

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ  
ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ  
ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**  
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА  
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

*Виконала:*

*студентка 6 курсу, 631 групи*

**Фуштей Вікторія Миколаївна**

**Керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент **Шевчук К.Д.**

*До захисту допущено  
на засіданні кафедри  
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

*Зав. кафедрою \_\_\_\_\_ проф. Романюк С.З.*

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи формування у студентів умінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1.</b> Структура та зміст загальнодидактичної підготовки студентів ..	<b>7</b>
<b>1.2.</b> Стан розробленості теорії методів навчання та технології їх вибору в дидактиці .....	20
<b>1.3.</b> Аналіз стану сформованості у майбутніх вчителів початкових класів умінь вибору методів навчання на засадах загальної дидактики	41
Висновки до розділу 1 .....	54
<b>РОЗДІЛ 2. Особливості формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.....</b>	<b>56</b>
2.1. Методичне забезпечення процесу формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.....	56
2.2. Організація процесу формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки студентів	72
2.3 Конструювання процесу формування вмінь майбутніх вчителів початкової школи вибору методів навчання	80
Висновки до розділу 2 .....	92
<b>Висновки</b>	<b>94</b>
<b>Список використаних джерел</b>	<b>96</b>
<b>Додатки</b>	<b>104</b>

## 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.

**Стан дослідження проблеми.** 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.

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 дослідження *«Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи»*.

**Мета дослідження** полягає у визначенні та обґрунтуванні особливостей формування вмінь вибору методів навчання у процесі загальнодидактичної підготовки студентів до майбутньої діяльності в початковій школі.

Відповідно до мети визначені **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати структуру та зміст загальнодидактичної підготовки студентів у філософській, психолого-педагогічній, науково-методичній літературі.
2. Проаналізувати стан розробленості теорії методів навчання та технології їх вибору в дидактиці.
3. Дослідити стан сформованості у студентів умінь вибору та конструювання методів навчання на засадах загальної дидактики.
4. Визначити особливості формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Об'єкт дослідження:** процес формування вмінь вибору методів навчання студентів в процесі загальнодидактичної підготовки.

**Предмет дослідження:** особливості формування вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

**Методи дослідження.** З метою 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 даних; теоретичне моделювання процесу формування вмінь вибору методів навчання, що надало змогу систематизувати теоретичний матеріал з теми дослідження;

- *емпіричні* – методи збору інформації (анкетування, педагогічне спостереження, вивчення продуктів діяльності студентів), що сприяло вивченню стану та реалізації досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент (констатувальний) з метою дослідження стану сформованості у студентів умінь вибору та конструювання методів навчання;

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

**Теоретичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що *охарактеризовано* алгоритм вибору та конструювання методів навчання в структурі уроку, що побудований на основі змістового та технологічного забезпечення процесу вибору методів навчання; *визначені* критерії та рівні сформованості вмінь вибору та конструювання методів навчання у майбутніх вчителів початкової школи; *описано* особливості процесу формування вмінь вибору методів навчання.

**Практичне значення** дослідження полягає в тому, що матеріали роботи можуть бути використанні в процесі підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» під час читання загальнодидактичних дисциплін та методик навчання освітніх галузей.

**Структура роботи.** Алгоритм дослідження включає послідовний виклад в наступному порядку: вступ, 2 розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УМІНЬ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

### 1.1. Структура та зміст загальнодидактичної підготовки студентів

Демократичні перетворення сучасного суспільства висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. У даний час навчальний процес у закладах вищої освіти 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: відбулася реформа Нової української школи, 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 [7, с.10].

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, В.І.Бондар, Н.М.Бібік, 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» [3, с. 39].

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

*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» [58;93]. 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» [18, с. 81].

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 [51, с.24]; В.О.Сластьонін виділяє гностичну, конструктивну, організаторську, комунікативну, інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізуючу, стимулювальну, регулятивну, контрольну, оцінювальну функції [94, с.112]; І.Ф.Зеєр називає діагностичну, виробничу, методичну функції [39, с.13]; Е.М.Кузьміна, М.П.Боброва, Л.С.Колодкіна визначають освітню, виховну, розвивальну, координуючу та інтегруючу функції.

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, В.Якунін, Л.С.Подимова, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська) 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, Л. Колодкіна, Е. Кузьміна, М. Боброва).

Ми поділяємо думку П.М.Гусака, що загальнодидактична підготовка у ЗВО 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.

## Структура загальнодидактичної підготовки

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

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» [26, с. 174].

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 [26, с.76].

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 проекти з проблем навчання, навчальна та виробнича педагогічна практики. За системотвірної ролі дидактики у структуруванні змісту згаданих дисциплін вони в сукупності складають цілісне утворення і визначаються як дисципліни

загальнодидактичної підготовки. Перелік цих дисциплін у кожному ЗВО 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 [26, с. 111].

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

I. *Підготовчий* («Вступ до спеціальності», «Теорія та 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 [33, с.48]. 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 проекти). 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 [26, с. 140].

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 вміння, 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» [ 33, с.49].

Ми розділяємо думку, що створення цілісної моделі загальнодидактичної підготовки сприяє запобіганню дублювання 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 умінь. Засвоєння студентами цієї системності методологічно обумовлюється уніфікацією дидактичних категорій і понять та універсалізацію його процесуального забезпечення, що складає основу єдиного дидактичного мислення [26, с. 156].

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 [73, с.49].

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.Кузьмин, 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 [76, с.3]. 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 [39, с.23], 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 незведеність 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 [91, с.55]. 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 [91, с.56].

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, вміннями і навичками організації навчально-виховного процесу з учнями; розвиток індивідуальності вчителя на основі цілісного і міждисциплінарного підходів» [26, с. 231]. Цьому сприяє й посилення професійно значущих аспектів понять на всіх дисциплінах загальнодидактичної підготовки, а також активізація їх дієвості.

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.

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 [97, с. 439].

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 [103, с.128].

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 [22, с.90]. 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 [17, с. 451].

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.

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, висвітлив 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 [9, с. 87].

