**Министерство образования и науки Украины**

**Краматорский экономико-гуманитарный институт**

**Константиновский филиал**

**Научно-исследовательвкая работа на тему:**

**«Причины неуспеваемости учеников и пути их разрешения»**

**«Причини неуспішності учнів та шляхи їх розв’язання»**

Курсовая работа

по курсу "Дидактика"

студентка группы ПН-05-2з

Бабак Е.С.

Специальность "Начальное обучение"

Руководитель: Борисова С.В.

**Константиновка 2007 г.**

**Зміст**

1. Вступ

2. Структура проблемного навчання

*2.1. Пояснювально-ілю­стративний метод навчання*

*2.2. Репродуктивний метод навчання*

*2.3. Практичні методи*

3. Уміння —діяльність учня

*3.1. Розгляд учіння на основі сприймання*

*3.2. Діяльнісний характер учіння*

4. Підтримання і розвиток пізнавального

інтересу до навчання

5. Принцип зв'язку теорії з практикою

*5.1. Принципи єдності навчання, виховання і розвитку*

6. Знання — як категорія вираження цілей навчання

*6.1. Відчуття*

*6.1.1. Зорові відчуття*

*6.1.2. Слухові відчуття*

*6.1.3. Нюхові відчуття*

*6.1.4. Вібраційні відчуття*

*6.1.5. Смакові відчуття*

*6.2. Сприймання*

*6.3. Уявлення*

*6.4. Поняття*

*6.4.1. Конкретні й абстрактні поняття*

*6.5. Умовиводи*

*6.6. Теорія*.

7. Уміння і навички як категорії вираження цілей навчання

*7.1. Уміння*

*7.2. Навички*

*7.2.1. Формування навичок*

*7.3. Знання*

8. Характеристики особистості як категорії вираження

цілей навчання

*8.1. Особистість і її структура*

*8.2. Характеристики особистості*

9. Підсумок

10. Література

**1. Вступ.**

Сьогодні педагоги і вчителі зустрічаються з проблемою вихованням дітей. Проблема полягає в тому, що один матеріал, діти розуміють по-різному.

Процес навчання — єдиний, цілісний процес. У центрі цього ціло­го стоїть особистість учня, його активна, пізнавальна діяльність. У ході навчання в учнів відбувається перебудова раніше сформованого досвіду, розвиток його пізнавальних сил, формування і розвиток особистості в цілому, забезпечується єдність освіти, виховання і розвитку.

Розглядаючи учіння як діяльність, треба знати: в учінні відбуваються два процеси: перший — власне учіння, як діяльність і виконання дії; другий — процес перетворен­ня досвіду суб'єкта учіння. Виконання дії, що пов'язане з перетворенням деякого об'єкта певної конкретної предмет­ної галузі дійсності, а процес засвоєння полягає у перетворенні суб'єкта учіння, як такого, який цією дією не володів у суб'єкта, який нею володіє.

Зв'язок "дидактична система — учень" означає, що середовище вима­гає індивідуалізувати систему навчання. Ця вимога зауважена у прин­ципі врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових відмінностей та закономірностей розвитку та у принципі систематичності і послідовності.

Зв'язок "учень — учитель" передбачає постійне отримання учите­лем об'єктивної інформації про навчальні досягнення учня, на основі до­сягнення цілей навчання. Керування навчальним про­цесом на основі оцінки ступеня досягнення мети навчання є необхід­ним атрибутом навчального процесу як з погляду учителя, так і з по­гляду та в інтересах учня. Цей принцип навчання має назву принципу контролю і корекції знань учнів.

Принцип єдності навчання і самонавчання, виховання і самовихо­вання, розвитку і саморозвитку охоплює такі вимоги:

1. Ніякої роботи ніколи не виконувати за учня, якщо він може ви­конати її сам.
2. Учитель повинен оволодіти умінням планувати та організовува­ти самостійну роботу учнів.
3. Учитель повинен вчити учнів само­стійно визначати цілі діяльності, розробляти способи діяльності.
4. Учитель повинен дуже вимогливо ставитися до визначення об­сягу домашніх завдань.
5. Учитель повинен стимулювати пробудження в учнів до самоаналізу та самопізнання

Метою пізнання світу є його перетворення відповідно до потреб людини. Розвиток продуктивних сил був і є рушієм науково­го прогресу. Водночас при вивченні низки предметів є можливість по­казати такий стан розвитку науки, коли теоретична думка у своєму роз­витку випереджає практику, створити добру основу для формування глибокого інтересу до навчання, до свого предмета як запоруки і необ­хідної умови ефективного навчання. В цьому і полягає роль, функція і значення принципу зв'язку навчання з практикою.

Але повноцінне засвоєння матеріалу передбачає вміння оперувати ним під час розв'язування різноманітних теоретичних і практичних завдань. Для досягнення цього є певні види вправ у розв'язуванні зав­дань із застосуванням знань, що веде до формування відповідних умінь і навичок, а також до глибшого осмислення знань. Ця робота і спрямо­вана на оволодіння матеріалом.

Особистість — це результат біологічного і соціального розвитку людини в їх єдності.

Темперамент накладає відбиток на темп і ритм діяльності та повед­інки, інтенсивність психічних процесів, Властивості темпераменту, як і властивості не­рвової системи, не є абсолютно незмінними, вони проявляються не з моменту народження, а розвиваються в певній послідовності.

Темперамент - сукупність індивідуальних особливостей особис­тості, які характеризують динамічний та емоційний боки її діяльності і поведінки. Виділяють такі типи темпераменту: флегматик, холерик, меланхолік, сангвінік. Основними компонентами темпераменту є за­гальна психічна активність, моторика, емоційність.

**2. Структура проблемного навчання.**

Висока ефективність проблемного навчання ні в кого з науковців та учителів сучасної шко­ли не викликає сумніву, однак його використання в шкільній практиці — явище не таке вже й часте. Однією з причин цього є порівняно складна технологія його реалізації. Треба зазначити, що у педагогічній літера­турі проблемне навчання називають видом навчання, в основі якого лежить метод проблемного вивчення матеріалу. Отже, розкрити суть проблемного навчання — це в першу чергу розкрити особливості мето­ду проблемного вивчення матеріалу.

Структура методу проблемного вивчення матеріалу включає в себе такі етапи:

1. створення проблемної ситуації;
2. формулювання проблеми;
3. висунення гіпотез;
4. перевірка висунутих гіпотез;
5. аналіз результатів перевірки гіпотез;
6. висновок і узагальнення;
7. повернення до проблемної ситуації.

Проблемне вивчення матеріалу розпочинається зі створення про­блемної ситуації. Чому саме з проблемної ситуації, а не з формулюван­ня проблеми? Якби навчання розпочинати відразу з формулювання проблеми, то учні сприйняли б цю проблему як не "свою" і напевне дехто з них подумав би: учитель її сформулював, то ж учитель нехай її і розв'язує. Виникає, таким чином, необхідність здійснити такі кроки, які б наблизили проблему до учня, тобто такі кроки, після яких учень проблему сприйняв би як свою власну. Отже, проблемна ситуація - це своєрідна драбина, користуючись якою можна вийти на формулюван­ня проблеми, це засіб для формування інтересу учнів до даного питан­ня. Але це тільки один аспект проблемної ситуації.

Проблемна ситуація — це ускладнення або завдання, яке може ви­вести учня на формулювання проблеми. Йдеться про те, що це, оче­видно, таке ускладнення (завдання), коли пошук шляхів виходу з ньо­го призводить до формулювання проблеми.

Проблемна ситуація характеризується уявною несумісністю двох інформацій. Поєднання двох несумісних інформацій, яке породжує проблему, називають інформаційно-познавальною суперечністю.

Структуру її можна подати у вигляді поєднання однієї інформації з їй несумісною другою інформацією, об'єднаних за допомогою логічного сполучника "і". Необхідно підкреслити, що проблемну, ситуацію не можна створювати на незнанні учнями якого-небудь матеріалу, вона завжди створюється на знанні, але на суперечливому знанні.

Після створення проблемної ситуації здійснюється *формулювання проблеми.*

Проблема — це об'єктивне питання, яке виникає в ході пізнання або цілий комплекс питань, розв'язання яких становить значний прак­тичний чи теоретичний інтерес.

Як же підвести учнів до формулювання проблеми? Зазначимо, що уміння бачити проблему там, де вона є, не менш важливе від уміння її вирішити. До того ж, розв'язання проблем, виявлених самими учня­ми, відбувається на вищому рівні розумової активності.

Побачити проблему — це означає усвідомити те питання, яке вип­ливе з поєднання несумісних, на перший погляд, інформацій. Уявна несумісність цих суперечливих інформацій і веде до виникнення пи­тання, до формулювання проблеми.

Думка людини спрямована на те, щоб не допустити логічної супе­речності, але це можна зробити тільки через постановку проблемного питання.

Отже, щоб сформулювати проблему, яка випливає з даної проблем­ної ситуації, необхідно чітко визначити одну і другу суперечливі інфор­мації. Здійснюючи операцію порівняння, встановити між ними різни­цю чи їх тотожність і розв'язати цей "розумовий конфлікт", сформу­лювавши проблему, або, як інколи кажуть, проблемне запитання. За­питання "чому?", яке виникає унаслідок проблемної ситуації, є лише першим і необхідним кроком до формулювання проблеми, а для її ос­таточного формулювання необхідно всебічно і глибоко проаналізува­ти саму проблемну ситуацію.

Третім етапом у реалізації технології проблемного навчання є вису­нення гіпотез щодо шляхів розв'язання сформульованої проблеми. Гіпо­теза — це своєрідна стратегія вирішення проблеми. її створення мож­ливе тільки тоді, коли учні дуже глибоко вникнуть у суть самої пробле­ми, усвідомлять її глибину.

