З М І С Т

Вступ

1. Загальна характеристика навчального процесу

2.Основні компоненти навчального процесу

3.Функції навчального процесу

Висновки

Література

Вступ

Тема контрольної роботи «Навчальний процес».

Усвідомлення навчального процесу як соціально-педагогічного явища сприяє якісній його організації та проведенню. На відміну від «процесу навчання» дидактична категорія «навчальний процес» охоплює всі його компоненти [1]. Процес навчання є складовою, і головне — центральною, частиною навчального процесу.

Навчальний процес являє собою струнку систему, яка складається з певних елементів, має структурні складові, відповідно до її функцій, і тенденцію до постійного саморозвитку й самовдосконалення. Її центральними постатями є особистості з усіма своїми проблемами, життєвим досвідом, смислоутворювальними настановами. Ця система створена для людей та існує завдяки їм.

Мета роботи – розглянути загальні характеристики та основні компоненти навчального процесу, ознайомитися з основними функціями навчального процесу та зробити висновки.

1. Загальна характеристика навчального процесу

Система навчального процесу складається з великої кількості взаємозв'язаних елементів: мети, навчальної інформації, засобів педагогічної взаємодії суб'єктів викладання й учіння, форм їх взаємодії тощо. Системоутворювальними поняттями навчального процесу є мета навчання, викладання, учіння і результат. Змінні складові цієї системи — це засоби управління: зміст навчального матеріалу, методи навчання, матеріально-технічні засоби, організаційні форми навчання.

Основні ознаки гуманістично спрямованого навчального процесу: системність, цілісність, комплексність, гуманність, демократичність, оптимальність, особистісна спрямованість, двосторонність, цілеспрямованість, динамічність, тривалість, планомірність, організованість, спадкоємність і перманентність тощо [2].

Системність і комплексність — закономірні властивості навчального процесу. Вони об'єктивно існують настільки, наскільки суспільство має потребу в формуванні всебічно й гармонійно розвинених особистостей. Звідси об'єктивно випливають єдність навчання, виховання, розвитку учня як особистості, єдність викладання й учіння, єдність змістової і процесуальної сторін, всебічний розвиток особистості учня.

Характер майбутньої професійної і повсякденної діяльності учнів також передбачає необхідність комплексних загальних і професійних знань, навичок, умінь і рис громадянина Української держави. Тому більшість занять мають комплексний характер, під час яких реалізуються навчальні завдання.

Комплексність практичних знань, навичок і вмінь безпосередньо пов'язана з кінцевим показником цього процесу — результативним компонентом: формуванням особистості українського громадянина в навчальному процесі. Дидактичні й професійні завдання є традиційними для будь-якої освітньо-виховної системи. Проте гуманістична парадигма освіти на перший план висуває духовні та психологічні завдання, які мають сприяти формуванню творчої особистості в навчальному процесі.

Все це передбачає гуманність, особистісну спрямованість, чітку організацію, планомірність і тривалість навчального процесу, що також зумовлюється гуманістичною парадигмою національної системи освіти, сучасними технологіями навчання. Відповідно, провідною метою навчального процесу стає всебічна (духовна, психологічна, професійна) підготовка учня як суб'єкта діяльності до повноцінного життя в суспільстві шляхом формування й розвитку його особистості в навчальному процесі та сприяння розвиткові його індивідуальності.

І.А. Зязюн основними критеріями навчального процесу вважає:

— природність і оформленість: «Процес існування особистості й інших суб'єктів, якщо він не протиприродний, передбачає постійне існування мети (для чого?), виходячи із потреб; затребуваного змісту (що?) для збільшення норм; обраного методу (як?), згідно зі здібностями, і оформляється як діяльність в її різновидах, зокрема й такому, як освіта (освітньо розвивати самого себе)»;

— цілісність і дискретність: «...Будь-яка форма педагогічного процесу буде цілісною, якщо здійснюватимуться і учіння, і виховання, і розвиток одночасно»;

— технологічність і творчість, які передбачають, з одного боку, можливість і необхідність копіювання педагогами педагогічного досвіду, а з іншого — обов'язкове творче його витворення в педагогічній діяльності [3].

В основі гуманістичної парадигми національної освіти мають лежати суб'єкт-суб'єктні відносини між учителями й учнями, відповідно, основними принципами побудови гуманістично орієнтованого дидактичного процесу мають бути:

- «формування особистісного стилю взаємин учня з однолітками по навчанню і вчителем. Спілкування і взаємодія є основними механізмами передавання соціального досвіду, а особистісний характер взаємин найбільше відповідає завданням гуманізації учіння і виховання;

- активна взаємодія з однолітками і взаємне збагачення..;

- включення учнів у творчу діяльність і розвиток творчих здібностей. Творча діяльність є засобом інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей і особистісних якостей учня» [3].

Ці принципи можна назвати стратегічними. І.А. Зязюн також пропонує тактичні принципи як невід'ємні складові гуманізації навчального процесу, спрямовані на створення оптимальних умов для розвитку й учіння учнів:

- створення позитивного естетичного фону учіння й атмосфери емоційно-почуттєвого піднесення й успіху;

- опора на гру як засіб позитивних почуттів;

- урахування вікових можливостей.

