

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г. С. СКОВОРОДИ

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ

Навчальний посібник

За редакцією

**доктора педагогічних наук,
професора, академіка НАПН України**

І. Ф. Прокопенка

Харків

2018

ББК 74.580 я 73 П 80
УДК 378.091 (075.8)

Рекомендовано до друку
рішенням Вченої ради ХНПУ імені Г. С. Сковороди
протокол №7 від 07.11.2017 р.

Рецензенти:

М. Б. Євтух, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор ;
С. Т. Золотухіна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;
С. Г. Мельничук, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

П 80 Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. – Харків : ХНПУ, 2018. – 457 с.

ISBN 978-966-2741-65-0

Аналізуються педагогічні технології, які дозволяють підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів а також подаються відомості про авторські школи викладачів ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

ББК 74.580 я 73

ISBN 978-966-2741-65-0

© колектив авторів, І. Ф.
Прокопенко

© ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018

З М І С Т

Слово до читача.....	3
1. УЧИТЕЛЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	10
2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	37
2.1. Системний підхід до проведення наукових досліджень розвитку педагогічної технології	37
2.2. Технологічний підхід до проведення наукових досліджень розвитку педагогічної технології	48
2.3. Компетентнісний підхід до проведення наукових досліджень розвитку педагогічної технології	61
3. ЗАГАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ..	78
3.1. Поняття педагогічної технології.....	78
3.2. Складові елементи педагогічної технології.....	84
3.3. Класифікація педагогічних технологій	96
3.4. Ефективність використання педагогічних технологій.....	103
4. ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ.....	126
4.1. Інтерактивні технології навчання.....	126
4.2. Технологія розвивального навчання	137
4.3. Кредитно -модульна технологія	157
4.4. MultiMedia-технології.....	167
4.5. Технологія зовнішнього стандартизованого тестування.....	185
4.6. Технологія дистанційного навчання	194
4.7. Проектна технологія	204
5. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЗАПОБІГАННЯ Й ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ.....	209
5.1. Здоров'язбережувальні освітні технології.....	209
5.2. Технології запобігання й подолання конфліктів	224
6. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	244
6.1. Технологія організації самостійної роботи студентів.....	244
6.1.1. Концептуальні засади розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання	246
6.1.2. Особистісно орієнтоване навчання як умова гуманістичного підходу при організації самостійної роботи студентів.....	256
6.1.3. Упровадження технології організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання	263
6.1.4. Студент як об'єкт і суб'єкт у навчальному процесі.....	269
6.1.5. Розробка особистісних стратегій навчання студентів...	272
6.1.6. Управління самостійною діяльністю студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання	287
6.2. Самоосвітні технології	300

7. АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ.....	306
7.1. Вітчизняні авторські педагогічні технології.....	306
7.1.1. Педагогіка Г.С. Сковороди	306
7.1.2. Педагогічна система К.Д. Ушинського	315
7.1.3. Ноосферна освіта В.І. Вернадського.....	323
7.1.4. Педагогіка А.С.Макаренка	344
7.1.5. Педагогіка В.О. Сухомлинського.....	352
7.1.6. «Школа над Россією» О.А. Захаренка	363
7.1.7. Продуктивна педагогіка І.Г. Ткаченка.....	369
7.1.8. Педагогіка гуманізму В.Ф. Шаталова.....	374
7.1.9. Школа розвитку ключових природних компетентностей М.П. Гузика.....	385
7.1.10. Технологія оптимізації навчального процесу Ю.К. Бабанського	395
7.1.11. Школа-парк М.О. Балабана	399
7.1.12. Технологія імовірнісної освіти О.М. Лобка	402
7.1.13. Технологія навчальної діяльності в парах А.Г. Рівіна..	405
7.2. Зарубіжні авторські педагогічні технології	408
7.2.1. Педагогіка Р.Штайнера	408
8. СУЧАСНІ ПЕДАГОГИ ХАРКІВЩИНИ І ЇХ ПЕРЕДОВІ ТЕХНОЛОГІЇ..	415
9. АВТОРСЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАЧІВ ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	
ІМЕНІ Г.С.СКОВОРОДИ.....	422
9.1. Дидактична технологія навчання здібних і обдарованих дітей і учнівської молоді	422
9.2. Технологія риторичної взаємодії в педагогічному процесі	436
9.3. Технологія використання художньо-зорових образів букв у формуванні навички письма в учнів 1 класу	447
Авторський колектив	454

Слово до читача

Ця книга присвячена вчителю. Вона про вчителя і для вчителя.

Серед величезної кількості професій вчительська займає особливе місце: вона - початок усіх професій. Змінюються умови і засоби навчання і виховання, але незмінним залишається призначення вчителя - навчити людину бути частиною громадянського суспільства.

Учитель - це фахівець, для якого внутрішня доброта, висока і чиста духовність є необхідними умовами професійного успіху. Від того, як учитель увійде до класу, розпізнає загадковий погляд учня, заповнить його інтелектуальний і духовний світ, залежить майбутнє нації.

Ще великий педагог К.Д. Ушинський підкреслював, що вчитель повинен намагатись дізнатись, яким є учень насправді, з усіма його буденними, дріб'язковими потребами і з усіма його великими вимогами. Вчитель повинен знати учня в суспільстві, сім'ї, серед людей і наодинці зі своєю совістю, знати в радості і горі, у величі і приниженні, у достатку і хворобі, знати спонуку найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію зародження всякої пристрасті і всякого характеру.

Добро, посіяне вчителем, примножується новими поколіннями, стає вічною істиною, переростає з мудрості конкретних людей у мудрість народу.

Кожна людина у своєму житті проходить через душу вчителя. І кожен колишній учень, зіставляючи в пам'яті епізоди шкільного життя, безсумнівно, захоплюється глибокими знаннями свого педагога, його високими моральними якостями, які, ймовірно, взяв собі в приклад. Є професійно підготовлений вчитель - є надійне майбутнє у держави. Це істина, яка перевірена часом.

Про вчителя написано багато робіт, показано як велич учительської праці, так і труднощі. Спробуємо подивитись на діяльність учителя у нових умовах з різних позицій: глобальних - що очікує суспільство від учителя, з позицій учня - ким він для нього є, з позицій учителя - як він розуміє своє призначення?

Суспільство зацікавлене в тому, щоб з величезного досвіду, накопиченого за багатовікову історію людства, відібрати найбільш цінне, необхідне для засвоєння молодим поколінням, щоб через ЗМІ, а головним чином через школу і вчителя, трансформувати його в свідомість молоді. Призначення вчителя - бути ланкою в передачі суспільного досвіду. Брак цілеспрямованої гуманістичної освіти може привести до інтелектуальної та моральної деградації нових поколінь. Особливо значущою є місія вчителя в наш час, коли утворився загрозливий для долі цивілізації розрив між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, її моральності.

Саме цей розрив є однією з причин загрози тероризму, що є тривожною проблемою сучасного світу, екологічної, продовольчої та інших глобальних проблем.

Позиція вчителя завжди специфічна. З одного боку, він готує своїх учнів до потреб певного моменту, до конкретних запитів суспільства, з іншого, - об'єктивно залишаючись носієм і провідником культури, несе в собі позачасовий фактор, беручи участь у формуванні особистості як синтезу всіх багатств людської культури. Служіння сьогоденню і втілення гуманістичної місії додає драматизму долі вчителя, затиснутого нерідко адміністративними лещатами, поточними потребами. Чим більше вчитель підпорядковує свою діяльність конкретним запитам сьогодення, тим у меншій мірі він є гуманістом і моральним наставником. Піднятися над буденністю, усвідомивши своє покликання, і достойно йому служити - ось що вкрай важливе для вчителя.

Хоча діяльність учителя соціально обумовлена, кінцеву мету своєї праці він вбачає в пріоритетах самої людини, в ім'я якої існує суспільство. Це принципова позиція в роботі вчителя, якою він керується постійно, і особливо в складних ситуаціях, коли постають проблеми вибору конкретних рішень.

Чого чекає учень від учителя? Спеціальні дослідження останніх років доводять, що учень очікує від учителя, перш за все, розуміння своїх проблем, прагнень, він безмежно вдячний йому за створені умови для самоствердження. Об'єктивно у кожного учня є потреба усвідомлювати себе особистістю, бути

впевненим у повазі до себе, у своїй значущості і неповторності і звідси - у позитивній оцінці оточення. Учитель забезпечує учневі визнання через виявлення власного ставлення та організацію атмосфери шкільного життя, через створення ситуацій розвитку учнів на уроці та позакласному спілкуванні. Залучаючи учнів до діяльності, вчитель спрямовує їх до пізнання світу і себе в ньому, дозуючи допомогу, здійснюючи особистісний підхід. Для дитини, підлітка, юнака вчитель потрібен як організатор життєдіяльності, який забезпечує кардинальні потреби учня в самоактуалізації і визнанні. Ці дані є вагомим аргументом проти стереотипного погляду на вчителя лише як на носія знань і прикладу для наслідування. Учень чекає від учителя перш за все допомоги у самовизначенні.

Як розуміє сам учитель свої обов'язки? Традиційно в діяльності вчителя перше місце посідала навчальна функція. Вважається, що вчитель як носій знань, передає їх учням й, чим більше володіє ними сам учитель, тим краще засвоюють науку діти. Рух за оновлення освіти, що розгорнувся в усьому цивілізованому світі, викликав необхідність перегляду сталих поглядів на функції вчителя. Наразі професійна діяльність учителя виявляється не стільки в тому, що він несе інформацію учням, скільки в умінні бути організатором її засвоєння. При такому розумінні свого призначення, предмет, який викладає вчитель, стає не кінцевою метою його професійної діяльності, а засобом, стимулюючим розвиток дитини.

На подолання стереотипів минулого в організації та управлінні навчальним процесом, на формування творчо мислячого вчителя повинна спрямовуватись підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Приєднання України до Болонського процесу 19 травня 2005 року у м. Берген (Норвегія) створило потребу перегляду концептуальних основ підготовки фахівців, й зокрема, вчителів.

Досягнення успіху у вирішенні проблеми євроінтеграції освіти, що багато в чому визначає майбутнє України, допоможе ґрунтовно вивчити, творчо осмислити й активно впроваджувати в сучасну практику надбання психолого-

педагогічної науки, її обґрунтовані ідеї про шляхи та умови оптимальних змін у системі освіти, про глибинний сенс трансформацій, що відбуваються, про їхню сутність, напрямки розвитку та наслідки цього процесу. Модернізація освіти у зв'язку з євроінтеграцією розглядається як удосконалення, просування вперед, як розробка і реалізація нових цілей, завдань, пріоритетів, стратегій розвитку освіти.

Простежуючи особливості розвитку окремих процесів в освіті, можна стверджувати, що нині педагогічна освіта України не пристала до соціально-політичних й економічних змін, вона не орієнтується на особистісно- професійний розвиток майбутніх учителів, що характеризує освіту найбільш розвинених країн світу. Освітня система має досить помітно виражений авторитарний характер, замало в ній раціоналізму й активності. Натомість у навчанні на перше місце висувається пізнання, й воно часто трактується як уміння запам'ятовувати матеріал, а не як засіб відкриття нового.

Такий стиль роботи майбутні вчителі згодом переносять у шкільні класи й кабінети. Звідси й корені тенденції щодо подання учням щоразу більшої за обсягом інформації, що породжує ілюзію діяльності зі сторони як вчителя, так і учня. Це призводить до того, що учень виступає в ролі відтворювача поданої йому інформації, замість того, щоб здійснювати формування його особистості.

У цьому зв'язку на особливу увагу заслуговує проблема посилення процесу оновлення педагогічної освіти, спрямованого на професійну підготовку вчителя як особливої соціальної особистості в умовах євроінтеграції. На жаль, у реальному житті умови, необхідні для формування зрілої, творчої, духовно- моральної особистості вчителя нерідко відсутні або ж вони далеко не завжди забезпечені необхідним якісним змістом.

Професійна педагогічна освіта вимагає переосмислення самого змісту освіти, його структури та форм організації. Домінуюча енциклопедична модель професійної підготовки вчителів виявилась непридатною для початку XXI століття, з його небувалою динамікою та надзвичайно широким обсягом різноманітних соціальних і політичних перетворень. Величезний

інформаційний потік, який помітно зростає, вимагає від учителя більш ґрунтовної підготовки не лише до раціонального відбору, переробки, зберігання й використання інформації, кількість якої лавиноподібно зростає, але й розвиток духовності, почуттєвої сфери.

Малопридатною в умовах євроінтеграції є методична модель, яка спрямована на відтворення знань. У нових умовах учитель не знаходить підтримки в організаційній моделі, яка віддає перевагу масовим формам навчально-виховної діяльності.

Нові обставини додатково стимулюють усвідомлення необхідності змін у професійній підготовці майбутніх учителів. У працях відомих вчених (В.Г.Кремень, О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко, А.М. Бойко, І.Ф.Прокопенко, В.І.Бондар, В.К. Буряк, М.Б. Євтух та ін.) модернізацію педагогічної освіти розглядають як чинник, що планомірно оптимізує процес професійної підготовки вчителя нової доби.

Нова система, що народжується, є результатом впливу різноманітних факторів, які виявляються у різних зв'язках і відношеннях, стимулюючи при цьому сам процес модернізації педагогічної освіти.

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти і, відповідно, розпочався складний процес її модернізації з урахуванням потреб сучасного інформаційно-технологічного суспільства. Інтеграція України в Європейський, світовий простір актуалізує завдання підготовки нової генерації вчителів, які добре володіють сучасними педагогічними технологіями.

Актуальність проблеми педагогічних технологій визначається тим, що її дослідження пропонує шляхи розв'язання багатьох суперечностей сучасної освіти.

Стагнація і навіть криза традиційної системи освіти визнається практично всіма педагогами, її виразно видно в таких протиріччях навчання:

- між пасивно-споглядальними і активно-перетворюючими видами навчальної діяльності: вчитель більшу частину уроку пояснює матеріал або контролює засвоєне - учні слухають і не працюють;
- між психологічним комфортом і дискомфортом : на уроках відсутні умови живого невимушеного спілкування;
- між стимуляцією і мотивацією учіння: стимуляція багаторазово перевищує мотивацію. Вчителі скаржаться, що учні не бажають учитись, а учні - на нудьгу, одноманітність і непосильність навчання;
- між вихованням і навчанням : «виховні» моменти рідко створюють умови для виховних взаємовпливів учнів;
- між індивідуальним розвитком і стандартами навчання: відсутні умови для проходження навчальної програми своїм темпом;
- між суб'єкт-суб'єктними та суб'єкт-об'єктними відносинами: на традиційному уроці здебільше реалізується принцип «суб'єкт-об'єкт».

Педагогічна технологія виступала предметом дискусій і суперечок протягом віків. Жоден відомий педагог не обійшов цю проблему, підтримуючи або заперечуючи ідею технологізації навчання. Прибічниками педагогічної технології та її розробниками були видатні вітчизняні педагоги А.С.Макаренко, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький, Н.І. Попова, В.М. Сорока-Росинський, А.Г. Рівін та ін.

Провідною характеристикою педагогічних технологій виступає концептуальне обґрунтування. Основу будь-якої педагогічної технології складають концептуальні ідеї, що визначають зміст, способи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, види діяльності. Щодо загальних вимог до педагогічних технологій, то їх може бути багато. Але, без сумніву, система досягнення успіху повинна бути універсальною. Виходячи з цього, такими загальними вимогами є науковість, варіативність, посильність, доступність і зрозумілість. Саме такий підхід не виключає, а передбачає творчість учителя.

Гарантія ефективності - можливість повторення педагогічної технології будь-яким вчителем зі звичайним рівнем підготовки і в звичайних умовах.

Безсумнівно, авторська технологія, заснована на високому рівні педагогічної майстерності її автора, може бути набагато ефективнішою. Але її важко буває описати, а ще важче поширити. На сьогодні існує Державний стандарт і він повинен бути підкріплений відповідними педагогічними технологіями, розрахованими на реальні умови і реального вчителя.

У процесі вибору педагогічної технології завжди треба визначати пріоритетність, важливість задач, які будуть вирішуватись у першу чергу. Технології можуть порівнюватись між собою тільки в межах однієї цілі, розв'язання однакових або досить близьких задач. За технологічного підходу має бути забезпечена суворо регламентація цілей, результату, умов. Навчальний процес вибудовується так, щоб обов'язково було досягнуто бажаний результат.

Книга, яка пропонується Вашій увазі, є навчальним посібником, основною метою якого є допомога вчителям у використанні педагогічних технологій, наближенні навчального процесу до потреб сьогодення. Звісно, кожен учитель має унікальний професійний досвід, своє бачення способів навчання учнів, які, можливо, не повною мірою узгоджуються з представленим у посібнику матеріалом. Тому ми в жодному разі не наполягаємо на тому, щоб ви організовували навчання саме так, як пропонується у посібнику. Навпаки, ми закликаємо творчо переосмислювати представлену інформацію, узгоджувати її з власним педагогічним досвідом, тобто використовувати матеріали посібника лише в тих ситуаціях, де, на Вашу думку, це доречно і можливо.

Молоді вчителі у сучасних умовах є мобільною, дієвою частиною освітньої спільноти, найбільш схильною сприймати зміни та брати в них активну участь. Можна без перебільшення стверджувати, що їх інтелектуальний і духовний потенціал в умовах інтеграційних процесів може значно розвинути, якщо молоді вчителі будуть поінформовані про особливості різних педагогічних технологій.

1. УЧИТЕЛЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасні педагоги часто постають перед проблемою зміни результатів навчального процесу, і часом такий процес супроводжується не найпростішими обставинами.

Від них вимагають формувати в учнів такі компетенції, які б дозволили останнім ставати активними громадянами своєї країни і справжніми професіоналами в XXI столітті. Від них вимагають індивідуалізувати навчальний процес таким чином, щоб гарантувати кожному учневі можливість бути успішним у навчанні й з легкістю сприймати відмінність культур у стінах класу, відмінність у підходах до викладання в стінах школи. Від них також вимагають не відставати від інноваційних методик у побудові навчальної програми, викладацької діяльності та впровадженні цифрових технологій. Одне з найскладніших завдань - це забезпечити всіх без винятку вчителів усім найнеобхіднішим для успішного і результативного навчання учнів у XXI столітті.

У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що сьогодні варто говорити про нову роль учителя - не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Трансформація професії вчителя сьогодні вимагає більш чуйної системи професійної підготовки, ніж це було завжди прийнято в системі освіти.

Аналіз наукових праць засвідчує відсутність наукових засад професійної підготовки вчителів у нових соціально-економічних умовах. Разом з тим саме такі засади мають стати підґрунтям для вирішення цілої низки питань, що дозволить здійснювати цілеспрямовану орієнтацію у засвоєнні знань майбутніми вчителями та оволодінні ними професійними вміннями і навичками, які забезпечать гарантований розвиток і становлення особистості учня в шкільній освіті.

Сьогодні більшість університетів, які готують учителів, працюють в інноваційному режимі. Але відсутність сучасної наукової бази значно знижує результативність нововведень, які впроваджуються в навчальний процес, гальмують переведення освітніх систем в режим розвитку. Нечіткість вихідних теоретичних положень утруднюють обмін досвідом, поширення нововведень, які виправдали себе.