Взагалі кажучи, у ході уроку учні разом з учителем можуть висуну­ти декілька гіпотез вирішення поставленої проблеми. Кожну з гіпотез треба перевірити. Отже, наступний етап технології проблемного вив­чення матеріалу — перевірка висунутих гіпотез.

*Перевірка* висунутих гіпотез передбачає залучення учнів до ак­тивної розумової діяльності. Вона відбувається з допомогою тієї основи, з якою буде здійснюватися порівняння, встановлення зв'язку.

У діях учнів повинен бути наявний елемент сили волі для того, щоб дещо пригадати, повернути до себе, поновити, оживити зв'язки, тоб­то, своєрідну дискретну одиницю знань перевести в блок оперативної пам'яті, зробивши цю одиницю готовою до роботи. У практиці це виг­лядає як повторення того матеріалу, який буде використовуватися при вивченні нового. Зовнішній вияв такої актуалізації ще не свідчить про те, що учень перевів цю дискретну одиницю знань у стан готовності.

Ось чому інколи учень стверджує, що він уважно слухав чи вчив удома, а розповісти, дати відповідь на запитання, пов'язані з новим мате­ріалом, не може. Не варто думати, що завжди у подібних випадках учні обманюють учителя. Швидше за все основи для розуміння в них не було, дискретна одиниця знань або взагалі була відсутня, або не була приве­дена в актуальну готовність.

Вважати необґрунтованою думку, що пояснювально-ілюстра­тивний метод це такий метод навчання, при використанні якого міра самостійної пізнавальної діяльності учнів мала (вона найменша серед усіх методів даної класифікації, але це не означає, що вона мала). На­ведемо такий приклад. На уроці математики вивчається тема: "Квад­рат різниці двох виразів". Забезпечуючи вивчення цієї теми, учитель застосовує такий підхід.

Він повідомляє, що квадрат різниці двох виразів означає, що різни­цю цих виразів потрібно помножити саму на себе. Якщо перемножити і звести подібні члени, то отримаємо: квадрат першого виразу, мінус подвоєний добуток першого виразу на другий, плюс квадрат другого виразу. Тоді учні разом з учителем виконують заплановані дії.

Але учитель міг би й обмежитися лише нагадуванням, що дія підне­сення до степеня означає, що потрібно даний вираз перемножити сам на себе стільки разів, скільки показує показник степеня. Далі учні самі виконують дії і самі формулюють висновок. Враження таке, що другий варіант — це реалізація якогось іншого методу навчання, але не пояс­нювально-ілюстративного.

***2.1. Пояснювально-ілю­стративний метод навчання.***

Цей метод призначе­ний для забезпечення розуміння учнями суті матеріалу, який вивчаєть­ся. Розуміння, як відомо, це не тільки результат, а й процес, у ході яко­го людина встановлює зв'язок невідомого з відомим, підводить невідо­ме поняття під відоме, порівнює невідоме з відомим.

Виділити основу для порівняння, визначити напрям встановлення зв'язків — це прерогатива вчителя, тому він на себе бере цю функцію, звичайно, у межах розумного. Те, що учень може зробити сам, він має сам і зробити, програму дій задає або учитель, або він складає її спільно з учнями. Тому цей метод може мати такі форми вияву, як розповідь, бесіда, лекція, пояснення, ілюстрація, демонстрація дослідів, схем, картин, обговорення і т.д.

Учитель повинен логікою своїх міркувань, мисленням захопити логіку учня і створити такі умови, щоб уявлення, поняття, умовиводи, судження формувалися правильно і переконливо.

Крім того, цей метод ґрунтується на особливостях сприймання, а це означає, що учитель має знайти такі способи дії, які б виводили учня не тільки на правильне розуміння матеріалу, який вивчається, а й спри­яли б формуванню правильних, повних і чітких уявлень про об'єкт і предмет вивчення.

Пояснювально-ілюстративний метод має забезпечити правильне сприйняття матеріалу, тобто забезпечити формування уявлення про предмет вивчення і створити відповідну основу для формування понять.

Оскільки метод навчання в руках учителя — своєрідний засіб до­сягнення цілей навчання, то учитель, використовуючи цей інструмент, відразу повинен отримати інформацію про ступінь досягнення цілі навчання, здійснити оцінку запланованого й отриманого результату та внести корекційні впливи. Але умовою для цього є отримання необхі­дної діагностичної інформації.

Якщо завдання, яке розв'язує даний метод — забезпечення розумі­ння, то діагностика зводиться до діагностики розуміння.

Розглянемо такий приклад. На уроках математики вивчається тема "Ромб". Дається таке означення: Ромб - це паралелограм, в якого всі сторони рівні, поняття "ромб" підводиться під поняття "паралелограм". Якщо учень розуміє це означення, то він спроможний відповісти на таке запитання: знаючи, що ромб — це паралелограм, в якого всі сторо­ни рівні, скажіть, будь-ласка, чи є серед даних фігур ромб. Учитель хоче, щоб учень порівняв означення, дане вчителем, з тими фігурами, які накреслені на дошці, і дійшов пра­вильного висновку.

Якщо учень наводить свої приклади, які ілюструють зміст матеріа­лу, що вивчається, якщо він може здійснити кодування, тобто переве­дення даної інформації з однієї форми в іншу, наприклад, словесну інформацію подати у вигляді формул, таблиць, графіків, чи навпаки, то тоді теж можна зробити висновок про розуміння учнями матеріалу. Зрозуміло, що вчитель має постійно оцінювати ефективність своїх дій.

Але як це зробити?

У школі прийнято, якщо учень чогось не розуміє, він повинен якимось чином показати це вчителеві. Найпростіше підняти руку або встати і сказати. Однак тут є багато незручностей, хоч у старших класах така форма інформування учителя часто використовується. У молодших класах застосовують різні форми сигналізації, наприклад, червоно-зе­лені прапорці, деякі технічні системи.

У пояснювально-ілюстративному методі чи не найважливіше за­безпечити одночасне поєднання усного пояснення з демонструванням, ілюстрацією зразків, прикладів, моделей тощо. Бо саме таке поєднан­ня включає в діяльність ліву і праву півкулі головного мозку, що сприяє актуалізації навчального досвіду людини і формує пізнавальний образ об'єкта вивчення.

Оскільки розуміння ґрунтується на встановленні зв'язків, на по­рівнянні невідомого з відомим, то зрозуміло, що неабияку роль має те, з чим порівнюють. Якщо немає з чим порівнювати, то ніякого розумі­ння не відбувається.

З точки зору того, що дії учителя і дії учнів спрямовані на засвоє­ння навчального матеріалу на рівні розуміння — це пояснювально-ілю­стративний метод, але з великою часткою самостійної роботи учнів. Звичайно, у порівнянні з іншими методами він створює найменше мож­ливостей для самостійної діяльності учнів, але це ще не означає, що можливості, закладені в ньому, малі або зовсім відсутні.

Отже, підсумуємо всі характерні особливості пояснювально-ілюс­тративного методу навчання.

1. Метод виконує функцію забезпечення засвоєння змісту навчан­ня на рівні розуміння.

2. В його основі лежить психологічна закономірність засвоєння, суть якої в сприйманні навчальної інформації і створенні на цій основі асоціацій.

3. Дії вчителя зводяться до переведення дискретної одиниці акту­альних знань у блок оперативної пам'яті.

4. Дії учнів зводяться до встановлення зв'язку між невідомим, но­вим, з відомим, старим, до порівняння одного з іншим.

5. Оцінка ефективності дій учителя й учнів ґрунтується на оцінці учнівського вміння порівнювати, переводити інформацію з однієї мови на іншу, тлумачити, наводити свої власні приклади тощо.

6. Зовнішньою формою вираження методу є розповідь, лекція, бес­іда, пояснення, ілюстрація, демонстрація тощо спільно з елементами самостійної пізнавальної діяльності учнів.

***2.2. Репродуктивний метод навчання.***

Він розв'язує дещо складніше зав­дання, ніж пояснювально-ілюстративний, і полягає втому, щоб забез­печити таке засвоєння матеріалу, при якому учні були б спроможні відтворити його, маючи зовнішню опору у вигляді підказки (рівень розпізнавання), або вміли відтворити самостійно та застосувати одер­жані знання у простій, типовій ситуації (репродуктивний рівень). Для того, щоб учень запам'ятав матеріал, він повинен сконцентрувати, зібрати свою силу волі, крім того, декілька разів повторити його, нама­гаючись запам'ятати цей матеріал. В основі цього методу лежить відо­мий психологічний закон, що для міцного запам'ятовування необхід­но підкріпити його повторенням (7±2) рази.

У методиці В.Шаталова ця закономірність не просто покладена в основу, вона є органічною невід'ємною складовою самої методики, становить її суть. Адже учитель перший раз сам розповідає учням мате­ріал, використовуючи всі наявні у нього засоби навчання.

Друге повернення учнів до виучуваного матеріалу він забезпечує тим, що теж пояснює цей самий матеріал сам, але вже з використан­ням опорних конспектів, і, крім того, в різному темпі. При другому поясненні, як і при першому, учні просто слухають учителя, нічого не записуючи.

Третє повернення — учні одноколірними (чорними) олів­цями переносять зміст опорного конспекту у свої зошити.

Четверте підкріплення — те, що вони перенесли у свої зошити, роз­мальовується кольоровими олівцями. П'яте — учні слухають відповіді на контрольні запитання, далі — взаємоконтроль — це вже шосте

***2.3. Практичні методи.***

Суть їх у тому, що шляхом виконання практич­них дій учень отримує деяку інформацію, яку аналізує, робить висно­вок *і* приходить до тих знань, які необхідно засвоїти. Особливість ме­тоду в тому, що діяльність з одержання знань накладається в часі на діяльність з їх застосування, що дає винятково важливий педагогічний ефект.

Ця класифікація свого часу піддавалася гострій критиці за те, що вона заснована виключно на зовнішніх формах діяльності учителя й учнів, без урахування діяльності учнів. Звичайно, критика правильна, але ідеальну класифікацію, яка б ураховувала всі боки методу навчан­ня, навряд чи можна віднайти.