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.

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 [4, с.145]. 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.). Проблеми 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 [70, с. 101]. 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 [70, с. 101].

*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.

*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 [64, с.238].

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 [62, с.111].

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.

*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 [55, с.10].

Ми коротко розглянули загальнопедагогічні функції методів навчання. Функції взаємопроникають одна в одну, складають єдине ціле у навчальному процесі, що сприяє формуванню цілісної, гармонійно і всебічно розвинутої особистості.

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 [22, с. 63] 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» [83]. 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 [88, с. 134]. За І.П.Підласим метод навчання – це впорядкована діяльність педагога та учнів, що спрямована на досягнення завданої мети навчання [86, с. 48]. Подібні підходи до характеристики методу навчання зустрічаються в багатьох дидактичних та методичних працях, а також в підручниках педагогіки [77, 78, 79, 80, 81, 82, 84 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» [68, с.132]. 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» [56, 93]. 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 [68, с.84]. 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 [53, с.112].

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 навчальної 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 [55, с.30]. 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.

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 [27, с. 117] 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 підлеглих 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.

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 [18, с.127]. 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» [14, с.11] (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.

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 [12, с. 125]:

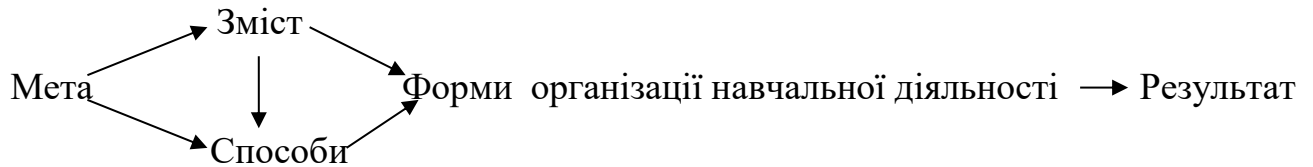


Рис. 1.1. Структура методу навчання

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. Ототожнює ці поняття і Р.Г.Лемберг у вступі до праці про методи навчання [55, с. 64], хоч в самій книжці і розвиває ідею про різновиди загальних методів і їх внутрішню структуру.

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» [64, с. 239].

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.

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 [53, с.113].

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.

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 [5, с. 89].

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 [14, с.16]. 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 [9, с.60]. Якщо згрупувати перераховані вимоги, то можна знизити 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 [9, с. 94].

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» [5, с.112].

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. 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» [57, с. 34]. 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 [68, с. 82]. 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

впливає 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 [68, с. 72]. 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 [22, с. 76]. 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 [22, с.82].

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.

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 [9, с.92]. 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.

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 [20, с.35].

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 [12, с.123].

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.

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 [62, с.111]. 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 майбутніх вчителів початкових класів умінь вибору методів навчання на засадах загальної дидактики**

Загальнодидактична підготовки майбутніх учителів початкової школи 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 [76, с.4].

Вивченню стану сформованості у студентів умінь вибору методів навчання на засадах загальної дидактики присвячений даний параграф дослідження.

В першому параграфі роботи зазначалося, що процес загальнодидактичної підготовки майбутнього вчителя складається з чотирьох етапів.

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.

В дослідженні брали участь студенти спеціальності «Початкова освіта» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича: II курс – 35 осіб; III курс – 42 особи; V курс – 46 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 ЗВО, прослідкувати динаміку сформованості цих умінь на різних етапах загальнодидактичної підготовки.

На даному етапі дослідження ми вважали за доцільне 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.

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 [8, 96]. Значна кількість публікацій висвітлює питання активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку творчого мислення, самостійності школярів у навчальному процесі [38,46,49,50,65 та ін]. Мають місце публікації, присвячені безпосередньо проблемі методів навчання [35,40,43,47,52, 74,75,99,103 та ін.], інтерактивним методам

навчання [15,19,47,54,87 та ін.]. Проте недостатньо публікацій, в яких висвітлюються проблеми вибору, конструювання методів навчання.

О.Я.Савченко [90, с. 65-69] 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» [90, с.68]. 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 1.1.

**Таблиця 1.1**

**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 вправляння 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 не достатній 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.

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 1.2**

**Результати виконання завдань студентами**

Завдання, № п/п	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
	25,0	22,9	63,8	3,1	58,1	58,3	9,7	7,3	21,3	3,1	1,9	6,5
I	21,3	20,5	66,3	5,5	68,7	73,7	6,3	7,4	5,9	5,5	3,0	2,5
II	16,3	17,2	58,4	2,3	69,8	75,4	22,8	11,4	4,2	2,3	2,3	2,0
V	3,4	3,2	24,0	7,6	18,3	17,5	65,1	63,2	57,6	7,6	15,8	

II (III, V) К – студенти II (III, V) курсів

Переважає 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.

Таблиця 1.3

## 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
	Знання сутності методів навчання як однієї з категорій дидактики	25,2	23,0	41,0	64,0	65,8	58,7	10,0	7,2	11,0	3,0	1,8	6,3
	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
	Уміння вибирати та поєднувати методи навчання, керуючись факторами їх вибору	16,5	17,0	18,0	58,7	69,5	76,6	22,7	11,3	4,0	2,1	2,2	2,0
	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



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 кожну 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.

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. 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 традиційних 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.

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 ЗВО 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 сформувавши 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) свідомі того, що метод навчання має складну структуру як багатомірне, багатостороннє утворення, яке є інваріантним діяльності навчання; 2) не достатньо 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.

Результати аналізу стану сформованості у студентів умінь вибору та конструювання методів навчання були покладені в основу побудови моделі формування вмінь 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.

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.

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.

Аналіз вивчення стану сформованості у студентів умінь вибору методів навчання дозволив зробити висновки про: 1) наявний не достатній 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.

## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

#### **2.1. Методичне забезпечення процесу формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів**

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 [53, с.113].

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 поетапність цього процесу.

