**Предметом** вивчення навчальної дисципліни «Управління навчальною діяльністю» є система управління навчальною діяльністю в освітньому закладі.

**Міждисциплінарні зв’язки**: дисципліна «Управління навчальною діяльністю» у структурно-логічній схемі вивчається після дисциплін «Теорія організацій та нормативно-правові аспекти управління», «Інформаційне забезпечення управління навчальним закладом», «Менеджмент організацій та управління навчальним закладом», «Професіограма керівника навчального закладу».

Знання й уміння, здобуті в процесі вивчення цієї дисципліни, готують студентів до засвоєння навчальних дисциплін згідно зі структурно-логічною схемою підготовки магістрів і є опорними для професійної діяльності керівника навчального закладу.

**Мета та завдання навчальної дисципліни.**

Метою викладання навчальної дисципліни «Управління навчальною діяльністю» є поглиблене вивчення теорії та практики управління навчальною діяльністю в освітньому закладі на основі системного підходу; ознайомлення студентів – майбутніх магістрів – із системою управління навчальним процесом і системою навчального процесу в середньому та вищому навчальному закладі; вироблення й розвиток умінь щодо аналізу педагогічного процесу та діяльності шкільної адміністрації, оцінки якості та ефективності навчального процесу.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Управління навчальною діяльністю» є:

* поглиблення, розширення, інтеграція знань з теорії та практики управління навчальною діяльністю в закладі освіти, визначення критеріїв оцінки якості та ефективності навчального процесу;
* практичне опанування студентами технологіями управління навчальним процесом;
* підготовка магістрів до управлінської педагогічної діяльності в середній та вищій школі та до управлінської практики;
* виховання в магістрантів професійно значущих якостей особистості, що забезпечують ефективну управлінську діяльність у галузі освіти й виховання, прагнення до самонавчання, саморозвитку, самовдосконалення.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні

**знати:**

* сутність поняття «дидактичний менеджмент», структуру дидактико-управлінської діяльності;
* сутність і функції управління навчальною діяльністю;
* підходи до формування контингенту осіб, які навчаються, відрахування та поновлення їх на навчання;
* методичне забезпечення навчальної діяльності в закладі освіти;
* систему планування навчальної діяльності, види і структуру планів навчальної діяльності;
* технологію інформаційного забезпечення управління навчальною діяльністю;
* критерії оцінки діяльності вчителя;
* критерії якості знань учнів;
* критерії оцінки якості навчально-виховного процесу;
* види і типи психолого-педагогічного аналізу навчального заняття;
* алгоритм аналізу освітнього процесу.

**уміти:**

* на підставі результатів аналізу соціального замовлення на надання певних освітніх послуг, змісту освіти й навчання, з урахуванням вимог чинних нормативно-правових актів, що регулюють діяльність НЗ або впливають на розвиток галузі освіти, перспектив розвитку НЗ, використовуючи методологію діяльнісного підходу, організовувати та контролювати роботу з формування контингенту осіб, які навчаються у закладі, відрахування та поновлення їх на навчання;
  + із залученням апарату управління (групи фахівців) навчального закладу та в умовах визначеного терміну виконання, в межах чинних нормативно-правових актів, що регулюють діяльність НЗ або впливають на розвиток галузі освіти, на підставі визначених у статуті (положенні або інших установчих документах) завдань НЗ, використовуючи типові управлінські технології, розробляти плани (перспективні, річні тощо) навчальної діяльності закладу;
* з урахуванням вимог чинних нормативно-правових актів, що регулюють діяльність НЗ або впливають на розвиток галузі освіти, на підставі визначених у статуті (положенні або інших установчих документах) завдань закладу, повноважень, що належать або надані керівнику нормативними та іншими актами, затверджувати заходи з управління навчальним процесом в закладі;
* з урахуванням чинних нормативно-правових актів, що регулюють діяльність НЗ, перспектив його технічного, економічного і соціального розвитку приймати рішення щодо формування контингенту осіб, які навчаються у закладі, відрахування та поновлення їх на навчання;
* з урахуванням чинних нормативно-правових актів приймати рішення за результатами аналізу пропозицій структурних підрозділів, працівників закладу щодо звернень громадян, громадських об’єднань, державних і недержавних підприємств, установ та організацій, органів місцевого самоврядування з питань, що стосуються діяльності закладу;
* на підставі визначених у статуті (положенні або інших установчих документах) завдань закладу та колективного договору з навчальної діяльності, з урахуванням вимог чинних нормативно-правових актів, що регулюють діяльність НЗ або впливають на розвиток галузі освіти:
  + приймати рішення з усіх питань управління навчальною діяльністю закладу за винятком тих, які законодавством віднесені до компетенції міністерства, іншого органу управління, загальних зборів (конференції) колективу, Ради навчального закладу;
* приймати рішення за результатами контролю навчально-виховного процесу, його якості та ефективності в закладі.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 5 кредитів ЄКТС, 150 годин.

**Зміст навчальної дисципліни за модулями та темами**

*Модуль 1. Теоретичні основи навчання.*

Тема 1.1. Процес навчання як цілісна соціально-педагогічна система.

Основні дидактичні категорії: процес навчання, методи навчання, організаційні форми. Структура навчання. Закономірності, принципи навчання та їх зв’язок з компонентами навчального процесу.

Тема 1.2. Цілі і зміст навчання.

Сутність поняття «ціль навчання». Класифікація цілей навчання за джерелом і способом утворення та за масштабом значення і по часового обсягу. Ієрархія цілей навчання. Способи визначення цілей навчання.

Сучасні підходи дидактів до поняття «зміст освіти». Компоненти змісту освіти та їх функції. Вимоги до вибору змісту освіти та його моделювання.

Тема 1.3. Методи і форми навчання.

Поняття «метод навчання» та його структура. Функції методів навчання. Класифікація методів навчання за видом діяльності, організації навчального процесу.

Організаційні форми навчання. Урок як основна організаційна форма. Види і типи уроків. Структура уроку. Вимоги до сучасного уроку. Шляхи удосконалення уроку.

Тема 1.4. Знання як категорія дидактики.

Дефініція поняття «знання», логіко-семантичний аналіз поняття «знання». Рівні засвоєння знань за І. Лернером і за В. Безпалько. Види знань. Функції знань. Критерії якості знань.

Тема 1.5. Сучасні дидактичні технології навчання.

Технології розвивального навчання. Технології на основі ефективності управління і організації навчального процесу.

Тема 1.6. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти.

Поняття про контроль за навчально-пізнавальною діяльністю та його функції. Педагогічні вимоги до оцінювання навчальних досягнень. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. Методи і форми контролю.

*Модуль 2. Діяльність керівника НЗ з управління навчальним процесом.*

Тема 2.1. Система управління навчальним процесом.

Процес навчання як об’єкт управління. Сутність поняття «дидактичний менеджмент».

Структура дидактико-управлінської діяльності. Взаємодії між компонентами управління процесом навчання. Інформаційне забезпечення процесу навчання.

Роль педагогічної ради, Ради навчального закладу, методичної ради в управлінні навчальною діяльністю. Методичне забезпечення навчальної роботи в закладі освіти. Мета, завдання, функції директора навчального закладу, заступника директора НЗ з навчально-виховної роботи. Документація, за ведення якої відповідає ЗДНВР.

Тема 2.2. Планування навчальної діяльності в закладі освіти.

Сутність та етапи планування. Вимоги до планування. Система планування навчальної діяльності в школі: перспективний та річний план роботи закладу, робочий навчальний план, план роботи методичного об’єднання вчителів-предметників, календарний план вчителя-предметника, планування самоосвітньої діяльності вчителя.

Тема 2.3. Організація навчального процесу в НЗ.

Організація процесу навчання. Система дидактико-організаційних форм діяльності керівника навчального закладу та їх класифікація. Методика складання розкладу занять навчального закладу. Тарифікація педагогічних кадрів. Формування контингенту осіб, які навчаються в закладі освіти, відрахування та поновлення їх на навчання.

Тема 2.4. Заходи з управління навчальним процесом у закладі.

Збір інформації з питань управління навчальною діяльністю та її аналіз. Методика прийняття рішень. Взаємодія учасників навчально-виховного процесу: сутність, основні характеристики і типи взаємодії. Співпраця школи, сім’ї та соціуму.

Тема 2.5. Моніторинг навчального процесу.

Педагогічний моніторинг. Сутність поняття педагогічний моніторинг, напрямки моніторингу. Критерії оцінки якості та ефективності навчально-виховного процесу в закладі освіти. Моніторинг професійної компетентності вчителя, стану якості викладання, організації процесу навчання, рівня розвитку учнів і стану навченості, якості знань умінь і навичок. Моніторингова карта школи.

Тема 2.6. Психолого-педагогічний аналіз навчального процесу.

Алгоритм аналізу освітнього процесу. Психолого-педагогічний аналіз уроку. Типи та види аналізу. Системний аналіз уроку, аспектний аналіз уроку, матричний аналіз уроку. Аналіз структури системи блоків, етап з’ясування причин, етап аналізу підсумків освітнього процесу.

**Засоби діагностики успішності навчання:**

усне бліц-опитування, поточне тестування, додаткові бонуси, модульний контроль, підсумкове тестування та виконання практичних завдань.

**Форма підсумкового контролю успішності навчання:** *іспит*.

**Інформаційні джерела для вивчення дисципліни**

1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы : дидактический аспект / В. И. Бондарь. — Київ : Рад. школа, 1989.
2. Вербицкая Н. О. Учебный процесс: информация, анализ, управление / Н. О. Вербицкая, В. Ю. Бодряков. — Москва : Педагогический поиск, 2000.
3. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в сучасній школі / М. В. Гадецький, Т. М. Хлєбнікова. — Харків : Ранок, 2003. — 136 с.
4. Городова Н. М. Планування роботи закладу освіти / Н. М. Городова. — Харків : Основа, 2005. — 208 с.
5. Гребенкина Л. К. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы / Л. К. Гребенкина, Н. С. Анцифирова. — Москва : Педагогический поиск, 2000.
6. Єрмола А. М. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі / [А. М. Єрмола, Л. Г. Москалець, О. Р. Суджик та ін.]. — Харків : Пошук, 2000.
7. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. — Москва : Педагогика, 1991.
8. Конаржевский Ю.А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. — Москва : Педагогический поиск, 2000.
9. Кульневич С. В. Анализ современного урока : [практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК] / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. — Изд-е 2-е, доп. и переработ. — Ростов на Дону : Учитель, 2003. — 224 с.
10. Лизинский В. М. Психолого-педагогический и управленческий дневник директора школы / В. М. Лизинский. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2000.
11. Лизинский В. М. Работа администрации школы с учителем / В. М. Лизинский. — Москва : Педагогчисекий поиск, 2000.
12. Освітній портал «Освіта UA». — Режим доступу : http://osvita.ua. — Назва з екрану.
13. Освітній портал «Педагогічна преса». — Режим доступу : <http://pedpresa.ua/category/ofitsiyno>. — Назва з екрану.
14. Основні вимоги до складання розкладу уроків // Все для вчителя. — 2000. — №17–18.
15. Островерхова Н. М. Аналіз уроку : концепції, методики, технології / Н.М. Островерхова. — Київ : ІНКОС, 2003.
16. Офіційний потал Верховної Ради України. — Режим доступу : http://iportal.rada.gov.ua. — Назва з екрану.
17. Офіційний сайт Департаменту науки і освіти ХОДА. — Режим доступу : http://dniokh.gov.ua. — Назва з екрану.
18. Офіційний сайт Департаменту освіти Харківської міської ради. — Режим доступу : http://www.kharkivosvita.net.ua. — Назва з екрану.
19. Офіційний сайт Інституту підвищення кваліфікації, перепідготовки ХНПУ імені Г. С. Сковороди. — Режим доступу : http://ipohnpu.in.ua. — Назва зекрану.
20. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua>. — Назва з екрану.
21. Офіційний сайт Національної академії педагогічних наук України. — Режим доступу : http://naps.gov.ua. — Назва з екрану.
22. Офіційний сайт Президента України. — Режим доступу : http://www.president.gov.ua. — Назва з екрану.
23. Пайкес В. Г. Методика составления расписания в образовательном учреждении / В. Г. Пайкес. — М., 1997.
24. Петрушин В. И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя / В. И. Петрушин. — Москва : Педагогический поиск, 2001.
25. Рабченюк Т. С. Внутрішкільне управління / Т. С. Рабченюк. — Київ, 2000.
26. Робота з педагогічними кадрами. — Харків : Основа, 2006. — 208 с. — (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 3 (39)).
27. Ромадина Л. П. Справочник завуча / Л. П. Ромадина. — Москва : Педагогический поиск, 2000.
28. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Г. К. Селевко. — Москва : Народное образование, 1998. — 256 с.
29. Справочник администрации школы по организации учебного процесса /Сост. Е. М. Муравьев, А. Е. Богоявленская. — Москва : Педагогический поиск, 2000.
30. Хлєбнікова Т. М. Управління навчальною діяльністю : навч.-метод. посіб. Для виклад., слухачів ІПО / Т. М. Хлєбнікова. –– Харків : Основа, 2013. — 224 с.
31. Хлєбнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога : [навч.-метод. посіб. для виклад., слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО] / Т. М. Хлєбнікова. —Харків : Основа, 2003. — 80 с. (Б-ка жур. «Управління школою»; Вип. 7).
32. Хлєбнікова Т. М. Управління навчально-виховною діяльністю : методичні рекомендації для самостійної та індивідуальної роботи слухачів магістратури зі спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» / Т. М. Хлєбнікова, О. Є. Гречанік. — Харків : ХНПУ, 2012. — 112 с.
33. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. И. Шибанова. — М. : АCADEMIA, 2002.
34. Шишов С. Е. Школа: Мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — Москва, 2000.

**Опорні конспекти лекцій**

**Модуль 1. Теоретичні основи навчання.**

**Тема 1.1. Процес навчання як цілісна соціально-педагогічна система**

Латинське слово “процессус” означає “рух вперед”, “зміни”. І.П.Підласий визначає педагогічний процес як розвиваючу взаємодію вихованців і вихователів, направлену на досягнення мети, що приводить до раніше запланованої зміни стану, перетворенню властивостей і якостей вихованців.

Під системою у загальнонауковому тлумаченні розуміють сукупність взаємодіючих між собою відносно елементарних структур або процесів, об`єднаних в ціле виконанням загальної функції, що не зводиться до функції її компонентів.

Суттєвими характеристиками системи є:

* наявність інтегральних якостей;
* наявність основних елементів з яких складається система;
* наявність функціональних характеристик системи в цілому і її окремих елементів;
* наявність комунікативних властивостей системи;
* історичність (зв`язок минулого, теперішнього і майбутнього в системі та її компонентах).

Згідно з існуючими класифікаціями система навчання це реальна (за походженням), соціальна (за субстанціональною ознакою), складна (за рівнем складності), відкрита (за характером взаємодії з навколишнім середовищем), динамічна (за ознакою мінливості), імовірна (за способом детермінації), цілеспрямована (за наявністю цілей), розвиваюча, самокерована система.

Поняття “навчання” – визначає явище, а поняття “процес навчання” пов`язане з розвитком навчання в часі і в просторі.

В сучасному розумінні для навчання характерні наступні ознаки:

* наявність того, хто навчає і тих, хто навчається і їх спільна діяльність;
* включення учнів в активну пізнавальну діяльність – керівництво зі сторони вчителя;
* спеціальна планомірна організація і керівництво;
* цілісність і єдність;
* відповідність закономірностям вікового розвитку учнів;
* управління розвитком і вихованням учнів.

В.І.Лозова визначає поняття “навчання”, як цілеспрямовану взаємодію вчителя і учнів, у процесі якої здійснюється формування у школярів наукових знань, необхідних способів діяльності, емоційно-цілісного і творчого ставлення до оточуючої дійсності, загальний розвиток дитини, а процес навчання, як цілеспрямовану послідовну зміну навчальних завдань, мети і відповідну зміну всіх елементів навчання, орієнтованих на формування властивостей особистості у результаті її діяльності щодо засвоєння змісту освіти.

Основними структурними елементами навчання як соціально-педагогічної системи виступають:

* цілі навчання (ЦН). “Цілі навчання”, на наш погляд, - це ідеальна модель бажаного результату засвоєння змісту освіти, до якого прагнуть в процесі спеціально організованої системи послідовної взаємодії навчаючі і ті, що навчаються. Ми розрізняємо пізнавальні (когнітивні) цілі навчання, цілі розвитку, цілі виховання у навчанні;
* зміст освіти (ЗО). Згідно з концепцією І.Я. Лернера, зміст освіти – це педагогічно адаптований соціальний досвід, що складається з чотирьох елементів (компонентів):1) знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру, що вже відомі суспільству; 2) досвід відтворення способів діяльності репродуктивного характеру; 3) досвід відтворення способів творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу;
* методи навчання(МН). Метод навчання розуміють як систему послідовної взаємодії навчаючих і тих, що навчаються, спрямованої на організацію засвоєння змісту освіти. Загальнопедагогічними функціями методів навчання є освітня, розвиваюча, виховна, мотиваційна, контрольно-корекційна;
* організаційні форми навчання (ОФ). Організаційні форми навчання визначають як цілеспрямовано формований характер спілкування в процесі взаємодії учителя і учнів, що відрізняються розподілом навчально-організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи і режимом – почасовим і просторовим. Основна організаційна форма навчання у загальноосвітній школі – урок;
* реальний результат (РР). Реальний результат ми визначаємо як проміжний або кінцевий, завершений стан системи або її продукту. Під реальним результатом навчання ми розуміємо об`єктивно фіксовані кількісні і якісні зміни особистості учня, відносно його початкового стану, що сталися внаслідок засвоєння ним у процесі пізнавальної і практичної діяльності накопиченого соціального досвіду (змісту освіти).

Навчання як соціально-педагогічна система задається принципами навчання; йому притаманні визначені закономірності: статичні і динамічні.

Структура навчання як соціально-педагогічної системи. У загально систематичному значенні під структурою розуміють відносно стійку схему (“інваріант схеми”) функціональних зв`язків і логічних відношень між елементами, що утворюють єдине системне ціле. Відповідно, під структурою навчання слід розуміти інваріант схеми функціональних зв`язків і логічних відношень між елементами навчання як соціально- педагогічної системи.

**ЗО**

**ЦН** **ОФ** **РР**

**МН**

**Закономірності навчання**

**Принципи навчання**

Мал.1. Структура навчання.

Будь яке навчання за своєю суттю є створенням умов для розвитку особистості. В сучасній педагогіці приділяється увага особистісно-орієнтованому навчанню (І.Подмазін, А.Фурман, І. Якиманська та ін.).

Особистісно-орієнтована педагогіка має свою вітчизняну історію. Основою педагогічної системи С.Русової було визнання індивідуальності дитини стрижнем освітнього процесу “...Індивід є головним фактором, який творить соціальний прогрес, який находить шлях до розвитку нових форм життя”(Русова С. Нова школа соціального виховання // Український освітній журнал №1, 1994. с. 14-15). Головне це розвиток індивідуальності дитини і вчитель повинен не подавляючи індивідуальність, соціалізувати дитину, ввести її в світ громадянськості.

Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського пронизана ідеєю виховання особистості як морального суб`єкта діяльності. З точки зору Ш.Амонашвілі особистісно-гуманний підхід полягає в тому, “... щоб дитина (педагогічну і соціальну) навчальну задачу усвідомлювала як вільну вибрану, приймала її на основі бажання.”[Ш.Амонашвили “В школу – с шести лет ”// Пед.поиск , М., 1988. Педагогика, с. 46-49]. Він сформулював принципи особистісно-гуманного підходу в педагогіці, який полягає в тому, що послідовна реалізація особистісно-гуманного підходу до учнів, врахування їх психологічних особливостей може зробити обставини людяними і дозволять кожній дитині усвідомити себе як людину.[Ш.Амонашвили “В школу – с шести лет ”// Пед.поиск , М., 1988. Педагогика, с. 46-49].

І.Унт, М.К.Акімова, Т.В. Козлова, М.В.Антропова, Г.Г.Манке та інші бачать в особистісно-орієнтованому навчанні реалізацію індивідуального підходу через організацію і пред`явлення навчального матеріалу різного рівня трудності. Інші, В.К. Дьяченко, Г.К. Селевко, А.С.Границька, М.В.Кларін, Є.А.Ямбург, П.І.Третьяков, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, І.С.Якиманська, С.І.Підмазін, А.В.Фурман, пов`язують його з іноваційними процесами в освіті.

Існуючі моделі особистісно-орієнтованої педагогіки поділяють на три основні групи:

1. соціально-педагогічну;
2. предметно-дидактичну;
3. психологічну.

Соціально-педагогічна модель реалізовує вимоги суспільства. Задача школи полягає в першу чергу в тому, щоб кожний учень, який закінчив певну ступінь навчання, відповідав моделі соціального замовлення суспільства. Звідси основні соціальні вимоги до особистості: підпорядкування індивідуальних інтересів громадським, конформізм, слухняність, колективізм.

Предметно-дидактична модель особистісно-орієнтованої педагогіки традиційно пов`язана з організацією наукових знань в системи з урахуванням їх предметного змісту.

В основі дидактики лежить предметна диференціація направлена на виявлення:

1. переваг учня до роботи з матеріалом різного предметного змісту;
2. інтересу до його поглибленого вивчення;
3. орієнтацію учня до занять різними видами предметної (професійної) діяльності.

Організація знань по науковим направленням, відповідно рівню їх складності (програмоване, проблемне навчання) визнається основним джерелом особистісно-орієнтованого підходу до учня. Психологічна модель особистісно-орієнтованої педагогіки до останнього часу зводиться до визнання різниці в пізнавальних здібностях, які розуміються як складне психічне утворення, зумовлене генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними причинами і факторами в їх складній взаємодії і взаємовпливі.

Ці три моделі мають багато спільного:

* навчання – це розвиток особистості на всіх етапах вікового становлення;
* ціль навчання – формування особистості з заданими характеристиками;
* ЗУНи є основним результатом навчання;
* Учіння – це індивідуальна пізнавальна діяльність основним змістом якої є інтеріоризація нормативної предметної діяльності, спеціально організованої і заданої навчанням.

Особистісно-орієнтована педагогіка виходить в основному з визнання детермінації зовнішніх впливів (ролі педагога, колективу, групи), а не саморозвитку окремої особистості. Особистість – це не сукупність якостей, а певна цілісність, річ у собі, яка є регулятором активності людини [Роджерс ], суб`єкт діяльності і відносин з стійкою системою гуманістичних і соціально орієнтованих цінностей. Людина як особистість вільно і усвідомлено займає певну позицію в спілкуванні і системі суспільних відносин, приймає ту чи іншу соціальну роль, реалізує певну діяльність, здійснює певні вчинки у відповідності з прийнятими соціокультурними нормами і цінностями, усвідомлює можливі наслідки своїх дій і вчинків, приймає всю повноту відповідальності за їх результатами.

Основні положення теорії особистості, розробленої на основі діяльнісного підходу, викладені в роботі А.Н.Леонтьєва [ “Деятельность. Сознание. Личность”].

В психології існує більш десяти фундаментальних теорій особистості

[ Хьелл Л., Зилгер Д. Теория личности, - С.П.: Питер Пресс, 1997, с. 520 ], всі вони базуються на тому, що особистість розглядається насамперед як суб`єкт соціальних відношень і усвідомленої діяльності. Право особистості на суб`єктивність зберігається за нею у всіх теоріях, за виключенням біхевіорізму. Значно обмежує суб`єктивність особистості фрейдизм. Адлер і Юнг (представники неофрейдизму) розширили можливості самодетермінації особистості.

Загальним для сформованих на сьогодні теорій особистості є наступні положення:

* кожна особистість має певні якості, завдяки яким вона відрізняється від інших людей. Ці якості – індивідуальні якості даної особистості;
* більшість визначень підкреслює важливість розгляду особистості в співвідношенні з життєвим середовищем ідивідуума. Особистість характеризується в якості суб`єкта впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, включаючи генетичну і біологічну схильність, соціальний досвід і зміну обставин оточуючого середовища;
* в більшості визначень особистість представлена характеристиками, які відповідають за стійкі форми поведінки. Особистість постійна в часі і ситуаціях, які змінюються. Вона забезпечує почуття неперервності в часі і оточуючих обставинах [ Хьелл Л., Зилгер Д. Теория личности, - С.П.: Питер Пресс, 1997, с. 520 ].

Всі теорії (за виключенням біхевіорізму) визначають свободу, раціональність, змінність, суб`єктивність, проактивність (випереджаюча активність) особистості як іманентні якості. Ряд теорій рівномірно розподіляє детермінацію особистості між її внутрішніми інтенціями і соціальним впливом: З.Фрейд (психодинамічна теорія), А. Бандура (соціально-когнітивна теорія) і Дж. Келлі (когнітивна теорія особистості), Г.Олпорт (диспозиційна теорія особистості).

Головне в особистісно-центрованому підході – не формування особистості і її якостей, а розкриття закладеного в людині особистісного потенціалу

Розвиток особистості, з точки зору К.Роджерса, здійснюється не шляхом присвоєння чогось із зовні (на цій позиції стояв Виготський ), а через саморозкриття внутрішньої сутності. Особистісний ріст – це процес пізнання самого себе, ріст автономності особистості.

Особистісно-орієнтоване навчання – це навчання, яке визначає учня головною діючою фігурою всього освітнього процесу, його самобутність, самоцінність, суб`єктивний досвід якого спочатку розкривається, а потім узгоджується із змістом освіти. [ ]

Суб`єктивний досвід - це досвід життєдіяльності, який одержала особистість в конкретних умовах сім`ї, в процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей [Яким.].

Необхідно розвести поняття “суб`єктне ” і “суб`єктивне”.

В енциклопедичному словнику “суб`єктивне ” трактують як те, що властиве суб`єкту, або похідне від його діяльності [Рад. енциклопедичний словник]. Термін “суб`єктивне” має філософський зміст, відображає відношення об`єктивності до суб`єктивності в пізнанні. Суб`єктивне часто дуалістично протиставляється об`єктивному як “внутрішнє ” набуте суб`єктом. Суб`єктивне існує в двох видах: як знання і як переживання суб`єктом самого себе [ Фил. энциклопедия. М., изд. Советская энциклопедия, 1970, с. 156 ].

Зміст терміну “суб`єктний” фіксує належність досвіду конкретній людині без оцінки його істини, науковості з позиції суспільно-корисного пізнання [ Яким.].

“Суб`єктне” – те, яке відноситься до суб`єкту [ Словарь современного русского литературного языка, М., изд. Академии Наук СССР, 1963, т. 14].

З точки зору І.С. Якиманської, особистість цінна відтворенням не стільки суспільного, а скільки індивідуального досвіду. Її концепція особистісно-орієнтованого навчання виходить із положення, що суб`єктивність проявляється в вибірковості до пізнання світу (змісту, виду і форм його представлення), стійкості цієї вибірковості, способах опрацювання навчального матеріалу, емоційно-особистісному відношенні до об`єктів пізнання.

З точки зору С.І.Підмазіна особистість самоформується, сприймаючи все, що находиться навколо неї, в тому числі і педагогічну діяльність як умову свого становлення. Але сприйняття умов це не підкорення їм, “власне, більш чи менше успішний рух суб`єкта від “образу - я” до бажаного “я - ідеалу” і становить саму суть процесу освіти особистості. Таким чином суб`єкт підпорядковує, погоджує, інтегрує, субординує – утворює складну систему – свою особистість”. [ С.І. Подмазін, с. 9].

Що до закономірності в літературі існує два тлумачення поняття “закономірність”. Одні розуміють його як більш широке поняття, ніж “закон”, тобто як визнання всезагальної упорядкованості природи і суспільства, в рамках якої необхідно виділити закони – спеціальні і загальні.

Інші розуміють закономірність як недостатньо точно пізнаний закон, як упорядкованість явищ, відносну сталість стійких впливаючих факторів, систематичність зв`язків між об`єктами.

Закономірності навчання І.Я.Лернер [ ] поділяє на дві групи:

* ті, що притаманні процесу навчання за його сутністю, що неминуче виявляються, як тільки він виникає в будь –якій формі; іншими словами, це закони, які притаманні навчанню, де б і коли б воно не виникало;
* і ті, що проявляються в залежності від характеру діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, і засобів, отже в залежності від виду змісту освіти і методу, яким вони користуються.

Ці закономірності проявляються не при будь-якому навчанні; їх прояв здебільшого залежить від викладача, від того, чи усвідомлює він усю повноту цілей навчання і чи застосовує відповідні кожній цілі методи і засоби. Друга група закономірностей обумовлена тим, що педагогічний процес пов`язаний з цілеспрямованою і усвідомленою діяльністю взаємопов`язаних суб`єктів – учителя і учня – з різноманітністю цілей навчання.

**Закономірності першої групи**

1. Виховуючий характер навчання. Будь-який акт діяльності викладання – незалежно від характеру діяльності учіння, який він викликає, а також при будь-якому виучуваному змісті – справляє на учнів той чи інший виховуючий вплив. Цей вплив може бути позитивним, негативним або нейтральним. В останньому випадку навчання консервує, закріплює і тим самим посилює деякі якості особистості.
2. Усяке навчання реалізується тільки при цілеспрямованій взаємодії того, хто навчає, і тих, хто навчається, а також виучуваного об`єкту. Без такої взаємодії навчання не відбувається.
3. Навчання виникає тільки за умови активної діяльності учнів, відповідній задуму і діяльності того, хто навчається. Чим інтенсивніша і різнобічніша забезпечувана вчителем активна діяльність учнів з предметом засвоєння, тим вища якість засвоєння. Рівень же його (засвоєння) залежить від характеру діяльності, що організується – репродуктивної або творчої. Іноді цей закон формулюють як закон єдності педагогічного керівництва і самодіяльності учнів.
4. Навчальний процес протікає тільки при відповідності (не тотожності) цілі учня і цілі учителя в умовах, коли діяльність викладача відповідає засобам засвоєння змісту, що вивчається.
5. Цілеспрямоване навчання індивіда тій чи іншій діяльності досягається при включенні його в цю діяльність.
6. Між ціллю навчання, змістом освіти і методами навчання існують постійні залежності: ціль визначає зміст і методи, методи і зміст обумовлюють ступінь досягнення цілі:

**ЦН 30 МН СДЦ**

# **Закономірності другої групи**

1. Поняття можуть бути засвоєні тільки в тому випадку, якщо цілеспрямовано організована пізнавальна діяльність учнів по співвідношенню одних понять з другими, по відокремленню одних понять від інших.
2. Навички можуть бути сформовані, якщо вчитель організує відтворення усвідомлених операцій і дій, що лежать в основі навичок.
3. Міцність засвоєння усвідомленого змісту освіти тим більша, чим регулярніше організовано пряме і відстрочене повторення цього змісту і введення його в систему засвоєного раніше змісту.
4. Навчаємість складним способам діяльності залежить від опори на попереднє опанування простих видів діяльності, що належать до складного способу, а також уміння учнів визначати ситуації, в яких ці дії можуть бути застосовані.
5. Усяка сукупність об`єктивно взаємопов`язаної інформації засвоюється тільки при пред`явленні її вчителем в одній з притаманних їй систем зв`язків, з урахуванням наявного в учнів досвіду.
6. Будь-які одиниці інформації і способи діяльності стають знаннями і вміннями в залежності від організованої вчителем опори на вже досягнений рівень знань і вмінь.
7. Рівень і якість засвоєння залежать, при інших рівних умовах (пам`ять, здібності), від урахування учителем значущості для учнів засвоюваного змісту.
8. Варіювання завдань на оперування знаннями і вміннями в суттєвих ситуаціях їх застосування формує готовність до переносу засвоєного змісту пов`язаних з ним дій у нову ситуацію.
9. Темп і стійкість засвоєння змісту освіти пропорціональні забезпеченому вчителем інтересу учнів до здійснюваної ними навчальної діяльності.
10. Розумовий розвиток індивіду кінець кінцем прямо пропорціональний організованому вчителем засвоєнню обсягу взаємопов`язаних знань, вмінь і досвіду творчої діяльності.
11. Успішність і швидкість навчання і розвитку залежать, при інших рівних умовах, від включення учнів у навчальну діяльність на оптимальному для даного індивіду рівні важкості.
12. Розвиток в учнів досвіду творчої діяльності можливий тільки при включенні їх у розв`язання доступних і значущих для них проблем і проблемних задач.
13. Доступний учням рівень досвіду творчої діяльності досягається, якщо сукупність проблем і проблемних задач складає систему, що відповідає певним показникам.
14. У процесі розв`язування системи проблемних задач учні об`єктивно проходять і підлягають проведенню через чотири етапи, які характеризуються рівнем співвіднесення даних в умові між собою і ступені опосередкованості умовиводів.

## Принципи навчання

Термін “принцип” походить від латинського, що означає “основа”, “початок”, “керуюча ідея”, “основне правило”, “основна вимога до діяльності” і таке інше.

Під принципами навчання (принципами дидактики) розуміють визначену систему вихідних основних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його необхідну ефективність. Принципи навчання являють собою загальні положення, що використовуються в навчанні всім предметам, що вивчаються, на всіх ступенях навчання. Дидактичні принципи тісно пов`язані з цілями навчання і закономірностями пізнавальної діяльності учнів.

*Принцип науковості і посильної трудності.* Принцип науковості вимагає включення до змісту навчання науково достовірних знань, які відповідають сучасному рівню розвитку науки і віковим особливостям дітей. При цьому використовуються також методи навчання, що за своїм характером наближаються до методів науки, основи якої вивчаються.

Принцип науковості навчання ставить такі основні вимоги:

* ретельний відбір суттєвого змісту науки для освіти молоді. При відборі змісту освіти враховувати всі принципи і закономірності дидактики;
* розкриття в процесі навчання логіки навчального предмета, що забезпечує з перших кроків вивчення підведення до нових наукових понять;
* сприйняття нового не зводити до якогось одного акту, воно повинно являти собою процес, в якому учні розглядали б кожне нове явище або предмет з різних боків, встановлюючи різноманітність зв`язків даного об`єкту з іншими, як схожими з ним, так і різко відмінними від нього;
* втілення як уявлень, так і понять у точні словесні означення і визначення. Такими є наукові терміни. Створення умов для утворення правильних уявлень і наукових понять і для точного виразу іх у визначеннях і термінах, прийнятих у науці;
* наукові поняття і закони, що виведені з аналізу і синтезу конкретних предметів і явищ, засвоювати в єдності з науковими теоріями або науковими гіпотезами, що явилися вихідними в утворенні поняття або для виведення наукового закону;
* розкривати перед учнями в процесі навчання історію відкриття явищ, які вивчаються, і наукових законів, що обіймають ці явища;
* використання методів наукового пізнання у формі навчальних методів, що розвивають мислення учнів і підводять їх до пошукової, творчої діяльності в учінні.

Принцип науковості доцільно розглядати в єдності з вимогою доступності, яку слід розуміти не як легкість для засвоєння, а як міру посильної трудності. Таким чином, доступність визначається в дидактиці як міра трудності. Що ж треба розуміти під трудністю і як визначити її міру?

У загальному плані під трудністю розуміють розрив між підготовленістю учнів до процесу навчання і тими вимогами, які цей процес ставить перед ними. Розрив породжує протиріччя процесу навчання. Посильна трудність приводить до розв`язання таких протиріч, служить рушійною силою процесу навчання.

Важливо, щоб протиріччя набувало внутрішнього характеру, тобто ставало протиріччям у свідомості самого школяра і переживалося ним як трудність. Задачі, що висуваються процесом навчання, повинні бути зрозумілі учням і вирішувані при деякому напруженні їх сил.

Процес навчання, який потребує від учнів напруження сил, сприяє їх розумовому розвитку, а досягнутий рівень розвитку дозволяє, у свою чергу, висувати перед учнями усе нові більш складні задачі. Можливості розвитку, як зазначають психологи, в тім і полягають, що кожна нова задача висуває вимоги, які не можуть бути виконані зразу, за допомогою уже складених способів рішення. Це розходження породжує потребу у нових способах і призводить до підвищення рівня розвитку. У зв`язку з цим дидакти розглядають принцип доступності у єдності з принципом розвитку пізнавальних можливостей учнів.

Подоланню труднощів учіння як фактору загального розвитку школярів у науці приділяється велика увага. Значний внесок у розробку цього питання здійснив психолог і педагог Л.В.Занков, який висунув принцип навчання на високому рівні трудності. Під цим розуміється рівень, який доступний учням, але разом з тим потребує від них серйозних зусиль.

Подолання труднощів навчання сприяє загальному розвиткові школяра, оскільки потребує активної роботи всіх його психічних сил, мобілізації всіх здібностей, а здібності, як відомо, розвиваються у процесі діяльності.

*Принцип свідомості і творчої активності учнів у навчанні.* Суть принципу свідомості і активності учнів полягає у забезпеченні оптимально сприятливого співвідношення педагогічного керівництва і свідомої творчої праці учнів у навчанні.

У психології під свідомістю розуміють властиву людині функцію головного мозку, яка полягає у відображенні об`єктивних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, процесів, що відбуваються в ньому, своїх дій, у попередньому мисленому накресленні їх і передбаченні наслідків, у регулюванні взаємовідносин людини з природою і соціальною дійсністю.

У плані визначення змісту категорії творчості виділяють такі ознаки:

* творчість – діяльність, що складається з створення суттєво нового: нових речей або нових способів (програм, технологій) діяльності, спрямованої на задоволення потреб людини у створенні нових духовних та матеріальних цінностей;
* творчість як процес завжди оригінальна, тобто у процесі творчої діяльності завжди (хоч в одному її ланцюзі) застосовуються або нові засоби, або нові способи, або нові програми діяльності;

У структурі творчої діяльності виділяють чотири основних етапи:

І – усвідомлення, постановка, формулювання проблеми;

ІІ – пошук принципу вирішення проблеми, нестандартної задачі (вирішальна гіпотеза, ідея винаходу, задум художнього твору);

ІІІ – обґрунтування і розвиток знайденого принципу, теоретична, конструкторська і технологічна розробка його; конкретизація і доказ гіпотези (наукова творчість); конструкторська розробка ідеї винаходу (технічна творчість); розвиток і розробка задуму (художня творчість). До цього ж етапу належить і розробка плану експериментальної перевірки гіпотези, плану практичного здійснення винаходу, розробка плану реалізації задуму, ідеї і проблеми твору і т. ін.;

ІУ – практична перевірка гіпотези, практична реалізація задуму, винаходу, об`єктивізація художнього твору.