Класифікація методів навчання на основі самостійної пізнавальної діяльності. Не менш відома класифікація методів навчання на основі самостійної пізнавальної діяльності, яку запропонували І. Лернер і М. Скаткін. Цю групу складають пояснювально-ілюстративний, реп­родуктивний, частково-пошуковий, дослідницький методи, метод про­блемного вивчення матеріалу. Вони названі в порядку зростання міри самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Різні педагоги, намагаючись знайти таке визначення методу навчання, яке найповніше розкривало б його суть, на перший план ставили розробки процесу навчання, можливо тому й автори підручників з Педагогіки, по-своєму трактуючи метод навчання, теж виділяли різні боки. У структурі методу навчання ми виділяємо чотири таких елементи:

1. цілі навчання.
2. способи діяльності вчителя.
3. способи діяльності учня.
4. психологічну закономірність засвоєння матеріалу та по­тенційні можливості для досягнення цілі навчання.

**3. Уміння —діяльність учня.**

У навчанні виокремлюють його зовнішній та внутрішній боки. Зовнішній — це той, що можна безпосередньо спостерігати: виклад учителем матеріалу, його бесіда з учнями, різного роду вказівки до завдань самостійної роботи, слухан­ня учнями того, що розповідає учитель, відповіді на його запитання, виконання учнем завдань тощо. Внутрішній бік процесу, тобто його сутність — це оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками, його розвиток і виховання. Звернімося до Г.Костюка. Він пише: "Навчання, як керування засвоєнням учнями суспільних цінностей, вироблених попередніми людськими поколіннями, повинно виходи­ти з правильного розуміння самого процесу засвоєння". Отже необхідно з'ясувати спочатку, що розуміють під поняттям "засвоєн­ня". Взагалі, коли йдеться про навчання, то як його кінцевий резуль­тат мають на увазі оволодіння знаннями. Але оволодіти знаннями — це означає їх засвоїти і навчитися їх застосовувати. У свою чергу — засвоїти знання означає зрозуміти і запам'ятати. Далі, розуміння — це сприймання разом з осмисленням. Тому як кінцевий результат оволодіння знаннями виступають сприймання, осмислення, запам'­ятовування і застосування.

Фізіологічним механізмом знань є система тимчасових зв'язків в утворенні якої провідне значення має аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку. Психологічну основу знань складають процеси мислення і пам'яті. Істинні знання є результатом активного самостійно­го мислення, це знання, які розвиваються.

***3.1. Розгляд учіння на основі сприймання.***

У вітчизняній педагогічній науці відомі дві концепції учіння, які знайшли своє застосування у шкільній практиці. Ці концепції відображають два теоретичні на­прями, один з яких представляє С. Рубінштейн, другий — Л. Виготський. Суть і природу учіння ці психологічні теорії пояснюють по-різному.

Розглянемо спочатку точку зору С. Рубінштейна, яка, на наш по­гляд, найправильніше пояснює процеси і механізм учіння на основі сприймання, тому наступні наші міркування, якщо не буде зазначено окремо, ґрунтуються саме на цій теорії. С. Рубінштейн показує різницю між процесами накопичення досвіду, знань, умінь і навичок і процесами надбання здібностей. Процес засвоєння знань, умінь і нави­чок — це процес учіння, а процес надбання здібностей — це розвиток. У структурі учіння він виділяє сприймання матеріалу, його осмислення, закріплення й застосування. Розглянемо кожен з них.

*Сприймання.* Відчуття і сприймання завжди суб'єктивні, тобто вони належать суб'єкту, залежать від його потреб, попереднього досв­іду суб'єкта, вибіркового ставлення до того чи іншого об'єкта. Питан­ня про те, що раніше виникає у людини — відчуття чи сприймання — не має однозначного вирішення. Усе залежить від конкретної ситуації: в одних випадках пізнання нового об'єкта розпочинається з відчування окремих його властивостей, в інших — зі сприймання цілісного образу об'єкта, в якому далі виділяються окремі його боки. Однак, як пише Г. Костюк: "Усі згодні з тим, що немає сприймань без відчуттів, з яких воно складається, що відчуття є дійсно безпосереднім зв'язком свідо­мості з зовнішнім світом, джерелом нових знань про цей світ і наше внутрішнє середовище".

Людина сприймає часові та просторові форми, величини і відно­шення предметів, протяжність предметів, їхні розташування серед інших, розміри, відстані. На основі взаємозв'язку об'єктивного і суб­'єктивного, за допомогою аналітико-синтетичної діяльності мозку формується перцептивний образ об'єкта.

*Осмислення* — це розумова діяльність із глибшого розкриття смис­лового змісту матеріалу та проникнення в нього. Перш за все тому, що тут у значно більшій мірі залучені процеси мислення.

*Закріплення* — робота із забезпечення запам'ятовування знань, тоб­то з фіксування, збереження і наступного відтворення того, що стало надбанням людини, власним досвідом.

Але повноцінне засвоєння матеріалу передбачає вміння оперувати ним під час розв'язування різноманітних теоретичних і практичних завдань. Для досягнення цього є певні види вправ у розв'язуванні зав­дань із застосуванням знань, що веде до формування відповідних умінь і навичок, а також до глибшого осмислення знань. Ця робота і спрямо­вана на оволодіння матеріалом.

***3.2. Діяльнісний характер учіння.***

Рубінштейн висунув принцип єдності свідомості і діяльності, за яким психіка функціонує, виявляється, змінюється і формується у діяльності. Діяльність регулюється і направляється психікою, свідомістю. Учіння — провідна діяльність в освоєнні знань і умінь, це один з трьох видів діяльності (гра, учіння, праця), через який проходить кожна людина у своєму інди­відуальному розвитку. Трудова діяльність здійснюється для одержан­ня продукту, ігрова — для відтворення самої себе, навчальна — для оволодіння й ігровою, і трудовою діяльністю. Таким чином, навчальна діяльність здійснюється і для відтворення самої себе, і для одержання специфічного продукту, яким є засвоєні знання про компоненти діяль­ності та уміння і навички їх здійснення.

Учіння є різновидом пізнання в особливих умовах навчання й уп­равління пізнанням учня, тому структура діяльності учіння адекватна структурі пізнання, а саме: пізнання починається з чуттєвого відобра­ження явищ, продовжується як абстрактне мислення і закінчується поясненням конкретного.

Розглянемо другий теоретичний напрям. Цей напрям одержав своє подальше розроблення в роботах О. Леонтьєва, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, В.Давидова. Його основу становить культурно-історична кон­цепція Л. Виготського. Згідно з нею розвиток психіки людини має со­ціально-історичну зумовленість. На його думку основою дослідження психології людини має стати історичний підхід, тому не всередині лю­дини, а поза нею, в тому соціальному середовищі, до якого вона нале­жить, потрібно шукати пряме джерело еволюції поведінки. Отже, основними детермінантами пізнавального розвитку людини він вва­жав взаємодію з об'єктами дійсності і надбання індивідом культурно-історичного досвіду.

Мова є визначальним засобом спілкування і комунікації у праці, навчанні і вихованні, за допомогою якої передається і засвоюється над­баний культурний досвід знань про об'єкти дійсності і діяльності з ними, а основним процесом освоєння людиною культурного досвіду і розвитку її вищих психічних функцій є інтеріоризація (від лат. — внутрішній).

Процес інтеріоризації полягає у формуванні внутрішніх структур людської психіки через засвоєння структур зовнішньої соціальної діяль­ності. Тобто, це — перетворення структури предметної діяльності в структуру внутрішнього плану свідомості. Зазначимо, що під діяльні­стю у психології розуміють активну взаємодію суб'єкта пізнання з на­вколишньою дійсністю, в ході якої у нього виникає психічний образ цієї дійсності.

У психологічній структурі діяльності виявлено взаємозв'язок таких її компонентів: мета діяльності (передбачення її майбутнього резуль­тату), мотив (те, заради чого людина прагне до даної мети), предмет діяльності(об'єкт, шляхом перетворення якого досягається мета), спо­соби і засоби досягнення мети (дії й операції, уміння і навички).

Процес навчання — цілісний, єдиний процес. У центрі цього ціло­го стоїть особистість учня, його активна, пізнавальна діяльність, що організовується і спрямовується діяльністю учителя. У ході навчання в учнів відбувається перебудова раніше сформованого досвіду, розвиток його пізнавальних сил, формування і розвиток особистості в цілому, забезпечується єдність освіти, виховання і розвитку.

К.Ушинський звертав увагу на те, що співвідношення праці вчителя та праці учнів у схоластичній школі було таким, що школа по­клала всю працю учіння на плечі дітей, даючи в руки учителя тільки палицю для того, щоб підганяти лінивих. Для школи, яка прийшла на зміну схоластичній, це співвідношення було прямо протилежним, нова школа, за словами К.Ушинського, поклала весь труд на учителя, зму­шуючи його розвивати дітей так, щоб для них цей розвиток не створю­вав ніяких зусиль. Учні просто "ковтали" "розжований" матеріал. К.Ушинський вису­нув таку вимогу до організації процесу навчання: потрібно, щоб діти, за можливості, працювали самостійно, а вчитель керував самостійною працею і давав для неї матеріал. Таким чином, учитель повинен висту­пати у ролі організатора діяльності учнів. Такий підхід актуальний саме нині.

Навчання є визначальним чинником розвитку, воно випереджає і веде за собою розвиток.

Розвитком ідей Л.Виготського є концепція О.Леонтьєва. За нею, для того, щоб оволодіти знаннями і вміннями, необхідно здійснити діяльність, адекватну тій, яка втілена в цих знаннях і вміннях як про­дуктах соціальної людської діяльності. Такою діяльністю є перш за все практична діяльність з об'єктами дійсності, знання про які відображені в поняттях і засвоюються в учінні.