В основу методики формування вмінь вибору методів навчання покладені системний, синергетичний та діяльнісний підходи. Так, *системний підхід* забезпечує цілісне розуміння студентами методу навчання як самостійної системи з усвідомленням всіх зв'язків та залежностей між його компонентами. В той же час даний підхід сприяє розумінню методу навчання як складової (підсистеми) більш загальної системи – процесу навчання, що дозволяє визначити місце та значення методу навчання в цілому [61, с.10].

*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* дозволяє «окреслити компоненти діяльності щодо процесу формування вмінь вибору методів навчання, визначає характер залучення студентів у процес навчання» [47, с.58]. Майбутні вчителі є активними учасниками на кожному занятті, що значно підвищує ефективність процесу навчання, допомагає сприйняттю майбутніми вчителями навчальної діяльності з формування зазначених умінь як особистісно значущої.

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 [48, с.152].

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.

*Цільовий компонент* процесу формування вмінь вибору методів навчання представлений єдністю мети та системи завдань, комплексне вирішення яких забезпечить її досягнення. При конкретизації завдань процесу формування умінь необхідністю керування сутністю методу навчання, процесу його вибору та конструювання, структурою цього виду діяльності та уміннями здійснювати вибір та корекцію зокрема. Відповідно, *завданнями* процесу формування вмінь вибору методів навчання є:

- 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 [20, с.34].

Науково обґрунтований відбір змісту процесу формування вмінь вибору методів навчання є однією з важливих умов ефективної реалізації цього процесу. Отже, *змістовий компонент* є наступним структурним компонентом. При визначенні змісту ми здійснили аналіз вимог до даного виду діяльності, що закладені в Державних стандартах вищої освіти, навчальної програми дисципліни, підручниках та посібниках з курсу «Дидактика» [29]. Таким чином, змістом процесу формування вмінь вибору методів навчання 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 [62, с.111]. Отже, наступною складовою 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 [76, с.4]. Також у теоретичну основу формування умінь конструювати методи навчання 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 є забезпечення їх відповідними знаннями, актуалізація опорних психолого-педагогічних та методико-технологічних знань, а також забезпечення студентів знаннями про операційний склад дій. Теоретична підготовка виступає надзвичайно важливим компонентом у процесі формування умінь, адже глибока теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого та свідомого характеру [26, с.156]. 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 відбувається оволодіння операціями та поелементне опрацювання найбільш складних дій шляхом організованого навчання студентів на основі розробленого навчально-методичного комплексу.

Характеризуючи операційно-діяльнісний компонент, зазначимо, що специфіка методів навчання студентів, що використовуються в процесі

формування вмінь вибору методів навчання, полягає в їх спрямованості на досягнення мети. Також слід зазначити, що методи навчання розглядаються 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, необхідно наповнювати його компонентним складом [91, с.52]:

- 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, є:

- 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) [86, с.222].

В цілому слід зазначити, що у процесі формування умінь одне із вихідних положень полягає 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 закладі вашої освіти (А.М.Алексюк, В.І.Бондар, О.Г.Мороз, А.Й.Капська та ін.). Реалізація принципу активного навчання полягає 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 приділяється самостійному аналізу умов завдань, знаходженню найбільш раціональних шляхів їх виконання. Навчаючись подоланню труднощів, що виникають, та розв'язуючи протиріччя, студенти оволодівають гнучкими, систематизованими вміннями, які могли легко застосувати у змінених умовах.

Одним з важливих аспектів у формуванні вмінь вибору методів навчання є використання проблемних методів навчання, які ставлять студентів у позицію дослідників, експериментаторів, змушує творчо оволодівати раціональними способами використання знань на практиці, успішно долати труднощі, котрі виникають під час вирішення завдань, що постійно ускладнюються.

В процесі формування вмінь вибору та конструювання методів навчання значна увага приділяється самостійній роботі студентів, творчим завданням, здійснюється перехід від фронтальної, групової роботи до виконання індивідуальних завдань, тощо [99, с.68].

Оскільки процес навчання у закладі вищої 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 наближується до творчого. Це забезпечує оволодіння конструктивними діями, оперування способами цих дій та операцій, вибір найбільш раціональних.

Це, в свою чергу, сприяє більш досконалому оволодінню вміннями вибору та конструювання методів навчання. Таким чином, пізнавальна діяльність студентів при вирішенні певної системи завдань носить 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 є 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 належить формам організації навчальної діяльності. Важливе значення слід надавати 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 [101, с.327].

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

Особливістю семінарських занять є те, що на них виносилися найважливіші проблеми організації процесу навчання в цілому та методу навчання зокрема. Студенти мають можливість вести евристичні бесіди, дискусії, виступають з творчими доповідями, рефератами з актуальних та дискусійних питань [103, с.128]. Майбутні вчителі оволодівають науковим апаратом педагогічної галузі, мистецтвом усного та писемного викладення матеріалу. Така організація семінарських занять дає можливість уявити цілісну картину побудови

навчального процесу в школі та усвідомити місце та значення методів навчання в цій системі.

Практичні заняття 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. Це завдання досягається використанням у навчальному процесі розробленої системи вправ різного ступеня складності. Система таких завдань сприяє 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 потребує від студентів максимального використання професійних теоретичних знань, активності, творчого підходу, що сприяє досягненню поставленої мети [33, с.46].

Для формування практичних умінь у майбутніх учителів необхідним є вивчення навчального процесу в реальній практиці. Виконання студентами завдань репродуктивного, частково-пошукового і дослідницького характеру сприяє можливості повноцінного включення студентів у реальний педагогічний процес, взаємодію з вчителем та учнями.

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

Метою *оцінювально-результативного компонента* виступає систематичне отримання зворотної інформації про процес вибору та конструювання методів навчання. Здійснюючи контроль за рівнем сформованості вмінь вибору та конструювання методів навчання, студенти вчаться обґрунтовувати свій вибір та побудовану структуру методу [35, с.72]. Показниками та критеріями оцінки рівня сформованості умінь у студентів є: 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



забезпечує ефективність підготовки студентів до діяльності з вибору та конструювання методів навчання.

