

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Сутність методів навчання і виховання в позашкільному навчальному закладі	6
1.1. Методи навчання і виховання як дидактична категорія в історико-педагогічному контексті	6
1.2. Метод як дидактична категорія	19
1.3. Способи засвоєння навчального змісту	22
1.4. Систематизація методів навчання і виховання	25
1.5. Типологія методів навчання і виховання учнів та їх характеристика	42
Розділ 2. Інтерактивні методи навчання і виховання в позашкільному навчальному закладі	147
2.1. Сутність інтерактивних методів навчання і виховання	147
2.2. Застосування інтерактивних методів навчання і виховання у позашкільному навчальному закладі	151
2.2.1. Ігри-вправи та ігри для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку	155
2.2.2. Інтерактивний міні-театр	160
2.3. Застосування інтерактивних методів навчання і виховання	163
2.3.1. Профільні інтерактивні навчальні методики	165
2.3.2. Комп'ютерні інтерактивні навчальні технології	201
2.3.3. Навчальні спецкурси	210
2.3.4. Психогімнастика	242
2.3.5. Психолого-педагогічні тренінг-курси	243
Розділ 3. Засоби навчально-виховної роботи в сучасному позашкільному закладі	258
3.1. Характеристика засобів навчально-виховної роботи	258
3.2. Методика застосування технічних засобів навчання	262
Список літератури	267

ВСТУП

Проблема методів навчання та виховання має тривалу історію дослідження, протягом якої здійснювалися непоодинокі спроби визначити їх сутнісні ознаки, підходи до поєднання та сфери застосування кожного з них окремо, зведення до певних класифікацій. Слід зазначити, що кожна з класифікацій у ті чи інші періоди розвитку педагогічної науки відповідала певним історичним, соціально-економічним і навіть політичним реаліям, тим самим викристалізовуючись у їх межах, що вплинуло на розвиток освіти в цілому.

На сьогодні в навчальній і монографічній літературі, присвяченій розв'язанню дидактичних проблем навчання та виховання підростаючого покоління, напрацьований значний за змістовим наповненням матеріал. Проте його аналіз дозволяє стверджувати, що не існує ґрунтовних досліджень, які б стосувалися навчально-виховної діяльності позашкільних навчальних закладів на відміну від загальноосвітньої школи.

Потреби суспільства і розвиток системи позашкільної освіти, сучасний рівень психолого-педагогічних досліджень вимагають вивчення проблеми методів навчання і виховання саме в системі позашкільної освіти, що в результаті має забезпечити їх відповідне місце у досягненні цілей навчання і виховання особистості; обґрунтування сучасних підходів до вирішення поставленої проблеми, що за своїм змістом і спрямованістю враховують різноманітні аспекти методів навчання і виховання.

У монографії викладено авторський підхід щодо застосування сучасних методів навчання та виховання в системі позашкільної освіти. Крім цього, автори дотримуються думки, що методи навчання не можуть бути охарактеризовані без аналізу й обґрунтування їх виховних функцій. Саме такий підхід дозволяє ґрунтовно охарактеризувати методи навчання та виховання на всіх рівнях їх конструювання й відбору – від загальнодидактичного до частково дидактичного та частково предметного. У цьому контексті були враховані організаційно-технологічні аспекти діяльності позашкільних навчальних закладів, зокрема специфіка їх навчально-виховної роботи, його особистісно-орієнтований

характер навчання і виховання, рівень науково-методичної підготовки педагогів тощо.

Автори монографії ставили за мету не лише розкрити й охарактеризувати теоретичні аспекти проблеми методів навчання та виховання в системі позашкільної освіти, але й обґрунтувати їх дидактичну єдність та світоглядну спрямованість, довести важливість систематизації засобів навчання, необхідність використання теоретичних досліджень у практичній діяльності.

Сутність методів навчання і виховання в позашкільному навчальному закладі

1.1. Методи навчання і виховання як дидактична категорія в історико-педагогічному контексті

У вітчизняній та зарубіжній науці на певних етапах її розвитку зафіксовані непоодинокі спроби обґрунтування теорій навчання й виховання особистості, зокрема визначення сутності методів навчання і виховання та створення їх відповідних класифікацій.