Будь-яка діяльність, на думку О.Леонтьєва, включає об'єкт впли­ву, акти його перетворення, продукт, умови і засоби перетворення, а також психічне відображення всіх цих компонентів, що виконує роль управління і контролю за здійсненням актів перетворення.

Як бачимо, знання в цій концепції розглядаються як утворення, похідні від дій і їх засвоєння. Таким чином, на перше місце у процесі засвоєння знань ставиться аналіз засвоєння дій, тобто дія є предметом

засвоєння.

Іншими словами, маємо дві діяльності, кожна з них має свої харак­теристики: предмет, продукт, операції тощо. Для цих видів діяльності вони не збігаються. Крім того, діяльність людини — процес дворівне­вий, який включає перетворення об'єкта (це один рівень) і структурне утворення, до якого належать такі компоненти: предмет перетворен­ня, продукт, засоби, процес перетворення, а також відображення і знан­ня про всі перелічені компоненти дії. У засвоєнні знань головна роль належить засвоєнню понять.

Згідно з поглядами самого О. Леонтьєва, для засвоєння поняття необхідна наявність як об'єкта, так і спілкування, а найголовніше — діяльність учня з об'єктом, яка направляється об'єктом та спілкуван­ням.

Вихідною формою діяльності, в рамках якої відбувається засвоєн­ня, є зовнішня практична діяльність з об'єктами, або їх знаковими за­мінниками, а завершальною формою діяльності у процесі засвоєння є внутрішня, розумова діяльність, структура якої збігається зі структу­рою зовнішньої діяльності. З цієї діяльності і сформувалася у резуль­таті процесу засвоєння внутрішня діяльність. Унаслідок засвоєння знань і вмінь стає внутрішнім досвідом учня, а весь процес трактується як інтеріоризація, як перехід від зовнішнього досвіду до внутрішнього. Розглядаючи учіння як діяльність, необхідно мати на увазі наступне: в учінні відбуваються два процеси: перший — власне учіння, як діяльність і виконання дії, що засвоюється в учінні; другий — процес перетворен­ня досвіду суб'єкта учіння. Виконання дії, що засвоюється в учінні, пов'язане з перетворенням деякого об'єкта певної конкретної предмет­ної галузі дійсності, а процес засвоєння даної дії полягає у перетворенні суб'єкта учіння, як такого, який цією дією не володів у суб'єкта, який нею володіє.

Іншими словами, є дві діяльності, кожна з них має свої характе­ристики: предмет, продукт, операції тощо. Для цих видів діяльності вони не співпадають. Крім того, діяльність людини — процес дворів­невий, який включає перетворення об'єкта (це один рівень) і управл­іння перетворенням об'єкта на основі психічного відображення об'­єкта, продукту, засобів в акті перетворення(це другий рівень). Як стверджують дослідники, необхідним компонентом кожної діяльності є відображення предмета, продукту, засобів, актів перетворення пред­мета на продукт (виконавчі дії), їх складу, послідовності, що висту­пає у вигляді програми дій. Проте такий порядок засвоєння поняття може бути порушений тоді, коли наявний досвід учня дає змогу поча­ти формування поняття в плані мови. Отже, за даною концепцією учіння для засвоєння поняття учень повинен здійснити сприймання об'єкта, деякі дії з ним, певну діяльність щодо виявлення властивос­тей об'єкта, пояснення, передбачення, прогнозування нового знан­ня і перевірку його.

**4. Підтримання і розвиток пізнавального інтересу до навчання.**

Інтерес до навчання може бути пов'язаний з майбутньою про­фесією, з тим видом діяльності, до якої в учня є нахили, задатки і здібності, з осмисленням значущості знань, з бажанням знайти само­стійну відповідь на поставлене запитання, самостійно вирішити про­блему. Підтримання і розвиток інтересу до навчання — необхідна умова високої ефективності навчання.

Вимоги середовища до зв'язку "вчитель — дидактична система" зво­дяться до такого: учитель розробляє і реалізовує тільки таку дидактич­ну систему, яка найвищою мірою відповідає можливостям, задаткам і здібностям учня, тобто його природі, розвиває і виховує. Тому цей принцип можна було би назвати принципом розвивального і виховаль­ного навчання. Він, як бачимо, ставить певні вимоги не до одного якого-небудь компонента навчальної системи, а до функціонування всієї системи навчання, тобто до усіх компонентів навчальної системи та до зв'язків між цими компонентами. Однак закономірності розвитку і виховання на основі здійснення конкретного навчального процесу до­сить добре вивчені, тому цей принцип (а, точніше, два принципи) на­бувають статусу законів навчання: закон єдності навчання і розвитку та закон єдності навчання і виховання.

Емерджентною (системною) властивістю системи взаємодії "сере­довище - навчальна система" є така навчальна система, яка побудова­на на засадах гармонійності дій учителя й учня в інтересах максималь­но можливого ступеня досягнення цілей навчання. Вимоги середови­ща до такої взаємодії передбачають активність обох суб'єктів взаємодії на основі конкретної дидактичної системи. Цей принцип варто було б назвати принципом активності та поєднання освіти і самоосвіти учня, роз­витку й саморозвитку, виховання і самовиховання. Це фактично два різні принципи. Стосовно принципу активності, то варто зазначити, що закономірності реалізації активного начала у навчанні науці добре відомі, тому можна стверджувати про закон активності у навчанні.

Зважаючи на те, що вимоги щодо норм діяльності в процесі навчан­ня в деяких принципах повторюються, виділимо, узагальнимо і впо­рядкуємо їх у певну систему, яка виглядатиме так:

* принцип врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових відмінностей та закономірностей розвитку;
* принцип цілеспрямованості й цілісності навчання;
* принципи науковості;
* принцип зв'язку навчання з життям;
* принцип доступності;
* принцип системності;
* принцип оптимізації;
* принцип формування в учнів пізнавального інтересу;
* принцип контролю і корекції знань учнів;
* принцип систематичності і послідовності;
* принцип поєднання освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвит­ку, виховання і самовиховання.

Ці принципи складають систему принципів навчання, адже всі вони описують цілісне, системне педагогічне явище, яким є процес навчан­ня. Компонентами цієї системи є перелічені вище принципи.

У кожній системі, є два і більше системотвірних чинників: зовнішній та внутрішній. Як видно з побудови даної системи зовнішнім системотвірним чинником є принцип природовідповідності у навчанні (суспільство, природа, людина задають саме таку вимогу до навчання), внутрішнім — ідея доповненості. Намагання вчителя мати якомога мен­шу кількість різних вимог, правил, які потрібно врахувати, щоб побу­дувати цілісний навчальний процес на науковій, об'єктивній основі приводить до необхідності врахувати ідею доповненості: один прин­цип так доповнює всі інші, щоб усі вони разом повно окреслили той простір, в якому цілеспрямовано й ефективно функціонуватиме сис­тема навчання.

Щодо структури цієї системи, то вона, як видно, виглядає так: ба­зовим і таким, який є своєрідним джерелом для всіх останніх принципів і має пояснювальну силу, є принцип природовідповідності, його уточ­нюють принципи науковості, доступності і системності, а розширю­ють усі інші

**5. Принцип зв'язку теорії з практикою.**

Цей принцип, як і всі інші ди­дактичні принципи, визначає цілу низкувимог до змісту, методів, за­собів, організаційних форм навчання і до самого процесу навчання. Розкриємо їхню суть.

Метою пізнання світу є перетворення його відповідно до потреб людини. Це положення є одним з основних **у** виборі змісту навчан­ня та виборі методів і форм навчання. При вивченні різних пред­метів учителі мають можливість показати, як народжувалися і роз­вивалися науки в силу практичних потреб людини. Розвиток про­дуктивних сил безумовно був і є рушієм наукового прогресу. У свою чергу, нові наукові теорії допомагали і допомагають удосконалюва­ти виробництво, розвивати техніку, технологію, в цілому економіку виробництва.

Водночас, при вивченні низки предметів є можливість показати і такий стан розвитку науки, коли теоретична думка розвивається само­стійно, значно випереджаючи практику. Це особливо стосується фізи­ки, математики, хімії.

В організації навчальної діяльності в одних випадках практика ви­ступає як відправний момент. Цьому сприяє робота в лабораторіях, майстернях, у кабінетах. А в інших — формування в учнів умінь засто­совувати знання на практиці, у виробництві, побуті, розкриття перед учнями тих науково-технічних і виробничих проблем, які є актуальни­ми на найближчі 10—20 років для нашого суспільства та всієї світової громадськості, і можливих шляхів їх вирішення є одним із напрямів забезпечення єдності науки і виробництва. Істинно наукові знання — це такі знання, які допомагають людині успішно взаємодіяти з приро­дою, оволодівати її багатствами, перетворювати її в інтересах людини, вдосконалювати техніку, піднімати культурний, економічний та соц­іальний рівень життя людей.

Одним із шляхів поєднання теорії і практики є політехнічне навчан­ня. Воно передбачає забезпечення учнів знаннями основ сучасного виробництва, основних напрямів науково-технічного прогресу, формування в них умінь застосовувати знання законів науки для вирішен­ня практично важливих завдань, сприяє розвитку конструкторських і винахідницьких здібностей, готує учнів до обрання технічних професій. Таким чином, дія принципу зв'язку теорії з життям і практикою ство­рює умови для отримання істинно наукових знань.

