**Структурно-діяльний аналіз**

**організаційних форм і методів навчання**

**в початковій школі**

(Дипломна робота)

**План**

# Вступ

**Розділ І. Теоретичний аналіз організаційних форм і методів навчання в початковій школі**.......................................................................................

1.1. Організаційні форми та методи навчання як категорії дидактичного процесу..............................................................................................

1.2. Аналіз організаційних форм і методів навчання учнів молодших класів.................................................................................................

**Розділ ІІ. Вдосконалення організаційних форм і методів навчання як актуальна проблема початкової школи**...................................................

2.1. Дидактичний аналіз рівня навчального процесу в початкових класах загальноосвітньої школи..........................................................

2.2. Основні шляхи вдосконалення педагогічного процесу в початковій школі...................................................................................................

**Висновки**......................................................................................................

**Список використаної літератури**................................................................

### Додаток

**Вступ**

Перебудова системи освіти України, подальше удосконалення навчального процесу в загальноосвітній, в тому числі і в початковій школі ставить питання про удосконалення перш за все організаційних форм і методів навчання. В свою чергу методам навчання, від яких залежить немалий успіх роботи учителя і школи в цілому, теж присвячений не один десяток фундаментальних досліджень як в теорії педагогіки, так і в приватних методиках викладання окремих навчальних предметів.

Проблемами удосконалення організаційних форм і методів навчання займалися Я.А.Коменський, Гербардт, Песталоцці, Г.С.Сковорода, О.Ващенко. В останні роки питання вдосконалення організаційних форм і методів навчання розглядалися в роботах А.М.Алексюк, Ю.К.Чабанського, В.О.Онищука, О.Я.Савченко, І.Ф.Варламова. Аналіз цих робіт, не дивлячись на їх високий методичний рівень, показав, що чіткого визначення в педагогічній науці понять “форма організації навчання” чи “організаційні форми навчання”, як і поняття “форми навчальної роботи” як педагогічних категорій поки що немає.

І.Ф.Халамов правий, констатуючи, що "на жаль це поняття не має в дидактиці чіткого визначення" і що "більшість вчених просто обходять це питання і обмежуються буденними уявленнями про сутність даної категорії".

В свою чергу методам навчання, від яких залежить немалий успіх роботи учителя і школи в цілому теж, присвячений не один десяток фундаментальних досліджень як в теорії педагогіки, так і в приватних методиках викладання окремих навчальних предметів. І не дивлячись на це, проблема методів навчання як в теорії навчання, так і в реальній педагогічній практиці залишається дуже актуальною і час від часу породжує гострі дискусії на сторінках педагогічної літератури. Вони пояснюються безперервними спробами теоретиків-дидактів перейти від емпіричних описів окремих груп методів до обгрунтування наукової системи методів навчання і пояснення їх сутності на основі розкриття природи методів навчання і розробки основ їх класифікації.

Історія розвитку і становлення методів навчання дуже своєрідна. Вчені-педагоги, спостерігаючи за процесом навчання в школі, звернули увагу на величезну різноманітність видів діяльності вчителів та учнів на уроці. Ці види діяльності вони і почали називати методами навчання. Наприклад, учитель пояснює новий матеріал - він використовує метод пояснення ; учні самостійно вивчають матеріал - це метод самостійної роботи; учень виконує практичні завдання - метод практичної роботи і т.д. Такий підхід до виділення методів навчання послужив приводом різним авторам виділяти різну кількість методів навчання та давати їм вкрай різноманітні назви.

Та якість педагогічного процесу не можна забезпечити лише методичною його досконалістю, працездатністю вчителя, добрим обладнанням тощо. Чи не найголовнішими результатами навчання є виховання сумлінного творчого ставлення учня до праці, його позиція на уроці, бажання та прагнення бути кращим, тобто позитивні зміни в самій особистості дитини.

Навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви учіння. Дослідні дані свідчать, що структура навчальної діяльності, яка адекватна цілям навчання, є фактором формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти.

Позитивні сили для всього дерева учіння йдуть насамперед від почуттів маленького школяра, від того, як його зустрічають школа і перший вчитель. Якщо справдилися надії малюка на радість від шкільного життя, тоді зміцнюється допитливість, виникає інтерес, який і є сильним мотивом учіння.

Актуальність проблеми, її недостатня наукова розробка послужили причиною вибору теми дипломної роботи.

**Об’єкт дослідження** – дидактичний процес в початковій школі.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови удосконалення організаційних форм та методів навчання.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати шляхи вдосконалення організаційних форм та методів навчання в початковій школі.

**Гіпотеза** – педагогічні умови удосконалення організаційних форм і методів навчання можуть бути визначені і обґрунтовані, якщо буде здійснений структурно-діяльнісний аналіз педагогічної діяльності учителів початкових класів.

**Завдання:**

* аналіз літератури;
* аналіз передового педагогічного досвіду;
* виявлення основних характеристик педагогічного процесу;
* розробка методики і постановка констатуючого педагогічного експерименту;
* аналіз результатів констатуючого педагогічного експерименту.

**Методи дослідження**:

* аналіз літератури;
* анкетування;
* спостереження;
* бесіди з викладачами;
* порівняння;
* констатуючий педагогічний експеримент;
* методи математичної статистики.

#### Розділ І. Теоретичний аналіз організаційних форм і методів навчання в початковій школі

**1.1. Організаційні форми та методи навчання як категорії дидактичного процесу**

Дискусії навколо проблеми форм організації навчального процесу в школі не затихають на сторінках педагогічної літератури. І це не випадково. Чіткого визначення в педагогічній науці понять "форма організації навчання" чи "організаційні форми навчання", як і поняття "форми навчальної роботи" як педагогічних категорій поки що немає. І.Ф.Харламов правий, констатуючи, що

"на жаль, це поняття не має в дидактиці чіткого визначення", і що "більшість вчених просто обходять це питання і обмежуються буденними уявленнями про сутність даної категорії"[[1]](#footnote-2). Ретельний аналіз різних позицій у визначенні даного поняття, вжитий І.М. Чередовим, свідчить про те, що більшість вчених-педагогів дають цьому поняттю занадто загальне визначення. Приводом до такого висновку послужило визначення цього поняття І.Я.Лернером. Він пише: "Організаційну форму навчання ми визначаємо як взаємодію вчителя і учнів. Що регулюється певним, заздалегідь встановленим режимом і порядком"[[2]](#footnote-3). Природньо постає запитання: що таке форма організації навчання? В чому її суть? Що таке "організація" в даному контексті?

В науці поняття "форма" розлядається як з позиції лінгвістичної, так і з філософської. В тлумачному словнику С.І.Ожогова поняття "форма" трактується як вид, пристрій, тип, структура, конструкція чого-небудь, обумовлені певним змістом.

Форма - це вид ззовні, це зовнішнє окреслення, певний встановлений порядок.

Форма будь-якого предмета, процесу, явища зумовлена його змістом і, в свою чергу, виявляє на нього протилежний вплив.

У "Філософській енциклопедії" поняття "форма" визначається так: "Форма є внутрішньою організацією змісту... Форма обіймає систему стійких зв'язків предмета". І тим самим виражає внутрішній зв'язок і спосіб організації, взаємодію елементів і процесів явищ як між собою, так і із зовнішніми умовами. Форма володіє відносною самостійністю, що тим більше підсилюється, чим більшу історію має дана форма.

З боку навчання, форма - це спеціальна конструкція процесу навчання. Характер цієї конструкції зумовлений змістом процесу навчання, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання представляє собою внутрішню організацію змісту, який в реальній... педагогічній дійсності виступає процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом.

Відповідно форму навчання потрібно розуміти як конструкцію відрізків, циклів процесу навчання, що реалізуються в зв'язку керуючої діяльності вчителя і навчальної діяльності учнів, що керується засвоєнням певного змісту навчального матеріалу і способів діяльності. Представляючи собою вид ззовні, зовнішнє окреслення відрізків - циклів навчання, форма відображає систему стійких зв'язків компонентів всередині кожного циклу навчання і як дидактична категорія позначає зовнішню сторону організації навчального процесу, яка пов'язана з кількістю учнів, що навчаються, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення.

При цьому деякі вчені педагоги, а саме М.І.Махмутов, вважає, що в педагогіці є необхідність вказати на різницю двох термінів[[3]](#footnote-4), включаючи слово "форма" - "форма навчання". В першій своїй відмінності "форма навчання" означає колективну, фронтальну та індивідуальну роботу учнів на уроці. В цьому значенні термін "форма навчання" відрізняється від терміну "форма організації навчання", що означає який-небудь вид заняття - урок, предметний гурток і т.п.

Що ж розуміється під терміном "організація" взагалі і в чому суть педагогічної трактовки цього терміну?

І.М.Чередов справедливо констатує, що форма організації навчання зумовлює "упорядкування, налагодження, приведення в систему" взаємодії учителя з учнями при роботі над певним змістом матеріалу. Організація навчання переслідує мету забезпечити оптимальне функціонування процесу управління навчальної діяльності зі сторони вчителя.

Ось один із прикладів такої організації.

Навчальне заняття починається з читання учнями параграфа підручника під кутом зору якого-небудь завдання, виписування своїх запитань. Вчитель в свою чергу збирає ці питанняя. Класифікує, виділяє якість питань, їз глибину, змістовність, встановлює їх зв'язок з попередньою темою, іншими навчальними предметами, актуальними проблемами виробництва, економіки, культури, життя.

Після того, як кожен учень познайомився з новим матеріалом, уточнюються і розглядаються питання учнів. На них відповідають найбільш підготовлені школярі. Вчитель по мірі необхідності уточнює, доповнює відповіді учнів, відповідає на найважчі запитання, використовуючи найвідоміші йому методи і прийоми навчання. Потім починаються практичні заняття - вправи, розв'язування задач, лабораторні роботи.

Тут учитель оцінює уже не тільки знання, але і вміння їх використовувати. При цьому він може залучати сильніших учнів на допомогу слабшим, створюючи творчі групи, розширюючи настільки необхідне в цьому віці ділове спілкування. За підсумками практичних робіт виставляються оцінки. Ті, що не впоралися із завдання, повторно працюють над матеріалом тієї теми, що вивчається в позаурочний час разом із вчитетем та сильними учнями.

На мою думку, наведений приклад організації навчальної роботи означає що одна і та ж форма навчання (наприклад, урок) може мати різну модифікацію і структуру в залежності від завдань і методів навчальної роботи, організованої учителем. Про це впевнено свідчить історія розвитку організаційних форм навчання.

В історії світової педагогічної думки та практиці навчання відомі найрізноманітніші форми організації навчання. Їх виникнення, розвиток, вдосконалення і поступове відмирання окремих із них пов'язане з вимогами і потребами суспільства, що розвивається. Кожний новий історичний етап в розвитку суспільства накладає свій відбиток і на організацію навчання.

В результаті педагогічна наука накопичила значний емпіричний матеріал в цій галузі.

Постає запитання про необхідність систематизації різноманітності форм організації навчання, виділення найбільш ефективних, відповідних духу часу, історичної епохи.

Як мені відомо, в зв'язку з цим, вченими виділені такі підстави для класифікації форм організації навчання: кількість і склад учнів, місце навчання, протяжність навчальної роботи. На цих підставах форми навчання діляться відповідно на індивідуальні, індивідуально-групові, колективні, класні і позакласні, шкільні і позашкільні. Помітимо, що ця класифікація не є строго науковою і визнається далеко не всіма вченими-педагогами. Разом з цим треба визнати, що такий підхід до класифікаціх форм організації навчання дозволяє трохи упорядкувати їх різноманітність.

Якщо я не помиляюся, найстарішою формою навчального процесу, що бере свій початок з глибокої давнини, є індивідуальна форма навчання.

Її суть полягає в тому, що учні виконують завдання індивідуально. В домі учителя або учня. Допомога вчителя виступала або безпосередньо, або через вивчення учнем підручника, автором якого являється сам учитель. Я вважаю, що прикладом безпосередніх та індивідуальних контактів учителя і учня в сучасних умовах є репетиторство.

Як я довідалась, індивідуальна форма організації навчання була єдиною в античний час, в період Середньовіччя, а в деяких країнах широко використовувалась до ХVІІІ століття. В подальші періоди розвитку суспільства вона домінувала в практиці сімейного виховання заможних верств населення

( наприклад, у дворянських сім'ях, в заможних сім'ях інших верств населення).

Які ж достоїнства та вади цієї форми організації навчання, що, з однієї сторони, послужили підставою для того, що у формі репетиторства вона збереглась і в наш час і, з другої,- уже в ХVІІ столітті в масовому масштабі залишила місце новим формам організації навчального процесу?

Я вважаю, що головними достоїнством індивідуального навчання є те, що воно дозволяє повністю індивідуалізувати зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини, слідкувати за кожною його дією і операцією при розв'язуванні конкретних завдань, слідкувати за його рухом від незнання до знання, вчасно вносити необхідні корективи як в діяльність учнів, так і в особисту діяльність вчителя, призвичаювати їх до ситуації, що постійно змінюється, але контролюється зі сторони учителя і зі сторони учня. Все це дозволяє учневі працювати економно, постійно контролювати витрати своїх сил, працювати в оптимальний для себе час, природньо, дозволяє досягати високих результатів навчання. Звичайно, індивідуальне навчання передбачає наявність вчителя з високою педагогічною кваліфікацією. Поряд з перечисленими достоїнствами індивідуальне навчання має і ряд недоліків, за що вже в ХVІ столітті воно було різко критиковане.

До їх числа слід віднести його неекономічність, деяку обмеженість впливу вчителя, викликану тим, що, як правило, функція вчителя зводилась до задання завдання учню і перевірки його виконання. Вадою також являється обмеженість співробітництва з іншими учнями, що негативно впливало на процес соціалізації та формування вмінню працювати в колективі. Ось чому значення індивідального навчання, починаючи уже з ХVІ століття дуже знижується і поступово звільняє місця індивідуально-груповій формі організації навчального процесу. Суть цієї форми заключається в тому, що вчитель веде заняття вже не з одним учнем, а з усією групою різних за віком дітей, рівень підготовки яких був різний. В силу цього вчитель вів навчальну роботу з кожним учнем окремо. Він по черзі питав у кожного учня вивчений матеріал, пояснював кожному окремо новий матеріал, давав індивідуальні завдання. Решта учнів в цей час займалися своїми справами. Це дозволяло учням приходити в школу в різний час - на початку, всередині і навіть в кінці навчального року і в будь-який час дня.