Вихідною константою в розкритті генези проблеми розроблення методів навчання є праці Я.А. Коменського (1592–1670), зокрема «Велика дидактика», у якій розглядаються питання не лише навчання, але й виховання дитини (розумового, фізичного, естетичного), а також питання школознавства, педагогічної психології, сімейного виховання тощо. Фундаментальною ідеєю його педагогіки є узагальнення набутих цивілізацією знань і донесення цих знань рідною мовою через школу до всіх людей незалежно від суспільної і расової належності. Я.А. Коменський також наголошує на необхідності збагачення свідомості дитини через практичну взаємодію з об'єктами, явищами і подіями навколишнього світу завдяки його чуттєвому сприйняттю. Відповідно до його теорії еволюції дитини у природі, а отже, у навчанні і вихованні все має відбуватися завдяки саморозвитку, будь-яке насильство є протиприродним. Тим самим Я.А. Коменський першим у логічній послідовності обґрунтував принцип природовідповідності: людина – частина природи і має підкорятись її загальним законам, що діють як у світі рослин і тварин, так і в суспільстві, будь-яка діяльність дитини має враховувати її можливість.

За Я.А. Коменським, система навчання і виховання дитини ґрунтується на розробленому ним принципі наочності – «золотому правилі» дидактики: усе, що можна, слід надавати для сприйняття дитини її відчуттями. Таким чином, він не визнавав механічного запам'ятовування дітьми навчального матеріалу, а наголошував на створенні умов для свідомого навчання, основою якого є шлях від абстрактного до конкретного, від простого до складного, вивчення нового навчального матеріалу в логічному поєднанні з уже вивченим, обов'язково враховуючи вікові можливості дитини.

Ще одним принципом, якого доримувався Я.А. Коменський, є вимогливість до якості засвоєного навчального матеріалу на основі його логічного й поступового засвоєння, виконання вправ і обов'язкового повторення, розвиток дитячої допитливості й інтересів.

В організаційно-педагогічному контексті Я.А. Коменський є засновником класно-урочної системи, у межах якої кожний урок повинен мати свою тему і мету, ним було обґрунтовано: вікову періодизацію в розвитку дитини (людини); сутність поняття навчального року з його поділом на навчальні чверті; підходи до перевірки якості засвоєних знань, умінь та практичних навичок; доцільність введення шкільних канікул.

Не менш важливу роль відіграє і розвиток Я.А. Коменським теорії виховання, яке, на його думку, має виконувати три головних завдання: пізнання себе і навколишнього світу (розумове виховання); управління собою (моральне виховання); прагнення до Бога (релігійне виховання) [1].

Зокрема, І.Ф. Гербарту як одному з фундаторів педагогічної науки належить фундаментальна розробка ідей виховального навчання, сутність якого він вбачав у всебічному розвитку інтересів дитини. Ним уперше були визначені й охарактеризовані чотири етапи навчального процесу:

- 1) введення нового матеріалу;
- 2) встановлення зв'язку між новим і вже вивченим навчальним матеріалом;
- 3) узагальнення й формулювання висновків;
- 4) практичне застосування здобутих знань на практиці.

У розробленій ним теорії навчання визначається три універсальні методи навчання: головний аналітичний, описовий, синтетичний, які він рекомендував застосовувати разом з усіма іншими. Отже, І.Ф. Гербарт був переконаний в тому, що педагогіка має розробити свої власні поняття і більше уваги приділяти розвитку самостійного мислення дитини [2].

Слід зазначити, що протягом тривалого часу навчально-виховний вплив школи полягав у створенні умов для сприйняття учнями знань. До початку і навіть у першій половині XIX століття у шкільництві панував так званий «словесно-книжковий» напрям навчання. Він передбачав такі методи: розповідь, бесіда, коментар книжкового тексту, переказ тощо. За цих умов стосунки «учень – учитель» розглядалися досить спрощено: в учні вбачали лише об'єкт навчання, який запам'ятовує чи зазубрює ті істини, що подаються педагогом у готовому вигляді. Активність учнів розглядалася лише в контексті активності засвоєння ними навчального матеріалу. Таке трактування процесу навчання відповідало вимогам, сформульованим К.П. Победоносцевим: «Церковне навчання засноване на догмі, тому й основа учительства має бути догматичною» [3].

За такого підходу всі типи початкових шкіл, які існували, зберігалися, оголошувалися загальностановими й отримували назву початкових народних училищ, з чітко визначеною метою їх діяльності, яка полягала «...в утвердженні в народі релігійних і моральних понять і розповсюдженні початкових корисних знань». Школа не повинна була відволікати народ від його трудової діяльності, вона мала здійснювати «внутрішню охорону царства» [4].