2. Основні компоненти навчального процесу

Навчальний процес як організаційна форма існування суспільних явищ має власну структуру і складається з певних елементів.

Система навчального процесу, яка створює сучасну модель навчання, — це цілісна множина сукупності її основних складових. Слово «модель» (франц. modele, від лат. modulus — міра) означає зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу[4].

«Дидактичне моделювання — це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного і перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного)»6. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом — сама людська свідомість.

І.А. Зязюн і Г.М. Сагач на основі гуманістичної парадигми освіти визначають такі вимоги для розробки дидактичної моделі:

- вона має бути об'єктивною (відображати суще);

- суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта);

- нормативною (відображати бажане);

- інтерактивною (передбачати діалог зі студентом);

- адаптивною (пристосовуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівня різновидів її досвіду);

- відкритою (передбачати проективно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта) [6].

Модель навчального процесу — це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу.

Основними її складовими мають бути цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольно-регулювальний, оцінково-результативний, суб'єкт-суб'єктний компоненти.

Особистісну спрямованість цій моделі надають гуманізація, гуманітаризація і демократизація названих складових, а щодо процесуального компонента — формування суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогом і учнем. Учень може і повинен бути суб'єктом учіння. Альтернативи тут немає.

М.С. Каган виокремлює три характеристики суб'єкта: перша (вихідна і головна) — його активність на противагу пасивності або реактивності об'єкта; друга — свідомий і самосвідомий характер цієї активності, що сприяє цілеспрямованій і вільній діяльності; третя — його унікальність. Учень спроможний стати суб'єктом власного учіння (тією мірою, якою він володіє особистісними якостями). Перетворення учня на суб'єкта і є процесом виховання, становленням особистісних якостей, прилученням учня до інших людей і його відособленням від інших, його соціалізацією та самоствердженням. «Людина є нічим іншим, як тим, що вона сама із себе робить», — сказав про це Ж.-П. Сартр[7].

На жаль, тільки в основі окремих сучасних концепцій навчання чи дидактичних систем лежить визнання ролі учня як головної постаті навчального процесу. До цих систем, першою чергою, належать педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтоване навчання. «Потреба бути особистістю, яка водночас є потребою бути ідеально репрезентованим у діяльності інших людей» [8], значною мірою реалізується в сучасних дидактичних концепціях. Німецький соціолог К. Манхейм влучно зауважив, що людина може стати особистістю для самої себе тільки тією мірою, якою вона стала особистістю для інших, а інші є особистостями для неї[9].

Знання і осмислення основних компонентів дидактичного процесу дають змогу педагогові передбачити конкретний варіант дидактичної системи, глибше зрозуміти суттєву характеристику навчання як педагогічного явища, науково обґрунтувати підходи до його практичного здійснення, прогнозувати результати реалізації.

Структура навчального процесу, по-перше, вказує на те, що навчання має двосторонній характер і зумовлює необхідність тісної взаємодії суб'єкта викладання і суб'єкта учіння на всіх етапах навчальної роботи, починаючи з постановки її мети та завдань і завершуючи перевіркою та оцінкою її результатів. «Вилучення» учнів на будь-якому етапі навчання призводить до припинення процесу їх навчально-пізнавальної діяльності.

По-друге, дає педагогам чітке уявлення про його основні ланки.

Наприклад, завдання педагога:

— визначати цілі та завдання навчальної діяльності учнів;

— формувати змістовні, емоційно забарвлені мотиви і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;

— визначати зміст навчального матеріалу, що підлягає опрацюванню і засвоєнню учнями;

— планувати й організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів;

— вибирати методи, форми і засоби проведення занять, визначати та опрацьовувати методику кожного навчального заходу;

— надавати навчальній діяльності учнів позитивно емоційного забарвлення;

— проводити конкретні навчальні заходи;

— допомагати учням і регулювати їхню навчально-пізнавальну діяльність;

— контролювати навчально-пізнавальну діяльність учнів;

— оцінювати її результати тощо.

Відповідно, основними ланками навчально-пізнавальної діяльності учнів є:

— усвідомлення цілей і завдань цієї діяльності;

— формування, розвиток і збагачення її мотивів і мотивації;

— осмислення теми нового матеріалу й основних проблем, які необхідно розв'язати;

— сприйняття, осмислення, запам'ятовування та узагальнення навчального матеріалу, його використання в практиці й подальше повторення;

— прояв емоційно-вольового ставлення до власних навчально-пізнавальних дій;

— самоконтроль і самооцінка навчально-пізнавальної діяльності та внесення до неї відповідних корективів і змін.

По-третє, дає педагогові чітке уявлення про динамізм і перманентність навчального процесу.

Стисло проаналізуємо призначення і зміст окремих структурних компонентів дидактичного процесу.