Євроінтеграція зумовлює необхідність усвідомлення і вироблення нових теоретичних засад для змін та забезпечення ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів. Зміни у підготовці фахівців з вищою педагогічною освітою обумовлюються взаємозв'язком і взаємодією різноманітних факторів: історико-суспільних, соціально- політичних, педагогічних, які породжують комплекс проблем. Серед них на особливу увагу заслуговує утвердження принципів гуманізму, високої моральності та самоцінності як людської особистості, так і її професіоналізму в системі освіти. Якщо ми задекларували наміри досягти стандартів європейської освіти, то треба вносити зміни в систему професійної підготовки майбутніх учителів.

Система підготовки вчителів має свій зміст, який визначається особливостями і закономірностями професійно-педагогічної спрямованості навчального процесу, передбачає реалізацію професійної сутності, форм і методів засвоєння знань, умінь і навичок. Усвідомлення необхідності масштабних змін у підготовці вчителів охоплює щоразу ширші кола не тільки науковців і педагогів, але й громадськості, суспільства. Спонукає до цього як бажання «витягти» українську школу з авторитаризму, консерватизму та рутини, так і наявні сумніви: змінюючи систему підготовки вчителів в Україні, чи треба пристосуватися до тенденцій розвитку сучасної Європи, чи можливо, не модернізувати, а тільки поліпшити зміст, форми, структуру освіти, яка функціонує в країні сьогодні.

Аналіз теорії і практики підготовки вчителів у попередні періоди сприяє виявленню особливостей сутності педагогічної спадщини і є змістовою базою

для об'єктивного осмислення пріоритетних напрямів з метою розробки педагогічних засад в умовах євроінтеграції з урахуванням потреб і запитів щодо якісної підготовки майбутніх учителів. Мова йде насамперед про глибокі якісні перетворення в самій ідеї формування особистості, яка визначається суспільними процесами в Україні, Європі та й в усьому світі.

Українське суспільство чекає від науковців науково обґрунтованих рекомендацій щодо входження молодого покоління в життя та піднесення його якості на вищий гуманітарний рівень, повернення людини обличчям до гідних її цінностей та ініціатив. Без сумніву, ці проблеми освітньої сфери можуть вирішуватись лише фахівцями високого професійного рівня.

Професійна підготовка вчителя будь-якого рівня є, з одного боку, соціальним явищем, а з іншого, - педагогічним процесом, за яким можна спостерігати протягом кількох років. Своєчасне діагностування якості підготовки студентів та запобігання упущенням може застерегти вищу школу від неповноцінної підготовки випускників до професійної діяльності.

Створення системи професійної підготовки вчителя ґрунтується на врахуванні закономірностей фахової підготовки вчителів, вимог до розвитку багатограних особистісних якостей учнів і завданнями підготовки відповідних фахівців. Професійна діяльність учителя включає *інформаційну, дослідницьку, інтелектуальну, креативну, діагностичну, прогностичну, комунікативну, аксіологічну, проєктивну, рефлексивну діяльності*. Пізнання у навчальному процесі трактується нами як засіб відкриття нового, а не як уміння запам'ятовувати навчальний матеріал.

Входження України в європейський освітній простір засвідчує важливість інноваційних процесів у підготовці та перепідготовці вчителів для шкіл різних типів, у яких особливе значення відіграє особистість вчителя, а його роль у процесі навчання і виховання зростатиме щодалі більше.

Приєднання України до Болонського процесу може призвести до впливу на професійну підготовку вчителів низки нових факторів, які можуть виявлятись у різних взаємодіях (зв'язках) і які актуалізують сам процес

модернізації. Одні з цих факторів виступають як причина, що спонукає до пошуків шляхів гармонізації освіти в нових умовах, інші - впливають на характер і особливості цього процесу і їх можна назвати такими, що оновлюють процес професійної підготовки майбутніх учителів.

Наявні публікації не дають уявлення про цілісну систему професійної підготовки як процесу і як реального фактору впливу на якість навчання студентів в умовах європейської інтеграції. Тому не дивно, що проблема професійної підготовки у нових реаліях постає в центрі уваги реформаторів, але в загальному плані, переважно у формі декларацій. Тим більше вона не стала предметом аналізу підготовки вчителя як особливої соціальної особистості в нових умовах.

Формування особистості майбутнього вчителя передбачає системний підхід до його підготовки шляхом зміни основних компонентів навчального процесу: мотиваційно-ціннісного, змістового, процесуального, особистісно орієнтованого, суспільно зумовленого, оцінного. Головний ціннісний орієнтир у діяльності вишу - особистість студента, її конкретні й помітні позитивні зміни в процесі індивідуальної діяльності з розвитку і формування власного потенціалу - інтелектуально-творчого, соціально-морального, духовно-естетичного і фізичного.

Потреби модернізації освіти, викликані дією зовнішніх факторів стосовно України, стимулюють появу висновків щодо важливості подолання суперечностей фахової підготовки майбутніх учителів між потребами та інтересами у галузі технологічного озброєння засобами впливу на учня і нерозробленістю педагогічних технологій, спрямованих на формування їх професійних умінь.

Взаємодія компонентів навчального процесу з урахуванням особистісних якостей студентів є науковою основою для побудови моделі професійної підготовки майбутнього вчителя.

В умовах входження України до європейського освітнього простору особливого значення набуває інноваційна педагогічна освіта, метою якої є

формування інноваційного професійного потенціалу майбутнього вчителя, а також здатності до здійснення інноваційного навчання учнів. У європейських країнах отримали визнання різноманітні програми підготовки, у яких певною мірою реалізуються основні положення інноваційного підходу. Це, передусім, дослідницько-орієнтована педагогічна освіта, програми підготовки "вчителя-вченого", "вчителя-дослідника", "вчителя-рефлексивного практика".

Професійна освіта вчителів буде тим більш досконаліша і результативніша, чим більш свідомо вона здійснюється. Тому рефлексія щодо основних цілей, засобів, принципів освіти відіграє роль каталізатора освітнього процесу.

Принципи навчання детермінують формування змісту, вибір методів та форм організації навчання. Принципи не є чимось закріпленим, незмінним. Вони можуть уточнюватись, доповнюватись або й оновлюватись під впливом результатів педагогічної науки, нових умов навчання.

По-новому постає проблема методів навчання в умовах інтеграції і розвитку інформаційного суспільства, де комп'ютерні технології та Інтернет потребують постійної модернізації як педагогічних технологій, так і підготовки вчителів. Потреби модернізації професійної підготовки викликані глобалізаційними змінами, становленням інформаційного суспільства, новою світовою динамікою, демократичними і ринковими перетвореннями та змінами духовно-морального клімату в Україні.

Треба враховувати, що модернізація педагогічної освіти здійснюється не лише в Україні, але й в усьому світі.

Серед факторів, які виступають передумовами модернізації підготовки вчителів у зв'язку з євроінтеграцією, можна виділити наступні:

- поглиблене вивчення тенденцій сучасного цивілізаційного розвитку, прав і обов'язків громадянина демократичної держави;
- засвоєння норм співжиття в об'єднаному глобалізованому світі з ліквідованими бар'єрами для вільного пересування фахівців;
- зміна змісту і технологій підготовки вчителів, оволодіння ними

найсучаснішими засобами одержання і використання інформації, що забезпечить оновлення всього комплексу професійної підготовки майбутніх учителів;

- розвиток глобального процесу інформатизації суспільства, який веде до нового інформаційного середовища життя людей з новим інформаційним стилем професійної діяльності;

- формування у майбутніх учителів готовності до інноваційної діяльності, вироблення навичок та вміння самостійно прийняти відповідальні рішення в умовах невизначеності, у критичних ситуаціях, у випадках, коли стикаються з новими, досить складними природними та соціальними явищами;

- зміцнення усвідомлення у майбутніх учителів особистої відповідальності за долю нації, за перетворення освіти в національний пріоритет;

- підвищення престижу вчительської професії в напрямку поліпшення вкрай необхідної і важливої професії.

Разом з тим, є низка факторів, які стримують модернізацію професійної підготовки майбутніх учителів.

По-перше, відсутність належної наукової бази, яке пояснюється новизною проблеми, відсутністю необхідного для наукових узагальнень емпіричного матеріалу. По-друге, консерватизм системи освіти, яка завжди стримано сприймає будь-які нововведення і повільно перебудовується. По-третє, недостатня кількість працівників вищої педагогічної школи, світогляд і фаховий рівень яких був би адекватним сучасним реаліям, які створились у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу.

Оновлювати в першу чергу потрібно зміст педагогічної освіти, звільнити його від усього випадкового, дріб'язкового, архаїчного та наповнити сучасними науковими надбаннями. Вкрай актуальним є питання впровадження новітніх інформаційних технологій, дистанційного навчання. Інтернет створює рівні інформаційні можливості для викладача і студента, розширюючи зону пошуку необхідної інформації.

Сьогодні на перший план виходять питання духовності, моралі при будь-якому варіанті розширення матеріального виробництва. Тому по-іншому постає питання про зміст та форми педагогічної теорії і практики в інформаційному суспільстві.

Глибокі трансформаційні процеси в суспільстві змінюють спосіб життя громадян України, їх світогляд, ціннісні орієнтації. Зміни відбуваються в способі життя і мислення вчителя, але йому важко сприйняти ринкові відносини як норму своєї професійної діяльності. Це породжує суперечність в світогляді вчителя, нерідко структура світоглядних уявлень вчителя деформується під впливом реальності, до якої він не був готовий.

У більшості європейських країн освіта розглядається як суспільна умова допомоги людині. Вона не здійснюється без наявності більш чи менш усвідомлених ідей, образів і моделей особистості. Система освіти у Європі розглядається у єдності з актуальними питаннями загального процесу розвитку політичних, економічних і соціокультурних явищ.

На сьогодні загальнонавчального визначення професійної підготовки вчителя немає. Під поняттям “професійна підготовка майбутнього вчителя” ми розуміємо єдність змісту, структури, цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань, умінь і навичок в роботі з учнями. Професійна підготовка передбачає цілеспрямовану діяльність щодо засвоєння знань студентами, які будуть використані для стимулювання розвитку особистості учня.

Професійна підготовка є системою, основними компонентами якої є: цілі підготовки вчителя (предметні, функціональні, особистісні); фундаментальна підготовка, фахова підготовка, особистісно-орієнтована підготовка; методи навчання; форми навчання.

Публікації останніх років дозволяють визначити функції сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя: соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову, особистісно орієнтовану, практичну.

Соціально-гуманітарна функція підготовки передбачає оволодіння знаннями з таких напрямів: українознавчого, філософського, політологічного, соціального, історичного, економічного, екологічного, культурологічного, етико-естетичного, мовознавчого, фізкультурно-оздоровчого, релігієзнавчого. Психолого-педагогічна функція підготовки забезпечує оволодіння знаннями з педагогіки та психології. Вона передбачає: функціональне самовизначення педагога в навчальному процесі, його позицію; знання про критерії педагогічної дії, взаємодії, процесу; педагогічні здібності як основний показник педагогічної майстерності; рефлексію педагогічних дій на кожному інтервалі навчального процесу. Фахова функція підготовки забезпечує вирішення питань набуття теоретичних знань зі спеціальності, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Її зміст визначається: фундаментальними дисциплінами спеціальності; навчальними дисциплінами з методик викладання шкільних предметів.

Особистісно орієнтована функція підготовки забезпечує вирішення проблем розвитку особистісних і професійних здібностей і якостей студентів.

Практична функція підготовки має на меті: поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх учителів умінь та навичок практичної діяльності в закладах освіти; формування та розвиток професійних умінь та навичок; оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими інноваційними технологіями; формування дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Аналіз наявних концепцій професійної підготовки вчителів (В. І. Бондар, В. К. Буряк, Л. В. Кондрашова, В. Г. Моторіна, О. В. Киричук, М. І. Михальченко, В. Ю. Ковальчук, В. О. Сластьонін, В. М. Монахов, Н. Д. Хмель, Т. С. Яценко та ін.) дозволяє зробити такі висновки:

1. Не можна віддавати перевагу якомусь одному з підходів, оскільки вони є сторонами єдиного складного педагогічного процесу.
2. У багатьох авторів спостерігається абсолютизація власного підходу без достатньої переконливої наукової аргументації.

3. Жодна із спроб часткових змін або удосконалення деяких компонентів професійної підготовки вчителів не дали очікуваних результатів.

4. Часткове поліпшення традиційної системи професійної підготовки студентів не може дати позитивного результату в формуванні нового покоління учителів.

5. Жодна із концепцій не враховує умови, які виникли у зв'язку з входженням України до європейського освітнього простору.

6. Існуюча модель професійної підготовки майбутніх учителів вичерпала всі свої прогресивні можливості, її вже не можна ні поліпшити, ні вдосконалити. Залишається тільки одне - замінити діючу модель на нову.

При розробці нової моделі професійної підготовки майбутніх учителів ми враховували таке:

1. Майбутній учитель має бути духовною особистістю, готовою до вирішення широкого спектру професійних завдань, до співпраці з колегами, батьками, учнями, а не тільки вирішувати традиційне завдання - навчання учнів на уроках.

2. Модель повинна бути адекватна сучасному етапу розвитку суспільства ("типу культури" - за висловом І. А. Зязюна).

3. Кредитно-модульне навчання в педагогічній освіті має чимало переваг, передусім воно створює умови для реалізації індивідуальних інтересів студентів, дозволяє втілювати інтегровану версію навчання у вищій школі, стимулює до пошуків точного визначення ефективних педагогічних прийомів.

4. Майбутній учитель повинен мати перспективу особистісно-професійного розвитку.

5. Модель повинна врахувати, що професійна підготовка є категорією як теорії діяльності, так і теорії особистості у їх взаємозв'язку.

6. Основою професійної підготовки майбутнього вчителя є відповідність професійних якостей студента творчій діяльності вчителя.

7. Модель повинна сприяти розвитку мобільності викладачів і студентів, стати одним із засобів досягнення європейських стандартів.

8. Професійна підготовка майбутнього вчителя, з одного боку - це процес, а з іншого, - результат. Тобто, професійна підготовка - це процес, якому властиві лише цій підготовці особливості чи якості (формування знань, умінь, навичок, володіння певними професійними вміннями, рефлексія тощо). Щоб сформувати у майбутнього вчителя певні якості, його потрібно включити в таку діяльність, яка вимагає їх наявності.

9. Модель передбачає глибоке вивчення педагогіки і психології та стимулювання усвідомлення того, що ці науки сприяють розвитку необхідних професійних здібностей щодо прояву альтруїзму, рефлексії, емпатії, саморозвитку тощо.

10. Як один з пріоритетів виділяється практична підготовка, бо саме вона в кінцевому рахунку визначає професіоналізм учителя. Це: вміння бачити недоліки в роботі та знаходити способи їх подолання; вміння критично оцінювати власну діяльність; вміння аналізувати власну діяльність; вміння перспективно застосовувати набуті теоретичні знання; вміння оперувати результатами як власної дослідницької роботи, так й інших учителів та вчених.

Ми виділили три рівні умінь: *прості, складні та комплексні*. Прості вміння входять до структури складних, які в свою чергу, входять до складу комплексних. Саме з цими рівнями пов'язана послідовність формування умінь самостійної роботи студентів. Необхідність введення поняття комплексного вміння обумовлена тим, що складні та комплексні вміння якісно відрізняються між собою. Якщо складні вміння в процесі їх формування можуть перетворюватись в навичку, то комплексні вміння навичками ніколи не стануть. Прості вміння ґрунтуються на зразках і забезпечують виконання простих дій. У результаті багаторазового повторення цих дій формується навичка. Ця навичка, доповнюючись новими знаннями, стає компонентом складного вміння, яке при вдосконаленні з часом може перетворитись у навичку. Але є такі обставини, коли складна дія складається з багатьох кроків і при будь-якому вдосконаленні дії вона залишається вмінням, не перетворюючись у навичку.

Уміння, до складу яких входять прості та складні вміння і навички, і які самі ніколи не перетворюються в навичку, а вимагають вибору варіантів і здійснення прийомів виконання дії, є комплексні вміння.

Таким чином, мова йде про вміння нижчого і вищого порядку, про вміння різних рівнів складності.

11. Модель передбачає багатогранний характер впливу на учня з метою виховання його як соціальної особистості (спілкування, співпраця, допомога, моральність, людяність).

12. Підготовка майбутнього вчителя орієнтується на інноваційні технології, поєднання сучасних досягнень педагогічної науки і практики підготовки фахівців, формування у майбутніх учителів навичок рівноправної взаємодії у структурі “вчитель - учень”.

13. Сучасний стан формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності можна змінити на краще шляхом модернізації професійної підготовки фахівців з урахуванням європейського досвіду.

Сучасній школі потрібен нестандартний учитель. Його риси - це наявність критичного мислення й пізнавального інтересу. Він повинен бути готовим до критичного розгляду різних позицій, до оцінки різних педагогічних поглядів. Педагогічна освіта в умовах євроінтеграції повинна підготувати такого вчителя, який має потребу й здатність діяти від власного імені. Від учителя вимагається не лише майстерність як демонстрація набутих знань і умінь, але й компетенції у виявленні професійної позиції, дотримання етики поведінки. Бути професіоналом у сфері освіти означає вміння демонструвати дії, які є ефективними у вихованні іншої людини і які водночас співвідносяться з традиціями професії вчителя.

В умовах євроінтеграції навчальна модель у вищій школі, в якій майбутній вчитель оволодіває системою знань, повинна змінюватись, оскільки основним завданням вчителя в нових умовах має стати його підтримка учня в процесі створення різного типу програм, які сприятимуть реалізації гуманістичних цілей виховання. Загальні відомості при цьому відійдуть на

другий план, а головне місце має посідати позиція особистості, її відкритість до світу і людей, її уявлення та інтерес до світу, прагнення до його пізнання.

Наявні публікації дозволяють визначити професіоналізм учителя наступним чином: це інтегрована характеристика особистості, що представляє сукупність педагогічної компетентності, майстерності та професійно значущих якостей, які забезпечують ефективність освітньої діяльності.

Педагогічну компетентність ми розуміємо як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення практичної діяльності, що вимагає оволодіння предметними, методичними, психолого-педагогічними знаннями і уміннями. Педагогічна майстерність постає як якісна характеристика вчителя, що відображає високий рівень володіння педагогічними навичками, технікою спілкування, емоційно-вольової самореалізації. Компетентність і майстерність визначають професіоналізм учителя щодо забезпечення навчально-виховної діяльності.

З цих позицій до умов розвитку професіоналізму вчителя віднесемо наступні:

- розробленість ідей і механізмів неперервної освіти, зорієнтованої на розвиток професіоналізму;
- створення відповідного науково-методичного простору, перебуваючи в якому вчитель може обирати власний шлях розвитку, визначати зміст, форми, варіанти становлення свого професіоналізму;
- розробка концепції особистісно орієнтовано підходу, яка враховувала б освітні запити та потреби вчителя, індивідуальний рівень їх професіоналізму;
- врахування мотивів професійного розвитку вчителя, яке дозволяє пропонувати відповідний зміст, корегувати його, визначати ступінь зацікавленості у власному професійному зростанні.