І.Я.Лернер виділив процесуальні риси творчої діяльності особистості, що обіймають всі можливі види творчості і мають бути реалізовані у процесі діяльності учнів у навчанні, розуміючи під творчістю учнів діяльність, результатом якої буде, навіть не об`єктивна, а суб`єктивна новизна:

* самостійне здійснення близького і далекого внутрішньосистемного і міжсистемного переносу знань і умінь до нової ситуації;
* бачення нової проблеми у традиційній (бачення протиріч, генерація ідей, висування гіпотез, фантазії, асоціації);
* бачення структури об`єкта;
* бачення нової функції об`єкта на відміну від традиційної;
* врахування альтернатив при вирішенні проблеми;
* комбінування і перетворення вже відомих способів діяльності при вирішенні нової проблеми;
* відкидання всього відомого і створення принципово нового підходу (способу, пояснення).

Творча діяльність неможлива без пізнавальної активності школярів. Як зазнає проф. В.І. Лозова, активізація пізнавальної діяльності вимагає застосування різних методів, засобів, форм навчання, які спонукають особистість до виявлення активності. Для цього потрібна така організація процесу пізнання, в якій об`єкт пізнання був би включеним у сферу діяльності школяра і діалектична взаємодія між ними створювала б передумови виявлення активності особистості. На уроках це можуть бути ситуації, в яких учень повинен:

* захищати свою думку, наводити на її захист аргументи, докази, користуватися здобутими знаннями;
* ставити запитання вчителю, товаришам, з`ясовувати незрозуміле, поглиблювати процес пізнання;
* рецензувати відповіді товаришів, твори, інші творчі роботи, вносити корективи, давати поради;
* ділитися своїми знаннями з іншими;
* допомагати товаришам, коли вони відчувають утруднення, пояснювати незрозуміле;
* виконувати завдання-максимум, розраховане на читання додаткової літератури, першоджерел, на тривалі спостереження;
* спонукати учнів знаходити не одне рішення, а декілька самостійно зроблених;
* практикувати вільний вибір завдань, переважно пошукових, творчих;
* створювати ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій;
* урізноманітнювати діяльність, включати до пізнання елементи праці, гри, художньої, громадської та інших видів діяльності;
* викликати інтерес до колективної діяльності, на основі якої відбувається формування активної соціальної позиції.

Дидактичні дослідження показали, що рівень пізнавальної творчої активності учнів значно підвищується при проблемному навчанні.

*Принцип наочності навчання****.*** Перший період історії наочного навчання (період до Песталоці) відомий такими педагогами як А.Я. Коменський, Іоан Базедов, Ж.Ж.Руссо та інші. В своїй “Великій дидактиці” Коменський сформулював “золоте правило” яке проголошувало: все повинно бути представлено зовнішнім почуттям, наскільки це можливо, а саме що можна побачити – зору, що можна почути – слуху, що сприймається дотиком – дотику, що можна понюхати – нюханню, що можна скуштувати – спробувати, а якщо ж що-небудь може бути сприйняте одночасно кількома почуттями, то й уявляй цей предмет одночасно декількома почуттями.

В чому ж сила і ефективність “золотого правила”. Щоб зрозуміти феномен цього явища, треба згадати, що людина сприймає органами зору від 80 % до 85% всієї інформації. В таблицях № 1- 3 узагальнені результати численних досліджень психологів і в яких ілюструється роль наочних засобів навчання, як найважливіших чинників підвищення засвоєння знань.

Таблиця 1.

**Сприйняття інформації**

|  |  |
| --- | --- |
| На слух | 11 –15 % |
| Зором | 80 –85 % |
| За допомогою нюху, дотику, смакових відчуттів | 3 – 5 % |

Таблиця 2.

**Запам`ятовування інформації**

|  |  |
| --- | --- |
| 15 % | - обсягу інформації, яка передається вербальними засобами (що сприймаються на слух) |
| 25 % | - обсягу інформації, яка передається наочними засобами (що сприймаються зором) |
| 65 % | - обсягу інформації, яка передається звуконаочними засобами (що сприймається одночасно на слух і зором) |

Таблиця 3.

**Запам`ятовування навчального матеріалу**

**при різних формах його викладу**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Спосіб подачі інформації** | **Кількість інформації залишається в пам`яті** | |
| **через 3 дні** | **через 3 години** |
| Аудітивний (сприйняття на слух) | 10 % | 70 % |
| Візуальний (сприйняття зором) | 20 % | 72 % |
| Аудіовізуальний | 60 % | 85 % |

У процесі навчання принцип наочності реалізується переважно за допомогою використання наочних приладів. Вибір виду наочності залежить від її функції і поставлених на уроці цілей навчання і задач.

*Принцип систематичності.* Систематичність навчання припускає засвоєння учнями понять і розділів в їх логічному зв`язку і наступності (спадкоємності). Систематичність – характерна ознака наукового знання. Вимога систематичності навчання випливає з принципів науковості і свідомості і у системі принципів займає підлегле положення. Принцип систематичності у своєму загальному формулюванні не розкриває основ для визначення системи навчання. І до теперішнього часу категорія систематичності слугувала для визначення досить значної сукупності вимог щодо здійснення навчального процесу, а саме:

* планомірна організація і проектування процесу навчання;
* поступовість і послідовність;
* встановлення тісного і міцного зв`язку між вивченим;
* приділення особливої уваги головному;
* встановлення логічного зв`язку в розташуванні навчального матеріалу;
* ускладнення методів навчання у відповідності до змісту навчального матеріалу;
* систематична робота учнів над засвоєнням знань, умінь і навичок;
* поступове ускладнення форм самостійної роботи школярів;
* організація підсумкового повторення за великими розділами навчального матеріалу;
* постійна і планомірна робота з перевірки та обліку учителем знань, умінь, навичок та прийомів навчальної роботи учнів.

*Принцип системності.* У дидактиці поняття “системність” розглядається у трьох аспектах: 1) як принцип навчання, 2) як якість знань учнів, 3) як принцип управління навчально-виховним процесом.

Розглянемо системність як дидактичний принцип.

Л.Я.Зоріна зазначає, що для того, щоб у школярів сформувалися системні знання у процесі засвоєння наукової теорії, їм самим необхідно двічі перебудувати первісно отримані знання: згортаючи їх на початку у своїй свідомості шляхом перетворення лінійних зв`язків (змістовно-логічних) у певну “матрицю” з об`ємними системно – інваріантними зв`язками (структурно – функціональними), що залежать від виду знань. Тобто процес формування системного знання передбачає необхідність організації спеціальної діяльності учнів у процесі учіння по перетворенню (перебудові) лінійної структури у нелінійну – системну (перехід від лінійних зв`язків до системних).

Системні знання, за Л.Я. Зоріною, - це такі, що віддзеркалюють у свідомості учнів структуру наукової теорії. Системні знання – це знання, що будуються у свідомості учня за схемою: основні наукові поняття – основні положення теорії – слідства – додаток. З точки зору Л.Я. Зоріної, необхідно озброювати учнів не тільки фактичними знаннями теорії, але й методологічними знаннями, тобто знаннями про основні елементи теорії і структурно–функціональні зв`язки між ними. Проведені педагогічні дослідження показали, що методологічні знання виконують у навчанні різноманітні функції: вони необхідні для реалізації дидактичного принципу свідомості, для формування свідомості, для формування світогляду і підготовки до подальшої самоосвіти. Навчання, що формує системні теоретичні знання, підвищує інтерес учнів до науки, до навчання.

*Принцип індивідуалізації і диференціації навчання.* Принцип індивідуалізації і диференціації навчання спрямований на сприяння формуванню, розвитку і збереженню неповторної індивідуальності особистості як соціальної цінності.

Під індивідуалізацією навчання розуміють:

- “організацію навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здатності до навчання ”(Дивись: Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2. – с. 201);

- “систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям колектива класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенційних можливостей з урахуванням цілей навчання”(Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань, 1982. – с.138)

Таким чином, під індивідуалізацією слід розуміти організацію процесу навчання на основі врахування індивідуальних особливостей учнів.

Під диференціацією слід розуміти організацію процесу навчання за декількома різними навчальними планами і програмами в формі окремих груп учнів, створених на основі врахування будь-яких узагальнених індивідуальних особливостей школярів. Індивідуалізація – це мета, а диференціація – це умова її дослідження.

Індивідуалізацію можна розглядати з точок зору процесу навчання, змісту освіти і побудови шкільної системи . Перша з них стосується відбору форм, методів і прийомів навчання, друга – створення навчальних планів, програм, навчальної літератури і складання завдань, що пропонуються учням, третя – формування різних типів шкіл і класів.

На наш погляд, має сенс виділення основ індивідуалізації і диференціації:

1) психологічна основа – врахування психічних особливостей учнів, які впливають на навчально-пізнавальну діяльність і від яких залежать результати навчання;

2) дидактична основа – створення такого зв`язку взаємодії викладання і навчання, їх єдності, який би максимально задовольнив потреби і інтереси кожного учня;

3) педагогічна основа - визначення і врахування адекватної системи прийомів педагогічного впливу на особистість учня: розвиваючих і гальмуючих, адекватного стилю педагогічного спілкування в процесі навчання.

Розрізняють такі можливі форми індивідуалізації навчання:

* проходження навчального курсу в індивідуально різному темпі;
* створення постійних і тимчасових відносно гомогенних (однорідних) груп учнів з будь-якого навчального предмета або його розділу;
* альтернативні предмети – предмети за вибором;
* відкрите навчання.

Можливі форми диференціації навчання:

* альтернативні школи;
* альтернативні заняття;
* класи з поглибленим вивченням предметів;
* класи з прискореним темпом проходження навчального курсу;
* класи з сповільненим темпом проходження навчального курсу.

Можливі види індивідуалізації навчання:

* система “репетитор” – поодинокий вид навчання;
* робота з партнером (як з однаковим, так і з різним рівнем розвитку);
* внутрішньокласні гомогенні групи;
* вільна бесіда;
* вільна освіта (з окремих тем, розділів навчального предмета);
* вертикальне збагачення навчальної програми;
* горизонтальне збагачення навчальної програми;
* незалежне навчання (індивідуальні навчальні програми);
* програмоване навчання за індивідуальними програмами.

Можливі види диференціації:

* диференціація навчання за здібностями (загальними і спеціальними);
* за професією, яка проектується;
* за інтересами;
* навчання талановитих дітей.

Під диференціацією навчання розуміють, як і в випадку індивідуалізації, врахування індивідуальних особливостей учнів у всіх формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються. Відмінність диференціації від індивідуалізації полягає в тому, що врахування індивідуальних особливостей учнів здійснюється в тій формі, коли учні групуються на основі будь-яких особливостей для окремого навчання; звичайно навчання в цьому випадку здійснюється за декількома різними навчальними планами і програмами.

*Принципи міцності засвоєння знань, умінь, навичок.* Принцип вимагає, щоб знання, уміння і навички, засвоєні в процесі навчання довго зберігалися в пам`яті і могли б бути відтворені в будь-який час.

Шляхи реалізації принципу:

1. опора на основні принципи навчання;
2. формування установки на запам`ятовування;
3. формування емоційного ставлення учнів до об`єкта запам`ятовування;
4. організація розумової діяльності на базі вивченого: порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизація;
5. робота над технікою запам`ятовування;
6. систематичний контроль за результатами навчання.

*Принцип виховуючого навчання.* В процесі набуття знань, оволодіння уміннями у учнів формуються погляди, ставлення до навколишнього світу, розвиваються здібності і інтереси. Отже навчання має виховний характер. Цей принцип витікає із закономірностей навчання.

Шляхи реалізації принципу:

1. через зміст навчального матеріалу;
2. через сам процес навчання, його організацію, методи, форми;
3. через особистість вчителя, завдяки:

* гуманізму;
* інтересу до особистості учня;
* наукової захопленості;
* широти кругозору;
* інтелектуального рівню;
* любові до своєї праці;
* етики поведінки.

За Ю.К.Бабанським принципи навчання співвідносяться з основними компонентами навчального процесу [ Педагогика, под ред. Ю.К.Бабанского, М., Просвещение, 1983, с.163 ].

|  |  |
| --- | --- |
| **Основні компоненти і умови навчання** | **Принципи навчання** |
| Цілі навчання  Зміст навчання  Методи навчання і відповідні їм засоби  Форми навчання  Умови для навчання  Результати навчання | Принцип направленості навчання на комплексне вирішення навчально виховних задач  Принципи:   * науковості; * зв'язку навчання з життям; * систематичності і послідовності в навчанні; * доступності навчання   Принципи:   * наочності; * свідомості і активності; * співвідношення методів і засобів навчання в залежності від мети і змісту навчання   Принципи поєднання різних форм навчання в залежності від мети, змісту і методів навчання  Принцип створення необхідних умов для навчання  Принцип міцності, усвідомленості і дієвості результатів освіти, виховання і розвитку |

В.І.Бондарь розробив дидактичні вимоги до реалізації принципів навчання і для зручності практичного використання знань про принципи навчання згрупував їх використовуючи основні компоненти процесу навчання: цільовий, змістовний, процесуальний, спонукаючо-стимулюючий і результативно-оціночний [Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект, с. 87].

Дидактичні вимоги до реалізації принципів навчання

Цільовий підхід

*Принцип направленності навчання на комплексне вирішення навчалъно-виховних задач.*

І. Рішення навчальних задач:

1) забезпечується усвідомлення сутності матеріалу;

2.) забезпечується розуміння значущості знань;

3) забезпечується необхідна кількість наукових фактів, відомостей, прикладів для узагальнення у вигляді ідей, положень, законів та ін.;

4) забезпечується необхідна кількість вправ для формування навчальних умінь.

II. Рішення виховних задач:

1) вміло використовуються виховні можливості змісту освіти;

2) формується особистісне відношення до навчання;

3) формується науковий світогляд;

4) організаційні форми і методи спонукають вихованню позитивних якостей особистості;

5) особистість вчителя спонукає до наслідування у всьому: в знаннях, культурі спілкування, зовнішньому вигляді, в відношенні до інших.

III. Рішення задач розвитку:

1) розвиваються увага, пам'ять, мислення;

2) розвиваються пізнавальні інтереси, емоції;

3) розвиваються загальні і спеціальні здібності і задатки;

4) учні озброюються інтелектуальними вміннями.

Змістовний підхід

*Принцип науковості.* Науковість засвоєння матеріалу забезпечується, якщо вчитель:

1) знайомить з історією відкрить;

2) об'єктивно розкриває наукові факти, поняття, теорії;

3) знайомить з науковими досягненнями;

4) показує перспективи розвитку науки;

5) своєчасно виправляє помилки, неточності;

6) знайомить учнів з методами науки;

7) вносить корекцію в знання, одержані самостійно за допомогою засобів масової інформації;

8) зв'язує знання з життям, розкриває роль теорії і практики;

9) розкриває внутрішні зв'язки і відношення.

Процесуальний підхід

*Принцип систематичності і послідовності в навчанні* Якість знань і розвиваючий вплив навчання підвищуються, якщо вчитель:

1) актуалізує раніше вивчене з урахуванням ознаків схожості з новим навчальним матеріалом;

2) при вивченні нового спирається на досвід і знання, які мають учні;

3) визначає місце нового матеріалу в структурі теми або розділу предмету;

4) встановлює зв'язки і видношення між поняттями в темі, в навчальному предметі, в міжпредметному плані;

5) забезпечує послідовність етапів засвоєння;

6) вчить використовувати систему знань для системного аналізу об'єктів, явищ, процесів, які вивчаються.

*Принцип доступності в навчанні.* Інтенсивність навчальної діяльності буде відповідати реальним навчальним можливостям учнів, якщо вчитель:

1) виділяє головне, суттєве в емпіричному компоненті змісту (властивості, ознаки, функції та інші);

2) відбирає достатню кількість фактів, прикладів для формування ядра знань, теорій, ідей, законів та інш.;

3) об'єм знань і темп навчання вибирає з урахуванням реальних можливостей учнів;

4) здійснює диференційовану допомогу;

5) забезпечує відповідність обє'му д/з прийнятим нормам.

*Принцип оптимального поєднання форм організації пізнавальної діяльності-учнів.* Забезпечення максимального розвитку індивідуальних здібностей учнів і формування досвіду спільної роботи можливо, якщо вчитель:

1) практикує фронтальну форму навчальної роботи при

одночасному включенні всіх в діяльність по виконанню спільних завдань;

2) поєднує фронтальну форму з груповою, комплектуючи групи з учнів, які мають різний рівень підготовки;

3) практикує парні форми навчання, розвиваючи функцію спілкування, взаємодопомоги;

4) практикує колективні форми навчання.

*Принцип поєднання методів і засобів навчання.* Установлюючи відмінність даного уроку від попереднього по методиці його побудови, необхідно враховувати наступні вимоги:

1) вибір методів навчання підпорядковувати меті і задачам уроку;

2) поєднувати різноманітні форми словесної, наочної, практичної діяльності учнів;

3) словесно-наочно-практичні способи діяльності поєднувати з різними формами мислення;

4) шляхом актуалізації знань створювати проблемні ситуації і вирішувати їх шляхом поєднання: проблемного пояснення, спільного з учителем вирішення, самостійного вирішення при керівній ролі вчителя;

5) Використання ТЗН підпорядковувати принципу доцільності

Спонукаюче - стимулюючий підхід

Принцип стимулювання відношення, інтересу і потреби в знаннях.

З метою формування позитивного відношення учнів до навчання необхідно простежити, як на уроці реалізуються наступні вимоги:

1) розкривається значення знань для майбутньої діяльності;

2) наявність елементів новизни в навчальному матеріалі;

3) зацікавленість і емоційність на уроці;

4) організація навчального пошуку;

5) наявність особистої точки зору, порівняння, аналогії;

6) заохочення до виконання завдань підвищеної трудності;

7) опора на думку класу при оцінці результатів навчання;

8) використання дидактичних ігор, проведення оригінальних експериментів.

### Принцип усвідомленості, активності, самостійності в навчанні

Для спонукання учнів до активної самостійної діяльності необхідно:

1) актуалізувати опорні знання на всіх етапах засвоєння знань;

2) переводити знання в переконання, світоогляд;

3) перетворювати знання в метод пізнання нового;

4) вчити теоретично пояснювати одержані результати;

5) не зловживати показом зразка дій, детальними інструкціями, жорстким управлінням;

6) ставити учнів перед необхідністю доведення, аргументації, критичного аналізу;

7) формувати вміння складати плани відповіді, твору, рішення задачі;

8) навчати учнів методам самоконтролю та самооцінки;

9) розвивати у учнів організаційно-управлінську діяльність.

Результативно - оціночний підхід

*Принцип відповідності результату навчання меті і задачам освіти і виховання*

1) відповідність результату уроку його меті і задачам;

2) забезпечення навчаючої, виховуючої функції контролю і оцінки знань;

3) відповідність оцінки критеріям оцінювання;

4) поєднання фронтальних, групових, колективних і

індивідуальних форм і методів контролю і оцінки знань

**Тема 1.2. Цілі і зміст навчання.**

Ціль — ідеальна модель бажаного результату, до якого прагне система, індивід, або група людей.

Під метою (ціллю) навчання розуміється модель бажаного результату засвоєння змісту освіти, до якого прагнуть в процесі спеціально організованої системи послідовної взаємодії того, хто навчає і того, хто навчається. Отже суттєвими ознаками цілі є:

1. Модель бажаного результату;

2. Прагнення до його досягнення.

Розрізняють цілі за джерелом і способом утворення, а також масштабом значення і по часового обсягу.

1. За джерелом і способом утворення розрізняють:
   * внутрішні, або ініціативні цілі (формуються людиною або соціальною системою в процесі їх діяльності);
   * зовнішні цілі (задаються ззовні, як це має місце і в випадку педагогічних систем, для яких цілі задаються суспільством)

**За джерелом і способом утворення розрізняють:**

* + внутрішні, або ініціативні цілі (формує людина або соціальна система в процесі їхньої діяльності);
  + зовнішні цілі (задають ззовні, як це має місце й у випадку педагогічних систем, для яких цілі задає суспільство).

**За масштабом значення й почасового обсягу цілі розрізняють:**

* ціль-ідеал (ідеал або «надзадача») — це той кінцевий бажаний результат, якого можна лише прагнути, постійно наближаючись. Ідеали виступають як критерії для визначення й вибору цілей, а цілі є критеріями для визначення завдань);
* стратегічні цілі (під якими розуміють довгостроковий передбачуваний результат);
* тактичні цілі (визначають як проміжний бажаний результат у близькому майбутньому). Вони особливо цінні під час моніторингових досліджень);
* оперативні цілі (визначають як бажаний результат саме зараз, сьогодні).

Розглянемо типові способи постановки цілей навчання, які аналізує М.В. Кларін в своїй роботі „Педагогічна технологія в навчальному процесі” і які розповсюджені в практиці вчителів, стійкі і схожі в школах різних країн світу. Це:

1. Визначення цілей навчання через зміст навчання (наприклад: вивчити явище електромагнітної індукції, будову рослини, хімічні властивості соляної кислоти і т.д.)

Що дає такий спосіб постановки цілей навчання на уроці? Він вказує тільки на зміст матеріалу, який вивчається.

Прибічники педагогічної технології вважають даний спосіб постановки цілей навчання не інструментальним, так як він не дає можливості зробити висновок про ступінь досягнення цілі. З точки зору педагогічної технології спосіб не інструментальний.

1. Визначення цілей через діяльність вчителя (наприклад: ознайомити учнів з атомно-молекулярним вченням, продемонструвати прийоми читання умовних позначень на географічній карті). Такий спосіб постановки цілей зосереджений на діяльності вчителя і справляє враження впорядкованості в роботі, але не дає можливості звірятися з результатами навчання, так як вони не передбачені даним способом. Відтак даний спосіб є також не інструментальним і не технологічним.
2. Визначення цілей навчання через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного та іншого розвитку учнів (наприклад: формувати уміння аналізувати явища які спостерігаються, розвивати уміння виразно читати; формувати уміння самостійно аналізувати умову задачі та знаходити її рішення; розвивати пізнавальну самостійність в процесі рішення хімічних (фізичних) задач; формувати інтерес.... і т.д. В даних визначення можна впізнати узагальнені освітні цілі- на рівні школи, навчального предмету, але не на рівні уроку. За результатами одного уроку не має можливості визначити чи досягли дану ціль, чи мали хоча б яке просування до неї. Такий спосіб не адекватний уроку. Необхідно конкретизувати мету, щоб перевірити результат.
3. Визначення цілей через навчальну діяльність учнів (наприклад: ціль уроку рішення задач на знаходження коренів квадратного рівняння, або дослідження амфотерності гідрооксиду алюмінію(ІІІ), або дослідження кліткової структури рослини).

З першого погляду даний спосіб вносить визначеність в планування і проведення уроку, але і тут з поля зору випадає очікуваний результат.

Як справедливо вказує естонський вчений П.У. Крейцберг на неможливість заперечити певну неясність, невизначеність, не інструментальність даних способів.

З точки зору В.П. Безпалько ціль навчання поставлена діагностично, якщо:

* дано точний і певний опис якості, що досягається, яку можна безпомилково відрізнити від інших якостей;
* є спосіб, „інструмент” для однозначного виявлення якості в процесі об’єктивного контролю;
* можливо заміряти якість, яка діагностується на основі даних контролю;
* існує шкала оцінки якості, яка спирається на результати вимірювання.

Спосіб, який пропонує педагогічна технологія повинен відрізнятися підвищеною інструментальністю. Він полягає в тому, що ціль навчання визначається через результати навчання, виражений в діях учнів, причому таких, які вчитель, або будь- хто інший може надійно розпізнати.

Педагогічна технологія пропонує це питання вирішити двома основними способами:

* побудова чіткої системи цілей, всередині якої виділені їх категорії і послідовні рівні,- такі системи стримали назви таксономій;
* створенням максимально ясної, конкретної мови для опису цілей навчання, на яку вчитель може перевести недостатньо зрозумілі визначення.

Спосіб визначення педагогічних цілей за допомогою таксономій (таксономія- від грецького taxic- розміщення по порядку, і nomos- закон) розроблений в наукових працях американського вченого Б. Блума. В 1956р. була створена таксономія (ієрархічно взаємозв’язана система) педагогічних цілей по трьох областях: когнітивній, афективній, психомоторній. Вона зручна для оцінки якості діяльності вчителів- на якому рівні вони здатні навчати дітей і на якому дійсно навчають. Але для використання системи, безпосередньо по відношенню до учнів, необхідна її конкретизація, тобто опис цілей навчального курсу в такому вигляді, щоб під них можна було сконструювати дидактичні задачі і діагностичну систему.

**Категорії навчальних цілей в когнітивній області за Б. Блумом**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Основні категорії навчальних цілей | Визначення | Що робить учень |
| Знання | Запам’ятовування специфічної інформації | Реагує, сприймає, згадує, впізнає |
| Розуміння | Розуміння заданого матеріалу незалежно від іншого матеріалу | Пояснює, перекладає, показує, інтерпретує |
| Використання | Використання методів, концепцій, принципів і теорій у нових ситуаціях | Розв’язує нові проблеми, демонструє використання знань, конструює |
| Аналіз | Розчленування інформації на складові елементи | Обдумує, розкриває, перелічує, розмірковує, порівнює, виділяє головне |
| Синтез | Складання цілого з окремих частин | Комбінує, складає, поєднує, придумує, творить |
| Порівняльна оцінка | Визначення цінності матеріалів і методів, коли задані цілі, стандарти та критерії | Оцінює, обговорює |

**Представлення цілей навчання**

|  |  |
| --- | --- |
| Профіль навчання: біолого-хімічний | |
| Предмет: французька мова | Блок уроків: Пори року |

Система цілей курсу

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Тема, рівень, обладнання | Умови | Учень буде мати такі результати | Критерії | Досягнення, які можна перевірити за допомогою |
| «Зима» (мінімум) | Засвоєна тема «Погода» | *Знати* слова: «сніг», «мороз», «холод», «хуртовина», «замерзнути», «відігрітися», «ходити на лижах».  *Уміти* використовувати речення з 4–5 слів в усній мові | Розпізнає на слух, узнає в тексті, правильно читає.  Правильний порядок слів у реченні.  Правильно використовує слова й речення за призначенням | Аудіювання.  Читання контрольного тексту.  Відповідь на запитання.  Формулювання питань |

Простіший спосіб представлений у другому варіанті

Представлення цілей навчання

|  |  |
| --- | --- |
| Предмет: | Блок уроків: |
| Тема: | |

Позначення: 1 — розпізнавання, 2 — знання, 3 — розуміння, 4 — використання.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Явища, факт, навик, поняття | Номера уроків у блоці | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| A |  | 1 |  | 2 | 3 |  |  | 4 |  |  |
| B | 1 |  |  | 2 |  |  | 3 |  | 4 |  |
| C |  |  | 1 |  |  | 2 |  | 3 |  | 4 |

наприклад, поняття «А» учень на другому уроці має відрізняти від інших, на четвертому — знати його визначення, до п’ятого уроку він мусить зрозуміти, чому визначення саме таке, а до восьмого уроку має впевнено його використовувати.

Один з провідних дидактів-„технологів” Р. Мейджер (США) запропонував наступну покрокову процедуру (алгоритм) конкретизації цілі, як еталону:

* Записати ціль
* Зробити начерки, використовуючи окремі слова або фрази, які характеризують очікувані результати навчання, виражені в знаннях та вміннях, і які свідчать про досягнення цілі.
* Переглянути начерки. Відкинути дублі і небажані пункти. Повторити попередні кроки для всіх абстрактних визначень, які являються важливими.
* Записати повний опис для кожного із свідчень досягнення цілі (кожної дії), включаючи характер, якісний або кількісний показник.
* Перевірити формулювання, ставлячи перед собою питання: „Якщо учень досягне запланованих результатів і продемонструє кожну із названих дій, чи зможу я сказати, що він досяг наміченої цілі?”

В. Кальней і С. Шишов пропонують до реалізації дію таксонометричного підходу довизначення педагогічних цілей в системі „вчитель- учень”[Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе „учитель- ученик”. Москва., 1999]. У такому вигляді:

* 1. Вчитель визначає блок, розділ програми з якого необхідно почати навчання;
  2. Потім відбувається тестування по виявленому початковому блоку. Його мета – визначити вміння, якими володіє учень, що не потрібно проробляти ще раз (ступінь оволодіння для кожної навчальної цілі- 85%);
  3. За результатами тестування вчитель складає для кожного учня вказівки на види навчальної діяльності;
  4. Учень отримує навчальні матеріали і по черзі проробляє навчальні цілі. По кожній з них проходить поточну перевірку з метою визначення ступеню досягнення цілі (85%), тільки після цього він може переходити до наступної цілі;
  5. Проробивши всі цілі (фрагменти), учень проходить тести по всьому блоку навчальних цілей;
  6. У випадку невдачі у відношенні однієї або декількох навчальних цілей відповідний відрізок навчання повторюється. При повному засвоєнні розділу (не нижче 85%) за даними заключного тесту учень переходить до наступного розділу.

Не можна не відмітити високу ступінь чіткості і визначеності цієї системи, але слід зауважити про те, що результат в даному випадку орієнтовний на репродуктивне засвоєння.

**ЗМІСТ ОСВІТИ**

Кардинальні зміни, що відбуваються сьогодні в усіх сферах суспільного життя України, а саме зміни соціальних пріоритетів, моральних норм, перехід до ринко­вих відносин обумовлюють необхідність, по-перше, відповідних змін у політиці держави в освітній галузі і, по-друге, переосмислення і уточнення основних категорій та положень сучасної педагогічної теорії. Зокрема необхідна серйоз­на робота, спрямована на переоцінку існуючих підходів до змісту освіти.

Дослідження освіти в контексті культури як єдиного і цілісного процесу має, на нашу думку, велике значення під час аналізу і оцінки різних підходів до визна­чення дефініції «зміст освіти» і відтворення соціального досвіду у двох планах:

«відтворює стосунки особистості з навколишнім світом, природо-екологічним оточенням»;

«відтворює соціальну структуру суспільства і його елементну базу, тобто індивідів і їх стосунки» .

Суттєвою рисою відтворення є те, що об'єктом впливу системи освіти є людина, яка має відносно стабільну біологічну організацію. У кожний даний момент роз­витку суспільство має певну структуру (соціальні стосунки), і специфіка вказаних аспектів трансформується у вимоги кожної конкретної епохи до певного розумово­го, морального і фізичного розвитку членів суспільства. Якісні зміни, що виника­ють у сфері взаємодії суспільства із зовнішнім світом та в його структурі, знахо­дять відображення і в змісті освіти.

У контексті культурологічного підходу розглянемо основні напрями розвитку понятійно-термінологічного апарату поняття «зміст освіти».

Проблема визначення змісту освіти має давню історію. Тривалий час дидактич­ний енциклопедизм, формалізм, утилітаризм протистояли теорії матеріальної, фор­мальної освіти.

Послідовники дидактичного енциклопедизму концентрують свою увагу виключ­но на змісті «матерії» знань про світ, не цікавлячись, чи захоплюють ці знання учнів, чи можуть вони бути їм корисними, чи формують учні на цій основі власні уявлення про світ. Надмірні, енциклопедичні знання, не поглиблені, не закріп­лені практичними діями, швидко забуваються.

Прихильники дидактичного формалізму відносно мало уваги приділяють змісту «матерії» знань: роль знань полягає тільки в тому, що вони повинні розвивати здібності; а принциповим питанням стає вдосконалення інтелектуальних умінь. і навичок, в основному мислення.

На практичній діяльності концентрують свою увагу послідовники дидактично­го утилітаризму. Однобічність цієї теорії полягає в перевазі діяльності над учінням і отриманні практичних умінь і навичок при недооцінці самих знань і фор­мальної освіти.

Кожна з цих теорій має свої позитивні моменти: енциклопедизм достатнім чи­ном оцінює зміст знань, формалізм — уміння мислити, а утилітаризм — прак­тичні вміння і навички.

Розгляд цих теорій в культурологічному контексті дає змогу зробити висновок, що вони не повні, тому що різнобічний розвиток особистості потребує першого, і другого, і третього.

Ідея подолання однобічності цих теорій лежить в основі інтеграції трьох пере­лічених факторів з тим, щоб підбір змісту навчання здійснювався інтегративно: пізнання світу школярами і практичного впливу на них.

Спробу поєднати енциклопедизм, формалізм і утилітаризм при визначенні «змісту освіти» ми зустрічаємо в працях К. Д. Ушинського, М. О. Добролюбова, М. Г. Чернишевського, Д. І. Писарєва, А. Дистерверга та ін.

Глибокій науковій критиці піддав теорії формальної і матеріальної освіти К. Д. Ушинський. Він говорив, що «формальний розвиток розуму», у тому виді, як його раніше розуміли, є не існуючий привид... «розум розвивається тільки в дійсних реальних знаннях». Школа повинна збагачува­ти людину знаннями і одночасно привчати її користуватися ними, задоволь­няючи потреби на даний час і роблячи запас на майбутнє.

Розглядаючи питання співвідношення мислення і знань, М. О. Добролюбов ука­зував на те, що мисленняня залежить від суми і якості знань, а процес засвоєння знань містить у собі діяльність, тобто висловлювання суджень і висновків.

М. Г. Чернишевский включав у зміст освіти не тільки певну сукупність знань, а й уміння критично мислити, оцінювати з моральної точки зору факти, які ви­вчаються, і події. Як і М. Г. Чернишевський, Д. Г. Писарєв підкреслював значен­ня змісту освіти для формування світогляду і морального обличчя людини, його характеру і образудумок.

На сучасному етапі розвитку педагогіки визначення поняття «зміст освіти» відноситься до найактуальніших. Цьому питанню присвячені праці В. С. Ледньова, В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, В. Оконя. Так, В. Оконь розглядає теорію вмісту освіти як функціональний матеріалізм. Вона передбачає оволодіння учнями як «матерією» знань про природу, суспільство, техніку, мис­тецтво, так і «функцією» знань, тобто їх використанням в мисленні і практичній діяльності. Згідно з теорією функціонального матеріалізму, пізнання дійсності і накопичення знань є тільки однією стороною навчання, другою є функціонування цих знань в мисленні учнів, в їх інтелектуальній діяльності, яка включає пере­творення дійсності [26, С. 110].

В. С. Ледньов, аналізуючи систему «зміст освіти» в мета системі в освіті, ро­бить наступний висновок: зміст освіти — це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою якого є особливим чином організована діяльність. Зміст освіти — це зміст триєдиного цілісного процесу, який характеризується, по-перше, засвоєнням досвіду попередніх поколінь, по-друге, вихованням психологічних якостей особистості, по-третє, розумовим і фі­зичним розвитком людини. Переважна більшість сучасних дидактиків мають спільний підхід до визначення поняття «зміст освіти» (табл.), їх визначення обмежуються знаннями, уміннями і навичками та додатковими характеристика­ми результатів засвоєння цього змісту.

*Таблиця*

**ЛОГІКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ЗМІСТ ОСВІТИ»**

|  |  |
| --- | --- |
| Автори | Визначення: зміст освіти — це: |
| 1 Знання. Уміння. Навички | |
| Ліхачов Б. Т. | Сума знань, умінь і навичок, які в основному відповідають сучасному стану наукового знання, переробленого в загальні основи наук, суспільних відносин, виробництва. |
| Огородніков І. Т. | Обсяг і характер знань, умінь і навичок, якими повинна оволодіти людина в процесі навчання. |
| Линда 0. Щербов Н. Жильцов П. | Точно окреслене коло систематизованих знань, умінь і навичок, які повинен опанувати школяр в процесі навчання. |
| Падалка 0. С. | Система знань, умінь і навичок, якою повинні оволодіти учні протягом років навчання в школі і яка впливає на формування особистості учня як активного громадянина незалежної України. |
| 2. Знання, уміння, навички та додаткові характеристики | |
| Харламов І. Ф. | Система наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, якими необхідно оволодіти учням в процесі навчання. |
| Бабанський Ю. К | Система наукових знань, умінь і навичок, ово­лодіння якими забезпечує всебічний розвиток ро­зумових і фізичних здібностей школярів, форму­вання... світогляду, моралі і поведінки, підготовки до суспільного життя, до праці. |
| Ярмаченко М. Д. | Система знань про навколишній світ, сучасне ви­робництво, культуру і мистецтво, узагальнення інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, система етичних норм, якими повинні оволодіти учні. |
| Щукіна Г. І. | Точно окреслене коло систематизованих знань, умінь і навичок, які є основою для всебічного роз­витку учнів, формування в них діалектико-матеріалістичного світогляду... пізнавальних інтересів. |
| Єсіпов Б. П. | Система знань, умінь, навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток розумових і фізичних здібно­стей школярів, формування основ... світогляду, мо­ралі і відповідну до них поведінку, готує їх до життя і праці. |
| Фіцула М. М | Система наукових знань, умінь, навичок, ово­лодіння якими забезпечує всебічний розвиток ро­зумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці. |

Загальним для всіх визначень є обмеження складу змісту освіти знаннями, уміннями, навичками і додатковими характеристиками результатів засвоєння цього змісту. Так, у переважній більшості визначень йдеться про систему знань, умінь як елементів, що вичерпують зміст освіти, але в одних визначеннях оволодіння знаннями й уміннями забезпечує деякі результати, а в інших визначеннях знан­ня й уміння є основою для досягнення деяких, окрім самих знань і умінь, цілей.