- Цільовий компонент забезпечує усвідомлення педагогами мети навчання, а також формує позитивне ставлення учнів до навчально-пізнавальної діяльності, професійної діяльності взагалі та конкретного фаху зокрема. Цілі навчання визначаються державним стандартом, низкою документів уряду України, а щодо окремих спеціальностей — освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Потім вони конкретизуються в освітньо-професійних програмах, програмах з окремих навчальних дисциплін, підручниках, навчальних посібниках для вчителів, дидактичних матеріалах для учнів.

Можна визначити такі загальні цілі навчання в національній системі освіти:

- формувати особистість учня як громадянина української держави;

- навчити учнів як суб'єктів ефективно вчитися, прищепити їм оптимальну методику учіння й самоучіння, формувати потребу в постійному творчому самовдосконаленні;

- озброїти учнів знаннями, навичками та вміннями, необхідними для успішної професійної та громадянської діяльності.

Стимулювально-мотиваційний компонент має велике значення для навчального процесу.

Формування мотивації навчальних дій — це відповідальний етап діяльності педагога. Глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність навчально-пізнавальних дій учнів і надають їм конкретну направленість. Через те деякі автори, наприклад Ю.К. Бабанський, В. Оконь, розглядають мотивацію навчання як окремий компонент навчального процесу і формулюють відповідний принцип навчання: «До нього можна було внести принцип мотивації, оскільки мотивація присутня у всіх процесах освіти» [10].

У своїх дослідженнях Є.Н. Ільїн, А.К. Маркова, Т.А. Матись, М.Є. Мільман, А. Б. Орлов та інші автори обґрунтували внутрішню і зовнішню мотивації навчальної діяльності та умови їх формування. «Адже саме позитивна мотивація до навчання та особистісного поступу, яку створює й підтримує насамперед учитель, є наріжною умовою конструктивної соціалізації школярів. Відсутність або ж хибність такої мотивації призводять до загрози суспільної ізоляції та виникнення девіацій соціальної поведінки молоді» [11].

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності складається із сукупності певних мотивів. Мотив навчально-пізнавальної діяльності — це намагання учня досягти певного рівня розвитку в учінні та професійній діяльності, в основі якої лежать глибокі, міцні й різноманітні загальнонаукові та професійні знання, навички й уміння. Своєю чергою, ця потреба викликає певне переживання, інтерес, спонуку. Таким чином, для активної участі учня в навчально-пізнавальній діяльності необхідно, щоб мета і зміст учіння та професійної діяльності не тільки були внутрішньо прийняті ним, але й набули для нього особистісного смислу, викликали позитивні переживання, намагання і прагнення ефективних дій.

Безперечно, навчально-пізнавальна діяльність учнів завжди є полімотивованою, тобто в навчальних мотивах поєднуються зовнішні та внутрішні. До зовнішніх мотивів належать прагнення отримати певний розвиток в учінні, набути нові знання, навички, вміння, взаємодіяти з товаришами. Усвідомлення та сприйняття навчально-пізнавальних дій, ролі знань, навичок і вмінь як у житті, так і в конкретній професійній діяльності, намагання одержати певні заохочення за успіхи в учінні є прикладами таких мотивів. Хоча також можуть мати місце й нейтральні, а іноді й негативні зовнішні мотиви. Наприклад, навчання як вимушена поведінка, навчання як намагання бути лідером або отримати престиж, прагнення бути в центрі уваги. Тому педагог повинен навчитися розпізнавати істинні мотиви навчально-пізнавальних дій учнів, що сприятиме цілеспрямованій та змістовній роботі з кожним із них.

Внутрішні мотиви можна класифікувати у дві групи:

- перша — пізнавальні мотиви, чи мотиви, які закладені в самій навчально-пізнавальній діяльності, ґрунтуються на інтересі учнів до змісту професійної діяльності (намагання пізнати щось нове, корисне і необхідне, оволодіти професійними навичками та вміннями, зрозуміти сутність різних професійних явищ тощо) і процесу пізнавальних дій (намагання виявляти розумову активність, обмірковувати та обґрунтовувати певні проблеми тощо);

- друга — мотиви досягнення, в основі яких, за Д. Аткінсоном, лежить прагнення до успіху й уникнення невдач. Це можуть бути широкі соціальні мотиви, мотиви самовизначення, вдосконалення; вузькокорисні мотиви (намагання отримати заохочення, високі оцінки, прагнення бути найкращим серед товаришів); негативні мотиви (намагання уникнути неприємних відносин з педагогами, товаришами).

Безперечно, будь-який педагог повинен прагнути формувати в учнів, першою чергою, мотивацію навчально-пізнавальних дій, тому що їх у цьому разі цікавить сам зміст, смисл і процес навчально-пізнавальних дій, а у випадку мотивації досягнень — тільки прагматичний результат. Пізнавальна мотивація підвищує активність учнів, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, має вплив на їх розвиток. Тобто, основна проблема для учня в дидактичному процесі — не отримання високих оцінок (мотивація досягнення), а система глибоких, міцних загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь, всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Безперечно, мудро чинять ті педагоги, які мотивацію пізнання використовують для формування професійної мотивації та спрямованості особистості майбутнього спеціаліста. Тому в навчальному процесі повинні чітко окреслюватися контури і характер майбутньої професійної діяльності.