Професійна підготовка повинна слугувати особистості і суспільству. У цьому зв'язку зазначаємо, що нова модель професійної підготовки майбутнього вчителя спрямована на створення умов саморозвитку, самореалізації, формування суб'єктності студента.

Принцип суб'єктності студента допомагає реалізувати нову педагогічну ідею, новий напрям підготовки, який протиставляється підходу до особистості як до об'єкта. При використанні цього принципу професійна підготовка стає суб'єктно значущою, наповненою для студента особистісним сенсом, почуттями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді. Саме суб'єктний досвід засвідчує унікальність, неповторність кожної особистості, він є тим простором, в якому можливі співробітництво, співпраця викладача і студента.

У недалекому минулому і середня, і вища школа не сприяли виявленню та розвитку суб'єктності, навіть гальмувати її, обмежуючи ініціативу й творчу спонтанність особистості.

Суб'єктність - це системна якість студента, який оволодіває різноманітними видами і формами діяльності й соціальних відносин. Суб'єктність студента виявляється в його навчально-пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Вона характеризує рівень успішності студента в реалізованих видах діяльності, який відображає його можливості щодо досягнення цілей і вирішення конкретних задач. В особистісному плані для студента відчуття суб'єктності полягає в усвідомленні значущості власної ролі в досягненні успіху.

Ідея становлення суб'єктності студента в освітньому процесі полягає в тому, що студент розглядається як носій активності, індивідуального, суб'єктного досвіду. Він намагається розкрити, реалізувати, розгорнути свій внутрішній потенціал (пізнавальний, творчий, комунікативний, аксіологічний тощо). Завдання викладача полягає в тому, щоб створюючи відповідні педагогічні умови, допомогти студенту усвідомити потребу в самотворенні, ініціювати рух, устремління до самовдосконалення.

Сучасні педагогічні дослідження (А. В. Белошицький, І. Ф. Бережан, Н. М. Боритко, О. А. Мацкайлова) навчання розглядають як механізм цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб'єктного перетворення студентів. Загальним принципом педагогічного управління повинен стати перехід із споглядальної та виконавської позиції на позицію

активного суб'єкта діяльності. При цьому становлення суб'єктності студентів являє собою процес і результат зростання їх самоорганізації, самоствердження і самореалізації в соціокультурному, професійному середовищі вишу. У відповідності з цим навчальний процес розглядається як засіб і умова суб'єктного перетворення його учасників (студентів і викладачів) у єдиному просторі взаємодії.

Відаючи належне суб'єктності, без розвитку якої обмежується ініціатива і творчість, ми вважаємо, що професійна підготовка повинна формуватись не з позицій суб'єктного досвіду конкретного студента, а з позицій актуального педагогічного ідеалу, в якості якого виступає нова модель професійної підготовки майбутнього вчителя. Ця модель стає основою програмування сучасної професійної підготовки майбутніх учителів, а реалізація моделі забезпечується відповідною педагогічною технологією.

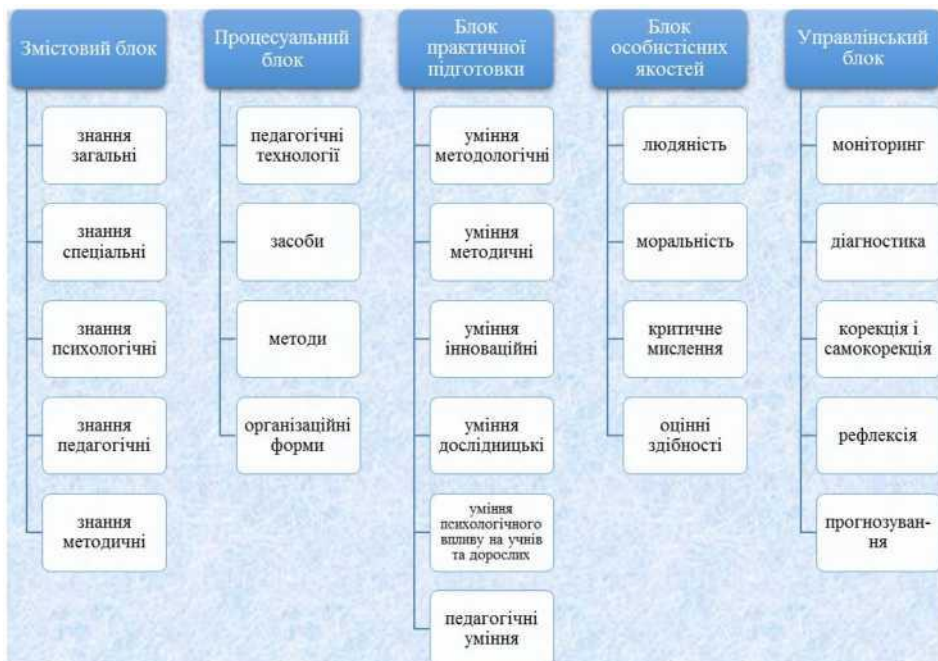
У новій моделі професійної підготовки особа вчителя представлена як виразник цінностей. Це по суті гіпотетично відображає бажаний професіоналізм учителя. Із великого переліку якостей вчителя виділяємо ті, які в його діяльності посідають домінуюче місце, а саме: моральність, людяність, професіоналізм. При цьому ціннісним орієнтиром педагогічної освіти стає особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів.

Викладене бачення сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя ілюструє обґрунтована нами модель на рис. 1.1.

Модель передбачає змістовий, процесуальний, управлінський блоки, блок особистісних якостей і блок практичної підготовки. Останній виступає як результат професійної підготовки та визначає рівень професіоналізму. Успіх у професійній підготовці майбутніх учителів залежить від організації навчального процесу, в якому розпочинається становлення особистості, її самовиховання і самоустремління до найвищої досконалості.

Цілі, вихідні концептуальні положення

XX



Майбутній вчитель

Рис. 1. 1. Педагогічна модель професійної підготовки майбутнього вчителя

Цілеспрямоване формування особистості майбутнього вчителя передбачає системний підхід до навчально-виховного процесу та структури особистості шляхом зміни їх основних компонентів - змістового, процесуального, особистісно орієнтованого та суспільно зумовленого.

Взаємодія цих компонентів з урахуванням особистісних якостей студентів і рівнів прояву їх інтересу до професії вчителя є основою для побудови ефективного варіанту системи підготовки вчителя.

Професійне становлення учителя в умовах євроінтеграції залежить від нової філософії навчання, співтворцем якої він повинен бути сам, від сучасних вимог суспільства щодо вчительських обов'язків та самої особистості вчителя, спроможного виконувати стратегічну роль у системі національної освіти України. Початковою умовою оновлення освітньої системи є послідовна реорганізація суспільної свідомості, фундаментом якої будуть передумови демократії і гуманізму.

Розвиток освіти в Україні і Європі - процеси, які багато в чому відбуваються паралельно, синхронно і взаємопов'язано.

Євроінтеграція - це добровільне зобов'язання України модернізувати систему своєї вищої освіти з метою її зближення з європейською освітою, без будь-якого тиску зверху, без жорсткої уніфікації. Це запрошення до вдумливого зважування всіх плюсів і мінусів освітньої інтеграції, розрахованої на розширення доступності вищої освіти, її відкритості та здійснення рівних прав громадян в одержанні освітніх послуг, певного статусу, професії, роботи.

Реакція академічної спільноти на приєднання до Болонського процесу неоднозначна. Інколи звучать скептичні зауваження, що Україна сліпо копіює Захід, забуваючи про національну самобутність.

На нашу думку, мова йде зовсім про інше. Українська освіта виявилась сферою, сприйнятною для передових ідей. Український досвід взаємокультурного збагачення народів, які проживають у нашій державі, стимулював євроінтеграційні зусилля України.

Приєднання до Болонського процесу сприятиме міжнародному зближенню не тільки в освіті, але й в економіці, політиці, дозволить долучитись до кращих європейських наукових шкіл. А це в свою чергу буде позитивно впливати на підвищення власної ефективності української освіти.

Сьогодні вища освіта України живе в нових умовах: новою стала законодавча база, вона стала іншою в організаційному плані, в нових кваліфікаціях, у новому змісті освіти і його результатах тощо. При цьому психологічно важливо, що сьогодні не тільки світ став іншим - відкритим, де маси людей вільно пересуваються, а ті, що живуть за десятки тисяч кілометрів один від одного, тим не менше, знаходяться в єдиному інформаційному просторі. Тут на повний зріст постає проблема сприйняття інформації, яка дається, з одного боку, підручниками і викладачами, а з іншого, - величезним обсягом і швидкістю інформаційних потоків, що йдуть з телевізора та Інтернету. Але все ж головне в іншому - людина повному розуміє, осмислює і цей світ і себе в ньому. У цьому зв'язку важливо теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити - як, де і до яких меж повинна здійснюватися комп'ютеризація навчання, щоб робота студентів з комп'ютером не знижувала ініціативності їх думки, не збіднювала діяльність їх творчої уяви і в той же час не уводила від реального світу, сприяючи більш інтенсивному розвитку у них якостей активних суб'єктів.

Однією з цілей інтеграційних тенденцій є залучення іноземних студентів до українських університетів. Привабливим для іноземців є висока якість і доступність освіти в Україні, широкий спектр освітніх послуг, потужний інтелектуальний ресурс, високий, але недостатньо реалізований науково-педагогічний потенціал українських університетів. У наших інтересах забезпечити ефективне використання наявного освітнього потенціалу, що є також одним із досить значущих національних експертних ресурсів. Серед інших переваг розширення експорту освітніх послуг українських університетів буде сприяти залученню додаткових фінансових і матеріальних засобів на розвиток вітчизняних освітніх закладів, створення умов ефективного

використання передових освітніх технологій і досвіду. Без сумніву, для широкомасштабного залучення іноземних студентів необхідна наявність освітньої системи, сумісної з системами інших країн, що буде полегшувати процедури визнання періодів навчання та одержаних кваліфікацій.

Болонський процес передбачає підготовку бакалаврів і магістрів.

Бакалавр і магістр - це зовсім інша система підготовки майбутніх учителів, яка докорінно відрізняється від традиційної - підготовки фахівців. Фахівець - це людина, яка підготовлена до високого рівня здатності працювати на робочому місці в певних умовах. Якщо умови змінюються швидко (а саме це характерне для нашого часу), то такий фахівець запізнюється уже при випуску.

Бакалавр і магістр - це ідеологія підготовки майбутніх учителів, які можуть навчатись в одній аудиторії, за спільними столами, але кожен за своєю програмою. Це вимагає зміни наших освітніх технологій, але натомість дасть неймовірний ефект випуску до школи нових професіоналів, здатних адаптуватися дуже легко, рухатися у своєму професійному полі і здатних навчатися самостійно все життя.

Європейська інтеграція - процес довготривалий, який буде вимагати подолання суперечностей, стереотипів і спірних питань, які сьогодні важко всі передбачити. Саме з цим уже стикались західні держави у своєму просуванні Болонського процесу. Але зауважимо, що це мало місце в країнах, де відносно твердо можна говорити про економічну, соціальну стабільність, наявність правової держави. Тому, щоб безнадійно не відстати, уже сьогодні необхідні цілеспрямовані, свідомі, наполегливі зусилля для розвитку тих університетів, які в найбільшій мірі готові до переходу на якісно новий рівень.

Значущим інструментом освітнього розвитку вищої школи в контексті європейської інтеграції є введення кредитної системи обліку трудомісткості навчальної роботи. У рамках Болонського процесу в якості механізму забезпечення прозорості освітніх структур рекомендована кредитна система ECTS (European Credit Transfer System - Європейська система перерахування

результатів навчання). Вона включає в себе методи вимірювання і порівняння успіхів у навчанні з наступним їх переносом (трансфером) з одного вищого навчального закладу в інший. Система покликана розширити можливості для мобільності студентів і розв'язати проблему академічного визнання. Прийняття її в якості міжнародного еталона не означає відмову України від національних систем вимірювання, необхідний лише адекватний механізм перерахунку.

Упровадження системи ECTS у практику української вищої школи не є якоюсь кардинальною новиною. У вітчизняних вишах давно існує перезалік дисциплін і навіть цілих періодів навчання при переході студентів з одного закладу освіти до іншого або зі спеціальності на спеціальність, який ґрунтується на порівнянні змісту навчальних програм, співставленні трудозатрат (в академічних годинах) з кожної дисципліни, і звичайно ж, довіри до вишу, в якому студент навчався.

В Україні на рівні Міністерства освіти і науки розроблений і рекомендований механізм перерахунку залікових одиниць, що сумісний з ECTS і враховує особливості національної системи освіти. Виші України, які приймають участь в експерименті по впровадженню кредитно-модульної системи, можуть вносити ті або інші корективи, доповнення, пропозиції з метою удосконалення механізму розрахунку кредитних одиниць і організації навчального процесу.

У рамках євроінтеграції і розвитку Болонського процесу все більшої актуальності набуває проблема якості освіти. Для виходу національної системи освіти на європейський ринок вищої освіти і висококваліфікованої праці необхідно, щоб рівень якості послуг відповідав рівню світових стандартів.

Поняття «якість освіти», будучи характеристикою філософською, включає економічні, соціальні, пізнавальні і культурні аспекти освіти й сприймається як всезагальна інтегральна характеристика результатів освітньої діяльності. Досягнення високої якості забезпечується органічним поєднанням управлінської діяльності (задаються цілі, зміст і характер управлінських

впливів), педагогічної діяльності викладача і діяльності студентів, пов'язаної із засвоєнням результатів педагогічної праці.

Контроль якості освіти включає оцінку програм вишів, зовнішні і внутрішні відгуки, оцінку з боку студентів і роботодавців, систему ліцензування, акредитації та атестації. Еталоном якості слугує Державний стандарт вищої професійної освіти. Це базовий нормативний документ, який визначає структуру і зміст вищої освіти з певного напрямку підготовки і спеціальності. Але разом з тим зазначимо, що гарантію якості повинен давати не підсумковий контроль, а добре продуманий процес навчання студентів.

Приєднання України до Болонського процесу вимагає чіткої реалізації Болонських принципів у системі національної вищої освіти, оскільки це є важливим чинником євроінтеграції України.

Євроінтеграція визначає такі перспективи напрями розвитку в освіті, як життєтворчість, свобода, діалог, гуманізація, особистісно орієнтований та ціннісно-сенсовий підходи, відповідність освіти культурі даної епохи, пріоритет в освіті гуманітарних методів і засобів, опора на духовні основи буття, адаптивність, відповідальність особистості, управлінська культура тощо.

Це важливо підкреслити у зв'язку з тим, що існуюча в Україні система освіти ґрунтується на культурних основах минулого - інтелектуалізмі, утилітарності, раціональному погляді на світ.

Поява нових елементів в освіті, нових технологій, нових підходів, нового освітнього середовища вимагають і більш високого рівня професійної педагогічної освіти. Загострюється ця проблема у зв'язку з тим, що спостерігається масове небажання старшокласників і студентів навчатися та невміння це робити (Г. А. Дмитренко, Т. М. Максименко, К. А. Шарапова). Одна з причин цього явища - невисокий рівень якості підготовки вчителів. Це може стати серйозним гальмом на шляху до євроінтеграції.

Суспільно-економічні зміни у наш час є настільки швидкими, а умови життя нового покоління мають так мало спільного з формуючими умовами попередніх поколінь, що досвіду минулого періоду стає замало для навчання й

виховання дітей та молоді. Євроінтеграція створює досить сприятливі умови для розвитку науки і освіти. Перебування України у стадії прискорених трансформацій ставить питання не тільки про виправданість модернізації освіти, а й про її невідворотність. Стає все більш необхідним перехід від адаптаційного навчання до особистісно орієнтованого.

До розряду ключових положень Болонського процесу відносять академічну мобільність студентського, викладацького і адміністративного персоналу вишів. На жаль, у нинішній ситуації рівень академічної мобільності наших студентів, як в межах України, так, перш за все, європейського континенту, досить низький. Але якщо раніше в практиці роботи вітчизняної вищої школи мобільність ніколи не відносилась до пріоритетних напрямів, то в даний час ця проблема стає нагальною. Для її вирішення вимагається багато зусиль, особливо з боку українських учасників.

Додаток до диплому стає уніфікованим на європейському просторі вищої освіти, що значно сприятиме мобільності студентів.

У зв'язку з євроінтеграцією поширюється усвідомлення того, що провідною складовою навчального процесу має бути самостійна робота студента, яка повинна мати конкретні змістові характеристики, контролюватися, перевірятися й оцінюватися. Це означає, що в системі загальної діагностики знань важливого значення набувають поточна робота і поточне оцінювання.

Про важливість самостійної роботи студентів завжди говорилося багато. Але практика свідчить, що реальна самостійна робота студентів за насиченістю і ефективністю далека від очікуваної. Діставши чимало часу для самостійної роботи, студенти використовують його для інших справ. В умовах кредитно-модульної системи в організацію і зміст роботи як викладача так і студента вносяться принципові зміни. Вони дозволяють зробити процес вивчення кожного окремого навчального курсу справді творчим та індивідуальним, щоб це вивчення захопило студента, дало йому моральне та інтелектуальне

задоволення внаслідок переборення труднощів і самого себе, усвідомлення свого інтелектуального й педагогічного зростання.

Утворення єдиного освітнього простору стимулює широке впровадження інтерактивних методів навчання.

Сутність інтерактивних методів полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Ці методи принципово змінюють схему взаємодії учасників навчального процесу - відбувається постійна й активна взаємодія студентів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво. Під час навчання застосовують дискусії, дебати, ділові та рольові ігри, мозковий штурм, круглі столи, що створює найбільший простір для самореалізації студента у навчанні і найбільше відповідає особистісно орієнтованому підходу. Особистісна орієнтація вищої освіти передбачає перенесення акценту з інформаційного на дослідницьке навчання.

Вкрай важливою залишається проблема працевлаштування випускників. Всі академічні (освітньо-кваліфікаційні) рівні повинні бути затребувані. Багаторівнева система вищої освіти тільки тоді має сенс, коли випускники будь-якого рівня користуються повноцінним попитом у роботодавців. Тому однією з проблем в остаточному освоєнні багаторівневої системи підготовки майбутніх учителів в Україні є пошук і прийняття відповідних рішень відносно визнання кваліфікації бакалавра на ринку праці.

Важливою складовою навчальної діяльності була і залишається система оцінювання, діагностика знань студентів. Незалежно від входження до Болонського процесу ця проблема для наших вишів є актуальна, а з огляду на приєднання до вимог європейської спільноти її актуальність помітно зростає. На зміну формальним, спрощеним методам діагностики знань приходять комплексні системи, які одночасно забезпечують і об'єктивність оцінювання знань студентів і їх мотивацію до плідної роботи упродовж всього періоду навчання.

Відмітимо ще одну вимогу європейської інтеграції - укріплення зв'язків між наукою і освітою, на що з особливою увагою акцентується в Болонських

документах. Нероздільність навчального і дослідницького процесів полягає в тому, щоб кожен викладач проводив одночасно науковий пошук і передав студентам власний науковий потенціал. У той же час кожен студент у процесі отримання вищої освіти залучався до наукової роботи.