З точки зору логіки, у кожній дефініції тільки перша частина суджень нале­жить до визначення змісту освіти, інші — описують результати засвоєння сказа­ного. Головне полягає в тому, що, як слушно зазначає В. В. Краєвський, описані результати засвоєння знань і умінь не впливають на світогляд ні з визначень змісту освіти, ні з спеціальних досліджень даної проблеми. Як відомо, світогляд, з одного боку, і обсяг якості знань і умінь, з другого боку, безпосередньо не спів­відносяться, не відповідають знанням і пізнавальним здібностям учнів, не обов'­язково адекватна і мораль загальним і навіть моральним знанням, а також умін­ням (вчинкам) морального характеру.

З точки зору В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, зміст особистості характери­зується обсягом і характером засвоєної культури, втіленої в соціальний досвід. За І. Я. Лернером, аналіз структури культури в контексті діяльнісного підходу, тобто її розгляд як системи діяльностей, що накопичена людством і передається від покоління до покоління, надає можливість виділити чотири елементи.

1. Сукупність знань про природу, суспільство, техніку, людину, і способи діяльності.

2. Досвід здійснення відомих способів діяльності внаслідок їх засвоєння у вигляді умінь і навичок.

3. Досвід творчої діяльності, що втілюється в спеціальних інтелектуальних процедурах, які не можна уявити у вигляді системи дій, що заздалегідь регулюється.

1. Досвід емоційного ставлення до дійсності, різноманітних її проявів і сфер.

На думку відомого дидактика, ці чотири компоненти, або види змісту соціальної куль­тури, і повинні бути передані в повному обсязі молодому поколінню. А якщо зміст пови­нен бути вибраний із змісту культури, то І. Я. Лернер дає наступне визначення поняття:

**Зміст освіти** — це педагогічне адаптований соціальний досвід, що складається з чотирьох компонентів.

1. Знання про природу, суспільство, техніку, мислення, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування світогляду, методологічний підхід **до** пізнавальної і практичної діяльності.

2. Досвід здійснення відомих способів діяльності, який втілюється разом із знаннями в навичках і уміннях особистості.

3. Досвід творчої діяльності, який втілений в особливі інтелектуальні процедури.

4. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, тобто відношення до дійсності, яка стала об'єктом або засобом діяльності.

*Таблиця*

**ФУНКЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ**

|  |  |
| --- | --- |
| **Елементи соціального досвіду (змісту освіти)** | **Функції елементів соціального досвіду (змісту освіти)** |
| І. Знання про світ і способи діяльності інтелектуального і практичного харак­теру. | а ) **Гносеологічна** (пізнавальна) — знання створю­ють уявлення, у тому числі теоретичне, про оточу­ючий світ.  б) **Оціночна** — знання вказують норми ціннісного ставлення суспільства, систему ідеалів, яких до­тримується суспільство або ті чи інші його верстви. |
| ІІ. Досвід здійснення способів діяльності | **Відтворююча** — обумовлює збереження і відтво­рення культури, у тому числі розширення (при­множення). |
| III. Досвід творчої дія­льності | **Перетворююча** — визначає здібність до перетворення світу, створення якісно нових об'єктів. |
| IV. Досвід емоційно-ціннісного ставлення | **Регулююча** — регулює вибіркове ставлення до об'єктів і діяльності, визначає відповідність діяльності і об'єктів потребам особистості, виробляє оцінку ймо­вірності задоволення потреб, створює імпульс до діяльності і відбивається на її темпі, якості і рівні. |

**НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ**

Навчальні предмети поділяються на такі цикли (групи): цикл природничо-математичний, цикл гуманітарний і цикл трудової і фізичної підготовки. Такий поділ навчальних предметів об'єктивно відповідає поділу наук за об'єктом вивчення (науки про природу, науки про людину).

За іншою основою поділяють навчальні предмети І. К. Журавльов і Л. Я. Зоріна, які в основу поділу поклали провідне завдання навчального предмета, ос­кільки саме воно виявляє найбільш загальне в конструюванні змісту і в органі­зації навчання.

Відповідно до провідного компонента навчальні предмети поділяються на три типи:

1. Навчальні предмети з провідним компонентом «наукові знання» або основи наук (фізика, хімія, біологія, астрономія, географія та ін.).

2. Навчальні предмети з провідним компонентом «способи діяльності» (іноземна мова, креслення, фізкультура, комплекс дисциплін трудового навчання, інформатика та ін.).

3. Навчальні предмети з провідним компонентом «художня освіта і морально-естетичне виховання», або естетичне бачення світу (образотворче мистецтво, музика).

Якщо ж рівноцінних завдань два, то це навчальні предмети з двома провідни­ми компонентами: «наукові знання» і «способи діяльності» (рідна мова і мате­матика) або «наукові знання» і «морально-естетичне виховання» (література). У цьому випадку автори рекомендують орієнтувати зазначені вище навчальні предмети на один провідний компонент.

Типологія навчальних предметів залежно від провідної мети вимагає адекват­ної організації процесу навчання (різні моделі).

Під моделлю в даному випадку розуміється наповнення процесу навчання ви­дами діяльності вчителя і учнів відповідно до завдань етапу і обраних дидактич­них матеріалів.

**Моделі процесу навчання (І К. Журавльов,** **Л. Я. Зоріна)**

І. К. Журавльов і Л. Я. Зоріна пропонують моделі процесу навчання відповідно до типів предметів.

*Таблиця*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Моделі процесу навчання предметів першого типу** | | |
| Етапи процесу навчання | Моделі процесу навчання | |
| Модель А | Модель Б |
| І. Етап ознайомлення з фрагментом змісту | Пред'явлення і сприй­няття знань за допомогою викладу | Пред'явлення і сприй­няття знань у процесі розв'язання проблемних завдань |
| II. Етап застосування зміс­ту освіти в життєвій практиці | Читання і варіативне відтворення тексту, вико­нання вправ і розв'язання проблемних завдань, систематизація знань, лабораторні роботи, тема­тичний контроль | |
| III. Етап використання змі­сту освіти в життєвій практиці | Використання природничонаукових знань у ви­робничій практиці, в технічній творчості, гумані­тарних знань у суспільній роботі | |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Моделі процесу навчання предметів другого типу** | | |
| Етапи процесу навчання | Моделі процесу навчання | |
| Модель В | Модель Г |
| І.Етап ознайомлення з фрагментом освіти | Показ дій, операцій і роз'яснення правил їх виконання, пробні дії, їх коригування, само­контроль | Показ продукту (резуль­тату) діяльності, пошук відсутніх умінь, знань, виконання дій, коригу­вання, самоконтроль |
| ІІ. Етап застосування фрагмента змісту в навчальній практиці | Опрацювання техніки дій, вдосконалення умінь (автоматизація навичок) у вправах, виконання системи дій за варіативних умов, розв'язання практичних завдань, коригування, самоконтроль | |
| ІІІ  Етап використання змі­сту в життєвій практиці | Використання умінь у продуктивній праці, суспі­льній роботі, дослідництві і технічній творчості | |
| **Модель процесу навчання предметів третього типу** | | |
| Етапи процесу навчання | Моделі процесу навчання | |
| Модель Д | |
| ІЕтап ознайомлення з фрагментом змісту | Пред'явлення і сприйняття художнього матеріалу, його загальна оцінка | |
| ІІ  Етап застосування фра­гмента змісту в навчальній практиці | Аналіз художнього матеріалу; творчі роботи і вправи; моделювання життєвих ситуацій, есте­тична діяльність | |
| ІІІ  Етап використання змі­сту в життєвій практиці | Використання художньої культури в самовихованні і пропаганді морально-естетичних цінностей | |

Зміст освіти визначається такими документами: навчальними планами, навчаль­ними програмами, підручниками. Вони спрямовані на виконання тих завдань, які ставить перед школою держава.

**Навчальний план**

**Навчальний план** — це державний нормативний документ, який визначає підсу­моване навчальне навантаження учнів і його розподіл за змістом, етапами на­вчання і класами, тобто встановлює перелік навчальних предметів (навчальний предмет — де спеціально підібраний і дидактичне оброблений матеріал науки), розподіл їх за роками навчання, кількість годин на тиждень, виділених для вивчення кожного предмета в окремому класі школи.

Розробка навчального плану привела до необхідності створення державного стан­дарту загальної середньої освіти. У проекті «Концепції державного стандарту за­гальної середньої освіти в Україні» визначаються наступні компоненти:

* базовий навчальний план середньої освіти, який дає цілісне уявлення про змістове наповнення і співвідношення основних галузей знань за роками навчання в середній школі, мінімальну тривалість вивчення конкретної освітньої галузі знань або навчального предмета, тижневе навчальне навантаження учнів на різних ступенях навчання в середній школі та його структуру;
* освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів), що визначають рівень, обов'язковий для досягнення кожним учнем;
* державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту загальної середньої освіти за ступенями навчання (початкова, основна і старша школа), що засвідчує досягнення учнем мети загальноосвітньої підготовки на певному віковому етапі свого розвитку.

Базовий навчальний план складається з двох складових: інваріативної і варіа­тивної. Інваріативна складова (державний компонент) плану має забезпечити соці­альне необхідний для кожної людини обсяг і рівень знань, умінь, навичок. На-державний компонент припадає 80 % навчального часу, з яких 35 % відведено на вивчення суспільно-гуманітарних навчальних дисциплін, 25 — природничо-математичних, 16 — оздоровчо-трудових, 5 — естетичних наук. Варіативна скла­дова (регіональний та шкільний компоненти) базового навчального плану відпо­відає, передусім, цілям забезпечення індивідуального розвитку школяра, враху­вання і відображення в змісті освіти регіональних етнокультурних і соціальних! особливостей, національних традицій тощо. На основі типових навчальних планів освітні заклади складають робочі навчальні плани, в яких відображено особли­вості організації навчально-виховного процесу в них.

**Навчальна програма**

**Навчальна програма** — це державний документ, що визначає зміст і обсяг знань з кожного предмета в кожному класі, умінь і навичок, які необхідно опанувати учням, зміст розділів і тем та кількість годин, які відводяться на їх вивчення. Один з них одержав назву концентричного, другий — лінійного.

При концентричному способі матеріал даного ступеня навчання в більш уск­ладненому вигляді вивчається на наступних ступенях навчання. Концентризм у школі неминучий, він обумовлений необхідністю врахування вікових особливо­стей учнів хоча, звичайно, він уповільнює темпи шкільного навчання.

Сутність лінійного способу полягає в тому, що матеріал кожного наступного ступеня навчання є логічним продовженням того, що вивчалося на попередніх ступенях навчальної роботи. Цей спосіб дає значну економію часу і використо­вується під час розробки навчальних програм у середніх та старших класах.

**Підручник**

Зміст освітнього матеріалу розкривається в підручниках і навчальних посібни­ках. **Підручник** — книга, яка викладає основний зміст навчального предмета відповідно до програми, у якій подасться матеріал за темами згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики. Підручники містять у собі вказівки, які стосуються організації навчальної роботи школярів.

**Навчальний посібник**

До навчальних посібників належать: довідники, хрестоматії, словники, збірни­ки вправ і задач тощо. **Навчальний посібник** — це книга, яка розширює межі підручника, містить додаткові та довідкові відомості.

**Вимоги до вибору змісту освіти**

До вибору змісту освіти в школі висуваються наступні вимоги:

1. Спрямованість освіти на реалізацію мети освіти.
2. Висока наукова і практична значущість змісту освіти.
3. Забезпечення гуманізації освіти.
4. Відповідність складності змісту освіти віковим особливостям.
5. Урахування єдності змістовного та процесуального блоків навчання.
6. Структурна єдність змісту освіти.

**Тема 1.3. Методи і форми навчання.**

Цілеспрямовану взаємодію вчителя і учнів у процесі якої здійснюється формування у школярів наукових знань, необхідних способів діяльності, емоційно – ціннісного і творчого ставлення до оточуючої дійсності, загальний розвиток дитини можна визначити як процес навчання, що являється двобічним процесом і охоплює викладання / діяльність учителя / , а також учіння / діяльність учня / . Пошук відповіді на традиційне питання як навчати – виводить нас на категорію методів навчання. Без методів дозволяють наповнити навчання пізнавальною діяльністю. Метод – серцевина навчального процесу, яка зв’язує мету з кінцевим результатом.

І. Подласий визначає метод навчання / від грецького metodos – буквальним шляхом до чого-небудь / - як упорядковану діяльність вчителя і учнів, направлену на досягнення мети / Подласий. Педагогика ст. 319 /

Більшість авторів визначають метод навчання як спосіб організації навчально – пізнавальної діяльності учнів / Шимбарев П.Н. Педагогика. М., 1934 г. / Под ред. И.Т. Огородникова, П.Н. Шимбарева. – М., 1956 /.

Так В.О. Онищук вважає що метод навчання є системним об’єктом, який включає види і прийоми взаємозв’язаної педагогічної діяльності вчителя і навчальної діяльності учнів, дії та операції, що забезпечують досягнення поставлених цілей і завдань / Онищук. Функ. і струк. метод навч. 13 /

І.Ф. Харламов під методом навчання визначав способи навчаючої роботи вчителя і організації навчально – пізнавальної діяльності учнів по вирішенню різноманітних дидактичних задач, направлених на оволодіння вивчає мого матеріалу.

“Метод навчання – це упорядкована за певним принципом спільна цілеспрямована діяльність учителя і учнів, що являє собою систему прийомів або способів і спрямована на розв’язання навчально – виховних завдань”. / Педагогіка / За ред. А.М. Алексюка. – 1986 – с. 150.

Найбільш поширеним стало визначення: “Методи – навчання – це впорядковані способи взаємозв’язаної діяльності вчителя і учнів, які спрямовані на досягнення мети освіти” / Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1980. – с. 7.

У деяких роботах при визначенні поняття “методи навчання” враховувалась не тільки діяльність вчителя, але і діяльність учнів. З цих посилок виходили М.М. Верзілін, Б.Є. Райков, Б.П. Єсипов, М.К. Гончаров, М.О. Данилов, Є.Я. Голант.

Поряд з терміном “Метод” в педагогічній літературі використовується термін “Прийом”, тобто деталь методу. Прийом підпорядковується тому завданню, яке виконується даним методом, так як не має самостійного навчального завдання. За різних умов метод може стати прийомом / Лозова, Троцько ст.. 253 /.

Єдиної класифікації методів навчання в сучасній дидактиці немає.

Тому розглянемо класифікацію методів навчання на основі різних ознак.

За джерелами придбання знань методи навчання поділяються на словесні, наочні / Є.І. Петровський, Є.Я. Голант, Д.О. Лордкіпанідзе, Ч.К. Упісевич / практичні.

У 60 – ті роки ця класифікація зазнала серйозної критики так як не відображала характеристику пізнавальної діяльності учнів.

М.М. Скаткін і І.Я. Лернер класифікували методи навчання на основі характеру пізнавальної діяльності учнів.

|  |  |
| --- | --- |
| **Діяльність вчителя** | **Діяльність учня** |
| *Пояснювально – ілюстративний метод* | |
| Пред’явлені інформації різними способами. Організація дій учня з об’єктом вивчення. | Сприйняття знань. Усвідомлення знань. Запам’ятовування / переважно довільне / |
| *Репродуктивний метод* | |
| Складання і пред’явлення завдань на відтворення знань і способів інтелектуальної і практичної діяльності. Керівництво і контроль за виконанням. | Актуалізація знань. Відтворення знань і способів дій за зразком, що показані вчителем, книгою, технічними засобами тощо. Довільне і мимовільне запам’ятовування / залежно від характеру завдання /. |
| *Метод проблемного викладу* | |
| Постановка проблеми і розкриття доказового шляху її вирішення. | Сприйняття знань. Усвідомлення знань і проблеми. Увага до послідовності і контроль за ступенем переконливості вирішення проблеми. Прогнозування наступних кроків розв’язання. Запам’ятовування / в значній мірі мимовільне /. |
| *Частково – пошуковий / Евристичний / метод* | |
| Постановка проблем. Складання і пред’явлення завдань на виконання учнями окремих етапів розв’язання інтелектуальних і практичних завдань. Планування кроків розв’язання. Керівництво діяльністю / корекція і створення проміжних проблемних ситуацій /. | Сприяння завдання, що складає частину загальної проблеми. Осмислення умов завдання. Актуалізація завдань про шляхи вирішення схожих завдань. Самостійне вирішення частини проблеми. Самоконтроль у процесі вирішення, перевірка результатів. Перевага мимовільного запам’ятовування матеріалу. Відтворення ходу розв’язання і його самостійне обґрунтування. |
| *Дослідницький метод* | |
| Складання і пред’явлення проблемних завдань для пошуку рішення. Контроль для за ходом розв’язання завдань. | Сприйняття проблеми або самостійне бачення її, усвідомлення умов проблемного завдання. Планування етапів дослідження. Планування засобів дослідження на кожному етапі. Самоконтроль у процесі дослідження і його завершення. Перемога мимовільного запам’ятовування. Відтворення ходу дослідження його результати. |

М.І. Махмутов при класифікації методів відштовхування від сутності процесу навчання як двобічного процесу і за основу прийняв рішень проблемності засвоєння знань і рівень ефективності навчання / звідки і назва – бінарні методи /.

|  |  |
| --- | --- |
| Методи викладання | Методи учіння |
| 1. Інформ – повідомляючий 2. Пояснювальний 3. Інструктивно-практичний 4. Пояснювально-спонукальний 5. Спонукальний | 1. Виконавчий 2. Репродуктивний 3. Продуктивно-практичний 4. Частково-пошуковий 5. Пошуковий |

/Махмутов. Современный урок и пути его организации – М., 1975. 64 с./

Полінарну класифікацію методів навчання, в якій в єдності співвідносяться джерела знань, рівні пізнавальної активності, а також логічні шляхи учбового пізнання запропонували В.Ф. Паламарчук і В.І. Паламарчук.

Німецький дидакт Л. Клінберг виділяє методи в співвідношенні з формами “співробітництва” в навчанні.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Монологічний **метод** | **Форми**  **співробітництва** | **Діалогічні**  **методи** |
| Лекція  Розповідь  Демонстрація | Індивідуальні  Групові  Фронтальні  Колективні | Бесіда |

Академік Ю.К. Бабанський в основу класифікації поклав діяльнісний підхід так як навчальний процес це діяльність.

1. Методи організації навчально-пізнавальної діяльності: словесні, наочні, практичні / аспект передачі та сприйняття навчальної інформації / ; індуктивний та дедуктивні / логічний аспект /

СІ- словесно-індуктивні;

НІ - наочно-індуктивні;

ПІ - практично-індуктивні.

СД - словесно-дедуктивні;

НД - наочно-дедуктивні;

ПД - практично дедуктивні.

СТ - словесно-традуктивні;

НТ - наочно-традуктивні;

ПТ- практично-традуктивні.

Індукція - спосіб міркування від окремих приватних фактів і положень до загальних висновків, узагальнень.

Дедукція - спосіб міркування від загальних положень до часткових.

Традукція - логічний умовивід, у якому посилки і висновки є судженнями однакового ступеня спільності.

Традуктивним висновком є аналогія. По характеру посилок і висновку традукція може бути трьох типів:

* висновок від одиничного до одиничного;
* висновок від часткового до часткового;
* висновку від загального до загального

Методи навчання виконують наступні функції: навчальну, розвивальну, виховуючу, спонукальну та контрольно-корекційну. І. Підласий пропонує оцінку придатності методів навчання для виконання їх функцій.

**Методи навчання та їх функції**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Метод навчання | Теоретична оцінка придатності для виконання функцій | | | | |
| навчальної | розвивальної | виховуючої | спонукаючої | Контрольно-корекційної |
| Розповідь | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + |
| Бесіда | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + |
| Лекція | + + + + + | + + + + + | + + + + | + + + + + + | + |
| Дискусія | + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + |
| Робота з книгою | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + |
| Демонстрація | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + |
| Ілюстрація | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + |
| Відеометод | + + + + | + + + + | + + + + + | + + + | + + + + + |
| Вправи | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + |
| Лабораторний метод | + + + + + | + + + + + | + + + + | + + + + + | + + + |
| Практичний метод | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + |
| Пізнавальна гра | + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + + | + + + + |
| Методи програмованого навчання | + + + + + | + + + | + + + | + + + + | + + + + + |
| Навчальний контроль | + + | + + | + + | + + + + + | + + + + + |

**Порівняльна ефективність методів навчання**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Метод | Формування Розвиток | | | | | | | | | | | | |
| Кругозору, світогляду | Теоретичних знань | Практичних трудових вмінь | Умінь здобувати, систематизувати і застосовувати знання | Уміння вчитися, навичок самоосвіти | Навичок зміцнення знань, умінь | Мислення | Пізнавального інтересу | Активності | Пам’яті | Волі | Здібності висловлювати думки | Емоцій |
| Розповідь | +! | + | - | + | - | + | + | - | - | + | + | - | + |
| Бесіда | +! | +! | - | + | + | + | +! | +! | +! | + | + | + | +! |
| Лекція | +! | +! | + | + | + | + | + | + | + | +! | +! | - | + |
| Дискусія | + | + | + | + | + | + | +! | +! | +! | + | + | +! | + |
| Робота з книгою | + | +! | + | + | + | + | +! | +! | + | + | + | + | + |
| Демонстрація | + | + | - | + | + | + | + | +! | + | + | + | + | +! |
| Ілюстрація | + | + | - | + | - | + | + | +! | + | + | + | + | +! |
| Відео метод | + | + | - | + | - | +! | + | + | + | + | + | + | + |
| Вправи | + | +! | +! | +! | +! | +! |  |  |  |  |  |  |  |
| Лабораторний  метод | - | + | +! | +! | + | +! | + | + | + | + | + | + | + |
| Практичний метод | + | + | +! | +! | +! | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Пізнавальна гра | + | +! | +! | + | - | +! | +! | +! | +! | +! | +! | +! | +! |
| Методи  програмного  навчання | - | + | + | + | + | + | +! | + | + | +! | + | - | - |
| Навчальний  контроль | - | + | + | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + |
| Ситуаційний метод | +! | +! |  |  |  |  | +! | +! | +! |  |  | +! |  |

|  |  |
| --- | --- |
| **Схема отримання інформації про використання вчителями методів навчання** | |
| ПІДСИСТЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ | **конкретні способи навчання, які використовуються на уроці** |
| **І. Пояснювально-ілюстративні методи:** |  |
| 1) словесно-індуктивний | Розповідь |
| 2) наочно-індуктивний | Опис схеми |
| 3) практично-індуктивний | Вправа |
| 4) словесно-дедуктивний | Бесіда з опорою на правила, закони |
| 5) наочно- дедуктивний | Письмова вправа на застосування знань з використанням таблиці, схеми |
| 6) практично-дедуктивний | Практична робота на застосування знань закону, прийомів догляду за рослинами |
| 7) словесно-традуктивний | Бесіда на співставлення двох об'єктів, правил |
| 8) наочно-традуктивний | Аналіз таблиці на правопис двох груп слів |
| 9) практично-традуктивний | Вправа на класифікацію подібних явищ, процесів |
| **II. Репродуктивні методи:** |  |
| 1) словесно-індуктивний | Переказ прочитаного |
| 2) наочно-індуктивний | Списування слів з дошки |
| 3) практично-індуктивний | Вправи за зразком для наступного узагальнення |
| 4) словесно-дедуктивний | Придумування прикладів під правило |
| 5) наочно-дедуктивний | Аналіз таблиці за певним правилом |
| 6) практично-дедуктивний | Робота з книгою з опорою на правило |
| 7) словесно-традуктивний | Відтворення двох подібних правил, законів |
| 8) наочно-традуктивний | Знаходження подібності з опорою на таблицю, малюнок, модель |
| 9) практично-традуктивний | Правопис пар подібних слів |
| **III. Частково-пошукові** |  |
| 1) словесно-індуктивний | Евристична бесіда, що веде до висновку |
| 2) наочно-індуктивний | Те ж саме з опорою на таблицю |
| 3) практично-індуктивний | Записи, дії вчителя при доказі гіпотези |
| 4) словесно-дедуктивний | Повідомлення двох подібних правил з наступним аналізом різної поведінки об'єктів, правопису слів |
| 5) наочно- дедуктивний | Те ж саме з опорою на наочність |
| 6) практично-дедуктивний | Те ж саме з опорою на вправи |
| 7) словесно-традуктивний | Докази шляхом порівняння подібностей |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 8) наочно-традуктивний | Те ж саме з опорою на наочність | |
| 9) практично-традуктивний | Те ж саме з опорою на вправи | |
| **IV. Частково-пошукові методи:** |  | |
| 1) словесно-індуктивний | Евристична бесіда, що веде до висновку | |
| 2) наочно-індуктивний | Те ж саме з опорою на наочність | |
| 3) практично-індуктивний | Коментоване письмо з висновком | |
| 4) словесно-дедуктивний | Пошук прикладів на нове правило |  |
| 5) наочно- дедуктивний | Вибір прикладів з опорою на таблицю |  |
| 6) практично-дедуктивний | Те ж саме на правило | |
| 7) словесно-традуктивний | Перенос загальних ознак з відомого на нове | |
| 8) наочно-традуктивний | Те ж саме з опорою на таблицю | |
| 9) практично-традуктивний | Те ж саме з опорою на вправи | |
| **V. Дослідницькі методи:** |  | |
| 1) словесно-індуктивний | Робота з книгою щодо пошуку висновку | |
| 2) наочно-індуктивний | Самоаналіз декількох таблиць щодо пошуку висновку | загального |
| 3) практично-індуктивний | Письмові вправи з наступними доказами закономірностей правопису | |
| 4) словесно-дедуктивний | Докази правомірності закону, правила, твердження | |
| 5) наочно- дедуктивний | Те ж саме з опорою на наочність | |
| 6) практично-дедуктивний | Те ж саме з опорою на практику | |
| 7) словесно-традуктивний | Словесні вирішення протиріч з опорою на порівняння подібних явищ | |
| 8) наочно-традуктивний | Те ж саме з опорою на наочність | |
| 9) практично-традуктивний | Те ж саме з опорою на практику | |

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ**

«Організаційні форми» — одне з понять, що менш за все піддаються визна­ченню. Навіть останні навчальні посібники, що підводять своєрідний підсумок набутим знанням, не вміщують чітких визначень. Так, Н. А. Сорокін визначає їх як зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя і учнів, що здійснюється в установленому порядку і певному режимі.

В іншому навчальному посібнику організаційна форма визначається як спе­ціально організована діяльність вчителя і учнів, що протікає за встановле­ним порядком і режимом.

У різних підручниках визначення поняття організаційної форми іноді підміняється характеристикою класно-урочної форми.

Це той випадок, як зазначає І. Я. Лернер, коли поняття недостатньо визначе­не, але всі розуміють, про що йдеться. Однак ця невизначеність не залишається без наслідків. Так, майже у всіх випадках, коли мова йде про організаційні форми, розглядається процес навчання на уроці. Неясно також, як співвідно­ситься членування організаційних форм на види занять (уроки, семінари, лекції тощо), з одного боку, фронтальні, групові, індивідуальні — з іншого.

Увага до організаційних форм навчання і до визначення поняття необхідна, бо вони відіграють у навчанні важливу роль. Поза будь-якою організаційною формою навчання не буває. Навчання завжди передбачає необхідність і неми­нучість прямого або непрямого спілкування, у якому втілюється процес на­вчання — взаємодія вчителя і учнів. Будь-яке навчання передбачає часову і про­сторову характеристику — поза часом і простору навчання немає.

В різних організаційних формах по-різному розподіляються навчально - організашйні функції. Так, вчитель може сам пред'являти нову інформацію, а може організовувати самостійне отримання учнями інформації з будь-якого джерела. Спілкування може відбуватися в поперемінній зміні функцій, наприклад, при запитально-відповідальній формі навчання. У процесі групових занять місце орга­нізатора пізнавальної діяльності займає лідер групи, а інші виступають співучас­никами. Зміна лідерів перерозподіляє функції. Те саме відбувається під час парних занять, під час рольових ігор. Організаційні форми відрізняються одна від одної за всіма дими ознаками. Спілкування в різних формах інше — з усіма учнями чи групою, або окремим учнем. Воно може бути прямим (безпосереднім), у мовній формі; опосередкованим — через навчальний посібник, інструкцію, кіно, відеофільм і т. ін. Спілкування різне на лекції, уроці, семінарі, практичних заняттях, екскурсії, при застосуванні програмованого підручника та ін. Воно може бути між учнями групи або між учнями, які працюють попарно.

Різні й ланки організаційних форм. Урок може вміщувати всі ланки, а мо­же вміщувати частину їх. Лекція вміщує, як правило, тільки виклад нового матеріалу, практикум — закріплення тощо.

Відрізняються один від одного часовий і просторовий режим — 45- або 35-хвїїлинний, спарений урок; клас, об'єкт екскурсії, виробництво і т. ін.

Таким чином, організаційні форми навчання визначаються як характер спілку­вання, що цілеспрямовано формується в процесі взаємодії вчителя і учнів і відрізняється розподілом навчально-організаційних функцій, добором і послідов­ністю ланок навчальної роботи і режимом — часовим і просторовим.

Тобто суттєвими ознаками поняття «організаційна форма» є характер спілку­вання, розподіл навчально-організаційних функцій, добір і послідовність ла­нок навчальної роботи, режим — часовий і просторовий.

**Організаційні форми навчання в сучасній** **школі**

У сучасній школі наявні такі організаційні форми навчання:

1. Урок (основна форма навчання).

2. Лекція:

* вступна;
* інформативна;
* лекція конкретизації і поглиблення наукових знань;
* узагальнююча;
* систематизуюча;
* проблемна;
* оглядова.

3. Семінар:

* просемінар;
* семінар конкретизації і поглиблення наукових знань;
* семінар узагальнення наукових знань;
* семінар систематизації наукових знань;
* семінар ґрунтовного опрацювання найважливіших і типових в методологіч відношенні тем курсу або однієї теми;
* спецсемінар дослідницького типу за окремими проблемами науки;
* семінар опрацювання оперативності і гнучкості застосування наукових з під час вирішення інтелектуальних задач;

4. Практичні заняття (тренувальні вправи).

5. Лабораторно-практичні заняття (частково-дослідницькі).

6. Лабораторні заняття (дослідницькі).

7. Конференції:

* науково-теоретичні;
* науково-практичні;
* проблемні;
* узагальнюючі;
* заключно-підсумкові;

8. Науково-теоретичні читання.

9. Екскурсії:

* вступні;
* практичні (оволодіння практичними вміннями);
* методологічні (оволодіння методами наукового дослідження);
* науково-дослідницькі;
* узагальнюючі;
* оглядові;
* комплексні;

10. Колоквіуми.

11. Залік.

12. Шкільні олімпіади.

13. Консультації:

* групові;
* індивідуальні;
* тематичні;
* проблемні;
* ситуативні (епізодичні);
* постійні;

14. Іспити.

15. Дидактичні ігри:

* загальноосвітні (рольові, ситуативно-рольові, імітаційні, соціодрама);
* професійні (ділові) (рольові, ситуативно-рольові, імітаційні, соціодрама, організаційно - діяльносні).

16) Домашня навчальна робота учнів.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В АСПЕКТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ

**Форми організації навчання (за історією педагогіки, порівняльною педагогікою)**

Історія педагогіки та порівняльна педагогіка в навчальному плані надають нам досить цікаві форми організації навчання. Це:

1. Вінетка — план. Розробка суперінтенданта (зав. міськво) К. Уошберна м. Вінетка США, штат Іллінойс поблизу Чикаго. (Уінентка — план). Кожен учень проходить курс навчання за індивідуальним планом своїм власним темпом. З цією метою використовуються детально розроблені друковані робочі матеріали, матеріали, які дають рекомендацію щодо виконання роботи. Поряд з цим велика увага *приділяється* виховній роботі з використанням групових форм: ігри, диспути та ін. Роль учителя зводиться до нагляду за учнями під час занять.

2. Говард - план. Виник в 20-ті роки в Говардській школі в Лондоні. Навчання організовується за вільним розкладом і при самостійному виборі учнями навчальних предметів. Підвищується індивідуальна відповідальність особистості за свій розвиток.

3. Йєна - план. Форма була використана німецьким вченим Петерсом в школі при Йєнському університеті.

4. Белл - Ланкастерська система. В основі лежить ідея Я. Коменського про залучення кращих учнів до навчання інших (Коменський — десятники). Названа за прізвищами автор— Белла, англійського священика, і Ланкастера, англійського педагога. Вчитель навчав старших учнів, а кращі із старших (монітори) навчали молодших..

5. Дальтон - план (Dalton-plan) — система організації навчально-виховної роботи, яка отримала назву від міста Долтон, штат Массачусетс США. Автор, Хален Паркхерст, відійшла від класно-урочної системи. Заняття за Дальтон-планом виключають класи, колективну роботу вчителя з учнями. Учні не зв'язані загальною роботою в класі, вільно вибирають заняття, на початку дня відвідують «клас організації», де з учителем-консультантом планують навчальний день. Індивідуальна робота учнів здійснюється за допомогою системи облікових карток.

6. Мангеймська система. Концепція диференціації навчання була втілена в Німеччині, у Майнгеймі, доктором Йозефом Антоном Зіккінгером (1858— 1930). Класи формувалися за здібностями на підставі психонометричних обстежень і характеристик учителів. Залежно від здібностей у кожній групі була різна тривалість навчання.

7. План Трампа. Засновник цієї форми Д. Ллойд, який, апробував свою систему в 1956— 1961 рр. в американській школі. Навчання проводиться в трьох позиціях:

* у великих аудиторіях (40 % часу);
* у малих аудиторіях (20 %);
* самостійна індивідуальна робота (40 %).

**УРОК - ОСНОВНА ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ**

Урок — це динамічна варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії вчителя і учнів, яка включає зміст, форми, методи і засоби навчання. На уроці досягається логіко-психологічна завершеність пізнавальної діяльності щодо визначення конкретного навчального завдання, реалізуються етапи процесу навчання: засвоєння нових знань, умінь їх удосконалення застосування, перевірка.

**Основні ознаки уроку**

Основними ознаками уроку є: постійний склад учнів; точно встановленні який регламентований твердим розкладом; систематичне засвоєння знань, у навичок, досвіду творчої діяльності і соціальних відносин, які забезпечуються керуючою роллю вчителя; поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм організації діяльності учнів, різноманітність методів навчання та учіння, наявність систематичного поточного контролю.

**Типологія уроків.**

Під типологією розуміють:

1. Метод наукового пізнання, в основі якого лежить розчленування систем об'єктів і їх угрупування за допомогою узагальненої, ідеалізованої моделі або типу.
2. Результат типологічного опису і зіставлення. Проблеми типології виникають в науках, які мають справу з вельми різнорідними за складом сукупностями об'єктів і вирішують завдання упорядкованого опису і пояснення сукупностей.

Уроки, що є складними педагогічними утвореннями, як і всі складні явища, можна поділити на типи за різними ознаками. Тому в сучасній дидактиці є, загальновизнаної типології (класифікації) уроків не існує. Різні автори типізують уроки за різними основами: організаційні форми навчання, дидактичні цілі, за змішаною основою.

ТИПИ УРОКІВ ЗА РІЗНИМИ АВТОРАМИ

Н. І. Казанцев (1951), за організаційними формами навчання:

1. Уроки з різними видами занять.

2. Уроки-лекції.

3. Уроки-бесіди.

4. Уроки-екскурсії.

5. Кіноуроки.

6. Уроки самостійної роботи учнів у класі.

7. Лабораторні і практичні заняття.

Н. І. Казанцев (1956), за дидактичними цілями:

1. Вступні (при вивченні великих тем).

2. Оволодіння новими знаннями.

3. Закріплення вивчених знань.

4. Вироблення в учнів умінь і навичок.

5. Застосування знань на практиці.

6. Повторювально-узагальнюючі.

7. Обліково-перевірочні.

8. Аналізу якості знань.

9. Підсумкові.

С. І. Іванов (1952), за дидактичними цілями:

1. Вступні.

2. Первісного ознайомлення з матеріалом.

3. Засвоєння нових знань.

4. Застосування отриманих знань на практиці.

5. Закріплення.

6. Повторення і узагальнення.

7. Контрольні.

8. Змішані, або комбіновані.

Б. І. Єсипов (1957), за основними дидактичними цілями і місцем в системі уроків:

1. Комбіновані, або змішані.

2. За ознайомленням учнів з новим матеріалом.

3. Закріплення знань.

4. Узагальнення й систематизації вивченого.

5. Вироблення і закріплення умінь і навичок.

6. Перевірки знань.

Н. Г. Казанський і Т. С. Назарова (1978), за дидактичними цілями (для мо­лодших класів):

1. Об'єднані, або комбіновані.

2. Вивчення нового матеріалу.

3. Закріплення.

4. Удосконалення і розвитку знань, умінь і навичок.

5. Повторювально-узагальнюючі.

6. Контрольні, або облікові.

І. Т. Огородніков (1978), за різними основами (дидактичними цілями і мето­дами навчання):

1. Вивчення нових знань.

2. Закріплення.

3. Вправ і практичних робіт.

4. Лабораторні.

5. Повторювально-узагальнюючі.

6. Синтетичні.

Н. А. Сорокін, за дидактичними (освітніми) цілями:

1. Оволодіння учнями новими знаннями.

2. Формування й засвоєння умінь і навичок.

3. Узагальнення й систематизації знань.

4. Повторення й закріплення.

М. І. Махмутов (1981), за дидактичними цілями:

1. Уроки вивчення нового матеріалу (І тип).

2. Удосконалення знань, умінь і навичок (II тип).

3. Комбіновані (III тип).

4. Контролю і корекції знань, умінь і навичок.

Ю. Б. Зотов, за дидактичними цілями:

1. Комбіновані уроки.

2. Вивчення нового матеріалу.

3. Закріплення знань, їх систематизації і формування вмінь і навичок.