Водночас, не зважаючи на досить потужну протидію впровадженню прогресивних ідей навчання і виховання з боку старої школи, у першій чверті XIX століття в навчальному процесі почали набувати визнання наочний і предметний види навчання, що вже в другій половині цього століття почали розглядатися як прогресивна парадигма російської педагогіки. Саме для цього історичного періоду характерними є виникнення й швидкий розвиток третього напрямку, сутність якого становив практичний і лабораторний вид навчання, що ґрунтувався на активному залученні учнів до практичної роботи з об'єктами довкілля, їх вивченні, виконанні різноманітних дослідів та проведенні спостережень. Свого часу Б. Райков цей напрям розвитку педагогічного впливу школи на учня назвав моторним [5].

Такі прогресивні зміни в теорії і практиці навчання стали можливими завдяки проведеній у 60-х роках XIX століття російським урядом ліберальної реформи народної освіти, яка була зумовлена перебігом історичного розвитку країни. З розвитком економіки, нових суспільних відносин виникала об'єктивна необхідність доступу до освіти дітей широких верств населення. Зростала мережа початкових шкіл, з'являлися нові типи навчальних закладів, складалася система підготовки вчителів, розширювався

зміст освіти, зростав рівень писемності населення, створювалися освітні товариства й організації, виникала педагогічна журналістика [6].

Основним типом школи в Україні другої половини XIX століття, як і в Росії, були початкові школи, що підпорядковувалися різним міністерствам і відомствам, приватним особам, окремим організаціям. Жодна цивілізована країна світу не знала такої строкатості в типах початкових шкіл: у країні діяли 45 її різновидів. Вони відрізнялися статутами й програмами, рівнем викладання й освітнім цензом учителів, релігійною належністю, термінами навчання. Така ситуація перешкоджала поширенню освіти серед різних верств населення і вимагала реорганізації [4].

Такий стан речей в освіті ставав усе очевиднішим, що, відповідно, посилювало напруження в суспільстві, викликало незадоволення прогресивної педагогічної громадськості діями уряду щодо розвитку школи. З іншого боку, передова російська педагогічна думка, як і наука педагогіка, кінця XIX – початку XX століття почала розвиватися в руслі нової культурної традиції і одночасно була її важливим соціально-культурним відгалуженням. Її прогресивно налаштовані представники не лише чітко усвідомлювали історичну обмеженість консервативної офіційної педагогіки, яка добросовісно зберігала прихильність застарілій формулі «самодержавство – православність – народність», але й усю згубність сліпого відтворення педагогіки Заходу, що переважно ратувала за відкрити апологетику «раціонального» капіталістичного ладу та відхід від таких понять, як «духовність», «самобутність», «особистість» [2].

Аналізуючи цей історичний період у контексті розвитку освіти, О.В. Сухомлинська зазначає: «Наприкінці XIX – на початку XX століть був започаткований реформаторський рух в освіті, який можна порівняти з великими суспільними, релігійними і революційними реформаційними рухами, що змінив сутність школи як соціальної інституції, її ставлення до дитини, зміст освіти згідно з вимогами суспільства й спрямував зміст освіти на потреби розвитку дитини» [7].

Відтак, на початку XX століття охарактеризовані нами напрями навчання вже не могли забезпечити необхідної ефективності цих процесів. Поясненням такого стану речей були відповідні зміни в соціально-економічному і духовному розвитку держави, зростання рівня капіталізації промисловості й сільського господарства, відповідно – потреби в освічених працівниках. Не менш значущі позитивні зміни сталися і в соціально-культурному розвитку

суспільства, що були детерміновані, насамперед, розвитком педагогічної думки і науки в Росії. Саме завдяки розвитку прогресивної педагогічної теорії в ці роки було актуалізовано увагу на тому, що наявні напрями як методи, не дозволяли всебічно охарактеризувати процес навчання дитини, тобто зазначалося, що методи мають урахувувати не стільки способи сприйняття дітьми навчального змісту, скільки сам характер логічних процесів його усвідомлення, засвоєння й застосування в подальшому [5].

У цьому контексті П.Ф. Каптерев зазначав, що однією з основних пружин сучасної практики і частково теорії є боротьба двох педагогік: прогресивної, що за своєю сутністю є педагогікою творчості, і консервативної, що виконує роль обмеження та утримання [8].