При розробці кожного зі структурних компонентів враховується і мотиваційна сторона процесу навчання. Оскільки успіх процесу навчання значною мірою залежить від характеру мотиваційних процесів, ще одним завданням формування вмінь вибору методів навчання є виховання у студентів особистої мотивації, активізація внутрішніх спонукальних сил до оволодіння теорією та практикою професійної діяльності, сприяє усвідомленню професійної та особистісної значущості виконуваної діяльності [40, с.35]. Це сприяє зацікавленості студентів процесом і результатом своєї праці, що є необхідною умовою їхнього професійного зростання.

Таким чином, структурними компонентами процесу формування вмінь вибору та конструювання методів навчання є:

- 1) цільовий;
- 2) змістовий;
- 3) операційно-організаційний;
- 4) оцінювальний-результативний.

Всі ці компоненти є взаємозв'язаними та взаємозалежними, що характеризують процес формування умінь вибору методів навчання як цілісне взаємозумовлене утворення.

Процес формування вмінь вибору методів навчання повинен здійснюватися в межах цілеспрямовано змодельованого навчального процесу та носити динамічний характер. Цей процес є послідовністю підготовчого, формувального та аналітико-творчого етапів. Підґрунтям визначення етапів є врахування того, що «уміння формуються не одразу, а проходять у своєму розвитку кілька стадій» [43, с.10] 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 [69]).

Враховуючи цю структуру умінь, опишемо перераховані вище етапи процесу формування вмінь вибору методів навчання.

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

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

*Аналітично-творчий* етап дозволяє «контролювати стан навчального процесу як викладачеві, так і студентам, визначаючи ступінь ефективності методів, засобів та організаційних форм, що використовуються 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» [1, с.56].

Процесу формування вмінь 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, с. 58]. 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 вмінь передбачають вивчення теорії в контексті професійної діяльності майбутніх вчителів, що забезпечує оволодіння

студентами змістово-процесуальними та організаційно-методичними основами діяльності вчителя початкової школи [18, с.92].

*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» [24, с. 43].

*Виховна функція* системи віддзеркалює її «позитивний вплив на формування професійно-значущих якостей особистості, мотивів навчальної та майбутньої професійної діяльності» [18, с. 68]. 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» [1, с. 21]. 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,</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>знання процедури вибору 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, їх взаємодія, особливості реалізації кожного етапу визначаються дією дидактичних принципів, що лежать в основі процесу формування вмінь вибору методів навчання. 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;

- *принцип послідовності та систематичності* полягає у «впорядкуванні, встановленні зв'язків та залежностей між знаннями та вміннями змістової та процесуальної сторони процесу вибору методів навчання» [27, с. 189];

- *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 методики формування вмінь вибору методів навчання вимагає створення та врахування ряду *педагогічних умов*. До умов, необхідних для ефективного процесу формування відносять:

*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)» [13, с. 59];

*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; проведення консультацій на всіх етапах загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів)» [13, с. 64].

Метою навчальної діяльності студентів, що здійснюється на основі описаної методики формування у майбутніх вчителів початкової школи є забезпечити підвищення функціональної грамотності майбутніх вчителів у здійсненні процесу вибору та конструювання методів навчання.

## **2.2. Організація 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 алгоритм вибору методів навчання в структурі уроку.

Необхідність в роз'ясненні 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 [14, с.12]. 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 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 є 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 [12, с.175]. 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 [55, с. 30].

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 [37, с. 221].

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: аналітичний; синтетичний; аналітико-синтетичний; індуктивний; дедуктивний; порівняння; аналогії [45, с. 176].

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 відчувають 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 в початковій школі 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 [54, с. 55]. 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) [65, с. 14-16].

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: «пояснювально-ілюстративний; репродуктивний; проблемний виклад; частково-пошуковий; дослідницький» [56, 92].

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 [62, с. 112]. 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 [71, с. 169]. 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 багатофункціональність, 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: «організація і здійснення; стимулювання і мотивація; контроль і самоконтроль» [9, с. 82].

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» [9, с. 91].

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)» [9, с. 94].

Методи контролю та самоконтролю в процесі навчання можна розподілити на методи усного, писемного, машинного, лабораторно-практичного контролю та самоконтролю [9].

Аналіз всіх існуючих на сьогоднішній день класифікації 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.

### **2.3 Конструювання процесу формування вмінь майбутніх вчителів початкової школи вибору методів навчання**

Дотримуючись алгоритму вибору методів навчання, одним із завдань є 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» [12, с. 45].

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» [89, с. 234]. 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, контрольній-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, с. 35]. 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 розрізаних 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 [33, с. 48]. 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 [35, с. 72].

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 [41, с.6]. 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 [45, с. 176]. 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 [91, с. 56].

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 конструє 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 [12, 13, 14].

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. 2.1).

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 [53, с. 113].

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», 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.