Відомо, що як індивідуальна, так і індивідуально-групова форми організації навчання вже в кінці ХVІ - на початку ХVІІ століть не задовільняли потреб суспільства як в кількісному, так і в якісному плані підготовки підростаючих поколінь. Більшість дітей залишались неохопленими навчанням, а ті, які були ним охоплені, одержували лише найпростіші навички читання, письма, рахунку.

На кордоні ХV і ХVІ століть в Європі відбувається всплеск нових потреб в освіті. Вони викликані розвитком різноманітних галузей, ремесел і торгівлі, підвищенням ролі духовного життя - відродженням в літературі, мистецтві, архітектурі, науці. Все це привело до виникнення масового навчання дітей. Виникла концепція колективного навчання, яка вперше була використана в братських школах Білорусії та України ( ХVІ століття) і стала зарадком класно-урочної системи навчання. Теоретично ця система була заснована і широко популяризувалась в ХVІІ столітті Яном Амосом Коменським. В наш час ця форма організації навчання, що витерпіла значну модифікацію та модернізацію, являється найпопулярнішою в школах світу, незважаючи на те, що класу та уроку як дидактичним поняття уже більше 350 років.

В чому суть класно-урочної системи як специфічної форми організації навчальної роботи? Відповідь на це запитання міститься в тих особливостях , які притаманні цій системі. На мою думку, найважливішими з них є:

- учні приблизно одного віку та рівня підготовки складають клас, який зберігає в основному постійний склад на весь період шкільного навчання;

- клас працює за єдиним річним планом і програмою згідно з постійним розкладом. Внаслідок цього діти повинні приходити до школи в один і той же час року і в заздалегідь визначені години дня;

- основною одиницею занять є урок;

- урок, як правило, присвячений одному навчальному предмету, темі, в силу чого учні класу працюють над одним і тим же матеріалом;

- роботою учнів на уроці керує учитель, він оцінює результати навчання свого предмету, рівень знань кожного учня окремо і в кінці навчального року приймає рішення про перевід учнів в наступний клас.

Навчальний рік, навчальний день, розклад уроків, навчальні канікули, перерви, точніше, перерви між уроками - це теж признаки класно-урочної системи.

Її достоїнства: чітка організаційна структура, що забезпечує впорядкованість всього навчально-виховного процесу; просте управління ним; можливість взаємодії дітей між собою в процесі колективного обговорення проблем. Колективного пошуку розв'язування задач; постійний емоційний вплив особистості вчителя на учнів, їх виховання в процесі навчання, економічність навчання, оскільки вчитель працює одночасно з достатньо великою групою учнів, створює умови для принесення духу змагань в навчальну діяльність школярів і в той же час забезпечує систематичність і послідовність в їх русі від незнання до знання.

Виділяючи ці достоїнства, не можна не бачити в цій системі і ряд суттєвих вад, а саме: класно-урочна система орієнтована в основному на середнього учня, створює непосильні труднощі для слабшого і затримує розвиток здібностей у більш сильних; створює для вчителя труднощі при урахуванні індивідуальних особливостей учнів в організаційно індивідуальній роботі з ними як за змістом, так і за темпами і методами навчання; не забезпечує організоване спілкування між старшими і молодшими учнями та ін.

Класно-урочна система нав'язує учням штучну організацію роботи, призводить до частої зміни предметів за короткі відрізки часу, в результаті чого учні не можуть довести розпочаті справи до кінця, продумати їх, поглибити свої знання. Дзвінок, цей типовий атрибут класно-урочної системи, не тільки визначає час роботи і відпочинку, але і в кінці року виміряє час, за який вони повинні зуміти дати звіт про свої успіхи за цілий рік навчання. В кінці кінців учні переводяться в наступний клас, а інші - нехай слабші тільки з якого-небудь одного предмета - залишаються на другий рік, хоча при кращій організації роботи вони могли б з успіхом заповнити прогалини у своїх знаннях.

Без сумніву, критичні висловлювання на адресу класно-урочної системи, що особливо посилилися з кінця минулого століття, в своїй основі справедливі і послужили основою багаточисленних пошуків і теоретиків педагогіки і вчителів-практиків, з однієї сторони нових систем навчання, з іншої - шляхів вдосконалення, модифікації і модернізації класно-урочної системи, організації навчання у відповідності з новими потребами суспільства, що розвивається і досягненнями психолого-педагогічної науки.

Першу спробу модернізації класно-урочної системи організації навчання використали в кінці ХVІІІ - початку ХІХ століть англійський священик А.Белл і учитель Джон Ланкастер. Поштовхом до цього виявився перехід від мануфактури до крупної машинної індустрії, що потребували великої кількості робочих, які володіли хоча б елементарною грамотністю. Для їх підготовки необхідно було збільшити кількість шкіл, а відповідно, і контингент учителів, які б навчали значно більшу кількість учнів.Так виникла модифікована класно-урочна система організації навчання під назвою белл-ланкастерська система взаємного навчання, названа за іменами її засновників і використана вказаними авторами в Англії та Індії. Суть цієї системи полягала в тому, що старші учні спочатку під керівництвом вчителя самі вивчали матеріал, а потім, одержавши відповідну інструкцію, навчали тих, хто знає менше. Це дозволяло одному учителю навчати відразу багатьох дітей, здійснювати їх масове навчання, та сама якість цього навчання була дуже низькою. Цим і пояснюється те, що белл-ланкастерська система не одержала широкого розповсюдження.

В кінці ХІХ - на початку ХХ століть особливо актуальною в подальшій розробці організаційних форм навчання стає питання індивідуалізації навчання учнів з відмінностями в їх розумовому розвитку.

З'являються і відповідні форми вибіркового навчання. В США була заснована так звана батівська система, яка ділились на дві частини. Перша частина - це урочна робота з класом в цілому, а друга - індивідуальні заняття з тими учнями, які виявляли потребу в таких заняттях, або для того, щоб не відстати від вищеприйнятих норм, або з тими, хто виявляв бажання поглибити свої знання, тобто з тими, хто вирізнявся порівняно розвиненими здібностями. З останньою категорією працював учитель, а з менш здібними учнями і з тими, що відстають у навчанні, займався помічник учителя. Одночасно в Європі почала створюватися так звана маннгеймська система.

Маннгеймська система, названа так за найменуванням міста Маннгейм, де вона вперше була використана, характеризується тим, що при збереженні класно-урочної системи організації навчання, учні, в залежності від їх здібностей, рівня інтелектуального розвитку і ступеня підготовки, ділилися за класами на слабших, середніх і сильних.

Засновник цієї системи, Йозеф Зіккенгер (1858-1930 рр.) пропонував чотири класи. Відповідно до здібностей учнів:

1. Основні класи - для дітей, що мають середні здібності.

2. Для менш здібних дітей, які "звичайно не закінчують школу".

3. Допоміжні класи - для розумово відсталих дітей.

4. Класи іноземних мов або "перехідні" класи для найбільш здібних учнів, які можуть продовжувати навчання в середніх навчальних закладах. Відбір в класи відбувався на основі результатів психометричних обстежень, характеристик учителів і екзаменів. Зіккегнер вважав, що в залежності від успіхів учні зможуть переходити із однієї послідовності класів до іншої, але цього майже не відбувалося, оскільки система не давала можливості слабшим учням досягати високого рівня. Програмні відмінності в таких класах не сприяли створенню реальних умов для таких переходів.

Маннгеймська система навчання мала багато прихильників, особливо в Німеччині в період до першої світової війни. Деякі положення цієї системи були позитивно сприйняті у Франції, Росії, США, Бельгії та в інших країнах світу. Елементи цієї системи збереглися і сьогодні в практиці роботи сучасної школи в Австралії, США та Англії. Так, в Австралії існують класи для більш-менш здібних учнів; в США практикуються класи для учнів, що повільно навчаються, і для здібних учнів; в Англії маннгеймська система служить основою для створення шкіл, в яких контингент учнів комплектується на основі тестування випускників початкових класів.

В цілому ж теоретичні постулати цієї системи в наш час підлягають справедливій критиці, педкреслюється, що вона побудована на помилковому уявленні про вирішуючий вплив біопсихологічних факторів на кінцеві результати розвитку учнів; що вона знижує вплив цілеспрямованої виховної діяльності на формування особистості учня, руйнує можливості розвитку у нього соціально обумовлених потреб та інтересів. Концепція Зіккенгера і заснована ним маннгеймська система організації навчання виявилась явно неможливою, якщо брати її як цілісну.

Єдиним елементом цієї системи, прийнятним для особливостей сучасного розвитку психолого-педагогічної науки і практики роботи передових шкіл, являється так зване спеціалізоване навчання. В реальній педагогічній дійсності воно втілюється у вигляді спеціалізованих шкіл виключно для обдарованих дітей, виявляючих здібності до поглибленого вивчення предметів певних галузей знань - гуманітарних, математичних і т.п. В Європі і в США на початку ХХ століття було випробувано багато систем навчання, направлених на забезпечння індивідуальної активної самостійної навчальної роботи школярів. Найбільш радикальною серед них була система індивідуалізованого навчання, вперше використана вчителькою Єленою Паркхерст в першому десятиріччі ХХ століття в місті Дальтон (штат Масачусетс). Ця система ввійшла в історію педагогіки та школи під назвою Дальтон-план. Її ж нерідко називають лабораторною або системою майстерень.

Педагогічне кредо автора цієї системи, Є.Паркхерст, зводилось до наступного: успіх навчальної діяльності залежить від пристосування темпу роботи в школі до можливостей кожного учня, його здібностей; традиційна організація навчання, в якій керуючою є діяльність викладання над діяльністю вивчення, замінюється організацією, де центральною являється самостійна навчальна діяльність учнів, а функції вчителя зводяться тільки до тактовної організації їх діяльності. Класи як такі замінюються лабораторіями або предметними майстернями, уроки відміняються , відміняється пояснення вчителем нового матеріалу. Учень займається в лабораторіях або майстернях індивідуально на основі одержаного завдання від учителя і при необхідності звертається за допомогою до вчителя, який постійно знаходиться в цих лабораторіях або майстернях.

Завдання давались учням на рік з кожного предмету на початку навчального року. Річні завдання потім конкретизувалися у вигляді щомісячних завдань і учні звітувалися за ними у встановлені строки.

Одержавши річні та місячні завдання, учні письмово зобов'язувалися виконати їх у вказані строки. Для успішної навчальної роботи учні оснащувалися всіма необхідними навчальними посібниками, інструкціями, в яких вміщувались методичні вказівки стосовно того, як слід виконувати завдання, а також користувалися консультаціями учителя - спеціаліста з певного навчального предмету. Єдиного для всіх розкладу занять не було. Колективна робота велася одну годину на день, решта часу - індивідуальна робота в предметних майстернях, лабораторіях. Щоби стимулювати роботу учнів, дати їм можливість порівняти свої досягнення із досягненнями інших учнів учитель складав спеціальні таблиці, в яких щомісяця відмічав хід виконання учнями даних завдань.

Дальтон-план одержав високу оцінку провідних американських педагогів - подружжя Дьюі і швидко почав розповсюджуватися в практиці роботи шкіл багатьох країн, та прижитися йому не судилося ні в одній країні світу.

Так, в СРСР в 20-ті роки використовувалась модифікація Дальтон-плану під назвою бригадно-лабораторної системи. Завдання з вивчення курсу, теми брала група учнів (бригада). Вони працювали самостійно в лабораторіях і з консультаціями учителя, звітувались колективно. Однак дуже швидко ця система продемонструвала свою непрактичність. Рівень підготовки учнів невпинно знижувався, їх відповідальність за результати навчання падала перш за все тому, що їм було не під силу виконувати завдання без пояснення вчителя. Все це і привело до того, що існування в СРСР цієї системи організації в 1932 році завершилася.

Чи значить це, що Дальтон-плану не вистачало окремих достоїнств? Ні! До його достоїнств слід віднести перш за все те, що він дозволяв пристосувати темп навчання до реальних можливостей учнів, привчав їх до самостійності, розвивав ініціативу, зволікав до пошуків раціональних методів роботи та ін. Проте, як справедливо стверджував у свій час відомий педагог К.Д.Ушинський - порожня голова не мислить[[4]](#footnote-5). А я вважаю, що Дальтон-план мало сприяв систематичному оволодінню учнями системи знань. Вони були у них фрагментарними, не охоплювали всього об'єму необхідної і достатньої інформації про природу, суспільство, техніку і культуру. Крім того, Дальтон-план породжував нездорову ворожнечу між учнями, призводив до затрати великої кількості часу на виконання завдань. Все це зумовило те, що в педагогічній дійсності він не одержав широкого розповсюдження навіть в період його інтенсивної популяризації Дж.Дьюі, а врешті і взагалі був відторгнутий. Відголоси його пропаганди почалися знову тільки в 50-60 роки нашого століття у вигляді плану Трампа, розробленого професором Ллойдом Трампом.

Суть плану Трампа як системи організаційних форм навчання зводилась до того, щоби максимально стимулювати індивідуальне навчання з допомогою гнучкості форм його організації. При такому навчанні поєднуються заняття у великих аудиторіях, в малих групах з індивідуальними заняттями. Лекції з використанням сучасних технічних засобів для великих груп на 100-1500 чоловік читають висококваліфіковані викладачі, професори. Малі групи на 10-15 чоловік обговорюють матеріали лекції, ведуть дискусії. Тут робляться доповнення до того, що було почуто на лекції. Заняття в малих групах ведуть або рядовий учитель, або кращий учень групи. Індивідуальна робота проводиться в шкільних кабінетах, лабораторіях. Час проведення вказаних видів занять розподіляється так: на лекційні заняття відводиться 40% навчального часу; на заняття в малих групах - 20%; на індивідуальну роботу в кабінетах і лабораторіях - 40 %. Класи як такі відміняються, склад малих груп постійно змінюється. Система потребує узгодженої роботи учителів, чіткої організації, матеріального забезпечення.