4. Контролю оцінки і знань учнів.

Ю. К. Бабанський (1983), за дидактичними цілями:

1. Уроки оволодіння учнями новими знаннями, на яких проводиться накопичення фактичного матеріалу, спостереження, вивчення процесів і явищ, їх усвідомлення (осмислення) і формування понять.

2. Уроки формування і засвоєння умінь і навичок.

3. Уроки узагальнення і систематизації знань.

4. Уроки повторення, закріплення або, за іншим формулюванням --комплексного застосування знань, умінь і навичок.

5. Контрольно-перевірочні уроки (з усною і письмовою перевіркою знань, умінь і навичок).

6. Комбіновані уроки, на яких одночасно вирішуються кілька дидактичних задач.

В. А. Оніщук (1985), за основною освітньою метою:

1. Засвоєння нових знань.

2. Засвоєння нових умінь.

3. Комплексного застосування знань, умінь і навичок.

4. Узагальнення й систематизації знань.

5. Перевірки, оцінки й корекції знань, навичок і умінь.

6. Комбіновані.

М. А. Уфімцева (1986), за дидактичними цілями:

1. Оволодіння новими знаннями.

2. Закріплення й повторення знань, формування умінь і навичок.

3. Повторювально-узагальнюючий.

4. Комбінований.

5. Контролю й перевірки знань, умінь і навичок.

Т. І. Шамова (1987), за основними дидактичними цілями:

1. Уроки вивчення і первинного закріплення нових знань.

2. Закріплення знань.

3. Комплексного застосування знань, умінь і навичок.

4. Узагальнення і систематизації знань.

5. Перевірки, оцінки й корекції знань, умінь і навичок учнів.

І. М. Чередов (1987), за домінуючими дидактичними цілями і основоположними ланками процесу навчання:

1. Формування знань.

2. Закріплення й вдосконалення знань.

3. Формування й вдосконалення знань.

4. Формування умінь і навичок.

5. Удосконалення знань, умінь і навичок.

6. Застосування знань на практиці.

7. Повторення й систематизації знань.

8. Перевірки знань.

9. Комбінований.

П. Г. Москаленко (1991), за тактичними дидактичними цілями і ланкамі процесу навчання:

**І тип** — уроки засвоєння наукових знань і знань про способи діяльност інтелектуального і практичного характеру:

* урок формування наукових знань і знань про способи діяльності інте лектуального і практичного характеру;
* урок закріплення наукових знань і знань про способи діяльності інте лектуального і практичного характеру;
* урок удосконалення наукових знань і знань про способи діяльност інтелектуального і практичного характеру;
* урок узагальнення наукових знань і знань про способи діяльності інте лектуального і практичного характеру;
* урок систематизації наукових знань і знань про способи діяльності інте лектуального і практичного характеру.

**II тип** — уроки засвоєння інтелектуальних і практичних способів діяльност (інтелектуальних і практичних умінь і навичок);

* урок формування інтелектуальних і практичних способів діяльності;
* урок закріплення інтелектуальних і практичних способів діяльності;
* урок удосконалення інтелектуальних і практичних способів діяльності;
* урок узагальнення інтелектуальних і практичних способів діяльності.

**Ш тип —** уроки комплексного застосування наукових знань, інтелектуальних і практичних способів діяльності.

**IV тип** — уроки творчого застосування наукових знань, інтелектуальних і практичнихспособів діяльності.

**V тип** — уроки з кількома рівнозначними дидактичними задачами (комбіновані).

**VІ тип** — уроки діагностичного контролю й корекції засвоєння змісту освіти:

* урок діагностичного контролю і корекції засвоєння наукових знань і знань про способи діяльності інтелектуального і практичного характеру;
* урок діагностичного контролю й корекції засвоєння інтелектуальних і практичних способів діяльності;
* урок діагностичного контролю й корекції комплексного застосування наукових знань, інтелектуальних і практичних способів діяльності;
* урок діагностичного контролю й корекції творчого застосування наукових знань, інтелектуальних і практичних способів діяльності.

**СТРУКТУРА УРОКУ**

Під структурою уроку в загальнонауковому визначенні розуміють інваріант схеми функціональних зв’язків і логічних відношень між елементами (компонентами) будь – якої системи. Оскільки урок є соціально-педагогічною системою, під структурою уроку треба розуміти інваріант схеми функціональних зв'язків і логічних відношень між його елементами.

**Елементи уроку**

Під елементами уроку ми розуміємо «дидактичні етапи» уроку (макроелементи) і «дидактичні моменти» уроку (мікроелементи), тобто урок характеризується макро- і мікроструктурою.

Дидактичний єтап являє собою логічно завершений процесуальний відрізок уроку, що характеризується власною конкретною дидактичною задачею (ДЗ), конкретним фрагментом змісту освіти (ЗО), певними методами навчання (МН), формами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (ФОПД), конкретним реальним результатом (РР).

**Дидактичний момент**— це логічно завершений процесуальний відрізок певно­го дидактичного етапу, що також характеризується конкретною дидактичною задачою, конкретним змістом освіти, певним методом навчання, формою організації навчально - пізновальної діяльності учнів, конкретним реальним результатом.

Таким чином, інваріант схеми функціональних зв'язків і логічних відно­шень між дидактичними етапами уроку складає його макроструктуру, а інва­ріант схеми функціональних зв'язків і логічних відношень між дидактичними моментами різних дидактичних етапів уроку — його мікроструктуру.

**ВИМОГИ ДО СУЧАСНОГО УРОКУ**

**І.** ***Дидактичні вимоги до сучасного уроку***

1. Чітке формулювання освітніх завдань в цілому і його складових елементів, їхній зв'язок з розвиваючими і виховними завданнями.
2. Визначення оптимального змісту уроку відповідно до вимог навчальної програми і цілей уроку, з урахуванням рівня підготовки й підготовленості учнів.
3. Прогнозування рівня засвоєння учнями наукових знань, сформованості умінь і навичок як на уроці, так і на окремих його етапах.
4. Вибір найраціональніших, оптимальних методів, прийомів і засобів навчання, стимулювання і контролю. Вибір форм організації, що забезпечує максимальну самостійність у навчанні учнів.
5. Реалізація на уроці всіх дидактичних принципів.
6. Створення умов для успішного навчання учнів.

***ІІ. Психологічні вимоги уроку:***

1. Психологічна мета уроку:

1) Проектування розвитку учнів у вивчення конкретного навчального предмета і конкретного уроку.

2) Врахування у цільовій настанові уроку психологічної задачі вивчення теми і результатів, досягнутих у попередній роботі.

3) Передбачення окремих психолого - педагогічного впливу, методичних прийомів, що за6езпечуютють учнів.

2. Стиль уроку:

1) Визначення змісту і структури уроку відповідно до принципів розвиваючого навчання:

* співвідношення навантаження на пам’ять учнів і їхнє мислення;
* визначення обсягу відтворюючої і творчої діяльності;
* планування засвоєння знань у готовому вигляді (зі слів учителя, з підручника, посібника) і в процесі самостійного пошуку;
* виконання вчителем і учнями проблемно-евристичного навчання (хто ставить проблему, формулює її, хто вирішує);
* облік контролю, аналізу й оцінки діяльності школярів, здійснюваних учителем, а також взаємної критичної оцінки, самоконтролю і самоаналізу учнів;
* співвідношення спонукання учнів до діяльності (коментарі, ] викликають позитивні почуття в зв'язку з проблемною роботою,! установки, що стимулюють інтерес, вольові зусилля до подолання і труднощів) і примусу (нагадування про оцінку, різкі зауваження, нотації).

2) Особливості самоорганізації вчителя:

* підготовленість до уроку — головне усвідомлення психологічної мети і внутрішня готовність до її здійснення;
* робоче самопочуття на початку уроку й у ході його (зібраність, спів настроєність з темою і психологічною метою уроку, енергійність, наполегливість у здійсненні поставленої мети, оптимістичний підхід до всього, що відбувається на уроці); '
* педагогічний такт (випадки прояву);
* психологічний клімат на уроці (підтримка атмосфери радісного, щирого спілкування, діловий контакт і т. ін.);

3. Організація пізнавальної діяльності учнів:

1) Визначення заходів для забезпечення умов продуктивної роботи, мислення й уяви учнів:

* планування шляхів сприйняття учнями досліджуваних об'єктів і явищ, їхнього осмислення;
* використання установок у формі переконання;
* планування умов стійкої уваги і зосередженості учнів;
* вправи.

2) Організація діяльності мислення й уваги учнів у процесі формування нових знань і умінь:

* визначення рівня сформованості знань і умінь в учнів (на рівні конкретно-почуттєвих уявлень, понять, що узагальнюють образи, «відкриття», висновки);
* опора на психологічні закономірності формування уявлень, понять, рівнів розуміння, створення нових образів під час організації розумової діяльності й уяви учнів;
* планування прийомів і форм роботи, що забезпечують активність і самостійність мислення учнів (система запитань, створення проблемних ситуацій, різні рівні проблемно-евристичного вирішення задач, використання задач з відсутніми і зайвими даними, організація інтелектуальних утруднень в ході самостійних робіт, ускладнення завдань з метою розвитку пізнавальної самостійності учнів);
* керівництво підвищенням рівня розуміння (від описового, порівняльного, пояснювального до узагальнюючого, оцінного, проблемного) і формуванням умінь міркувати й робити висновки;
* використання різних видів творчих робіт учнів (пояснення мети роботи, умов її виконання, навчання добору і систематизації матеріалу, а також обробці результатів і оформлення роботи).

3) Закріплення результатів роботи:

* формування навичок шляхом вправ;
* навчання перенесенню раніше засвоєних умінь і навичок на нові умови роботи, попередження механічного перенесення.

4. Організованість учнів:

1. Ставлення учнів до навчання, їхня самоорганізація і рівень розумового розвитку.
2. Урахування рівня навченості під час визначення сполучення індивідуальних, групових і фронтальних форм роботи учнів на уроці.

5. Врахування вікових особливостей учнів:

1. Планування уроку відповідно до індивідуальних і вікових особливостей учнів.
2. Проведення уроку з урахуванням сильних і слабких учнів.
3. Диференційований підхід до сильних і слабких учнів.

***ІІІ. Гігієнічні вимоги до уроку.*** . '

1. Температурний режим.
2. Фізико-хімічні властивості повітря (необхідність провітрювання і т. п,).
3. Освітлення.
4. Попередження втоми і перевтоми.
5. Чергування видів діяльності (зміна слухання, виконання обчислювальних,
6. графічних і практичних робіт).
7. Своєчасне і якісне проведення фізкультхвилинок.
8. Дотримання правильної робочої пози учня.
9. Відповідність росту школяра класних меблів.

***ІV. Вимоги до техніки проведення уроку***

1. Урок повинен бути емоційним, викликати інтерес до навчання і виховувати потребу в знаннях.
2. Темп і ритм повинні бути оптимальними, дії вчителя й учнів — завершеними.
3. Необхідний повний контакт у взаємодії вчителя й учнів на уроці, необхідно дотримуватися педагогічного такту і педагогічного оптимізму.
4. Повинна домінувати атмосфера доброзичливості й активної творчої праці.
5. Варто змінювати види діяльності учнів, оптимально сполучати різні методи й прийоми навчання відповідно до рівня працездатності учнів залежно від дня тижня, порядкового номера уроку, навчальної дисципліни, типу і виду уроку.
6. Потрібно забезпечити дотримання єдиного орфографічного режиму школи.
7. Учитель повинний забезпечити активне навчання кожного школяра.

Отже, психолого-педагогічні та техніко-гігієнічні вимоги до сучасного уроку зводяться до дотримання таких узагальнених положень:

1. Точне і творче виконання програмно-методичних вимог до уроку; чітке визначення типів уроку і його місце в темі, бачення особливостей кожного уроку.
2. Врахування реальний навчальних можливостей різних класів або цілеспрямована ліквідація прогалин в знаннях.
3. Обміркування та вирішення в єдності завдань освіти, виховані психологічного розвитку.
4. Вибір раціональної структури та темпу проведення уроку, які забезпечують вирішення поставлених завдань і продуктивне використання часу уроку: «Цілі визначають тип уроку. Тип уроку визначає його структуру, структура - розподіл часу на різних етапах».
5. Забезпечення практичної і профорієнтаційної спрямованості навчальне процесу, створення реальних можливостей щодо використання учнями знань, умінь, навичок, які вони отримали, з метою попередження формального засвоєння теорії.
6. Концентрація уваги учнів на важливих наукових поняттях, висновках, правилах, світоглядних і виховних ідеях; виділення об'єкта міцного засвоєння. Зв’язок змісту уроку з життям, з практикою і особистим життєвим досвідом учня; використання між предметних зв'язків з метою формування цілісної наукової картини світу в інтересах економії часу.
7. Розширення арсеналу вибору методів переважно за рахунок активних, інтенсивних методів; використання на уроці оптимального поєднання різних методів.
8. Поєднання колективної форми роботи з груповими та індивідуальними.
9. Здійснення на основі діагностики навчальних можливостей диференційовані підходу до учнів з акцентом на надання диференційованої допомоги учням з різним рівнем підготовки з предмета. 1
10. Формування у всіх учнів активного ставлення до навчальної діяльності навичок раціональної організації навчальної праці безпосередньо на уроці.
11. Спілкування з учнями на основі поєднання вимогливості з повагою до особистості.
12. Розвиток кабінетної системи навчання відповідно до вимог науково-технічного процесу: ціле відповідність, раціональне і комплексне використання різних засобів навчання (підручників, наочних посібників, ТЗН, засобів інформації, ЕОТ).
13. Удосконалення сприятливих для роботи гігієнічних та естетичних умов.
14. Визначення змісту і обсягу домашніх завдань з урахуванням часу, який необхідний на їх підготовку; якщо необхідно, коментувати методики і виконання, намагатися, щоб навчання здійснювалося на самому уроці, а обсяг домашнього завдання скорочувався (там, де це можливо).
15. Чітке дослідження задуму і одночасна готовність гнучко перебудувати йог хід при зміні навчальної ситуації, вміння переходити до реалізації запасних методичних варіантів.
16. Виявлення в хода самоаналізу результатів навчання, виховання, розвитку, які отримали на уроці; порівняння їх з поставленими учителем завданнями, знаходження важливих причин недоліків і успіхів; урахування результатів самоаналізу при плануванні наступних уроків.

**УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ**

**І.Соціально-педагогічні**

1. Наявність кваліфікованого, творчо працюючого вчителя з достатньою науковою і методичною підготовкою.
2. Наявність згуртованого дружнього колективу учнів з правильно сформованою ціннісною орієнтацією.
3. Наявність гарної учбово – матеріальної бази -(підручник, учбово-методичні комплекти і наочні приладдя, ТЗН, відповідно обладнане класне приміщення).
4. Наявність сприятливого психологічного мікроклімату, гарних відносин міжучнями і вчителем, заснованих на взаємній повазі, на любові педагога до дітей.

***ІІ. Психолого - дидактичні***

1. Дотримання психологічних принципів і правил організації навчально-виховного процесу.
2. Високий рівень навченості учнів, що відповідає даному моменту, етапу навчання.
3. Наявність достатнього рівня сформованості мотивів навчання, що забезпечує інтерес учнів до самостійної пізнавальної діяльності.
4. Застосування форм і методів активного навчання.
5. Система роботи з розвитку розумових і пізнавальних здібностей учнів.
6. Цілеспрямована робота з попередження відставання учнів, з профілактики їх неуспішності.
7. Наукова організація педагогічної праці, праці учня..

НЕДОЛ1КИ УРОКУ ПОЯСНЮВАЛЬНО-ІЛЮСТРАТИВНОГО ВИДУ НАВЧАННЯ .

1. Урок побудований за схемою «опитування — пояснення — закріплення» не забезпечує умов реалізації ідей принципу розвиваючого навчання, тому що орієнтує учнів на засвоєння знань і не гарантує їхнього розвитку, не орієнтує на самостійну пізнавальну діяльність.
2. Урок націлений на формування суми наукових знань, що проводиться без врахування закономірностей розвитку розумової діяльності учнів, а все це навіть не відбивається в структурі уроку й плані.
3. Переважає цільова настанова, спрямована на діяльність учителя (описати, пояснити, закріпити), вона не включає діяльність учнів (їхня діяльність мається на увазі).
4. Основна увага сконцентрована на результат, досягнутий учнями, а процес їхнього навчання, протікання розумової діяльності, формування розумових дій і перехід їх у внутрішні глибоко розгорнуті зв'язки, готові до застосування, залишаються без належної уваги.

ОСНОВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЮВАННЯ УРОКУ

1. Посилення активності, самостійності і творчої діяльності учнів.
2. Формування в школярів позитивної мотивації і потреби в знаннях.
3. Удосконалення на уроках методів і засобів навчання, що активізують діяльність учнів.
4. Стимулювання і формування пізнавальних інтересів учнів.
5. Оптимізація процесу навчання (вибір найефективнішого варіанта для даних умов на всіх етапах навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей учнів і вчителя).
6. Створення на уроках сприятливих емоційно-ділових відносин.
7. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на розвиток самостійності як риси особистості.
8. Інтенсифікація навчального процесу шляхом наукової організації праці вчителя й учнів.
9. Дотримання санітарно-гігієнічних норм.
10. Аналіз усієї діяльності й отриманих результатів учителем і учнями.
11. Самостійна робота з підвищення рівня своєї теоретичної і практичної підготовки.
12. Використання передового педагогічного досвіду і рекомендацій психолого – педагогічної науки.
13. Використання нових педагогічних технологій.

**Тема 1.4. Знання як категорія дидактики.**

Знання — це накопичена людством об'єктивна інформація про світ. У психолого-педагогічній літературі поняття знання визначається неоднозначне, в основ­ному наводяться загальні характеристики знання як відображення світу.

В. І. Гінецинський пропонує орієнтований на використання в дидактиці варіант систематизації ряду центральних моментів, що складають зміст категорії «знання».

1. Знання — це результат, відносно завершений продукт пізнання.

2. Знання — це продукт відносного і абсолютного.

3. Формою і способом існування є свідомість, при цьому знання — це лише компонент свідомості.

4. Знання існує як загальне предметного різноманіття, його відображення в свідомості суб'єкта, який їх пізнає.

5. Знання — це спосіб відображення в свідомості суб'єкта, який пізнає сутності об'єкта, що пізнається. Сутність (понятійно-загальне) предметного різноманіття — невід'ємна від форм, що сприймаються.

6. Знання зв'язане із засобами позначення. Через них воно сприймає форми свого існування як одиничного, локалізованого в просторі і часі предмета.

7. Знання може вироблятися на засадах обмеженого обсягу чуттєвого досвіду.

Наведені визначення правильні, але разом з тим недостатні для визначення 1 поняття «знання» як категорії педагогіки. Педагогіка, займаючись формуванням знань особистості, не може цікавитися тільки наслідками їх засвоєння як резуль­татом, ігноруючи процес засвоєння, тобто саму діяльність засвоєння, яка має свої етапи, а кожен етап — свій рівень засвоєння знань.

При будь-якій організації процесу навчання учень проходить, за визначенням І. Я. Лернера, три рівні засвоєння матеріалу: розпізнавання, застосування, творче застосування.

На першому рівні учень усвідомлено сприймає інформацію і запам'ятовує її, на другому — засвоює способи застосування знань за зразком; на третьому — готовий творчо застосовувати засвоєну інформацію в новій, незнайомій ситуації.

Знання на першому рівні засвоєння І. Я. Лернер визначає як усвідомлено сприй­няту і зафіксовану в пам'яті об'єктивну інформацію про ті чи інші об'єкти дійсності. На кінцевому етапі знання являють собою об'єктивну інформацію про об'єкт, засвоєну до рівня усвідомлення його зовнішніх і внутрішніх зв'язків, шляхів одержання інформації і готовності застосування її в подібних і незнайомих ситу­аціях, тобто інформацію, засвоєну на рівні творчого її застосування.

В. П. Безпалько більш диференційовано визначає рівні засвоєння знань:

1. Розпізнавання (повторне сприйняття).
2. Відтворення (типові ситуації).
3. Застосування (типові ситуації).
4. Творчий (непередбачені ситуації).

Враховуючи вищезазначене, під знаннями ми розуміємо інформацію, яку засвоїли на певному рівні.

Необхідно також зазначити, що відбувається засвоєння не просто знань а різ­них видів знань.

**Види знань у психолого-педагогічній літературі**

У психолого-педагогічній літературі розрізняють види знань: наукові факти, поняття, терміни, правила, закони, наслідки законів, принципи, постулати, аксіоми, наукові теорії, гіпотези, провідні ідеї науки, знання методів і процедур, експе­риментальні знання, прикладні знання, історичні знання, знання операції мислен­ня, методологічні знання, оціночні знання. Охарактеризуємо основні з них.

**Терміни.** Термін в найширшому розумінні — слово або словосполучення зви­чайної мови, що означає предмет (реальний або абстрактний). Термін в науці — слово або словосполучення, що використовується для означення предметів в ме­жах тієї чи іншої науки, наукової теорії.

**Поняття.** Поняття — ідеальна форма мислення про суттєві ознаки предметів, явищ, процесів. Ознаки, що фіксуються в поняттях, являють собою властивості предметів, явищ, процесів, що вивчаються, і відношень між ними.

До понять відносяться і фізичні величини.

Поняття характеризується такими ознаками**: *необхідні, достатні, необхідні і достатні****..*

**Необхідною ознакою** поняття є така, яка властива всім об'єктам (явищам), що відносяться до даного поняття, а також деяким об'єктам, що належать до су­перечного йому поняття того самого роду.

**Достатньою ознакою** поняття є така, яка властива лише деяким об'єктам, явищам даного поняття і не властива жодному явищу, що належить до супереч­ного поняття того самого роду.

**Необхідною і достатньою** ознакою поняття є така, яка властива всім явищам даного поняття і не властива жодному явищу суперечного поняття того самого роду.

Поняття — це сама мова, в якій втілюється знання і за допомогою якої здійснюється оформлення думки.

Наукові факти (явища). Факт — синонім понять «істина», «подія», «резуль­тат», дещо реальне в протилежність вигаданому.

Знання про факти є базою, основою всіх інших знань, оскільки вони віддзерка­люють безпосередньо реальну дійсність. Без знання фактів неможливе усвідомлен­ня законів, теорій, **тобто** віддзеркалення дійсних зв'язків між дійсними фактами.

**Закони.** Закон виявляє необхідні і сутнісні зв'язки предметів і явищ об'єктив­ної реальності. Закони бувають якісні і кількісні, емпіричні (феноменологічні), теоретичні, часткові, загальні і всезагальні. Усі закони мають своє застосування.

**Наукова теорія.** Теорія — найбільш розвинута форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності і сутнісні зв'язки певної галузі дійсності.

Теорії охоплюють значну сукупність фактів і законів, які їх пов'язують, вно­сять систему в уявлення особистості, дозволяють підводити під загальне значний клас (значні класи) конкретних явищ, пояснюючи їх і допомагаючи осмисленню. Будь-яка наукова теорія має певну структуру. Вона завжди складається з трьох основних «частин» — основи, ядра і наслідків.

**Методологічні** **знання.** Методологічні знання вельми багатопланові. Як зазна­чає Л. Я. Зоріна, їх можна подати у вигляді двох множин: знання про загальні методи дослідження (експериментальні і теоретичні) і знання про методи передачі наукової інформації (мова науки, структура наукових знань, форма їх фіксації).

**Оцінювальні** знання І. Я. Лернер визначає як такі, що характеризують норми відношення до **тих** чи інших об'єктів, значення їх, у тому числі різних знань, у тій чи іншій сукупності або системі об'єктів. Цей вид знань важливий для фор­мування відношень, для усвідомлення питомої ваги різних знань, реальних об'єктів, для формування системи цінностей особистості.

**Функції знань**

Усі види знань в сукупності забезпечують виконання ними своїх функцій в житті особистості. У педагогічній літературі виділяються три функції знань: онтологічна, орієнтовна, оцінювальна.

Суть онтологічної (пізнавальної) функції полягає в тому, що знання є основою уявлення про дійсність. У свідомості людини знання, у тому числі й теоретичні, створюють уявлення про оточуючий світ. В учнів формується загальна картина світу на рівні сучасної науки. Друга функція знань — орієнтовна — полягає в їх ролі орієнтира при визначенні напрямку діяльності — практичної чи духовної.

Оскільки знання є базою для формування відносин до об'єктів дійсності (відно­шення до об'єкту неможливе без знань про об'єкт), то це є їхньою третьою функ­цією — оцінювальною.

**КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ЗНАНЬ**

**Якість** — філософська категорія, що виражає невід'ємну від буття об'єкта його визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість віддзер­калює стійке взаємовідношення складових елементів об'єкта, яка характеризує його специфіку, що дає можливість відрізнити один об'єкт від інших.

**Критерії якості знань** (критерій — від грецького «засіб для судження» — озна­ка, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація будь-чого; мірило оцінки): повнота, глибина, конкретність, узагальненість, система­тичність, системність, згорнутість, оперативність, гнучкість, усвідомленість та ін.

**Характеристика критеріїв якості знань**

**Повнота** знань характеризується їх обсягом, кількістю будь-яких одиниць (видів) знань про об'єкт, що вивчається, передбаченим програмою.

**Глибина** знань характеризується сукупністю (числом) усвідомлених учнями зв'язків між знаннями, що зіставляються.

**Конкретність і узагальненість** проявляються у розкритті конкретних проявів узагальненого знання і в здатності підводити конкретні знання під узагальнені (конкретне як прояв узагальненого).

**Систематичність** знань характеризується усвідомленням складу деякої сукуп­ності знань, їх ієрархії і послідовності, тобто усвідомлення одних знань як базо­вих для других, але при певному, заданому куті зору на цю сукупність. Ступінь систематичності знань учня проявляється:

1. У викладі ним навчального матеріалу в послідовності, що схожа з тією, яку дає вчитель або підручник, але при поясненні зв'язків між окремими знаннями.
2. У викладі, що потребує перебудови навчального матеріалу в іншій, ніж було пред'явлено, послідовності, при мотивуванні або очевидній обґрунтованості цієї перебудови.
3. У виконанні дій у необхідній послідовності, що приводить до досягнення мети.
4. У самостійному встановленні нових зв'язків, по-перше, між засвоєними знаннями, по-друге, між раніше засвоєними і новими знаннями.

**Системність знань** (ідея системності знань вперше була висунута і теоретично обґрунтована Л. Я. Зоріною 1976 р.).

Під системністю знань учнів Л. Я. Зоріна розуміє таку сукупність знань у їх свідомості, структура якої відповідна структурі наукової теорії. Формування сис­темних знань, структура яких адекватна структурі наукової теорії, стосується навчальних предметів, у яких відповідною одиницею змісту освіти є наукова теорія. У навчальних предметах системність у цьому сенсі проявляється на­стільки, наскільки в них вивчаються цілісні теорії або фрагменти різнопорядко-вих видів знань. Водночас є багато навчальних дисциплін, зміст яких або його частина побудовані на основі описових теорій і понять (біологія, неорганічна хімія, фізична географія та ін.). У цих навчальних предметах системні знання можна формувати на основі «структурної моделі науки» (СМН).

Враховуючи вищевикладене, під системними знаннями розуміємо такі знання, які віддзеркалюють у свідомості учнів схему інваріанта функціональних зв'язків і логічних відношень між різноякісними (різнопорядкованими) елементами знань в їх функціональній сукупній цілісності.

Процес формування системних знань (систематизація знань) — це особливий вид діяльності вчителя і учнів, який спрямований на виявлення в змісті навчального предмета ознак системи і відповідне його перетворення (перебудову) — приведення до системного виду на основі встановлення між різноякісними елементами знань різного виду функціональних зв'язків і логічних відношень.

**Згорнутість і розгорнутість** знань полягає в здатності особистості, з одного боку, виразити знання компактно, але так, щоб воно являло видимий резуль­тат ущільнення деякої сукупності знань, а з другого — розкрити систему кроків, що ведуть до стиснення, згортання знань.

**Оперативність знань** — якість, що характеризується числом ситуацій, в яких учень може свідомо застосувати ті чи інші знання, або числом способів, якими він може ці знання застосувати.

**Гнучкість знань** особистості проявляється в готовності до самостійного знахо­дження способу застосування знань, якщо змінюється ситуація, або різних спо­собів, в одній і тій самій ситуації.

**Усвідомленість** знань виявляється в розумінні зв'язків між ними, шляхів от­римання знань, умінні їх доводити, розумінні принципу дії зв'язків і механізму їх становлення.

**Міцність** знань виявляється в стійкій фіксації в пам'яті системи сутнісних знань і способів їх застосування або в готовності вивести необхідні знання, ґрунтую­чись на інших опорних знаннях. Міцність знань означає тривалість збереження їх у пам'яті, відтворення в необхідних випадках.

**Об’єктивність і суб’єктивність якостей знань**

Перелічені якості знань можна поділити на дві групи. Одні й ті самі якості можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними.

Об'єктивність якості полягає в тому, що вона властива самій інформації, яка ще не стала надбанням особистості. Так, повнота, глибина, оперативність, конк­ретність, узагальненість, систематичність, системність, розгорнутість властиві сус­пільне фіксованим знанням. Між знаннями наявні об'єктивні взаємозв'язки, вони більш або менш повно віддзеркалюють дійсність, можуть бути конкретними або узагальненими, характеризуються системністю незалежно від того, чи засвоєні вони індивідом. Коли якості знань набуті, вони стають суб'єктивними властивос­тями особистості.

Інші якості можуть бути тільки суб'єктивними. Такі якості, як гнучкість, згорнутість, усвідомленість і міцність, являють собою тільки суб'єктивні якості знань і проявляються після того, як людина засвоїла знання і вони стали властивостя­ми особистості.

**Тема 1.5. Сучасні дидактичні технології навчання.**

У «Глосарії сучасної освіти» розглядається три підходи до визначення поняття «освітня технологія»:

Освітні технології

Систематичний метод планування, використання, оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань, який враховує людські і технічні ресурси та взаємодію між ними для досягнення ефективної форми освіти

Рішення дидактичних проблем в руслі управління навчальним процесом із заданими цілями, досягнення яких повинно підлягати чіткому опису і визначенню

Виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, які підвищують освітню ефективність, за допомогою конструювання і використання прийомів і матеріалів, а також методів навчання

В. Гузеев, виходячи із системного погляду на освітню технологію уточнює:

**Освітня технологія** це комплекс, що складається з:

- деякого представлення планованих результатів навчання;

- засобів діагностики поточного стану тих, яких навчають,;

- набору моделей навчання;

- критеріїв вибору оптимальної моделі для даних конкретних умов.

**Виховні**

**технології**

**Навчальні технології**

**Технології**

**управління**

**Педагогічні технології**

**Освітні технології**

частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст та методи навчання й проектує навчальні процеси

здійснення технологічного процесу, функціонування усіх особистих, інструментальних і методичних засобів

опис /алгоритм/ процесу, сукупність цілей, зміст методів і засобів для досягнення результатів навчання

Таким чином *педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, які застосовуються в навчанні як реальний процес.*

***Ієрархічні рівні***

Педагогічна технологія

характеризує цілісний освітній процес, синонімічна педагогічній системі: в неї включаються сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб’єктів і об’єктів процесу

Загально

педагогічний

рівень

сукупність методів і засобів для реалізації певного навчання і виховання в рамках одного предмету, класу, вчителя

Окремо

методичний

рівень

технологія окремих частин учбово-виховного процесу /технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення і контроля матеріалу, технологія самостійної роботи та ін./

Локальний /модульний/

рівень

***Джерела і складові частини нових педагогічних технологій***

* соціальні перетворення і нове педагогічне мислення;
* наука – педагогічна, психологічна, суспільні науки;
* досвід минулого /вітчизняний і зарубіжний/;
* народна педагогіка /етнопедагогіка/.

**Критерії технологічності**

Керованість

Системність

Концептуальність

Відтворюваність

Ефективність

***Класифікація педагогічних технологій за Г. Селевко***



**Технології розвивального навчання.**

Грунтується на теоретичних ідеях і практичних напрацюваннях Л.С. Виготського, Л.В. Занкова, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна

Л.С. Виготський установив, що розвиток інтелекту дитини відбувається через зону "ближнього розвитку", коли дитина може спочатку щось робити у співпраці з дорослим, а потім переходить на такий рівень розвитку, коли цю дію може виконувати самостійно, тобто навчання в дитячому віці має випереджати розвиток і вести в такий спосіб розвиток за собою.

**Розвивальне навчання – цілісна педагогічна проблема, яка забезпечує оптимальні умови для розвитку учнів як суб’єктів навчання**

Розвивальне навчання – основа формування творчої особистості, а в подальшому особистості, яка має внутрішні потреби, що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовнішніми факторами

Метою  розвивального навчання є формування активного, самостійного, творчого мислення учня і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання.

**Завдання розвивального навчання** – формування особистості з

* гнучким розумом;
* розвиненими потребами до пізнання та самостійних дій;
* певними навичками та творчими здібностями.

Принципи розвивального навчання

* навчання має проваджуватися на високому рівні складності;
* у вивченні програмного матеріалу необхідно йти вперед швидкими темпами;
* провідне місце належить теоретичним знанням;
* учні повинні усвідомлено засвоювати навчальний матеріал, засоби реалізації знань на практиці.

**Модель організації навчання**

**(Ця модель передбачає реалізацію таких етапів)**

1)  формування в учнів мотивів навчання, позитивного ставлення до нього;

2)  оволодіння новою інформацією, що являє собою пізнавальну активність школяра спрямовану на опанування нових знань та способів навчальних дій;

3)  відтворення учнями засвоєного матеріалу;

4)  формування вмінь у стандартних і нових умовах;

5)   узагальнення знань, умінь і навичок школярів;

6)   продуктивна пізнавальна діяльність учнів для формування знань, умінь і навичок на творчому рівні.

Навчальна діяльність як універсальний метод являє собою ефективну форму активності вчителя, що спрямована на учня.

Навчальний матеріал слід подавати в трьох площинах:

* система навчальних завдань, що пронизують усю програму предмета;
* розгортання навчального матеріалу всередині кожного навчального завдання за етапами його виконання;
* розробка кожного конкретного уроку відповідно до певного етапу вирішення навчального завдання.

**Мета постановки навчального завдання**

полягає в тому, що учні засвоюють загальні засоби роботи з навчальним матеріалом, поширюють його на виконання тих завдань, де цей засіб можна застосувати

До першого типу належать уроки на постановку навчального завдання

До другого типу належать уроки моделювання.

**Типологія уроків**

До третього типу належать уроки контролю

До четвертого – уроки оцінювання дій

така пізнавальна діяльності учнів, у процесі якої кожна дитина самостійно або за допомогою вчителя осмислює матеріал, творчо застосовує його за нестандартних умов та свідомо запам'ятовує для подальшого навчання. При цьому відбувається самовдосконалення й самовираження дитини

**2.8. Модульно-розвивальне навчання**

**(**А. Фурман**)**

забезпечення прогресивного психосоціального розвитку вчителя і учня в умовах діалектично пов'язаних процесів навчання, виховання й освіти, а конкретніше — оптимізація багатоскладових процесів соціально-особистісного росту учасників розвиваючої педагогічної взаємодії.

**У системі модульно-розвиваючого навчання створено такі умови:**

1. Змістовно навчальний процес організовується за відповідними проблемно - модульними програмами, які, розкриваючи соціально-функціональну роль кожного, чітко визначають психолого-дидактичний зміст спільної діяльності вчителя і учнів на тому чи іншому етапі функціонування навчального модуля, тобто забезпечують розвиток певного набору психо соціальних функцій учня з певним мен­тальним досвідом і потенціалом.

2. Модульно-розвиваючий процес технологізовано на рівні окремого навчального предмета (сукупність навчальних модулів), змістового модуля (шість основних педагогічних технологій) і міні-модуля (30-, 25- чи 20-хвилинне навчальне заняття з чітко визначеною системою проблемно-діалогічних методів).

1. Зменшено щоденні навчальні навантаження на учня: замість 5—7 предметів учень готує і вивчає 2—3, максимум 4, що дає змогу в кілька разів підвищити зосередженість учнів на певному навчальному матеріалі.
2. Упроваджено гнучкий розклад і скорочено урок до 30 (25 і 20) хв: скажімо, три міні-модулі по 30 хв — це більше, ніж два уроки по 45 хв. Завдяки цьому фактично незмінними протягом року залишаються психофізіологічна готовність та інтелектуальна здатність дитини до продуктивного навчання.

5. За допомогою спеціальних психолого-педагогічних заходів (систематичне ґрунтовне тестування інтелектуального й особистісного зростання учнів, гнучкий режим навчальної і поза навчальної праці тощо) гармонізується система особистісної адаптованості учнів від 1-го до 11-го класу.

1. Оптимізовано індивідуальний пізнавально-регуляційно-ціннісний процес кожного, оскільки навчання починається з формування внутрішньої пізнавальної мотивації і через нормотворчість завершується рефлексивним осмисленням себе і своїх можливостей у реальному світі.
2. Технологізовано і дидактично нормовано професійну діяльність учителя завдяки чіткій логічній послідовності завершеної сукупності етапів функціонування навчального модуля, змістової психолого-педагогічної характеристики кожного з них, що дозволяє в деталях проектувати організацію навчально-виховного процесу у формах розвиваючої педагогічної взаємодії на матеріалі будь-якого навчального предмета.

навчальний

дидактичний

**Модулі за А. Фурманом**

формальний

змістовни

це виважений концептуальний опис методики викладання певного навчального курсу, що забезпечує вирішення окремої групи розвиваючо-академічних цілей і завдань та проектується як чітко обґрунтоване і відносно локалізоване психосоціальне зростання вчителя і учня протягом півріччя чи навчального року.

відносно самостійна, цілісна частина реального навчально-виховного процесу, яка завдяки єдиному технологічному циклу поєднує змістовний і формальний, процесуальний і результативний модулі.

науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо), яка визначається науковим проектом змістового модуля, сценарієм інваріантних технологій повноцінного модульно-розвиваючого процесу, міні-підручником і дістає процесуально-функціональне втілення вміні-модулі, тобто у формальному модулі.

***основна форма організації навчання в модульно-розвиваючій системі, яка характеризується такими особливостями:***

1. Нерозривним зв'язком і єдністю змістового модуля і форми-модуля.
2. 30-, 25- або 20-хвилинним часовим відтінком організації навчального процесу.
3. Має ту чи іншу чітко обґрунтовану психо дидактичну мету, яка визначається етапом модульно-розвиваючого процесу і зафіксована в науковому проекті змістового модуля.
4. Проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб) відносно постійними групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями І (інтелектуальність, соціальність тощо);
5. Взаємозалежно і послідовно реалізує основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, норм і цінностей за допомогою проблемно-модульних навчальних програм.
6. Обіймає певну, чітко визначену педагогічну технологію, що кооперую діяльність учителя і учнів, робить міні-модуль суттєво цілісним, логічно і дидактично завершеним.
7. Існує залежно від віку учнів автономно (здебільшого 1-2 кл.), здвоєно (3 - 6 кл.), строєно (6 - 9 кл.) і системно (10 - 11 кл.).
8. Наповнюється різними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення.

це процес функціонування і розвитку навчального модуля, який визначає ланцюг переходів від одного міні-модуля до іншого за допомогою повної характеристики психолого-педагогічних засобів, можливих способів їх застосування та фіксації самого факту переходу від одного стану модульно-розвиваючого процесу до іншого

На 0 етапі — чуттєво-естетичному — відбувається емоційна мотивація учня, формування мети, що пов'язує певну суму знань і вмінь і завдання формування особистості, її світосприйняття.

На І етапі — установчо-мотиваційному — відбувається націлювання, формується установка, мотивація учіння учнів, вони отримують уявлення про певні знання.

На II етапі — змістово-пошуковому — формується модуль знань, відбувається представлення матеріалу, усвідомлення змісту, починається ознайомлення з нормами діяльності (уміннями).

На НІ етапі — оцінно-смисловому — перевіряється первинний рівень зрозуміння та запам'ятовування змісту навчального матеріалу.

На IV етапі — адаптивно-перетворювальному — передбачається формування соціальних норм, умінь використовувати знання в типових та нетипових умовах.

На V етапі — системно-узагальнюючому — формування модуля норм знання узагальнюються та систематизуються.

На VI етапі — контрольно-рефлексивному — формується модуль цінностей, знання остаточно перевіряються, триває рефлексія.

На VII етапі — духовно-естетичному — підводиться підсумок психо-соціального зростання, формування світогляду наприкінці навчального модуля.

У функціонуванні навчального модуля важливе значення мають також **цільовий, процесуальний, результативний, тестовий і графічний модулі**.

це завершена систематизація психолого-дидактичного змісту цілісного функціонального навчального модуля, що визначається проблемно-модульною програмою, організаційно реалізується як ієрархія міні-модулів, процесуально втілюється як ланцюг інноваційних педагогічних технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал навчально-виховного процесу

конкретний перебіг розвиваючої взаємодії вчителя і учнів під час повноцінного функціонування навчального модуля, яке передбачає поступальне проходження ними проблемно-предметної та ціннісно-регулятивної фаз оволодіння загальнолюдським досвідом і забезпечує оптимальне психо соціальне зростання їхнього потенціалу

це фіксація приросту психо соціального і навчального потенціалу вчителя і учнів на основних етапах розвитку модульного процесу в результаті проходження ними повного функціонального циклу навчального модуля та проблемно-модульної навчальної програми в цілому

Поаспектне впровадження модульно-розвивального навчання

**психологічно:** модуль як цілісний функціонально автономний етап психосоціального розвитку особистості

**змістово:** модуль як довершений добір, цілісний блок наукової інформації, знання;

**організаційно:** модуль як відносно самостійна форма життєдіяльності педагогічно керованих, малих, середніх і великих навчальних груп;

**загальнодидактично:** модуль як гармонійна єдність дидактичних компонентів — цілей, змісту, форм, технологій, засобів і наслідків навчання;

**методологічно:** модуль як комплекс теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання, які обслуговують фундаментальний соціально-психологічний експеримент у галузі освіти;

**освітологічно:** модуль як надскладна, ієрархізована галузь соціально-культурної практики людей, що забезпечує якісний психосоціальний розвиток підростаючого покоління

**Педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення і реконструкції матеріалу**

***Семестрово-блочно-залікова система навчання***

***(С. Подмазін)***

– навчання в 1—4 класах, де обов'язковий тематичний облік навчальних досягнень учнів з основних предметів — з читання, української мови й математики. З кожної предметної теми на основі поточних оцінок і оцінок контрольних робіт виставляється узагальнююча оцінка знань—тематичний залік.

**Етапи** **заліково-семестрової системи навчання**

**Початковий етап** заліково-семестрової системи

– навчання в 5 класі. З основних предметів — української мови і математики—здійснюється перехід від тематичного обліку навчальних досягнень за поточними оцінками до тематично-залікового за оцінками залікових форм контролю кожної предметної теми.

**Перехідний етап** заліково-семестрової системи

– навчання в 6—11 класах. Для всіх предметів державного компоненту є обов'язковим заліковий облік навчальних досягнень учнів за кожною предметною темою, який передбачає обов'язкове проведення учителем наприкінці вивчення кожної предметної теми залікових форм контролю знань, умінь і навичок учнів

**Основний етап** заліково-семестрової системи

**Структурні елементи СБЗН**

Блочне викладання предметів

Урок пара (2х40)

Заліки

Семестри

Додаткові індивідуальні заняття

**Залік**

тематичний

підсумковий

**Урок-пара (2х40) дає змогу**

— формувати оптимальний для учнів психологічний режим навчального процесу, попереджуючи перевтомлення і забезпечуючи вивчення навчального матеріалу шляхом «занурення» у предмет;

— здійснювати ефективний зворотній зв'язок, тобто результативніше закріплювати вивчений матеріал, використовуючи більше самостійних творчих, практичних завдань;

— систематично, а не періодично проводити ущільнений контроль навчальних досягнень учнів;

— економити 10 хвилин робочого часу, які доцільно використовувати на додаткові індивідуальні заняття;

— робити домашні завдання з 2—3 предметів кожного дня замість 5—6.

***Проведення уроків-пар зобов'язує вчителя:***

— до високої мотивації пізнавальної діяльності учнів на уроці;

—до установки на випереджаюче навчання;

—до використання принципу блоків та опори;

— до чіткої, оптимально-ущільненоі організації уроку;

— до високого темпу діяльності;

— до вибору активних форм і методів роботи на уроці відповідно до кожного етапу.

***За заліково-семестровою системою навчання учень має право:***

––автоматично отримати оцінку «відмінно» із тематичного заліку, основною формою контролю знань якого є усний залік, залікові тести, залікова самостійна робота, якщо учень під час вивчення теми мав усі поточні оцінки «відмінно», тобто звільняється від вищеназваних залікових форм контролю знань;

— перездати оцінку тематичного заліку на вищу оцінку протягом двох тижнів після закінчення вивчення теми. Відповідна перездана оцінка вноситься до класного журналу в графу «Перездача», що стоїть після графи «Тематичний залік»;

(Перездача тематичного заліку може вплинути (змінити) на семестрову оцінку. Тоді графа «перездача» вноситься і після графи «за семестр».)

— за заявою перездати оцінку підсумкового заліку на кращу оцінку протягом трьох тижнів після закінчення вивчення предмета в окремих випадках, що розглядаються дирекцією школи індивідуально;

— при пропусках навчальних занять з поважних причин здати тематичні заліки в терміни, визначені за домовленістю з учителем протягом періоду, який необхідний учневі для успішного засвоєння пропущеного матеріалу й ліквідації заборгованості.

***Заліково-семестрова система навчання дає змогу учителеві:***

––систематизувати знання учнів з теми і предмета в цілому;

—активізувати свої форми роботи і творчо проявляти свої особливості в роботі;

— широко впроваджувати індивідуальний та диференційований підхід до учнів;

— розвантажуватись, оскільки зменшується кількість щоденних підготовок до уроків, вивільняється більше часу на самоосвіту;

— налаштовувати стосунки з дітьми на основі педагогіки співробітництва;

— активно співпрацювати з батьками.

**Тема 1.6. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти.**

У формуванні особистості учня суттєвим чинником є оцінка вчителям засвоєних знань.

Розрізняють декілька видів оціночних шкал

Якщо в якості величини виступають числа, то говорять про кількісну шкалу. Таким чином, кількісна шкала призначена для представлення оцінки числом. Це, наприклад, добре відома система бальних оцінок. Якщо оцінка не залежить від учня, а йому лише знаходиться місце на шкалі, то говорять про абсолютну оціночну шкалу.

Відносна шкала передбачає порівняння двох чи більше станів знань, умінь одного і того ж учня в різний проміжок часу. Відносна шкала відбиває зміну, розвиток об’єкта.

В недостатньо структурованих областях – таких, як мистецтво, - частіше використовують порядкові шкали. Їх особливість полягає в тому, що об’єкт оцінки порівнюється з подібними об’єктами. Варіант порядкової шкали в якому об’єкту присвоюється номер, ранг в ієрархії об’єктів, називається ранговим. Частковим випадком рангової системи, який стає популярним, є рейтингова система. За рядом ознак вона має схожість з кількісною шкалою, але не є такою. Вона отримується шляхом опитування думок експертів, або шляхом набору балів. В кінці навчального періоду всі бали набрані учнем сумуються і одержується рейтинг учня за даний період.

Добре відомий і інший вид порядкових шкал – дескриптивний (описовий). Вони характеризуються тим, що об’єкт, з яким порівнюється даний, хоча і належить до тієї множини, що і вимірюваний, але представлений певною моделлю, завуальований і ніби схований, і навіть відсутній. Знакова дескриптивна шкала – описується за допомогою знакової системи. Очевидна знакова система – мова, менш очевидна – образна (Казаков А.Н., Якушев А.О. Логика - / Парадоксология: Пособие для учащихся ст. классов лицеев, колледжей и гимназий. М.: АО « Аспект Пресс», 1994. – 256 с.,) в тому числі графічні моделі.

Оцінки за допомогою дескриптивних шкал давно уже дискутуються, у них є прибічники і такі системи вже використовуються. Це не відмова від оцінки взагалі, а перехід від кількісних оціночних шкал до дескриптивних. Приведемо приклад: “Учениця А. має словарний запас біля 40 тис. слів. Може заміняти слова і вирази їх синонімами, знає типові граматичні конструкції і грамотно використовує їх в усній мові. Вміє заміняти речення складної структури декількома реченнями простої і навпаки. В усній мові впевнено і вільно використовує поширені ідіоми”. Такі оцінки повідомляють батькам учнів американські вчителі. (Зверніть увагу: відмічаються тільки досягнення; читати поміж рядків про помилки і недоліки там не прийнято – це постулат розвитку вільної особистості). Як бачимо, типова дескриптивна оцінка – це характеристика досягнень учня.

В останній час за кордоном все частіше обговорюється інший спосіб, який багатьом бачиться найбільш адекватним для заміру особистого розвитку. Розглядаємо два малюнка і говоримо: “Так вона малювала рік назад, а так малює сьогодні” Це приклад використання дескриптивних аналогових шкал. Сюди відноситься ідея так званої “папки досягнень” (portfolio assessment). Вона народилась в США як компроміс між прийнятою в цій країні системою тестового контролю і європейською системою.

Перевага кількісних шкал – їх простота і визначеність. Плата за це – помітна втрата інформативності. Порядкові шкали, зокрема дескриптивні, дуже інформативні і змістовні. Але за це ми розплачуємось високою мірою невизначеності, необхідністю мати складний і дорогий інструмент – експертів і сумнівом в об’єктивності.

Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю сприяє виявленню успішності навчання кожного учня, розкриттю причин поганого засвоєння учнями матеріалу та вживанню заходів по ліквідації недоліків у роботі учнів і вчителів.

Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю включає в себе:

* перевірку;
* оцінку;
* облік.

Він включає такі функції: контролюючу (перевірка знань дає інформацію як іде засвоєння матеріалу, що вивчається, та про ефективність методів і прийомів, які використовує вчитель); навчальну (в процесі відповідей товаришів, доповнень вчителя у учнів систематизуються знання, учень вчиться аналізувати відповіді однокласників); виховну (формується відповідальність, активність, самостійність); розвивальну (учні самостійно роблять висновки, узагальнення, застосовують знання у зміненій або новій ситуації, виділяють головне).

Здійснюючи контрольну функцію вчитель повинен пам’ятати, що контроль повинен бути:

* об’єктивним;
* регулярним;
* гласним;
* всебічним;
* диференційованим;
* різноманітним;
* етичним;
* носити індивідуальний характер.

Індивідуальність характеру контролю – це врахування знань кожного учня, рівень його навчальних досягнень.

**Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти.**

Пропоновані Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти розроблені на виконання рішення колегії Міносвіти і науки від 17.08.2000 р., спільного наказу Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України “Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти” № 128/48 від 04.09.2000 р. з метою гуманізації освіти, методологічної переорієнтації процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, впровадження особистості – орієнтованого підходу до навчання та підвищення якості й об’єктивності оцінювання. При розробці Критеріїв, до роботи над якими були залучені провідні вчені, методисти та вчителі України, було враховано традиції вітчизняної педагогічної науки та практики, а також досвід розробки таких документів в інших країнах.

Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетенцій.

Відповідно до цього змінюються і підходи до оцінювання навчальних досягнень школярів. Оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач.

Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетенції.

**Компетенція** – загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що набуті завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводяться тільки до знань і навичок, а належать до сфери складних умінь і якостей особистості.

**Основними групами компетенцій, яких потребує сучасне життя, є:**

* соціальні, пов’язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень, у суспільному житті, у врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів суспільства;
* полікультурні, що стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їх мови, релігії, культури тощо;
* комунікативні, що передбачають опанування важливим у роботі й суспільному житті усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами;
* інформаційні, що зумовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вмінням здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію;
* саморозвитку та самоосвіти, що пов’язані з потребою і готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому та суспільному житті;
* компетенції, що реалізуються у прагненні й здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності.

Компетенції є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів і формуються передусім на основі опанування змісту загальної середньої освіти. Виявити рівень такого опанування покликане оцінювання.

**Об’єктом оцінювання** навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички. Досвід творчої діяльності учнів, досвід емоційно – ціннісного ставлення до навколишньої діяльності.

З метою забезпечення об’єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів вводиться 12-бальна шкала, побудована за принципом урахування особистих досягнень учнів.

**При визначенні навчальних досягнень учнів аналізу підлягають:**

* характеристики відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;
* якість знань: правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
* ступінь сформованості загально навчальних та предметних умінь і навичок;
* рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
* досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв’язувати проблеми);
* самостійність оцінних суджень.

Вказати орієнтири покладено в основу виділених чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів: початкового, середнього, достатнього, високого.

У загальнодидактичному плані рівні визначаються за такими характеристиками:

**перший рівень** – початковий (відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення);

**другий рівень** – середній (учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний розв’язувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності);

**третій рівень** – достатній (учень знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв’язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням, тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки: відповідь учня повна, правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй і бракує власних суджень; він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності);

**четвертий рівень** – високий (знання учня є глибокими, міцними, узагальненими, системними; учень вміє застосувати знання творчо, його навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні життєві ситуації, явища, факти виявляти і відстоювати особисту позицію).

Визначеним рівням відповідають розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою

**Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні навчальних досягнень | бали | Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. |
| Початковий | 1 | Учень може розрізняти об’єкт вивчення і відтворити деякі його елементи. |
| 2 | Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, має нечіткі уявлення про об’єкт вивчення, виявляє здатність елементарно викласти думку. |
| 3 | Учень відтворює менше половини навчального матеріалу; з допомогою вчителя |
| Середній | 4 | Учень відтворює менше половини навчального матеріалу, здатний відтворити його відповідно тексту підручника або пояснення вчителя, повторити за зразком певну операцію, дію. |
| 5 | Учень розуміє основний навчальний матеріал, здатний з помилками й неточностями дати визначення понять, сформулювати правило. |
| 6 | Учень виявляє знання і розуміння основних положень навчального матеріалу. Відповідь його правильна, але недостатньо осмислена. З допомогою вчителя здатний аналізувати, порівнювати, узагальнювати та робити висновки. Вміє застосовувати знання при розв’язуванні задач за зразком. |
| Достатній | 7 | Учень правильно , логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основоположні теорії і факти, вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, частково контролює власні навчальні дії. |
| 8 | Знання учня є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, встановлювати найсуттєвіші зв’язки і залежність між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність. Відповідь його повна логічна, обґрунтована, але з деякими неточностями. |
| 9 | Учень володіє глибокими і міцними знаннями, здатний використовувати їх у нестандартних ситуаціях. Самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, критично оцінює окремі нові факти, явища, ідеї. |
| Високий | 10 | Учень володіє глибокими і міцними знаннями, здатний використовувати їх у нестандартних ситуаціях. Самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, критично оцінює окремі нові факти, явища, ідеї. |
| Високий | 11 | Учень володіє узагальненими знаннями з предмета, аргументовано використовує їх у нестандартних ситуаціях, уміє знаходити джерело інформації та аналізувати її, ставити і розв’язувати проблеми. Визначає програму особистої пізнавальної діяльності; самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виставляючи особисту позицію щодо них. |
| 12 | Учень має системні, дієві знання, виявляє неординарні творчі здібності у навчальній діяльності, вміє ставити і розв’язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію, виявляє власне ставлення до неї. Розвиває свої обдарування і нахили. |

Обов’язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів є тематичне і підсумкове. Основною одиницею оцінювання є навчальна тема. Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів є обов’язковим і основним, його результати відображаються у класному журналі в окремій колонці.

Доцільність тематичного оцінювання зумовлена психологічними закономірностями засвоєння навчального матеріалу, що передбачають реалізацію його послідовних етапів, що не можна здійснити на одному уроці. З огляду на це поточне оцінювання на кожному уроці в традиційному розумінні (виставлення оцінок у класному журналі) не с обов’язковим, хоча й може здійснюватися за бажанням учителя чи з урахуванням особливостей того чи іншого предмета.

Крім того, оцінювання не узгоджується з індивідуальним для кожного учня темпом засвоєння навчального матеріалу, що нерідко спричиняє психологічний дискомфорт у навчання значної частини школярів. Перед щоденною загрозою опитування і виставлення оцінки учень націлюється не стільки на осмислення, скільки на просте запам’ятовування навчального матеріалу.

Тому поточне оцінювання у разі його застосування вчителем має відігравати допоміжну роль, виконуючи, зокрема, заохочувальну, стимулюючу та діагностично–коригуючу функції. Його результати необов’язково відображаються в балах і фіксуються в журналі.

Принцип тематичності забезпечує одночасно систематичність і об’єктивність в оцінюванні та обліку навчальних досягнень учнів.

Тематичному оцінюванню навчальних досягнень учнів підлягають основні результати вивчення теми, що визначаються вчителем на основі вимог навчальної програми і мають бути відомі учням з самого початку її вивчення, слугуючи орієнтиром у процесі роботи над темою.

Перед вивченням чергової теми усі учні мають бути ознайомлені з тривалістю вивчення теми (кількість занять); кількістю і тематикою обов’язкових робіт і термінами їх проведення; питаннями, що виносяться на атестацію, якщо атестація проводиться в усно-письмовій формі, або орієнтовними завданнями (задачами) тощо; терміном і формою тематичної атестації; умовами оцінювання.

Якщо темою передбачено виконання учнями практичних, лабораторних робіт та інших обов’язкових практичних завдань, то їх виконання є обов’язковою умовою допуску учнів до тематичної атестації.

Тематична атестація може проводитися у різних формах. Головною умовою при їх виборі вчителем є забезпечення об’єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів.

Кожну оцінку вчитель обов’язково повинен аргументовано вмотивовувати, доводити до відома учня та оголошувати перед класом (групою).

З метою запобігання перевтоми учнів та завдання шкоди їхньому здоров’ю, терміни проведення тематичної атестації визначаються вчителем за погодженням із керівником чи заступником керівника навчального закладу.

Протягом вивчення значних за обсягом тем дозволяється проводити кілька проміжних атестацій. І навпаки, якщо на опанування матеріалу теми передбачено, наприклад, одну-дві навчальні години, об’єднувати їх для проведення математичної атестації.

Перед учнями, які не засвоїли матеріал теми чи одержали бали на початковому рівні, ставиться вимога обов’язково його доопрацювання; їм надається необхідна для цього допомога, визначається термін повторної атестації. Учень має право на переатестацію також для підвищення атестаційного балу.

Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці семестру або навчального року. Підсумкова оцінка за семестр виставляється за результатами тематичного оцінювання, а за рік – на основі семестрових оцінок.

Аналізуючи якість знань учнів вчитель звертається до критеріїв якостей знань, які ми розглядали раніше, та може визначити коефіцієнт повноти засвоєння знань, глибини, міцності та інших критеріїв за В,П, Безпалько використовуючи формулу

Наприклад, використовуючи цю формулу для визначення коефіцієнта повноти засвоєння матеріалу вчитель пропонує контрольну роботу і робить її поелементний аналіз. В формулу підставляється значення n1, n2, n0, які означають:



n1 – кількість повних правильних відповідей;

n2 – кількість правильних, але не повних відповідей;

n0 – максимальна кількість правильних повних відповідей.

**Порівняльний аналіз якості сучасних методів оцінювання.**

Методів педагогічного вимірювання (оцінювання) існує багато. Найбільш поширені – спостереження; усна форма перевірки знань (усне опитування; письмова форма перевірки знань (письмові роботи); співбесіда у вигляді інтерв’ю; тестування. [К. Корсак. Про якість інструментарію оцінювання / Директор школи № 5 2002 р.]

Спостереження є найдавнішим методом оцінювання і контролю. Його великою перевагою є те, що воно охоплює суб’єкт чи об’єкт загалом і в реальному вигляді.

Результативність і точність висновків на основі спостереження залежить від особистих рис і якостей того, хто їх виконує, та від багатьох сторонніх чинників.

Усна форма перевірки знань – теж дуже давня і поширена форма суто педагогічних вимірювань, особливості якої узагальнено в таблиці.

Таблиця.

**Позитивні і негативні риси усної форми перевірки знань.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Позитивні риси** | **Негативні риси** |
| Класичність як велика тривалість існування і масова поширеність. | Велика суб’єктивність процесу вимірів та інтерпретації результатів. Неможливість забезпечення стандартизації умов виміру. |
| Простота і доступність, невибагливість до умов проведення. | Низький рівень надійності, коефіцієнт якої рідко перевищує 0,5 |
| Отримання досить надійних даних про мовний розвиток учня чи студента. | Неможливість забезпечити валідність виміру, в першу чергу – валідність змісту. |
| Отримання певного уявлення про загальний розвиток учня чи студента. | Мала чи недостатня точність, яку не вдається істотно підвищити заміною традиційної чотирибальної шкали на10-20 чи 100 бальну. |
|  | Надмірні витрати часу на виміри у великих групах учнів і студентів (надто у випадку застосування багатобальних шкал). |
|  | Неприпустимо високий рівень психологічних стресів під час серйозних усних вимірів. |
|  | Неможливість апеляцій, відновлення та аналізу конфліктних моментів тощо. |

Фахівці доводять невідповідність усного опитування всім сучасним критеріям якості – об’єктивності, надійності та валідності, вказують на “грубість”, малу розпізнавальну спроможність, яку не підвищити ні застосуванням шкал з великою кількістю сходинок, ні розширенням складу екзаменаційних комісій. Навіть найдосконаліші усні форми контролю знань (складання екзамену комісії чи групі викладачів, повторне незалежне опитування тощо) не гарантують об’єктивності процесу вимірювання та інтерпретації його результатів. Суб’єктивізм тут надто високий, як і у випадку спостереження. Відповідь по-різному оцінюється різними екзаменаторами що приводить до надмірних коливань оцінок. Останнє – наслідок недостатньої надійності й точності традиційного усного методу вимірювання, які випливають з порушення критерію об’єктивності. Коефіцієнт надійності змінюється від *К* = 0,4 чи менших значень до *К* = 0,6. Його обчислюють як коефіцієнт кореляції між оцінками двох різних екзаменаторів чи комісій для певного класу чи студентської групи через невеликий проміжок часу, з одного і того самого предмета чи дисципліни, з однаковими навчальними цілями і критеріями.

До названих істотних недоліків класичної усно форми вимірювання знань додається неможливість виконання критерію валідності. За реальної тривалості усного опитування не забезпечується валідність змісту (бо кілька запитань у білеті й 5-10 додаткових не охоплюють увесь зміст дисципліни), належний обсяг і повнота, системність та узагальнення.

Через усі ці недоліки усне опитування в усьому світі застосовується для важливих екзаменів обмежено. Воно незамінне при атестації мовленнєвого розвитку, навичок спілкування, вміння виступати і дискутувати тощо. Можна стверджувати, що метод використовуватиметься й надалі, але все більше втрачатиме свої привілеї монополіста.

Письмова форма перевірки знань молодша від усної, хоча теж має тривалу історію. Переконання, що письмова форма універсальна і має застосовуватися в усіх випадках, ставало підставою для адміністративних заборон усних екзаменів і заміни їх письмовими роботами. Справді, письмова форма істотно переважає усну в сенсі об’єктивності. Порівняно легко забезпечується уніфікація умов вимірювання, зростає об’єктивність оцінювання, накопичення і збереження даних, полегшується їх обробка тощо. Але поширені в Україні варіанти письмового вимірювання надміру суб’єктивні на стадії інтерпретації результатів.

Ці та інші менш істотні причини приводять до невідповідності методу письмової перевірки знань критеріям надійності і валі

дності. Досить порівняти запитання усного і письмового екзаменів, щоб дійти висновку внутрішньої тотожності. Письмова форма педагогічних вимірювань з точки зору адміністрації має хіба лише ту перевагу над усною, що за належної організації утруднює зловживання з боку екзаменаторів і дає змогу легше виходити з конфліктних ситуацій під час оскарження оцінки. Вона рекомендована в разі необхідності оцінювання загального розвитку, навичок логічної інтерпретації своїх знань і вміння консолідувати думки, рівня розвитку асоціативного мислення і здібності до розв’язування нестандартних і проблемних завдань тощо. Українська і світова практика підтверджують, що письмові роботи лишиться надійним засобом педагогічних вимірювань у межах порівняно вузького поля застосування. Узагальнення позитивних і негативних рис письмового педагогічного вимірювання подано в таблиці.

### Позитивні і негативні риси письмової форми перевірки знань

|  |  |
| --- | --- |
| **Позитивні риси** | **Негативні риси** |
| Досить високий рівень стандартної умов проведення (уніфікація вимірювання) | Велика витрата часу екзаменаторів на перевірку письмових робіт, що робить цей метод відносно дорогим. |
| Незначний рівень впливу суб’єктивних чинників при виконанні письмових робіт. | Висока суб’єктивність в інтерпретації результатів, що спричинює недостатній рівень інтегральної об’єктивності. |
| Наявність чималого досвіду проведення письмових вимірювань і тривалого збереження його результатів. | Недостатній рівень надійності. |
| Доступність, можливість охопити великий контингент | Посередній рівень загальної валідності виміру, недостатній – валідності змісту |
| Отримання даних про когнітивний розвиток учня чи студента. | Мала точність, яку можна частково підвищити лише збільшенням тривалості вимірювання, що посилить інші його недоліки. |
| Можливість перевірки рівня проблемного мислення, загальної і специфічної грамотності та ін. | |
| Прийнята тривалість проведення першої стадії письмового вимірювання. | |

Співбесіда як форма оцінювання застосувалася здавна, проте лише в останній час набула істотного значення у вигляді інтерв’ю. В розвинених країнах інтерв’ю відбувається у письмовій чи усній формах і застосовується після попереднього тестування як його доповнення. Мета – отримати максимальну кількість інформації про особистість респондента (зовнішній вигляд, поведінку, мову тощо). Певне узагальнення особливостей співбесіди чи інтерв’ю наведене в таблиці.

**Позитивні і негативні риси перевірки знань під час співбесіди чи інтерв’ю**.

|  |  |
| --- | --- |
| **Позитивні риси** | **Негативні риси** |
| Можливість отримати повне і загальне уявлення про учня, студента чи претендента на вакансію. | Великі витрати часу екзаменаторів на отримання більш - менш значної кількості інформації. |
| Висока свобода дій екзаменатора. | Незадовільна загальна об’єктивність через слабку уніфікацію умов проведення. Дуже висока суб’єктивність в інтерпретації результатів. |
| Отримання даних про когнітивний розвиток того, з ким ведуть співбесіду чи інтерв’ю | Мала точність, яку можна частково підвищити лише збільшенням тривалості вимірювання, що посилить інші його недоліки. |
| Доступність і демократичність методу | Недостатній рівень валідності |
|  | Недостатній рівень надійності. |

***Тестування.*** Термін “тестування” походить від англійського test – екзамен і використовується, як подає відомий французький енциклопедичний словник Larousse, для вимірювання або оцінювання природних і набутих здібностей з метою передбачення поведінки чи досягнень певної особи у визначених обставинах. За радянським енциклопедичним словником, для психології і педагогіки тест – це “стандартизованные задания, по результатам которых судят о психофизиологичеких и личностных характеристиках, а так же знаниях, умениях и навыках испытуемого’’. Класичні визначення тестування у психології підкреслюють наступне:а)емпіричність оцінювання; б) визначення особистих ознак і якостей через використання кількісних показників. У педагогіці класичним і водночас досить повним вважають “критеріальне” означення К. Інгекампа*:”Тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, яка презентує передумови або результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об’єктивності, надійності та валідності вимірів. Він має пройти обробку й інтерпретацію і бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці”*. Тестування не можна розглядати як ідеальний метод, відкривши на цій підставі всі інші. Хоча за належної попередньої підготовки воно найкраще задовольняє основні методичні критерії якості, забезпечуючи прийнятну об’єктивність усіх трьох головних стадій процесу оцінювання – вимірювання, обробку даних та їхньої інтерпретації. Коефіцієнт надійності - від 0,7 до 0,9, що є досить високим показником. Добре підготовлене тестування дає змогу задовольнити і критерії валідності. Оцінюються знання за обсягом і повнотою, системністю, узагальненням та мобільністю. Останні характеристики визначаються за допомогою тесту відповідної складності, а обсяг знань – через відповіді на певну кількість запитань.

Важливим етапом усіх методів педагогічного вимірювання є власне ***оцінювання***, процедура якого полягає в конвертації одержаного під час вимірів первинного результату в певну нормову шкалу балів – “оціноку”. Методика оцінювання полягає у визначенні алгоритму виконання цієї процедури.

В основу сучасної процедури оцінювання результатів тестування покладена ***теорія шкалування***, що дає отримати достовірні дані про рівень знань, умінь і навичок.

Загальні особливості тестування як форми педагогічних вимірів наводяться в таблиці.

**Позитивні і негативні риси тестової форми перевірки знань.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Позитивні риси** | **Негативні риси** |
| Досить висока об’єктивність процесу вимірів та інтерпретації результатів. | Необхідність грунтовної зміни психології виховання і навчання, перехід до вищого рівня змагальності та індивідуалізму |
| Можливість забезпечення стандартизації умов виміру. | Заміна підручників, розрахованих на усне опитування, новими, орієнтованими на тестові форми перевірки. |
| Прийнятний рівень надійності, коефіцієнт якої може досягти 0,9 | Значні витрати часу на первинну підготовку матеріалів для проведення вимірів. |
| Можливість забезпечити валідність виміру, в першу чергу – валідність змісту. | Необхідність подолання опору і комплексу упереджень прихильників старих методів педагогічних вимірювань |
| Достатня точність, яку можна підвищити заміною традиційної чотирибальної шкали на ширшу | Мала кількість фахівців з тестування в Україні, що додатково сповільнить процес переходу на сучасне тестування. |
| Незначні витрати часу на виміри у великих групах учнів і студентів | Пам’ять освітян про негативні наслідки “силового і раптового” запровадження тестування учнів у 1993-94 р.р. |
| Незначний рівень впливу суб’єктивних факторів під час вимірів | |
| Легкість забезпечення тривалого збереження вимірів результатів і автоматизації обробки | |
| Полегшення процесу інтеграції системи освіти України в Європейську , сприяння мобільності учнів, студентів, освітян, фахівців усіх профілів. | |

Проблема визначення конкретних результатів навчання, тим більше виховання і розвитку, є надзвичайно складною. Вона тісно пов’язана з проблемою вимірювань та оцінок педагогічних явищ і процесів. “Необхідно врахувати, що проблема вимірювання в педагогіці ускладнюється тим що багато змінних педагогічного процесу безпосередньо не можна спостерігати й вимірювати (наприклад, ступінь складності навчального матеріалу, процес переходу знань учнів у їхні переконання, ефективність дидактичного, методичного чи виховного впливу тощо). У цих умовах застосовують методи побічного вимірювання…” (*Гончаренко С.У*. Педагогічні дослідження. – К., 1995. – С. 35).

Вимірювання полягає у присвоєнні за певними правилами числових значень величинам, які характеризують ті чи інші педагогічні явища. “Реальний зміст цих величин визначають за допомогою змістового педагогічного аналізу відповідних аспектів і процесів навчання та виховання” (*Гончаренко С.У*. Педагогічні дослідження. – К., 1995. – С. 35). Без відповідних вимірювальних процедур неможливо достатньою мірою підтвердити доцільність використання нового прийому, методу, технології навчання, зміну змісту навчальних предметів, ефективність нового технічного засобу чи навчального плану, а також визначити результативність навчальної діяльності учнів, рівень професійних знань і вмінь, особистісні якості педагогів, результати їхньої діяльності й тенденції її розвитку (динаміку).

Мета вимірювання – дістати інформацію про ознаки об’єктів, організмів чи подій. Ми вимірюємо не сам об’єкт, а лише його властивості чи характерні ознаки. Наприклад, не сам стілець, а його довжину, ширину, висоту чи масу. За допомогою даних вимірювання можна описати цей стілець точніше, ніж без них. Або візьмемо декламування вірша. Учитель, звичайно , здатний точно описати декламування вірша на вербальному рівні. Він може сказати, що в одному місці учень читав повільно і глухо, в іншому – швидко і т.д. Але немає впевненості в тому, що той, хто прочитає опис учителя, зв’яже з певними словами ті самі значення, що й він. Інша людина, очевидно, описала б той самий виступ інакше. Тому використання описів для порівнянь породжує багато запитань.

Шкалування істотно полегшує порівняння, якщо цифрові показники шкал адекватно відображають дійсність. Той хто має оцінити, чи може учень декламувати за певними правилами, скористається цифровими оцінками. Якщо ж учитель, щоб поліпшити виступ учня, має намір подати йому докладнішу інформацію, то він повинен деталізувати свою оцінку. Цей приклад показує також, що виміряні величини можуть певною мірою спрощувати якесь диференційоване спостереження. Завдяки цьому стає можливим порівняння спостережень.

Одним з провідних положень дидактики є взаємозв’язок змісту і форми. Кожне педагогічне явище, кожний процес мають свої зміст і форму. Отже, за зовнішньою характеристикою ефективності навчальної діяльності вчителя криється її внутрішній бік – зміст. Зовнішній бік (оцінка навчальної діяльності учнів і відповідно самооцінка вчителем своєї праці) пов’язаний із змістовим боком – якістю навчання школярів. Головне завдання педагогічної діяльності вчителя – якість навчання, що підлягає контролю керівників шкіл.

*Формування єдиного підходу до оцінки знань учнів під час внутрішкільного контролю зводиться до наступного. Цей процес може мати у своєму складі п’ятнадцять підсистем:*

1 – аналіз положення справ у школі з оцінкою знань учнів ;

2 – теоретична розробка системи перевірки й оцінки знань учнів;

3 – систематизація критеріїв по всіх навчальних дисциплінах;

4 – робота з педагогічним колективом по вивченню критеріїв оцінки відповідей учнів;

5 – робота з педагогічним колективом по вивченню системи перевірки й оцінки знань учнів;

6 – ознайомлення всіх учнів із критерієм оцінки;

7 – виділення ключових тем з кожного предмету;

8 – упровадження тематичного обліку знань учнів;

9 – розробка кожним учителем системи перевірки знань;

10 – організація систематичного повторення учнями основних понять, найбільш важких розділів програми протягом чверті;

11 – постійне повторення учнями основних понять, засвоєних у попередній чверті;

12 – удосконалювання поурочних планів;

13 – організація в педагогічному колективі ділових ігор по оцінці знань учнів;

14 – аналіз питань учителів, відповідей учнів і оцінок цих відполвідей педагогами;

15 – аналіз оцінки екзаменаційних і письмових робіт учнів.

**Модуль 2. Діяльність керівника закладу освіти з управління навчальним процесом.**

**Тема 2.1. Система управління навчальним процесом**

**Управління навчально-виховним процесом** — це складна система, яка передбачає управління процесом викладання й управління діяльністю педагогічного колективу щодо організації процесу учіння

*Система навчання* — це:

* реальна (за походженням),
* соціальна (за субстанціональною ознакою),
* складна (за рівнем складності),
* відкрита (за характером взаємодії з навколишнім середовищем),
* динамічна (за ознакою мінливості),
* імовірна (за способом детермінації),
* цілеспрямована (за наявністю цілей),
* розвиваюча, самокерована система.

***Навчально-виховний процес*** — це не механічне поєднання процесів виховання, навчання, розвитку, а нове якісне утворення, у якому всі складові процеси підпорядковані єдиній меті.

**Основні структурні елементи навчання як соціально-педагогічної системи**

**1. Мета (ціль) навчання (ЦН)**

Мета навчання— це ідеальна модель бажаного результату засвоєння змісту освіти, якого прагнуть у процесі спеціально організованої системи послідовної взаємодії тих, хто навчає, і тих, кого навчають.

