

BORISENKO V. V. Contemporary tendencies of methods development of the formation of non-philological students' professional speech competence in higher education institutions.

In the article the author analyses contemporary tendencies of methods development of the formation of non-philological students' professional speech competence in higher education institutions.

Keywords: speech training, professional-oriented speech, professional intercourse, communicative ability, methodical approaches.

Вайло К. М.
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК УДОСКОНАЛЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті досліджено історію шкільництва у 20-х роках ХХ століття, проаналізовано розвиток методів у досліджуваний період та визначено їх роль для самостійної діяльності учнів у школі.

Ключові слова: метод навчання, самостійна діяльність, роль, навчання, учні.

Проблема методів навчання завжди була, є і залишатиметься актуальною, оскільки метод – це історична категорія, і школа у певний період розвитку освіти висуває свої вимоги до них. Це стосується розбудови української школи загалом й удосконалення методики навчання зокрема і в умовах сьогодення, а удосконалення методів навчання неможливе без аналізу передового вітчизняного педагогічного досвіду. Історія української освіти та школи свідчить, що такий досвід був нагромаджений і може бути корисним і сьогодні.

Проблема методів навчання висвітлена в роботах багатьох педагогів та методистів минулого століття, таких як Ф. Ф. Королев, В. Ф. Наталі, Б. Е. Райков, З. І. Равкін, К. П. Ягодовський, Б. В. Всесвятський, Т. Д. Корнейчик та інші.

У дидактиці 20-х років ХХ ст. проблема методів була однією із особливо нагальних і разом з тим якнайменше розроблених. Спробу класифікувати методи навчання зробили Н. Крупська, А. Луначарський, М. Покровський. Методи навчання перебували у прямій залежності від соціального замовлення суспільства.

Проблема методів навчання частково розкрита у дослідженнях сучасних науковців: О. М. Дона, О. М. Антончук, Л. І. Вовк, Н. А. Коломієць, М. В. Рапаєвої, Т. О. Довженко, І. В. Колеснікової, В. М. Шовкового та ін. Однак сьогодні не здійснено цілісного історико-педагогічного дослідження, де в узагальненому вигляді було б представлено досвід використання

певних методів навчання з метою удосконалення діяльнісних можливостей особистості. Згадані автори аналізують лише окремі методи або ж частково торкаються їх ролі для самостійної діяльності учнів.

Мета статті полягає у спробі проаналізувати методи навчання у період 20-х років ХХ століття та визначити їх роль для організації самостійної діяльності учнів у школі.

Із прийняттям 13 травня 1919 року “Декларації про єдину трудову школу” виникла необхідність у використанні таких методів навчання, які б розвивали активність і самостійність учнів, більшою мірою індивідуалізували навчання, за допомогою яких навчальний процес набув би творчого характеру. У своїй праці “Загальні методи навчання в школі” А. Алексюк пише: “У першій половині 20-х років радянські вчені та вчителі-практики докладали багато зусиль, щоб знайти найбільш прийнятні форми організації та методів самостійної роботи учнів, яка є основною умовою забезпечення міцних і глибоких знань та навичок учнів, розвитку їх здібностей і вміння самостійно вчитися” [1, с. 107].

Радянська педагогіка 20-х років шукала шляхи виховання нової людини, соціалістичного суспільства, шляхи забезпечення зв'язку школи з життям, виробництвом, які б сприяли розвитку індивідуальних здібностей і нахилів учня, розвитку їх самодіяльності в навчанні, контролі і самоконтролі [4, с. 108].

Традиційні, так звані “пасивні” методи навчання не могли реалізувати цих ідей, тому розпочинається пошук та впровадження нових методів шкільної роботи. Великий внесок у цей процес зробив досвід західної школи, а саме інновації зарубіжних учених (Р. Кершенштейнер, Д. Дьюї, Е. Паркхерст, Ф. Гансберг та ін.), які на той час працювали у царині реформування і модернізації загальної освіти.

У 20-х роках чимало педагогів критикували класно-урочну систему навчання, вважаючи її недосконалою, такою, що орієнтується на середнього учня, не враховує особливостей слабких та сильних учнів. Вчені вважали, що це пережитки схоластичної школи, яка залишає учнів пасивними. При такій системі навчання нові методи не можуть бути реалізовані, тому у пошуку нових методів навчання педагоги звертаються до досвіду західної школи. Серед основних інноваційних методів навчання, які використовувалися педагогами у загальноосвітніх навчальних закладах досліджуваного періоду, були комплексний метод, дальтон-план, метод проєктів та бригадно-лабораторний метод.