План Трампа став широко відомим завдяки активній рекламі. І тим не менше за цим планом працює невелика кількість експериментиальних шкіл. Масові школи використовують у своїй роботі лише окремі елементи цього плану: навчання бригадою вчителів, використання помічників учителів. Що не мають педагогічної освіти, заняття у великих аудиторіях, організація самостійної роботи учнів у кабінетах.

Сьогодні, як бачимо, відбуваються спроби вдосконалення класно-урочної системи та інших систем організації навчання, відбуваються пошуки форм навчання у напрямку індивідуалізації, технізації навчання.

Така історія розвитку організаціних форм навчання. Із цього короткого історичного аналізу можна констатувати, що найбільш стійкою виявилась класно-урочна система і що вона дійсно являється цінним завоюванням педагогічної думки і передової практики роботи масової школи.

**1.2. Теоретичний аналіз систем методів навчально-виховного**

**процесу молодших школярів**

Метод (від гр. methodos) - шлях до чогось, спосіб пізнання. Метод навчання - шлях навчально-пізнавальної діяльності учнів до результатів, визначених завданнями навчання.

Процес навчання реалізується шляхом взаємодії діяльності учителя (викладання) і діяльності учня (учіння). Учитель здійснює різноманітні спроби, які допомагають учням засвоїти навчальний матеріал, сприяє активізації навчального процесу, учень сприймає, осмислює, запам'ятовує тощо цей матеріал. Метод при цьому виступає як упорядкована взаємодія, співробітництво, партнерство. Це дозволяє зробити висновок про те, що під методом навчання слід розуміти спосіб упорядкованої, взаємозв'язаної діяльності учителя й учнів, спрямованої на досягнення завдань освіти, розвитку і виховання в процесі навчання.

Методи навчання є одним з найважливіших компонентів навчального процесу. Без провідних методів діяльності неможливо реалізувати цілі і завдання навчання, досягнути відповідних результатів.

У процесі навчання зв'язок методу з іншими компонентами взаємозворотний: метод є похідним від цілей, завдань, змісту, форм навчання; водночас він суттєво впливає на можливості їх практичної реалізації. Навчання прогресує настільки, наскільки дозволяють йому рухатись уперед застосовані методи.

У структурі методів виділяються прийоми. Прийом - це елемент методу. Елементи методів є не звичайною сумою окремих частин цілого, а системою, об'єднаною логікою дидактичного завдання. Зокрема, якщо певний спосіб навчання педагог використовує на уроці тільки для того, щоб зосередити увагу на якомусь питанні змісту матеріалу, то цей спосіб відіграватиме роль дидактичного прийому. А якщо спосіб навчання використовується для з'ясування суті питання, для розкриття змісту матеріалу, то це вже буде не прийом, а метод. Метод є способ діяльності, що охоплює весь її шлях. Прийом - це окремий крок, фазова дія в реалізації методу.

Метод навчання має дві складові частини: об'єктивну і суб'єктивну. Об'єктивна частина методу обумовлена тими постійними положеннями, які обов'язково присутні в будь-якому методі, незалежно від того, який учитель його використовує. У ній відображені найзагальніші вимоги законів і закономірностей, принципів і правил, а також ціль, завдання, зміст, форми навчальної діяльності. Суб'єктивна частина методу обумовлена особистістю педагого, його творчістю, майстерністю, особливостями учнів, конкретними умовами. Питання про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в методі вирішене не до кінця: одні автори вважають, що метод є лише об'єктивним утворенням, інші, навпаки, - творіння педагога. Безперечним є те, що об'єктивна частина дозволяє дидактам розробляти теорію методів, рекомендувати педагогам шляхи їх ефективної реалізації. З іншого боку, саме методи є сферою прояву високого педагогічного мистецтва.

Метод навчання є досить складним утворенням. Має багато сторін. За кожною з яких методи можна групувати в сисмеми. На цій підставі створюються класифікації методів.

Класифікація методів навчання - це впорядкована за певною ознакою їх система.

Процес навчання є триєдиним, надзвичайно рухливим процесом. Для того, щоб відображати цю багатогранність і динамізм, ураховувати зміни, які постійно відбуваються в практиці застосування методів, не можна класифікувати методи єдино і незмінно. Цілісний навчальний процес у сучасній школі здійснюється за допомогою цілого ряду класифікацій, які в єдності відображають завдання і зміст дидактичних методів. При цьому кожна класифікація методів грунтується на одній або кількох істотних ознаках, проте всі класифікації зводяться до системи.

Методологія цілісного підходу до взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів у навчанні передбачає виділення методів навчання у великі групи:[[5]](#footnote-6)

- методи організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності;

- методи стимулювання і мотивації учіння;

- методи контролю і самоконтролю у навчанні;

- бінарні методи навчання[[6]](#footnote-7).

Усвідомлення вчителем суті й особливостей цілісної класифікації методів дозволить йому здійснити цілісну процедуру їх вибору.

**Розділ ІІ. Вдосконалення організаційних форм і методів навчання як актуальна проблема початкової школи**

**2.1. Дидактичний аналіз рівня навчального процесу в початкових класах загальноосвітньої школи**

Удосконалення навчального процесу є одним з основних завдань педагогічної науки й практики. Ніхто краще за вчителя школи, безпосереднього і основного учасника цього процесу, не зможе дати об’єктивну характеристику основних дидактичних процесів у шкільній практиці. Для того, щоб зробити дидактичний аналіз рівня навчального процесу в початкових класах загальноосвітньої школи, я провела анкетування серед вчителів, вище вказаних класів Гвіздецької та Старогвіздецької загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ступеня акредитації, що в Коломийському районі Івано-Франківської області. На запитання анкети (Див. Додаток) давали відповіді 6 вчителів першого класу, 7 другого та 6 – третього класу. Зробивши підсумок анкетування, я підрахувала скільки відсотків учителів (по класах) дали позитивні відповіді на кожне із запитань, а також визначила середній їх відсоток. Таким чином, на основі цього анкетування побудовано таблицю (Див. Таблицю 1), яка і дозволить зробити дидактичний аналіз рівня навчального процесу в початкових класах загальноосвітньої школи. От, наприклад, одним із питань анкети є: яку методику ви постійно використовуєте в практиці своєї роботи? З підрахованих відповідей випливає, що, в середньому, в 62,8% вчителів використовують традиційну для школи методику вивчення предмета, свою, самостійно розроблену методику застосовують 36,6% опитаних учителів, методику педагогів-новаторів – 26,2%, творчі домашні завдання – 74,7% і тільки 10,3% вчителів, що приймали участь в анкетуванні, застосовують нові технології навчання.

Одним із завдань анкети було таке: “З числа запропонованих виберіть види педегаогічної діяльності при первинному вивченні нового, що найчастіше Вами використовується”. 100% учителів обрали таку відповідь:

“Висуваєте завдання, накреслюєте можливі шляхи (метод, формулу) його розв’язання, вирішують діти самі, а потім пропонуєте учням самим розв’язати таку ж задачу (завдання, проблему).

Таблиця 1

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Питання** | Варіанти можливих відповідей | **Відсоток викладачів,**  **що дали позитивні відповіді** | | | |
| ***1 клас*** | ***2 клас*** | ***3 клас*** | ***середн.*** |
| 1. В практиці свої роботи Ви постійно використовуєте: | 1. Традиційну для школи методику вивчення предмета. | 50,1 | 71,5 | 66,8 | 62,8 |
| 2. Свою, самостійно розроблену методику. | 33,4 | 42,9 | 33,4 | 36,6 |
| 3. Методику педагогів-новаторів. | 33,4 | 28,6 | 16,7 | 26,2 |
| 4. Методи активізації ініціативи і самостійності. | 50,1 | 57,2 | 66,8 | 58,1 |
| 5. Творчі домашні завдання. | 83,5 | 57,2 | 83,5 | 74,7 |
| 6. Нові технології навчання. | 0 | 14,3 | 16,7 | 10,3 |
| 7. Методику, що використовується в школі. | 16,7 | 14,3 | 16,7 | 15,9 |
| 2. Ви вважаєте, що більшість (не менше 70%) дітей у Ваших класах: | 1. Отримують всю визначену програмою інформацію. | 50,1 | 28,6 | 66,8 | 48,5 |
| 2. Формують стійкі навчальні уміння, тобто уміння самостійно вчитися. | 83,5 | 85,8 | 83,5 | 84,3 |
| 3. Мають здібності до самостійної навчальної діяльності. | 50,1 | 85,8 | 83,5 | 73,1 |
| 4. Не повністю здібні до самостійної навчальної діяльності. | 50,1 | 14,3 | 16,7 | 27,1 |
| 5. Не здібні до самостійної навчальної діяльності. | 0 | 0 | 0 | 0 |
|  | 6. Здібні займатися на більш високих рівнях інтелектуальних труднощів | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7. Не мають здібностей навчатись на творчих рівнях | 33,4 | 28,6 | 16,7 | 26,2 |
| 3. Ви вважаєте, що у Вашому класі діти в середньому підготовлені | 1. На дуже високому рівні. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. В основному – відмінно. | 16,7 | 14,3 | 16,7 | 15,9 |
| 3. Задовільно. | 33,4 | 28,6 | 16,7 | 26,2 |
| 4. Незадовільно, дуже слабо. | 16,7 | 14,3 | 33,4 | 21,5 |
| 5. В основному – відмінно і добре. | 66,8 | 71,5 | 83,5 | 73,9 |
| 6. На репродуктивному рівні. | 33,4 | 28,6 | 16,7 | 26,2 |
| 7. На творчому рівні. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4. Ви вважаєте, що основними причинами невдач учнів Вашого класу з предмету є: | 1. Низький рівень інтелектуального розвитку дітей. | 0 | 0 | 16,7 | 5,6 |
| 2. Недосконала методика викладання. | 16,7 | 28,6 | 33,4 | 26,2 |
| 3. Слабка попередня підготовка з дисципліни. | 16,7 | 28,6 | 50,1 | 31,8 |
| 4. Відсутність навичок самостійної навчальної роботи. | 66,8 | 57,2 | 66,8 | 63,6 |
| 5. Не сформованість мотиваційної сфери, небажання вчитися. | 83,5 | 71,5 | 66,8 | 73,9 |
| 6. Низький рівень сформованості пізнавальної активності. | 50,1 | 57,2 | 50,1 | 52,5 |
|  | 7. Низька “научуваність” | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Ви вважаєте, що основними шляхами підвищення якості навчання дітей з предмета у Ваших класах є: | 1. Збільшення об’єму отримуваних знань, сили розуму. | 0 | 14,3 | 0 | 4,8 |
| 2. Перехід до творчих методів та технологій навчання. | 50,1 | 57,2 | 50,1 | 52,5 |
| 3. Розвиток пам’яті. | 66,8 | 71,5 | 66,8 | 68,4 |
| 4. Формування навичок самостійної навчальної роботи. | 50,1 | 57,2 | 50,1 | 52,5 |
| 5. Створення більш досконалих підручників. | 16,7 | 14,32 | 33,4 | 21,5 |
| 6. Підвищення контролю й вимогливості. | 50,1 | 57,2 | 50,1 | 52,5 |
| 7. Посилення мотивацій в навчальній роботі школярів. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. Ви вважаєте, що найбільш низьким (слабким) у попередній підготовці з Вашого предмету є: | 1. Недостатні знання предмета. | 0 | 14,3 | 16,7 | 10,3 |
| 2. Низьке володіння вміннями і навичками з предмета. | 0 | 28,6 | 33,4 | 20,6 |
| 3. Не сформованість мотивів і потреб до вивчення предмета. | 50,1 | 42,9 | 66,8 | 53,3 |
| 4. Відсутність стійких практичних навичок і умінь вчитися | 83,5 | 71,5 | 66,8 | 73,9 |
| 5. Низький рівень сформованості пізнавальної ініціативи й самостійності. | 16,7 | 14,3 | 33,4 | 21,5 |
|  | 6. Неготовність учнів до нової, більш складної методики вивчення предмета. |  |  |  |  |
| 7. Неготовність до самостійної роботи вдома. |  |  |  |  |
| 7. З числа запропонованих виберіть види педагогічної діяльності при первинному вивченні нового, що найчастіше Вами використовується6 | 1. Висуваєте завдання і накреслюєте можливі шляхи його вирішення, сам розв’язує, потім діти за його прикладом розв’язують задачу. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. Висуваєте завдання, накреслюєте можливі шляхи (метод, формулу) його розв’язання, вирішують діти самі, а потім пропонується учням самим розв’язати таку ж задачу (завдання, проблему). | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 3. Висуваєте завдання, пошук шляхів її розв’язання і саме розв’язання – справа учнів. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8Ви вважаєте, що заняття з Вашого предмета, як правило, Вами проводиться: | 1. У відповідності до програми і розробленої методики. | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 2. На репродуктивному рівні. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. На репродуктивно-пошуковому рівні. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4. На суб’єктивно-творчому рівні. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. На творчому рівні. | 66,8 | 71,5 | 83,5 | 73,9 |
| 6. Із врахуванням інтелектуального розвитку дітей. | 33,4 | 28,6 | 16,7 | 26,2 |
| 7. На рівні високих інтелектуальних труднощів. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9. Чи вважаєте, що домашні завдання, як правило, необхідно задавати з метою: | 1. Закріплення матеріалу, що вивчався в класі. | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 2. Повторення матеріалу, що вивчався в класі. | 0 | 14,3 | 16,7 | 10.3 |
| 3. Підготовки до вивчення нового матеріалу на наступному уроці. | 16,7 | 0 | 0 | 5,6 |
| 4. Розширення бази знань. | 50,1 | 0 | 0 | 5,6 |
| 5. Привчання до самостійної навчальної діяльності. | 0 | 28,6 | 33,4 | 20,6 |
| 6. Вивчення нового матеріалу на базі того, що засвоївся в класі. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7. Тренування у розв’язанні типових задач. | 16,7 | 0 | 0 | 5,6 |
| 10. Ви вважаєте, що учні Вашого класу розв’язують задачі, оскільки вони: | 1. Люблять розв’язувати задачі. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. Повинні, як учні, розв’язувати задачі. | 0 | 0 | 16,7 | 5,6 |
| 3. Люблять добиватися визначеного результату, успіху. | 83,5 | 85,8 | 100 | 89,8 |
| 4. Володіють сформованими мотивами і потребами до розв’язування задач. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Зобов’язані виконувати навчальну програму і завдання учителя. | 100 | 100 | 66,8 | 88,9 |
| 6. Прагнуть самостійно досягти результату. | 0 | 14,3 | 16,7 | 10.3 |
| 11. Головною метою при організації та проведенні занять Ви ставите: | 1. Добиватися міцного засвоєння всіма учнями програмних завдань. | 100 | 100 | 100 | 100 |
| 2. Добиватися самостійного засвоєння знань, умінь і навичок. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Добиватися точного відтворення матеріалів підручника та інформації викладачі. | 0 | 14,3 | 16,7 | 10.3 |
| 4. Формувати вміння і навички самостійно вчитися. | 33,4 | 42,9 | 33,4 | 36,6 |
| 5. Розвивати пам’ять. | 33,4 | 28,6 | 16,7 | 78,7 |
| 6. Розвивати творчість. | 16,7 | 0 | 0 | 5,6 |
| 7. Активізувати пізнавальну діяльність. | 16,7 | 14,3 | 33,4 | 21,5 |

Судячи з підсумків анкетування 100% учителів початкових класів проводять заняття у відповідності до програми розробленої методики і дещо менше, а саме 73,9% вчителів – на творчому рівні.