Входження України до європейського освітнього простору і впровадження кредитно-модульної системи навчання викликають наступні роздуми.

Кредитно-модульна система стає єдиною технологією для всіх вишів держави. Це майже те ж саме, якщо по всій країні будувати будинки однієї й тієї ж конструкції, видавати одну газету, мати один телеканал. Очевидно, що така уніфікація неможлива. Замість розвитку вона може привести до застою.

Не такими вже й поодинокими є думки про те, що Болонський процес корисний лише в тій мірі, коли ми його проголошуємо як певну загальну ідею, до якої ми дуже повільно, дуже поступово йдемо - настільки, наскільки нам життя реально дозволяє це зробити з користю для освіти України.

Удосконалення системи вищої педагогічної освіти в рамках загальноєвропейських інтеграційних тенденцій вимагає зваженого підходу. Зближення з європейським освітнім простором для нас задача важлива, але не менш важливим є збереження традицій і устоїв вітчизняної вищої школи. Зближення не означає, що ми повинні робити все і скрізь однаково. Дуже важливим є питання про те, щоб передбачити механізм саморозвитку нової системи. Звернемо увагу на таку суттєву обставину, яка була однією з умов приєднання України до Болонського процесу. Мова йде про започаткування нового етапу у формуванні сучасних відносин між викладачем і студентом, а саме: забезпечення прозорості навчального процесу в найширшому розумінні цього слова, без чого будь-які розмови про інтеграцію втратять свій сенс.

Дивитися на студента тільки через викладацький стіл у нових умовах роботи вже неможливо. Треба навчитися бачити в студентів особистість, розуміти всю складність і багатовимірність її структури, виявити в ній спадкові,

набуті й зростаючі здібності та можливості, розрізняти багатозначність вчинків і дій, різноманітність мотивів, емоцій і почуттів.

Цінності, духовні потреби, цільові орієнтири, установки, особисті програми життя і поведінки - усе це надбання індивідуальне, вистраждане, вироблене вибірним ставленням самої особистості до оточуючого світу, в тому числі до професійно-педагогічного.

Внутрішній світ кожного студента настільки різноманітний і неповторний, що не можна не зважати на цей факт і не поважати цей світ, а тим більше не можна підганяти його під якісь зовнішні програми і стандарти.

Програми й настанови, які йдуть із сфери професійно-педагогічної діяльності викладачів, завжди зустрічаються з уже сформованими внутрішніми й ніколи не приймаються без критичного їх перероблення або взагалі відкидаються відразу, якщо не узгоджуються з внутрішніми. Але наявність внутрішніх програм поведінки і життя особистості не гарантує їхньої повної чи часткової реалізації. Усе залежить від ситуації, умов, наявних способів задоволення потреб, досвіду.

Нам невідомо, скільки внутрішніх програм зруйновано від випадкового збігу обставин, скільки лишилося нездійснених великих вчинків, незробленого добра і милосердя, скільки не збудовано, не створено, не зорано і не засіяно. Але напевно відомо, що майже кожний невстигаючий студент має намір жити, вчитися і працювати у новому семестрі по-новому.

Що стосується прозорості навчального процесу, то вона досягається передусім завдяки максимальній інформованості студента. Можна видати довідники для студентів, забезпечити інформацією про Болонський процес усіх учасників навчального процесу. Уже на початку семестру студенти повинні знати, що вони мають опанувати, що від них вимагається, яким будуть критерії оцінювання їхніх знань, скільки балів і за що вони можуть отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів. Для цього на сайтах вишів розмістити комплекти нормативно-методичних матеріалів, складовими яких мають бути посеместрові робочі навчальні плани, порядок поточного і

підсумкового оцінювання знань з дисципліни, ліквідації академічних заборгованостей, нарахування стипендій, наукову діяльність студентів, список рекомендованої літератури, формування варіативної частини навчальних планів, соціальний захист тощо.

Болонські документи мають рамочний характер. Це - угоди, які спрямовані на зближення освіти європейських країн. Альтернативи процесу такого зближення немає. Болонські документи не нав'язують державам чужої системи освіти. Франція, наприклад, є найбільш активним учасником Болонського процесу, але вона ні в чому свою систему освіти на догоду якимсь схемам не змінювала. Україні треба йти в Болонський процес і йти зі своїми досягненнями, щось пропонуючи і в той же час щось приймаючи для себе. Візьмемо для прикладу систему кредитів - без неї не буде ні еквівалентності, ні зіставлення дипломів.

Євроінтеграція не є процесом, який спрямований на створення якоїсь надбудови. Це в своїх основних вимірах є те, чим ми маємо опікуватись постійно, незалежно від того приєдналась чи ні Україна до Болонської декларації. Євроінтеграція України є дієвим засобом підвищення доступу громадян до якісної освіти. Під якістю освіти розуміють відповідність вищої освіти, як соціальної системи, соціально-економічним потребам, інтересам особи, суспільства і держави, що відображає компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства. Сьогодні ж населення України досягнення такої відповідності оцінює досить критично: майже 50% громадян, за даними соціологічних опитувань, оцінюють рівень освіти на всіх її етапах (початкова, середня, вища) досить низьким. Тому модернізація освіти є нагальною потребою.

Важливого значення набуває інформованість батьківської і педагогічної громадськості про питання, пов'язані з євроінтеграцією. Педагогічні видання повинні друкувати статті, автори яких (науковці, студенти, які навчаються за кордоном) могли б ділитися з читачами відомостями про освіту в європейських

країнах. Такі істотні і масштабні перетворення в освіті, які викликані євроінтеграцією, можуть бути успішними тільки за підтримки всіма діючими особами (студенти, викладачі, керівники, управлінці) та за чіткого плану їх реалізації. В першу чергу це відноситься до організації процесу євроінтеграції на всіх рівнях, порядку фінансування процедури та об'єктивного аналізу і використання результатів. За своїми масштабами і спектром наслідків євроінтеграція є не стільки нововведенням у сфері освіти, скільки соціальним явищем. Запропонована схема євроінтеграції трудомістка, дорога і недостатньо апробована. За відсутності належного фінансування можуть статися великі деформації при її впровадженні, фальсифікація результатів, що не дозволить об'єктивно оцінити її ефективність.

Україна визначилась щодо стратегічних засад подальшого розвитку освіти, інтеграції в європейський освітній простір, створенні умов для забезпечення доступу громадян до якісної освіти. Розвиток педагогічної освіти вбачається у контексті формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінних змін у соціально-економічному, духовному розвитку держави, що потребує підготовки вчителя нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі загальної середньої освіти та необхідністю інтеграції вищої освіти до європейського освітнього простору.

Завдяки євроінтеграції ми повинні набути нових конкурентних переваг, досягти нового рівня підготовки вчителів і одночасно гармонізувати нашу освіту, зробити так, щоб ми були зрозумілі Європі, а Європа була зрозуміла нам. Вимоги Болонської декларації маємо так вписати в практику освітньої діяльності, щоб не зашкодити вітчизняній освіті, приростити її кращими надбаннями європейського досвіду.

Література

Ш Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] - Режим доступу : <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>

Ш Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. - К.: Знамя, 2010. - 520 с.

Ш Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В кн. Освітологія: Витоки наукового напрямку: монографія / За ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. - К.: Едельвейс, 2012. - С. 7 - 136.

Ш Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. - Харків: Колегіум, 2008. - 344 с.

Ш Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. - К.: Грамота, 2012. - 504 с.

Ш Євдокимов В. І. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції: Навчальний посібник. - Харків, 2006. - 204 с.

Ш Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: Монографія / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. - К.: Педагогічна думка, 2011. - 332 с.

Ш Матвієнко О. В. Стратегія розвитку середньої освіти в країнах Європейського союзу: Монографія / О. В. Матвієнко. К.: Ленвіт, 2005. - 381 с.

Ш Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / Київ, Чернівці: Букрек, 2011. - 400 с.

Ш Степко М. Ф. Вища освіта: світові тенденції та реалії України // Новий колегіум. - 2012 - №2. - . 4-13.

Ш Оніпко В. В. Професійна підготовка вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі: монографія / В. В. Оніпко. - Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. - 376 с.

2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Системний підхід до проведення наукових досліджень розвитку педагогічної технології

Усвідомлення необхідності розгляду *системного підходу* як методологічної основи теорії та практики сучасної освіти сьогодні притаманне багатьом науковцям, як українським, так і зарубіжним. Мова йде не тільки про перебудову педагогічної теорії в контексті системного підходу, але й про доцільність здійснення досліджень у галузі педагогіки на системних засадах.

На думку відомих учених-педагогів (В. Андрєєва, В. Беспалька, Б. Гершунського, Т. Ільїної, А. Киверялг та ін.), педагогічні явища та процеси (у зв'язку з надзвичайною складністю, стохастичним характером протікання, а також через тісний взаємозв'язок усіх структурних компонентів) за всіма параметрами відповідають поняттю «система» [1, 2, 4, 8, 10]. При цьому більшість науковців розглядають педагогічну систему як *цілісну єдність, утворену множиною взаємопов'язаних елементів з метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість*.

Сьогодні питання щодо коректності та перспективності застосування системного підходу при вивченні педагогічних процесів і явищ можна вважати позитивно вирішеним. Разом із тим маємо відзначити, що питання, пов'язані із теоретичним обґрунтуванням процедури здійснення системного педагогічного дослідження педагогічних технологій, ще не були предметом спеціального вивчення.

При застосуванні основних положень системного підходу в будь-якій науці треба мати на увазі, що вони будуть коректними лише за умов здійснення низки обов'язкових процедур, які мають жорстко визначену логічну структуру. Зокрема, при проведенні будь-якого системного дослідження необхідно:

1. Визначити тип систем, до яких належать досліджувані процеси й явища.
2. Відповідно до типу системи здійснити її моделювання.
3. Перевірити коректність модельних уявлень.
4. Узагальнити результати теоретико-експериментального дослідження [6].

Охарактеризуємо особливості організації роботи дослідника на кожному із зазначених етапів під час здійснення педагогічного дослідження.

1 етап педагогічного системного дослідження. Визначення типу систем, до яких належать досліджувані педагогічні процеси й явища.

Визначаючи *тип* педагогічних систем, маємо відзначити, що питання щодо *типології (класифікації)* системних утворень у сучасній теорії систем належить до найбільш дискусійних. Це й зрозуміло: виняткова різноманітність системних об'єктів відкриває практично безмежні можливості для створення численних класифікацій. Розрізняють, наприклад, системи матеріальні й концептуальні, природні й штучні, прості й складні, статичні й функціонально-динамічні, відкриті й закриті, керівні й керовані, неорганічні й органічні тощо.

Однією з найвідоміших класифікацій є розподіл систем за ступенем складності. За цією класифікацією всі системні утворення можна поділити на дві групи: *прості* та *складні*. Дана класифікація становить для нас особливий інтерес, оскільки своєрідність досліджень педагогічних процесів і явищ обумовлюється саме їхньою належністю до класу складних системних утворень. Тому зупинимось на характеристиці складних систем більш ґрунтовно.

Аналіз наукових джерел показав, що в сучасному науковому обігу співіснують, відображуючи онтологічний і гносеологічний аспекти складності, два типи визначень складної системи.

В онтологічному плані складні системи (на відміну від простих) є утвореннями, для яких характерний значний компонентний склад, різноманіття зв'язків, одночасна дія багатьох різнорідних факторів. При цьому процеси, що відбуваються в складних системах, мають імовірнісну природу.

У гносеологічному плані під складною системою розуміють системне утворення, що не можна описати в аналітичній чи алгоритмічній формах. Серед факторів, які спричиняють виникнення складних у гносеологічному плані систем, учені, насамперед, відзначають дві групи чинників: 1) система містить чималу кількість елементів, невідомим чином пов'язаних між собою; 2) невідомою є природа процесів, що відбуваються в ній. Тому складна система вимагає представлення у вигляді «чорної скриньки» [5].

Узагальнення наведених визначень дозволяє охарактеризувати *складні системи як багатокомпонентні системні утворення, що мають складну структуру, імовірнісну природу та вимагають модельних представлень у вигляді «чорної скриньки».*

Серед науковців - представників педагогічної науки сумнівів щодо доцільності віднесення педагогічних системних утворень до класу складних систем не виникає. І це зрозуміло. Педагогічні процеси та явища, маючи надзвичайно складну структуру, обумовлюються дією численних різноманітних факторів, характеризуються імовірнісним характером протікання, а також необхідністю застосування при їх вивченні методу «чорної скриньки».

Специфічні риси, притаманні складним системам, обумовлюють своєрідність їхнього опису та дослідження. Так, при вивченні складної системи через надзвичайну різноманітність аналізуються не всі зв'язки, а лише *системоутворювальні*, завдяки яким реалізується її *цілісність* [14].

Тому одним із найважливіших завдань дослідження складних систем є визначення й вивчення системоутворювальних зв'язків.

Залежно від предмета дослідження як системоутворювальні в складних системах можуть розглядатися *матеріальні* (фізичні, хімічні тощо) або *інформаційні* зв'язки. Відповідно до цього в теорії складних систем виокремлюють матеріальні та інформаційні системні утворення.

Матеріальні системи являють собою сукупності елементів, які фізично (хімічно) взаємодіють між собою, зберігаючи завдяки зв'язкам свою цілісність.

Інформаційні системи, якщо їх розглядати як матеріальні об'єкти, мало чим відрізняються від матеріальних систем. Так, порушення фізичного зв'язку між елементами як матеріальної, так і інформаційної систем призводить до їх руйнування. Але крім фізичних зв'язків, між елементами інформаційної системи існують і специфічні інформаційні зв'язки, зруйнування яких теж призводить до розпаду системи внаслідок втрати як функціональної, так і фізичної цілісності. Тому, характеризуючи роль інформаційних зв'язків у «житті» інформаційної системи, відомий філософ Б. Українцев відзначає: «Зруйнування центральної нервової системи і, як наслідок, припинення інформаційного зв'язку між органами призводять до смерті тварини, після якої починається хімічне розкладання та фізичний розпад її тіла» [14].

Зрозуміло, що нас будуть цікавити інформаційні зв'язки, оскільки в педагогічних системах саме вони обумовлюють виникнення тих системних (емерджентних) властивостей, що вивчаються педагогікою.

Поняття «інформаційний зв'язок» Б. Українцев та ін. розкривають за допомогою терміна «повідомлення», який розуміється як передача інформації від одного елемента системи (джерела) до інших елементів (адресатів) При цьому вчені виділяють такі основні види інформаційних зв'язків, що необхідно враховувати при вивченні інформаційних систем: зв'язки взаємодії, генетичні зв'язки, зв'язки функціонування, зв'язки розвитку, зв'язки управління [14].

Найбільш значущими для педагогічних процесів і явищ виявляються *зв'язки управління* - субординаційні зв'язки, завдяки яким керівна підсистема відповідно до мети впливає на стан керованої підсистеми. Вони належать до того типу зв'язків, без яких виявляється неможливим нормальне функціонування багатьох природних і штучних систем. Тому Н. Вінер дійшов висновку про доцільність створення нової галузі наукового знання - кібернетики, предметом якої були б *кібернетичні* або *самокеровані* системи - інформаційні системи, елементи яких взаємодіють між собою завдяки зв'язкам управління.

Виникнення кібернетики як самостійного наукового напрямку відносять до 1948 р., коли Н. Вінером була опублікована книга «Кібернетика або управління і зв'язок у тварині й машині». У ній розкривається сутність кібернетичного підходу, узагальнюються закономірності перебігу процесу управління в кібернетичних системах, характеризуються принципи їхнього функціонування. Зокрема, відомим ученим відзначається, що в новій науці реалізується кібернетичний підхід до об'єктів різної природи - технічних, біологічних, соціальних тощо, сутність якого полягає в аналізі при їх вивченні тих аспектів, що пов'язані з управлінням та інформацією [3].

У контексті сказаного цілком слушним виявляється віднесення педагогічних систем саме до класу кібернетичних утворень, оскільки в них системоутворювальними є процеси педагогічного управління, що містять постановку викладачем (учителем) мети педагогічних впливів, вибір засобів її досягнення, організацію навчально-виховного процесу, контроль за його перебігом та аналіз досягнутих результатів.

Серед кібернетичних систем розрізняють *статичні системні утворення*, які залишаються незмінними упродовж свого існування, і *динамічні системні утворення*, що зазнають змін.

Термін «динамічна система» з'явився в кібернетиці в останні десятиріччя ХХ ст. Його введення в науковий обіг було спричинено необхідністю розв'язання завдань підвищення ефективності управління виробничими комплексами, окремими галузями промисловості тощо. Проте загальноприйнятого визначення даного поняття ще не існує. Тому як робоче нами було прийнято визначення, сформульоване У. Ешбі: «динамічна система - це система, що змінюється з часом» [10].

Грунтуючись на викладених вище положеннях системного підходу, маємо дійти висновку про те, що педагогічні процеси і явища доцільно віднести до класу *складних динамічних кібернетичних систем*, оскільки для них характерним є:

- багатокомпонентний склад, наявність складної структури та численних зв'язків, вплив багатьох різноманітних факторів, імовірнісний характер перебігу процесів і явищ (аспект складності);

- мінливість у часі (динамічний аспект);

- наявність керівної та керованої підсистем, системоутворювальний характер зв'язків управління (кібернетичний аспект).

2 етап педагогічного системного дослідження. Моделювання педагогічної системи.

Віднесення педагогічних процесів і явищ до складних динамічних кібернетичних систем обумовлює особливості *процесу моделювання*.

Поняття «моделювання» використовується в науці як у широкому, загальнопізнавальному контексті, так і у вузькому, спеціальному.

У широкому значенні поняття «моделювання» виражає деякий загальний аспект пізнавального процесу. Тому, на думку І. Новика, «пізнати об'єкт - означає змоделювати його. Моделювання в цьому розумінні охоплює все пізнання ... Так, поняття, категорії, наукові теорії - це теж моделі». У вузькому розумінні моделювання - це специфічний спосіб пізнання, за умов якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). При цьому І. Новик під моделлю розуміє «матеріально реалізовану або уявну систему, яка, відображуючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [13].

Вихідною основою моделювання виступає матеріальна єдність світу та закономірностей його розвитку. Завдяки цій єдності системам, що відрізняються за морфологічним складом, можуть бути притаманні однакові властивості.

У деяких випадках ця подібність виявляється однозначною (ізоморфною), а в інших - між системами спостерігається лише часткова (гомоморфна) відповідність в окремих структурних, функціональних або системних елементах.

Наявність подібності між різноманітними системами й дозволяє людині моделювати, тобто відтворювати одну систему засобами іншої, що подібна їй у певному відношенні. При цьому теоретичною основою моделювання залежно від типу системних утворень, які є об'єктами моделювання, виступають теорія подібності, теорія фізичних аналогій і кібернетика.

Фактично основоположником теорії подібності є Г. Галілей, який уперше сформулював тезу про існування закономірних зв'язків між геометричними та фізичними властивостями різних механічних систем. Подальшого розвитку теорія подібності отримала в працях І. Ньютона, Ж. Бертрана, М. Кирпичова та ін.