Змістовий компонент містить усе те, що становить поняття «зміст освіти», — систему наукових знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей учнів, формування їх світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя і до професійної діяльності. «Нинішній зміст освіти як у загальноосвітній, так і професійній школі передбачає, взагалі кажучи, освоєння учнями і студентами майже всіх основних видів діяльності» [12].

Зміст загальної освіти має відповідати таким вимогам:

- забезпечення особистісного розвитку учнів у навчально-пізнавальній діяльності;

- забезпечення загальної та професійної підготовки учнів;

- урахування реальних можливостей навчального процесу конкретних освітньо-виховних систем;

- забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення учнів;

- підготовка громадян України до майбутньої професійної діяльності та формування активної життєвої позиції.

Вдосконалення змісту освіти є пріоритетною державною справою. У зв'язку з цим слід її, по-перше, гуманітаризувати, що передбачає «...інтеграцію різнорідних знань про людину, її мислення, про природу і суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, в єдину наукову картину світу» [13]; по-друге, вдосконалити навчальні програми та навчальні плани; по-третє, забезпечити сучасними методичними розробками та порадниками; по-четверте, обґрунтувати сучасні критерії оцінки ефективності навчального процесу.

Операційно-діяльнісний компонент — це організація практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів з опанування змісту освіти. Цей компонент є одним із головних складових дидактичного процесу і його можна визначити як процесуальний, методичний.

Основні його складові — принципи, методи, форми, засоби навчання. Ефективність цього компоненту залежить від активної взаємодії учителів й учнів, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин. Застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії сприяє формуванню таких відносин.

Контрольно-регулювальний компонент спрямований на з'ясування ефективності функціонування всієї моделі навчального процесу, вивчення результативності дій кожного її компонента, своєчасне внесення оптимальних корективів. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших практичних робіт, шляхом проведення іспитів, заліків і опитувань. Суттєву роль має відігравати самоконтроль учнів у формі самоперевірки глибини засвоєння навчального матеріалу, правильності та швидкості виконання вправ, оцінки отриманих відповідей у задачах. Контроль і самоконтроль забезпечують зворотний зв'язок у навчальному процесі — одержання педагогом і учнем інформації про ступінь труднощів, типові недоліки, які зумовлюють необхідність внесення в цей процес відповідних змін і постійного його вдосконалення.

Оцінково-результативний компонент є завершальним у навчальному процесі. «Ключове питання — що саме має бути об'єктом вимірювання і через яку систему вимірників визначатися в кожній освітній галузі. Адже результатом засвоєння є знання, способи діяльності, творчі вміння, навички, світоглядні цінності, і кожен предмет має свої особливості і є специфічною часткою в загальноосвітній підготовці» [14]. Також необхідно звертати особливу увагу на моделювання системи критеріїв оцінки результатів розвитку освіти.

Цей компонент передбачає оцінку опанування учнями навчальної програми, освоєння певної сукупності знань, формування практичних навичок і вмінь, визначення рівня їх особистісного і професійного розвитку, дієвості як всього дидактичного процесу, так і окремих його компонентів, сформованості мотивації навчально-пізнавальної і професійної діяльності тощо. Також на цьому етапі відбувається контроль і самоконтроль за ходом дидактичного процесу.

Оцінка педагогами результатів навчальної діяльності учнів має бути об'єктивною, систематичною і послідовною. Трудність оцінки полягає у тому, що вона є багатоаспектною. Дійсно, виховну функцію і цінність вона має тоді, коли є, по-перше, правильною (з погляду педагога) і справедливою (на думку вихованця) і, по-друге, відповідає загальноприйнятим критеріям оцінок.

Російський філософ Б.С. Гершунський наголошує на тому, що освіта повинна опікуватися насамперед становленням особистості, плекаючи її освіченість, професійну компетентність, культуру і ментальність. «Результат освіти врешті-решт повинен оцінюватися не тільки за безпосередніми очевидними (точніше, підвладними безпосередньому контролю та оцінці) параметрами ефективності педагогічної діяльності, на рівні ментальних пріоритетів та вподобань конкретного суспільства, але з урахуванням динаміки загальнолюдських цінностей та ідеалів, критеріїв матеріально-духовної о прогресу людини та суспільства, що змінюються»[15].

На думку М. Міндера, освіта має надати знань, умінь і навичок діяльності (озброюючи методологією постійного самовдосконалення), життєвого досвіду (з опертям на демократичні загальнолюдські цінності) [16].

І.А. Зязюн кінцевим результатом освіти вважає внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності і допомагати ближньому, бути добротворцем.

Таким чином, до результатів дидактичного процесу слід віднести:

- світогляд суб'єкта учіння, його світосприймання і світорозуміння;

- особистісні якості учня;

- систему його загальнонаукових і професійних знань, навичок, умінь і звичок;

- вміння творчо мислити;

- вміння вчитися, потребу самостійно набувати та постійно творчо поповнювати свої знання, вдосконалювати практичні та інтелектуальні навички та вміння;

- духовну, соціально-психологічну і професійну підготовленість.