Домашні завдання, як правило, необхідно давати з метою закріплення матеріалу, що вивчався в класі (100%), для розширення бази знань (52,5%), а також з метою привчання до самостійної навчальної діяльності (20,6%).

Головною метою при організації та проведенні занять вчителі ставлять:

* добиватися міцного засвоєння всіма учнями програмних завдань (100%);
* розвивати пам’ять (78,8%);
* формувати вміння і навички самостійно вчитися (36,6%);
* активізувати пізнавальну діяльність (21,5%);
* розвивати творчість (5,6%).

Проводячи анкетування, я не тільки безпосередньо спілкувалася з учителями, а й відвідувала їхні уроки, порівнювала роботу в класах, спостерігала за дітьми. Виходячи з усіх моїх спостережень, можна зробити такий висновок, а саме, що для багатьох учителів у підготовці до проведення уроки звичайним є такий підхід: “Тема уроку така-то, мета теж зрозуміла. Спочатку я перевірю домашнє завдання, потім поясню це правило, поставлю такі запитання, потім роздам картки, потім перевірю і т.п.” Тобто, вчитель у своїх міркування насамперед йде “від себе”; тому важко паралельно з відбором матеріалу співвідносити свої дії з прогнозом, що і як сприймають діти, як зробити, щоб були насамперед активні учні, а не він.

Нове педагогічне мислення в центрі наших зусиль ставить інтереси учня, а не вчителя, тому технологія підготовки та проведення уроку повинна змінюватись. А саме: у центрі уроку мають бути окремі діти, групи і клас у цілому. А вчитель – невидимий диригент, який вчасно уміє почути, помітити, підправити, підтримати кожного виконавця. Які ж прийоми допомагають втілити ідею співпраці, співтворчості вчителя і учнів на уроці?

Залучення учнів до визначення плану і мети уроку – цей прийом доступний, починаючи з другого класу. У перших класах доцільніше давати на дошці зоровий план уроку, коментувати його разом з учнями. Протягом заняття вчитель звертає увагу дітей на його виконання: “Подивимося на наше планове завдання. Що ще треба зробити?” Підводячи підсумки зробленого, доцільно теж спиратися на ці позначення видів роботи.

У других-четвертих класах поряд із використанням готового наочного плану уроку можна один із пунктів залишити нерозкритим. Виконавши роботу, діти самі визначають і символічно фіксують його зміст. Або інший варіант, який може бути доцільним у третіх-четвертих класах. Наприклад, серед пунктів плану 3-й рядок незаповнений. Учні за завданням учителя, проглянувши підручник з мови чи математики, можуть запропонувати, яку вправу чи задачу варто записати в цей рядок і чому.

Для того, щоб на уроці виникло співробітництво, діти мають усвідомлювати мету навчальної діяльності. Лише тоді її зміст набуває для них особистісного значення. Тому так важливо, щоб і найменші школярі не тільки не йшли у “фарватері мети”, яку накреслив учитель, а й приймати її як власну. Інакше діти думають: те, що вони виконують, потрібно вчителеві, а не їм. А звідси відсутність внутрішньої готовності слухати, міркувати.

Гуманний вчитель, поважаючи працю дітей, після виконання ними складного завдання скаже співчутливо і впевнено: “Бачу, діти, нелегко вам було завершити цю роботу. Але спробуємо ще раз поміркувати разом...”; “Я певна, завтра усі будуть лускати ці приклади, як горіхи”; “Вам, діти, буде важко, але ви все здолаєте”. І ні в якому разі: “Я з вами вже не маю сил”.

Тільки так – з вірою в учня і підтримкою його зусиль – можна “олюднити”, вмотивувати стосунки в навчальному процесі, адже навчання – не механічна передача знань вчителем учневі, а складні моральні відносини.

**2.2. Основні шляхи вдосконалення педагогічного процесу**

**в початковій школі**

На основі проведеного анкетування можна зробити порівняльний аналіз продуктивності педагогічного процесу (Рис.1).

Рис.1. Порівняльний аналіз продуктивності педагогічного процесу

Отже, більшість викладачів у практиці своєї роботи використовують традиційну для школи методику викладання (Рис.1:1). Значна частина вчителів застосовує творчі домашні завдання (Рис.1:2). 84,3% вчителів вважають, що більшість дітей у їхніх класах формують стійкі навчальні вміння, тобто вміння самостійно навчатися (Рис.1:3), 73,1% вчителів думають, що учні їх класів мають здібності до самостійної навчальної діяльності (Рис.1:4). Значна частина педагогів (73,9%) вважає, що діти в їхньому класі в основному підготовлені відмінно і добре (Рис.1:5). 100% учителів дотримуються думки, що заняття з того чи іншого предмету, як правило, слід проводити у відповідності до програми і розробленої методики (Рис.1:6), 73,9% - на творчому рівні (Рис.1:7). Домашні завдання, як правило, необхідно задавати з метою закріплення матеріалу, що вивчався в класі (Рис.1:8), та для розширення бази знань (Рис.1:9). Головна мета при організації та проведенні занять – добиватися міцного засвоєння учнями програмних завдань (Рис.1:10), розвивати пам’ять (Рис.1:11).

На жаль, тільки 5,6% вчителів початкових класів при організації та проведенні занять ставлять за мету розвивати творчість. А це не менш важливо.

Ознаки творчої уяви – створення образів, які в такому вигляді не існували і є новими для їх творця.

Виразно виявляється творча уява молодших школярів під час малювання, літературної творчості, драматизації, художньої праці.

За переконанням досвідчених учителів, творчість – це не тільки шлях пізнання дійсності, а й самовираження дитячої особистості: від самостійної думки (“Це я сам побачив”, “Це я сама придумала”) до складання казок, віршів, розповідей, випуску “своїх книжок”, ведення класних літературних журналів тощо. Згадаймо, як точно такий стан дівчинки передав В.О.Сухомлинський в оповіданні “Я хочу сказати своє слово”. Читаючи його, другокласники замислюються, якими ж вони бачать небо, землю, квітку, горобину..., вдивляються в знайоме, наче вперше.

Спостереження і вивчення досвіду вчителів переконують у високій ефективності для розвитку творчої уяви молодших учнів таких видів завдань на уроках мови і читання: 1) складання творів-мініатюр за опорними словами і словосполученнями; 2) творів-описів на основі узагальнення особистих вражень, спостережень у природі; 3) придумування казок, віршів.

Майже всі види цих робіт доступні вже першокласникам, однак із різною мірою самостійності і повноти виконання. У першому класі такі творчі завдання вважають пропедевтичними, бо їх виконують у тісній співпраці з учителем в усній формі. Слово вчителя, його заохочувальна інтонація, ставлення до таких робіт емоційно сприймаються малюками.

Добре, якщо вчитель, захоплюючись, підключається до творчості дітей. Однак лише стимулюючого спілкування і зразка замало. Ці засоби слід доповнити клопіткою роботою в підготовці дітей до виконання конкретних творчих завдань. Зокрема, нагромадження відповідних спостережень, вражень, їх осмислення, активізація і розширення словника, аналіз зразків, корекція відповідей тощо. Чим вільніше дитина поєднує реальні й уявні образи, тим вищий політ фантазії.

Узагальнивши все вище написане, можна виділити основні шляхи підвищення продуктивності педагогічного процесу:

1. Головною метою при організації та проведенні занять ставити міцне засвоєння всіма учнями програмних завдань (Рис.2:1).
2. Перехід до творчих методів та технологій навчання (Рис.2:2).
3. Розвиток пам’яті (Рис.2:2).
4. Формування навичок самостійної навчальної роботи (Рис.2:4).
5. Створення більш досконалих підручників (Рис.2:5).
6. Підвищення контролю й вимогливості (Рис.2:6).
7. Активізація пізнавальної діяльності (Рис.2:7).

Одночасно можна визначити основні причини зниження продуктивності навчального процесу:

1. Не сформованість мотиваційної сфери, небажання вчитися (Рис.3:1).
2. Відсутність стійких практичних навичок і умінь вчитися (Рис.3:2).
3. Відсутність навичок самостійної навчальної роботи (Рис.3:3).
4. Низький рівень сформованості пізнавальної активності (Рис.3:4).
5. Слабка попередня підготовка з окремих дисциплін (Рис. 3:5).
6. Недосконала методика викладання (Рис.3:6).

**Рис.2. Основні шляхи підвищення продуктивності педагогічного процесу.**

**Рис.3. Основні причини зниження продуктивності навчального процесу**

**Попередній ІІ Розділ ??????????????**

Більш-менш закінчений відрізок педагогічного процесу в класно-урочній системі навчання - це урок.

Що таке урок? Відповісти на це запитання досить важко на сьогоднішній день! До цього часу в педагогічній науці керівною є думка, згідно з якою урок - це форма організації діяльності вчителів та учнів у певний відрізок часу, яка систематично використовується для вирішення проблем навчання, виховання та розвитку учнів[[7]](#footnote-8).

Урок - це форма організації навчання з групою учнів одного віку, постійного складу, заняття за твердим розкладом і з єдиною для всіх програмою навчання. В цій формі представлені усі компоненти навчально-виховного процесу: мета, зміст, засоби, методи, діяльність по організації та управлінню і всі його дидактичні елементи. Сутність і призначення уроку в процесі навчання як цілісної динамічної системи зводиться таким чином до колективно-індивідуальної взаємодії учителя та учнів.

Другий аспект поняття "урок" - це динамічна і варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії (діяльності та спілкування) певного складу вчителів та учнів, що включає зміст, форми, методи і засоби навчання та систематично використовується (в однакові відрізки часу) для вирішення завдань навчання, розвитку і виховання в процесі навчання[[8]](#footnote-9).Функція уроку як організаційної форми навчання полягає в досягненні завершеної, але часткової мети, яка, наприклад, в одному випадку, заключається в засвоєнні нового, цілісного змісту, в другому - в частковому засвоєнні на рівні свідомого сприйняття і запам'ятовування (закріплення). В першому випадку структура уроку як цілісна система буде повторювати в основному структуру навчання як цілісного процесу, по-друге, - лише частково відобразить цілісний процес навчання. Це говорить про те, що особливості уроку як організаційної форми навчання зумовлені метою і місцем кожного окремо взятого уроку в цілісній системі навчального процесу і запитання про те, чи потрібен оргмомент і в чому він полягає, чи завжди потрібне опитування, чи обов'язкове домашнє завдання, як краще організувати колективну чи групову роботу, як врахувати індивідуальні особливості учнів, як пов'язати урок з попередніми і наступними уроками та інші, які з позиції розгляду процесу навчання не являються суттєвими. Вони мають значення тільки при вирішенні завдань оптимальної організації навчання і питання про структуру і типи уроків. Таким чином урок багатогранний та багатоплановий. Вирішуючи конкретні завдання в кожному окремо взятому тимчасовому відрізку навчального процесу, урок виявляється частиною теми, курсу навчального предмету і відповідно займає своє місце в системі навчального предмету, теми програми і вирішує властиві йому на даний момент дидактичні цілі.

Народження будь-якого уроку починається з усвідомлення і правильного, чіткого визначення його кінцевої мети - чого учитель хоче досягти; потім встановлення засобів - що допоможе учителю в досягненні мети, а вже потім визначення способу - як учитель буде діяти, щоби мета була досягнута.

Що ж таке мета, коли і яку мету уроку ставить учитель?

Загальноприйнято в науці, що мета, ціль - це заздалегідь спланований результат діяльності з перетворення якого-небудь об'єкту[[9]](#footnote-10). В педагогічній діяльності об'єктом перетворення являється діяльність учня, а результатом - рівень знань, розвитку і вихованості учня. Тому мета уроку ставиться у відповідності з метою навчання і освіти як системи більш високого порядку і не можуть зводитися, як це було в період, коли діяльність викладання розглядалась тільки як передача учням готових висновків науки і "цілям організації" занять - "вивчити такий-то об'єм нового матеріалу", "повторити такі-то розділи програми" і т.п.

Така постановка мети уроку в сучасній школі не відбувається.

Мета уроку в сучасній школі повинна відрізнятися конкретністю, з вказаними засобами її досягнення і її переводом в конкретні дидактичні завдання. Для того, щоби досягти мети уроку, наприклад, з математики, необхідно вирішити три основні дидактичні завдання: актуалізувати попередні знання, вміння і навички, безпосередньо пов'язані із темою уроку; сформувати в учнів нові поняття і способи дії; організувати використання учнями знань і досвіду діяльності з метою формування у них нових навчальних та пізнавальних умінь і навичок, нового досвіду пізнавальної діяльності.