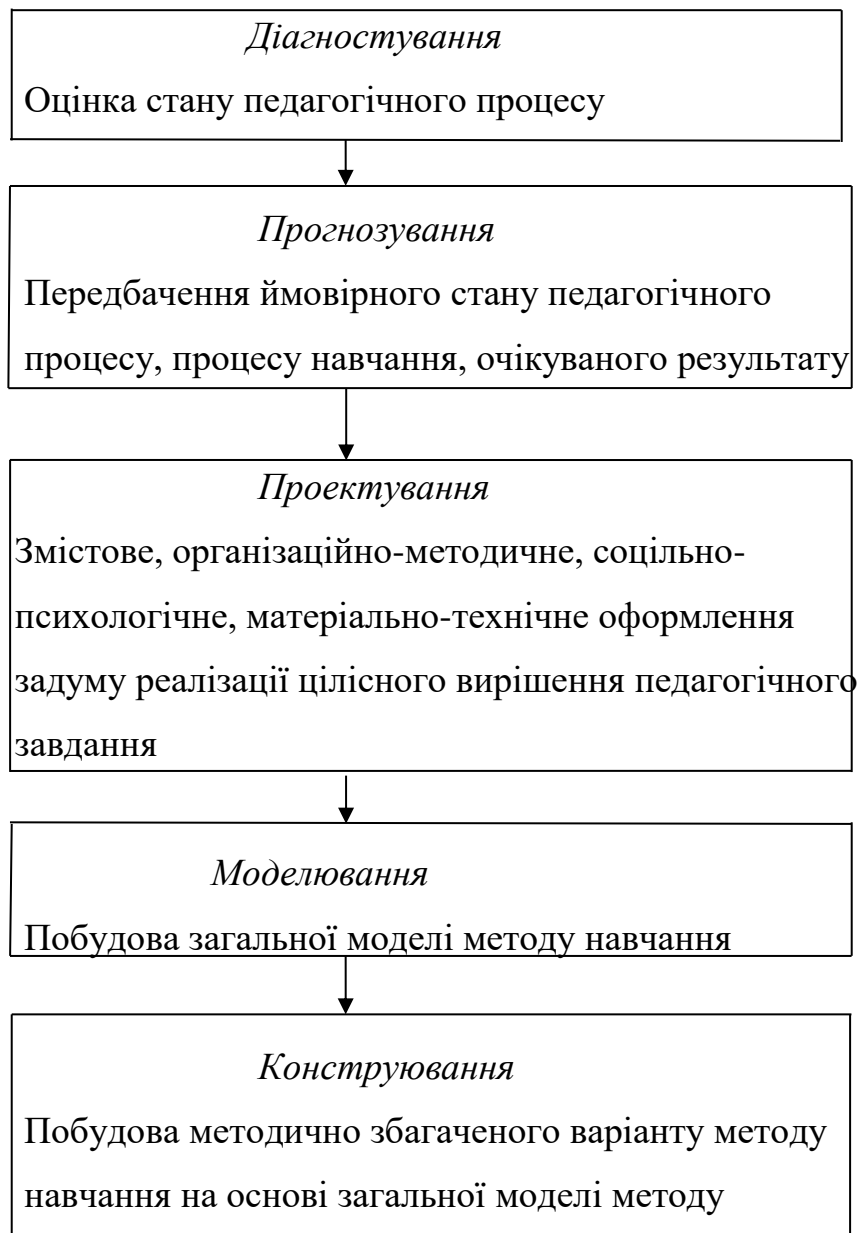


Рис. 2.1. Структура процесу вибору методів навчання



При аналізі 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 умінь ми поділяємо точку зору Л.Б.Ітельсона, який розглядає уміння як володіння складною системою психічних та практичних дій, що необхідні для регуляції діяльності знаннями та навичками, якими володіє суб'єкт [42, с. 22]. 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 умінь, а саме [51, с. 16]:

- 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).

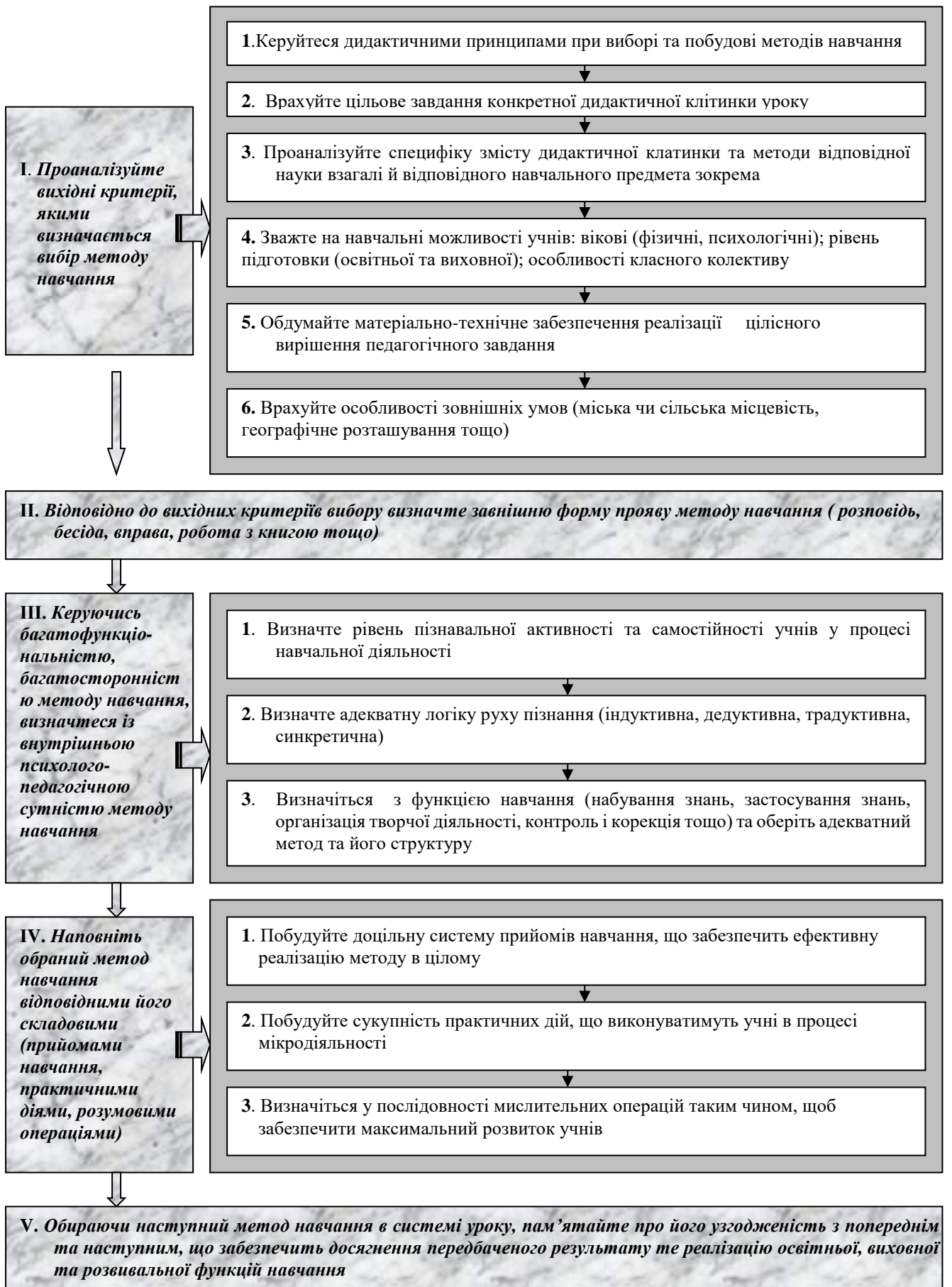


Рис. 2.2. Алгоритм вибору методів навчання в структурі уроку

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 вміння, 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 узагальнено **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 [13];
- трактування методу навчання як багатостороннього, багатофункціонального утворення, яке має зовнішню форму існування та внутрішню сутність (за А.М. Алексюком) [4];
- 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- - 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.