Проте з погляду еволюції, охарактеризовані напрями навчання слід розглядати в контексті розвитку офіційної школи, а не в контексті історії розвитку навчання як такого взагалі, оскільки протягом усього історичного шляху розвитку людської цивілізації охарактеризовані нами напрями (словесний, наочний і моторний, або практичний) у тому чи іншому сенсі були присутні в навчальному процесі. Водночас аналіз генези процесів становлення офіційної школи дозволяє стверджувати, що на кожному історичному етапі розвитку суспільних відносин відповідно до цілей правлячих класів перевага надавалася саме тим напрямом навчання, які могли ефективно забезпечити досягнення цих цілей. Так, навчання могло здійснюватися за одним з напрямів, наприклад словесно-книжковим, що був характерним для катехізисної школи XIX століття. Тоді як у створених ще раніше Петром I «цифірних» школах, а пізніше школах, що готували офіцерів-артилеристів, навчання здійснювалося за всіма напрямками та із застосуванням притаманних їм засобів, тобто від етапу усвідомлення й засвоєння знань до етапу застосування їх на практиці [2].

Отже, можемо констатувати, що проблема «як вчити і виховувати» мала місце на всіх етапах розвитку педагогічної науки. Помітну роль у цих процесах відіграла на початку XX століття діяльність П.Ф.Каптерева, який здійснив аналіз причетності методів до загальних і часткових напрямів мислення учнів різного віку, залежності методів навчання від специфіки наук, основи яких вивчаються в школі, а також охарактеризував можливості ефективного застосування зазначених методів в умовах класно-урочної системи. У праці «Дидактичні нариси», надрукованій у 1915 році, П.Ф. Каптерев наголошував на тому, що педагогічні

методи базуються на двох однаково важливих засадах, перша з яких – відповідність науці, друга – відповідність інтересам учнів. Тому педагог має знати не лише науку, але й особливості розумового розвитку дітей, його характерні етапи і, головне, уміти пристосувати викладення навчального змісту до різних дітей, до особистостей [8].

Розглянувши методи навчання в контексті інтересів учнів різного віку, П.Ф. Каптерев виділив два основні періоди їх розвитку. Так, для учнів молодшого шкільного віку він запропонував застосовувати вправи, побудовані на конкретних фактах, тоді як для учнів старшого віку – збагачені теоретичним матеріалом. Такий підхід, на думку вченого, був найбільш вдалим, оскільки основою психічного життя є відчуття як душевний стан, що є наслідком діяльності органів чуття. Саме на основі відчуттів вибудовуються більш високі й складні форми психічного буття: уявлення, поняття, ідеї, переконання. Вчений вважав, що розум дитини на ранніх стадіях розвитку є «почуттєвим» і «наочним», а з часом, у процесі навчання, стає абстрактним. Тому він наголошував, що навчання має ґрунтуватися на природному розвитку дитини, а отже, воно має починатися з того, з чого починає й природа – пробуджувати чуттєвий розум дитини і лише поступово приводити його до абстрагування. Саме наочне навчання він вважав найбільш правильним і природним методом, який повною мірою відповідає розвитку окремих особистостей [8].

Слід зазначити, що таке розуміння наочності за своєю сутністю близьке поглядам К.Д. Ушинського, який зазначав, що вчитель веде учня від конкретного до загального, від уявлень до думки. Саме такий шлях навчання ґрунтується на жорстко встановлених законах розвитку психіки [10].

У контексті розробки цих ідей Б. Райковим були обґрунтовані й охарактеризовані два нових методи – ілюстративний і дослідницький, які, на його думку, логічно впліталися в загальну канву вже існуючих наочних і моторних методів. Тим самим він запропонував власний підхід до систематизації методів навчання, визначивши їх як словесно-ілюстративні й словесно-дослідницькі, наочно-ілюстративні й наочно-дослідницькі, моторно-ілюстративні й моторно-дослідницькі [9].

З власних позицій до розроблення теорії методів підійшов В.П. Вахтерев, який запропонував відмовитися від терміну «наочне навчання», обґрунтувавши це тим, що дітям завжди замало лише бачити предмети, які їх оточують. Їм більше до вподоби

застосовувати їх в ігровій та навчальній діяльності. Застосування предметного методу на відміну від наочного розраховане на задіяння всієї чуттєвої сфери дитини. Тому цей метод визначався ним як метод предметного навчання. У контексті останнього В.П. Вахтерев наголошував на необхідності розгляду процесу навчання дитини як одночасного розвитку її розуму, почуттів, волі, за якого провідну роль відіграє розум. Тому методика, зазначав він, хоча й зробила останніми десятиліттями значний крок уперед, усе ж має об'єднати ідеєю розвитку всі здобуті педагогом факти [10].