Дидактичні задачі уроку реалізуються в реальній педагогічній діяльності через учбові задачі (задачі для учнів). Це вирішення учнями арифметичних задач, виконання всеможливих вправ, розбір речень, складання плану переказу і т.п. Ці задачі відображають навчальну діяльність учнів в конкретних навчальних ситуаціях. Дидактичні і учбові задачі в цілісній структурі уроку виступають таким чином основним засобом досягнення мети і умовою відбору, конструювання способу дії як учителя, так і учнів.

Яка ж структура уроку і як вона впливає на визначення типології уроків?

Структура уроку і форми організації навчальної роботи на ньому мають принципове значення в теорії і практиці сучасного уроку, оскільки в значній мірі визначають ефективність навчання, його результативність.

Які ж елементи і частини уроку вважаються структурними, а які ні? Єдиної думки з цього питання на сьогоднішній день в педагогічній науці немає. Одні схильні виділяти в якості елементів уроку те, що найбільш часто зустрічається в практиці - а саме: 1) вивчення нового матеріалу; 2) закріплення вивченого; 3) контроль і оцінка знань учнів; 4) домашнє завдання; 5) узагальнення та систематизація знань[[10]](#footnote-11). Інші - мету уроку, зміст навчального матеріалу, методи і прийоми навчання, способи організації навчальної діяльності[[11]](#footnote-12). Не можна обмежити навчальний процес і вчителя однією постійною схемою уроку, тому що це нанесе збиток навчальному процесу в цілому. Він буде викликаний неврахованістю різновидності змісту, відповідних способів його засвоєння, методів навчання, мінливим чергуванням характеру навчального матеріалу[[12]](#footnote-13).

Так, в урок включені зміст матеріалу, методи і форми навчання, методи управління і контролю навчальної діяльності, технічні засоби, навчальні засоби, дидиктичні матеріали для самостійної роботи, форми організації навчальної діяльності учнів, особистість учителя.Та чи являються вони компонентами уроку? Звичайно, ні! Так як не є компонентом уроку і мета уроку. Не можна погодитись і з твердженням про те, що не існує об'єктивно постійної структури уроку. Тут має місце плутання структури уроку зі схемою уроку, яка довший час була застилою постійною схемою комбінованого уроку, що стримувала в практиці роботи школи будь-яке творче починання учителя.

Разом з тим, вчені-педагоги єдині в тому, що структура уроку не може бути безликою, випадковою, що вона повинна відображати закономірності процесу навчання як явища дійсності, логіку процесу навчання; закономірності процесу засвоєння, логіку засвоєння нових знань як внутрішнього психологічного явища; закономірності самостійної розумової діяльності учня як способів його індивідуального пізнання, відображаючи логіку пізнавальної діяльності людини; логіку викладання; види діяльності учителя і учнів як зовнішіні форми прояву сутності педагогічного процесу[[13]](#footnote-14). Елементами уроку, які при своєму взаємопов'язаному функціонуванні відображають ці закономірності, являються актуалізація, формування нових понять і способів дій і використання засвоєного.

В реальному педагогічному процесі вони виступають і як етапи процесу навчання і як основні, незмінні, обов'язково присутні на кожному уроці узагальнені дидактичні завдання і як компоненти дидактичної структури уроку. Саме ці компоненти забезпечують на уроці необхідні і достатні умови для засвоєння учнями програмного матеріалу, формування у них знань, умінь і навичок, активізації розумової діяльності учнів при виконанні самостійних робіт, розвиток їх інтелектуальних здійбніостей.

Взаємодія структурних компонентів уроку об'єктивна. Однак процес навчання ефективний лише тоді, коли вчитель правильно розуміє єдинство функцій кожного компонента окремо і його структурної взаємодії з іншими компонентами уроку, коли він усвідомлює, що кожний із компонентів дидактичної структури уроку пов'язаний з попередніми. Формування нових знань може бути успішним тільки з опорою на вже одержані знання, а відпрацювання навичок і вмінь успішно відбувається після засвоєння нового. При цьому їх послідовність на тому чи іншому уроці може бути різна: в одному випадку урок може починатися не з актуалізації, а із введення нового поняття шляхом пояснення вчителя або створення проблемної ситуації чи висунення гіпотез про способи вирішення заздалегідь поставленої проблеми.

На початку уроку може бути контрольна робота на використання знань, одержаних на попередньому уроці і т.д.[[14]](#footnote-15). Така дидактична структура уроку.

Вказаний підхід до структури уроку уникає шаблонності в проведенні уроків, рецептивність в діяльності вчителя, розширює рамки творчої майстерності учителя при розробці методичної підструктури кожного окремо взятого уроку.

Методична підструктура уроку, що розробляється учителем на основі дидактичної структури, характеризується більшою варіативністю. Так на одному уроці вона може пропонувати розповідь учителя, постановку запитань для перевірки сприйнятого, виконання вправ за зразком, вирішення задач та ін.; на іншому - показ способів діяльності, його відтворення учнями, розв'язування задач з використанням цього ж способу в нових, нестандартних ситуаціях та ін.; на третьому - розв'язування пошукових задач, з допомогою яких одержуються нові знання, узагальнення вчителя і т.д.

Все це свідчить про те, що практично неможливо дати єдину схему для всіх уроків з усіх навчальних предметів, що вивчаються в школі. Методична підструктура уроку на відміну від дидактичної - величина змінна. Число елементів в ній, їх номенклатура і послідовність визначаються учителем, виходячи із загальної дидактичної структури уроку і мети освіти, розвитку і виховання учнів. Методична підструктура уроку відображає основні етапи навчання і характер організації уроку.

Таким чином, якщо дидактична структура уроку являється постійною і в діяльності вчителя виступає у вигляді загального алгоритму організації уроку, то методична підструктура зобов'язує його планувати конкретні види діяльності: виконання вправ, вирішення задач, відповіді учнів; пояснення матеріалу з використанням адекватних методів і засобів; розв'язування практичних і навчальних задач під керівництвом учителя і самостійно. При створенні методичного проекту уроку учитель виходить із принципу оптимального досягнення мети, де немалу роль в забезпеченні успішності навчально-пізнавального процесу відіграють: створення мотивації, психологичного комфорту, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей[[15]](#footnote-16) .

Типології уроків присвячено багато наукових робіт. І тим не менше на сьогоднішній день ця проблема залишається спірною в сучасній дидактиці. Існує кілька підходів до класифікації уроків, кожний з яких відрізняється певною ознакою. Наприклад, уроки класифікують виходячи із дидактичної мети; мети організації занять, змісту і способів проведення уроку; основних етапів навчального процесу; дидактичних задач, що вирішуються на уроці; методів навчання; способів організації навчальної діяльності учнів.

У відповідності із цим підходом виділяються наступні п'ять типів уроків: уроки вивчення нового навчального матеріалу (1-ий тип); уроки вдосконалення знань, умінь і навичок (сюди входять уроки формування вмінь і навичок та ін.) (2-ий тип уроку); уроки узагальнення і систематизації (3-й тип); комбіновані уроки (4 тип); уроки контролю та корекції знань, умінь і навичок (5 тип). Ця класифікація являється досить перспективною, хоча і непризнаною всіма теоретиками-дидактиками.

Коротко зупинимося на характеристиці кожного окремого типу уроків.

Метою уроку вивчення нового матеріалу є оволодіння учнями новим матеріалом. Для цього школярі повинні підключатися до вирішнення таких дидактичних задач як засвоєння нових понять і способів дій, самостійної пошукової діяльності, формуванню системи ціннісних орієнтацій.

Такі уроки найбільш використовуються в роботі зі школярами середнього та старшого віку, так як саме в середніх і старших класах вивчаєтсья досить об'ємний матеріал, використовується крупноблоковий спосіб його вивчення. Форми такого вивчення можуть бути найрізноманітнішими: лекція, пояснення вчителя із заохоченням учнів до обговорення окремих питань, положень, евристична бесіда, самостійна робота з підручником, іншими джерелами, постановка і проведення експериментів, дослідів і т.д. Звідси і види уроків, що застосовуються в рамках цього типу уроків, являються досить різноманітними: урок-лекція, урок-семінар, кіноурок, урок теоретичних і практичних самостійних робіт (дослідницього типу), урок змішаний (сукупність різних видів уроків на одному уроці). Спільним для всіх цих видів уроків являється те, що час уроку відводиться на роботу учнів з новим матеріалом, в ході якої використовуються всі можливі прийоми активізації пізнавальної діяльності школярів: надання викладу нового матеріалу проблемного характеру, використання учителем яскравих прикладів, фактів, підключення учнів до їх обговорення, підкріплення тих чи інших теоретичних положень особистими прикладами і фактами, використання наочно-образного матеріалу і технічних засобів навчання. Все це спрямоване на змістовне і глибоке роз'яснення нового матеріалу учителем і вміння підтримувати увагу і розумову активність учнів при роботі з ним. Крім того, спільним являється і те, що на уроці в ході вивчення нового матеріалу, йде робота і по упорядкуванню та закріпленню раніше засвоєного. Неможливо вивчати новий матеріал, не згадуючи, не аналізуючи, не опираючись на уже пройдений матеріал, не використовуючи його при висновках якихось нових положень.

Для вчителя вкрай важливо, розуміючи об'єктивну багатоплановість процесів на уроці, не задовільнятися їх стихійним ходом, а постійно шукати і знаходити оптимальні варіанти взаємодії елементів уроку один з одним.

Основні дидактичні завдання, які вирішуються на уроках вдосконалення знань, умінь і навичок, в основному зводяться до наступних:

а) систематизація і узагальнення нових знань;

б) повтор і закріплення раніше засвоєних знань;

в) застосування знань на практиці для поглиблення і розширення раніше засвоєних знань;

г) формування умінь і навичок;

д) контроль за ходом вивчення навчального матеріалу і вдосконалення знань, умінь і навичок.

В більшості класифікацій цей тип уроку розбивають на декілька типів:

уроки закріплення матеріалу, що вивчається; уроки повторення; уроки комплексного застосування знань, умінь і навичок; уроки формування умінь і навичок та ін.

Однак, відмітимо, що уроки "чистого", скажемо, повтору чи формування умінь і навичок, як засвідчує реальна шкільна практика, менше ефективні і тому вони входять до складу уроків вдосконалення знань, умінь і навичок. Видами цього типу уроків являються: а) уроки самостійних робіт (репродуктивного типу - усних або письмових вправ); б) урок - лабораторна робота; в) урок практичних робіт; г) урок - екскурсія; д) урок - семінар.

Наведені приклади видів уроків вдосконалення знань, умінь і навичок свідчать про те, що організація навчальної діяльності учнів на уроці одночасно з повтором здійснює і застосування знань в дещо зміненій ситуації, і систематизацію знань і закріплення, зміцнення вмінь і навичок їх вдосконалення не тільки в межах теми, що вивчається, але і на міжтематичному і міжпредметному рівні. При плануванні уроку разом з повтором можна організувати і контроль, і систематизацію знань. Не виключена можливість такої побудови уроку, коли вчитель планує тільки поточний повтор в межах теми, наприклад, перед контрольною роботою. Він може весь урок закріплювати які-небудь навички, що буде основною дидактичною метою. Однак не можна підходити до цього запитання механічно. Головне, щоби на цих уроках правильно пов'язувались фронтальне опитування та індивідуальне опитування учнів з письмовими, усними і практичними вправами, а також з організацією самостійної навчальної роботи.

Урок узагальнення і систематизації знань спрямований на вирішення двох основних дидактичних задач - встановлення рівня оволодіння учнями теоретичними знаннями і методами пізнавальної діяльності по вузловим питанням програми, що мають вирішуюче значення для оволодіння предметом в цілому, і перевірки та оцінки знань, умінь і навичок учнів за всім програмним матеріалом, що вивчається на протязі довгих періодів - чверті, півріччя і за весь рік навчання.

Психологічно такі уроки стимулюють учнів до систематичного повторення більших розділів, великих блоків навчального матеріалу, дозволяє їм усвідомлювати його системний характер, розкривати способи вирішення типових задач і поступово оволодівати досвідом їх переносу в нестандартні ситуації при вирішенні виникаючих перед ними нових незвичайних задач.

Специфікою уроків узагальнення та систематизації знань являється те, що учитель кожного разу при проведенні уроку заздалегідь визначає питання-проблеми для повторення, заздалегідь вказує джерела, якими необхідно користуватися учням, при необхідності проводить оглядові лекції, дає учням завдання для їх колективно-групового виконання поза уроком, проводить як групові, так і індивідуальні консультації, співбесіди по ходу підготовки учнів до уроку, дає рекомендації для самостійної роботи. В старших класах найбільш розповюдженим видом уроків узагальнення і систематизації являються уроки, на яких проводяться проблемні дискусії, або уроки - семінари, на яких поглиблюється або систематизується певний зміст вивченого розділу програми або програмного матеріалу в цілому, а також уроки, на яких учні цілеспрямовано (окремо або групами) вирішують творчі завдання теоретичного або практичного характеру.

Комбінований урок - це найбільш поширений тип уроку в існуючій практиці роботи школи. На ньому вирішуються дидактичні завдання всіх попередніх трьох типів уроків, описаних вище. Звідси він і одержав свою назву - комбінований. В якості основних елементів цього уроку , що складають його методичну підструктуру, являються: а) організація учнів до занять; б) повтор і перевірка знань учнів, вияв глибини розуміння і степені міцності всього вивченого на попередніх заняттях і актуалізація необхідних знань і способів діяльності для роботи над осмисленням матеріалу, що знову вивчається на поточному уроці; в) введення учителем нового матеріалу та організація роботи учнів над його осмисленням і засвоєнням; г) первинне закріплення нового матеріалу та організація роботи над виробленням в учнів умінь і навичок застосування знань на практиці; д) домашнє завдання та інструктаж по його виконанню; е) підведення підсумків уроку з виставленням поурочного балу, оцінки за роботу окремим учням на протязі всього уроку.

Перечислені компоненти методичної підструктури комбінованого уроку в залежності від характеру навчальної ситуації і педагогічної майстерності учителя взаємодіють між собою і часто переходять один в одного, міняють свою послідовність в залежності від організації пізнавального процесу. В таких випадках структура комбінованого уроку стає гнучкою, рухомою. Це дозволяє вчителю уникати в своїй роботі шаблону, формалізму. Так, в досвіді передових учителів засвоєння нових знань відбувається в процесі виконання самостійної роботи, а перевірка знань вплітається в організацію занять і виступає як показник активності школярів в коментуванні ходу своєї роботи, їх знань.