Проте теорію подібності можна розглядати як теоретичну основу моделювання лише для тих системних утворень, що мають однакову фізичну природу. Саме тому в XX ст. виникло та набуло широкого розповсюдження математичне моделювання, теоретичною основою якого стала теорія фізичних аналогій.

До її концептуальних положень належить твердження про існування тотожності у формі математичних законів, які описують певні механічні, електричні, електромагнітні та термодинамічні явища.

Відзначимо, що зазначена тотожність має об'єктивний характер, обумовлений тим, що в природі існують загальні закономірності перебігу різноманітних фізичних процесів.

Сьогодні математичне моделювання складних систем широко застосовується у фізиці, хімії, економіці для розв'язання технічних, технологічних та економічних завдань.

Що ж стосується кібернетичних систем, особливо соціальних, то їх практично неможливо формалізувати через багатокомпонентний склад та імовірнісну природу. Як наслідок, досить тривалий час біологічні, соціальні, психологічні та педагогічні науки філософи та натуралісти вважали зонами, забороненими для моделювання.

І лише починаючи з п'ятдесятих років ХХ ст., завдяки виникненню та розвитку кібернетики стало можливим моделювання кібернетичних систем, у тому числі й педагогічних.

Сутність кібернетичного моделювання полягає в тому, що в досліджуваних явищах і процесах виділяють аспекти, пов'язані з управлінням і переробкою інформації. При цьому «бідність» змісту поняття «кібернетична система» як певної формально-логічної схеми опису або дослідження кібернетичних системних об'єктів обумовлює виключну розповсюдженість кібернетичного моделювання. Так, немає практично жодної галузі науки, де застосування цього виду моделювання виявилось би неможливим.

Аналіз наукових джерел із питань моделювання дозволив виявити основні вимоги, дотримання яких надає можливість створити ефективну та адекватну досліджуваному педагогічному процесу або явищу ідеалізовану модель. До них належать вимоги повноти та точності опису об'єкта моделювання.

Повнота опису досліджуваного об'єкта характеризується здатністю моделі охопити всі елементи, зв'язки та змінні, що необхідно вивчити.

Відповідно до вимоги повноти та з урахуванням сутнісних характеристик складної динамічної кібернетичної системи під час моделювання педагогічних процесів і явищ необхідно передбачити:

1. Виділення керівної (викладачі, вчителі тощо) і керованої (студенти, учні тощо) підсистем як основних елементів педагогічної системи, а також розгляд зв'язків управління педагогічним процесом як системоутворювальних (при моделюванні складної системи враховуються лише основні елементи та системоутворювальні зв'язки, завдяки яким зберігається цілісність системи).

2. Розробку морфологічної, історичної та функціональної складових моделі педагогічної системи, оскільки закони розвитку динамічних систем стають зрозумілими, коли розкриті механізми їх виникнення, існування та еволюції. Тому динамічна система вимагає триаспектного розгляду:

- по-перше, вона має аналізуватися в статичі, тобто має бути «тимчасово відокремлена від динамізму її реального існування, оскільки тільки за таких умов пізнання виявляється можливим охопити, описати, змоделювати її склад і структуру» (*предметний аспект*) [9]. *Предметний аспект* системного дослідження передбачає вирішення двох взаємопов'язаних завдань: здійснення компонентного і структурного аналізу педагогічної системи;

- по-друге, вона має бути вивчена в динаміці, тобто аналізу підлягають закономірності її становлення й розвитку (*історичний аспект*). *Історичний аспект* системного аналізу, на думку М. Кагана, неприпустимо ототожнювати з генетичним аспектом, оскільки перший, окрім генетичної складової, має ще один вектор - прогностичний. При цьому генетичний аспект передбачає розкриття питань, що стосуються становлення й розвитку системи, а прогностичний - пов'язаний із розглядом перспектив її подальшого функціонування

- по-третє, мають бути виявлені особливості функціонування системи (*функціональний аспект*). *Функціональний аспект* системного дослідження теж має два вектори: один передбачає розкриття механізмів внутрішнього функціонування системи, а інший - зовнішнього.

Точність характеризується здатністю моделі правильно відображувати досліджуване явище. При цьому, на думку В. Дружиніна і Д. Конторова, одним з основних питань, які мають бути вирішені при створенні будь-якої ідеалізованої моделі, є вибір раціональної точності моделювання. Зрозуміло, що чим вище точність модельних представлень, тим вірогіднішими виявляються результати моделювання, проте, тим складнішою й більш трудомісткою стає його процедура. Унаслідок цього з'являється потреба в компромісі між точністю й складністю моделювання [6].

Зауважимо, що вибір точності модельних представлень визначається завданнями, для вирішення яких створюється модель. Так, моделювання педагогічної системи можна здійснювати на «нульовому ярусі», розглядаючи викладачів і студентів як сукупності, що описуються за допомогою

статистичних характеристик або на «першому ярусі», якщо необхідним виявляється урахування індивідуальних властивостей окремих суб'єктів навчально-виховного процесу.

З цього приводу І. Зязюн зазначав, що системний підхід «акцентує увагу на аналізі компонентів, що складають досліджуваний феномен, зв'язках між ними - структурі системи, функціях педагогічної системи як породження структури певного складу й характеристик. І по тому, наскільки цілісні (повні, ієрархічні, структуровані) уявлення про ці характеристики системи, про їхні особливості, породжені взаємодією компонентів, визначають ефективність системного підходу» [7, с. 21].

3 етап педагогічного системного дослідження. Перевірка коректності модельних представлень.

У педагогічних дослідженнях перевірка вірогідності модельних представлень здійснюється, як правило, за допомогою експерименту. При цьому, якщо педагогічний експеримент здійснюється в межах системного дослідження, то це приводить до необхідності апробації не одного, а декількох варіантів моделі досліджуваної системи з метою вибору на основі критеріїв оптимальності найкращої з них.

4 етап педагогічного системного дослідження. Узагальнення його результатів.

Використання експерименту в системних педагогічних дослідженнях визначає специфіку організації дослідницької роботи на етапі узагальнення результатів теоретико-експериментального дослідження, зокрема, необхідність застосування методів статистичного групування експериментальних даних, а також здійснення перевірки статистичної гіпотези дослідження та тлумачення результатів теоретико-експериментальної роботи в контексті стохастичного підходу.

При цьому, враховуючи системний характер педагогічного дослідження, необхідним виявляється здійснення прогностичного аналізу можливостей подальшого вдосконалення досліджуваної системи.

Висновки. Здійснення наукових досліджень у педагогічній галузі на засадах системного підходу буде ефективним за умов:

- віднесення педагогічних процесів і явищ до класу складних динамічних кібернетичних системних утворень;
- розробки основної та оптимізованої моделі з урахуванням основних положень кібернетичного моделювання;
- апробації під час педагогічного експерименту не одного, а декількох варіантів моделі досліджуваної системи з метою вибору на основі критеріїв оптимальності найкращої з них;
- застосування методів статистичного групування експериментальних даних, а також здійснення перевірки статистичної гіпотези дослідження;
- здійснення прогностичного аналізу можливостей подальшого вдосконалення досліджуваної системи.

Література

- ШАндреев В. И. Эвристическое программирование учебно исследовательской деятельности / В. И. Андреев. - М. : Просвещение, 1981. - 240 с.
- ШБеспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. - Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. - 304 с.
- ШВинер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. / пер. с англ. И. В. Соловьева и Г. Н. Поварова; под ред. Г. Н. Поварова. - 2-е изд. - М. : Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. - 344 с.
- ШГершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. - М. : Совершенство, 1998. - 608 с.
- ШДиалектика познания сложных систем. / В. С. Тюхтин, В. В. Бородин, А. М. Дорожкин и др.; под ред. В. С. Тюхтина. - М. : Мысль, 1988. - 316 с.
- ШДружинин В. В. Проблемы системологии: проблемы теории сложных систем / В. В. Дружинин, Д. С. Конторов. - М. : Советское радио, 1976. - 296 с.

ШЗязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу / Іван Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. - 2011. - № 1. - С. 19-30.

ШИльина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения (Материалы лекций, прочитанных в Политехн. музее на фак-те программир. обучения) : Вып. 1 / Т. А. Ильина. - М. : Знание, 1972. - 72 с.

ШКаган М. С. Человеческая деятельность : (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. - М. : Наука, 1974. - 230 с.

ШКыверялг А. А. Вопросы методики педагогических исследований / А. А. Кыверялг. - Таллин : Валгус, 1980. - 334 с.

ШМетодологія системного підходу та наукових досліджень / уклад. Н. В. Фоміцька. - Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2015. - 60 с.

ШНаукові підходи до педагогічних досліджень : моногр. / ред. В. І. Лозова. - Харків : Апостроф, 2012. - 348 с.

ШНовик И. Б. Моделирование сложных систем. (Философский очерк) / И. Б. Новик. - М. : Мысль, 1965. - 335 с.

ШУкраинцев Б. С. Самоуправляемые системы и причинность / Б. С. Украинцев. - М. : Мысль, 1972. - 254 с.

ШФокшек А. В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу / А. В. Фокшек // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. - 2011. - № 6. - С. 213-220.

2.2. Технологічний підхід до проведення наукових досліджень розвитку педагогічної технології

Однією з провідних тенденцій розвитку педагогічної науки в Україні та країнах близького зарубіжжя є переосмислення педагогічних процесів і явищ із

позицій технологічного підходу. При цьому, незважаючи на те, що в цих країнах становлення педагогічної технології як галузі педагогічного знання відбулося зовсім недавно, наприкінці 90-х років XX ст., сьогодні можна говорити про значні успіхи в її розвитку. Так, ученими (В. Беспалько, І. Богданова, В. Гузєєв, І. Дичківська, В. Євдокимов, О. Кияшко, А. Кіктенко, М. Кларін, М. Мисливець, В. Монахов, І. Прокопенко, О. Пехота, М. Поленова, В. Пітюков, Т. Сальникова, Г. Селевка, І. Смолюк та ін.) визначено поняттєво- термінологічний апарат педагогічної технології, виявлено її сутнісні ознаки і досліджено структуру, обґрунтовано принципи конструювання та організації навчально-виховного процесу на засадах технологічного підходу тощо.

Своєрідність наукового дослідження з будь-якої проблеми в педагогічній галузі з позицій технологічного підходу виявляється в тому, що досліджуваний педагогічний процес розглядається як *технологічний*, який завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на досягнення запланованої мети, дозволяє досягти результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками та відповідає критеріям технологічності.

У педагогіці під критеріями технологічності розуміють систему вихідних положень щодо конструювання та реалізації будь-якої педагогічної технології. Вони знайшли відображення в наукових працях Т. Гришиної, Т. Давиденко, М. Мисливця, Т. Сальникової, В. Селевка, Т. Шамової, Г. Шибанової та ін.

За М. Мисливцем, до вихідних положень, які мають враховуватись у процесі розробки й упровадження будь-якої педагогічної технології, належать: принципи природовідповідності; інтенсивності; педагогічної орієнтованості на відносини між педагогами та вихованцями; урахування рівня розвитку, навченості та вихованості учнів; міри; динамічності; компенсаторності; оригінальності та новизни педагогічних впливів; професійних аналогій і запозичень. На думку науковця, реалізація перелічених принципів можлива лише в системі, оскільки вони, утворюючи своєрідне ядро педагогічної технології, становлять концептуальну основу технологічного підходу [12].

Інший підхід до визначення вихідних положень проектування та реалізації педагогічної технології - критеріїв технологічності - ми зустрічаємо в працях Т. Гришиної, Т. Давиденко, Т. Сальникова, Г. Селевка, Т. Шамової, Г. Шибанової та ін. До критеріїв технологічності ці вчені відносять такі вимоги:

- технологія має розроблятися у межах певної педагогічної концепції (критерій концептуальності);
- як системоутворювальний компонент технології повинні розглядатися цілі, згідно з якими мають визначатися всі інші її складові (критерій цілеспрямованості);
- технологія має містити діагностичні процедури, за допомогою яких можна визначити ступінь досягнення запланованих цілей у будь-який проміжок часу (критерій діагностичності);
- необхідною виявляється відповідність організаційної складової технології її цільовому компонентові (критерій оптимальності);
- упровадження технології повинно забезпечити досягнення запланованих результатів усіма учасниками навчально-виховного процесу (критерій надійності) [3; 13; 16; 19].

На наш погляд, останній із наведених підходів до визначення критеріїв технологічності дозволяє спроектувати і реалізовувати будь-яку педагогічну технологію на дійсно системних засадах.

Згідно із вищезазначеним, педагогічне дослідження, що здійснюються в контексті технологічного підходу, має такі особливості порівняно з традиційним педагогічним дослідженням:

- предметом дослідження є певна педагогічна технологія (освітня, дидактична, виховна тощо);
- визначення компонентів педагогічної технології здійснюється відповідно до критеріїв технологічності.

Охарактеризуємо ці особливості більш детально.

І особливість. Предметом педагогічного дослідження на засадах технологічного підходу є певна педагогічна технологія — освітня, дидактична, виховна тощо.

Термін «педагогічна технологія» вперше було застосовано Д. Саллі уже в 1886 р. Серед освітянської спільноти західноєвропейських країн і США він набув розповсюдження у середині XX ст. і упродовж 50-річної історії розвитку однойменної галузі наукового знання зазнав суттєвих змістових змін.

Сьогодні в науковому обігу співіснують понад 300 формулювань поняття «педагогічна технологія». У процесі їх групування ми враховували те, що в сучасній педагогічній науці та освітянській практиці педагогічна технологія функціонує в чотирьох вимірах - наукознавчому, процесуально-дієвому, процесуально-описовому та системному.

У наукознавчому контексті педагогічна технологія розглядається як нова галузь педагогічного знання, предметом якої є педагогічні технології. Характеризуючи процес становлення педагогічної технології як науки, М. Поленова, зокрема, відзначає: «Педагогічною технологією (англ. «an educational technology») часто називають галузь педагогіки, метою якої є підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення тими, кого навчають, запланованих результатів навчання. Її виникнення пов'язують з реформуванням американської та західноєвропейської освіти, що відбувалося в 60-ті роки XX ст.» [12].

У процесуально-дієвому контексті педагогічна технологія розуміється як реальний навчально-виховний процес, побудований за певною технологією з метою досягнення заздалегідь запланованих цілей. Такий підхід до трактування педагогічної технології ми зустрічаємо в працях І. Дичківської, М. Кларіна, М. Мисливця, О. Пехоти та ін. [5; 7; 11; 12]. Обґрунтовуючи правомірність розгляду педагогічної технології в процесуально-дієвому контексті, М. Мисливець, зокрема, відзначає: «Треба, імовірно, при визначенні сутності педагогічної технології виходити зі змісту і характеру діяльності вчителя як процесу безперервного розв'язання педагогічних задач (аналітико-

рефлексивних, конструкторсько-прогностичних, організаційно-діяльніших, оцінно-інформаційних, корекційно-регулюючих, комунікативних). У цьому контексті під педагогічною технологією розуміється сукупність науково обґрунтованих способів організації педагогічної діяльності, здійснення яких забезпечує оптимальне вирішення поставлених завдань» [12].

У *процесуально-описовому контексті* педагогічна технологія визначається як модель (алгоритм, конструкція, стратегія тощо) навчально-виховного процесу, що розроблена відповідно до основних положень технологічного підходу. Так, Т. Гришина розглядає педагогічну технологію як модель спільної роботи вчителя й учнів із планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів освітньої діяльності, І. Дичківська - як конструкцію, стратегію, алгоритм організації педагогічної діяльності, І. Смолюк - як проект навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності студента [3; 5; 18].

В Українському педагогічному словнику знаходимо визначення поняття «технологія навчання»: технологія навчання - за визначенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована в більшій мірі на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання [2, с. 331].

Сьогодні серед освітянського загалу як в Україні, так і в країнах близького та далекого зарубіжжя все відчутнішою стає тенденція трактування категорії «педагогічна технологія» на засадах *системного підходу*. У даному

контексті феномен, що обговорюється, трактується як «системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти» (визначення ЮНЕСКО) [12]. Саме цього визначення будемо дотримуватись і ми.

У сучасній освітній практиці педагогічна технологія функціонує на трьох рівнях: загальнопедагогічному (технологія цілісного освітнього процесу в регіоні, на певному освітньому рівні, в навчальному закладі), предметному (технологія вивчення певного навчального предмета), модульному або локальному (технологія розв'язання окремих дидактичних, виховних або управлінських завдань тощо). Тому науковці наголошують на доцільності розмежування понять «педагогічна технологія», «освітня технологія», «виховна технологія» тощо.

Зокрема, М. Кларін вважає за необхідне розрізнати поняття «технологія освіти» («технологія навчання») і «технологія в освіті» («технологія в навчанні») таким чином:

- технологія освіти (технологія навчання) належить до технологій предметного рівня, метою якої є розробка оптимальних методик викладання;
- технологія в освіті є технологією модульного рівня, до особливостей якої належить використання в навчанні різноманітних дидактичних засобів, перш за все, технічних засобів навчання і комп'ютерів [7].

М. Мисливець пропонує освітню (педагогічну) технологію розглядати як технологію загальнопедагогічного рівня, а технології навчання (дидактичну технологію) і виховання (виховну технологію) - як взаємопов'язані та взаємозалежні структурні компоненти освітньої (педагогічної) технології, відносячи їх до рівня модульних технологій [12].

Заслуговує на увагу підхід І. Дичківської та О. Пехоти. За переконаннями українських учених, *освітні технології* відображують стратегію розвитку освітнього простору (національного, державного, регіонального або муніципального); *педагогічні* - тактику їх реалізації в навчально-виховному

процесі за наявності певних умов; технології *навчання (виховання, управління)* моделюють цілі, зміст, методи, форми і засоби відповідного процесу - дидактичного, виховного або управлінського. При цьому діяльність педагогів-новаторів І. Дичківська і О. Пехота відносять до класу *персоніфікованих технологій (персонал-технологій)*, зауважуючи, що їх важко, а інколи і неможливо, тиражувати [5; 11].

Ми будемо дотримуватися дещо іншого підходу до виявлення термінологічних відмінностей між поняттями, що обговорюються, і розмежовувати їх на підставі того, які саме процеси та явища педагогічної дійсності є предметом обговорення - освітні, виховні, дидактичні, чи управлінські. При цьому ми вважаємо, що педагогічну технологію доцільно відносити до технологій загальнопедагогічного рівня, освітню, виховну, дидактичну і управлінську - до технологій модульного рівня, а технологію викладання певного навчального предмета - до технологій предметного рівня.

2 особливість. Визначення компонентів педагогічної технології має здійснюватися відповідно до критеріїв технологічності.

Як відзначалося вище, до критеріїв технологічності належать критерії концептуальності, цілеспрямованості, діагностичності та оптимальності та надійності. Саме вони й обумовлюють своєрідність педагогічного дослідження, що здійснюється на засадах технологічного підходу.

Відповідно до *критерію концептуальності* на першому етапі теоретико-експериментальної роботи дослідник має теоретично обґрунтувати концептуальні основи розробки та впровадження в освітній процес авторської технології.

Поняття «концепція» (від лат. *conceptio* - сприйняття), що є ключовою категорією усього комплексу сучасних наук, у довідкових джерелах трактується як: 1) система доказів певного положення; 2) система поглядів на те чи інше явище; 3) ідейний задум твору, наукової праці [1, с. 571; 11].