**2. Зміст освіти (ЗО)**

Зміст освіти — це педагогічно адаптований соціальний досвід, що складається з чотирьох елементів (компонентів):

1) знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру, що вже відомі суспільству;

2) досвід відтворення способів діяльності репродуктивного характеру;

3) досвід відтворення способів творчої діяльності;

4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

**3. Методи навчання (МН)**

Метод навчання розуміють як систему послідовної взаємодії тих, хто навчає, і тих, кого навчають, спрямованої на організацію засвоєння змісту освіти.

**4. Організаційні форми навчання (ОФ)**

Організаційні форми навчання визначають як цілеспрямовано формований характер спілкування в процесі взаємодії вчителя й учнів, що відрізняються розподілом навчально-організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи й режимом — почасовим і просторовим.

**5. Реальний результат (РР)**

Реальний результат ми визначаємо як проміжний або кінцевий, завершений стан системи або її продукту. Під реальним результатом навчання ми розуміємо об’єктивно фіксовані кількісні та якісні зміни особистості учня, відносно його початкового стану, що сталися внаслідок засвоєння ним у процесі пізнавальної та практичної діяльності накопиченого соціального досвіду (змісту освіти).

**Структура навчання**

**ЗО**

**ЦН** **ОФ** **РР**

**МН**

**Закономірності навчання**

**Принципи навчання**

**Модель дидактичної системи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Дидактичні засоби навчання** | **Дидактична стратегія** | **Методика навчання** |
| * технічні засоби; * навчально-методичні комплекси; * обладнання й оснащення кабінетів; * література для вчителя та учнів; * предмети контролю й самоконтролю вчителів та учнів; * ощадливість витрачання коштів; * диференціація оплати праці вчителя залежно від якості його роботи | * спрямованість навчання на духовні цінності цивілізації та культуру народу; * інтеграція освіти; * виховуючий і розвивальний характер навчання; * стиль педагогічної взаємодії вчителя й учнів; * єдині дидактичні вимоги; * тенденція розвитку дидактичної системи | * оптимальна насиченість інформацією; * реалізація досвіду та здібностей учителя; * пізнавальна активність учнів; * диференціація та індивідуалізація; * взаємозв’язок ЗУН; * темпи духовного розвитку учнів; * підвищення педагогічної майстерності вчителя |

**Схема навчання**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Культура суспільства | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Соціальна частина | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Школа | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Спільна навчально-пізнавальна діяльність | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Викладач | | |  | | | | | Учень | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Учитель |  | Ціль навчання принципи | | |  | Ціль самонавчання, самоосвіти | | |  | Учень |
|  | | | | | | | | | | |
| Зміст | | | |  | | | Зміст | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Засоби | | | |  | | | Засоби | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Форми | | | |  | | | Форми | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Методи | | | |  | | | Методи | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Оцінка | | | |  | | | Самооцінка | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Управління процесом навчання і самонавчання (моніторинг, корекція) | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | |
| Результати – рівень освіченості (розвиненості), потреба в самоосвіті, здатність до особистісного самовдосконалення, саморозвитку  ***Технологія управління*** може бути визначена як науково обґрунтована, раціонально організована й оптимально оснащена діяльність керівника освітньої установи, що характеризують суворо визначеною послідовністю способів (методів), операцій, які дозволяють одержувати стійкий (повторюваний за аналогічних умов) запланований результат із найменшими витратами сил, засобів, часу. | | | | | | | | | | |

***Технологія управління процесом навчання*** — це науково обґрунтована, цілеспрямована взаємодія адміністрації школи з іншими суб’єктами навчально-виховного процесу, орієнтованого на досягнення мети.

**Етапи технології за різними авторами**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| П. Далін, В. Руст | В. Лазарєв | В. Григораш | Л. Крутій |
| 1. Первинний контакт між зовнішніми консультантами та представниками НЗ | 1.Діагностичний етап | 1.Аналітичний етап | 1.Діагностичний етап |
| 1. Укладання контракту між консультантами та НЗ | 2.Прогностичний етап | 2.Концептуальний етап | 2.Прогностичний етап |
| 1. Збір первинних даних за 5 напрямами: оточення, цінності, організаційні структури, ставлення, стратегії розвитку | 3.Власне організаційний етап | 3.Організаційний етап | 3.Організаційний етап |
| 1. Аналіз даних | 4.Практичний етап | 4.Практичний етап | 4.Практичний етап |
| 1. Зворотний зв’язок і діалог | 5.Узагальнюваль  ний етап | 5.Підсумковий етап | 5.Узагальнювальний етап |
| 1. Визначення концепції, довготривалих і короткотривалих цілей | — | — | 6.Упроваджу  вальний етап |
| 1. Планування діяльності | — | — | — |
| 1. Упровадження інновацій | — | — | — |
| 1. Організація мережі навчальних закладів, що беруть участь у перебудові | — | — | — |
| 1. Оцінка | — | — | — |

**Технології управління**

**Синергетичні**

**Особистісно-**

**орієнтовані**

**Авторитарні**

**Рівень управління навчальним процесом**

***Ієрархічне управління***

через наказ, розпорядження, вимогу, установлення режимів і обмежень, що випливають з основних шкільних документів

припускає демократичну, рівну для всіх, зацікавлену участь у житті й діяльності навчального закладу, у ході якої немає керуючих і підлеглих, а є спільна діяльність, що дозволяє погодити уявлення, виробити прийнятні для всіх учасників цінності, орієнтована на використання особистих інтересів і якостей у загальній справі

***Паритетне управління***

має характер надання вчителю віяла інформації (можливостей) ззовні, або занурення вчителя в таке середовище, де волею-неволею він, щоб знайти рішення, вихід із ситуації, буде змушений шукати, розв’язувати виникаючі проблеми — рухатися шляхом самостійного прийняття того, що зацікавило, для вибору необхідного, коли сам процес вибору непомітний і не можна з упевненістю сказати, коли саме й яка фраза, яка думка виявилися пусковим механізмом для самоосвіти, саморозвитку педагога. Наштовхнути вчителя на ідею, стимулювати вчительський пошук, стежити за рівнем мотивації, домагатися, щоб мотив постійно звучав у душі вчителя,— у цьому зміст латентного управління.

***Латентне управління***

***Управлінська діяльність*** в організації процесу навчання може бути представлена у ***вигляді технологічного ланцюжка***

|  |
| --- |
| **Діагностика**  (аналіз процесу навчання (ПН), педагогічної ситуації, вихід на проблемно – орієнтований аналіз) |

|  |
| --- |
| **Цілепокладання**  (віддалені і близькі цілі ПН чи блок операційно – поставлених цілей) |

|  |
| --- |
| **Прогнозування**  (передбачення майбутніх потреб, тенденцій розвитку проблем, шляхів і засобів їхнього рішення, можливих наслідків) |

|  |
| --- |
| **Проектування**  (створення програми розвитку) |

|  |
| --- |
| **Конструювання**  (розробка основних напрямків, конкретного змісту діяльності) |

|  |
| --- |
| **Педагогічна комунікація**  (спілкування, відношення, адресні рекомендації, інформаційний вплив, усунення протиріч, вирішення конфліктів, оцінка діяльності) |

|  |
| --- |
| **Організація** |
|  |
| **Результат**  (порівнянний із прогнозованим) |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Діагностика**  (контроль, оцінка) |  | **Корекція**  (регулювання) |

**Схема дидактико-управлінської діяльності директора школи**

**(за В. Бондарем)**

4 9

1 6 11

2 3 7 8 12 13

5 10

14

1. Адміністрація школи.
2. Дидактико-управлінські знання.
3. Ефективність розвитку адміністрації школи.
4. Управлінський вплив.
5. Інформація про ефективність управлінського впливу.
6. Вчитель.
7. Компетентність учителя.
8. Ефективність розвитку вчителя.
9. Педагогічний вплив «учитель — учень».
10. Інформація про ефективність педагогічного впливу.
11. Учні.
12. Компетентність учня.
13. Ефективність просування учнів.
14. Інформація про ефективність опосередкованого впливу.

Під **функціональним складом управління процесом навчання**

ми розуміємо сукупність інформаційно-аналітичної, планово-прогностичної, організаційно-виконавчої, контрольно-діагностичної та регулятивно-корекційної функцій.

**1.1. Процес як сукупність дій.**

* Необхідно визначити предмет, склад і зміст предмета аналізу.

Наприклад: а) організація навчально-виховного процесу;

б) якість знань учнів з окремих предметів;

в) формування системних знань з математики;

* Слід здійснити структурно-функціональний опис предмета аналізу.

Наприклад, якщо предметом аналізу є організація навчально-виховного процесу, то можна виділити структурний опис: розподіл навантаження між членами педагогічного колективу, тарифікація, складання розкладу, розподіл кабінетів, складання календарних планів, графіків контрольних робіт, тематичних і підсумкових заліків, організація і якість проведення замін тощо.

* Проаналізувати причинно-наслідкові зв’язки за схемою: явище — причина — умова — наслідок.

**1.2. Структура функції.**

* Збір інформації про стан, аналіз якості інформації.
* Планування збору інформації, планування аналізу.
* Організація збору інформації, організація аналітичної діяльності.
* Контроль за збором інформації, контроль за ходом і підсумками аналізу.
* Корекція у зборі й плануванні інформації, у контролі інформаційно-аналітичної діяльності.

**II. Планово-прогностична функція**

* Перспективне прогнозування.
* Стратегічне планування.
* Поточне планування.

**III. Організаційно-виконавська функція**

* Що і для чого проводимо?
* Коли і де?
* Хто відповідальний за проведення, виконання?
* У взаємодії з ким?
* Хто бере участь в організації?
* Який конкретний план проведення?
* Коли, де і з ким підводять підсумки проведення?

**IV. Контрольно-діагностична функція**

* Визначення попереднього, можливого діагнозу.
* Установлення уточнювального діагнозу з використанням комплексу діагностичних методів.
* Одержання остаточного діагнозу в процесі узагальнення даних у порівнянні з нормативними даними.

**V. Регулятивно-корекційна функція**

* Планування — регулювання аналізу.
* Організація — регулювання планування.
* Контроль — регулювання організації, планування, аналізу.

***Під організаційними формами управління*** науковці (Є. Березняк, Г. Горська, В. Бондар, Ю. Конаржевський, Т. Шамова, Н. Шубін та інші) розуміють не тільки зовнішнє вираження узгодженої діяльності суб’єкта й об’єктів управління, але й цільову, змістовну та операційно-процесуальну сутність цієї діяльності

**Класифікація організаційних форм управління**

***За метою діяльності:***

***Регулююча форма***

(передбачає узгодження дій усих управлінських ланок, внесення відповідних змін в плани, графіки та інші документи)

***Коригуюча форма***

(передбачає оперативне внесення змін в структуру діяльності вчителя)

***Діагностична форма***

(передбачає педагогічне діагностування діяльності вчителів з метою визначення ступеня відповідності сучасним вимогам та розробки рекомендацій щодо її оптимізації)

***За змістом діяльності:***

***Фронтальна форма***

(передбачає глибокий і всебічний аналіз діяльності педагогічного колективу. Фронтальна форма дозволяє вивчити як роботу одного вчителя так і групи і колективу вцілому)

***Проблемна форма***

(передбачає вивчення діяльності вчителів школи, або окремих методичних об’єднань, або групи вчителів, які працюють в певній паралелі з певного питання, наприклад, формування системи якості знань учнів тощо)

***Тематична форма***

(передбачає вивчення стану викладання окремих предметів. Як правило, тематично аналізується діяльність одного вчителя)

***За об’єктами діяльності:***

***Загальношкільна форма***

(використовується при вивченні підсумків навчального року: якість підготовки випускників, стан успішності та якість знань)

***Класно-групова форма***

(дозволяє аналізувати матеріали вивчення певного питання охоплюючи учнів різних вікових груп, наприклад один клас із паралелі )

***Предметно групова форма***

(передбачає вивчення навчально-виховної роботи групи вчителів об’єднаних одним навчальним предметом)

***Класно-предметна форма***

(передбачає вивчення навчально-виховної роботи групи вчителів з учнями одного класу)

***Персональна форма***

(передбачає вивчення роботи окремого вчителя та надання йому допомоги)

***За об’ємом діяльності:***

***Аспектна форма***

(використовується для глибокого вивчення певної сторони навчально-виховного процесу і прийняття розгорнутого рішення)

***Комплексна форма***

(передбачає вивчення та одночасний аналіз дидактичних, психологічних методичних і інших основ навчально-виховного процесу)

***Коротка форма***

(передбачає вивчення і оцінку діяльності вчителя щодо виконання плану урока і визначається ступенем досягнення мети та завдань уроку)

***Повна форма***

(передбачає багатоаспектний підхід до вивчення навчально-виховного процесу)

***За інтенсивністю діяльності:***

***Цілісна форма***

(передбачає вивчення стану роботи вчителів над певною темою, розділом, системи роботи методичного об’єднання вчителів, вихователів груп продовженого дня, класних керівників)

***Вибіркова форма***

(керівники шкіл за заявками вчителів складають графік відвідування тих навчальних занять, аналіз яких допоможе глибоко розібратися в стані функціювання певного явища, процесу)

***Епізодична форма***

(пов’язана з констатацією фактів під час разового контролю за роботою вчителя)

***Тема 2.******Цілепокладання в управлінні процесом навчання та планування навчального процесу.***



**Педагогічна мета** — ідеальний, свідомо планований образ результату освітнього процесу, якого прагне система чи особистість. Педагогічні засоби виступають не тільки як причина результату, але і як фактор, що детермінує саму мету.

У змістовному аспекті стандарт середньої загальноосвітньої школи передбачає:

* знання теорій, концепцій, законів і закономірностей основ науки, її історії, методології, проблем і прогнозів;
* уміння застосовувати наукові знання на практиці в процесі вирішення пізнавальних (теоретичних) і практичних завдань;
* можливість мати власні судження в галузі теорії та практики певної освітньої області;
* знання основних проблем суспільства й розуміння своєї ролі в їхньому розв’язуванні: соціальних, політичних, економічних, екологічних, моральних, виробничих, управлінських, національних, міжнародних, культурних, сімейних тощо;
* володіння технологією безперервної самоосвіти за галузями знань, науками й видами діяльності.

У межах національно-регіонального рівнів стандарт освіти включає:

* опис змісту освіти на кожному ступені, який держава зобов’язана надати тому, кого навчають, в обсязі необхідної загальноосвітньої підготовки;
* вимоги до мінімально необхідної підготовки учнів у межах зазначеного обсягу змісту;
* максимально припустимий обсяг навчального навантаження за роками навчання.

Мета

***Мета освіти***

це планований результат освітніх впливів на різних рівнях

планований результат освіти «у випускнику» (модель випускника на певному ступені школи, мета на той чи інший рік навчання)

***Мета освіти***

***на рівні школи***

це стандарти за освітніми галузями та предметами повної загальної середньої освіти

***Мета навчання***

***на рівні школи***

Мета

це предметні стандарти основної й початкової школи

***На рівні ступеня освіти***

це вимоги до ЗУНів відповідної окремої предметної програми

***На рівні окремого курсу***

це перелік вимог до учня

***На рівні розділу, теми***

***Ефективність процесу цілепокладання*** визначають:

* усвідомленням цілей як бажаного стану процесу;
* виявленням реальних умов їхнього здійснення (які умови для цього необхідні);
* оцінкою можливостей у процесі реалізації цілей і створення необхідних для цього умов;
* вичленовуванням способів досягнення поставлених цілей (яким чином можна все це здійснити реально).

**Технологія розробки цілей навчальної діяльності на рівні школи**

**В структурі мети під час її розробки необхідно чітко виділити предмет, засіб перетворення** **і результат перетворення**

***1-й******рік:*** «Підвищити якість науково-методичного забезпечення кожного уроку» (предмет перетворення — урок; засіб перетворення — науково-методичне забезпечення уроку; результат — зростання ефективності уроку).

***2-й рік:*** «Забезпечити розвиток міжетапних конструктивних зв’язків у структурі сучасного уроку» (предмет перетворення — структура уроку; засіб — пошук і апробація нових міжетапних зв’язків у структурі уроку; результат — розвиток цих зв’язків).

***3-й рік:*** «Продовжити пошук шляхів удосконалювання організаційно-педагогічних основ уроку» (предмет перетворення — організаційно-педагогічні основи уроку; засіб — пошук ефективних шляхів; результат — удосконалення організаційно-педагогічних основ уроку).

**Планування навчального процесу**

**Навчальний план**

це державний нормативний документ, який визначає навчальне навантаження учнів і його розподіл за змістом, етапами навчання та класами, тобто встановлює перелік навчальних предметів (навчальний предмет — це спеціально підібраний і дидактично оброблений матеріал науки), розподіл їх за роками навчання, кількість годин на тиждень, виділених для вивчення кожного предмета в окремому класі школи

**Компоненти навчального плану**

* базовий навчальний план середньої освіти, який дає цілісне уявлення про змістове наповнення та співвідношення основних галузей знань за роками навчання в середній школі, мінімальну тривалість вивчення конкретної освітньої галузі знань або навчального предмета, тижневе навчальне навантаження учнів на різних ступенях навчання в середній школі та його структуру;
* освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів), що визначають рівень, обов’язковий для досягнення кожним учнем;
* державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту загальної середньої освіти за ступенями навчання (початкова, основна та старша школа), що засвідчує досягнення учнем мети загальноосвітньої підготовки на певному віковому етапі свого розвитку.

відповідність нормативним документам

**Аналіз навчального плану**

Шляхом аналізу навчального плану встановлюють:

структуру навчального плану (інваріантна складова, варіативна складова: обов’язкові заняття за вибором школи, факультативи, індивідуальні заняття за вибором учнів, для гімназій та ліцеїв — години для індивідуальної та групової роботи, які складають шкільний компонент освіти)

кількість годин, виділених на інваріантну та варіативну складові

найменування освітніх галузей і мінімальної кількості годин, виділених на кожну освітню галузь

обов’язкове та гранично допустиме навантаження учнів

максимальне навантаження учнів упродовж навчального тижня

відповідність освітніх програм, які реалізують у школі, типу НЗ

наявність інтегрованих курсів й аргументацію їх уведення в аспекті концепції школи та її розвитку

наявність нових предметів й аргументацію доцільності їх уведення

наступність вивчення нових предметів, які вводять у навчальний план

кадрове забезпечення нових освітніх програм, які реалізують

наявність матеріально-технічної бази для реалізації предметів, які введені до навчального плану

обґрунтування введення заявлених факультативних курсів, предметів за вибором — у початковій, основній і середній школі

**Висновок за результатами аналізу навчального плану**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № з/п | Показник | Так | Ні | Примітка |
| **Нормативним вимогам відповідає** | | | | |
| 1 | Структура навчального плану |  |  |  |
| 2 | Назви освітніх галузей |  |  |  |
| 3 | Кількість годин, виділених на кожну освітню галузь |  |  |  |
| 4 | Кількість годин, виділених для обов’язкових занять |  |  |  |
| 5 | Максимально допустиме навантаження учнів |  |  |  |
| 6 | Використання шкільного компонента:   * години шкільного компонента використовують тільки за базовими предметами; * ці години використовують для поглибленого вивчення предметів згідно з профілем НЗ; * ці години використовують для забезпечення різнобічного розвитку учнів, реалізації їхніх інтересів; * існує системність у використанні шкільного компоненту; * переконлива аргументація під час розподілу шкільного компоненту; * існує наступність вивчення введених у навчальний план нових предметів; * аргументоване введення: інтегрованих курсів, факультативних курсів, занять за вибором |  |  |  |
| 7 | Існує матеріально-технічне забезпечення реалізації навчальних програм |  |  |  |
| 8 | Професійна компетентність кадрового складу дозволяє досягнути мети навчальних програм |  |  |  |

**Структура плану роботи МО** (розділи плану)

**1. Характеристика кадрів (може бути у вигляді таблиці):**

а) прізвище, ім’я, по батькові;

б) освіта (який виш і коли закінчив);

в) педагогічний стаж, стаж роботи в цій школі;

г) навчальне навантаження;

д) вік;

е) підвищення кваліфікації;

ж) атестація вчителя (рік і рекомендації);

з) заохочення.

**2. Аналіз роботи за минулий період.**

Проаналізувати результати діяльності МО за напрямами:

а) порівняльний аналіз ЗУН учнів Виділити теми та типові проблеми. Організація роботи зі слабкими учнями (урахування недоліків, система роботи щодо попередження помилок);

б) організація роботи з удосконалювання педагогічної майстерності вчителів, з вивчення й упровадження передового педагогічного досвіду, з підвищення кваліфікації на курсах, зі самоосвіти в школах передового досвіду;

в) дослідження результативності діяльності МО в розвитку й використанні кабінетів;

г) організація позакласної роботи.

**3. Завдання (передбачають за напрямами):**

* підвищення якості навчання;
* підвищення якості викладання.

**4. Удосконалення педагогічної майстерності вчителів:**

а) визначення методичної теми МО і тем самоосвітньої діяльності членів МО

**Теми самоосвітньої діяльності педагогів**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **П. І. Б.** | **Тема самоосвіти** | **Практичний вихід (доповідь, відкритий урок, повідомлення тощо)** | **Де і коли буде заслухано** |

б) підвищення кваліфікації через інститути неперервної освіти, семінари, школи передового досвіду;

в) графік цільових взаємних відвідувань;

г) графік цільових взаємних перевірок зошитів;

д) вивчення нормативних документів;

е) вивчення важких тем курсу, програм;

ж) організація роботи з формування, вивчення й поширення передового педагогічного досвіду.

**5. Удосконалення якості ЗУН учнів:**

а) графік адміністративних робіт;

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Клас** | **Дата проведення** | **Вид роботи** | **Мета роботи** | **Місце обговорення** |
|  |  |  |  |  |

б) організація наступності в роботі МО;

в) позакласна робота з предметів.

6. Тематика засідань МО.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Теми засідань** | **Форми роботи** | **Література** |
|  |  |  |

**II. Структура засідань**

1. Основне питання.

2. Вивчення важких розділів програми.

3. Розгляд внутрішньошкільних питань.

**III. Форми роботи**

1. Цільові взаємовідвідування та взаємоперевірка зошитів з наступним обговореннями результатів.

2. Відкриті уроки.

3. Доповіді та повідомлення з досвіду роботи в поєднанні з показом на відкритому уроці.

4. Розробка рекомендацій, пам’яток, інструкцій, наочних посібників тощо.

5. Семінари, педагогічні читання, конференції.

6. Виставки конспектів уроків, тематичних розробок, дидактичного матеріалу, пам’яток, саморобних наочних посібників. Організація наставництва в роботі з молодими фахівцями.

7. Вивчення й ознайомлення з новинками методичної літератури.

8. Організація методичної скарбнички.

9. Звіти вчителів із самоосвіти.

**Програма вивчення плану МО**

1. Назва теми.

2. Наявність аналізу за попередній навчальний рік.

3. Завдання, що випливають з аналізу.

4. Проблемні питання.

5. Заплановано:

* узагальнення досвіду;
* індивідуальна робота з учнями;
* перевірка ЗУН учнів;
* позакласна виховна робота з предмета;
* самоосвіта вчителів;
* чи планується вдосконалювання кабінетної системи;
* чи планується система заходів для вдосконалювання уроку;
* чи зазначені відкриті уроки і виконавці;
* чи визначені форми контролю за виконанням плану.

**Планування самоосвітньої діяльності**

**Схема плану самоосвіти**

Індивідуальний план самоосвіти на рік

Учителя

Класного керівника

Школи №

П. І. Б.

Освіта (коли і який навчальний заклад закінчив)

Коли навчався на курсах

Яку літературу вивчає протягом року

Де і коли виступав з теми

Самоосвітня робота над темою:

1. Загальношкільна тема.

2. Індивідуальна тема самоосвіти.

3. Коли розпочато роботу над темою.

4. Коли передбачено закінчити роботу над темою.

5. Мета й завдання самоосвіти за темою.

6. Основні питання, які намічено для вивчення. Етапи опрацювання матеріалу.

7. Література з теми за роками.

8. Чий досвід передбачено вивчити із цієї теми.

9. Творче співробітництво з теми самоосвіти.

10. Практичний вихід (доповіді, реферати).

11. Вивчення передового досвіду (кількість відвіданих уроків, позакласних заходів).

12. Коли і де виступав із власним досвідом.

13. Висновки після закінчення роботи.

**Тема 2.3. Організація навчального процесу в НЗ**

Важливим елементом організації роботи навчального закладу є науковий підхід до складання розкладу занять

У процесі складання розкладу необхідно враховувати, що працездатність учнів змінюється протягом дня та тижня; характерно, що вона залежить і від віку учнів.

**Найбільш продуктивні й непродуктивні уроки протягом дня**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Класи | Продуктивні уроки | Непродуктивні уроки |
| 1–2 | 1 (), 2 (), 4 () | 3 () |
| 3–5 | 1 (), 2 (), 3 () | 4 () |
| 6–7 | 1 (), 2 (), 5 () | 4 (), 6 () |
| 8 | 1 (), 2 (), 3 (), 5 () | 4 (), 6 () |
| 9 | 1 (),2 (), 3 (), 5 () | 4 (), 6() |
| 10 | 1 (), 2 (), 3 (), 5 (), 6 () | 4 () |
| 11 | 1 (), 2 (), 3 (), 4 (), 5 (),6 () |  |

**Розподіл навчальних предметів за ступенем складності**

|  |  |
| --- | --- |
| Група | **Предмети** |
| 1 | Українська та російська мови, математика, загальна біологія, фізика (9–11 кл.), іноземна мова |
| 2 | Природознавство, біологія (6–9 кл.), фізична географія, фізика (7–8 кл.), хімія, астрономія |
| 3 | Література, історія, суспільствознавство, економічна географія, креслення |
| 4 | Трудове навчання, образотворче мистецтво, музика, фізична культура, ОБЖ та основи здоров’я |

Важким предметом для сприйняття учнів усіх вікових категорій є математика. Уроки з цього предмета бажано розподіляти на години більш високої працездатності.

**«Важкі» предмети по класах**

|  |  |
| --- | --- |
| Клас | **Предмети** |
| 2–3 | Читання, природознавство |
| 5 | Історія, література, російська та українська мови |
| 6–7 | Географія, історія, біологія, література, фізика, російська та українська мови |
| 8–9 | Хімія, географія, іноземна мова, література |
| 10 | Хімія, географія, література, фізика |
| 11 | Література, хімія |

**Алгоритм складання розкладу занять**

***Перший етап***

На **першому етапі** під час складання розкладу занять

необхідно підготувати документацію:

навчальний план освітньої установи

навчальні програми з предметів навчального плану освітньої установи, програма навчального телебачення

дані про кількість класів в освітній установі та розподіл їх за змінами (наказ)

дані про наявність навчальних кабінетів і про закріплення їх за визначеними вчителями (наказ)

розподіл навчального навантаження вчителів за класами та групами продовженого дня, за змінами в тижневих годинах (наказ)

розподіл класного керівництва список голів методичних об’єднань (завідувачів кафедрами) (наказ)

дані про вчителів, що займаються на заочних і вечірніх відділеннях вищих навчальних закладів, на курсах підвищення кваліфікації (особиста заява)

дані про вчителів-сумісників (особиста заява)

дані про обов’язкові вільні дні (адміністрація, голова профспілкового комітету, голови методичних об’єднань тощо)

На **першому етапі** під час складання розкладу занять

необхідно підготувати документацію:

особисті побажання вчителів до розкладу уроків (особиста заява)

розклад занять в інших зовнішніх організаціях, де проходять заняття учнів освітньої установи (дні й часи занять)

дані про розподіл класів на підгрупи для вивчення окремих навчальних курсів (наказ)

список класів і предметів, з яких необхідно передбачити в розкладі здвоювання уроків, розклад дзвінків

заготовлені форми таблиць

***Другий етап***

заповнення таблиць

***Третій етап***

складання розкладу

**Розставляємо уроки в такій послідовності:**

* уроки вчителів-сумісників;
* уроки вчителів, що з різних причин жорстко зафіксовані за днями тижня чи навіть за годинами дня;
* уроки:
* фізичної культури;
* трудового навчання;
* ОМ;
* музики, бо вони не мають збігатись із проведенням в один день в одному класі;
  + уроки іноземної мови за принципом щільного упакування, тобто в разі можливості без «вікон» і, насамперед, у ті дні, коли розклад певного класу включає перераховані вище уроки, що пов’язано з більш раціональним використанням навчальних кабінетів в освітній установі;
  + уроки адміністрації;
  + інші уроки: рівномірно за днями тижня, з огляду на всі гігієнічні вимоги, побажання вчителів.

***Четвертий етап***

* розміщення уроків по класах (по вертикалі в кожному стовпчику кількість уроків у класі за один день);
* відповідність розкладу навчальному плану;
* кількість уроків з даного предмета за тиждень у кожному класі;
* навантаження кожного вчителя.

***П’ятий етап***

гігієнічна оцінка розкладу уроків з використанням рангової шкали труднощів

**Норми за ступенем складності шкільних предметів**

|  |  |
| --- | --- |
| Предмети | Кількість балів |
| Геометрія | 6 |
| Алгебра | 5,5 |
| Іноземна мова | 5,4 |
| Хімія | 5,3 |
| Фізика | 5,2 |
| Природознавство, географія, біологія | 3,6 |
| Українська мова | 3,5 |
| Українська література | 1,7 |
| Історія | 1,7 |
| Фізкультура, трудове навчання, музика, образотворче мистецтво, креслення | 1 |

Підраховуємо суму балів за днями тижня в окремих класах. Ці цифрові дані можна подати у графічній формі.

Розклад можна оцінити позитивно в тому випадку, якщо утворено криву з «підйомом» у вівторок та/або середу. Шкільний розклад оцінюють як нераціональний, якщо отримано найбільшу сумі балів у перший та останній дні робочого тижня, а також якщо рівномірно розподілено навантаження в тижневому циклі.

***Останній етап***

складання розкладу уроків для учнів у звичній для них формі.

**Експертиза розкладу занять**

**Експертиза розкладу занять** — це процедура його вивчення й оцінки на основі оптимального співвідношення матеріально-технічних можливостей навчального закладу та можливості надання учням права вибору індивідуального освітнього маршруту.

Експертизу проводять із метою:

* установлення відповідності розкладу занять санітарно-гігієнічним нормам;
* здійснення можливості вибору учнями індивідуального освітнього маршруту;
* досягнення освітнього результату за умови збереження соматичного здоров’я учнів.

**Функції експертизи:**

* дати всебічний аналіз розкладу занять;
* спрогнозувати можливі негативні для здоров’я учнів наслідки реалізації розкладу;
* спрогнозувати можливі негативні наслідки для вчителів у сфері їхнього здоров’я, удосконалення їхньої педагогічної майстерності;
* визначити можливості учнів щодо отримання додаткової освіти.

**Протягом експертизи встановлюють:**

* відповідність розкладу нормативним документам;
* розподіл навчального навантаження учнів за днями тижня;
* відповідність максимально допустимого навантаження учнів існуючим вимогам;
* відповідність навчальному плану школи, видам освітніх програм, які реалізують у школі;
* відповідність розподілу предметних галузей протягом навчального дня й навчального тижня можливостям учнів і вчителів.

**Параметри експертизи розкладу навчальних занять**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Параметр експертизи | Оцінка | | |
| 0 | 1 | 2 |
| Максимально допустиме навантаження учнів |  |  |  |
| Розподіл максимально допустимого навантаження щодо віку учнів |  |  |  |
| Шестиденний навчальний тиждень для учнів 5–11-х класів усіх видів НЗ з поглибленим змістом предмета |  |  |  |
| Тривалість уроку не перевищує 45 хвилин |  |  |  |
| Початок занять не раніше 8-ї години |  |  |  |
| Навчання класів із поглибленим змістом навчальних програм у першу зміну |  |  |  |
| Навчання класів початкової школи, 5-х класів, випускних класів у першу зміну |  |  |  |
| Наявність розкладу факультативних занять |  |  |  |
| Проведення факультативних занять у дні з найменшою кількістю обов’язкових уроків |  |  |  |
| Наявність 45-хвилинної перерви між останнім уроком та факультативними заняттями |  |  |  |
| Відсутність здвоєних уроків у початковій школі |  |  |  |
| Відсутність здвоєних уроків для учнів 5–9-х класів, окрім уроків праці, фізкультури, уроків проведення контрольних і лабораторних робіт |  |  |  |
| Наявність динамічної паузи або уроків фізкультури після здвоєних уроків з основних і профільних предметів |  |  |  |
| Чергування протягом дня й тижня для молодших школярів основних предметів з уроків ОМ, музики, праці, фізкультури |  |  |  |
| Чергування протягом дня й тижня для учнів старшого віку предметів фізико-математичного та гуманітарного циклів |  |  |  |
| Побудова розкладу з урахуванням ходу денної та тижневої кривої розумової працездатності учнів |  |  |  |
| Відповідність розподілу предметів протягом навчального дня ранговій шкалі складності предметів. Наявність аргументації у випадках незначного відхилення від цієї позиції |  |  |  |
| Відповідність часового інтервалу між уроками нормативним вимогам (10 хв — маленька перерва, велика перерва після 2-х або 3-х уроків) |  |  |  |

0 — не відповідає вимогам;

1 — частково відповідає вимогам;

3 — цілком відповідає вимогам.

К = кількість балів / 54

**Тема 2.4. Моніторинг навчального процесу.**

**Сутність поняття « моніторинг»**

*Моніторинг* — це процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного слідкування за станом, розвитком педагогічного процесу, з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх розв’язання.

***Види моніторингу***

* *динамічний,* коли підставою для експертизи є дані про динаміку розвитку того чи іншого об’єкта, явища чи показника;
* *конкурентний,* коли підставою для експертизи обирають результати ідентичного обстеження освітніх систем;
* *порівняльний,* коли підставою для експертизи обирають результати ідентичного обстеження однієї чи двох систем більш високого рівня;
* *комплексний,* коли використовують декілька підстав для експертизи.

**Стосовно освітніх систем можна виділити три *види моніторингу* залежно від його цілей**

* *інформаційний* — структуризація, накопичення й розповсюдження інформації. Не передбачає спеціально організованого вивчення;
* *базовий (фоновий)* — виявлення нових проблем і небезпеки до того, як вони стануть усвідомленими на рівні управління. За об’єктом моніторингу організовують достатньо постійне слідкування за допомогою періодичного вимірювання показників (індикаторів), які досить повно його визначають.
* *проблемний* — виявлення закономірностей, процесів, небезпеки, з точки зору управління.

**Види моніторингу**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Види моніторингу | Динамічний | Конкурентний | Порівняльний |
| Інформаційний | так |  |  |
| Базовий | так | так | так |
| Проблемний | так | так |  |

***Принципи проведення моніторингу***

цілісність

оперативність

пріоритет управління

відповідність (цілей моніторингу засобам його організації)

науковість

прогностичність (націленість на прогноз)

несуперечність (валідизація здоровим глуздом)

різновидність

За своєю внутрішньою будовою моніторинг нагадує піраміду, в основі якої лежать системи контролю, інформаційного забезпечення, управління та експертизи

Інформація для прийняття стратегічних та тактичних рішень

Експертиза діяльності освітнього закладу

Система інформаційного забезпечення управління

Система контролю освітнього закладу

Для того щоб моніторинг став реальним фактором управління, він має представляти собою визначену систему діяльності, має бути організованим

Бажана ситуація Реалізована ситуація

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Освітні стандарти |  | Передбачена начальна програма |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Освітня програма школи, зміст навчальних програм |  | Навчальна програма, що виконується |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вимоги до рівня підготовки випускників, ключові компетенції |  | Виконана навчальна програма, компетенції, що засвоїли учні |

Теоретичний аналіз складного навчального процесу підводить нас до необхідності виділити в педагогічній діагностиці *три рівні пізнання:* компонентну діагностику, структурну діагностику й системну діагностику

* *структурна діагностика (*проводять аналіз результатів компонентної діагностики та складають відповідний діагностичний висновок із кожної структурної частини)
* *компонентна діагностика,* (досліджують окремі компоненти більш складної самостійної автономної структурної частини педагогічного процесу)

Педагогічна діагностика

*системної діагностики* проводять аналіз отриманих результатів і висновків структурної діагностики та складають науково обгрунтовані висновки, що характеризують:

* існуючий у певному класі (школі) рівень навченості учнів;
* функціонування педагогічної системи в часі;
* внутрішні й зовнішні зв’язки педагогічної системи;
* перспективи навчального процесу;
* слушність обраних засобів і шляхів досягнення навчальних цілей

***Одним із основних чинників ефективності навчально-виховного процесу є моніторинг якості навчання.***

Моніторингова система оцінки знань учнів може бути визначена як конкретний засіб для встановлення розбіжностей між навчальним процесом і його цілями.

Вона включає в себе такі елементи:

* індикацію довгострокових навчальних ліній, що охоплюють декілька останніх років, з визначеними кінцевими або проміжними цілями;
* визначений набір тестових інструментів для реалізації системи реєстрації результатів навчального процесу — для окремого суб’єкта процесу навчання або для групи учнів;
* індикацію стандартів для оцінки динаміки навченості суб’єктів навчального процесу.

Під час моніторингу з’ясовують такі питання:

* чи досягнуто мету навчального процесу;
* чи існує позитивна динаміка в розвитку учня в порівнянні з результатами попередніх діагностичних досліджень;
* чи існують передумови для вдосконалення роботи вчителя;
* чи відповідає рівень складності навчального матеріалу предмета можливостям учня. Це завдання вирішують шляхом проведення нульового, проміжного, підсумкового зрізів та аналізу їх результатів.

Схема аналізу причин неуспішності учня

Учень \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ класу \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ школи.

*1. Здоров’я: слабке; задовільне; гарне*.

