім. М.Гоголя; Упоряд. С.Д.Максименко, М.В.Пануча. За заг.ред. С.Д.Максименко. – Ніжин: [б.и.], 2005. – С.110-114.
141. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
142. Лернер И.Я. О “природосообразности” и “воспитывающем обучении” //Сов. Педагогика. – 1988, №8.- с.101-108.
143. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
144. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 94с.
145. Личностно-ориентированные технологии обучения // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред.Е.С.Полат. –М., 1999.-С.17-133.
146. Луначарський А.В. О воспитании и образовании. Под ред. Арсеньева и др. – М.: Педагогика, 1976. – 636 с.
147. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород: Закарпаття, 1998.
148. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.:Просвещение,1999. –192 с.
149. Мартиненко С. Методи навчання та їх класифікація // Відкритий урок. – 2006. - № 1-2. – С. 3-13.
150. Математическая статистика. t-критерий Стьюдента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ru/wikipedia.org/wiki/T>
151. Махмутов М.И. Современный урок. – М.: Педагогика, 1985. –184 с.
152. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
153. Методи навчання, які використовує вчитель у навчальному процесі // Все для вчителя. – 2004. - № 13-14. – С.111-112.

154. Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів: Навчальний посібник/ Укл. Богданова І.М., Дідусь Н.І., Нагорна Г.І. – Одеса, 1993. – 242 с.
155. Методы обучения в школе // Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей /Под. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 234 - 260.
156. Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях та практичних завданнях): Навчальний посібник/ Борисюк С.О., Конончук А.І., Яковець Н.І., Щербина Ю.М. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім.М.Гоголя, 2002.–287 с.
157. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
158. Митник О. Пізнавальні завдання для розвитку творчих здібностей особистості // Початкова школа.- 2001. - № 6.- С. 14-16.
159. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
160. Мищенко А.И. Педагогический процесс как целостное явление. –М., 1993. – 148 с.
161. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований // Школьные технологии. – 2001. - №5. – С. 75-100.
162. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152с.
163. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи. – К.:НПУ, 2003. – 267 с.
164. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпченко Н.І., Гусак П.М., Юрченко В.І., Падалка О.С., Фоменко М.М., Молочко М.В., Яшанов С.М. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 337 с.

165. Навчання і виховання учнів 3 класу: Методичний посібник для вчителів / Упоряд. Савченко О.Я. – К.: Початкова школа, 2004. – 512 с.
166. Навчання і виховання учнів 4 класу: Методичний посібник для вчителів / Упоряд. Савченко О.Я. – К.: Початкова школа, 2005. – 640 с.
167. Навчання через дію: використання інтерактивних методів у навчанні // Управління освітою. – 2006. - № 16. – Вкладка. С. 1 – 8.
168. Нагорна Г.О. Вироблення у студентів умінь аналізувати педагогічні ситуації // Радянська школа, 1982. – №11. – С.81-87.
169. Нагорная Т.А. Профессиональное мышление учителя. – К., 1995. – 330 с.
170. Назарова Т.С., Казанский Н.Г. Учебный процесс в младших классах школы и его принципы (учебно-методическое пособие). – Л.: ЛГПИ, 1973. – 84 с.
171. Немов Р.С. Умения, навыки и привычки // Немов Р. С. Психология: В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии. 4-е изд.– М.: Владос, 2001. – С.158-165.
172. Нечаев Н.Н. Моделирование и творчество – М.: Знание, 1987. – 92 с.
173. Ничкало Н.Г. Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С. 49–57.
174. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття. — К. : Знання, 2006. — 254с.
175. Новые исследования в педагогических науках // С.И. Высоцкая, В.В. Краевский. Дидактические основания конструирования процесса обучения. – М: Педагогика, 1986. – С. 36–39.
176. Огородников И.Т. Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. – М.: Просвещение, 1969. –162 с.
177. Оконь В. Введение в общую дидактику.–М.: Высшая школа, 1990. – 382с.
178. Онищук В.А. Дидактика современной школы. – К.: Вища школа, 1987.
179. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.
180. Осколов П.В. Комплексне використання методів навчання як засіб організації ефективного навчального пізнання // Проблеми освіти / М-во