У наукознавстві даний термін тлумачиться як система поглядів, що, будучи об'єднаними ідейним задумом, визначають розуміння певного класу

явищ і процесів. У педагогічних наукових джерелах поняття «концепція» тлумачиться як система поглядів, сукупність ідей, що визначають суть задуму, певний спосіб розуміння явища, розв'язання проблеми.

Зважаючи на сказане, під *концептуальними засадами педагогічної технології* розуміємо систему вихідних положень, що обумовлюють сутність і особливості процесу її розробки та реалізації.

Концептуальну основу педагогічної технології становлять філософські, методологічні та теоретичні позиції її автора. Зауважимо, що найбільш впливові підходи, основні положення яких розглядаються науковцями як філософські засади педагогічних технологій, ґрунтуються на матеріалістичних (ідеалістичних), діалектичних (метафізичних), сцієнтистських (релігійних), гуманістичних (технократичних), прагматичних (екзистенціалістських) освітніх парадигмах.

Теоретичну основу педагогічних технологій становлять наукові концепції, що визначають фактори психічного розвитку особистості, встановлюють закономірності засвоєння нею соціального досвіду, виявляють особливості організації та управління пізнавальною діяльністю школярів, характеризують позицію учня в навчально-виховному процесі тощо.

Згідно з *критеріями цілеспрямованості та діагностичності* необхідно сформулювати концептуальну мету технології, конкретизувати її у вигляді «дерева цілей» та розробити комплекс діагностичних процедур, спрямованих на визначення ступеня досягнення цілей технології у будь-який проміжок часу.

Тракування категорії «педагогічна технологія» із позицій системного підходу вимагає врахування таких ключових положень під час розробки комплексу заходів, спрямованих на реалізацію критерію цілеспрямованості.

Проголошення системних принципів пізнання було пов'язано з відмовою від редукціонізму при вивченні складних об'єктів, до яких належать і педагогічні процеси та явища. Тому найважливішим принципом системного підходу є принцип цілісності - положення про наявність у системного об'єкта нових інтегративних (емерджентних) властивостей, що відсутні в його

компонентів і притаманні йому саме як цілісному утворенню завдяки структурно-функціональним зв'язкам складових системи. Доведено, що емерджентною властивістю будь-якої педагогічної системи є її спрямованість на досягнення певної мети. Саме через це принцип цілеспрямованості, згідно з яким як системоутворювальний компонент педагогічної технології розглядають її цілі, віднесено в технологічному підході до критеріїв технологічності.

Отже, першим кроком створення будь-якої педагогічної технології є визначення її мети. Остання в переважній більшості наукових праць визначається як очікуваний конкретний результат навчально-виховного процесу, виражений у педагогічних категоріях.

За результатами наукових пошуків, визначення цільового компонента педагогічної технології має здійснюватися в процесі педагогічного цілеутворення в три етапи. На першому з них мають формулюватися концептуальні цілі, на другому - відбуватися їх конкретизація у вигляді «дерева цілей», на третьому - розроблятися діагностичні процедури визначення ступеня досягнення поставлених цілей. При цьому розробку комплексу діагностичних процедур доцільно здійснювати, використовуючи інструментарій педагогічної кваліметрії.

Педагогічна кваліметрія є галуззю знання, що вивчає методологію і теорію комплексно-системних кількісних механізмів оцінок якості освітніх процесів і явищ. До її системних ознак, за В. Лобашевим, належать такі характеристики:

1. Інформативність - виявляється в наявності вичерпних описів і уявлень про досліджуваний об'єкт (освітній процес і його складові).
2. Інтегративність - передбачає реалізацію міждисциплінарних зв'язків педагогіки з іншими науками.
3. Оптимальність - забезпечується мінімізацією часу, засобів, витрат на проведення дослідження за умов застосування надійних і технологічних методик.

4. Точність - є інтегральним показником метричної, логіко- математичної і семантичної складових точності, що визначає істинність наукових знань.

5. Доказовість - виявляється в репрезентативності матеріалу, отриманого за результатами спостережень, достатній потужності логічних критеріїв оцінки педагогічних досліджень; у комплексності застосування кількісних та якісних методів і критеріїв дослідження; у покроковому контролі результатів із можливістю коригування наступних кроків-етапів дослідження.

6. Технологічність - забезпечується виконанням вимог алгоритмічності як процесу, так і методів дослідження, основними з яких є: дискретність, розчленування на елементарні кроки, детермінованість, відтворюваність, передбачуваність кінцевого результату [9].

Основним завданням педагогічної кваліметрії є комплексна оцінка якісних характеристик об'єкта дослідження за допомогою сукупності кількісних показників із застосуванням відповідної математичної моделі.

Взаємозв'язок між інтегративною властивістю об'єкта дослідження та складними і простими властивостями, що входять до її структури, можна подати у вигляді ієрархічної структури - факторно-критеріальної моделі.

Існує певний алгоритм створення факторно-критеріальної моделі, що містить три етапи. На першому етапі розробляється ієрархічна структурна схема властивостей об'єкта моніторингового дослідження. У процесі цієї операції інтегративна властивість об'єкта моніторингу декомпонується на властивості першого порядку - *параметри* (від грецького *parametron* - що вимірює), які, у свою чергу, за правилами мереологічного ділення розкладаються на властивості другого порядку - *фактори* (від лат. *factor* - той, що робить), а останні - на складники третього порядку - *прості властивості*.

На другому етапі визначаються коефіцієнти вагомостей (V) для факторів, що характеризують значущість певного фактора серед усіх інших. При цьому сума вагомостей усіх показників має дорівнювати одиниці. Аналогічна

На третьому етапі результати факторно-критеріального моделювання оформлюються в таблицю (табл.2.1.).

Факторно-критеріальна модель оцінювання ступеня
досягнення поставлених цілей

Параметри (Р)	3	Фактори (Ф)
------------------	---	----------------

$$K_D = V^* + V_2 K_2 + \dots + V_n K_n.$$
$$V_1, V_2, \dots, V_n - \text{вагомості складових:}$$

Кі, К₂..... К_п - оцінка стану розвитку складових інтегративної властивості об'єкта моніторингу.

58

методологічні, так і діагностичні), розробити змістовий, процесуально- діяльнісний, контрольно-коригувальний і оцінно-результативний компоненти технології; г) визначити неконформні (жорстко фіксовані) і конформні (варіативні) компоненти технології та, враховуючи критерії оптимальності, спроектувати оптимізовані варіанти.

Згідно з *критерієм надійності* необхідно здійснити експериментальну перевірку розробленої педагогічної технології. При цьому, якщо дослідження здійснюється на засадах технологічного підходу, то це приводить до необхідності апробації як основного, так і оптимізованих варіантів технології, щоб на основі критеріїв оптимальності (1-й критерій - ступінь досягнення мети; 2-й критерій - раціональні витрати часу й ресурсів) виявити найкращий із них.

Висновки. Застосування технологічного підходу до проведення наукових досліджень у педагогічній галузі сприяє підвищенню їх ефективності, точності, усталеності результатів і, як зауважує Г. Селевко, «відсутністю багатьох якщо» завдяки науковому обґрунтуванню цілей, їх діагностичному формулюванню, а також проектуванню педагогічного процесу відповідно до критеріїв концептуальності, оптимальності та надійності.

Література

ШВеликий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. -К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. - 1736 с.

ШГончаренко С. Український педагогічний словник. / Гончаренко С. У. - К. : Либідь, 1997. - 376 с.

ШГришина Т. В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи / Т. В. Гришина. - Харків : Основа, 2003. - 96 с.

ШГусак О. Г. Реалізація професійно-орієнтованих технологій у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу / О. Г. Гусак // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2013. - Вип. 30 (83). - С. 527-531.

ШДичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. - К. : Академвидав, 2004. - 352 с.

ШЕнциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. — Харків : Вид. Група «Основа», 2012. — 176 с.

ШКларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. - М. : Знание, 1989. - 75 с.

ШКостенко Г. Ф. Технологічний компонент педагогічного мистецтва / Г. Ф. Костенко, С. М. Чумаченко // Збірник наукових праць центру воєнно- стратегічних досліджень Національного університету оборони України. - 2013. - № 2. - С. 82-85.

ШЛобашев В. Д. Педагогическая квалиметрия результатов обучения / В. Д. Лобашев // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2005. - № 1 - С. 21-25.

ШНаукові підходи до педагогічних досліджень: моногр. / ред. В. І. Лозова. - Харків : Апостроф, 2012. - 348 с.

ШОсвітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. - К. : А.С.К., 2001. - 256 с.

ШППедагогическая технология : учеб. пособие / науч. ред М. Е. Поленова, Н. А. Мисливец. - Белгород : Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. - 400 с.

ШППедагогические технологии / авт.-сост. Т. П. Сальникова. - М. : ТЦ Сфера, 2005. - 128 с.

ШПехота О. М. Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах / О. М. Пехота // Науковий вісник Миколаїв. нац. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. - 2013. - Вип. 1 (40). - С. 26-31.

ШРижкова М. С. Педагогічні технології: історичний аспект / М. С. Рижкова, Л. Р. Хасанова // Наукова скарбниця освіти Донеччини. - 2013. - № 1 (14). - С. 14-17.

ШСелевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. - М. : Народное образование, 1998. - 256 с.

ШСловарь иностранных слов / ред. В. В. Пчелкина. - [14-е изд., испр.]. - М. : Рус. яз., 1987. - 608 с.

ШСмолук І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. О. Смолук. - К., 1999. - 35 с.

ШШамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. - М. : Академия, 2002. - 384 с.

ШЯнкович О. Розвиток здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи (1991-2016 рр.) [Електронний ресурс] / О. Янкович // Людинознавчі студії. Педагогіка. - 2017. - Вип. 4. - С. 301-312.

ШЯнкович О. І. Освітні технології в історії розвитку вищої педагогічної освіти України (1957-2008) : моногр. / Олександра Янкович. - Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. - 320 с.

2.3. Компетентнісний підхід до проведення наукових досліджень розвитку педагогічної технології

Прийнятий Верховною Радою та підписаний Президентом П. О. Порошенком Закон України «Про освіту» (2017) визначає метою освіти всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [14].

Отже, для формулювання цільового компоненту будь-якої сучасної педагогічної технології виявляється необхідним застосування компетентнісного підходу.

За визначенням Національного освітнього глосарію, компетентнісний підхід (Competence-based approach) - це підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей. Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентричним. [9, с. 28]

Виявившись новим концептуальним орієнтиром розбудови національних систем освіти, компетентнісний підхід викликав неабиякий інтерес світової педагогічної спільноти. Так, одним з провідних напрямів діяльності таких відомих міжнародних організацій, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо, які опікуються проблемами розвитку освіти, є реалізація ряду проектів, спрямованих на забезпечення науково-методичного, організаційного та моніторингового супроводу процесу модернізації національних систем освіти на засадах компетентнісного підходу.

Найбільш гостру полеміку в учасників означених проектів, науковців і педагогів-практиків викликають питання, пов'язані з формулюванням основних понять компетентнісного підходу в освіті, визначенням ключових компетентностей, виявленням шляхів його реалізації.

Маємо можливість схарактеризувати найвпливовіші серед світової педагогічної спільноти підходи до вирішення означених питань.

Поняття *«компетентність»* введено у вітчизняний науково-педагогічний обіг під впливом європейської освітянської традиції, яка активно послуговується ним уже понад чверть століття. Але й досі серед дослідників відсутня однаковість щодо його змісту, а навколо його дефініцій і трактувань точаться суперечки теоретиків.

Згідно з визначенням «Сучасного словника іноземних слів», термін «компетентність» має латинське походження й означає «оволодіння знаннями, які дозволяють міркувати над чимось» [18, с. 295].

«Словник сучасної англійської мови» зазначає, що компетентність - це здатність особистості діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання [24, р. 270].

Упорядники Оксфордського російського словника розглядають компетентність як достатні вміння, адекватну кваліфікацію [25, р. 725].

Франкомовний аналог терміна «компетентність» - слово «*competent*» перекладається як «компетентний», «уповноважений» та несе в собі юридичне значення [22, р. 243].

Німецький термін «*kompetent*» означає здатність до дії як уміння використовувати знання у практичній діяльності [23, s. 517].

Аналіз наукових джерел уможливив висновок про те, що зарубіжні вчені під компетентністю розуміють: здатність людини застосовувати свої знання (Г. Халлаш); здатність, що ґрунтується на досвіді або знаннях, які людина розвинула завдяки практиці або освіті (Дж. Куллахан); навички й уміння, які особистість може використовувати в різних ситуаціях і контекстах та опановуючи нові ситуації (Ж. Перре) [6, с. 107-108].

Розмаїття нюансів змісту поняття «компетентність» спонукало науковців і функціонерів сфери освіти уніфікувати його трактування. Так, експерти Департаменту економічного, соціального та культурного розвитку ЮНЕСКО трактують це поняття як «здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо діяти в міжособистісних відносинах - ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях», а фахівці Міжнародного департаменту стандартів визначають поняття «компетентність» як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу» [11, с. 8].

На відміну від зарубіжних науковців, більшість вітчизняних дослідників прагнуть розширити зміст поняття «компетентність», включивши до нього,

крім знань і вмінь у певній галузі (як у більшості визначень європейських учених), ще й різноманітні особистісні утворення - цінності, мотиви, ставлення тощо.

Прикладом може служити трактування О. Пометун, яка включає до змісту компетентності «спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються особистістю в процесі навчання. Вони дозволяють їй визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності» [13, с. 18].

Ще ширший підхід до розгляду змісту досліджуваного поняття демонструє О. Сироватко, розуміючи під компетентністю «сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, що необхідні людині для самостійного та ефективного розв'язання різних життєвих ситуацій для того, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими людьми» [20, с. 18-21].

Підсумовуючи короткий огляд, варто навести одне з найновіших визначень, що є прикладом комплексного, найбільш загального підходу до визначення змісту поняття. Експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCo») розглядають компетентність як «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок, ставлень і цінностей, поведінкових компонентів - усього того, що особистість може мобілізувати для активної дії» [11, с. 10].

Аналіз наведених визначень поняття «компетентність» надає змогу розглядати феномен, що обговорюється, як інтегративну якість особистості, що має складну структуру. Найбільш поширеним у національній педагогічній науці є підхід, окреслений О. Пометун, яка до *складових компетентності відносить знання, уміння, навички та ставлення.*

Новітній Закон України «Про освіту» (2017) визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [14].

Незважаючи на те, що ідеї компетентнісного підходу почали розроблятися в освітянській царині ще в 60-ті рр. XX століття, досі не існує усталеного загальноприйнятого тлумачення його ключових понять: «компетентність» і «компетенція». Ця обставина змушує кожного дослідника визначатися із власною позицією щодо дефініцій та співвідношення цих понять.

Етимологічно термін «компетентність» можна вважати похідним від слова «компетентний» (competens), що в латині дослівно означає «відповідний, здатний, узгоджений» (від «взаємно прагнути, відповідати, підходити») [8], хоча найчастіше вживається у значеннях 1) такий що має компетенцію; 2) обізнаний, тямущий в певній галузі. Поряд із цим, у латині також існує споріднене поняття «компетенція» (competentia - належність по праву), що визначається як 1) коло повноважень якого-небудь органа чи посадової особи; 2) коло питань, у яких дана особа має знання, досвід [16, с. 126-127].

О. Садохін зазначає, що поняття «компетенція» та «компетентність» набули поширення в епоху виникнення капіталізму, коли в результаті розподілу праці у сфері управління виникла необхідність у розмежуванні прав і обов'язків між органами управління й повноваженнями посадових осіб, що очолювали ці органи. Крім того, тоді ж виникла потреба у великій кількості виконавців, які мали б відповідний набір знань, умінь і навичок для виконання суворо визначеного виду діяльності [16, с. 127].

Упродовж XX століття поняття «компетенція» стало широко вживатися у сфері правових відносин, оскільки відображувало сукупність визначених конституціями, законами та виконавчими актами державного управління повноважень, які мав який-небудь орган чи посадова особа. Звідси пішла

традиція, згідно з якою в сучасній юридичній літературі термін «компетенція» визначається як сукупність встановлених в офіційній - юридичній чи неюридичній - формі прав і обов'язків, тобто повноважень якого-небудь органу або посадової особи, які визначають можливості цього органу або посадової особи приймати обов'язкові до виконання рішення, організовувати та контролювати їх виконання, вживати у необхідних випадках заходи відповідальності тощо [Там само].

Автори Великого тлумачного словника сучасної української мови визначають компетенцію як 1) добру обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3, с. 560].

Водночас, той самий розподіл праці у сфері управління поставив на порядку денному питання про відповідність дій органу управління чи посадової особи його/її повноваженням. Суть проблеми полягала в суперечності, де з одного боку виступало коло повноважень, що визначав відповідальність посадової особи в розв'язанні практичних питань, а з іншого — знання, досвід і вміння цієї посадової особи в реалізації даного кола повноважень. О. Садохін вважає, що саме названа суперечність спричинила виникнення терміна «компетентність», який став характеризувати суб'єкта управління з точки зору його знань і вмінь, що дають можливість здійснювати управління з більшою чи меншою ефективністю [16, с. 127].

Здебільшого проблема компетентності розробляється в межах досліджень професіоналізму. Так, психолог А. Деркач у структурі професіоналізму виокремлює «гармонійне сполучення високої професійної компетентності й професійних умінь і навичок на рівні професійної майстерності, а також акмеологічних інваріантів професіоналізму, що виступають у якості базисних умінь» [5, с. 253]. На цій підставі професійна компетентність визначається автором як «головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сфера професійного знання, система знань, що постійно розширюється і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю» [там само].

У соціології компетентність розглядається також як атрибут професіоналізму. У цьому аспекті найчастіше використовується визначення компетентності як досконалого знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, можливих способів і засобів досягнення накреслених цілей [19].

Досліджуючи зміст професійної компетентності в соціологічному аспекті, В. Сластьонін розглядає її як теоретичну та практичну готовність індивіда до відповідного виду діяльності. Теоретична готовність виявляється в сукупності здатностей мислити й аналізувати, а практична готовність виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, до яких автор відносить організаторські й комунікативні вміння [17, с. 263].

У межах соціологічного підходу відомий методолог педагогіки

О. Новиков пропонує інше трактування феномена компетентності, оскільки вважає, що «компетентність передбачає, поряд із технологічною підготовкою, цілу низку інших компонентів, що мають, в основному, позапрофесійний чи надпрофесійний характер, але водночас необхідні в нинішніх умовах кожному фахівцеві. Це насамперед, такі якості особистості, як самостійність, здатність приймати рішення, творчий підхід до будь-якої справи, вміння доводити її до кінця, вміння постійно навчатися. Це — гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного й експериментального мислення, це — вміння вести діалог і комунікабельність, здатність до співпраці тощо. Над власне професійною - технологічною - підготовкою виростає величезна позапрофесійна надбудова вимог до фахівця» [10, с. 23-24].