В процесі вивчення нового матеріалу можна відразу організувати його закріплення та застосування, а при закріпленні здійснити контроль знань, умінь і навичок і розвиток навичок застосування цих знань в різноманітних, в тому числі нестандартних ситуаціях. Така комплексна взаємодія між структурними елементами комбінованого уроку робить урок багатоцільовим і заставляє учителя при проведенні уроку правильно регламентувати час уроку на його окремі етапи. Недопустимо, коли перевірка знань учнів займає 20-25 , а то і всі 30 хвилин, і на роботу з новою темою залишається 15-20 хвилин. Природньо, з такого уроку учні переносять всю вагу роботи по засвоєнню нового матеріалу на домашню роботу.

Ефективність та результативність комбінованого уроку залежить не від абсолютизування його структури, а від чіткого визначення цільових установок уроку, як відповіді вчителя на запитання про те, чому він має навчити учнів, як використовувати заняття для розумної організації їх діяльності.

Закінчуючи характеристику комбінованого уроку відмітимо, що окремі компоненти його методичної підструктури властиві і методичним підструктурам перших трьох типів уроків, описаних вище. Ось чому вони охарактеризовані в підструктурі даного уроку[[16]](#footnote-17).

Уроки контролю і корекції знань, умінь і навичок призначені для оцінки результатів навчання, рівня засвоєння учнями теоретичного матеріалу, системи наукових понять, сформованості умінь і навичок. Досвіду навчально-пізнавальної діяльності школярів. Видами уроку контролю та корекції можуть бути: усне опитування (фронтальне, індивідуальне, групове) ; письмове опитування, диктанти, розв'язування задач і прикладів і т.д.; залік, залікова практична (лабораторна) робота; контрольна самостійна робота; екзамени та ін. Всі ці та інші види уроків проводяться після вивчення цілих розділів, тем. Вищою формою перевірки та оцінки знань учнів, рівня їх знань є екзамен з курсу в цілому.

Після проведення уроку контролю проводиться спеціальний урок аналізу та виялвення типових помилок, недоліків у знаннях, вміннях і навичках учнів, в організації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Звичайно, в практиці роботи школи можливі й інші типи і структурні комбінації уроків. Крім того слід мати на увазі, що перераховані типи уроків у "чистому" вигляді рідко зустрічаються в практиці роботи учителя. Так чи інакше функції одного типу уроку часто вплітаються в структуру іншого типу уроку. Різниця полягає тільки в тому, що кожний перерахований тип уроків відрізняється домінуванням певної функції, наприклад, ознайомлення та вивчення нового матеріалу або контроль і оцінка, а функції інших типів уроків носять допоміжний характер. Тому класифікація уроків продовжує залишатися однією із актуальних проблем дидактики.

**2.2. Системи методів навчання, що використовуються вчителями початкових класів загальноосвітньої школи**

Дидактами розроблено десятки класифікацій методів навчання. Учителю потрібні лише ті, які погоджуються з практикою навчання і слугують основою для її ефективності. Найбільш поширеною групою методів навчання, що використовуються вчителями початкових класів загальноосвітньої школи є методи організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності. Вони, в свою чергу, діляться на підгрупи.

Перша підгрупа - методи навчання за джерелом передачі і сприймання інформації. У класифікації виділяють методи: розповідь, бесіда, лекція.

Розповідь - це монологічний виклад навчального матеріалу, який використовується для послідовного, систематизованого, дохідливого, емоційного повідомелення знань. Здебільшого розповідь використовується для викладу описового навчального матеріалу. У чистому вигляді розповідь використовується рідко. Найчастіше вона містить міркування учителя, аналіз фактів, прикладів, тобто поєднується з поясненням матеріалу, який вивчається.

Бесіда - діалогічний метод викладу навчального матеріалу. Суть бесіди в тому, щоб за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених питань спонукати учнів до актуалізації вже відомих знань і досягти засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень. Метод найчастіше застосовується тоді, коли нова тема є порівняно не складною, а в учнів уже склалися про неї певні уявлення або усталилися життєві спостереження, які дозволяють осмислити і засвоїти знання еврістичним шляхом. За призначенням виділяють бесіди вступні або організаційні, повідомлення нових знань, синтезуючі або закріплюючі: контрольно-коректуючі.

Від інших методів словесного викладу лекція відрізняється:

а) більш строгою структурою;

б) логікою викладу навчального матеріалу;

в) великим обсягом інформації, яка повідомляється;

г) системним характером викладу знань.

Предметом шкільної лекції здебільшого є опис складних систем, явищ, об'єктів, процесів, наявних між ними зв'язків і залежностей, головним чином, причинно-наслідкового характеру. Очевидно, що лекція доречна лише в старших класах, коли учні вже мають необхідний для сприймання і осмислення матеріалу лекцій рівень підготовки. Лекція використовується для викладу більшого за обсягом матеріалу, займає цілий урок, а іноді й здвоєні уроки.

Наочні методи: демонстрація, ілюстрація. Метод демонстрації полягає в наочно-чуттєвому ознайомленні учнів з явищами, процесами, об'єктами в їх природному вигляді. Використовується для розкриття динаміки явищ, які вивчаються, а також для ознайомлення із зовнішнім виглядом предмета, його внутрішньою будовою та ін. При цьому увага учнів концентрується на суттєвих властивостях предметів, явищ, процесів. Слово відіграє супровідну роль і служить для аналізу ходу спостережння та його результатів. Велику дидактичну цінність має демонстрація реальних предметів, явищ або процесів, що протікають у природних умовах (спостереження за погодою) , демонстрація натуральних предметів у робленому середовищі (досліди в шкільний теплиці), демонстрація штучних об'єктів у природному середовищі.

Ілюстрація передбачає показ і сприймання предметів, процесів і явищ у їх символічному зображенні за допомогою карт, плакатів, портретів, фотографій, малюнків, схем, репродукцій тощо. Методи демонстрацій та ілюстрації використовуються у взаємозв'язку: якщо використовується демонстрація; якщо ж необхідно усвідомити суть явища, використовують ілюстрацію. Результативність ілюстрації залежить від методики показу. Велика кількість ілюстрацій відволікає учнів від з'ясування суті явищ, що вивчаються. В окремих випадках доцільно використовувати роздатковий матеріал. У сучасній школі для забезпечення якісної ілюстрації використовуються екранні технічні засоби.

Практичні методи: вправи, лабораторний метод, навчальна праця.

Суть методу вправи полягає в тому, що учні виконують багаторазові дії, тобто тренуються у застосуванні засвоєного матеріалу на практиці. Цим шляхом вони поглиблюють свої знання, формують відповідні уміння і навички, розвивають своє мислення і творчі здібності.

Серед вправ виділяють:

а) усні вправи, які сприяють оволодіння технікою і культурою читання, усного рахування, розповіді, логічного викладу знань тощо;

б) письмові вправи - розв'язування задач, диктанти, твори та ін.;

в) лабораторно-практичні вправи, які сприяють оволодінню навичками користування знаряддями праці;

г) виробничо-трудові вправи, що складають систему спеціально розроблених трудових дій навчального та виробничого характеру.

Ефективність вправ залежить від свідомої спрямованості учня на підвищення якості діяльності; знання правил виконання дій; свідомого врахування і контролювання умов, у яких вони виконуються; обліку одержаних результатів, розподілу повторень у часі.

Лабораторний метод частіше використовується у старших класах.

Суть методу навчальної праці полягає у застосуванні отриманих знань при вирішенні практичних завдань, в умінні використоувувати теорію на практиці. Він сприяє поглибленню знань, умінь, стимулюванню пізнавальної діяльності, дозволяє провести контроль і корекцію. На практичних заняттях пізнавальна діяльність учнів повинна пройти п'ять етапів:

1. Пояснення учптеля; спираючись на засвоєні учнями теоретичні знання, він пояснює їм мету і завдання практичної роботи, яка буде провдитися.

2. Показ; інструктаж учителя щодо виконання певної дії.

3. Проба; виконання роботи окремими учнями, спостереження і допомога іншим під керівництвом учителя.

4. Виконання роботи; самостійне виконання роботи всіма учнями. Допомога вчителя тим учням, які погано справляються із завданням.

5. Контроль; оцінка роботи учнів: якості виконання, бережливого ставлення до матеріалів, часу, швидкості й правильного виконання завдань.

Навчальна праця формує в учнів уміння організовувати трудовий процес: осмислювати цілі майбутньої роботи; визначити завдання та умови їх вирішення; складати план, програму, графік виконання роботи; готувати матеріали й інструменти, здійснювати самоконтроль, самооцінку якості виконання роботи, вносити корекцію. Метод краще інших допомагає привчити учнів до добросовісного виконання завдань, сприяє формуванню таких якостей, як ощадливіть, хазяйновитість тощо.

Робота з книгою є одним з найважливіших методів навчання. Головна перевага методу в тому, що учень має можливість багаторазово обробити навчальну інформацію в доступному для нього темпі та в зручний час. Учні при цьому багато учаться вільно читати і розуміти прочитане, уміти виділяти головне у виучуваному матеріалі, вести записи, складати структурні і логічні схеми.

Метою самостійної роботи з книгою може бути ознайомлення з її структурою, швидкий перегляд, читання окремих розділів, пошук відповідей на певні питання, вивчення матеріалу, реферування деяких уривків тексту або всієї книги, вирішення прикладів і задач, виконання контрольних тестів, заучування матеріалу напам'ять.

Найпоширенішими є два види роботи з книгою: на уроці (під керівництвом учителя) і вдома (самостійно), з метою закріплення і розширення отриманих на уроці знань.

Робота з підручником на уроці дає навчальний ефект, якщо учитель дотримується таких правил:

1) правильно обирає матеріал (теми) для самостійного вивчення за підручником, спираючись на принцип доступності;

2) перед самостійною роботою учнів з підручником проводить грунтовну вступну бесіду, в якій визначає тему, загальний зміст матеріалу, виділяє питання для засвоєння, дає конкретні поради щодо порядку самостійної роботи і самоконтролю;

3) спостерігає за ходом самостійної роботи, допомагає окремим учням розібратися в труднощах;

4) приділяє серйозну увагу виробленню в школярів уміння самостійно осмислювати і засвоювати новий матеріал за підручником;

5) для більш вдумливого осмислення використовує перед самостійною роботою демонстрацію дослідів, наочних посібників, створює проблемні ситуації тощо;

6) роботу з підручником поєднує на уроці з іншими формами і методами навчання: перевіркою якості засвоєння матеріалу, який вивчався, вправи, пов'язаними з виробленням умінь та навичок і подальшим поглибленням знань учнів.

Робота учнів над текстом вдома розпочинається з відтворення у пам'яті знань, отриманих на уроці.

Наступний етап - синтезування навчального матеріалу, засвоєного на уроці, з текстом підручника. Далі вироблення установки на запам'ятовування: складання плану прочитаного, тез, фіксація основних положень у вигляді структурно-логічної схеми.

Навчання роботи з книгою передбачає формування в учнів навичок самоконтролю.

У зв'язку з інтенсивним проникненням у шкільну практику нових джерел екранної передачі інформації - кодоскопів, проекторів, кіноапаратів, навчального телебачення, відеопрогравачів, відеомагнітофонів, а також комп'ютерів з дисплейним відображенням інформації з'явився окремий метод навчання - відеометод. Він базується переважно на наочному сприйманні інформації, яка будучи доступною, легше і швидше засвоюється. Проте кіноекран і телевізор слабко стимулюють розвиток абстрактоного мислення, творчості та самостійності.

Відеометод вимагає чіткої, продуманої, доцільної організації навчального процесу; якості відеопосібників і технічних засобів. Учитель повинен уміти залучати учнів до кола проблем, що вивчаються, спрямувати їх діяльнітсь, робити узагальнюючі висновки.

Друга підгрупа - за логікою передачі і сприймання навчальної інформації (С.Г.Шаповаленко) методи поділяються на індуктивні та дедуктивні.

Поняття "індукція" ( від лат. inductio - зведення) - форма умовиводу, де на підставі знання про окреме робиться висновок про загальне.

Індуктивний метод навчання забезпечує перехід від одиничного до загального висновку на основі знання про предмети даного класу. При використанні індуктивного методу навчання діяльність вчителя і учнів здійснюється так:

|  |  |
| --- | --- |
| Учитель | Учні |
| 1-й варіант  Викладає і пояснює факти, наводить конкретні приклади, демонструє досліди, наочні посібники, задає вправи, підводячи поступово учнів до узагальнення, виведення правил, законів, нових понять.  2-й варіант  Ставить перед учнями проблемну ситуацію, яка потребує від них самостійних розмірковувань, що ведуть їх від часткових положень до узагальнення, висновків. | 1-й варіант  Спочатку засвоюють часткові факти, потім роблять висновки і узагальнення матеріалу.  2-й варіант  Самостійно розмірковують над фактами і роблять доступні висновки-узагальнення[[17]](#footnote-18) |

Достоїнством індуктивного методу навчання є те, що висновки, одержані внаслідок безпосереднього зв'язку з фактами, є переконливими, доказовими, доступними і зрозумілими. Індуктивний метод вчить учнів виявляти причинно-наслідкові залежності, висувати проблеми і долати суперечності, що виникають у процесі вирішення проблеми, тобто сприяє розвитку їхнього творчого мислення.

Слабкістю індуктивного методу є те, що він вимагає більшого часу на вивчення нового матеріалу, ніж дедуктивний. А це нерідко призводить до перевантаження учнів.

Крім цього, він меншою мірою сприяє розвитку абстрактного мислення, бо спирається на конктретні факти, посилання та інші дані.