Окреме місце в історії теорії методів посідають наукові праці і статті К.Н. Вентцеля, в яких він обґрунтував ідею про важливість дієвих засад у структурі методу навчання. Це мало б забезпечити широкі можливості не лише для розвитку дітей, але й для практичного втілення їх прагнень і творчих можливостей. Сутність теоретично обґрунтованої тези К.Н. Вентцеля полягає в тому, що методи навчання мають підтримувати, стимулювати й розвивати творчу та дослідницьку працю учнів. Саме тому методи навчання можуть бути реалізовані лише в практичній діяльності учнів [11].

У свою чергу, П.П. Блонський запропонував розглядати методи навчання на альтернативних засадах. Сутність такого підходу полягала в тому, що застосування методів навчання є організованим навіюванням учневі відповідних поглядів або вправлінням у методах пізнання та творчості. Саме творчість, на його думку, сприяє органічному розвитку свідомості дитини та за своєю сутністю є альтернативою шкільному навчанню як навіюванню. За такого підходу пізнавальна діяльність учня є тотожною до процесу розвитку науки в цілому, тобто процес оволодіння учня знаннями, як і розвиток його свідомості, на думку П.П. Блонського, має певні етапи розвитку, як і історія розвитку людства в цілому. В основу застосування такого підходу до організації процесу навчання учнів було покладено об'єднуючу ідею генетичного методу, сутність якого полягала в тому, що учень не отримував знання в готовому вигляді, а натомість створювалися умови для творчого осмислення й усвідомлення сутності явищ, об'єктів, закономірностей, законів навколишнього світу [12].

Розвитком ідеї про те, що знання дитини мають бути не книжними, а дійовими, тобто здобутими в процесі праці, є роботи С.Т. Шацького щодо запровадження в школах такої «загальноосвітньої діяльності», яку доцільно організовувати в різного роду майстернях. Таке навчання буде не стільки підготовкою дитини до життя, скільки реальним життям. Учений наголошував на

тому, що запровадження в школах практичних трудових методів, сутністю яких є конкретна індивідуально і суспільно значуща праця учнів, дозволить замінити таку діяльність, реалізація якої вимагає лише пам'яті й уваги дитини [13–14].

Методи навчання в цей період розглядалися відповідно до чотирьох рівнів. На початковому рівні фіксувались і розглядалися зовнішні ознаки тих прийомів, що здійснювалися учнем (групою учнів) і педагогом. Тому цей рівень можна охарактеризувати як рівень прийомів. Пізніше, з розвитком методів навчання окремих предметів, що мали свою специфіку як у застосуванні певних прийомів або певної їх сукупності, так і в логіці поєднання, створювались методи на рівні певних методик. З часом вони удосконалювались, забезпечуючи найбільш ефективні умови навчання й вивчення окремих предметів чи виконання певних практичних дій. Такий рівень розглядався як частково предметний.

У свою чергу, виявлення і характеристика закономірностей навчально-виховного процесу та його етапів дозволили виділити окремі методи чи їх групи, що набули специфічних ознак. Отже, за умови розгляду закономірностей викладання не окремих предметів, а їх окремих етапів у логічній єдності можна кваліфікувати цей рівень як частково дидактичний.

Водночас існують методи, які застосовуються на всіх етапах навчально-виховного процесу, мають спільні ознаки, переваги та недоліки. Цей рівень аналізу й характеристики методів можна розглядати як загальнодидактичний. Саме такий підхід до визначення методів навчання і виховання дозволяє охарактеризувати сутнісні ознаки методів, які були застосовані в тій чи іншій педагогічній ситуації; визначити позитивні наслідки їх застосування, виявити наявні недоліки цих процесів та окреслити напрями роботи щодо їх усунення.

У 20–40 роки ХХ століття поширеною була класифікація методів навчання за джерелом знань і характером сприйняття інформації. Вона формувалась емпіричним шляхом протягом багатьох століть, а у вітчизняній педагогічній науці набула визнання завдяки історико-педагогічним працям Д.О. Лордкипанідзе, Н.М. Верзиліна, Є.Я. Голант, С.І. Перовського. Навчальні методи, зокрема розповіді, пояснення, лекції; робота з підручником; демонстрації навчальних об'єктів та процесів і явищ; наочні – спостереження; практичні – вправи, лабораторно-практичні роботи – були спрямовані на забезпечення учнів комплексом знань, навичок і вмінь, необхідних для подальшого навчання в технікумах і вищих навчальних закладах [15–19].