Для вирішення проблеми зв'язку школи з життям у 1923 році було розроблено навчальні комплексні програми, які зробили вивчення рідного краю основою викладання фактично усіх дисциплін у школі. В основу цих програм було покладено вивчення трудової діяльності людей та природи, як об'єкта цієї діяльності. На основі цих програм в 20-х роках поширився так

званий комплексний метод. Одні педагоги розглядали цей метод навчання поряд з розповіддю, інші взагалі заперечували його користь та доцільність.

Учителі-предметники повинні були одночасно і максимально узгоджено розкривати окремі сторони визначеного комплексу знань (явище колективного викладача). Позитивним у цьому методі навчання було наближення змісту навчання до життя, реалізація міжпредметних зв'язків, формування активного ставлення учнів до природи тощо. Комплексний метод відкривав шляхи організації самостійної роботи учнів, вимагав і забезпечував проведення спостереження. Найголовнішим недоліком було те, що комплексна система освіти та комплексний метод не давали учням систематичних знань з основ наук, перебуваючи в непоборній суперечності з принципами науковості та систематичності в навчанні. Замість систематичних та наукових знань учні отримували лише часткові знання у вигляді комплексів. Весь педагогічний процес підпорядковувався особистому досвіду дитини, який часто ідеалізувався. На початку впровадження комплексний метод привернув увагу багатьох учителів, однак вимога програм – дати знання та навички на матеріалі комплексів – вступала у суперечність з вимогою радянської держави до школи – дати точні та систематичні знання. Під впливом критики С. В. Васильченка та Н. К. Крупської вносилися значні зміни до програм, на основі яких у 1927 році вперше з'явилися обов'язкові державні програми та навчальні плани, що стали обов'язковими для всіх шкіл. У 1931 році комплексну систему навчання було замінено предметною системою навчання. Комплексний метод навчання припинив існувати.

Творцем дальтон-плану була відомий американський педагог Еллен Паркхерст. Дальтон-план давав можливість індивідуалізувати навчання, розвиваючи водночас індивідуальні здібності та нахили школярів, це серйозно зацікавило радянських педагогів. Цей метод навчання був цілковитою протилежністю класно-урочної системи навчання. Працюючи у його рамках учні самі планують свою навчальну роботу, виконують свою індивідуальну роботу, займаються в лабораторіях, тобто вони багато працюють самостійно, а власне ідея самостійності в навчанні була важливою для нової школи. Результати виконаних школярами завдань заносилися у так звану “робочу книгу”. Поряд з самостійною роботою проводилися і групові заняття, де учні виступали з повідомленням про виконану роботу. Завдання за дальтон-планом склалися в трьох варіантах: для сильного, середнього і слабкого учня. Це допомагало учням обрати свій варіант і темп роботи. “План Дальтона проливає цілком нове світло на те, як треба ставити роботу індивідуальну, як її організувати, як її облікувати, як їй допомагати.

...Дальтонський план якраз вчить працювати за планом, вчить

облікувати час, сили, можливості. Нам тепер надзвичайно важливо запровадити в школі саме такі методи, які б учили дітей, як підходити до роботи, до її організації. І дальтонський план може дати нам у цьому відношенні багато” – наголошували педагоги досліджуваного періоду [1, с. 107].

Дальтон-план знайшов широке застосування у навчанні дітей 10–14-річного віку. Про необхідність використання дальтон-плану в навчальних закладах наголошувало педагогів чимало: М. Монтесорі, Е. Паркхерст, О. Брієн-Гарріс, З. Хол, Д. Дьюї, І. Мерзон і ін. Найбільше поширення новий метод отримав у дослідних школах Наркому освіти, у навчальних закладах великих міст і школах-комунах, де була досить хороша матеріальна база і кваліфіковані педагогічні кадри.

Однак метод дальтон-плану не дав таких результатів, яких сподівалося, оскільки він мав низку недоліків: не давав учням системних та точних знань, не сприяв їхньому суспільному розвитку, роль вчителя була мізерною, оскільки він був лише порадиником, консультантом. Дальтон-план, на думку багатьох педагогів, не був досконалим для на нового суспільства.