Дедукція (від лат. deductio - виведення) перехід від загального до окремого. На противагу індукції дедуктивний метод вивчення навчального матеріалу забезпечує перехід від загального до одиничного. Схема дій учителя і учнів виглядає так:

|  |  |
| --- | --- |
| Учитель | Учні |
| Спочакту повідомляє загальне положення, формулу, закон, а згодом - поступово починає підкріплювати їх конкретними прикладами, наводити часткові випадки, конкретні задачі. | Сприймають загальні положення, формули, закони, а потім засвоюють висновки, придумують свої приклади[[18]](#footnote-19). |

Дедуктпивний метод забезпечує систематичний і стрункий виклад навчального матеріалу, тісний взаємозв'язок елементів знання в його системі: уміння виводити одні знання з інших, зв'язувати їх, абстрагуючись від конкретного змісту, застосовувати здобуті знання в життєвій практиці. Метод звільняє навчальний процес від надмірної фактології, великої кількості прикладів, тобто є набагато економнішим за індуктивний.

Слабкістю методу є недостатня переконливість. Він не вчить ставити проблеми, створювати проблемні ситуації, не націлює учнів на вирішення суперечностей, отже, слабо сприяє розвитку творчого мислення учнів. За умови неправильного застосування дедуктивний метод схематизує і спрощує навчально-пізнавальний процес, загрожує виробленням в учнів звички до догматичних положень. Тому гіпертрофія дедукції, так само як і індукції, у педагогіці недопустима.

Третя підгрупа - класифікація методів за ревнем самостійності (напруженості) пізнавальної діяльності, якого досягають учні, працюючи за схемою навчання, запропонованою учителем ( М.М.Скоткін. І.Я.Лернер). Методи: репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький.

Репродудктивний ( ре + лат. productio - відтворення) - відтворення готових зразків. Репродуктивний метод має такі ознаки: 1) знання учням пропонуються в "готовому вигляді; 2) учитель не тільки повідомляє знання, а й пояснює їх;

3) учні свідомо засвоюються знання, розуміють їх і запам'ятовують; критерієм засвоєння є правильне відтворення (репродукція) знань; 4) міцність засвоєння забезпечується шляхом багаторазового повторення знань.

Достоїнством даного методу є економіність. Він забезпечує можливість передачі значного обсягу знань, умінь за короткий час і з невеликими витратами зусиль. Слабкістю є низький рівень мисленнєвої активності. Пізнавальна діяльність, активізована учителем, призводить лише до запам'ятовування готових знань і наступного їх безпосереднього відтворення, яке може бути і неусвідомленим. Проте репродуктивна діяльність передує творчій, тому ігнорувати її у навчанні не слід, як і не слід занадто захоплюватися нею. Репродуктивний метод повинен поєднуватися з іншими методами.

Метод проблемного викладу знань є перехідним від виконавчої до творчої діяльності. Метод має такі ознаки:

1. Учитель показує шлях дослідження проблеми. Розкриваючи її вирішення з початку до кінця.

2. Учні, спостерігаючи за ходом міркувань, одержують приклад вирішення пізнавальних труднощів.

3. Учитель загострює суперечності між раніше здобутими знаннями і новими фактами, процесами, які учні спостерігають.

4. Учень не в змозі пояснити ці факти, процеси через недостачу наявних у нього знань. Виникає проблема в нових знаннях, яку він прагне задовольнити.

5. Учень використовує способи вирішення проблем у власній пошуковій роботі, проявляючи при цьому актпвність і самостійність власної думки в межах формально-логічного мислення.

Частково-пошуковий (евристичний) метод має такі характерні ознаки:

1. Знання учням не пропонуються в "готовому" вигляді, їх потрібно здобувати самостійно.

2. Учитель організовує не повідомлення чи виклад нових знань, а пошук їх за допомогою різноманітних засобів.

3. Учні під керівництвом учителя самостійно мислять, вирішують пізнавальні завдання, які виникають, створюють і вирішують проблемні ситуації, аналізують, порівнюють, узагальнюють, роблять висновки і т.д., в результаті чого у них формуються усвідомлені міцні знання.

Отже, навчальна діяльність розвивається за схемою: учитель-учні-учитель- учні і т.д. Частину знань повідомляє учитель, частину учні здобувають самостійно. Відповідаючи на поставлені питання чи вирішуючи проблемні завдання. Звідси метод одержав назву частково-пошукового.

Дослідницький метод зводиться до того, що:

1. Учитель разом з учнями формує проблему, вирішенню якої присвячується проміжок навчального часу.

2. Знання учням не повідомляються. Учні самостійно здобувають їх у процесі вирішення проблеми, порівняння різних варіантів відповідей. Засоби для досягнення результатів також визначають самі учні.

3. Діяльність учителя зводиться до оперативного управління процесом вирішення проблемних завдань.

4. Навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, учіння супроводжується підвищеним інтересом, одержані знання вирізняються глибиною, міцністю, дієвістю.

Достоїнство методу - творче здобуття знань. Недоліки - значні витрати часу та енергії учителів та учнів.

Методи стимулювання і мотивації учіння теж діляться на підгрупи.

Перша підгрупа - методи стимулювання інтересу до навчання.

Дослідження психологів свідчать, що інтерес, як фактор, що стимулює діяльність, у всіх його видах і на всіх етапах розвитку обов'язково характеризується: 1) позитивною емоцією щодо діяльності ("я люблю цю працю"), 2) наявність пізнавальної сторони цієї емоції ("мені цікаво працювати"); 3) наявністю безпосереднього мотиву, який випливає із самої діяльності. Звідси очевидно, що в процесі навчання важливо забезпечити виникнення позитивних емоцій щодо навчальної діяльності, його змісту, форм і методів реалізації. Емоційний стан людини завжди пов'язаний з подивом, співчуттям, радістю, гнівом. Тому важливо до процесів сприймання, осмислення, запам'ятовування підключити глибокі внутрішні переживання особистості.

Для вирішення цього завдання учителі застосовують різні прийоми: створення ситуації новизни, актуальності, морального переживання, цікавості, подиву, образності та ін. Вони є першим кроком до формування пізнавального інтересу. Другим кроком є спеціальні методи.

Пізнавальні (дидактичні) ігри - це спеціально створені ситуації, які моделюють реальність, з якої учням пропонується знайти вихід. Пізнавальний інтерес отримується завдяки грі, в якій учень виступає активним учасником.

Метод пізнавальних ігор застосовувався ще в стародавніх практичних системах. До нього повернулися в середині 80-х років, коли в школу почали проникати ЕОМ, які дозволяють моделювати складні ситуації. Навчальні ігрові програми в комплексі з технічними засобами вирішують пробеми:

1) збудження і підтримки інтересу до навчання;

2) здобування знань за рахунок власних зусиль в процесі захоплюючого змагання з машиною;

3) оперативного контролю і корекції якості навчання.

Арсенал ігор великий - різноманітні математичні, лінгвістичні ігри, ігри-мандрування, ігри типу електронних вікторин, ігри з тематичними наборами "Юний хімік", "Конструктор", "Умілець" та ін.

Навчальна дискусія поступово входить в практику нашої школи. У навчальних закладах західного світу вона давно й успішно забезпечує хороші результати там, де інші методи виявляються менш ефективними. Суть даного методу полягає в обміні поглядами з конкретної проблеми, створенні ситуації пізнавального спору. Для такого спору використовуються факти боротьби різних наукових точок зору з тієї чи іншої проблеми. Наприклад, учні висловлюють різні думки щодо причин зміни клімату на Землі, різні концепції походження людини і под. Ситуація протилежних думок, наукової суперечки мимоволі привертає їхню увагу до теми. На цій основі виникає більший інтерес як до теми, так і до прогресу учіння. Крім того, за допомогою дискусії учні набувають нових знань, вчаться їх відстоювати, стверджуються у власній думці. Важливою умовою ефективності навчальної дискусії є попередньо змістовна підготовка, яка полягає в накопиченні необхідних знань з теми дискусії, а також формальна підготовка - у формі викладу цих знань. Без цього дискусія стає безпредметною, беззмістовною, заплутаною і суперечливою. Дискусію застосовують при вивченні всіх навчальних дисциплін, починаючи з школи другого ступеня, а повного обсягу її використання досягають у старших класах. Учнів вчать мистецтву ведення дискусії.

Друга підгрупа - методи стимулювання обов'язку і відповідальності: роз'яснення значимості учіння, пред'явлення навчальних вимог, заохочення і покарання в учінні.

Роз'яснення значимості учіння - метод стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою роз'яснення цілей, як особистих, так і суспільних, Особливо важко формувати в учнів значимість успішного навчання з усіх предметів, наближених до профілю майбутньої спеціальності, то значення засвоєння інших предметів їх необхідно роз'яснювати. При цьому слід переконати, що в демократичній Україні культурний кругозір стає важливою умовою фізичного та психічного здоров'я, орієнтації в національних і загальнолюдських цінностях, культури спілкування, готовності до праці в умовах ринку. Особливо важливо роз'яснити старшокласникам роль повноцінної освіти в національному відродженні, становленні державності та демократизації суспільства в Україні, відтворенні інтелектуального і духовного потенціалу народу; інтелектуалізації праці в цілому світі. Це суттєвий елемент формування розуміння суспільної значимості навчальної праці. Розповіді, бесіди, лекції в даному випадку набувають характеру методів стимулювання обов'язку в учінні.

Метод прод'явлення навчальних вимог до учнів визначається критеріями оцінки знань з усіх предметів, правилами внутрішнього розпорядку, Статутом школи. Слід мати на увазі, що постановка навчальних вимог повинна наєднуватися з методами привчання учнів до виконання навчальної роботи, навчальних вимог. Відсутність таких навичок може викликати відставання школярів у навчанні, порушення дисципліни, а за ними - негативне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Метод заохочення учнів застосовується з метою підтримки і розвитку позитивних начал у їхній поведінці, навчальній діяльності. Головну роль відіграє оцінка учня за успіхи чи недоліки, але чималої ваги набуває й усне схвалення чи осуд педагога. Застосування осудження чи інших видів покарання є винятком у формуванні мотивів учіння і насамперед застосовується у вимушених ситуаціях.

Головною функцією методів контролю і самоконтролю в навчанні є контрольно-регулювальна. Це означає, що контроль не повинен відокремлюватися від навчального процесу, а бути компонентом, який виконує навчальні, виховні, розвиваючі, спонукаючі функції.

Залежно від організації контрольних зрізів, джерел інформації, способів одержання і обробки даних та ін. відокремлюють:

Метод усного контролю - усний контроль здійснюється шляхом індивідуального і фронтального опитування. При індивідуальному опитуванні учитель ставить перед учнем декілька запитань, при фронтальному - серію логічно пов'язаних між собою питань перед усім класом. Правильність відповідей визначається учителем, коментується. За підсумками контролю виставляються оцінки.

Метод письмового контролю здійснюється за допомогою контрольних робіт, творів, переказів, диктантів, письмових заліків і под.. які можуть бути короткочасними (15-20 хв.) і протягом усього уроку. Письмовий контроль відрізняється також глибиною діагностики.

В основі методу тестового контролю лежать тести - спеціальні завдання, виконання (чи невиконання ) яких свідчить про наявність (або відсутність) у школярів певних знань, умінь.

Метод самоконтролю передбачає формування в учнів уміння самостійно контролювати ступінь засвоєння навчального матеріалу, знаходити допущені помилки, неточності, визначати способи ліквідації виявлених прогалин.

Розгляд навчального процесу як єдиного цілого потребує виділення ще однієї групи методів - бінарних ( від лат. binarius - подвійний, такий, що складається з двох компонентів, частин тощо).

Уперше приступив до створення бінарної класифікації методів навчання в другій половині 20-х років А.П.Пінкевич. В основу класифікації він поклав різні шляхи оволодіння навчальним матеріалом (догматичний, ілюстративний, евристичний, дослідницький) та різні форми організації навчального процесу (клас, лабораторія, виробництво, екскурсія) В результаті А.П.Пінкевич запропонував 12 методів навчання (форм проробки матеріалу): класно-догматичний, класно-ілюстративний, класно-еврестичний, лабораторно-ілюстративний, лабораторно-евристичний, лабораторно-дослідницький, екскурсійно-ілюстративний, екскурсійно-дослідницький, виробничо-ілюстративний, виробничо-евристичний, виробничо-дослідницький.

У 40-х роках Б.Є.Райков запропонував розрізняти два ряди методів навчання природознавству: 1 - а) словесний (книжний), б) наочний (предметний); в) моторний (активноруховий); 2 - а) ілюстративний, б) дослідницький.

У результаті поєднання методів він визначив: моторно-дослідницький і моторно-ілюстративний; наочно-дослідницький і наочно-ілюстративний; словесно-дослідницький і словесно-ілюстративний.

У 50-х роках НМ.Верзілін також запропонував бінарну систему методів, яка базується на поєднанні трьох методів навчання - словесного. Наочного і практичного та двох логічних шляхів пізнання - індуктивного і дедуктивного. За Верзіліним може бути шість методів навчання: словесно-індуктивний і словесно-дедуктивний, наочно-індуктивний і наочно-дедуктивний, практично-індуктивний і практично-дедуктивний.

Вітчизняний дидакт А.М.Алексюк детально обгрунтовує бінарну класифікацію методів, в основі якої лежать дві ознаки: характер і рівень пізнавальної самостійності та активності учнів; джерела, з яких учні набувають знань.

Класифікація визначає чотири рівні застосування методів:

1) на інформаційному ( або догматичному ) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-інформаційного методу;

2) на проблемному ( або аналітичному) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-проблемного методу;

3) на евристичному (пошуковому) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-евристичного методу;

4) на дослідницькому рівні словесна форма набуває характеру словесно-дослідницього методу.

Аналогічним шляхом класифікуються бінарні методи наочної форми ( наочно-інформаційний, наочно-проблемний, наочно-практичний, наочно-евристичний, наочно-дослідницький методи) та практичної форми (практично-ервистичний і практично-проблемний методи). Не названо практично-інформаціного методу, очевидно, з міркувань, що такого об'єднання форми і методу не буває, натомість обгрунтовується практично-дослідницький метод.

Бінарна класифікація є найреальнішою з усіх інших класифікацій, оскільки учитель діє комплексно.