## 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, визначення організаційного забезпечення цієї діяльності. Процес формування професійних умінь – цілісна, спеціально організована, теоретична і практична, аудиторна і позааудиторна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів.

В основу визначення організаційного забезпечення даного процесу покладені системний, синергетичний та діяльнісний підходи. Структурними компонентами формування вмінь вибору методів навчання є: 1) цільовий; 2) змістовий; 3) операційно-діяльнісний; 4) оцінювально-результативний. Всі ці компоненти є взаємозв'язаними та взаємозалежними.

Враховуючи те, що «уміння формуються не одразу, а проходять у своєму розвитку кілька стадій», нами були описані *етапи* процесу формування вмінь вибору методів навчання: підготовчий, формувальний, аналітико-творчий. Метою *підготовчого* етапу є забезпечення студентів теоретичними знаннями. На *формувальному* етапі відбувається безпосередньо організація навчальної діяльності студентів з метою формування у них необхідних умінь. *Аналітико-творчий* етап дозволяє контролювати перебіг навчального процесу як викладачеві, так і студентам, визначаючи ступінь ефективності методів, засобів та організаційних форм, що використовуються 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.

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

Наповнення кожного компонента, 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 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.

Було детально вивчено змістове та технологічне забезпечення процесу вибору методів навчання, на основі чого був узагальнений *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.

## ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування проблеми формування вмінь вибору методів навчання майбутніх вчителів початкової школи.

Аналіз результатів дослідження надав можливість зробити такі висновки:

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.

Аналіз стану сформованості у студентів вмінь вибору методів навчання на засадах загальної дидактики показав, що в цілому вони: 1) не достатньо свідомі того, що метод навчання має складну структуру як багатомірне, багатостороннє утворення, яке є інваріантним діяльності навчання; 2) розуміють поліфункціональності методів навчання, що є однією із умов їх вибору для здійснення комплексу навчально-пізнавальних, розвивально-виховних, репродуктивно-творчих завдань; 3) не чітко та послідовно 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.

Описані в дослідженні особливості формування вмінь вибору методів навчання майбутніми вчителями початкової школи. Методичне забезпечення включає цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, оцінювально-результативний компоненти, які реалізуються 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.

Організація та конструювання процесу формування у майбутніх вчителів початкової школи вмінь вибору методів навчання передбачає реалізації системного, синергетичного, діяльнісного підходів, що дозволить побудувати процес формування як цілісну систему.

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.

## 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. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання: Навчальний посібник. К.: ІСДО, 1993. 220 с.
4. Алексюк А.М. Методи навчання у вищій школі // Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. К.: Либідь, 1998. С. 439 – 448.
5. Алексюк А.М.. Загальні методи навчання. К.«Радянська школа», 1989. 206 с.
6. Андрущенко В., Дорогань С. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування // Вища освіта України. 2002. №3. С. 5 –13.
7. Андрущенко В.П. Пріоритети розвитку освіти ХХІ століття// Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. Альманах. К., 2000. С. 8 – 21.
8. 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
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. М.: Просвещение, 1982. 190 с.
10. 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.
11. 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, 2011. С.12–13.
12. Бондар В. І. Дидактика: Підручник для студ. вищих пед. навч. закл. К. : Либідь, 2005. 264с.



13. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. К.: НПУ, 2000. 191с.
14. 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.
15. Василенко В. Впровадження інтерактивних форм і прийомів в організацію навчання учнів // Початкова школа. 2005. № 7. С. 20 – 23.
16. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід: Дидактичний аспект. Харків: Скорпіон, 2000. 120 с.
17. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. К.: Знання, 2005. С.448 – 458.
18. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
19. Вербицька О. Інтерактивні методи навчання предметів природничого циклу // Початкова школа. 2007. № 6. С. 25 – 27.
20. Выбор методов обучения в средней школе/ Под ред. Ю.К.Бабанского. М.:Педагогика, 1981.С. 34-36.
21. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.:Педагогика-Пресс, 1996. 535 с.
22. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. М.: Учпедгиз, 1957. 152 с.
23. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
24. Гончаров С.М. Дидактичні основи кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Національний ун-т водного господарства та природокористування. Рівне : НУВГП, 2006. 192с.
25. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу:теоретико-методологічний аспект. Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. С. 9-64.
26. Гусак П.М. Підготовка учителя: Технологічні аспекти. Луцьк: Вежа, 1999. 278с.
27. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе.М.:Учпедгиз,1960.299 с.

28. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогіка. 2003. №4. С. 21 – 26.
29. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. 2018. № 2, лютий. С.2-31.
30. Дидактика современной школы. Пособие для учителей / Под. ред. В.А. Онищука. К.: Рад. школа, 1987. 351 с.
31. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под. ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
32. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 460 с.
33. 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.
34. Євдокимов В.І. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки. Харків: ХДПУ, 2000. 163 с.
35. Жижко Т. Методи навчання – передумова інтелектуального розвитку особистості // Рідна школа. 2002. № 6. С. 72 – 73.
36. Зайченко І.В. Педагогіка. Київ, 2008. 528 с.
37. Занков Л.В. Обучение и развитие / Экспериментальное педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1975. 440 с.
38. Захарова Н. Пізнавальні завдання формують в учнів пізнавальні вміння // Початкова школа. 2001. № 1. С. 67-70.
39. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. М.: Академия профессионального образования, 2002. 44 с.
40. 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.
41. 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.
42. Ительсон Л.Б. Психологические основы обучения. М.: Знание, 1972. 59 с.
  43. Іванішеня С. Форми та методи інтерактивного навчання // Початкова школа. 2006. № 3. С.9-11.
  44. 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.
  45. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика: начальные классы. М.: Просвещение, 1978. 224 с.
  46. Козлова О.А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников // Начальная школа. 2004. № 11. С.49-53.
  47. Комар О.А. Навчання школярів за інтерактивними методами // Рідна школа. 2006. №5. С.57-60.
  48. Коць М.О. Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі. Луцьк: РВВ "Вежа" Волинського державного ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. 348 с.
  49. Кудикіна Н. Ігрова діяльність у початковій школі // Відкритий урок. 2006. № 5-6. С.27-32.
  50. Кузьмина Н.А. Формирование опыта творческой деятельности на уроках труда // Начальная школа. 2004. № 2. С.82.
  51. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.Ф. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель: ГГУ, 1983. 76 с.
  52. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. М., 1981. 120 с.

53. Кульбякина Л.Я. Выбор метода обучения // Начальная школа. 2002. № 2. С. 110 – 114.
54. Лазарева Л.Ю. Возможности повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения // Инновации в образовании. 2004. № 3. С.52-60.
55. Лемберг Р.Г. Методы обучения в школе.-Алма-Ата:«Мектеп», 1958. 90 с.
56. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.
57. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
58. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 94с.
59. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 667 с.
60. Малафіїк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 398с.
61. Мартиненко С. Методи навчання та їх класифікація // Відкритий урок. 2006. № 1-2. С. 3-13.
62. Методи навчання, які використовує вчитель у навчальному процесі // Все для вчителя. 2004. № 13-14. С.111-112.
63. Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів: Навчальний посібник/ Укл. Богданова І.М., Дідусь Н.І., Нагорна Г.І. Одеса, 1993. 242 с.
64. 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.
65. Митник О. Пізнавальні завдання для розвитку творчих здібностей особистості // Початкова школа. 2001. № 6. С. 14-16.
66. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. К., 2007. 608 с.
67. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи. К.:НПУ, 2003. 267 с.
68. Огородников И.Т. Сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. М.: Просвещение, 1969.162 с.
69. Онищук В.А. Дидактика современной школы. К.: Вища школа, 1987.

70. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1986. 158 с.
71. Осолов 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.
72. 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.
73. Остряньська 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.
74. Палтишев М. Методи, методичні системи, педагогічні технології // Завуч (Шкільний світ). 2005. № 25. С. 11-15 (вкладка).
75. Пальтова Т.А. Сучасні методи навчання: досвід впровадження // Завуч (Шкільний світ). 2005. № 14. С. 21-26 (вкладка).
76. Пашенко 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.
77. Педагогика/ Под ред. Бабанского Ю.К. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
78. 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.
79. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов; Под ред.В.А.Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

80. Педагогический энциклопедический словарь / Сост: Э.А.Абдуллин, О.А.Абдуллина, Э.А.Аблаев и др. М.: Большая Российская энциклопедия: ООО “Дрофа”, 2003. 527 с.
81. Педагогический энциклопедический словарь// Гл.ред. Бим Б.М. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. 528 с.
82. Педагогіка /Під ред. А.М.Алексюка.- К.,Вища школа, 1985. 150 с.
83. Педагогічна енциклопедія, 1965-68 рр. М., 1965. Т.2.
84. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
85. Повышение эффективности дидактической подготовки будущих учителей: Методические рекомендации / Сост. Скульский Р.П. М.: Педагогика, 1987.
86. Подласый И.П. Выбор методов обучения // Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов. М.: Владос-пресс, 2006. С. 201 – 225.
87. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять // Шлях освіти. 2004. № 3. С. 10 – 15.
88. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Генеза, 2002. 368 с.
89. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. Ф-тів. К.:Грамота, 2012. 504 с.
90. 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.
91. 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.
92. Скаткин М.А. Проблемы современной дидактики. М.:Педагогика, 1988. 96 с.
93. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М.: Педагогика, 1965. 175 с.

94. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. М.,1997.320 с.
95. Типові освітні програми для початкової школи за ред.. Р. Шияна, О. Савченко. К.,2018.
96. Товпинец И.П. Приемы организации личностно-ориентированного обучения в учебниках нового поколения // Начальная школа. 2004. № 8. С.59.
97. Філософський енциклопедичний словник. К.:Абрис,2002. 742 с.
98. Фіцула М.М. Педагогіка. Навч. посібник. К.: Академія, 2009. 560 с.
99. Хайруліна Т.Г. Активні методи навчання та виховання //Відкритий урок. 2001. № 1-2. С.64-76.
100. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. 544 с.
101. 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.
102. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навчально-методичний посібник. К.: Вища школа, 2002. 215 с.: іл..
103. 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.
104. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### 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 самотійно визначити основні дидактичні функції наступних методів навчання:



<b>Метод навчання</b>	<b>Основні дидактичні функції методів навчання</b>
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