Авторитетний британський дослідник компетентнісного підходу Дж. Равен запропонував власну концепцію компетентності, що базується на визнанні провідної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості [15]. Так, компетентність він розуміє як специфічну здатність, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що охоплює вузькофахові знання, особливого роду навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Відповідно, за Дж Равеном, бути компетентним -

означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня. При цьому всі компетентності дослідник поділяє на три групи: когнітивні, афективні, вольові.

У контексті нашого дослідження надзвичайно важливим є твердження Дж. Равена, що формування компетентності є не стільки створенням сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки вихованням компетентного професіонала як особистості. За його переконанням, знання, вміння й навички, які утворюють виконавську сторону будь-якої професійної діяльності, успішно формуються й реалізуються тільки при особистісному прийнятті й усвідомленні суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості.

Вважаємо необхідним наголосити, що ключовою ідеєю в концепції Дж. Равена є твердження про необхідність урахування інтересів, цілей, пріоритетів кожної людини при оцінці її компетентності в відповідній області діяльності. Дослідник відзначає, що компоненти компетентності проявляються й розвиваються тільки в умовах цікавої для людини діяльності, і тому називає компетентності «мотивованими здатностями» [див.: 21, с. 176].

На основі аналізу різноманітних підходів до трактування понять «компетенція» та «компетентність» культуролог О. Садохін робить низку важливих, на наш погляд, висновків:

- компетенція й компетентність знаходяться в тісному взаємозв'язку, оскільки взаємно передбачають одне одного;
- компетентність є похідною від компетенції, але вона має певну специфіку, оскільки характеризує окремого суб'єкта як носія компетенції;
- ступінь розвинутої особистісних характеристик суб'єкта компетенції визначає рівень його компетентності;
- кількість і якість професійних і фахових знань суб'єкта виступають передумовою ефективною реалізації його компетентності [16, с. 131].

Отже, є всі підстави стверджувати, що поняття «компетенція» відбиває зміст певного виду діяльності, тоді як «компетентність» - сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту. У контексті нашого

дослідження ми будемо спиратися на визначення, наведені в Національному глосарії вищої освіти: «Компетентність / компетентності (Competence, competency / competences, competencies): Динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями [9, с. 28].

Компетенція / компетенції (Competence, competency /competences, competencies): Надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових й інших прав і обов'язків. Слід відрізнити поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи» [9, с. 28-29].

Принциповим моментом компетентнісного підходу є питання про системну ієрархію компетентностей, яка виявляється стратегічним орієнтиром при визначенні змісту загальної середньої освіти. Це питання було предметом обговорення фахівців - науковців і практиків - на науково-практичному семінарі «Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи та термінологія» (16.06.2004 р.). У результаті наукової дискусії учасники семінару дійшли спільної думки про доцільність представлення ієрархізованої системи компетентностей таким чином: *надпредметні* ^ *загальнопредметні* ^ *спеціальнопредметні*.

Надпредметні компетентності відносяться до метапредметного рівня змісту загальної середньої освіти, що ґрунтується на засадах компетентнісного підходу. Вони визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності,

ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. За метафоричним виразом О. Крисана, надпредметні компетентності можуть бути представлені у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання [Див.: 12, с. 22].

Одночасно з означеним терміном, як українські, так і зарубіжні науковці широко застосовують синонімічні поняття: «ключові компетентності», «базові компетентності», «життєві компетентності», «міжпредметні компетентності», «транспредметні компетентності». Найбільш уживаним міжнародною освітнянською спільнотою є термін «ключові компетентності» («*key competencies*»). Тому надалі ми будемо користуватися саме ним.

Серед зарубіжних учених існують найрізноманітніші підходи до класифікації ключових компетентностей.

За класифікацією OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*), компетентності, які визначають компетентнісну модель особистості, можна поділити на три категорії:

- здатність до автономної, ефективної, відповідальної дії;
- здатність до використання в комунікації символічних і мовленнєвих засобів, а також ІКТ ;
- вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [11, с. 23].

Учасники Лісабонської конференції (2001 р.) включили до переліку ключових компетентностей особистості: навички рахування та письма; володіння іноземними мовами; здатність навчатися; соціальні навички; базові компетентності в галузі математики, природничих наук і технології; володіння інформаційними та комунікаційними технологіями; підприємницькі навички; загальну культуру [7, с. 92].

Національний освітній глосарій визначає загальні компетентності (*Generic competences*) як такі, що формуються у здобувача вищої освіти в процесі навчання за даною освітньою програмою, але мають універсальний характер і можуть бути перенесені із контексту однієї освітньої програми в іншу. [9, с. 24]

На думку провідних зарубіжних учених, формування в учнівської молоді ключових компетентностей стає можливим за умов інноваційної освіти, що спрямована на навчання молодих людей:

- «життєвим навичкам» (вмінню долати особисті проблеми та стреси, бути толерантними по відношенню до інших, уміти доцільно використовувати свій час, розуміти інструкції й дотримуватись правил, оформляти ділову документацію, зокрема, писати заяви, резюме, ділові листи тощо);

- міжпредметним умінням (обробляти й систематизувати текстову й числову інформацію, писати тексти і виступати перед аудиторією, здійснювати ділову комунікацію, зокрема, працювати в групі, бути «членом команди», співпрацювати та керувати людьми, дотримуючись правил «чесної гри» тощо);

- бути ініціативним, пропонувати нестандартні рішення, уміти аргументовано відстоювати свою точку зору тощо;

- проектуванню, що включає визначення пріоритетів, постановку мети, формулювання завдань, пошук ефективних способів здійснення діяльності, оцінку своїх можливостей і ресурсів, презентацію, аналіз результатів діяльності тощо;

- науковому пізнанню (висуванню гіпотез, моделюванню, експериментуванню, аналізу та узагальненню результатів діяльності) тощо [2].

У зарубіжній освітній практиці розроблено й апробовано декілька шляхів реалізації в навчально-виховному процесі ідей компетентнісного підходу. На практиці формування ключових компетентностей учнів здійснюється, як правило, за однією із зазначених нижче моделей:

1. *Предметно-тематична модель* передбачає цілеспрямоване набуття учнями ключових компетентностей при вивченні ними певного предмета. Так, у деяких загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії формування в учнів основної школи уміння вчитись здійснюється під час опанування ними предмета «*How to study*».

2. *Міжпредметна модель* передбачає формування в учнів ключових компетентностей комплексно: цілеспрямовано - під час засвоєння предметів

певної освітньої галузі та опосередковано - при вивченні всіх дисциплін навчального плану.

3. *Виховна модель* передбачає формування в учнів ключових компетентностей переважно в позаурочній і позашкільній роботі. Вона може реалізовуватись через різні форми виховних заходів. Сьогодні в світовій педагогічній практиці набули розповсюдження такі підходи до побудови виховної моделі:

- проектний, сутність якого полягає в розробці та реалізації учнями різноманітних соціально спрямованих проектів;
- інституційний, який реалізується через моделювання елементів дорослого життя (наприклад, самоврядування), роботу дитячих організацій, клубів, гуртків тощо.

4. *Системна модель*, що є найоптимальнішою, оскільки дозволяє повною мірою задіяти у процесі формування в учнів ключових компетентностей весь освітньо-виховний потенціал ЗНЗ завдяки органічному поєднанню предметно-тематичної, міжпредметної та виховної моделей, охарактеризованих вище.

Принципових змін у технологіях навчання, побудованих на засадах компетентнісного підходу зазнає й процедура оцінювання навчальних досягнень учнів. Так, програмами Міжнародного Бакалавріата передбачено, що випускники *основної школи* не складають підсумкових іспитів з академічних дисциплін, натомість обов'язково захищають Персональний проект і надають звіт про результати соціальної практики. У той же час іспити з академічних дисциплін не проводяться. Закінчення *старшої школи* обов'язково передбачає оцінку рівня сформованості ключових компетентностей випускників [1].

Серед українських науковців теж до останнього часу була відсутня одностайність щодо визначення переліку ключових компетентностей.

Так, О. Сироватко до ключових компетентностей відносить:

- *соціальну*, що пов'язана з готовністю брати на себе відповідальність, з участю в спільному прийнятті рішень, з регулюванням конфліктів

ненасильницьким шляхом, з участю у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів суспільства;

- *полікультурну*, що пов'язана із здатністю співпрацювати з людьми інших культур, мов та релігій, із розумінням несхожості людей, повагою один до одного, із запобіганням виникненню расизму та ксенофобії, розповсюдженню клімату нетерпимості;

- *комунікативну*, що передбачає оволодіння важливим у праці та суспільному житті усним та писемним спілкуванням, знання декількох мов;

- *інформаційну*, що обумовлена зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві та передбачає оволодіння інформаційними технологіями, уміннями отримувати, критично оцінювати та використовувати різноманітну інформацію;

- *саморозвитку та самоосвіти*, що пов'язані з потребою та готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в суспільному та особистому житті;

- *раціональної продуктивної діяльності* [20, с. 19].

Інший підхід демонструє І. Єрмаков, виділяючи серед видів ключових компетентностей інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну, а також психологічну рефлексивну [6, с. 49].

Узагальнивши здобутки європейських і вітчизняних учених, учасники робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний - рівному», запропонували орієнтовний перелік ключових компетентностей, до якого увійшли 7 надпредметних компетентностей:

- уміння вчитися,
- загальнокультурна компетентність;
- громадянська компетентність;
- підприємницька компетентність;
- соціальна компетентність;
- здоров'язберігаюча компетентність;

- компетентність у застосуванні ІКТ [7, с. 91.

Певну риску під дискусіями підвів Закон України «Про освіту» (2017), де Стаття 12 прямо визначає мету повної загальної середньої освіти як усебічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності.

Досягнення цієї мети забезпечується, як декларує Закон, шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність;
- інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність,

вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [14].

Висновки. Компетентнісний підхід у наукових дослідженнях педагогічних технологій виступає насамперед як основа формулювання цільового компоненту технології, а також задає напрями конструювання її змістового та процесуального компонентів. Ретельна розробка змісту і критеріїв сформованості компетентності, яка, безумовно, є метою реалізації педагогічної технології. Це дасть підстави для створення адекватного й дієвого діагностичного інструментарію, який, у свою чергу, буде застосовано в процесі моніторингу як складника діагностичного компонента педагогічної технології.

Література

ШБобиенко О. М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций [Електронний ресурс] / О. М. Бобиенко. - Режим доступу : <http://www.tisbi.ru/science/vestnik /2003/issue2/cult3.php#11>.

ШБоткин Дж. Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция // Перспективы. Вопросы образования. - 1983. - № 3. - С. 28-49.

ШВеликий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. -К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. - 1736 с.

ШГриньова В. Модернізація національної освіти на засадах компетентнісного підходу: поняттєво-термінологічний апарат і суть проблеми / Валентина Гриньова // Рідна школа. - 2016. - № 4 (квітень). - С. 20-24.

ШДеркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / Деркач А. А. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. — 752 с.

ШЖиттєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохонь, І. Г. Єрмакова та ін. - К. : Богдана, 2003. - 520 с.

Ш Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. - К. : К.І.С., 2004. - 112 с.

ШКомпетенція // Юридична енциклопедія : В 6 т. [Електронний ресурс] / редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. — К. : Укр. енцикл., 1998. - Режим доступу : <http://leksika.com.ua/16890902/legal/kompetentsiya>

ШНаціональний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. - К. : ТОВ «Видав. дім «Плеяди», 2014. - 100 с.

ШНовиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. - М. : Эгвес, 2002. — 320 с.

ШОвчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. - К. : К.І.С., 2003. - С. 13-41.

ШПошетун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. - К. : К.І.С., 2004 - С. 66-72.

ШПошетун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. - К. : К.І.С., 2004 - С. 16-25.

ШПро освіту : Закон України [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. - Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

ШРавен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. В. И. Беспольский. - М. : Когито-Центр, 2013. - 396 с.

ШСадохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2007. - Том X. - № 1. - С. 125-139.

ШСластёнин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. пед. вузов / В. А. Сластёнин, Г. И. Чижаква. - М. : Академия, 2009. - 192 с.

ШСовременный словарь иностранных слов. - 3-е изд., стер. - М. : Русский язык, 2000. - 742 с.

ШСоциология. Основы общей теории : учеб. для вузов / отв. ред. Осипов Г. В., Москвичёв Л. Н. ; 2-е изд., испр. и доп. - М. : Норма, 2008. - 912 с.

ШСыроватко Е. Н. Психолого-педагогические критерии диагностики уровня учебных достижений школьников. - Запорожье : Премьер, 2001. - 60 с.

ШЮр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст / К. А. Юр'єва, О. М. Тіщенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. : проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. - Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. - Вип. 42. - С. 169-182.

ШDictionnaires Pedagogiques. Robert methodeique. Dictionnaire methodeique du français actuel. - Paris, 1993. - 1650 p.

ШLangenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. - Berlin; München, 1993. - 1217 s.

ШLongman Dictionary of Contemporary English. - Harlow: Longman Dictionaries, 1995. - 1668 p.

ШOxford Russian Dictionary. - Oxford: Oxford University press, 1977. - 1840 p.

3. ЗАГАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Поняття педагогічної технології

Поняття «технологія» у сучасному значенні використовується насамперед у виробництві, різних видах науково-виробничої діяльності і передбачає сукупність знань про способи і засоби здійснення виробничих процесів, що гарантують отримання повного результату.

Слово «технологія» складається з двох складових: 1). «техно», що одночасно означає і мистецтво (уміння, майстерність), і ремесло (професійне заняття, професія); 2) «логія» — наука, опис. Тобто пряме значення терміна «технологія» можна тлумачити як опис, з одного боку, майстерно здійсненої професійної діяльності, а з іншого — досконалої, оптимально організованої.

Відповідно до педагогічних наук поняття «технологія навчання» вперше було уведено відомим американським письменником та філософом Л. Хаббардом (1950). Зауважуючи на тому, що будь-яке навчання в своїй основі є діяльністю, що долає складності, науковець розробив точну технологію, яка дозволяє долати ці перешкоди й стати спроможним використати набуті знання у будь-якій життєвій галузі.

У педагогічний лексикон міцно увійшло поняття педагогічної технології. Саме це поняття ще не відстоялось, не набуло наукової завершеності, воно ще не має вичерпного визначення. Різні автори дають різні визначення:

- Педагогічна технологія - це система процедур, яка оновлює професійну діяльність вчителя і гарантує кінцевий запланований результат (С.Гончаренко).
- Педагогічна технологія — це сукупність способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат (О. Пошетун).
- Педагогічна технологія - це проект певної педагогічної системи, яка реалізується практично (В.Беспалько) .

- Педагогічна технологія - це сукупність функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення мети (М. Кларін).

- Педагогічна технологія - це сукупність педагогічних прийомів, що забезпечують досягнення педагогічних цілей (В. Гузєєв).

- Педагогічна технологія - це сфера знання, яка включає методи, засоби і теорію їх використання для досягнення цілей освіти (І. Зязюн).

- Педагогічна технологія - це модель спільної діяльності по проектуванню, організації і проведенню навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для викладача і студента (В. Монахов).

- Педагогічна технологія - це спільна галузь педагогічного знання, яка включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана із застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга - з його організацією (О.Пехота).

- Педагогічна технологія - це опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков).

- Педагогічна технологія - це впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, інструментально забезпечуючих досягнення прогнозованого результату (В. Сластьонін).

- Педагогічна технологія - це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

- Педагогічна технологія - це суворо наукове і точне відтворення гарантуючих успіх педагогічних дій (І. Прокопенко, В. Євдокимов).

- Педагогічна технологія - це процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу,

гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога (С. Сисоева) .

- Педагогічна технологія - це закономірна педагогічна діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має більш високий ступінь ефективності, надійності й гарантованості результату, ніж традиційне навчання (В.Серіков).

- Педагогічна технологія - систематичний, концептуальний, об'єктивований, інваріантний опис діяльності вчителя й учня, спрямований на досягнення освітньої цілі (Ф. Фрадкін).

- Педагогічна технологія - це змістовне узагальнення, яке вбирає в себе смисли існуючих визначень (Г. Селевко) .

- Педагогічна технологія - це система засобів навчання і способів їх застосування (І. Мархель).

- Педагогічна технологія - це спосіб організації, спосіб думок про матеріали, людей, моделі і системи типу «людина-машина» (І. Лернер) .

Значне розходження в поглядах на нове педагогічне явище багато в чому пояснюється його складністю і недостатньою вивченістю, значною відмінністю вихідних позицій у різних дослідників. Але майже всіх об'єднує визнання специфіки педагогічної технології, яка полягає в тому, що в ній намічається і здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Педагогічна технологія передбачає формулювання цілей через результати навчання, які виражаються в діях учнів, надійно ними усвідомлюються, приймаються, визначаються і перевіряються.

Традиційна педагогічна технологія навчання у школі зорієнтована на викладання наукових знань з одного боку і їх засвоєння з іншого. Ця технологія навчання виходить з того, що зовнішнє безпосередньо формує внутрішнє. Учень підпадає під поняття «об'єкт», яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів та нормативів, забезпечуючи формування пізнавальних процесів і якостей, спрогнозованих учителем. Але

учень сприймає лише те, що може й хоче, заломлюючи навчальні впливи крізь призму своєї індивідуальності, тобто як суб'єкт.

Тому стає все більш зрозумілим, що традиційне навчання потрібно трансформувати в інше, при якому учень стає суб'єктом навчання.

Потреба у нових педагогічних технологіях спричиняється новими потребами суспільства, що в свою чергу обумовлюються його розвитком або результатами наукових відкриттів. Так, виникненню технології програмованого навчання передувало розвиток кібернетики; створення технології контекстного навчання відбувалось завдяки розвитку діяльнісного підходу в навчанні. Отже, у процесі становлення нової технології можна виокремити такі етапи: актуалізація суспільної потреби - фундаментальні знання в науковій думці - розробка нової технології - популяризація та реалізація нової технології в педагогічній системі.

У новій технології навчання ставиться мета виявити закономірності взаємодії вчителя, учнів, змісту, форм і методів, засобів і джерел навчання. При такому підході технологія навчання представляє по суті організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій всіх елементів навчального процесу.

Отже, на нашу думку, *технологія навчання - це система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання.*

При традиційній технології домінуюче положення займає вчитель, який визначає всі основні параметри: цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання. Учень займає підлегле, залежне становище - він не має можливості серйозно впливати на планування, оцінювання і корекцію процесу навчання. Але учень прагне до самореалізації, самостійності, він має певний побутовий досвід. Сама логіка навчального процесу вимагає, щоб навчання було організоване як співробітництво, як спільна діяльність учителя і учня на всіх етапах, щоб учень став суб'єктом навчання.

Наслідком заміни концепції освіти стає оновлення курикулуму навчання: поява нових навчальних дисциплін, оновлення змісту вже існуючих навчальних курсів, й, з метою забезпечення у дітей цілісного вивчення явищ світу - створення інтегрованих курсів.

На сьогодні в теорії і практиці існує дуже велика кількість варіантів навчального процесу. Кожен автор і виконавець вносить щось своє, індивідуальне, у зв'язку з чим є підстави говорити про авторські технології навчання. Такими можна назвати відомі добре технології Ш.О. Амонашвілі, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперіна, О.К. Дусавицького, В.Ф. Шаталова та ін.