Після дальтон-плану у шкільній практиці поширився метод проектів. Він був обґрунтований у 20-ті роки ХХ століття педагогами, що поділяли погляди американського філософа-ідеаліста і педагога Дж. Дьюї, одного з відомих представників прагматизму в педагогіці. Зміст цього методу полягала в тому, що учні самі визначають ті чи інші практичні завдання (проекти) і в процесі їх виконання набувають певних знань та навичок. Теми проектів часто були пов'язані з життям, однак це не допомогло уникнути негативних наслідків у використанні цього методу. У навчальних закладах, де використовувався на практиці метод проектів, було витіснено навчальні програми та навчальні плани. Знання учнів, які вони отримували лише завдяки накопиченню знань на основі власного життєвого досвіду, були поверхневими та несистематичними. Спроба прийняти цей метод за основний метод навчальної роботи в школі не вів до її розвитку. Тому цей метод не був схвалений радянськими педагогами. Основними недоліками методу проектів були: безсистемність і поверховість знань, частковий виклад матеріалу, підпорядкування знань та умінь учнів проектам.

У досліджуваний період в українській школі були зроблені також спроби модифікувати дальтон-план: подолати його надмірну індивідуальність, поєднати з методом проектів, зв'язати з колективною працею учнів. Ці спроби знайшли своє відображення у бригадно-лабораторному методі.

Цей метод навчання поширився в українській школі в кінці 20-х років. Бригадно-лабораторний метод – одна з організаційних форм навчальних занять, яка застосовувалася в Україні в загальноосвітніх школах, а також у вузах і технікумах у 20-х і на початку 30-х років ХХ ст. [5, т. 1, 594]. Він виник

під впливом дальтон-плану, який здійснювався на засадах індивідуальної роботи учнів. Сутність його полягала у тому, що певна тема розроблялася самостійно бригадою (групою) учнів у кількості 5-10 чоловік, на чолі якої був бригадир. Бригада отримувала завдання (читання книг, складання доповіді, вирішення конкретних задач), що сприяло розвитку самодіяльності учнів. Учні працювали над завданнями протягом визначеного періоду (від 2 тижнів до 1 місяця). Для розв'язання завдань вказувалися навчальні посібники, контрольні запитання, передбачалися задачі й вправи. Учитель консультував учнів у випадку виникнення труднощів у процесі роботи. Після виконання всіх завдань проводилися підсумкові заняття: звітувалися бригади, оцінювалася їхня праця в цілому. Індивідуальний облік праці й успішності кожного учня не вівся. Труднощі спонукали учнів до самостійної роботи, ставили їх в позицію активного дослідника. Протягом визначеного терміну учні збирали й оцінювали основні та допоміжні дані, альтернативні гіпотези, обґрунтовували вибір способів накопичення інформації тощо. Вирішення проблеми активізувало продуктивне мислення, збільшувало кількість пізнаних предметів та явищ і, найголовніше, формувало творчий підхід до навчання.

Цей метод також мав низку недоліків: усувалася керівна роль учителя, облік роботи здійснювався для бригади в цілому, а не для окремих учнів, що призводило до пасивності багатьох з них. Учні могли просто використати записи, конспекти своїх товаришів, не роблячи при цьому жодних зусиль щось дослідити чи виконати самостійно. У процесі бригадно-лабораторного методу не проводилася індивідуальна робота з учнями; не було матеріального забезпечення шкіл для самостійної роботи учнів; не враховувався вік і підготовленість дітей при комплектуванні бригад; часто матеріал був просто незрозумілий для окремих учнів і навчання перетворювалося у просте зубріння. У такому методі педагог відмежовувався від керівництва і був пасивним спостерігачем. Він повинен був чекати, коли яка-небудь бригада прийде до нього за порадою.

Постановою ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 року про навчальні програми і режим в початковій на середній школах була засуджена практика використання бригадно-лабораторного методу як універсального методу навчання.

Висновок. Підводячи підсумки вищевикладеного слід зазначити, що нові методи навчання, які використовувалися у школах 20–30-х років ХХ століття, мали як позитивні, так і негативні сторони в їх використанні. З одного боку нові методи давали учневі більшу свободу дій при виконанні певного завдання, що стимулювало його до самостійної діяльності для оволодіння знаннями. Самостійна робота учня займала центральне місце в процесі навчання, а радником та консультантом у цій роботі був учитель.