Отже, з функціонально-соціологічної точки зору формування особистості учня в навчально-виховному процесі є головним його результатом. Суттєвий внесок у цей результат має зробити дидактичний процес. Показником цього результату є самоактуалізація учня в навчально-пізнавальній діяльності та його готовність до професійної діяльності й до виконання різноманітних соціальних ролей. Саме зміст виконуваних суспільних ролей учнем як особистістю утворює смисл та сенс життя. А якість цієї форми життєвої са-мореалізації особистості визначає міру її соціального буття. Доречною є думка польського вченого К. Обуховського: люди, котрих життя примусило займатися діяльністю, в якій вони не бачать сенсу, — це розчаровані в житті люди.

Стисло проаналізуємо процес опанування учнями знань, навичок та вмінь. Під знаннями розуміють сукупність засвоєних учнем відомостей, понять, уявлень про предмети і явища навколишнього світу й діяльності.

Учень опановує знання шляхом вивчення та обміркування певних явищ і закономірностей, що стосуються конкретної професійної діяльності.

Знання розподіляють на теоретичні та практичні.

Теоретичні знання розкривають сутність речей, явищ та подій. Вони є основою успішної практичної діяльності учня.

Практичні знання включають переважно відомості про використання тих чи інших предметів і ситуацій з конкретною метою.

Знання повинні характеризуватися глибиною, гнучкістю, дієвістю та міцністю, найголовніше — мають бути усвідомленими. Основні вимоги до цих характеристик розглянемо, грунтуючися на висловлюваннях видатних особистостей. Давньогрецький філософ Платон про глибину знань писав, що повна неосвіченість — не найбільше лихо, а ще гірше — нагромадження погано засвоєних знань.

Французький філософ Клод Гельвецій (1715—1771р.р.) підкреслював, що знання певних принципів легко відштовхує незнання деяких фактів. Тому важливе значення має гнучкість знань, особливо за екстремальних обставин.

Міцність професійних знань та їхня дієвість становлять основне завдання процесу навчання. Тому актуальними є слова Л.М. Толстого про те, як помилково думати, що всезнання є чеснотою. Важлива не кількість, а якість знань. Німецький педагог А. Дістервег писав, що хибні знання гірші, ніж незнання, і підкреслював, що не в кількості знань полягає освіта, а в розумінні та вмілому застосуванні того, що знаєш. Отже, міцні й дієві знання повинні характеризуватися повнотою змісту, системністю, докладністю, узагальненістю та високим ступенем їх засвоєння.

Актуальним є вислів Г. Сковороди про те, що нічого немає шкідливішого від людини, яка володіє знанням складних наук, але не має доброго серця. Вона всі свої знання використовує на шкоду.

Залежно від того, як учень оволодів знаннями, визначають такі рівні: знання-ознайомлення, знання-репродукції, знання-вміння і найвищий рівень — знання-трансформації. Останні характеризуються тим, що учень широко застосовує їх у практичній діяльності й творчо розвиває.

Практичне застосування знань забезпечує їх перехід у навички та вміння. Тому видатний педагог Я.А. Коменський у «Великій дидактиці» писав, що все має закріплюватися постійними вправами: навчання неможливо довести до досконалості без частих та особливо майстерних повторень і вправ.

У психології під навичкою розуміють дію, що сформована шляхом повторень і характеризується високим ступенем засвоєння та відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю.

Навичка формується на базі знань та простих умінь шляхом вправ. При цьому необхідно спиратися на усвідомлення учнем мети конкретної вправи, інакше вони можуть перетворитися на муштру. Польський письменник, педагог і лікар Януш Корчак (1878—1942р.р.) зазначав, що все досягнуте дресируванням, натиском, насильством є неміцним, невірним і ненадійним.

Виокремлюють такі види навичок:

- сенсорні (перцептивні, почуттєві) — здатність автоматично аналізувати сигнали, які надходять із навколишнього середовища (наприклад бачити, чути);

- розумові (інтелектуальні) — здатність автоматично вирішувати розумові операції, що мали місце раніше;

- рухомі — автоматизована дія на зовнішній об'єкт за допомогою рухів з метою його перетворення, яке здійснювалося раніше не один раз (наприклад кататися на лижах).

Знання основних етапів формування навичок дає змогу педагогу більш змістовно і цілеспрямовано організувати практичні вправи з учнями (табл. 1).

Високий рівень оволодіння знаннями та навичками, творче застосування їх у практиці визначається як уміння. А. Дістервег писав, що із знаннями повинно бути обов'язково пов'язане вміння — сумне явище, коли голова учня наповнена великою або малою кількістю знань, але він не навчився їх застосовувати, отже, про нього доведеться сказати: хоча він дещо знає, але нічого не вміє.

Уміння — це здатність робити що-небудь, зумовлена набутими знаннями та досвідом. На відміну від навичок воно функціонує під свідомим самоконтролем людини.