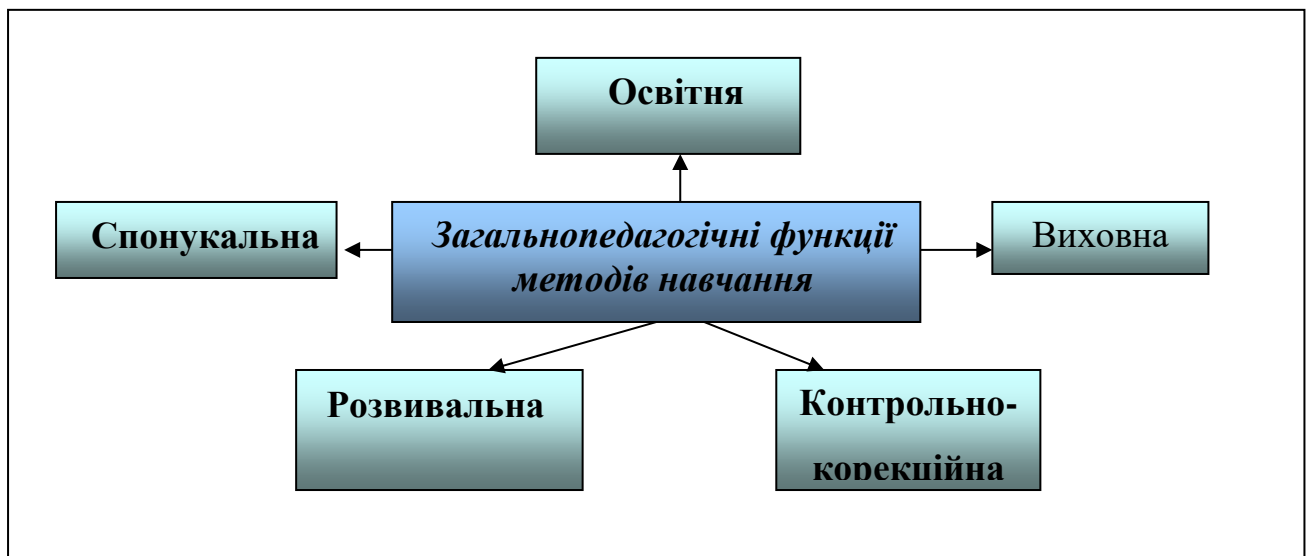
#### Дидактичні функції методів навчання

<b>Методи навчання</b>	<b>Основні дидактичні функції методів навчання</b>
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.

## **БЛОК Б**

### *Цілісний підхід до методів навчання, описаних в різних класифікаціях.*

**Мета:** сформуванати 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.

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.

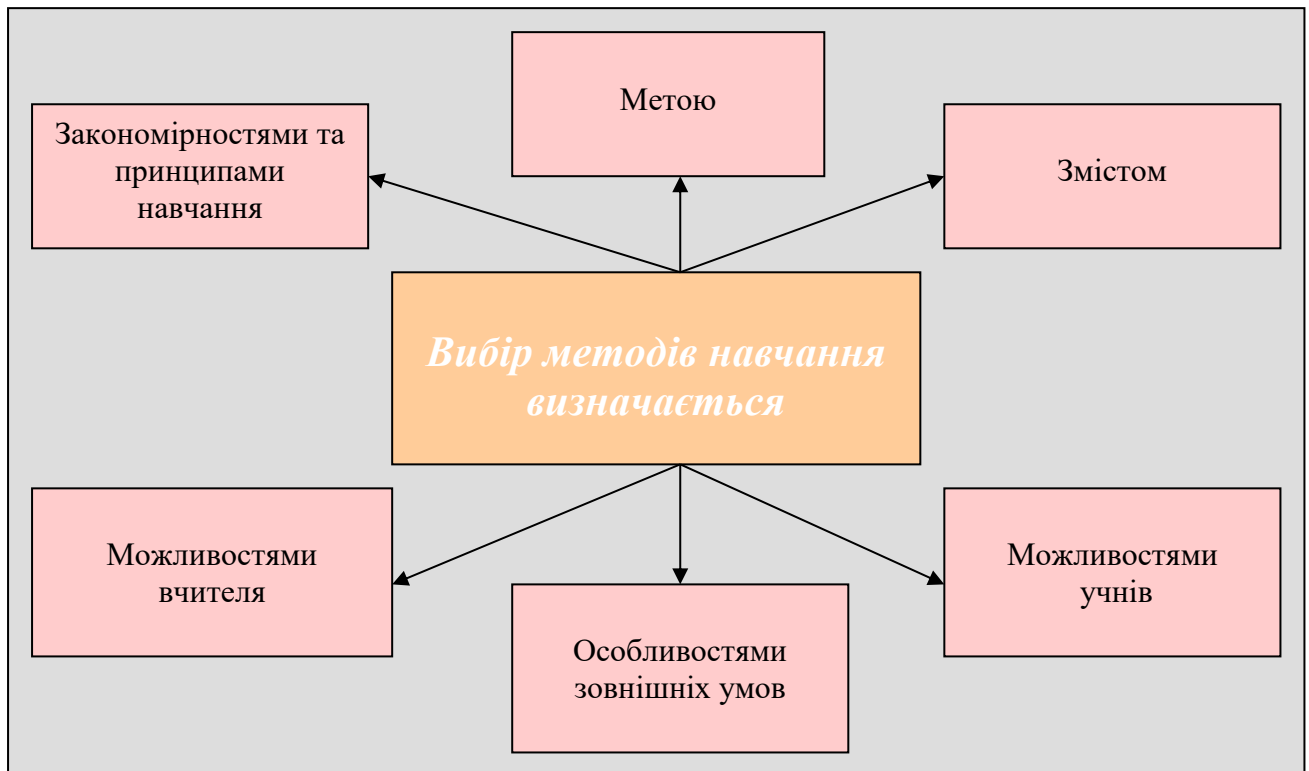
## БЛОК В

### *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 обгрунтовують 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: сформулювати в учнів знання про рослинний світ пустелі;

ЦЗ 2: сформулювати в учнів уміння розрізняти роди іменників;

ЦЗ 3: сформулювати 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 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.

## **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 урок, підібравши таке поєднання методів навчання, яке б враховувало стан втомленості учнів. Результати роботи пропонується занести до таблиці

## 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.

\* \* \*

## Додаток В

**Засоби діагностування рівня сформованості знань і вмінь вибору та  
конструювання методів навчання**

***І 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, традиційний, науковість навчання, доступність змісту, ілюстрування.*

5. *Приведіть приклад застосування індуктивної бесіди. На конкретному навчальному матеріалі побудуйте питання цього виду бесіди.*

## *II варіант*

1. *Прийом навчання - ...*

- а) 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:*

- |                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| 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. *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.*

### *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 самостійно 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 традуктивної бесіди. На конкретному матеріалі побудуйте питання цього виду бесіди.*