***2. Успішність учня в початковій школі й наступних класах, повторні роки навчання***

***3. Предмети, з яких учень не встигає, причини неуспішності (як їх визначає учень), знання останнім критеріїв оцінювання***

***4. Розуміння учнем матеріалу, що вивчають на уроках***:

* уміння концентрувати увагу;
* оперативне (швидке) запам’ятовування;
* уміння самостійно виконувати завдання на уроках

***5. Рівень розвитку навчальних умінь:***

* навички читання, письма, рахування, мовлення, розуміння прочитаного;
* уміння перетворювати навчальну інформацію (виділяти головне, систематизувати, створювати моделі інформації);
* володіння прийомами розвитку пам’яті;
* уміння відповідати без конспектів;
* володіння методами виконання творчих завдань (порівняння, визначення причин і наслідків, взаємозв’язків, планування діяльності);

володіння методами виконання практичних завдань

1. ***Відвідування додаткових занять:***

* предмети, з яких проводять додаткові заняття;
* види навчальних завдань на додаткових заняттях

***7.Виконання домашніх завдань:***

* послідовність виконання домашніх завдань;
* види навчальних завдань, що викликають труднощі;
* види допомоги учням під час виконання ними важких завдань.

***8. Додаткові заняття в канікулярний час:***

* предмети, з яких проводять заняття;
* види завдань.

1. Предмети, з яких не встигає найбільша кількість учнів.
2. Особливості навчальної роботи вчителів цих предметів:

* пропуски уроків;
* відповідність конспектів уроків педагогічним вимогам;
* характер взаємин учителя й учнів;
* особливості проведення контрольних робіт;
* особливості виправлення незадовільних результатів контрольних робіт;
* проведення додаткових занять для учнів.
* Проведення анкетування й опитування учнів і батьків.
* Аналіз навчально-виховного процесу.
* З’ясування інтересів і духовних цінностей учнів.
* Вироблення стратегії та тактики, необхідної програми й плану діяльності.
* Реалізація програми, надання допомоги вчителям і класним керівникам.
* Здійснення поточного контролю за змінами та їх аналіз. Проміжні підсумки роботи колективу обговорюють на педагогічному консиліумі, педагогічному семінарі та педагогічній раді.

Методика проведення семінару для вчителів школи

*Тема.* Активізація процесу освіти учнів із низькою успішністю

*Мета:* виробити програму діяльності вчителя щодо організації освітнього процесу з учнями з низькою успішністю.

***3.*** *Завдання:*

* 1. Обґрунтувати психолого-педагогічні особливості учнів;
  2. розглянути методичне обґрунтування діяльності вчителя.
* активізація процесу навчання на уроці;
* форми роботи в позаурочний час;
* виховна робота;
* робота з батьками.

*Хід семінару*

1. Постановка проблеми: низька успішність учнів протягом І-го семестру (аналіз успішності). Виступ заступника директора з навчально-виховної роботи.

2. Психолого-педагогічні особливості учнів із низькою успішністю. Виступ заступника директора з навчально-методичної роботи.

3. Організація роботи на уроці з учнями з низькою успішністю.

4. Методи й форми роботи з учнями з низькою успішністю в позаурочний час.

5. Виховна робота з учнями з низькою успішністю, спрямована на підвищення рівня успішності.

6. Організація роботи з батьками учнів із низькою успішністю.

(З питань № 3–6 виступають керівники груп).

**Педагогічна рада на тему «Рівнева диференціація в навчанні»**

*Мета:* мотивація діяльності педагогічного колективу з упровадження й активізації інноваційних процесів у навчанні.

*Етапи педради*

*І-й етап — інформаційний. Теорія питання.*

1. Виступ заступника директора.
2. Виступ психолога.
3. Обговорення виступів.

Основні питання виступу заступника директора:

а) стан інноваційних процесів у школі (стислий аналіз);

б) причини неуспішності учнів:

* слабке здоров’я мають 90 % дітей;
* психологічні відхилення;
* недоліки процесу навчання;

в) основні тенденції розвитку освіти;

г) принципи впровадження педагогічної технології рівневої диференціації;

д) рівнева диференціація в навчальному процесі.

Основні питання виступу психолога:

* вікові особливості молодших, середніх і старших школярів;
* основні пріоритети мотивації навчання школярів різних вікових груп;
* роль рівневої диференціації в підвищенні позитивної мотивації навчання школярів;
* психологічні основи рівневої диференціації.

*II-й етап — ділова гра з використанням методу спільної кооперативної* *діяльності.*

*Мета:* створення банку інформації (дані про форми, методи, способи, прийоми тощо реалізації технології рівневої диференціації).

*Хід гри*

1. Індивідуальна діяльність.

Кожен учасник педради перераховує письмово всі форми, методи, способи, прийоми, які використовує у своїй діяльності, за допомогою яких, на його погляд, можна реалізувати технологію рівневої диференціації (час — 10–15 хв).

* 1. Групова діяльність.

Усі учасники педради об’єднуються в групи за предметами, їхнє завдання — систематизувати весь напрацьований матеріал у єдине ціле (10–15 хв).

* 1. Збір інформації.

Усю інформацію подають на дошці, і в процесі фронтальної діяльності зібраний матеріал розподіляють за основними етапами уроку: 1) мотивація; 2) опанування нових знань; 3) відпрацювання нових знань, закріплення; 4) контроль.

***ІІІ-й етап — підведення підсумків*** *— оцінювання діяльності учасників, визначення корисності та результативності педради.*

**Моніторингова карта школи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Об’єкти | Показники | Питання, які відстежують |
| Учні | Кількісні | Кількість учнів.  Віковий склад.  Кількість хлопчиків та дівчат (ЗНЗ-1) |
| Результати навчальної діяльності | Рівень успішності.  Рівень навченості.  Рівень научуваності.  Рівень сформованості загальнонавчальних умінь і навичок.  Рівень розумового розвитку (ШТРР — шкільний тест розумового розвитку).  Причини прогалин у знаннях |
| Характеристика стану здоров’я | Фізичне здоров’я школярів. Рівень фізичної підготовки |
| Психічний розвиток школярів | Вивчення:   * типу характеру; * психологічного клімату класу; * мотивації навчання; * сфери пізнавальних інтересів; * рівня адаптації учнів у школі |
| Учителі | Кількісні | Чисельність і склад педагогічних працівників (форма 83–РВК) |
| Рівень професійної підготовленості | Рівень знань психолого-педагогічних основ навчання.  Рівень методичної підготовки.  Рівень фахової підготовки.  Рівень педагогічних умінь.  Рівень професійних компетенцій.  Рівень готовності до самоосвіти |
| Рівень педагогічної діяльності | Мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий, гностичний, організаційний компоненти, комунікативні здібності, здатність до самоуправління в педагогічній діяльності |
| Особистісні особливості та професійні прояви | Інформаційна культура.  Рівень тривожності.  Творчий потенціал.  Емоційна направленість.  Педагогічне спілкування.  Конфліктність |
| Матеріально-технічне та методичне забезпечення | Забезпечення підручниками |  |
| Технічне та методичне забезпечення кабінетів |  |
| Циклічна спрямованість навчального плану |  |
| Адміністрація | Професійний рівень знань, умінь і продуктивності управлінської діяльності |  |
| Батьки | Соціальний склад сімей | Соціологічне дослідження соціального складу сімей |
| Соціум мікрорайону | Соціальна карта мікрорайону |  |

**Тема 2.5. Психолого-педагогічний аналіз навчального процесу.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типи і види аналізу | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Типи аналізу | | | | | | |  | | | Види аналізу | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Повний |  | Комплексний |  | Короткий |  | Аспектний |  | Дидактичний |  | Психологічний |  | Виховний |  | Методичний |  | Організаційний |

***Аспектний******аналіз*** — це розгляд, детальне, усебічне вивчення й оцінка під певним кутом зору, боком або окремої мети уроку у взаємозв’язку з результатами діяльності учнів.

***Короткий******(оціночний)******аналіз*** — загальна оцінка навчально-виховної функції уроку, розв’язання освітнього, виховного й розвивального завдання, оцінка їх реалізації.

**Типи аналізу**

**уроку**

* ***Комплексний аналіз*** — це одночасний аналіз дидактичних, психологічних та інших основ уроку (найчастіше, системи уроків).

***Повний аналіз*** — це система аспектних аналізів, що включають оцінку реалізації завдань уроку, зміст і види навчальної діяльності учнів за такими характеристиками, як рівень засвоєння учнями знань і способів розумової діяльності, розвиток учнів, реалізація дидактичних принципів і результативність уроку.

* цілеспрямованість його діяльності на уроці;
* характер взаємин з учнями;
* індивідуально-особистісний підхід до учнів;
* диференційований підхід до навчання;
* уміння педагога приводити у відповідність до змісту навчального матеріалу методи навчання й форми організації пізнавальної діяльності учнів;
* робота вчителя з формування й розвитку загальнонавчальних навичок і вмінь; робота з розвитку пізнавального інтересу;
* робота вчителя з формування знань, умінь і навичок та озброєння учнів способами пізнавальної діяльності;
* робота вчителя з формування понять;
* розвиток загальних здібностей учнів;
* об’єктивність оцінки знань учнів;
* ефективність зусиль, що розвивають особистість;
* ефективність виховних впливів.
* рівень самостійності, самодіяльності учнів на уроці;
* відношення учнів до навчальної роботи;
* відношення учнів до предмета, учителя, одне до одного;
* об’єктивна спрямованість діяльності учнів на освіту та розвиток своєї особистості;
* наявність в учнів пізнавального інтересу;
* виховний і розвивальний рух особистості, який виникає в ході уроку;
* знання учнями фактичного матеріалу та рівень його засвоєння.

**Питання для бесіди з учителем після відвідування уроку**

1. Як учитель визначив мету уроку:

а) навчання;

б) виховання;

в) розвиток?

2. Як учитель спланував діяльність учнів на уроці?

3. Чому вчитель застосував той чи інший метод, той чи інший прийом вивчення матеріалу?

4. Чому вчитель застосував ті чи інші наочні прилади?

5. У чому психолого-педагогічна цінність використаної на уроці наочності?

6. Яку роль відводить учитель цьому уроку в системі уроків теми?

7. Як учитель передбачав хід уроку і чи виправдалося його передбачення?

8. Які труднощі під час вивчення нового матеріалу вчитель передбачав у всього класу й в окремих учнів?

**Системний аналіз уроку Ю. А. Конаржевського**

1. Загальна оцінка уроку: а) урок досяг мети; б) урок досяг мети частково; в) урок не досяг мети.

За необхідності слід дати оцінку реалізації принципів навчання.

2. На основі самоаналізу уроку вчителем керівник оцінює його знання класу, бачення місця уроку в системі інших уроків.

3. Аналіз та оцінка правильності вибору ТДЦ.

4. Оцінка типу уроку, структури, виділення головного етапу, на якому, в основному, визначено успіх (невдачу) у досягненні мети уроку.

5. Оцінка кожного етапу уроку (виходячи з рівня розв’язання на кожному етапі ТДЦ через аналіз її взаємозв’язку зі змістом, методами й формами організації діяльності учнів, співвіднести запланований учителем результат із реальним і визначити причини успіху або невдачі).

6. Оцінка правильності вибору методів навчання і, насамперед, того що домінує в характері діяльності учнів (репродуктивного, частково-пошукового, дослідницького), визначення його відповідності цьому характеру діяльності, а значить, змісту й завдань етапу, реалізація основних функцій методів навчання.

7. Оцінка вибору форм організації навчально-пізнавальної діяльності, їх адекватності методам навчання, навчальному змісту й ТДЦ етапу.

8. Розкриття й оцінка взаємозв’язку вирішення дидактичних завдань на кожному етапі з дидактичними завданнями інших етапів і з’ясування впливу кожного з них на досягнення дидактичної мети уроку.

9. Логічне узагальнення та відповідь на питання, що сприяло досягненню ТДЦ уроку або гальмувало, слід показати, яким чином розвивали увагу учнів, інтерес до змісту та процесу навчання, почуття обов’язку й відповідальності.

10. Формулювання конкретних пропозицій (що прочитати, над чим працювати тощо), визначення (якщо буде потреба) терміну повторної зустрічі для бесіди або часу відвідування уроку.

**Показники фіксації ефективності уроку**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Етапи уроку | Темп і швидкість рішення | Кількість методів, які використовують, змінюваність методів | Кількість учнів, опитаних за урок, повні й неповні, правильні та неправильні відповіді | Кількість поставлених учнями запитань як показник їхньої пізнавальної активності й інтересу до матеріалу, що вивчають | Кількість бажаючих взяти участь в обговоренні запитань, поставлених перед класом | Кількість учнів, які бажають внести доповнення, відкоригувати відповіді товаришів, їх діяльність | Кількість відволікань учнів як показник негативного відношення до навчальної діяльності, до уроку, до теми |
|  |  |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № з/п | Короткий запис змісту | Блоки реального результату | | | | | | | |
| Кількість рук, піднятих учнями | Кількість учнів, що відповідали | Кількість відповідей | Кількість тих, хто відволікся | Кількість запитань, поставлених учнями | Кількість учнів, які бажають доповнити відповіді товариша | Домінуючі взаємини | Рівень засвоєння знань |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Показники оцінювання вмінь учителя й учня під час відвідування уроку (за П. І. Третьяковим)**

***Блок 1.******Уміння ставити мету та планувати свою діяльність і діяльність учня***

|  |  |
| --- | --- |
| **Учитель** | **Учень** |
| 1. Уміння ставити мету, плануючи урок | 1. Уміння ставити перед собою мету відповідно до завдань уроку |
| 2. Уміння відбирати матеріал (необхідну інформацію) до уроку відповідно до психолого-педагогічних особливостей учнів | 2. Уміння сприймати й переробляти інформацію (навчальний матеріал) |
| 3. Уміння відбирати дидактичний матеріал, наочний матеріал і ТЗН відповідно до мети уроку | 3. Уміння працювати з дидактичним матеріалом, наочним приладдям, ТЗН |
| 4. Уміння планувати зміст навчального матеріалу, форми організації пізнавальної діяльності, методи навчання відповідно до мети та завдань уроку | 4. Уміння планувати свою діяльність відповідно до мети та змісту уроку |

***Блок 2.******Уміння ефективно організовувати свою діяльність і діяльність учня***

|  |  |
| --- | --- |
| 5. Уміння вчителя ефективно організовувати свою діяльність у часі відповідно до мети та завдань уроку | 5. Уміння учня організовувати свою діяльність у часі відповідно до мети та завдань уроку |
| 6. Уміння вчителя ефективно організовувати своє робоче місце й місце учня відповідно до заданих нормативів | 6. Уміння учня організовувати свою діяльність на робочому місці |

***Блок 3. Уміння здійснювати аналіз, оцінку й регулювання своєї діяльності та діяльності учня***

|  |  |
| --- | --- |
| 7. Уміння вчителя провести самоаналіз і самооцінку власної діяльності | 7. Уміння учня провести самоаналіз і самооцінку своєї діяльності |
| 8. Уміння вчителя провести аналіз і оцінку діяльності учня | 8. Уміння здійснювати взаємоконтроль і оцінку діяльності інших |
| 9. Уміння вчителя на основі контролю здійснювати регулювання своєї діяльності й діяльності учнів | 9. Уміння учнів на основі самоконтролю здійснювати регулювання власної діяльності |

***Алгоритм дій***

* Оцінити кожен показник блоку вмінь учителя й учня:

1 бал — критичний рівень;

2 бали — достатній рівень;

3 бали — оптимальний рівень.

* Обчислити середній показник за блоком: просумувати бали за всіма показниками й розділити цю суму на загальне число показників блоку. Аналогічно вивести узагальнений показник (середній) за оцінкою загалом.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № з/п | П. І. Б. | Середня оцінка за показниками блоку | | | Середній узагальнений бал |
| Блоки | | |
| 1 | 2 | 3 |
|  |  |  |  |  |  |

* Побудувати діаграму за даними спостереження, аналізу й оцінки.

**Матриця аналізу уроку**

**(розроблено Хлєбніковою Т.М.)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Параметри спостереження** | **Показники параметру** | **Ступінь вияву** | | | | |
| **1** | **0,75** | **0,5** | **0,25** | **0** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **Діяльність вчителя**  ***Організаційна діяльність вчителя***  ***Навчальна***  ***діяльність***    ***Виховна***  ***діяльність*** | 1.Дидактичне проектування навчання школярів   * оптимальність визначення мети уроку * конкретизація завдань навчання * конкретизація змісту навчання * планування методів, засобів, форм навчання |  |  |  |  |  |
| 2.Дотримання основних психологічних та гігієнічних вимог |  |  |  |  |  |
| 3.Наявність ефективного зворотнього зв′язку з учнями |  |  |  |  |  |
| 4.Рівень педагогічної та методичної майстерності |  |  |  |  |  |
| 5.Рівень оформлення документації до уроку (журнал, зошити, план уроку ) |  |  |  |  |  |
| 6.Якість мови ( темп, дикція, образність, емоційність, виразність, правильність ) |  |  |  |  |  |
| 7.Раціональне використання часу уроку |  |  |  |  |  |
| 8.Доцільність вибраного типу та структури уроку |  |  |  |  |  |
| 9. Дотримання правил охорони праці |  |  |  |  |  |
| 1.Стимулювання школярів до навчально-пізнавальної діяльності   * постановка мети, визначення завдань навчання * формування позитивних мотивів учіння |  |  |  |  |  |
| 2.Організація дидактичного процесу   * організація сприйняття * організація усвідомлення * організація закріплення * організація застосування знань |  |  |  |  |  |
| 3.Реалізація принципів навчання  - науковості навчання  - доступності навчання  - посильної трудності  - самостійності і активності учнів у процесі навчання  - систематичності і послідовності навчання  - диференціації та індивідуалізації навчання  - свідомості і міцності засвоєння знань, умінь та навичок  - проблемності навчання  - зв′зку теорії з практикою, навчання з життям  -наочності (ефективність та доцільність використання наочності та ТЗН)  - єдності освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання |  |  |  |  |  |
| 4.Адекватність вибору методів навчання змісту теми, меті уроку, проміжних цілей і завдань окремих етапів уроку та їх реалізація |  |  |  |  |  |
| 5.Реалізація педагогічно доцільного комплексу засобів навчання, з врахуванням поставленої мети і завдань уроку, змісту теми, індивідуальних особливостей учнів |  |  |  |  |  |
| 6.Раціональність вибору та реалізація форм організації навчальної діяльності учнів на уроці |  |  |  |  |  |
| 7.Узгодженість вибору та реалізації методів і засобів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці |  |  |  |  |  |
| 8.Контроль за ЗУН |  |  |  |  |  |
| 9.Оптимальність домашніх завдань та ефективність доведення їх до учнів |  |  |  |  |  |
| 1.Моральна та світоглядна направленість |  |  |  |  |  |
| 2.Формування загальнонавчальних навичок |  |  |  |  |  |
| 3.Робота над культурою мовленнєвої поведінки |  |  |  |  |  |
| 4.Вплив уроку на інтелектуальний розвиток учнів |  |  |  |  |  |
| 5. Стиль керівництва учнями, педагогічна культура, такт |  |  |  |  |  |
| 6.Використання виховних можливостей оцінок |  |  |  |  |  |
| 7.Реалізація виховного потенціалу змісту навчального матеріалу на уроці |  |  |  |  |  |
| **Діяльність учня** | 1. Рівень пізнавальної активності |  |  |  |  |  |
| 2. Наявність інтересу до уроку, предмету |  |  |  |  |  |
| 3. Ступінь самостійності |  |  |  |  |  |
| 4. Уміння виділяти головне в навчальному матеріалі |  |  |  |  |  |
| 5. Рівень аналітичних умінь та навичок |  |  |  |  |  |
| 6.Розвиток навичок колективної роботи |  |  |  |  |  |
| 7. Розвиток мовленнєвих, орфографічних та інших навичок |  |  |  |  |  |
| 8. Уміння працювати біля дошки |  |  |  |  |  |
| 9.Організованість, дисциплінованість |  |  |  |  |  |

Еу = ∑балів х 100%

51

Якщо ефективність уроку ≥80% - урок проведено на високому рівні

69-79% - урок проведено на достатньому рівні, 60-68% - урок проведено на середньому рівні, 50- 59% низький рівень, нижче 50% - критичний рівень.

**бали**

**25.10. 5-А кл**

**1,00 19.09 6-Б кл**

**0,75**

**0,50**

**0,25**

**Показники діяльності вчителя**

**Теми практичних (семінарських) занять**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***№ з/п*** | ***Назва теми*** | ***Години*** | |
| ***Денна форма*** | ***Заочна форма*** |
| 1 | Закономірності та принципи навчання. Вимоги до реалізації принципів навчання | 2 | 2 |
| 2 | Сучасні технології навчання | 2 | 2 |
| 3 | Моделювання розкладу занять навчального закладу | 2 | 1 |
| 4 | Управління впровадженням освітніх технологій у навчально-виховний процес закладу освіти | 4 | 1 |
| 5 | Вивчення професійної компетентності педагога | 2 | 1 |
| 6 | Аналіз навчального процесу. Аналіз уроку | 2 | 1 |
|  | **Разом** | **14** | **8** |

**Методичні рекомендації щодо підготовки до семінарських, практичних занять**

*Алгоритм підготовки доповіді (виступу) до семінарського (практичного) заняття*

1. Оцініть актуальність теми Вашої доповіді на фоні інших можливих доповідей.
2. Сформулюйте мету доповіді та завдання.
3. Спрогнозуйте можливу реакцію аудиторії на Вашу доповідь.
4. Сформулюйте назву доповіді.
5. Оберіть кульмінаційний момент майбутнього виступу.
6. Складіть план виступу.
7. Напишіть текст доповіді або розширені тези.
8. Розбийте матеріал доповіді за часом.
9. Визначте можливість та необхідність використання наочних засобів.
10. Підготуйте наочні засоби.
11. Оберіть стиль (жанр) виступу.
12. Оберіть спосіб початку доповіді.
13. У разі необхідності відрепетуйте свій виступ.

*Спеціальні словники та енциклопедії, якими можна скористуватися під час вивчення навчальної дисципліни*

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. — Москва : РАГС, 2004. — 161 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. –– Київ ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. –– 1440 с.
3. Вульфов Б. З. Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию / Б. З. Вульфов. — Москва, 2001.
4. Гамезо М. В. Словарь-справочник по педагогической психологии / М. В. Гамезо, А. В. Степаносова, Л. М. Хализева. — Москва, 2001.
5. Детство: краткий словарь-справочник / Под ред. А. А. Лиханова, Е. М. Рыбинского. — Москва, 1996.
6. Кашкаров С. Н. Адаптированный педагогический словарь / С. Н. Кашкаров. — Москва : Гуманитарная гимназия №1504, 1995.
7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва : МарТ ; Ростов на Дону : МарТ, 2005. — 448 с.
8. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н. Е. Щурковой. — Москва, 1993.
9. Овчаренко В. И. Психолого-аналитический глоссарий / В. И. Овчаренко. — Минск, 1994.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 70 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. –– 10-е изд., стер. –– Москва : Русский язык, 1990. –– 924 с.
11. Педагогическая энциклопедия : В 4 т. — Москва, 1964-1968.
12. Тюмасева З. И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. — Санкт Питербург : Питер, 2004. — 464 с.с.

ТЕМИ СЕМІНАРСЬКО-ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

**Заняття №1. Закономірності та принципи навчання**. **Вимоги до реалізації принципів навчання**

**Мета:** закріпити теоретичні знання щодо реалізації принципів навчання, формувати вміння розробляти програму реалізації принципів навчання на уроці.

**План**

**І. Обговорення питань**

* + Закономірності навчання 1 і 2 групи.
  + Сутність принципів навчання.
  + Шляхи реалізації принципів навчання.
  + Програми реалізації принципів на навчальному занятті.

**ІІ. Практична частина**

1. Розподіл слухачів на мікрогрупи

2. Розробка програм реалізації принципів навчання.

Суть методики полягає в тому, що підготовка програми відбувається не в середині, а за межами мікрогрупи. Робота слухачів складається з трьох етапів:

***І. Всередені кола.***

А Б

В Г

А Б

В Г

А Б

В Г

А Б

В Г

Назва говорить сама за себе: перш за все

проект програми розробляється всередені

мікрогрупи з чотирьох осіб. Кожен учасник

до кінця обговорення (час 7 хв.) повинен

мати загальне для даної групи рішення.

***ІІ. “В людях”.***

Попередні групи тимчасово розпадаються, але

з`являються нові, сформовані за принципом

Б Б

Б Б

А А

А А

буквенної єдності. Кожен із учасників

нової групи знайомиться з варіантами

інших груп, вибираючи загальні або кращі пункти

Г Г

Г Г

В В

В В

.

***ІІІ. Пошук загального розв`язання.***

А Б

В Г

А Б

В Г

Відроджуються і об`єднуються попередні

групи. Але учасники повертаються із

збагаченим баченням проблеми. В такому

А Б

В Г

А Б

В Г

спільному пошуку учасники знаходять більш

об`єктивний проект рішення в порівнянні з роботою

однієї ізольованої групи.

3.Обговорення результатів роботи у мікрогрупах

**Завдання до семінарсько-практичного заняття**

* + - 1. Опрацювати тексти лекцій.
      2. Ознайомитись з науково-методичною літературою з проблеми.

3. За Ю.К.Бабанським принципи навчання співвідносяться з основними компонентами навчального процесу [ Педагогика, под ред. Ю.К.Бабанского, Москва, Просвещение, 1983, с.163 ]. Ознайомившись з даним підходом заповніть таблицю.

|  |  |
| --- | --- |
| **Основні компоненти і умови навчання** | **Принципи навчання** |
| Цілі навчання  Зміст навчання  Методи навчання і відповідні їм засоби  Форми навчання  Умови для навчання  Результати навчання |  |

4. Познайомившись з програмою реалізації принципу науковості, розробіть власну програму реалізації принципів навчання на уроці.

*Принцип науковості.*

Науковість засвоєння матеріалу забезпечується, якщо вчитель:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | **Програма реалізації** | Примітки |
| 1 | знайомить з історією відкрить |  |
| 2 | об'єктивно розкриває наукові факти, поняття, теорії |  |
| 3 | показує перспективи розвитку науки |  |
| 4 | знайомить з науковими досягненнями |  |
| 5 | своєчасно виправляє помилки, неточності |  |
| 6 | знайомить учнів з методами науки |  |
| 7 | вносить корекцію в знання, одержані самостійно за допомогою засобів масової інформації |  |
| 8 | пов'язує знання з життям, розкриває роль теорії і практики |  |
| 9 | розкриває внутрішні зв'язки і відношення |  |

**Література.**

1. Лозова В. І.Теоретичні основи виховання та навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. — Харків, 2002.
2. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. — Москва, Просвещение, 1983.
3. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласий. — Москва, 1996.
4. Хлєбнікова Т. М. Актуальні питання дидактики / Т. М. Хлєбнікова. — Харків :ХНПУ, 2004.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учебник для вузов] / А. В.Хуторський. — Санкт Питербург : Питер, 2001.
6. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. — Київ, 2000.

**Заняття 2. Сучасні технології навчання.**

**Мета:** Познайомити слухачів з освітніми технологіями. Формувати вміння презентувати технологію навчання.

Ділова гра.

Педагогічний конгрес "Сучасні дидактичні технології"

**Мета:**

- формувати вміння презентувати сучасні дидактичні технології;

- ознайомити з методикою проведення ділової гри.

### План

**1.Знайомство з делегаціями:**

- представлення делегацій;

- девіз делегацій.

**2.Виступи делегацій.**

Інформація керівників делегацій про сутність та зміст дидактичних технологій.

**З.Підготовка до дискусії.**

Підготовка 4 видів питань:

- питання на розуміння;

- питання на відношення;

- питання-тест;

- питання-пастка.

**4.Відкрита дискусія:**

- питання від опонентів;

- питання від делегацій;

- питання від експертів.

**5.Виконання творчого завдання:**

- оформлення таблиці "Класифікація педагогічних технологій";

- визначення ключових слів кожної технології.

**6.Підготовка компліментів делегаціям.**

**7.Підведення підсумків гри.**

Заключне слово ведучого

Підготовчий етап. Самостійна робота в групах над вивченням технологій:

* колективний спосіб навчання (Рівін О.Г., Дьяченко В.К.);
* дальтон - технологія навчання;
* осмислювально-концентроване навчання ( Зазуліна Л.).

Кожна група отримує завдання:

1.Підготуватися до виступу на конгресі і до відповідей на можливі запитання опонентів.

2.Всі члени групи готують по чотири питання до кожної делегації:

* питання на розуміння;
* питання на відношення,
* питання – тест;
* питання – пастка.

**Заняття № 3. Моделювання розкладу занять навчального закладу**

**Мета:** закріпити теоретичні знання щодо складання розкладу навчального розкладу, формувати вміння складати розклад навчальних занять.

**План**

**І. Обговорення питань**

1.Закономірності та принципи організації процесу навчання.

* Які етапи характеризують діяльність заступника директора з навально-виховної роботи в процесі розробки розкладу навчальних занять?

2.Аналіз документів, які необхідні для складання розкладу занять.

* Аналіз навчального плану.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Показник | Так | Ні | Примітка |
| **Нормативним вимогам відповідає** | | | | |
| 1 | Структура навчального плану. |  |  |  |
| 2 | Назви освітніх областей. |  |  |  |
| 3 | Кількість годин, виділених на кожну освітню область. |  |  |  |
| 4 | Кількість годин, виділених для обов’язкових занять |  |  |  |
| 5 | Максимально допустиме навантаження учнів. |  |  |  |
| 6 | Використання шкільного компонента:   * години шкільного компонента використовуються тільки по базовим предметам; * ці години використовуються для поглибленого вивчення предметів згідно з профілем НЗ; * ці години використовуються для забезпечення всебічного розвитку учнів, реалізації їх інтересів; * існує системність у використанні шкільного компоненту; * переконлива аргументація при розподіленні шкільного компоненту; * існує наступність вивчення введених в навчальний план нових предметів; * аргументовано введення:   інтегрованих курсів,  факультативних курсів, занять по вибору. |  |  |  |
| 7 | Існує матеріально-технічне забезпечення реалізації навчальних програм. |  |  |  |
| 8 | Професійна компетентність кадрового складу дозволяє досягнути мети навчальних програм. |  |  |  |

* Аналіз педагогічного навантаження.
* Аналіз наказу про тарифікацію педагогічних кадрів
* Аналіз інших документів необхідних для роботи над розкладом занять

3.Розподіл слухачів на мікрогрупи.

4.Актуалізація знань з питання методики складання розкладу уроків.

5.Підготовка таблиць.

6.Складання фрагменту розкладу уроків на основі роздаткового матеріалу.

7.Оцінка розкладу з використанням бальної шкали та графіків.

8.Обговорення результатів роботи.

# Параметри експертизи розкладу навчальних занять

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Параметр експертизи** | **Ступінь прояву** | | |
| **0** | **1** | **2** |
| * + - 1. Максимально допустиме навантаження учнів |  |  |  |
| * + - 1. Розподілення максимально допустимого навантаження щодо віку учнів |  |  |  |
| * + - 1. П’ятиденний навчальний тиждень для учнів 5–11-х класів усіх видів НЗ з поглибленим змістом предмету |  |  |  |
| * + - 1. Тривалість урока не перевищує 45 хвилин |  |  |  |
| * + - 1. Початок занять не раніш 8-ї години |  |  |  |
| * + - 1. Навчання класів з поглибленим змістом навчальних програм у першу зміну |  |  |  |
| * + - 1. Навчання класів початкової школи, 5-х класів, випускних класів у першу зміну |  |  |  |
| * + - 1. Наявність розкладу факультативних занять |  |  |  |
| * + - 1. Проведення факультативних занять у дні з найменшою кількістю обов’язкових уроків |  |  |  |
| * + - 1. Наявність 45 хвилинної перерви між останнім уроком та факультативними заняттями |  |  |  |
| * + - 1. Відсутність подвоєнних уроків у початковій школі |  |  |  |
| * + - 1. Відсутність подвоєнних уроків для учнів 5–9-х класів, окрім уроків праці, фізкультури, уроків проведення контрольних та лабораторних робіт |  |  |  |
| * + - 1. Наявність динамічної паузи або уроків фізкультури після подвоєнних уроків по основним та профільним предметам |  |  |  |
| * + - 1. Чергування протягом дня та тижня для молодших школярів основних предметів з уроками ОМ, музики, праці, фізкультури |  |  |  |
| * + - 1. Чергування протягом дня та тижня для учнів старшого віку предметів фізико-математичного та гуманітарного циклів. |  |  |  |
| * + - 1. Побудування розкладу з урахуванням ходу денної та тижневої кривої розумової працездатності учнів |  |  |  |
| * + - 1. Відповідність розподілу предметів протягом навчального дня ранговій шкалі складності предметів Сивкова, наявність аргументації у випадках незначного відхилення від даної позиції |  |  |  |
| * + - 1. Відповідність часового інтервалу між уроками нормативним вимогам (10 хв.– маленька перерва, велика перерва після 2-х або 3-х уроків) |  |  |  |

К = Ст. прояву/36

Якщо 0 < Кзаг  < 0,4 – недостатній (критичний) рівень, 0,4 < Кзаг  < 0,5 –ситуативний рівень, 0,5 < Кзаг  < 0,75 – достатній (допустимий) рівень, 0,75 <Кзаг  < 1 – високий рівень

1. Підведення підсумків.

**Завдання до семінарсько-практичного заняття**

* + - 1. Опрацювати тексти лекцій.
      2. Ознайомитись з науково-методичною літературою з проблеми.
      3. Розробити робочий навчальний план закладу освіти.
      4. Згідно до розробленого робочого плану підготовити розподіл педагогічного навантаження.
      5. Підготовити допоміжну і довідкову таблиці для складання розкладу занять.

**Питання для перевірки знань**

1. Обґрунтувати орієнтовну основу дій під час розробки розкладу навчальних занять.
2. Які документи необхідно підготувати для складання розкладу занять?
3. На яких засадах розробляється робочий навчальний план закладу освіти, обґрунтуйте його структуру?
4. Яких вимог необхідно дотримуватися при розподілі навчального навантаження?
5. В чому полягає сутність розрахунку годин закладу освіти?

**Література**

1. Основні вимоги до складання розкладу уроків // Все для вчителя. —2000, №17–18.
2. Пайкес В. Г. Методика составления расписания в образовательном учреждении / В. Г. Пайкес.– Москва, 1997.
3. Хлєбнікова Т. М. Управління навчальною діяльністю : навч.-метод. посібник для виклад., слухачів ІПО / Т. М. Хлєбнікова. — Харків : Основа, 2008.

**Заняття № 4. Управління впровадженням освітніх технологій в освітній процес закладу освіти.**

**Мета:** Познайомити студентів із системою роботи школи щодо впровадженням освітніх технологій в освітній процес закладу освіти.

1. Вступне слово директора школи. Система роботи закладу загальної середньої освіти в умовах впровадження педагогічної технології.
2. Відвідування уроків з метою визначення рівня оволодіння педагогічною технологією вчителем.
3. Визначити роль комунікативної складової в освітньому процесі (учень об’єкт чи суб’єкт взаємодії? Рівень педагогічного співробітництва, розвиток умінь та навичок необхідних для організації і проведення уроків в інтерактивній техніці, навички психолого-педагогічної рефлексії).
4. Визначити основні „плюси” технології, яка актуалізується.
5. Визначити фактори організації групової діяльності

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненти діяльності | Функції групи, які ведуть до успішної діяльності | |
| Рішення задач | Надання підтримки |
| 1.Ролі членів групи  2.Дії  3.Результат | Ініціатор, розробник, координатор, контролер, інтерпретатор, виконавець, пасивний слухач (\_чол.) .  Мобілізація всіх членів групи на пошук і досягнення цілі. | Організатор спілкування, доброзичливий слухач, гармонізатор.  Підтримка починань, спонукання до висловлювань, прийняття чужих ідей.  Укріплення взаємної приязні серед членів групи і їх згуртованості, що полегшує досягнення групою мети. |

Чи реалізуються обидві функції в повній мірі, чи не зміщена навчальна взаємодія в сторону однієї чи іншої функції.

1. Визначити форми спільної діяльності при організації презентацій групових рішень (дивись додаток 1).
2. Оцінити діяльність вчителя, який працює в даній дидактичній технології (дивись додаток 2).
3. Здійснити оцінку якості реалізації дидактичної технології, використовуючи кваліметричну модель наведену у додатку 3.
4. Зробити висновки та запропонувати шляхи удосконалення роботи по впровадженню даної технології у даному навчальному закладі.