За ступенем складності виділяють просте і складне вміння. Просте вміння — це можливість застосовувати отримані знання на практиці. Це перший крок, тільки подальші тренування, практичні дії приводять до більш високого ступеня — до формування навичок. Отже, складне вміння виробляється на основі знань, простих умінь та навичок, як правило, шляхом тренувань, вправ, практичного виконання різних завдань. Воно не дає можливості виконувати складні дії, що потребують особливого контролю свідомості, але, на відміну від знань, простих умінь та навичок, має комплексну структуру, що дає змогу творчо застосовувати знання та навички у практичній діяльності відповідно до обставин.

Таблиця 1. Етапи формування навичок

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Етап | Особливості виконуваних дій | Нейродинамічні механізми |
| 1 — початок осмислення навички | Чітке розуміння мети, але невиразне уявлення способів її досягнення; досить грубі помилки під час виконання дії | Початок формування зв'язків з осередком оптимального збудження в другій сигнальній системі |
| II — свідоме, але невміле виконання | Чітке розуміння того, як потрібно виконувати дію, і не зовсім точне виконання, незважаючи на інтенсивну концентрацію довільної уваги; наявність багатьох зайвих рухів; відсутність позитивного перенесення даної навички | Досить добре сформовані зв'язки з другою сигнальною системою і початок формування їх у першій сигнальній системі |
| III — автоматизація навички | Дедалі якісніше виконання дії за певного послаблення довільної уваги й появи можливості її розподілу; зникнення зайвих рухів; можливість позитивного перенесення | Формування зв'язків у першій сигнальній системі; тимчасові переходи осередку оптимального збудження в першу сигнальну систему |
| IV — високо автоматизована навичка | Точне, економне, стійке виконання дії, інколи стає засобом виконання іншої, більш складної дії, виконуваної вже під контролем свідомості | Оптимальний осередок збудження, пов'язаний із виконанням іншої дії пригальмованими, але утвореними раніше зв'язками |
| V — деавтоматизація (не обов'язковий етап) | Погіршення виконання дій; поява попередніх помилок і напруженості | Ослаблення зв'язків унаслідок згасаючого гальмування, загального зниження тонусу кори або негативної індукції |
| VI — повторна автоматизація | Поновлення особливостей IV етапу |  |

За змістом уміння можна класифікувати так:

- інтелектуальні (здатність слухати, читати й розуміти, висловлювати свої думки, планувати роботу, вирішувати розумові завдання тощо);

- технічні (здатність оформляти різні документи, формулювати вимоги або відповідь тощо);

- практичні (вміння діяти згідно з планом, організовувати своїх працівників на виконання доведеного завдання тощо).

Процес формування вмінь та їх якість (стійкість, швидкість, безпомилкове виконання різних дій) залежать від змісту навчального матеріалу, індивідуально-психічних особливостей працівників, педагогічної майстерності педагога, навчально-матеріальної бази тощо.

Систематичні та цілеспрямовані тренування учнів забезпечують перетворення знань на навички. Практичне застосування знань та навичок у навчальному процесі забезпечує їх перетворення на складні вміння, які за обсягом є вужчими, ніж знання. До рівня вміння сягає лише та частина знань, яка має найсуттєвіше значення для практичної діяльності. Всі ці особливості передбачено в освітньо-професійних програмах, навчальних планах, навчальних програмах, тематичних планах.

Центральними постатями процесу навчання є суб'єкти викладання (вчителі) та суб'єкти учіння (учні). Керівна роль належить суб'єкту навчання.

Актуальна проблема — визначення сутності дидактичного процесу. Ряд авторів вважає, що стрижнем цього соціально-педагогічного процесу є двосторонні відносини між суб'єктами викладання й учіння. Активний, свідомий, цілеспрямований, творчий і плодотворний характер цих відносин, на їхню думку, — сутність дидактичного процесу. Деякі автори не повністю згодні з цим. Ось, наприклад, думка І.Ф. Харламова: «Суттєву характеристику навчання становить не стільки взаємодія вчителя й учнів (хоча вона має місце), скільки вміла організація і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності останніх, в яких би формах вона не протікала» [17].

Відповідно він більш правильним вважає таке визначення: «Навчання є цілеспрямованим педагогічним процесом організації та стимулювання активної пізнавальної діяльності учнів з метою оволодіння науковими знаннями, уміннями та навичками, розвитку творчих, здібностей, світогляду та морально-естетичних поглядів і переконань» [17].

Деякі автори для характеристики навчального процесу використовують поняття системи навчання. Так, В. Оконь до основних складових цієї системи відносить:

— вчителів, їхню компетенцію, методи роботи та захопленість;

— учнів, їхні потреби, мотивації та методи роботи;

— зміст навчання, його селекцію і систематизацію, спроби перевірки отриманих результатів;

— середовище навчання, тобто засоби навчання та його суспільно-матеріальні умови[18], а також впорядкований набір елементів, зв'язків і залежностей між ними, які являють собою єдність і служать поставленим цілям.

Отже, дидактичні поняття «дидактичний процес», «навчальний процес» і «система навчання» є тотожними і, відповідно, мають однаковий зміст.

3. Функції навчального процесу

Навчання — одна із стрижневих складових педагогічного процесу в освітніх системах — виконує певні функції.

Освітня функція у традиційному навчанні є базовою і передбачає озброєння учнів, першою чергою, певною системою знань, навичок і вмінь.