***5.1. Принципи єдності навчання, виховання і розвитку.***

Принцип єдності навчання і самонавчання, виховання і самовихо­вання, розвитку і саморозвитку охоплює такі вимоги:

1. Ніякої роботи ніколи не виконувати за учня, якщо він може ви­конати її сам. Ця вимога дуже часто порушується, оскільки вчителеві завжди легше самому щось зробити, довести, обґрунтувати, пояснити, ніж організувати до роботи учнів.
2. Учитель повинен оволодіти умінням планувати та організовува­ти самостійну роботу учнів. Зберігаючи логічно-змістовий зв'язок, він повинен чітко виділити, що саме має бути винесене на самостійну роботу( на уроці чи вдома).
3. Учитель повинен вчити учнів продуктивній праці, тобто само­стійно визначати цілі діяльності, розробляти способи діяльності, ре­алізовувати ці способи практично, оцінювати ступінь досягнення цілей, вносити корекційні дії, спрямовані на повне досягнення цих цілей.
4. Учитель повинен дуже вимогливо ставитися до визначення об­сягу домашніх завдань. Дуже часто можна побачити, що вчитель, вва­жаючи, що його предмет є найголовнішим, і, отже, йому з боку учнів має бути приділено найбільшу увагу, тому, задає такий обсяг домашніх завдань, що навіть добре підготовлений учень не спроможний їх вико­нати, а в учнів слабших при знайомстві з таким домашнім завданням просто опускаються руки.
5. Учитель повинен стимулювати пробудження в учнів особистого інтересу до самоаналізу та самопізнання. Ще Г. Сковорода закликав: "Слухай себе", "Пізнай себе", "Поглянь у самого себе". Весь хід на­вчально-виховного процесу повинен підпорядковуватися ідеї само­вдосконалення і самореалізації особистості кожного учня.

**6. Знання — як категорія вираження цілей навчання.**

Цілі навчання, як показує їх аналіз, можна конкретизувати в по­няттях, що характеризують досвід, накопичений попередніми поколі­ннями в різних видах діяльності і необхідний для передачі молодшому поколінню. Такими поняттями є знання, уміння, навички, способи творчої діяльності й емоційно-оцінні норми. Розглянемо кожну з них окремо, почавши з аналізу поняття знання.

Філософські джерела визначають знання як перевірений суспіль­но-історичною практикою і засвідчений логікою результат пізнання дійсності, адекватне її відображення у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій.

Знання як результат пізнання багатоаспектне поняття. Це віднос­но завершений продукт пізнання, це інваріант (незмінність, спільність) деякої впорядкованої різноманітності предметних ситуацій. Це спосіб відтворення у свідомості суб'єкта пізнавального об'єкта, це єдність об'­єктивного й суб'єктивного, чуттєвого й раціонального, це спосіб існу­вання сутності предмета (об'єкта), явища поза самим предметом (об'­єктом), явищем. Знання — це осмислена суб'єктом і зафіксована в його пам'яті сприйнята ним інформація про світ, це інформація, присвоєна особистістю.

Оскільки знання виявляються в уявленнях, поняттях, судженнях, теоріях, то спочатку розглянемо їхню суть.

Як відомо, інформацію про навколишній світ людина отримує у вигляді образів, відчуттів і сприймань. Перероблення чуттєвих даних у свідомості людини приводить до виникнення уявлень і понять. Однак основою їх формування є відчуття.

***6.1. Відчуття.***

Жива матерія володіє такою властивістю, як чутливість. Завдяки їй людина у своїй свідомості відображає навколишній світ. Вплив подразника на органи чуттів призводить до виникнення нерво­вого імпульсу, який по чутливому нерву передається в певні ділянки кори головного мозку. Кора мозку являє собою величезний аналіза­тор, певні частини якого спеціалізуються на відображенні окремих властивостей предметів. При відчуттях відбувається перетворення енергії зовнішнього подразника у факт свідомості. Отже, відчуття — це найп­ростіша форма чуттєво-образного відображення, яка виникає внаслі­док безпосереднього впливу предметів об'єктивного світу на органи відчуття. Відчуття відображають головним чином окремі зовнішні вла­стивості явищ і предметів навколишнього світу.

Отже, відчуття - це такий ступінь відображення дійсності, коли знання про навколишній світ безпосередньо пов'язані з впливом пред­метів на органи відчуттів. Розрізняють зорові, слухові, смакові та інші відчуття.

***6.1.1. Зорові відчуття.***

Апаратом зору є око. Світлові хвилі, відбиті пред­метом, проходячи через хрусталик ока і заломлюючись у ньому, фоку­суються на сітчатці у вигляді зображення предмета. Виділяють ахрома­тичні відчуття, які відображають перехід від білого до чорного через масу відтінків сірого кольору, і відчуття хроматичні, які відображають коль­орову гаму з численними переходами і відтінками кольорів. У світло­вих відчуттях яскраво виражений і емоційний тон. Наприклад, зеле­ний колір заспокоює, червоний - зумовлює збудження, блакитний - пов'язаний із відчуттям відкритого простору тощо.

***6.1.2. Слухові відчуття.***

Чутливі закінчення слухового нерва розміщені у внутрішньому вусі. В основі слуху лежить явище резонансу: різні за довжиною і товщиною закінчення слухового нерва починають рухати­ся (резонують) за певного числа коливань за секунду. Звуковий аналі­затор виділяє чотири якості звуку: силу (голосно - тихо), висоту (ви­сока - низька), тембр (своєрідність голосу чи музичного інструмента), тривалість (час звучання).

***6.1.3. Нюхові відчуття.***

Вони дають інформацію людині про повітряне середовище. Подразниками, які спиричинюють нюхові відчуття, є мікрочастинки речовин, які потрапляють у носову порожнину з по­вітря, розчиняються в носовій рідині і впливають на рецептор. Нюхові відчуття інколи дають можливість розрізняти хімічний склад речовин.

***6.1.4. Вібраційні відчуття.***

Вони відображають коливання пружного се­редовища. У людини не виявлено спеціальних вібраційних рецепторів, відображати вібрацію зовнішнього і внутрішнього середовища можуть усі тканини організму.

***6.1.5. Смакові відчуття.***

Вони виникають під час контакту предмета з органом смаку — язиком. Уся гама смакових якостей виникає із комбі­нації чотирьох основних: кисле, солодке, гірке, солоне.

***6.2. Сприймання.***

Якщо внаслідок відчуттів людина отримує знан­ня про окремі властивості, якості предмета, то сприймання дає цілісний образ.

Сприймання - це відображення предметів і явищ у сукупності їх властивостей і частин за безпосереднього впливу на органи відчуттів. Сприймання передбачає наявність різноманітних відчуттів і відбуваєть­ся разом із відчуттями, але не може бути зведене до їх суми. Без відчуттів неможливе сприймання, однак, крім відчуттів, сприймання включає і безпосередній досвід людини у вигляді уявлень.

Результатом сприймання є цілісний образ явища, предмета. У ньо­му відображається система взаємопов'язаних відчуттів. Взаємозв'язок відчуітів залежить від зв'язків і відношень між якостями і частинками, що входять до складу предмета, явища. Сприймання - складніша фор­ма чуттєвого відображення. У процесі пізнання сприймання відобра­жає окремі відношення, притаманні предметові, які дають можливість виділити цілісний предмет із навколишнього світу,відображаючи за законами подібності й перспективи його форму, величину, положен­ня у просторі.

***6.3. Уявлення.***

Уявлення - це найвищий чуттєвий ступінь пізнання світу, це уза­гальнений образ предмета чи явища, підсумок чуттєвого пізнання лю­диною світу. Із багатьох образів сприймання виникає узагальнений образ або декілька їх, в яких зберігаються найбільш неповторювані вла­стивості, просторові чи часові співвідношення.

Психологія визначає уявлення як образ предметів чи явищ, що в даний момент не діють на наші аналізатори. З фізіологічного боку уяв­лення - це актуалізація слідів чуттєвих образів, які виникли раніше. Тому уявлення інколи називають вторинним образом предмета чи яви­ща, який зберігся в пам'яті. Звичайно, уявлення утворюються на ос­нові зорових, слухових, дотикових та інших відчуттів і сприймань. Од­нак мислене відображення предмета чи явища буде нечітким і фраг­ментарним у порівнянні з первинним образом на основі сприймання і відчуттів.

Уявлення відрізняється від сприймання тим, що останнє детальні­ше й яскравіше.

Уявлення — це необхідний змістовий компонент мовного відобра­ження світу. Оволодіння мовою пов'язане із встановленням зв'язку між словом і образом предмета, який позначено цим словом.

Уявлення - це ступінь переходу від відчуттів до думки, від кон­кретного до абстрактного, від сприймань до понять. Існують уявлен­ня, які виникають на основі відчуттів і сприймань, а також на основі уяви і мислення.

Уявлення, які виникають унаслідок безпосереднього відображен­ня світу, становлять основний фонд чуттєвих знань особистості. Вони можуть виникати і врезультаті роботи уяви, матеріалізуватися у вигляді графічних моделей та схем. Отже, в пам'яті людини зберігаються і взаємодіють уявлення, які виникають як на чуттєвому, так і на логіч­ному ступенях пізнання.

За ступенем узагальненості розрізняють такі уявлення: одиничні, загальні, схематизовані.

*Одиничні* — це уявлення одного конкретного предмета чи явища. Як образи пам'яті, одиничні уявлення є началом впізнавання і разом з тим основою формування загальних уявлень.

*Загальні уявлення* — це уявлення про загальні риси групи подібних предметів. У них можна відобразити тільки ті групи предметів і явищ, між якими є зовнішня подібність. Можна уявити птаха взагалі, собаку взагалі, будинок взагалі тощо. Для формування загальних уявлень учи­тель має влаштувати демонстрування низки різних одиничних об'єктів у різних положеннях.

*Схематизовані уявлення* — це відображення предмета у вигляді умовного графічного зображення, наприклад за допомогою векторів, схем, графіків, діаграм, карти боїв та інших засобів. Схематизовані уяв­лення настільки узагальнені, що в них втрачена зовнішня подібність із предметами даного класу.

Виділяють *зорові, слухові, нюхові, дотикові та інші уявлення*. У навчанні переважно формуються зорові, слухові та рухові уявлення.