- освіти і науки України, Науково-методичний центр вищої освіти. – Київ, 2003. – Вип.34. – С. 167 – 172.
181. Основи педагогічної майстерності /Під ред. І.А. Зязюна; М-во освіти і науки України. 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
182. Основы педагогики и психологии высшей школы/ Под ред. Петровского А.В. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.
183. Острианська О.А. Умови формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури та змісту початкової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Гол. ред. О.Я.Савченко. – Полтава, 2001. – С. 49.
184. Острианська О.А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх вчителів початкових класів: Дис...канд..пед.наук: 13.00.04; – Захищена 24.10.2002; Затв. 02.07.2003. - Полтава, 2002. — 281 с.: іл. — Бібліогр.: с. 186-211.
185. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. — К. : Знання України, 2005. — Т. 1 — 420с.
186. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. – К.: Освіта України, 2006. – Т.2. – 504 с.
187. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить.– М .: Просвещение, 1987. –С.60–170.
188. Палтишев М. Методи, методичні системи, педагогічні технології // Завуч (Шкільний світ). – 2005. - № 25. – С. 11-15 (вкладка).
189. Пальтова Т.А. Сучасні методи навчання: досвід впровадження // Завуч (Шкільний світ). – 2005. - № 14. – С. 21-26 (вкладка).
190. Пащенко В.О. Професійна підготовка вчителя // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури та змісту початкової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Гол. ред. О.Я.Савченко. – Полтава, 2001. – С. 3 – 4.

191. Педагогика и психология / Под. ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 284 с.
192. Педагогика/ Под ред. Бабанского Ю.К. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
193. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед заведений /Под. ред.С.А.Смирнова. 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
194. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов; Под ред.В.А.Слостенина.– М.: Издательский центр «Академия», 2002.– 576 с.
195. Педагогическая технология: структура, подходы к проектированию //Профессиональное образование. – 2000. – №5. – С. 17–19.
196. Педагогический энциклопедический словарь / Сост: Э.А.Абдуллин, О.А.Абдуллина, Э.А.Аблаев и др. – М.: Большая Российская энциклопедия: ООО “Дрофа”, 2003. – 527 с.
197. Педагогический энциклопедический словарь// Гл.ред. Бим Б.М. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.
198. Педагогіка /Під ред. А.М.Алексюка.- К.,Вища школа, 1985. – 150 с.
199. Педагогіка вищої школи/ За ред. Коротяєва І., Гришина Е.О., Устинко О.А. – К.: НМКВО, 1990. – 176 с.
200. Педагогіка вищої школи: Тексти лекцій/ Укл. Алексюк А.М. – К.: Вища школа, 1992. – 112 с.
201. Педагогічна енциклопедія, 1965-68 рр. – М., 1965. – Т.2.
202. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
203. Перспективні освітні технології: Науково-методичний посібник/ Алексюк А.М., Бех І.Д., Демків Т.Ф та ін. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
204. Петрушов С. М., Шевцов Л. В. Практичні основи організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі: Навч.-метод. посібник. — Алчевськ : ДонДТУ, 2005. — 114с.

205. Пискунов А.И. Педагогическое образование: концепции, содержание, структура // Педагогика, 2000. – №3.– С. 14–21.
206. Повышение эффективности дидактической подготовки будущих учителей: Методические рекомендации / Сост. Скульский Р.П. – М.: Педагогика, 1987.
207. Подзолков В. Дидактическая подготовка будущих учителей // Учитель. - 2001. - № 2. – С. 73-75.
208. Подласый А.И. Педагогические условия создания и применения педагогического эксперимента. – Черкассы, 1995. – 138 с.
209. Подласый И.П. Выбор методов обучения // Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов. – М.: Владос-пресс, 2006. – С. 201 – 225.
210. Подласый И.П. Исследование закономерностей дидактического процесса. – К.,1991.– 156 с.
211. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 250 с.
212. Подымова Л.С., Духова Л.И. Профессионально-педагогическая культура и субкультура учителя // Педагогическое образование и наука. – 2004. - №5. – С.22-27.
213. Помагайба В.І., Тертичний І.П. На допомогу вчителю початкових класів. – К.: Радянська школа, 1961. – 85 с.
214. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять // Шлях освіти. – 2004. - № 3. – С. 10 – 15.
215. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе/ Под ред. Бабанского Ю.К., Зверева И.Д., Моносзон Е.И; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1980. – 224 с.
216. Протасова Н.Г. Про теорію навчання учителя // Рідна школа. – 1998. - №11. – С.73-75.
217. Протасова Н.Г. Особистісна орієнтація навчання в освіті педагогів // Рідна школа. – 1999. - №1. – С.72-73.

218. Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів / За ред. Юматова В.О., Гапона Ю.А. – К.: Вища школа, 1981. – 184 с.
219. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Сб.научн.тр. /Под ред. Сластенина В.М. – М.: Изд-во МГПИ, 1982.- 180 с.
220. Психолого-педагогическая подготовка учителей/Под ред.Рувинского Л.И. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – 172 с.
221. Рейс Філ. Секрети успішного навчання: Практичні поради для студентів / Пер. з англ. О. Гладкий — Л. : Свічадо, 2006. — 256с.
222. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. — Х. : Видавнича група "Основа", 2005. — 96с.
223. Руденко Н.Г. Индивидуально-творческий подход в процессе психолого-педагогической подготовки студентов. – М.: Знание, 1991. – 64с.
224. Савенкова Л.О.Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх вчителів до професійного спілкування. – К.,1997. – 127 с.
225. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. - 368 с.
226. Савченко О.Я. Дидактичні вимоги до підготовки і проведення уроків // Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упоряд. Савченко О.Я. – К.: Початкова школа, 2002. – С. 41 - 60.
227. Савченко О.Я. Урок у початкових класах // Початкова школа. – 1996. - №2,6,7,10. – С. 57–60, С. 65-69, С. 73-81, С. 89-96.
228. Савченко О.Я. Особистісно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя // Педагогічна газета. – 2001. – №7. – С.1.
229. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури та змісту початкової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Гол. ред. О.Я.Савченко. – Полтава, 2001. – С. 5 – 9.

230. Садовский А.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1984. – 220 с.
231. Севастюк М.С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спец. “Початкове навчання”): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 17 с.
232. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 219 с.
233. Семиченко В.П. Пріоритети професійної підготовки і діяльнісний підхід чи особистісний підхід // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: ВПОЛ, 2000.– С. 28–35.
234. Серьожникова Р. К. Майбутній педагог в просторі творчого розвитку. — Донецьк : Норд-Прес, 2006. — 471с.
235. Сидорчук Н.Г. Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Зб. наук. праць. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – С. 51-58.
236. Система общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов и пути ее совершенствования: Межвузовский сборник научных трудов /Отв. Ред.. Пискунов А.И., Абдуллина О.А. – М.: МАПИ, 1988.
237. Січкарук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навчальний посібник // Університет економіки та права “Крок”. – К.: Таксон, 2006. – 88с.
238. Скаткин М.А. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1988. – 96 с.
239. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М.: Педагогика, 1965. – 175 с.
240. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

241. Скопылатов И.А., Ефремов О.Ю. Методы и функции педагогической диагностики // Педагогика. – № 6. – 2000. – С. 17– 23.
242. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – №10.- С.17 – 25.
243. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М.,1997.– 320 с.
244. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.
245. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей/ Под ред. Грицюк Б.А., Скульского Р.П., Домбровского С.В. – Львов:Свит, 1990.
246. Спирин Л.Ф. Характеристики уровней общепедагогических умений в процессе их формирования у студентов / В кн. Психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста: Межвуз. темат. сб.– Ярославль, 1983.– С.20 – 26.
247. Степанов Е.Н. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности// Воспитание школьников. – 2003. - №6. – С.18-27.
248. Стребна О.В., Сошенко Л.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. – Х.: Основа, 2006.
249. Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов: Сб.науч.тр./ Под.ред. А.И.Пискунова.- М.:МГПИ, 1984. – 73 с .
250. Сухобская Г.С. Современная гуманистическая психология и школа: Методические рекомендации. – СПб: ИОВ Рао, 1995. – 49 с.
251. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. – 1986. – №3. – С. 10–14.
252. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

253. Тевлін Б.Л. Професійна підготовка вчителів. – Вип. 6(42). - Х.: Видавнича група “Основа”, 2006. – 191 с.
254. Теоретические основы профессиональной подготовки учителей в педвузе. – Саратов: СГПИ, 1984.
255. Технологія і методика особистісно-орієнтованого навчання: Метод. посібник / Криворізький держ. педагогічний ун-т / Л.В. Кондрашова (уклад.). — Кривий Ріг : КДПУ, 2006. — 352с.
256. Тимчишин Л.П. Взаємозв'язок прийомів навчальної діяльності учнів 6-8 класів на уроці/ на матеріалі математики та фізики/ : Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.09. – К., 1974. – 17 с.
257. Товпинец И.П. Приемы организации личностно-ориентированного обучения в учебниках нового поколения // Начальная школа. – 2004.- № 8. – С.59.
258. Туріщева Л. В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект. — Х. : Видавнича група "Основа", 2006. — 141с.
259. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты. /Под. ред. Г.С. Костюка, Г.А.Балла. – К.: Рад. школа, 1986. – 143 с.
260. Филлипенко Н.М. Дидактическое взаимодействие в системе «субъект-субъектных» отношений. – Кривой Рог, 1996.
261. Філософський енциклопедичний словник.–К.:Абрис,2002. – 742 с.
262. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – К.:Академвидав, 2006. – 352с.
263. Формирование учебной деятельности студентов / Под. ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1989. – 240 с.
264. Фридман Л.М. Формирование умений и навыков // Фридман Л.М.Психодиагностика общего образования. –М.,1997. – С.170 – 188.
265. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя. – К.: Рад. школа, 1991. – 196 с.
266. Хайруліна Т.Г. Активні методи навчання та виховання //Відкритий урок. – 2001. - № 1-2. – С.64-76.

267. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
268. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1988 – 288 с.
269. Черкасов В.А., Черкесова Э.С. Многопрофильность функционирования образовательного учреждения – важнейшие условия самореализации и саморазвития сущностных сил личности мученика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lib.csu.ru/vch/5/1999_01/005.pdf
270. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. — Черкаси : Брама-Україна, 2006. — 560с.
271. Чобітько М. Г. Технології особистісно орієнтованої професійної освіти: Навч.-метод. посібник. — К. : Ніка-Центр, 2005. — 88с.
272. Чобітько М.Г. Технологія поетапного нарощування професіоналізму майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах: методичні рекомендації. – Черкаси: Брама-Україна, 2007. – 56 с.
273. Шварцман З.О. Профессионально-педагогическая подготовка учителя в университете. – Томск, 1991. – 128 с.
274. Шиянов Е.Н., Руденко Н.Г. Пути реализации индивидуально-творческого подхода в процессе профессиональной подготовки учителя // Проблемы повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности. – Усть-Каменогорск – Ленинград: УКПИ, 1989. – 80 с.
275. Щербаков А.И. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. – Л., 1980. – 166 с.
276. Щербань П.М. Активні методи підготовки майбутніх вчителів. – К.: Знання, 1988.
277. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 120 с.

278. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
279. Яворська С.Г. Новий погляд на давні проблеми (до аналізу методів навчання) // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2004. - № 1. – С. 124 –135.
280. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Просвещение, 1996. – 96 с.
281. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения. - М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
282. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока.-М.,1985. –156 с.
283. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. – Л., Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. – 159 с.
284. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. – Л., 1986. – 43 с.
285. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе // Педагогическая психология. Учебное пособие. – СПб, 1998. – С. 417 – 531.
286. George H. Noell and Jeanne L. Burns . Value-Added Assessment of Teacher Preparation: An Illustration of Emerging Technology // Journal of Teacher Education . – 2006. - Vol. 57, № 1. - P. 37 - 50.
287. Jackie Walkington. Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. - 2005. - Vol. 33, № 1. – P. 53-64.
288. James Hiebert, Anne K. Morris, Dawn Berk, and Amanda Jansen. Preparing Teachers to Learn from Teaching // Journal of Teacher Education. – 2007. - Vol. 58, № 1. – P.47 – 61.
289. John Loughran. Researching Teacher Education Practices: Responding to the Challenges, Demands, and Expectations of Self-Study // Journal of Teacher Education. – 2007. - Vol. 58, № 1. – P.12 – 20.

290. Mahmoud Al-Weher. The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching/learning process // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. - 2004. - Vol. 32, № 2. – P. 169-185.
291. Mary M. Kennedy. Knowledge and Vision in Teaching // *Journal of Teacher Education*. – 2006. - Vol. 57, № 5. – P.205 – 211.
292. Sophia Penso, Edna Shoham. Student teachers' reasoning while making pedagogical decisions // *European Journal of Teacher Education*. – 2003. – Vol. 26, № 3. – P. 313 – 328.
293. Suzanne Brownhill, Kay Wilhelm, Alan Watson. "Losing Touch": Teachers on teaching and learning // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. - 2006. - Vol. 34, № 1. – P. 5-26.
294. Toni R. Van Laarhoven, Dennis D. Munk, Kathleen Lynch, Julie Bosma, and Joanne Rouse. A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education // *Journal of Teacher Education*. – 2007. – Vol. 58, № 12. – P. 440 - 455.
295. Valerie Otero, Dominic Peressini, Kirsten Anderson Meymaris, Pamela Ford, Tabitha Garvin, Danielle Harlow, Michelle Reidel, Bryan Waite, and Carolyn Mears. Integrating Technology into Teacher Education: A Critical Framework for Implementing Reform // *Journal of Teacher Education*. – 2005. – Vol. 56, № 1. – P. 8-23.
296. Vladimíra Spilková. Professional Development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice // *European Journal of Teacher Education*. – 2001. – Vol. 24, № 1. – P. 59 – 65.
297. Zongyi Deng. The role of theory in teacher preparation: an analysis of the concept of theory application // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. - 2004. - Vol. 32, № 2. – P. 143-157.