Основний недолік такого навчання — його безособистісність: «Традиційна система освіти ґрунтується на соціоцентричному підході, в межах якого мета розвитку особистості — її соціалізація і професіоналізація з позицій максимальної суспільної корисності. У межах даної моделі реалізуються уявлення про те, що основною метою освіти (навчання, учіння) є оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками, тобто зовнішньо заданими нормативами» [19].

Гуманістична парадигма національної системи освіти має особистісне спрямування, і, відповідно, учень у навчальному процесі постає як цілісна особистість. На думку російського психолога В. В. Давидова, особистість слід розуміти як самодіяльний суб'єкт, як індивід, що відтворює суспільні зв'язки та має творчі можливості для їх подальшого перетворення. Він підкреслює, що особистісних якостей набуває людина, яка діє творчо («вільно») і талановито, створює нові форми суспільного життя. Суб'єктність учня в навчальному процесі обґрунтовують В. В. Рибалка, Г. К. Селевко[20, 21].

«Гуманістична концепція освіти холістична, тобто позбавлена статистичного, безособистісного підходу до людини, яка постає при цьому не сукупністю окремих пізнавальних процесів і психічних властивостей, а цілісною особистістю...

Гуманістична парадигма освіти об'єднала не лише філософів, а й психологів, педагогів, соціологів на шляхах пошуку смислу людського буття, само актуалізації, творчості, свободи вибору, цілісності, інтегративності мислення, управління людини власним розвитком»[22]. На думку К. Селевка, «особистісний (гумано-особистісний, особистісно орієнтований) підхід до учнів у навчально-виховному процесі — стрижневий напрям прогресивних педагогічних технологій», який об'єднує і втілює такі виховні ідеї та принципи:

— «ідею розвитку особистості, чи особистісної спрямованості виховання й освіти;

— загальнолюдські принципи гуманізму;

— ідею демократизації педагогічних взаємин як основи формування демократичної особистості;

— поглиблення індивідуального підходу;

— принцип природовідповідності навчання і виховання;

— ідею активізації і використання внутрішніх саморегулювальних механізмів розвитку особистості»[23].

Тому нині освітня функція втрачає провідну роль, поступаючися своїм місцем функціям виховній, розвитковій і самовдосконалення. Це вимога дня. Освіта, враховуючи швидкоплинні зміни, має забезпечувати передумови для навчального процесу впродовж усього життя за типом «включення—виключення».

Виховна функція невіддільна від освітньої і спрямована на забезпечення єдності навчально-виховного процесу в різних освітньо-виховних системах, на його гуманізацію. «Навчання й виховання тісно пов'язані одне з одним, доповнюють одне одного, переплітаються одне з одним», — підкреслює академік М.Д. Ярмаченко[24].

Ця функція сприяє формуванню основних рис громадянина Української держави. «Людина без виховання, як тіло без душі», — з народної мудрості. «Гуманістична орієнтація аж ніяк не ставить під сумнів значення професійних знань, умінь і навичок, але, по-перше, наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації спрямованості особистості; по-друге, у цій інструментальній ролі знання, уміння і навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації; по-третє, набувають великої ваги засоби, які забезпечують особисте (зокрема професійне) самовдосконалення», — підкреслює Г. О. Балл [25] .

І.Д. Бех стратегічним напрямом виховання вважає його особистісно орієнтовану спрямованість, яка має «суттєво гуманізувати виховний процес, наповнити високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості й поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості»[26].

Гуманістична парадигма національної системи освіти, сучасні концепції навчання, процеси гуманізації та демократизації освіти також передбачають необхідність виходу цієї функції на перший план у дидактичному процесі. Найважливіше в гуманістичному підході — це формування в учнів не лише нормативних знань, але передусім механізмів самоучіння і самовиховання з урахуванням максимального залучення індивідуальних здібностей кожного учня. У зв'язку з цим ця функція стає головною поряд з розвитковою. І.Д. Бех в особистісно орієнтованому підході звертає увагу на допомогу учневі як суб'єкту педагогічного процесу усвідомити «...себе як особистість, що має стати ключовим завданням педагога...»[26], Г.О. Балл — на «...приділення головної уваги ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема професійну»[25], С.О. Сисоєва — на «...особистісний і професійний розвиток людини у процесі здобуття нею освіти»[27].

Розвиткова функція, особливо для духовного, психічного й фізичного розвитку учня, має глибокий соціально-психологічний і педагогічний зміст. Смисл і мета освіти — забезпечення постійного розвитку учня, його духовне становлення, гармонізація відносин із собою та іншими, із соціальним оточенням. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови для розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання, учіння й самоучіння всіх і кожного.

У процесі вивчення різноманітних навчальних предметів відбувається цілеспрямований розвиток духовних і психічних здібностей учнів, а практичні заняття, крім того, забезпечують розвиток фізичних сил.