Однак такі методи навчання були доцільними для ініціативних учнів, які прагнули здобути знання і використати їх у житті.

Педагоги часто піддавали критиці різного роду “інновації” в системі навчання. Вони вказували також на те, що школа перестає бути навчальним закладом, наприклад, при лабораторному методі вона є місцем зустрічі вчителя та окремих учнів. Роль учителя при цьому принижувалась. При використанні цих методів класно-урочна система навчання була фактично зруйнована. Знання, які учні отримували у процесі своєї самостійної діяльності та на основі власного набутого життєвого досвіду, часто були неточними та поверхневими. Чимало вчителів підкреслювало, що використовувані у досліджуваній період методи не підвищують, а навпаки знижують якість навчання і що самостійна й колективна робота учнів могла б використовуватися у рамках класно-урочної системи.

Отже, вивчення та застосування досвіду зарубіжних країн у радянських школах не дало очікуваних результатів. Ці методи не відповідали принципам систематичності та науковості в навчанні, чого вимагали програми нового соціалістичного суспільства. Не увінчалася успіхом також спроба визначити певний метод як головний у навчанні. Починаючи з 1932 року радянська школа обґрунтовує необхідність різноманітності методів навчально-виховної роботи. Значного удосконалення для застосування нових методів навчання потребувала й матеріальна база школи.

Використана література :

1. *Алексюк А. М.* Загальні методи навчання в школі. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Радянська школа, 1981. – 206 с.
2. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. *Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980)* / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : “Педагогика”, 1986. – 288 с.
4. *Очерки по истории советской школы и педагогики 1921–1931* / под ред. Ф. Ф. Королева и В. З. Смирнова. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1961. – 508 с.
5. *Педагогический словарь.* / И. А. Каиров, Н. К. Гончаров, Н. Д. Кузьмин, Ф. Ф. Королев. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – Т. 1. – 774 с. – Т. 2. – 766 с.

Вайло К. М. *Методы обучение как фактор усовершенствования самостоятельности учеников (исторический аспект).*

В статье исследовано историю школы в 20-х годах XX века, проанализировано развитие методов обучения в исследуемый период и определено их роль для самостоятельной деятельности учеников в школе.

Ключевые слова: *метод обучения, самостоятельная деятельность, роль, обучение, ученики.*

VAYLO K. M. Teaching methods as a cause of the improvement of the self-reliant activity of the schoolchildren (historical aspect).

The current article investigates the history of the school on 20-th of the XX century, analyses the development of teaching methods in the examining period and determinates their role for the independent activity of the schoolchildren.

Keywords: teaching method, the independent activity, role, teaching, schoolchildren.

**Войтовська О. М.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова**

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті автор зазначає, що педагогічна діагностика у вищій школі, як сукупність прийомів контролю, спрямована на вирішення завдань оптимізації навчально-виховного процесу, диференціації студентів, а також направлена на удосконалення навчальних програм і методів педагогічного впливу.

Ключові слова: педагогічна діагностика, професійна компетентність, майбутні учителі фізичної культури, біологічні дисципліни.

Процес входження української системи освіти в світовий освітній простір зумовлює відповідні вимоги до якісної підготовки фахівців, зокрема фахівців у галузі фізичного виховання і спорту. У цьому аспекті одним із найважливіших завдань на сьогоднішньому етапі є необхідність у професійно компетентних педагогах.

Проблема професійної компетентності вчителів, їх професіоналізм і майстерність у сучасному суспільстві набула дуже великого значення, особливо зважаючи на актуальні соціальні перетворення, зміну освітньої парадигми і приєднання України до Болонського процесу. Пріоритетним за Національною доктриною розвитку України у XXI столітті є підготовка людей освічених і моральних, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження науково містких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Зростання вимог до особистості, яка здатна активно, творчо і самостійно діяти в швидкозмінному політичному, соціально-економічному, професійному і культурному житті зумовили проблему підвищення якості освіти, удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців й особливо майбутніх учителів, оскільки саме їм доручено формувати, розвивати і виховувати людську індивідуальність у всій своїй неповторності.

Для ефективного функціонування педагогічного процесу та його