Додаток 1

**Форми спільної діяльності при організації презентацій групових рішень**

|  |  |
| --- | --- |
| Форми спільної діяльності | Варіанти презентації групових рішень |
| Спільно-індивідуальна | Кожна група представляє підсумок своєї діяльності; рішення обговорюється, із них вибирається краще |
| Спільно-послідовна | Продукт діяльності кожної групи стає сходинкою до рішення загальної проблеми |
| Спільно-взаємодіюча | Необхідно перегрупувати учнів, в результаті між новими групами проходить інтенсивний обмін наробками. Після повернення в початкові групи учні мають можливість при мінімальних затратах часу найти спільне рішення проблеми |

Додаток 2

**Оцінка діяльність вчителя**

Оцініть діяльність вчителя використовуючи таку шкалу: не простежується – 0 балів, частково простежується – 1 бал, відповідає в повній мірі – 2 бали.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показники діяльності вчителя | Ступінь проявлення | | |
| 0 балів | 1 бал | 2 бали |
| Постановка загальних цілей роботи, які спонукають учнів до інтеграції зусиль |  |  |  |
| Уміння знаходити проблемне формулювання мети |  |  |  |
| Формування мотиваційної готовності до міжособистісноі взаємодії |  |  |  |
| Організація навчального середовища |  |  |  |
| Створення навчальної атмосфери в класі і дозування своєї допомоги учням |  |  |  |
| Педагогічна взаємодія, як реакція учнів на управлінський вплив вчителя, вирішувати нестандартні навчальні і міжособистісні ситуації |  |  |  |
| Зберігаючи науковий авторитет, допомогати учням не попадати під його залежність, а проявляти самостійність в інтелектуальній поведінці |  |  |  |
| Уміння ставити перед учнями питання, які на відміну від „наводящих” запитань стимулюють до пошуку і спільної роботи |  |  |  |
| Формування готовності до інтерактивного навчання |  |  |  |
| Розвиток загально-групової рефлексії |  |  |  |

Додаток 3

**Кваліметрична модель реалізації \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_навчання**.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Фактор**  **(Ф)** | **Критерії**  **(К)** | **Вагомість**  **(γ)** | **Ступінь проявлення** | | | | | | | |
| **1** | **0,75** | | **0,5** | | **0,25** | **0** | |
| Реалізація дидактичної технології | 1.Впровадження технології супроводжується вивченням особливостей учнів, та врахуванням цих особливостей в навчально-виховному процесі  2.При визначенні мети враховуються потенційні можливості учнів, вікові особливості, науково-методичне забезпечення.  3.Зміст навчання адекватний меті, методам, формам організації пізнавальної діяльності учнів  4.Використання методів інтерактивного навчання.  5. Реалізація принципів навчання в даній дидактичній технології  6.Психологічне супроводження навчально-виховного процесу.  7.Використання діагностико-технологічного підходу в навчально-виховному процесі. | 0,14  0,16  0,13  0,14  0,14  0,13  0,16 |  | |  | |  |  | |  |
| Результативність дидактичної технології | 1.Рівень знань, умінь, навичок  2.Рівень володіння способами розумової діяльності  3.Рівень розвитку дієво-практичної сфери  4. Рівень психологічного комфорту суб’єктів навчального процесу  5.Розвиток креативності суб’єктів навчального процесу | 0,21  0,19  0,2  0,21  0,19 |  | |  | |  |  | |  |
| Креал= Ф1+Ф2 /2 | |  |  | |  | |  |  | |  |

Ф1= К1\* γ1 + К2\* γ2 + К3\* γ3 + К4\* γ4 + К5\* γ5 + К6\* γ6 + К7\* γ7

Ф2= К1\* γ1 + К2\* γ2 + К3\* γ3 + К4\* γ4 + К5\* γ5

Якщо 0 < Креал  < 0,5 – недостатній (критичний) рівень, 0,5 < Креал  < 0,75 – достатній (допустимий) рівень, 0,75 < Креал < 1 – оптимальний рівень.

**Заняття № 5. Вивчення професійної компетентності педагога.**

**Мета:** Познайомити студентів із системою роботи школи щодо вивчення професійної компетентності педагога.

1. Використовуючи діагностичний підхід вивчити рівень професійної компетентності вчителя (відвідати й проаналізувати уроки).
2. Круглий стіл «Діагностико-технологічний підхід в управлінні процесом розвитку професійної компетентності вчителя».

**Картка спостереження та аналізу розвитку професійної компетентності вчителя (розроблена Хлєбніковою Т. М.)**

Дата \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_\_\_\_\_ Предмет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Прізвище вчителя\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Мета спостереження: вивчення професійної компетентності вчителя

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Блоки компетентностей** | **Основні компоненти компетентності вчителя** | **Ступінь вияву** | | |
| **1 бал** | **2 бали** | **3 бали** |
| Не простежується в системі | Частково простежується | Простежується в повній мірі |
| Спеціальна компетентність | 1. Дидактичне проектування навчання школярів   * оптимальність визначення мети уроку * конкретизація завдань навчання * конкретизація змісту навчання * планування методів, засобів, форм навчання |  |  |  |
| 2. Доцільність вибраного типу та структури уроку |  |  |  |
| 3. Дотримання основних психологічних та гігієнічних вимог |  |  |  |
| 4. Рівень педагогічної та методичної майстерності |  |  |  |
| 5. Формування загальнонавчальних навичок |  |  |  |
| 6. Стимулювання школярів до навчально-пізнавальної діяльності |  |  |  |
| 7. Організація дидактичного процесу |  |  |  |
| 8. Реалізація принципів навчання |  |  |  |
| 9. Адекватність вибору методів навчання змісту теми, меті уроку, проміжних цілей і завдань окремих етапів уроку та їх реалізація |  |  |  |
| 10. Реалізація педагогічно доцільного комплексу засобів навчання, з врахуванням поставленої мети і завдань уроку, змісту теми, індивідуальних особливостей учнів |  |  |  |
| 11. Раціональність вибору та реалізація форм організації навчальної діяльності учнів на уроці |  |  |  |
| 12. Узгодженість вибору та реалізації методів і засобів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці |  |  |  |
| 13. Реалізація виховного потенціалу змісту навчального матеріалу на уроці |  |  |  |
| 14. Контроль за ЗУН |  |  |  |
| 15. Оптимальність домашніх завдань та ефективність доведення їх до учнів |  |  |  |
| 16. Рівень оформлення документації до уроку (журнал, зошити, план уроку ) |  |  |  |
| Соціальна компетентність | 1. Індивідуальна взаємодія з учнем |  |  |  |
| 2. Взаємодія з групою |  |  |  |
| 3. Взаємодія з класом |  |  |  |
| 4. Орієнтація на цінності культури |  |  |  |
| 5. Використання знань у процесі рішення професійних задач |  |  |  |
| 6. Культура спілкування:   * усна форма ( якість мови: темп, дикція, образність, емоційність, виразність, правильність ), * письмова форма |  |  |  |
| 7. Інформаційна культура |  |  |  |
| 8. Знаходження рішень у нестандартних ситуаціях |  |  |  |
| 9. Творчий підхід до рішення професійних задач |  |  |  |
| Особистісна компетентність | 1. Відповідальність |  |  |  |
| 2. Організованість |  |  |  |
| 3. Цілеспрямованість |  |  |  |
| 4. Мотивованість |  |  |  |
| 5. Особистісне самовираження й саморозвиток |  |  |  |
| Професійно-освітня компетентність | 1. Орієнтація на цінності освіти |  |  |  |
| 2. Знання психолого-педагогічних основ навчання |  |  |  |
| 3. Знання концептуальних підходів диференціації та інтеграції навчання |  |  |  |
| 4. Знання вікової та педагогічної психології |  |  |  |
| 5. Знання предмету, що викладає |  |  |  |
| 6. Самоосвіта та самовдосконалення |  |  |  |
| 7. Рефлексія процесу й результату освітньої діяльності її продуктивності |  |  |  |

К = ∑балів х 100%

∑ макс. можл.балів

Якщо К ≥80% - високий рівень компетентності, якщо К = 69-79% - достатній рівень компетентності. Якщо К = 60-68% - допустимий рівень компетентності.

**%**

**100**

**75**

**50**

**25**

спеціальна соціальна особистісна професійно-освітня компетентність

***( показники компетентності вчителя)***

Отримані дані дозволяють на одному й тому ж графіку, побудувати індивідуальні криві реального рівня володіння компетентностями; аналіз графіків дозволяє виявити проблеми за якими необхідно проводити психолого-корекційну роботу, ті напрямки та резерви, де даний вчитель може вдосконалювати свою педагогічну майстерність, відстежити ці проблеми в динаміці.

**Технологічна карта роботи з учителем по подоланню виявлених проблем**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Мета | Зміст роботи | Методи | Форми роботи | Засоби | Умови | Результат |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

**Методика оцінки роботи вчителя**

П. І. Б. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Предмет \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**І. Одержання інформації про запити учня і його просування в навчанні**

1. Оцінювання просування учня на уроці:

а) контролюються окремі слабкі (сильні) учні;

б) потрібна відповідь від конкретних учнів для оцінювання;

в) учнів спонукають оцінювати свою власну роботу чи роботу одне одного;

г) вчитель намагається знайти причини труднощів і нерозуміння в роботі учнів.

**ІІ. Демонстрація вчителем знання навчального предмета, письмового й усного пояснення матеріалу**

2. Використання прийнятного письмового пояснення:

а) записи для учнів акуратні й чіткі;

б) прочитання запису правильне;

в) техніка мовлення правильна;

г) використання мови правильне.

3. Використання прийнятного вербального пояснення:

а) дикція сприяє розумінню мови вчителя;

б) подання матеріалу (обсяг, швидкість) нормальне;

в) усне мовлення правильне;

г) вимова правильна.

4. Демонстрація володіння навчальним матеріалом:

а) демонстрація матеріалу (інформація) точна, своєчасна;

б) коментарі й реакції на запитання учнів точні, адекватні;

в) зміст матеріалу поданий у логічній послідовності;

г) надається можливість для різних рівнів засвоєння матеріалу.

**ІІІ. Організація часу уроку, простору класу, навчальних посібників, ТСН з метою навчання**

5. Приділення часу несуттєвим завданням:

а) стимулюється уважність учнів перед поясненням матеріалу;

б) вихідні вказівки за планом уроку ясні, повні;

в) навчальні посібники і засоби навчання легкодоступні учням;

г) ефективність роботи класу стимулюється передачею учням функцій учителя.

6. Ефективне використання часу уроку:

а) навчання починається з початку уроку;

б) немає непотрібних затримок на уроці;

в) немає небажаних відступів на уроці;

г) навчання продовжується до кінця уроку.

7. Створення сприятливих зовнішніх умов для навчання:

а) класна кімната приведена до ладу;

б) навчальна активність сумісна з навколишніми умовами;

в) стенди (полиці) сприятливі для навчання;

г) навчальні посібники розташовані упорядковано.

**IV. Спілкування, взаємодія вчителя з учнями**

8. Пояснення, пов’язані зі змістом уроку:

а) пояснення змісту зрозумілі і даються з використанням потрібних термінів;

б) спілкування адекватне;

в) використовувані прийоми ілюструють зміст;

г) основні найбільш складні моменти матеріалу виділені.

9. Роз’яснення при нерозумінні матеріалу учнями:

а) визначення матеріалу, який учням не зрозумілий і повторне його пояснення;

б) прагнення до усунення нерозуміння матеріалу;

в) використання різних слів, прийомів;

г) роз’яснення додаються індивідуально або для невеликих груп чи учнів.

10. Використання реакцій, запитань учнів при викладанні змісту матеріалу вчителем:

а) пояснення (запитання) ставляться до учнів;

б) з’ясовуються учні, які бажають дати пояснення;

в) реакції й ідеї учнів приймаються з вдячністю;

г) ідеї учнів використовуються на уроці.

**V. Демонстрація учителем відповідних методів навчання**

11. Подання інформації учням про їхній прогрес:

а) результати учнів повідомляються одразу ж;

б) особливий зворотній зв’язок надається учням при адекватному виконанні навчальної роботи;

в) особливий зворотній зв’язок надається учням при неадекватному виконанні навчальної роботи;

г) учням надаються пропозиції щодо поліпшення виконання навчальної роботи, якщо це потрібно.

12. Прийнятне використання методів навчання:

а) кожен метод навчання відповідає меті навчання;

б) один з методів використовується прийнятно;

в) два чи більше методи використовуються прийнятно;

г) кожен метод використовується прийнятно.

13. Адаптація навчання до учнів:

а) навчання відповідає особливостям учнів;

б) усі учні мають можливість брати участь у двох чи більше видах навчальної діяльності;

в) відповідний час приділяється для досягнення навчальних цілей;

г) учні та вчитель взаємодіють як дві групи.

14. Використання засобів навчання і навчальних матеріалів:

а) засоби навчання відповідають особливостям учнів і цілям навчання;

б) засоби навчання використовуються без будь-яких труднощів;

в) навчальні матеріали відповідають особливостям учнів і цілям навчання;

г) навчальні матеріали використовуються без відволікання уваги учнів і відповідають меті уроку.

15. Здійснення активності в логічній послідовності:

а) урок починається зі стимулюючого вступу;

б) встановлюється необхідний зв’язок із пройденим матеріалом;

в) навчальна активність випливає в логічному порядку;

г) урок закінчується логічно.

**VI. Підтримка творчої (креативної) атмосфери на уроці**

16. Передача особистого ентузіазму:

а) ентузіазм передається за допомогою зорового контакту, міміки;

б) ентузіазм передається за допомогою голосових інтонацій і модуляцій;

в) ентузіазм передається енергійною позою;

г) ентузіазм передається жестами.

17. Стимуляція інтересів учнів:

а) визначається важливість теми уроку стосовно змісту навчального предмета;

б) використовуються цікаві, необхідні аспекти теми;

в) інтерес стимулюється за допомогою запитань, гумору;

г) урок персоналізується за допомогою використання досвіду учнів.

18. Демонстрація теплоти і дружелюбності:

а) приємний тон голосу, зоровий контакт;

б) імена учнів використовуються в теплій, дружній манері;

в) теплота, дружелюбність демонструється за допомогою посмішок, гумору;

г) теплота, дружелюбність демонструється шляхом перебування поруч з учнями.

19. Допомога учням у виробленні позитивної самооцінки:

а) мова вчителя вільна від сарказму і глузувань;

б) учитель поводиться з учнями поштиво, чемно, шанобливо;

в) персоналізоване заохочення за гарну роботу;

г) персоналізоване підбадьорення, підтримка при зіткненні з труднощами в роботі.

**VIІ. Підтримка вчителем на уроці прийнятної поведінки учнів**

20. Підтримка включення учнів до уроку:

а) варіювання стимуляції шляхом зміни голосу, руху вчителя;

б) пошук активного включення в роботу пасивних учнів;

в) заохочення участі учнів до роботи;

г) 85 % чи більше часу учні проводять для розв’язання різного роду завдань.

21. Керівництво учнями, не включеними до навчальної роботи:

а) використання невербальних засобів впливу з метою залучення цих учнів у навчальну роботу;

б) використання вербальних засобів впливу з метою залучення цих учнів у навчальну роботу;

в) використання засобів підтримки уваги цих учнів на навчальній роботі чи відсутність навчальної поведінки.

22. Дотримання учнями визначених очікувань щодо їх поведінки:

а) очікування поведінки зрозумілі учнем;

б) підтримка постійних очікувань щодо поведінки учнів;

в) учням надається вербальний (невербальний) зв’язок щодо неприйнятної поведінки.

23. Вплив на порушення дисципліни:

а) керування дисципліною усього класу під час уроку;

б) учні рідко порушують плин уроку;

в) учні, що порушують урок, стикаються зі швидкою реакцією вчителя;

г) учні, що порушують урок, залишаються без уваги.

**Процедура оцінки роботи вчителя за допомогою МОРУ**

1. Кількість індикаторів кожної компетентності приймається за 100 %.

2. Кількість індикаторів у кожній окремій компетентності отриманих при діагностуванні роботи певного учителя зі знаком «+» приймається за «Х».

3. Будується пропорція К = Х × 100 / n, де К — процентне вираження даної компетентність, n — максимальна кількість індикаторів для даної компетентності.

Наприклад, вчитель отримав 10 індикаторів зі знаком «+». Загальна кількість індикаторів для даної педагогічної компетентності — 16, відповідно, обчислення відсоткового вираження цієї компетентності буде вирахуване за формулою: 16 = 100 %; Х = 10, звідси Х = 10 × 100 : 16 = 63 %.

Наведемо приклад визначення рівня компетентності вчителя ГМО за методикою МОРУ.

**Рівень компетентності вчителя ГМО**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Найменування педкомпетентностей** | **max кол. індикатор** | **min кол. індикатор** | **факт. кол. індикатор** | **% факт. пед. комп.** | **% min пед. комп.** |
| 1. Отримання інформації про запити учня та його просування в навчанні. | 4 | 2 | 2 | 50 % | 50 % |
| 2. Демонстрація вчителем знання навчального предмета, письмового та усного пояснення | 12 | 11 | 10 | 83,3 % | 92 % |
| 3. Організація часу, простору уроку, навчальних посібників, ТЗ з метою навчання | 12 | 9 | 10 | 83,3 % | 75 % |
| 4. Спілкування, взаємодія вчителя з учнями | 16 | 10 | 12 | 75 % | 63 % |
| 5. Демонстрація вчителем відповідних методів навчання | 16 | 11 | 11 | 69 % | 69 % |
| 6. Підтримка творчої атмосфери на уроці | 16 | 11 | 10 | 62,5 % | 69 % |
| 7. Підтримка вчителем на уроці відповідної поведінки учнів | 14 | 12 | 10 | 71,4 % | 86 % |

На основі цих даних будуємо графік, який характеризує рівень компетентності вчителя.

**Графік рівнів компетентності вчителя ГМО**

Відсотки

100%

80%

60%

40%

20%

**I II III IV V VI VII** Компетентності

Мінімально необхідний для вчителя рівень компетентності

по МОРУ.

Факт. пед.компетентність вчителя Г.М.О.

Отримані дані дозволяють на одному й тому ж графіку, побудувати індивідуальні криві реального рівня володіння педагогічними компетентностями. Аналіз графіків дозволяє виявити проблеми, за якими необхідно проводити психолого-корекційну роботу, ті напрямки та резерви, де вчитель може вдосконалювати свою педагогічну майстерність, відстежити ці проблеми в динаміці.

**Заняття № 6. Аналіз навчального процесу. Аналіз уроку**

Мета: Формувати вміння аналізувати навчальний процес,складати програму відвідування уроку, його аналізу з урахуванням сучасних вимог.

**План**

1. Вступне слово директора школи «Система роботи школи щодо вивчення роботи вчителя під час відвідування уроку».
2. Виступ заступника директора школи з навчально-виховної роботи «Шляхи вивчення роботи вчителя щодо вдосконалення сучасного уроку».
3. Виступ заступника директора з науково-методичної роботи «Аналіз освітнього процесу».
4. Робота в мікрогрупах «Розробка програми спостереження уроку».
5. Відвідування уроків.
6. Практичне завдання «Аналіз уроку з точки зору вивчення професійної компетентності вчителя».
7. Підведення підсумків заняття.
8. Виступ заступника директора з науково-методичної роботи «».
9. Робота в мікрогрупах «Розробка програми спостереження уроку».
10. Відвідування уроків.
11. Практичне завдання «Аналіз уроку з точки зору вивчення професійної компетентності вчителя».
12. Підведення підсумків заняття.

**Завдання до практичного заняття**

1. Опрацювати тексти лекцій.

2. Ознайомитись з науково-методичною літературою з проблеми.

3. Визначити мету відвідування уроку.

4. Скласти план спостереження уроку.

5. Під час відвідування уроку заповнити таблицю:

Дата \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_\_\_\_\_ Предмет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Прізвище вчителя\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Тема уроку**

**Мета уроку**

**Мета спостереження**:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Етап уроку | Зміст діяльності вчителя і учня на даному етапі уроку | Примітки |
|  |  |  |

**Висновки:**

**Рекомендації:**

6. За допомогою Матриці аналізу уроку виявити проблеми вчителя та розробити технологічну карту щодо подолання визначених проблем.

**Матриця аналізу уроку**

**(розроблено Хлєбніковою Т.М.)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Параметри спостереження** | **Показники параметру** | **Ступінь вияву** | | | | |
| **1** | **0,75** | **0,5** | **0,25** | **0** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **Діяльність вчителя**  Організаційна діяльність вчителя  Навчальна      Виховна | 1.Дидактичне проектування навчання школярів   * оптимальність визначення мети уроку * конкретизація завдань навчання * конкретизація змісту навчання * планування методів, засобів, форм навчання |  |  |  |  |  |
| 2.Дотримання основних психологічних та гігієнічних вимог |  |  |  |  |  |
| 3.Наявність ефективного зворотнього зв′язку з учнями |  |  |  |  |  |
| 4.Рівень педагогічної та методичної майстерності |  |  |  |  |  |
| 5.Рівень оформлення документації до уроку (журнал, зошити, план уроку ) |  |  |  |  |  |
| 6.Якість мови ( темп, дикція, образність, емоційність, виразність, правильність ) |  |  |  |  |  |
| 7.Раціональне використання часу уроку |  |  |  |  |  |
| 8.Доцільність вибраного типу та структури уроку |  |  |  |  |  |
| 9. Дотримання правил охорони праці |  |  |  |  |  |
| 1.Стимулювання школярів до навчально-пізнавальної діяльності   * постановка мети, визначення завдань навчання * формування позитивних мотивів учіння |  |  |  |  |  |
| 2.Організація дидактичного процесу   * організація сприйняття * організація усвідомлення * організація закріплення * організація застосування знань |  |  |  |  |  |
| 3.Реалізація принципів навчання  - науковості навчання  - доступності навчання  - посильної трудності  - самостійності і активності учнів у процесі навчання  - систематичності і послідовності навчання  - диференціації та індивідуалізації навчання  - свідомості і міцності засвоєння знань, умінь та навичок  - проблемності навчання  - зв′зку теорії з практикою, навчання з життям  -наочності (ефективність та доцільність використання наочності та ТЗН)  - єдності освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання |  |  |  |  |  |
| 4.Адекватність вибору методів навчання змісту теми, меті уроку, проміжних цілей і завдань окремих етапів уроку та їх реалізація |  |  |  |  |  |
| 5.Реалізація педагогічно доцільного комплексу засобів навчання, з врахуванням поставленої мети і завдань уроку, змісту теми, індивідуальних особливостей учнів |  |  |  |  |  |
| 6.Раціональність вибору та реалізація форм організації навчальної діяльності учнів на уроці |  |  |  |  |  |
| 7.Узгодженість вибору та реалізації методів і засобів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці |  |  |  |  |  |
| 8.Контроль за ЗУН |  |  |  |  |  |
| 9.Оптимальність домашніх завдань та ефективність доведення їх до учнів |  |  |  |  |  |
| 1.Моральна та світоглядна направленість |  |  |  |  |  |
| 2.Формування загальнонавчальних навичок |  |  |  |  |  |
| 3.Робота над культурою мовленнєвої поведінки |  |  |  |  |  |
| 4.Вплив уроку на інтелектуальний розвиток учнів |  |  |  |  |  |
| 5. Стиль керівництва учнями, педагогічна культура, такт |  |  |  |  |  |
| 6.Використання виховних можливостей оцінок |  |  |  |  |  |
| 7.Реалізація виховного потенціалу змісту навчального матеріалу на уроці |  |  |  |  |  |
| **Діяльність учня** | 1. Рівень пізнавальної активності |  |  |  |  |  |
| 2. Наявність інтересу до уроку, предмету |  |  |  |  |  |
| 3. Ступінь самостійності |  |  |  |  |  |
| 4. Уміння виділяти головне в навчальному матеріалі |  |  |  |  |  |
| 5. Рівень аналітичних умінь та навичок |  |  |  |  |  |
| 6.Розвиток навичок колективної роботи |  |  |  |  |  |
| 7. Розвиток мовленнєвих, орфографічних та інших навичок |  |  |  |  |  |
| 8. Уміння працювати біля дошки |  |  |  |  |  |
| 9.Організованість, дисциплінованість |  |  |  |  |  |

Еу = ∑балів х 100%

51

Якщо ефективність уроку ≥80% - урок проведено на високому рівні

69-79% - урок проведено на достатньому рівні, 60-68% - урок проведено на середньому рівні, 50- 59% низький рівень, нижче 50% - критичний рівень.

**бали**

**25.10. 5-А кл**

**1,00 19.09 6-Б кл**

**0,75**

**0,50**

**0,25**

**Показники діяльності вчителя**

7. Підведення підсумків практичного заняття.

Використання методу «п’яти пальців» (якщо ваша відповідь позитивна, затисніть певний палець, найкращим уважається результат, коли всі пальці зібрані в кулак):

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| М (мізинець) | дуМки, розуМовий процес | Які знання, досвід я сьогодні отримав? |
| П (підмізинний палець) | Приближення мети | Що я сьогодні зробив і чого досягнув? |
| С (середній палець) | Стан духу | Яким був сьогодні мій переважаючий настрій, прихильність духу? |
| В (вказівний палець) | Вигода, послуга, допомога | Чим я сьогодні допоміг, сприяв, надав вигоду? |
| В (великий палець) | Веселість, бадьорість, Важелі самопочуття | Яким було моє самопочуття? |

**Література**

1. Вербицкая Н. О. Учебный процесс: информация, анализ, управление / Н. О.Вербицкая, В. Ю. Бодряков. — Москва : Пед. поиск, 2000.
2. Гребенкина Л. К. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы / Л. К. Гребенкина, Н. С. Анцифирова. — Москва : Пед. поиск, 2000.
3. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі / [А. М. Єрмола, Л. Г. Москалець, О. Р. Суджик, О. М. Василенко]. — Харків : Пошук, 2000.
4. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Пед. поиск, 2000.
5. Кульневич С. В. Анализ современного урока : Практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Изд-е 2-е, доп. и переработ. / С. В.Кульневич, Т. П. Лакоценина — Ростов на Дону : Учитель, 2003. — 224 с.
6. Островерхова Н. М. Аналіз уроку : концепції, методики, технології / Н. М. Островерхова — Київ : ІНКОС, 2003.
7. Хлєбнікова Т. М. Діагностика успішності учителя / Т. М. Хлєбнікова // Управління школою. — 2004. — №12.
8. Хлєбнікова Т. М. Матричний аналіз уроку / Т. М. Хлєбнікова // Педагогічна вітальня. — 2004. — №14.
9. Хлєбнікова Т.М. Моніторинг в управлінні процесом навчання / Т. М. Хлєбнікова // Управління школою. — 2002. — №9.
10. Хлєбнікова Т.М. Управління процесом саморозвитку особистості учителя / Т. М. Хлєбнікова // Управління школою. — 2004. — №3.
11. Хлєбнікова Т.М. Діагностика професійної компетентності вчителя / Т. М. Хлєбнікова // Управління школою —2006, — №19-21 — С. 37–39.

**Самостійна робота**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***№ з/п*** | ***Назва теми*** | ***Години*** | |
| ***Денна форма*** | ***Заочна форма*** |
| 1 | Схарактеризувати види й концепції навчання, здійснити порівняльну характеристику видів навчання і концепцій навчання | 10 | 16 |
| 2 | Визначити зміст навчання в сучасній школі | 6 | 10 |
| 3 | Визначити сутність індивідуалізації і диференціації навчання. Схарактеризувати форми організації пізнавальної діяльності | 7 | 10 |
| 4 | Визначити основні етапи опанування знаннями. Встановити способи мотивації й активізації навчально-пізнавальної діяльності | 6 | 6 |
| 5 | Скласти таблицю порівняння традиційної і сучасних технологій навчання | 4 | 8 |
| 6 | Визначити вимоги до тестового контролю знань і розробляння тестів | 7 | 10 |
| 7 | Схарактеризувати особливості системного підходу до управління навчальною діяльністю | 10 | 10 |
| 8 | Скласти план самоосвітньої діяльності педагога | 10 | 10 |
| 9 | З’ясувати діяльність керівника з формування контингенту осіб, які навчаються в закладі освіти | 10 | 10 |
| 10 | Розробити інформаційний блок «Управління навчальною діяльністю» | 10 | 20 |
| 11 | Скласти моніторингову карту школи. Описати процедуру моніторингу якості навчальної діяльності | 10 | 10 |
| 12 | Скласти алгоритм аналізу освітнього процесу в НЗ, алгоритм аналізу уроку, алгоритм вивчення стану впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес | 10 | 10 |
|  | **Разом** | **100** | **130** |

ПИТАННЯ ДО ІСПИТУ “УПРАВЛІННЯ НАВЧАНЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ”

1. Сутність поняття "навчання", навчання як соціально-педагогічна система. Основні елементи, структура.

2. Сутність поняття "процес навчання"

3. Закономірності процесу навчання (І група)

4. Закономірності процесу навчання (II група)

5. Принципи навчання, сутність поняття "принцип навчання". Номенклатура принципів навчання. :

6. Знання про світ та способи діяльності як компонент змісту освіти. Функції, способи та умови засвоювання.

7. Досвід здійснення способів діяльності як компонент змісту освіти. Функції, способи та умови засвоювання.

8. Досвід здійснення способів творчої діяльності як компонент змісту освіти. Функції, способи та умови засвоювання.

9. Досвід емоційно-ціннісних відносин особистості як компонент змісту освіти. Функції, способи та умови засвоювання.

10. Концепція змісту освіти за І.Я.Лернером.

11 Знання як категорія дидактики за І.Я. Лернером.

12. Функції навчання.

13. Види навчання, сутнісна характеристика видів навчання.

14. Критерії якості знань за І.Я. Лернером, їх сутнісна характеристика.

15. Сутність поняття "методи навчання", функції методів навчання.

16. Класифікація методів навчання за діяльнісним підходом.

17. Класифікація методів навчання за характером пізнавальної діяльності.

18. Класифікації методів навчання за джерелом знань.

19. Сутність поняття "цілі навчання". Класифікація цілей навчання.

20. Шляхи постановки цілей навчання на уроці.

21. Форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів по Чередову.

22. Типи і структура уроку.

23. Шляхи формування пізнавальних інтересів учнів.

24. Закон України про освіту.. Приоритетні направлення розвитку загальної середньої освіти.

25. Номенклатура організації форм навчання в сучасній школі.

26. Типологія навчальних предметів.

27. Модель процесу навчання предметів І типу.

28. Модель процесу навчання предметів II типу.

29. Модель процесу навчання предметів III типу.

30. Принцип науковості в навчанні. Шляхи його реалізації на уроці.

31. Принцип індивідуалізації і диференціації в навчанні. Шляхи його реалізації на уроці.

З2. Принцип виховуючого навчання. Шляхи його реалізації на уроці.

33. Принцип зв'язку навчання з життям. Шляхи його реалізації на уроці.

34. Принцип трудності і доступності навчання. Шляхи його реалізації на уроці.

З5. Принцип систематичності і системності в навчанні. Шляхи його реалізації на уроці.

36. Формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності і

самостійності учнів.

З7. Принцип наочності навчання. Шляхи його реалізації на уроці.

З8. Міцність засвоєння знань, умінь, навичок як принцип навчання. Шляхи його реалізації на уроці.

39. Принцип оптимізації навчального процесу.

40. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю школяра.

41..Процес навчання як об'єкт управління.

42.Структура дидактико-управлінської діяльності директора школи.

43.Принципи дидактико-управлінської діяльності.

44.Технологія управлінської діяльності в організації процесу навчання.

45.Схема дидактико-управлінської діяльності директора школи.

46.Функції дидактико-управлінської діяльності.

47.Цілепокладання в управлінні процесом навчання.

48.Планування навчального процесу.

49.Організація навчального процесу.

50.Вимоги до керівника по здійсненню психолого-педагогічного аналізу організаційних форм.

51.Типи і види аналізу уроку.

52.Критерії оцінки роботи вчителя на уроці.

53.Показники оцінки умінь учителя організувати свою діяльність і діяльність учня на уроці.

54.Алгоритм до аналізу освітнього процесу навчального закладу.

55.Форми організації навчання в аспекті індивідуалізації і диференціації навчання.

56.Оцінка вибору вчителем методів навчання на уроці.

57.Системний психолого-педагогічний аналіз уроку.

58.Вимоги до педагогічного аналізу уроку.

59.Матричний аналіз уроку.

60.Аналіз якості цілепокладання на уроці.

61.Аналіз уроку через кінцевий результат.

62.Управлінські аспекти процесу навчання як цілісної соціально-педагогічної системи.

63.Організація процесу навчання в умовах реалізації особистісно-орієнтованого підходу.

64.Організація процесу навчання в умовах семестрово-залікової системи.

65.Організація навчального процесу в умовах модульно-розвиваючого навчання.

66.Особливості організації навчального процесу в умовах адаптивної системи навчання.

67.Повний психолого-педагогічний аналіз уроку.

68.Психологічний аналіз уроку.

69.Цілепокладання в управлінні процесом навчання.

70.Циклограма діяльності заступника директора школи по навчальній роботі.

71.Діагностико-технологічний підхід в управлінні процесом навчання.

72.Місце і роль моніторингу в управлінні навчальним процесом.

73.Контроль за навчальним процесом.

74. Класифікація організаційних форм управління процесом навчання за цілями діяльності.

75. Класифікація організаційних форм управління процесом навчання за змістом діяльності.

76. Класифікація дидактико - управлінських форм за об'єктом діяльності.

77. Класифікація дидактико - управлінських форм за об'ємом діяльності.

78. Класифікація дидактико - управлінських форм за інтенсивністю діяльності.

**Критерії оцінювання знань студентів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| За 100-бальною системою | Критерії оцінювання відповіді | |
| Теоретичні знання | Уміння |
| 90–100 | Студент розуміє зміст, походження теоретичних знань з дисципліни, висловлюючи особисту позицію щодо них. Вільно висловлює власні думки, може дискутувати з того чи іншого питання. Визначає програму особистої пізнавальної діяльності та вказує основні засоби її реалізації. Володіє теоретичними методами наукового пізнання та мислення: історичний та логічний, сходження від абстрактного до конкретного, моделювання, аксіоматичний, структурно-системний. Засвоєні студентом знання та його мислення вирізняються системністю. До складу виконуваної студентом діяльності входить проектувальний і прогностичний компоненти | Студент володіє узагальненими способами дій під час розв**'**язування навчальних і навчально-теоретичних задач. Уміє самостійно планувати організацію і контроль навчального процесу; скласти робочий навчальний план школи, розклад навчальних занять, програму вивчення певного питання в навчальному процесі; діагностувати якість навчання та викладання; здійснювати психолого-педагогічний аналіз навчального процесу. Згідно з принципом розвивальної наступності планує систему завдань; проектує власну навчальну діяльність і прогнозує її результат. |
| 74–89 | Студент усвідомлено володіє теоретичним матеріалом, знає його походження та область (межі) застосування на практиці. Під час розв**'**язування проблемних задачних ситуацій (задач нового типу) конструює необхідний теоретико-понятійний апарат, допускаючи при цьому незначні помилки логічного й понятійного змісту. Аргументовано відповідає на поставлені запитання і намагається відстояти свою точку зору | Студент уміє розв**'**язувати типові задачі (володіє визначеними способами дій). Уміє планувати організацію і контроль навчального процесу; скласти робочий навчальний план школи, розклад навчальних занять, програму вивчення певного питання в навчальному процесі; діагностувати якість навчання та викладання; здійснювати психолого-педагогічний аналіз навчального процесу. У процесі діяльності допускає незначні помилки. Уміє узагальнювати та систематизувати навчальний матеріал, планувати власну пізнавальну діяльність |
| 60–73 | Студент формулює означення теоретичних понять, самостійно виділяє їх змістові (істотні) характеристики, однак не може обгрунтувати їх походження. За незначної допомоги викладача (одногрупників) свідомо відтворює теоретичний матеріал, наводить власні приклади його застосування, допускаючи при цьому незначні неточності. Відповідь студента характеризується застосуванням деяких змістово-теоретичних дій (аналіз, абстрагування) | Студент уміє розв**'**язувати типові завдання в рамках визначеного (наперед заданого) способу дій. Самостійно виконує дії (операції) та контролює правильність їх виконання. Уміє виділяти основні етапи процесу розв**'**язування типових завдань (виконання способу дій). |
| 35–59 | Під час формулювання теоретичних понять студент робить суттєві помилки, не може обгрунтувати їх походження. Водночас наводить приклади їх застосування. На питання теоретичного змісту відповідає однослівно («так» чи «ні»). Намагається відтворити незначну частину матеріалу в тому вигляді і в тій послідовності, у якій її було розглянуто на лекції або консультації | За умови постійного контролю й допомоги з боку викладача (одногрупників) студент виконує визначений спосіб дій. Водночас близько половини визначених дій (операцій) уміє виконувати самостійно. |
| 1–34 | Студент наводить приклади теоретичних понять (розпізнає), без їх формулювання. Не може обґрунтувати походження понять, виділити істотні (змістові) характеристики. Відповідає на конкретні запитання порівняльного змісту однослівно («так» чи «ні») | Під час виконання визначеного способу дій студент потребує постійної консультації та контролю з боку викладача (одногрупників). Лише з допомогою одногрупників та викладача виконує визначені дії (операції). |

**Розподіл балів, які отримують студенти**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Поточне тестування та самостійна робота | | | | | | | | | | | | Іспит | Сума |
| Модуль 1 | | | | | | Модуль 2 | | | | | |
| Т 1.1 | Т 1.2 | Т 1.3 | Т 1.4 | Т 1.5 | Т 1.6 | Т 2.1 | Т 2.2 | Т 2.3 | Т 2.4 | Т 2.5 | Т 2.6 | 40 | 100 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

**Інформаційні ресурси**

***Фонди бібліотек:*** бібліотека ХНПУ імені Г. С. Сковороди (вул. Алчевських, 29, вул. Валентинівська, 2), кабінет наукових основ управління, кабінет психології, кабінет педагогіки (вул. Валентинівська, 2), ХДНБ імені В. Г. Короленка (пров. Короленка, 18).

***Освітні сайти Інтернет:***

1. Освітній портал «Освіта UA». — Режим доступу : http://osvita.ua. — Назва з екрану.
2. Освітній портал «Педагогічна преса». — Режим доступу : <http://pedpresa.ua/category/ofitsiyno>. — Назва з екрану.
3. Офіційний потал Верховної Ради України. — Режим доступу : http://iportal.rada.gov.ua. — Назва з екрану.
4. Офіційний сайт Департаменту науки і освіти ХОДА. — Режим доступу : http://dniokh.gov.ua. — Назва з екрану.
5. Офіційний сайт Департаменту освіти Харківської міської ради. — Режим доступу : http://www.kharkivosvita.net.ua. — Назва з екрану.
6. Офіційний сайт Інституту підвищення кваліфікації, перепідготовки ХНПУ імені Г. С. Сковороди. — Режим доступу : http://ipohnpu.in.ua. — Назва з екрану.
7. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua>. — Назва з екрану.
8. Офіційний сайт Національної академії педагогічних наук України. — Режим доступу : http://naps.gov.ua. — Назва з екрану.
9. Офіційний сайт Президента України. — Режим доступу : http://www.president.gov.ua. — Назва з екрану.
10. Урядовий портал. — Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/. — Назва з екрану.