Ситуаційний метод - це метод, у виборі якого головну роль відіграє ситуація. Він застосовується тоді, коли жоден з відомих ізольованих методів не дає змоги швидко й ефективно досягти накреслених завдань у наявних конкретних умовах. За складом ситуаційний метод комбінується з багатьох шляхів і способів. У ньому переплітаються традиційні та нові шляхи, способи, ідеї. Метод дозволяє обирати нестандартні рішення, тому його й називають нестандартним творчим. Вважають, що саме ситуаційним методом досягли значних успіхів у навчанні, вихованні і розвитку школярів відомі педагоги-новатори В.Ф.Шаталов, Є.М.Ільїн, М.П.Гудзик, І.П.Волков, С.М.Лисенкова та ін.

Структура і зміст даного методу не стабільні. Вони змінюються на власному розумінні педагогічного процесу. Його баченні і тому є самостійним і творчим доробком педагога.

**2.3. Порівняльний аналіз рекомендованих та реальних форм і методів навчання, що використовуються в загальноосвітній школі.**

Слід зазначити, що не всі організаційні форми та методи навчання використовуються в загальноосвітній школі за поданим зразком. Більшість з них застосовуються із певними змінами та доповненнями.

Наприклад, система уроків, описаних вище, в реальній педагогінчій практиці доповнюється цілим рядом інших форм організації навчання. До них можна віднести: екскурсії, дослідницькі групи, лабораторії, експедиції, гуртки, клуби, олімпіади, конкурси, виставки, трудові неформальні об'єднання, секції раціоналізаторів, юннатів, конструкторські бюро, цехи по виготовленню моделей, об'єднання за інтересами та ін. Охарактеризуємо деякі з них і покажемо їх зв'язок із системою уроків за темою.

Екскурсія - це така форма організації навчання, яка об'єднує навчальний процес в шоклі з реальним життям і забезпечує учням через їх безпосередні спостереження знайомство з предметами і явищами в їх природньому оточенні. В системі уроків екскурсія виконує ряд важливих дидактичних функцій:

- реалізує принцип ночності навчання;

- підвищує науковість навчання і закріплює його зв'язок із життям, практикою;

- розширює технологічний кругозів учнів; їм надається можливість спостерігати реальне виробництво і знайомитися з використанням наукових знань в промисловому і сільськогосподарському виробництві;

- відіграють значну роль у профорієнтацій роботі школи.

В залежності від дидактичної мети екскурсії бувають: ввідні при вивченні нового матеріалу; які супроводжують його вивчення; заключні при закріпленні вивченого.

Часто буває і так, що одна екскурсія одночасно в собі поєднує кілька навчальних предметів. Такі екскурсії називаються комплексними. На таких екскурсіях учні отримують можливість знайомитися і вивчати об'єкти в їх цілісності.

До форм організації навчання, які доповнюють урок, також відносять і консультації, факультативи, індивідуальні заняття з учнями поза розкладом уроків, репетиторство, групи вирівнювання.

Дидактами розроблено десятки класифікацій методів навчання. Учителю потрібні лише ті, які погоджуються з практикою навчання і слугують основою для їх ефективності.

Знаючи арсенал методів навчання, учитель, природно, переживає труднощі у виборі методів. Труднощі стоять як перед вивченням усього курсу в цілому, так і перед кожним конкретним уроком.

У психолого-педагогічній літературі виділено чимало причин, які впливають на вибір методів навчання. На основі їх узагальнення виділяється шість загальних умов, які визначають вибір методу навчання:

1.Закономірності та принципи навчання, які витікають з них.

2. Зміст і методи певної науки взагалі та предмета теми зокрема.

3. Цілі і завдання навчання.

4. Навчальні можливості учнів (вікові, рівень підготовки, особливості класного колективу).

5. Зовнішні умови (географічні, виробниче оточення) .

6. Можливості вчителів (досвід, рівень підготовки, знання типових ситуацій процесу навчання).[[19]](#footnote-20)

Обираючи той чи інший метод навчання, учителю необхідно одночасно враховувати багато залежностей: методи, загальні умови, випадкові (невідомі) причини, величину і спрямованість впливу яких не можна передбачити завчасно. При першому наближенні до проблеми вибору методів останніми доводиться зневажати, проте слід пам'ятати, що саме наявністю непередбачених причин зумовлюється надійність прогностичних висновків. Завдання оптимізації методів формулюється однозначно: у конкретних умовах з багатьох методів слід виділити ті, які забезпечують найвищу ефективність навчання за прийнятими критеріями.

## Висновки

Організаційні форми навчання в початкових класах дуже різноманітні за змістом, структурою, способами організації навчальної діяльності.

Визначаючи методику проведення уроків, класоводові треба врахувати змістові особливості різних предметів, істотні відмінності розвитку 6-9-річних дітей, умови, в яких працюють початкові класи в різних типах шкіл, матеріальне забезпечення тощо.

Довгі роки в школі розглядали окремо такі взаємопов’язані поняття, як засоби досягнення результатів навчання та їх вплив на розвиток і самопочуття учнів. Стосовно уроку це виявилось (а подекуди і виявляється) у перевантаженості дітей, їх надмірній заорганізованості, зацікавленості школярів, батьків і самого вчителя в оцінках, а не в якості роботи, невиправдано великій кількості одноманітних тренувальних завдань, зневажливому ставленні до так званих другорядних предметів (музики, праці, малювання, фізичного виховання). Шкідливо позначилося на результативності уроків намагання частини вчителів будувати й аналізувати їх, беручи до уваги насамперед зовнішній бік справи. Наприклад, до уроків, різних за змістом і метою, застосувати єдину структуру, підганяти зміст конкретного уроку під універсальний тип комбінованого, механічно йти за методичними розробками.

Для якісного оновлення уроку в початкових класах у центрі уваги вчителя має бути організація навчальної діяльності учнів залежно від її змісту і готовності дітей. Саме це особливо впливає на навчальні результати, розвиток особистості, її емоції та почуття.

Вчителеві доводиться самостійно розв’язувати щодня різноманітні педагогічні завдання. Як найкраще поєднати методи і прийоми під час пояснення даного матеріалу? Як диференціювати самостійну роботу? Як вивчати особистість учня? Як вплинути на байдужих дітей? Як знайти довготривалі стимули до праці? Як організувати роботу над об’ємним текстом і маленькою за обсягом перлиною пейзажної лірики? Як краще перевірити домашнє завдання? Як подолати мовленнєву нерозвиненість учнів?

Цих проблем безліч. І скільки б не було методичних рекомендацій, щоразу, коли виникає потреба їх застосувати, учителеві слід обміркувати різні варіанти. Щоб не помилитися, маємо добре орієнтуватися в тому надбанні, яке є в сучасних посібниках, статтях, збірниках із досвіду роботи найкращих учителів. А таких книжок зараз чимало. Щоб опанувати на творчому рівні нові методики, потрібно, аби на окремому уроці й у системі уроків класовод досягав взаємозв’язку навчального розливального й мотиваційного компонентів навчальної діяльності, утверджував гуманні взаємовідносини в класі, активно використовував різні форми співробітництва з учнями. Для цього в процесі підготовки та проведення уроку мудрий учитель не тільки орієнтується на його зміст, а й одночасно продумує, як це зробити з найбільшою користю для розвитку особистості дітей, збереження їх емоційного благополуччя, оптимізму, розвитку позитивного ставлення до навчання, уміння вчитися. Тому чим повніше, надійніше й послідовніше на уроці вдається пов’язати змістовий, процесуальний і мотиваційний компоненти навчальної діяльності, тим сильніше система уроків впливатиме на виховання і розвиток молодшого школяра.

Відповідно до наслідків проведеного дослідження можна розкрити основні шляхи забезпечення навчальних результатів у системі уроків, а саме:

* 1. завчасна підготовка вчителя до наступного уроку;
  2. максимальна цілеспрямованість уроку;
  3. диференційований підхід до організації засвоєння навчального матеріалу;
  4. повторення й узагальнення в системі уроків;
  5. засоби взаємозворотнього зв’язку між учителем і учнем на уроці.

Дуже важливо, щоб засвоєні знання переходили в гнучкі уміння, раціональні способи, щоб навчальний результат уроку поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей учнів, їх умінням учитися. Для реалізації цієї вимоги потрібно забезпечити різнобічний розвиток учнів. Зокрема, цілеспрямовано розвивати процеси сприймання, формувати загально навчальні вміння і навички, досвід творчої діяльності, світоглядні уявлення і поняття. Такий спосіб навчання створює найкращі передумови для розвитку позитивного ставлення до нього і виникнення пізнавальних інтересів і потреб.

## Список використаної літератури

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. - К., 1973.
2. Амонашвили Ш.А. Единство цели. – М., 1987. – с.64-90.
3. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М., 1983.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М., 1982.
5. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса: В вопросах и ответах. – 2-е изд., переработанное и доп. – К., 1984.
6. Безпалько В.П. Программированое обучение. - М., 1970.
7. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. - М., 1982.
8. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. - К., 1995.
9. Галузинський В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащегося. - К.. 1982.
10. Державні стандарти загальної середньої освіти в Україні. - К., 1997.
11. Дидактика середньої школи під ред. М.Н.Скаткіна: 2-ге вид. - М., 1982.
12. Дидактика современной школы. - К., 1987.
13. Довга Т.Я., Завіна В.І. Шляхи раціоналізації навчальної праці молодших школярів // Початкова шк. – 1990. - №3. – с.58-60.
14. Журавлёв В.И. Педагогика в системе наук о человеке. - М., 1990.
15. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. - М., 1980.
16. Зінченко С.Н. Почему детям бывает трудно учиться. – К., 1990.
17. Зотов Ю.Б. Організація сучасного уроку. - М., 1984.
18. Кирилов Г.Д. Теорія і практика уроку в умовах розвиваючого навчання. - М., 1980.
19. Колеги Ю.М., Алексеенко О.Л. Интеграция школьного обучения // Нач. школа. – 1990. - №9. – с.28-29.
20. Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. - М., 1983.
21. Коротаєв Б.І. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів. - К.. 1991.
22. Красовицкий М.Ю. От педагогической науки к практике. - К., 1990.
23. Кумарина Г.Ф. Индивидуализация обучения слабоуспевающих школьников // Современная педагогика. – 1987. - №2. – с.40-45.
24. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М., 1986.
25. Левин В.А. Воспитание творчества. – М., 1977.
26. Лернер И.Я. Дидактическиє мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983.
27. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня / За ред. О.Я.Савченко. – К.: Радянська школа, 1990.
28. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983.
29. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. - М., 1977.
30. Махмутов М.І. Сучасний урок. - М., 1985.
31. Окунев А.А. Спасибо за урок, дети! – М., 1988.
32. Онищук В.О. Структура і методика уроку в школі. - К., 1985.
33. Педагогіка: 2-ге вид. - М., 1990.
34. Педагогіка / За ред. М.Д.Ярамаченка. - К., 1986.
35. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. - М., 1983.
36. Педагогічна енциклопедія. - М.: Радянська енциклопедія. ІІ т., 1965.
37. Педагогічний пошук. - К.. 1989.
38. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М., 1980.
39. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок. - К., 1989.
40. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. - М., 1980.
41. Савченко О.Я. Вимоги до якості початкового навчання // Початкова школа. – 1995. - №1.
42. Савченко О.Я. Сучасний урок в початковій школі. – К., 1997.
43. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. - К., 1985.
44. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – Т.3.
45. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1977.
46. Сухорський С.Ф. Система обліку успішності в школі. - К., 1968.
47. Тестова перевірка знань. - Київ, 1973.
48. Тименко В.А. Кожний урок – нестандартний // Початкова школа. – 1991. - №1. – с.18-23.
49. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. – Т.1. – с.326.
50. Ушинський К.Д. Рідне слово: Книжка для тих, хто навчає // Вибрані твори: У 2 т. – К., 1983.
51. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. - К.: Рад.Шк., 1954 - т.1.
52. Харлашов И.Ф. Педагогика: 2-е изд. - М., 1990.
53. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М., 1982.
54. Шпак О.Т. Економічне виховання учнів. - К., 1985.
55. Щукин Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1979.

**ДОДАТОК**

1. Харламов І.Ф. Педагогіка, 2-ге вид., М. 1990, С.231-232. [↑](#footnote-ref-2)
2. Дидактика середньої школи під ред. М.Н.Скаткіна, 2-ге вид. М., 1982, С.223. [↑](#footnote-ref-3)
3. Махмутов М.І. Сучансий урок. М., 1985, С.49. [↑](#footnote-ref-4)
4. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. - К.: Рад. Шк., 1954. - т.1. [↑](#footnote-ref-5)
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М., 1977. - с.42. [↑](#footnote-ref-6)
6. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педогогіка: теорія та історія. - К., 1995. - с.163-179. [↑](#footnote-ref-7)
7. Педагогічна енциклопедія. - М.: Радянська енциклопедія, ІІ т., 1965. [↑](#footnote-ref-8)
8. Махмутов М.І. Сучасний урок: 2-ге вид. М., 1985, с.44. [↑](#footnote-ref-9)
9. Педагогічна енциклопедія. - М.: Радянська енциклопедія, ІІ т, 1965. [↑](#footnote-ref-10)
10. Зотово Ю.Б. Організація сучасного уроку. - М., 1984. [↑](#footnote-ref-11)
11. Кирилов Г.Д. Теорія і практика уроку в умовах розвиваючого навчання. - М., 1980. [↑](#footnote-ref-12)
12. Дидактика середньої школи: 2-ге вид. - М., 1982. - с.230. [↑](#footnote-ref-13)
13. Махмутов М.І. Сучасний урок. - М., 1985. - С.92. [↑](#footnote-ref-14)
14. Махмутов М.І. Сучасний урок. - М.. 1985. - С.94. [↑](#footnote-ref-15)
15. Махмутов М.І. Сучасний урок. - М., 1985, гл. ІІІ. [↑](#footnote-ref-16)
16. Педагогіка: 2-ге вид. - М., 1990. - с.245-266. [↑](#footnote-ref-17)
17. Педагогика / Под ред. ЮК.Бабанского. - М., 1983. - С.188. [↑](#footnote-ref-18)
18. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. - М., 1983. - С.188. [↑](#footnote-ref-19)
19. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанскього. - М., 1982. - с.35-36. [↑](#footnote-ref-20)