Розвиток особистості учня в гуманному підході до організації навчального процесу в його центр має ставити «...розвиток всієї цілісної сукупності якостей особистості: знань, умінь, навичок, способів розумових дій, самокерованого механізму особистості, сфери естетики і моральності й сфери дійово-практичної»[27]. Міра цього розвитку — головний результат освіти, критерій якості роботи педагога, керівника, педагогічної системи в цілому.

Функція самовдосконалення має забезпечити постійну самоосвіту учнів, самовиховання, систематичне формування навичок і вмінь учіння, а також мотивацію навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності. Виокремлення цієї функції означає орієнтацію освіти на європейський і світовий освітні рівні, в педагогічній теорії яких особлива увага звертається на самовдосконалення, самовизначення, самореалізацію особистості, досягнення нею життєвого успіху (self-cultivation, self-determination, self-realization, self-made). Тому в західноєвропейській і американській педагогічних теоріях термін «формування особистості» вживається дедалі рідше.

І.С. Кон підкреслює, що ефективність конкретних методів виховання й навчання повинна оцінюватися згідно з тим, наскільки вони готують нову генерацію до самостійної творчої діяльності, ставлять та розв'язують нові завдання, яких не було і не могло бути в досвіді попередніх генерацій[28].

Отже, реалізація цих чотирьох функцій є підтвердженням однієї з основних закономірностей педагогічного процесу — єдності навчання, виховання, розвитку й самовдосконалення.

Висновки

В процесі виконання контрольної роботи ми розглянули загальні характеристики та основні компоненти навчального процесу, ознайомитися з основними функціями навчального процесу.

Отже, аналіз теорії і практики навчального процесу в національній системі освіти крізь призму гуманістичної стратегії свідчить, що відбувається переоцінка призначення і смислу функціонування цього процесу, його переорієнтація до особистості учня та сприяння їй в саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації в умовах ринкової економіки.

Мета навчання — це ідеальне мисленнєве передбачення педагогами і учнями кінцевого результату навчального процесу.

Навичка — це автоматична дія, сформована цілеспрямованими вправами і виконується легко та вільно. Психологічна сутність навички полягає в тому, що вона звільняє свідомість учня від необхідності контролювати технічні компоненти діяльності і дає змогу зосередитися на її меті, завданнях та умовах.

Дидактичні поняття «дидактичний процес», «навчальний процес» і «система навчання» є тотожними і, відповідно, мають однаковий зміст.

Таким чином, функції навчального процесу визначають мету дидактичного процесу і відповідають на запитання: «Для чого навчають учнів у різних освітньо-виховних системах?»

Нині освітня функція втрачає провідну роль, поступаючися своїм місцем функціям виховній, розвитковій і самовдосконалення.

Література

1. Ягупов В.В. Дидактичне поняття: «навчальний процес» чи «процес навчання» // Рідна школа. 2000. № 2. С. 16—19.
2. Ягупов В.В. Навчальний процес та його ознаки // Наукові записки / Укл. П. В. Дмитренко. О.Л. Макаренко. К., 2000. Ч. 2. С. 174-182.
3. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. 2000. № 8. С. 8—13.
4. ''Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. К., 1977. С. 433.
5. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. К., 1997. С. 67.
6. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. С. 69.
7. Sartre J.P. Existentialism and human emotions. N. Y., 1957. P. 15.
8. Шевамдрші II.И. Социальная психология в образовании. М., 1995. С. 191.
9. Манхeйм К. Проблемы интеллигенции. Демократизация культуры. М, 1993. Ч. 1. С. 81-82.
10. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Л.Г. Кашку-ревича, Н.Г. Горина. М., 1990. С. 181.
11. Лавричeнко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. К., 2000. С. 250.
12. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред І.А. Зязюна. К., 2000. С. 87.
13. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. С. 106.
14. Савченко О.Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти // Педагогіка і психологія. 1999. № 4. С. 17.
15. Гершунский Б.С. Философия образования. М, 1996. С. 62.
16. Minder М. Champs d'action pedagogique. Une encyclopedic des domaines de l'education. Paris, 1997. P. 13.
17. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 1990. С. 137.
18. Оконь В. Введение в общую дидактику. М, 1990. С. 66.
19. 3язюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. С. 52 — 53.
20. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / За ред. Г.О. Балла. К., 1998
21. Селевко Г.К. Личностный подход (концепция отношений «учитель—ученик») // Школьные технологии. 1999. № 6. С. 108-133.
22. Зязюн І.А. Сучасна освіта в контексті гуманістичної філософії // Діалог культур: Україна у новому контексті: філософія освіти. Львів, 1999. С. 8-9.
23. Селевко Г.К. Личностный подход (концепция отношений «учитель-ученик») // Школьные технологии. 1999. № 6. С.109.
24. Ярмачепко М.Д. Основні педагогічні категорії // Педагогіка і психологія. 1998. № 4. С. 8.
25. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Більш, Н. Ничкало-Ченстохова; Київ, 2000. С. 222.
26. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні // За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Більш, Н. Ничкало-Ченстохова; Київ, 2000,С. 331.
27. Селевко Г.К. Личностный подход (концепция отношений «учитель-ученик») // Школьные технологии. 1999. № 6. С. 109.
28. Кон И. Ребенок и общество, М., 1988, с.165