Утворення уявлень значно розширює можливості орієнтування людини в просторі і часі, звільняє її від обмеженості безпосередньою ситуацією. Уявлення відображають переважно зовнішні боки, зв'язки і відношення, отримані нами безпосередньо від чуттєвого пізнання. В уявленні відображаються неістотні ознаки об'єктів. Уявлення може існувати і без слова.

Уявлення — це образ предмета, заснований на минулому сприйман­ні. Образи уявлень значно багатші за змістом наочних образів, оскіль­ки вони передбачають інтелектуальне перероблення, виділення в предметі найістотніших ознак, віднесення його до певної категорії. Вони є наслідком не одного лише сприймання, а результатом складної внутрішньої діяльності.

Звичайно, коли йдеться про уявлення матеріальних об'єктів, явищ, то запитань не виникає, всім і так більш-менш зрозуміло. Однак у прак­тиці та й у літературі можна зустріти такі вислови: уявлення про масу, уявлення про швидкість і т. ін. Чи має таке словосполучення сенс? Як це можна зрозуміти? У суворому психологічному розумінні вислів не має сенсу. Водночас не можна стверджувати, що він зовсім без сенсу. Наприклад, швидкість, маса, заряд тощо — це фізичні величини, які є кількісними вимірами певних істотних властивостей об'єктів, явищ чи процесів. Ці властивості відображають реальні, чуттєві предмети, яви­ща. Аз іншого боку, кількість завжди пов'язана з порівнянням, вимі­рюванням тощо. Тому в "уявленні про масу" закладено певний чуттє­вий образ інертності, як істотної властивості тіла, суть якої в тому, що різним тілам потрібний різний час для зміни їх швидкості на одне і те саме числове значення при дії на них однакової сили. Можна говорити про уявлення щодо форми простого чи складного речення, про уяв­лення про площу поверхні і т. д.

***6.4. Поняття.***

Для кращого розуміння його природи спочатку розгля­немо сутність мислення.

Мислити — це значить відображати безпосередньо приховані влас­тивості й відношення об'єктів шляхом порівняння, аналізу й синтезу, абстрагування їх істотних ознак і узагальнення.

Мислення — це опосередковане й узагальнене відображення лю­диною об'єктивної дійсності. Воно спрямоване на пізнання безпосередньо не даних людині і водночас істотних для неї властивос­тей і відношень речей. Суб'єкт у думках розкладає об'єкти, щоб далі знову їх скласти, він абстрагує, тобто за допомогою слова відокремлює в об'єктах те, що в дійсності окремо не існує, щоб цим допомогти собі зрозуміти об'єкт у його конкретній цілісності. Він спирається на обра­зи, уявлення про конкретні об'єкти і водночас звільняється від не­істотних індивідуальних особливостей, щоб розпізнати в них загальне, типове, істотне, хоч і приховане. Думки, якщо вони правильні, відоб­ражають об'єктивну дійсність глибше, повніше і вірніше, ніж чуттєві образи. Результатом процесу мислення є думки, що складаються у формі суджень, умовиводів, понять, знань.

Поняття — результат розуміння нами певних об'єктів, який склав­ся за допомогою слова і закріпився в нашому мозку. Це форма думки, яка відображає певний об'єкт або клас об'єктів у їх істотних властиво­стях. Поняття виникають на основі чуттєвого пізнання предметів і явиш об'єктивної дійсності. Багатство чуттєвого пізнання світу є необхідною передумовою змістових понять про його предмети й явища.

В уявленні відображаються й неістотні ознаки об'єктів, поняття ж відображає загальні, істотні їх ознаки, властиві всім предметам, які по­значаються певним словом. Воно виникає не як злиття чуттєвих об­разів об'єктів, а як синтез низки суджень про них. Поняття як сукупність суджень є ніби "агрегатом асоціацій", основою якого є складна систе­ма тимчасових нервових зв'язків першосигнального і другосигнального характеру.

Уявлення може існувати і без слова. Поняття ж виникає, закріп­люється, існує і виявляється в слові. Через нього воно повідомляється іншим людям, завдяки чому зберігається і збагачується. Без слова немає і не може бути поняття. Воно не утворює поняття, а є тільки засобом його утворення. Поняття — елемент думки, слово — елемент мови. У мові є слова, які не несуть у собі понять, це - прийменники, сполучни­ки. Поняття виражаються часто не одним словом, а двома, трьома, кількома словами.

Обсяг поняття — це відображене у ньому коло об'єктів, а зміст — відображена у ньому сукупність їх істотних ознак.

Поняття поділяють на загальні й одиничні. Загальні - це ті, що відображають істотні властивості цілих груп предметів (меблі, росли­ни тощо). Одиничні поняття відображають істотні властивості оди­ничних об'єктів (поняття про будь-яку країну, місто, річку, людину).

***6.4.1. Конкретні й абстрактні поняття.***

Перші відображають певні пред­мети, явища з їх істотними ознаками, зв'язками і відношеннями. Абст­рактні поняття відображають ті чи інші властивості об'єктів відокрем­лено від самих об'єктів (сила, вага, хоробрість, число, відносини тощо). Конкретні поняття утворюються внаслідок абстрагування загальних, істотних властивостей від інших (одиничних, часткових, другорядних) їх властивостей, а в утворенні абстрактних понять відбувається відок­ремлення цих властивостей і від самих їх носіїв.

Розкриття змісту поняття здійснюється через визначення поняття. Визначення — це результат або логічна дія, у процесі якої розкривається зміст даного поняття. Типові приклади допомагають виділити істотні риси об'єктів, абстрагуватися від неістотних ознак і зробити потрібні узагальнення, виражені в слові.

Важливим чинником успішного засвоєння понять учнями є струк­турна, системна організація навчального матеріалу, оптимальне співвід­ношення в ній фактів і узагальнень, зрозуміла логіка розгортання змісту.

Кожна система понять, що підлягає засвоєнню, пов'язана з сис­темою відповідних операцій. Учні повинні бути підготовлені для її зас­воєння, у них мають бути сформовані певні уміння.

Показником успішного засвоєння понять є їх застосування в по­дальшій пізнавальній і практичній діяльності, яке вимагає включення їх у нові системи зв'язків.

У пізнанні світу визначальна роль належить активності суб'єкта. Навіть готові знання, здобуті іншими людьми, суб'єкт не може просто взяти. Він повинен активно ними оволодівати. Розуміння нового, не­відомого здійснюється за допомогою старого, відомого. Співвідношення аналізу і синтезу на різних етапах процесу розуміння буває різним. Аналіз підготовлює, а синтез завершує процес розуміння. Результат цього про­цесу складається у формі судження або низки суджень.

*Судження* — це думка, характерною рисою якої є те, що в ній ми завжди стверджуємо або заперечуємо наявність певних властивостей, відношень. У судженні виявляється рух мислення від часткового до за­гального, від частини до цілого, і зворотний, від явища до його причи­ни тощо. Судження претендує на істинність, тобто відповідність його змісту об'єктивній дійсності. Судження бувають і помилковими, тобто такими, що неправильно відображають об'єктивні властивості й відно­шення.

Із суджень складається поняття. *Поняття* — це синтез суджень про об'єкт. Судження існують й виявляються в реченні. Вони виникають як відповідь на певне запитання, як результат розв'язання будь-якої пізнавальної, інколи навіть невеличкої задачки. Це особлива форма аналітико-синтетичної діяльності нашого мозку. Стверджуючи на­явність одних відносин у пізнаних нами об'єктах, ми тим самим запе­речуємо наявність інших. Заперечуючи одні, ми водночас визнаємо існування інших.

Судження є асоціацію асоціацій. У ньому виявляється рух нашого мислення, а саме, ототожнення й диференціація його об'єктів, пере­ходів від часткового до загального, від конкретного до абстрактного і навпаки, від причини до наслідку, від частини до цілого. Формою існу­вання судження є речення.

Судження не тільки виявляється, а й формується в реченні. Суджен­ня є акт мислення, що відображає зв'язки, відношення речей, а речен­ня їх фіксує і відображає. Відповідність суджень об'єктивній дійсності перевіряють практикою або зіставленням їх з іншими судженнями, правдивість яких уже доведено досвідом, перевірено практикою.

***6.5. Умовиводи.***

Міркування є низкою пов'язаних між собою суджень, спрямованих на з'ясування істинності якої-небудь думки, доведення або заперечення, відстоювання її в суперечці з іншими людьми. Типо­вим його проявом є доведення будь-якої думки. Це складна розумова дія, у процесі якої встановлюється відповідність дійсності певної дум­ки, обґрунтованої за допомогою інших думок, істинність яких доведе­но практикою.

*Умовиводом називають розумову дію або форму мислення, в якій з одного або кількох, певним способом пов'язаних суджень, що відо­бражають зв'язки й відносини предметів чи явищ об'єктивної дійсності, виводиться нове судження, яке дає нам нове знання про ці предмети або явища.*

Індуктивний умовивід відображає рух думки від фактів до уза­гальнень, від менш загальних до більш загальних суджень. В інших ви­падках ми йдемо протилежним шляхом, від уже встановлених загальних суджень до суджень про певні групи або поодинокі об'єкти. Такий умо­вивід, в якому ми йдемо від загальних суджень до суджень часткових і поодиноких, називають дедуктивним. Крім індукції і дедукції, ми ко­ристуємося ще такою формою умовиводу, як аналогія.

Аналогія — це умовивід, що ґрунтується на подібності деяких ознак тих чи інших об'єктів.

***6.6. Теорія.***

У науковому пізнанні виділяють два рівні — емпіричний і теоретичний.

Емпіричний рівень знань — відображення об'єкта пізнання на ос­нові безпосереднього практичного досвіду діяльності з ним. Цей рівень існує у формі звичайного знання, заснованого на життєвому досвіді, та у формі описової науки.

Через стадію описового знання проходять усі галузі знань, більше того — кожне часткове дослідження, і в будь-якій науці.

Формами емпіричного знання є наукові факти, класифікаційні схе­ми, емпіричні закони, а методами є спостереження, опис, вимірюван­ня, узагальнення, класифікація та ін.

Унаслідок встановлення взаємозв'язку між різноманітними об'єк­тами й явищами, які належать до певної галузі знань, у результаті серйозної розумової роботи виникають наукові теорії, теоретичні знан­ня як продукт людської діяльності. Теоретичні знання є вищою фор­мою наукового знання, які від емпіричних відрізняються своєю струк­турою і змістом. Вони виконують пояснювально-прогностичні, а го­ловне, конструктивні функції, які власне і визначають можливість про­ектування перетворювальної діяльності і перетворення науки на без­посередню продуктивну силу.

Логічним апаратом теоретичного знання, а отже, і наукової теорії, є поняття, яке відображає суть об'єкта.

Оскільки теоретичні знання принципово відрізняються від емпі­ричних як за змістом, так і за формою, то вони не можуть бути отри­мані шляхом додавання чи віднімання емпіричних фактів. В емпірич­ному описі явища чи об'єктів просто відсутні ті компоненти, які ха­рактеризують сутність об'єкта.

Сказане не слід розуміти так, що теоретичне знання може бути от­римане поза зв'язком із фактами, обминаючи стадії емпіричного рівня. Теоретичні знання володіють таким специфічним змістом, який не зво­диться до опису фактів, хоч його отримання опирається на знання й аналіз фактів та контролюється зіставленням із фактами.

Формою теоретичних знань є наукова теорія, яка може бути пред­ставлена як логічна система, в основі якої лежить невелика кількість вихідних принципів. За допомогою законів і правил логіки з вихідних принципів можуть бути виведені закономірності явищ і процесів, які належать до галузі застосування теорії. Тим самим забезпечується та здійснюється уніфікація і систематизація знань. Така уніфікація знань можлива лише через пізнання сутності об'єктів, виявлення загальної закономірності, необхідного зв'язку і відносин. Вихідні положення, принципи обґрунтовуються деякою сукупністю дослідних, експери­ментальних фактів.

Отже, до структури наукової теорії належать: вихідні положення, принципи теорії; дослідні факти, які є експериментальним обґрунту­ванням теорій; понятійний апарат теорії; факти, явища, процеси, які пояснює теорія; явища, властивості**,** факти, процеси, які передбачає теорія.

Наукова теорія описує, пояснює, передбачає явища, об'єкти, процеси. Теорії відводиться функція розкриття сутності явища, об'єкта, сутності внутрішніх зв'язків, встановлення та пояснення законів і закономірностей. Закон таким чином є органічною части­ною теорії.

Характерною рисою науки є те, що її розвиток відбувається не шля­хом простого накопичення фактів, а у формі боротьби ідей, система­тичної появи нових уявлень і руйнування старих. Нові ідеї, увійшовши в науку, залишають старим ідеям скромніше місце, ніж те, на яке вони раніше претендували.

Є дві причини труднощів у виникненні наукової теорії. Перша по­в'язана з розвитком самої теорії. Суть її в тому, що застосування теорії до певного кола явищ призводить до явно абсурдного результату. Роз­ширення кола явищ, до яких застосовується дана теорія, не є не­скінченним.

Друга полягає в тому, що внаслідок проведення експериментів, дослідів одержується непередбачений результат, робляться відкриття, які не вкладаються в рамки існуючих моделей і теорій. Звичайно, нау­ка завдячує своїм прогресом випадковим відкриттям. Однак розвиток науки носить закономірний характер, і навіть випадкові відкриття бу­вають підготовлені попередньою роботою багатьох учених.

Виникає проблема пояснення одержаного результату. Вона може бути вирішена внаслідок розвитку існуючої теорії або шляхом створен­ня нової теорії, нової системи. Стара теорія виявляється справедливою лише в окремому випадку, причому нова теорія визначає межі її засто­сування.

Саму теорію оцінюють на основі того, наскільки вона відповідає досліду, задовольняє практичні вимоги. У цьому й полягає зміст обо­в'язкової умови відповідності теорії об'єктивній дійсності.

Очевидно, проблема формування в учнів поняття наукової теорії передбачає розкриття сутності всіх її структурних елементів з одного боку, а з іншого — встановлення між ними зв'язків, субординації.

**7. Уміння і навички як категорії вираження цілей навчання**

***7.1. Уміння.***

Знання самі по собі, без умінь їх застосовування мали б невелику цінність. Уміння надають знанням особливої ваги і значу­щості. Уміння — це знання в дії.

Відомо, що в кожному продукті людської діяльності втілені ті умін­ня, використання яких у свій час привело до появи цього продукту. Знання — продукт людської діяльності, отже, в них втілена діяльність із добування і застосування цих знань. Це і є основою для виділення умінь, формування яких є обов'язковим у навчальному процесі. Обо­в'язковим тому, що наступне покоління засвоює досвід старшого в справі добування знань і, не пройшовши логічного шляху появи цих знань, школярі не могли б знати, звідки вони взялися.

Серед умінь є такі, які, виходячи з попередніх міркувань, орієнту­ють лише на відтворення певного способу дії, алгоритму дії та його при­кладання. І якби не було їх, навряд чи можна було б розвивати ці спо­соби дій, переводити діяльність учня на якісно вищий рівень. Людство у своєму розвитку зупинилося б і почало деградувати.

Для формування різноманітних умінь, одержання нових знань і їх застосування школярі мають бути залучені до діяльності з порівняння, розпізнавання, розрізнення, виявлення різниці і подібності, кла­сифікації, аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, категоризації об'єктів, протиставлення, створення, проектування, запам'ятовуван­ня, перенесення, уяви, відтворення, прикладання, обстеження, орієн­тування, виявлення відмінності і подібності, побудови здогадок, впізна­вання, реконструкції і перетворення, відтворення в пам'яті, перегру­пування, відновлення, розчленування, об'єднання, виділення, відне­сення невідомого до відомого та ін.

Уміння — це заснована на знаннях готовність людини виконувати ту або іншу діяльність. Уміння неможливі без знань і формуються лише на їхній основі.

Залежно від проф­ілю навчальних предметів цю групу складають граматичні, математичні, фізичні, хімічні, географічні та інші вміння. Наприклад, уміння роз­бирати речення за частинами мови, застосовувати формулу квадрата суми двох чисел і квадрата різниці двох чисел для раціоналізації усних числових обчислень, вимірювати швидкість руху за допомогою спідо­метра тощо.

Група умінь самоосвіти має низку особливостей. Одна з них — мак­симальна самостійність дії за відсутності яскраво вираженого зовні­шнього керівництва. Приклади умінь цієї групи: уміння визначити, сформулювати мету самоосвіти на певний час, планувати роботу на перспективу, систематизувати матеріал з теми, обробляти вивчений матеріал.

Уміння контролю та самоконтролю виражають ступінь само­стійності дій, забарвлених різними мотиваційними установками. При­клади таких умінь і навичок: уміння підсумовувати зроблене за певний проміжок часу, уміння критично оцінювати методи роботи і визнача­ти зміни в характері подальшої роботи.

Досвід творчої діяльності має такі риси: самостійний перенос знань, умінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми в знайомій ситуації, самостійне комбінування відомих способів діяльності, альтернативне мислення, тобто бачення можливих рішень даної проблеми.

Норми ставлення до світу виявляються в оцінно-емоційному став­ленні до нього, до діяльності, в істинності одержаних знань.

***7.2. Навички.***

Поряд з уміннями вони є однією з форм вираження дос­віду здійснення людської діяльності.

Якби людина не володіла навичками, їй кожен раз, за необхідності виконувати одну й ту саму роботу, довелося б витрачати багато зусиль і часу, щоб цю роботу виконати.

Якщо вміння — це готовність до свідомих і точних дій, то навички —це автоматизована ланка цієї діяльності. Отже, навички — це автома­тизовані вміння. Вони здійснюються без участі свідомості, але під її контролем. Наприклад, коли ми пишемо літеру "а", ми не замислює­мося над тим, як її написати. Однак коли виникає потреба написати її якимось іншим шрифтом або просто красиво написати, ми починаємо думати, як це зробити.

Навички, так само як і вміння, є практичні й інтелектуальні. Вив­чення кожного навчального предмета передбачає вироблення в учнів практичних навичок, специфічних для цих предметів. Наприклад, на­вичка користуватися мікроскопом під час вивчення біологічних мікро­об'єктів виробляється при вивченні біології, навичка користуватися вимірювальними фізичними приладами виробляється при вивченні фізики у школі, навички користуватися такими робочими інстру­ментами, як молоток, зубило, рубанок — при вивченні технічної праці.

До інтелектуальних навичок належать навички порівняння, скла­дання плану прочитаного, застосування правила розмірностей при роз­в'язуванні фізичних задач тощо.

Навички писати, рахувати, читати — це загальнокультурні навич­ки, якими повинна володіти кожна людина.

***7.2.1. Формування навичок.***

На початку процесу форму­вання її діяльність характеризується сукупністю ознак: різноманітність і невизначеність поведінки, нерішучість, дуже багато зайвих рухів і зу­силь, запізніла реакція, часті помилки і неточності, мобілізація уваги, напружений стан. Наприклад, коли дитина вчиться писати, можна лег­ко помітити, що в процесі тренувань виникають різні пози, різні поло­ження рук, пальців, висунутого язика. Це перша стадія формування навички. її нейрофізіологічний механізм такий: виникає іррадіація збудження — приведення в активний, діяльний стан різних нервових центрів кори головного мозку і відповідних їм рефлексів. Завдяки ірра­діації формується багато умовних рефлексів, кожен з яких є способом написання однієї і тієї самої літери чи слова. Це веде до виникнення нейрофізіологічного конфлікту.

На другій стадії відбувається засвоєння метолів роботи, правиль­них способів розв'язання поставленого завдання. При цьому навич­ка закріплюється через збіг конкретного продукту з його ідеальним зразком. Ним є літера, слово, написані вчителем або побачені в підруч­нику.

Поступово, із засвоєнням способу написання, іррадіація збуджен­ня обмежується кількома центрами. Нейрофізіологічний конфлікт згладжується, а потім переборюється, після чого виникає координація збуджень у кількох нервових центрах. На цій стадії збудження концен­труються в небагатьох нервових центрах кори головного мозку.

Зовнішньо ця стадія проявляється визначеністю, однозначністю поведінки, чіткими, швидкими й економними рухами, напруженість уваги зменшується.

На третій стадії вироблення навички, яку називають стадією авто­матизації, вона стає динамічним стереотипом. Що це означає? Коор­динація умовних рефлексів на стадії їх автоматизації стає максимально стабільною, що виявляється в істотних особливостях. Так, участь кори великих півкуль у реалізації умовних рефлексів різко обмежується, за нею залишаються тільки функції контролю й оцінки.

Зорові та інші дистантні подразники тепер не відіграють провідної ролі, а вирішального значення набувають кінестетичні подразники Психічна діяльність концентрується на результатах діяльності. На стадії автоматизації навичка стає дуже економною формою діяльності у разі затрат не тільки м'язової, а й нервової енергії.

Тепер система рефлексів приводиться в дію без участі всіх тих спец­іальних подразників, які раніше були необхідними передумовами для вироблення кожного окремого рефлексу. Вона відразу включається за наявності лише першого подразника даної системи.

***7.3. Знання.***

Знання — продукт людської діяльності, і в ньому, як і вбудь-якому іншому, втілена та діяльність, яка привела до появи цих знань. Таким чином, засвоєння виробленого старшим поколінням забезпечує не тільки володіння певною фактологією, певною інформацію, а й забез­печує зберігання цієї інформації в пам'яті людини.

Оволодіння способами її отримання дає надійний спосіб зберіган­ня знань, адже в будь-який момент їх можна отримати знову, здійснив­ши всю діяльність з одержання знань.

**8. Характеристики особистості як категорії вираження цілей навчання.**

***8.1. Особистість і її структура.***

Навчання — один із шляхів освіти люди­ни, і воно передбачає не тільки передачу досвіду, накопиченого попе­редніми поколіннями у вигляді знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-оцінних норм. Навчання - один із шляхів фор­мування особистості. Очевидно, що навчання пов'язане з особистісними характеристиками..

*Особистість* — це результат біологічного і соціального розвитку людини в їх єдності. Основу особистості становить її структура, тобто відносно стабільний зв'язок і взаємодія всіх боків особистості як цілісного утворення. Як провідний компонент структури особистості виділяють спрямованість. Це складне особистісне утворення, воно виз­начає всю поведінку особистості, ставлення до себе й оточення. Спря­мованість виявляється у потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, домінуючих мотивах діяльності та поведінки, і у світогляді.

Другою складовою структури особистості є знання, уміння і навич­ки, які накопичуються у процесі життя і пізнавальної діяльності. Третя складова - індивідуально-типологічні особливості, які проявляються у темпераменті, характері, здібностях. Названі вище компоненти скла­дають систему, а особистість є системною властивістю цієї системи.

***8.2. Характеристики особистості.***

Як впливає з викладеного вище, цілі навчання виражаються також у таких поняттях: потреби, інтереси, іде­али, переконання, мотиви, світогляд, темперамент, характер. Навчан­ня як шлях зміни особистості, як розвиток та виховання, зводиться до змін компонентів структури особистості, кожного окремо або всіх ра­зом та до зміни зв'язків між ними.

*Мотив* - те, що спонукає людину до діяльності і надає їй осмисленості.

*Темперамент* - сукупність індивідуальних особливостей особис­тості, які характеризують динамічний та емоційний боки її діяльності і поведінки. Виділяють такі типи темпераменту: флегматик, холерик, меланхолік, сангвінік. Основними компонентами темпераменту є за­гальна психічна активність, моторика, емоційність.

Темперамент накладає відбиток на темп і ритм діяльності та повед­інки, інтенсивність психічних процесів, на швидкість їхнього виникнення і на стабільність. Властивості темпераменту, як і властивості не­рвової системи, не є абсолютно незмінними, вони проявляються не з моменту народження, а розвиваються в певній послідовності.

До конкретних властивостей темпераменту вчені відносять особ­ливості емоційно-вольової сфери: активність, стриманість, емоційне збудження, швидкість виникнення і зміни почуттів, особливості на­строю, швидкість включення у нову діяльність, особливості уваги, пра­цездатність та ін.

Якщо у характері особистість розкривається з боку її змісту, то у темпераменті — з боку своїх динамічних проявів.

*Характер* — індивідуальне поєднання стабільних особливостей лю­дини, які зумовлюють типовий для даної особистості спосіб поведінки у певних життєвих умовах і обставинах. Характер пов'язаний з темпе­раментом, який виражає його зовнішній бік, накладаючи своєрідні вимоги на ті або інші його прояви. Характер виникає і формується у суспільстві. Знання характеру людини дає змогу передбачити, як вона буде діяти в тих чи інших ситуаціях.

За С. Рубінштейном, суть тих "внутрішніх умов", через які залом­люються всі зовнішні впливи, і створює індивідуальність особистості. Формування характеру розпочинається з дитинства і залежить від того мікросередовища, з яким дитина вступає у взаємозв'язок. Великого значення для формування позитивних рис характеру має система ви­мог, яка постійно ускладнюється з боку дорослих.

*Здібності* - індивідуальні особливості особистості, які забезпечу­ють успіх у діяльності і легкість володіння нею. Задатки - це генетичні анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, які є індивідуаль­но-природною передумовою формування і розвитку здібностей.

*Світогляд* - система поглядів на світ, характеризується науковістю, системністю, логічною послідовністю, доказовістю, ступенем узгодже­ності і конкретності, зв'язком з діяльністю і поведінкою.

*Переконання* — важливий осмислений мотив поведінки, який надає всій діяльності людини особливу значущість і спрямованість. Це сис­тема усталених принципів.

*Ідеал* - це образ, яким керується особистість у даний час і який виз­начає план її самовиховання.

**9. Підсумок.**

Поділ цілей навчання зумовлений тими видами, в яких відбувається передача соціального досвіду від покоління до покоління. Наприклад: виробнича діяльність, діяльність із здобування знань, діяльність із самовдосконалення людини, діяльність із виховання.

Відповідно до цього цілі навчання поділяють на такі групи: політехнічну, освітню (навчальну), розвивальну, виховну.

Учіння - діяльність учня. Як кінцевий продукт оволоді­ння знаннями виступають сприймання, розуміння, осмислення, запа­м'ятовування і застосування. Учіння є різновидом пізнання.

Метою пізнання світу є його перетворення відповідно до потреб людини. Розвиток продуктивних сил був і є рушієм науково­го прогресу. Водночас при вивченні низки предметів є можливість по­казати такий стан розвитку науки, коли теоретична думка у своєму роз­витку випереджає практику, створити добру основу для формування глибокого інтересу до навчання, до свого предмета як запоруки і необ­хідної умови ефективного навчання. В цьому і полягає роль, функція і значення принципу зв'язку навчання з практикою.

Однією з категорій, в якій виражаються цілі навчання, є знання. У свою чергу знання можна виразити через відчуття, сприй­мання, уявлення, поняття, судження, теорію, наукову картину світу. Знання не є їхньою сумою, це система означених вище категорій.

Уміння, як і знання, є однією з категорій вираження цілей навчання. Уміння - це знання в дії, це заснована на знаннях готовність людини виконувати ту чи іншу діяльність. Навички - це автоматизо­вані уміння, вони здійснюються без участі свідомості але під її контро­лем.

**10. Література.**

1. *Амонашвили Ш.А.* Единство цели: Пос. для учителя.. - М.: Просвеще-ние, 1987.-208 с.
2. *Белозерцев Е.П.* Образ и смисл русской школы. – Волгоград, 2000.
3. *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. - Издательство Воронежского ун-та, 1977. - 304 с.
4. *Гершунский Б.С.* Философия образования для ХХІ века, - М., 1998.
5. *Гончаренко СУ.* Державний стандарт змісту шкільної освіти (дидактич­на концепція) К., 1999. *-С.* 29 - 37.
6. *ДавьідовВ.В.* Проблеми развивающего обучения. - М, 1986.
7. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Галузь "При­родознавство". - К.: Генеза, 1997.
8. *Загвязшский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов вьюш. пед.учеб.заведений, обучающ. - М: Академия, 2001. - 188 с.
9. Закон України "Про освіту" / Голос України. - 1996. - 25 квітня.
10. *Клингберга Л.* Теорія учіння. – М., 1999.
11. *Краевский В.В.* Проблеми научного обоснования обучения: Методоло-гический анализ. - М., 1977. — 264 с.
12. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. – М., 1996.
13. *Леднев В. С.* Содержание общего среднего образования: Проблеми струк­тури. - М.: Педагогика, 1980. - 264 с.
14. *Лернер И.Я.* Качества знаний учащихся: какими они должни быть -М., 1978.-48 с.
15. *Лихачев Б.Т.* Методологічні основи педагогіки. – С.: 1998.
16. *Малафіїк І.В.* Урок в сучасній школі: питання теорії і практики: Кн. для вчителя. - Рівне, 1997. - 175 с.
17. *Малафіїк І.В.* Системно-розвиваюче навчання: суть, досвід, проблеми / Нова педагогічна думка. - №2, 1999.
18. *Марев И.* Методологические основы дидактики, - М., 2000.
19. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. – М., 1990.
20. *Петровський А.В*. Новое педагогическое мышление - М : Педагогика, 1989. - 280 с.
21. *Паламарчук В.Ф.* Школа учит мислить. - М., 1980. - 208 с.

*22. Перминоева Л. М,* Дидактика. — Курск, 1992.