Якщо навіть брати традиційне навчання, то воно не залишилось незмінним, а було багато спроб його удосконалити. В межах традиційної системи навчання є різні моделі навчання, які мають суттєві відмінності. Так, *трансляційна модель* традиційного навчання побудована на передбаченні, що зміст навчальних впливів ізоморфно трансформується в систему знань і умінь учня, його індивідуальні якості. Таке навчання орієнтується на досягнення кінцевого навчального результату, а не на розвиток особистості.

Формуюча модель ґрунтується на тому, що до певної міри за допомогою управління навчальною діяльністю учня можна гарантувати формування знань і умінь з наперед заданими властивостями. Навчання при цьому відбувається поетапне формування розумових дій. Той, хто навчається, засвоює еталонні зразки діяльності - чим точніше і правильніше він їх засвоїть, тим ефективнішим вважається навчання.

Розвивальна модель спрямована в першу чергу на розвиток теоретичного мислення (когнітивної сфери особистості) за рахунок спеціальної організації навчального матеріалу і не передбачає звернення до емоцій і почуттів учнів.

Активізуєча модель спрямована на стимулювання пізнавальної діяльності за рахунок впровадження проблемного навчання і розв'язання навчальних задач.

Вільна модель орієнтована на спонтанність в саморозвитку особистості, а навчання розглядається як супровід її природного розвитку.

Незважаючи на помітні відмінності гілок традиційного навчання, їх об'єднує те, що творчість з боку учня або відсутня зовсім, або зведена до мінімуму. Власне творча активність учнів залишається поза увагою педагогів. Тому будь-яка з моделей традиційного навчання не здатна врахувати всю глибину і складність психологічного складу кожного конкретного учня. Все це вимагає пошуку нових технологій навчання, в межах яких можливі нові рішення в організації навчального процесу. При цьому в прогнозуванні результатів різних технологій навчання великого значення повинно надаватись виявленню особистісного сенсу навчання та емоційного задоволення від навчальної діяльності. Це створило б сприятливі умови усвідомлення особистістю істинного значення нового знання, активізувало її самоосвіту і самовиховання. Сучасна шкільна практика, побудована на вольових началах, вичерпала себе в плані підвищення ефективності навчання, її не можна ні покращити, ні удосконалити, а треба замінити іншою.

Як реакція на потребу в гуманістичній освіті і підготовці творчих працівників, в багатьох суспільствах в останні роки виникла нова течія, в якій перемішалась велика кількість нових технологій. Правда, не всі варіанти навчального процесу є інноваціями, але то предмет окремої розмови.

Докорінні зміни в освітній політиці, які спрямовані на підвищення ефективності навчальної діяльності учнів, передбачають ясність у постановці задач, чіткість у визначенні вихідних положень. Хоча сьогодні більшість освітніх установ виявляє інтерес до нововведень (86,7% опитаних керівників закладів освіти та відділів освіти), але відсутність наукової бази, невідпрацьованість механізмів значно знижують результативність і ефективність інновацій, які впроваджуються в навчальний процес, гальмують перехід освітніх систем в режим розвитку. Розмитість термінологічного апарату, вихідних теоретичних положень утруднюють обмін досвідом, поширення нововведень, які виправдали себе. Великий масив нових фактів відлякує багатьох учителів. 80,2% із 216 опитаних мали намір працювати по-

новому, але під тиском обставин перейшли в режим традиційного навчання. Реалізації нових ідей заважають певні педагогічні стереотипи.

3.2. Складові елементи педагогічної технології

Технологія пов'язана з навчальним процесом - діяльністю суб'єктів навчання, її структурою, засобами, методами і формами. Вона виступає як сукупність науково обґрунтованих способів організації педагогічної діяльності, здійснення яких приводить до оптимального розв'язання поставлених задач.

Аналіз категорії «педагогічна технологія» показує, що до її структури входять:

1. *Концептуальна частина* (короткий опис ідей, гіпотез, принципів, які допомагають її розумінню).
2. *Змістовна частина* (цілі навчання, обсяг і характер змісту освіти).
3. *Процесуальна частина* - технологічний процес (організація навчального процесу, способи пізнавальної діяльності учнів, методи і форми роботи вчителя, діагностика навчального процесу).
4. *Програмно - методичне забезпечення* (навчальні плани і програми, навчальні і методичні посібники, засоби навчання і діагностики).
5. *Професійний компонент* (відображення залежності успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя).

Будь-яка педагогічна технологія спирається на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей. Концептуальна частина розглядається з позиції інноваційності, альтернативності, гуманізму, демократизму, сучасності.

Змістовна частина в рамках технології розглядається з позицій сучасних теорій загальної середньої освіти, принципів системності, ідей розвивального навчання і соціального замовлення.

В єдності і взаємозв'язку із змістовною частиною перебувають процесуальні компоненти освітньої системи. В процесуальній характеристиці визначається доцільність окремих елементів, комплексність усіх методичних засобів, адекватність змісту освіти і контингенту учнів. Передбачається можливість використання (відтворення, повторення) педагогічної технології в інших однотипних закладах освіти іншими вчителями.

Програмно-методичне забезпечення повинно задовольняти вимогам науковості, технологічності, достатньої повноти і реальності здійснення.

Від професіоналізму педагогів залежить якість результатів, отриманих упродовж реалізації технології. Саме проблема якості відтворення конкретної технології педагогами-послідовниками обумовлює її затребуваність у педагогічному середовищі.

Відомо, що з часів Я.А. Коменського було багато спроб зробити навчання схожим на добре налагоджений механізм. Разом з тим добре відомо й те, що після трьох століть ми не наблизились до цього ідеалу. Наукові дані в дослідженні природи людини свідчать - інакше не могло й бути. Ми спостерігаємо, як по-різному, але однаково ефективно, працюють вчителі. Це відноситься в першу чергу до вчителів-майстрів, яких добре знає педагогічна і батьківська громадськість (Ш.О. Амонашвілі, В.П. Гузик, В.Ф.Шаталов, В.М. Хайруліна та інші). Але ж учень не винен в тому, що йому дістався не кращий вчитель. Тому продовжуються пошуки таких шляхів у навчанні, які б в умовах масової школи безвідмовно забезпечували успіх у звичайного вчителя. Йдеться про те, щоб перетворити навчання у своєрідний технологічний процес з гарантованим результатом. Установка педагогічної технології: розв'язання навчальних задач повинно бути керованим процесом і забезпечувати гарантовані результати. В основу такого підходу покладена ідея повного управління процесом засвоєння знань.

Технологічний підхід до навчання можна для більшої точності подати у вигляді схеми :

Загальні цілі і зміст навчання — Навчальні цілі —Навчанням Оцінка.

На перший погляд у цій схемі все так, як і завжди було. В будь-якому навчальному процесі ставиться мета, якій підпорядковується хід навчання, а результат навчання завжди оцінюється. Але тут є одна особливість, яка не властива традиційному навчанню, - це корекція навчального процесу на кожному етапі, оперативний зворотній зв'язок.

Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що в ній намічається і здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Оперативний зворотній зв'язок є наскрізним для усього навчального процесу.

Виділяються ще й такі *особливості педагогічної технології*:

- подання змісту матеріалу у вигляді навчальних задач;
- наявність чіткої логіки, послідовності дій, операцій;
- мотиваційне забезпечення діяльності;
- наявність засобів і способів одержання інформації;
- технологія, її розробка і використання вимагають творчої активності вчителя і учнів; разом з тим потрібно визначити межі регламентованої діяльності і творчості учасників педагогічного процесу;
- різний навчальний матеріал має різну «технологічність»: один легко кодується й при відтворенні не деформується, не спотворюється, а усвідомлюється у всій повноті і цілісності (математичні формули, способи розв'язання задач); інший, будучи закодованим, втрачає частину своїх можливостей впливу на почуття, емоції учнів (художня, історична інформація);
- кожна окрема технологічна ланка досягає запланованих результатів тільки при опорі на психологічне обґрунтування; при цьому враховується той факт, що ці ланки мають цілком визначений педагогічний потенціал : одні з них за своєю структурою і способах реалізації мають на меті розвиток уваги, мислення, уяви, пам'яті, вміння діяти за зразком при жорсткій заданій послідовності основних елементів програми (алгоритм розв'язання певного типу задач), інші виконують функцію опори для активної самостійної

мислительної діяльності (опорні конспекти В.Ф. Шаталова, опорні схеми С.Н.Лисенкової, таблиці С.М.Крамських);

- педагогічна технологія (навіть найсучасніша) не забезпечує однаково високого рівня наукованості, навченості і вихованості всіх учнів; на результат впливає багато факторів: рівень педагогічної майстерності вчителя, інтелектуальний і емоційний фон класу, матеріальна база школи тощо.

Отже, *педагогічна технологія* - не механічний, раз і назавжди заданий процес з незмінним виходом, а організаційно-змістовна структура, що визначає напрямок взаємодії педагога і учнів при нескінченій багатоманітності підходів і відносин.

Педагогічна технологія - це не інструкції і рецепти, а принципи практичного втілення закономірностей формування особистості.

Педагогічна технологія підкоряється певним принципам:

1. Принцип орієнтації на чітко і детально визначені цілі.

При формуванні, визначенні, відборі навчальних цілей, при побудові навчання рекомендується уникати невизначених, розпливчатих виразів типу «пізнати», «приймати», «розуміти». Замість цього в якості основи навчання рекомендується добирати дії, що виражаються словами типу «назвати», «перерахувати», «порівняти», «описати», «вибрати», «дати означення».

У сучасній школі формулювання цілей здійснюється в таких формах: а) через зміст предмету чи його частини («вивчити піднесення і занепад Київської Русі»); б) через діяльність вчителя («ознайомити учнів з козацькою епохою»); в) через внутрішні процеси і зрушення в розвитку учнів («навчити аналізувати досліджуваний об'єкт»); г) через зовнішньо виражену навчальну діяльність («дослідження клітинної будови речовини»).

Всі ці способи без винятку не надають цілям визначеності, яку можна було б за будь-яких умов перевірити. Педагогічна технологія передбачає формулювання цілей через результати навчання, які виражаються в діях учнів, надійно усвідомлюються, визначаються і перевіряються. Одна справа поставити ціль - «вивчити використання символічних позначень на карті» (чим

в більшості випадків обмежуються у школі) і зовсім інша справа сформулювати ясні, визначені цілі, досягнення яких легко перевіряється: а) відтворити по пам'яті символи, що використовуються на карті; б) впізнати символи, які пред'являються учням; в) читати карту, використовуючи символи; г) скласти карту з допомогою символів.

2. Принцип елективності навчання (дидактичного вибору).

Цей принцип вимагає такої організації навчального процесу, при якій зміст освіти, її засоби, методи надавали учневі можливість вибирати предметний матеріал, його вид та форму.

У традиційній технології відпрацьовано методи, система контролю, оцінки, навчальний режим, логіка поелементного вивчення матеріалу. При цьому головна турбота вчителя полягає в тому, щоб викласти чергову порцію навчального матеріалу, а завдання учня - сприйняти цю інформацію, завчити і в майбутньому відтворити її під час контролю. Для учня в цій системі не залишено ні вибору, ні альтернатив, ні свободи для самостійних дій.

При традиційній технології навчання головним ціннісним орієнтиром стає довільна пам'ять учня. Але завчені тексти шматочків знань абсолютно некорисні для розвитку творчого потенціалу учнів - вони не піддаються аналізу і критичному осмисленню, не можуть легко перебудовуватись, перегруповуватись, тому завжди є інертними до нових порцій знань. Вони придатні лише для відтворення, причому в такому вигляді, в якому зберігає їх пам'ять, дуже часто далеко неадекватному до завченого тексту - в ньому завжди є забуті деталі, слова або власні додатки.

Принцип елективності навчання реалізує права учнів на свободу дидактичного вибору, на утвердження почуття реального і рівноправного учасника педагогічного процесу, що повністю усвідомлює міру відповідальності за зроблений вибір.

3. Принцип суб'єктності навчання.

Цей принцип вимагає врахування фактору розвитку, який в традиційній педагогіці, а також в розвивальних системах Л.В.Занкова, Д.Б.Ельконіна, В.В.

Давидова майже не враховувався, ігнорувався - суб'єктному досвіду життєдіяльності, набутому дитиною до школи, в процесі сприйняття і розуміння ним світу людей і речей.

Суб'єктність особистості (індивідуальність) проявляється в інтеграції та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов. Учень не стає суб'єктом навчання, а є ним від самого початку навчання, як носій суб'єктного досвіду. Цінність учня не стільки у відтворенні суспільного, скільки індивідуального досвіду і розвитку на його основі. Тому завдання полягає в тому, щоб максимально виявити, ініціювати, використати, збагатити, «окультурити» особистісний (суб'єктний) досвід учня, не замінити, витіснити його суспільним. Треба допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а не формувати наперед задані властивості.

4. Принцип варіативності навчання.

Цей принцип вимагає оригінальних і нових педагогічних впливів особливостей сприйняття учнів. Відчуття притупляються при повторних формах впливу, повтори блокуються свідомістю. Шаблонні, трафаретні, відомі учням дії втрачають силу свого впливу, а нові, несподівані, свіжі, оригінальні ведуть до гостроти сприйняття і максимальної активності учнів. Знаходячись в суб'єкт-суб'єктних відносинах з учнем, які постійно змінюються, вчитель повинен уміти природно і органічно змінювати свою позицію у відповідності до нової ситуації, забезпечуючи динамічність навчального процесу.

5. *Принцип педагогічної компетентності* диктує оптимальне співвідношення різноманітних видів діяльності учнів (навчальної, трудової, громадської, спортивної, художньої), ігрових та неігрових, традиційних і оригінальних форм навчальної роботи, розуму і емоцій в організації педагогами життєдіяльності учнів, забезпечуючи педагогічну міру. Самовивчення і розвиток власної індивідуальності, унікальності, неординарності, нестандартності особистості учителя дозволяють йому до певної міри компенсувати недостатній розвиток окремих професійних умінь.

6. *Принцип професійних аналогій і запозичень* демонструє тісний взаємозв'язок педагогічної технології з іншими видами людинознавчої діяльності (театральне мистецтво, риторика, суггестопедія, психотерапія, соціальна психологія, естетика тощо), вимагаючи обов'язкової педагогічної інтерпретації професійних запозичень для перетворення їх у власне педагогічні засоби.

7. *Принцип природовідності* означає таку побудову навчального процесу, яка максимально відповідає природним механізмам засвоєння соціального досвіду учнями і забезпечує розвиток їх інтелектуальних сил.

8. *Принцип завершеності* визначає кінцевий результат реалізації технології відповідно до критеріїв оцінки якості підготовки учнів. Принцип завершеності визначає обов'язкові межі якості результатів педагогічного процесу, що оцінюються на практиці шляхом оцінки фактичного перевищення значення проектного рівня засвоєння. Вимоги даного принципу дозволять вчасно оцінити ефективність технології, підтвердити доречність її запровадження, відмовитись від неї у разі отримання нижчих показників ефективності.

Принципи педагогічної технології мають загальний характер, складаючи своєрідне ядро педагогічної майстерності. Реалізація цих принципів можлива в їх сукупності. Рівень володіння педагогічною технологією в багатьох відношеннях визначає рівень професійної майстерності педагога. Тому важливого значення набувають не тільки питання загального плану, але й конкретизація, деталізація всіх чинників педагогічної технології.

Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. З мистецтва все розпочинається, технологією завершується, щоб потім все розпочалось спочатку.

Педагогічна технологія певна протиवाга таланту. Але чи є реальна загроза розвитку неповторної індивідуальності кожної окремої особистості? Не більше, ніж при традиційному навчанні. Дійсно, навчання по своїй природі процес творчий, так як кожен учень, кожна група, клас, школа неповторні.

Педагог змушений щохвилини розв'язувати нову задачу, стикаючись з новою ситуацією, з особистістю, яка зростає, розвивається. У взаємодії вчителя з дітьми, в самому розвитку особистості, безумовно існують певні закономірності. Але щоб враховувати і використовувати їх при взаємодії з дітьми вчителю необхідно володіти технологічними вміннями, тобто способами розв'язання конкретних навчальних задач. Абстрактні розмови на теми навчання і виховання учнівської молоді можливі й без технології, а ось успішно працювати педагогам-практикам, навчати і виховувати учнів без технології неможливо, як неможлива споруда без фундаменту.

Противниками технологізації забувається те, що всі вчителі готували і навіть писали плани уроків, планували виховні заходи, екскурсії завжди, як би не помічаючи, що все це протистоїть інтуїції, тобто є початком технології.

Технологія втілює в собі певну концепцію побудови системи навчання. Тому технологія будь-якого процесу є описом деякої педагогічної системи.

При такому підході педагогічна технологія виступає як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці. «Системний підхід, - відзначає В.П. Беспалько, - лежить в основі будь-якої педагогічної технології, відтворюваність і очікувана ефективність якої цілком залежить від її системності і структурованості».

Під педагогічною системою будемо розуміти певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організаційного і цілеспрямованого впливу на формування особистості студента у відповідності до заданих цілей.

Наявні публікації дозволяють структуру будь-якої педагогічної системи подати як взаємозв'язану сукупність елементів:

- 1 - учні; 2 - цілі навчання; 3 - зміст навчання; 4 - навчальний процес;
- 5 - вчителі; 6 - організаційні форми навчання.

Структуру педагогічної системи і системоутворюючі зв'язки її елементів можна подати у вигляді рисунку 3.1:

ПЕДАГОГІЧНА

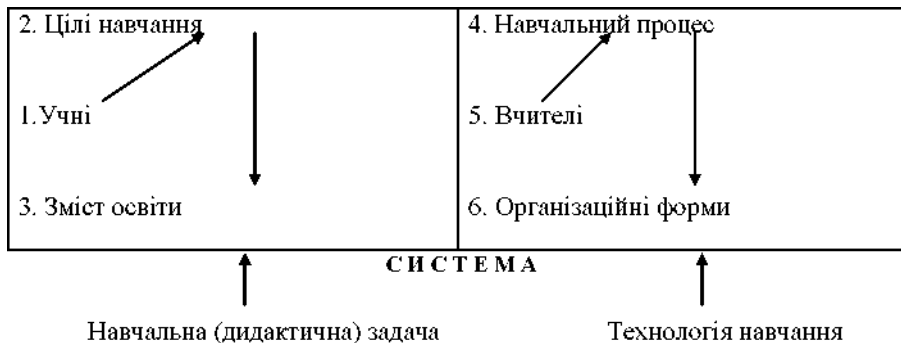


Рис.3.1. Педагогічна система

У межах поданої структури здійснюються всі взаємодії учнів і учителів, якими визначається хід навчального процесу. Всі педагогічні явища, що виникають у процесі створення і розвитку навчальної діяльності, знаходять собі пояснення в структурних зрушеннях елементів педагогічної системи, змінах властивостей її елементів або характеру зв'язку між ними.

Зміни будь-якого елементу викликають зміни всіх інших. Якщо, наприклад, змінити цілі навчання та залишити без змін зміст освіти і процес навчання, то це може призвести до порушення гармонії і, як наслідок, до зміни між елементами педагогічної системи і непрогнозованих навчальних результатів. Такі деформовані педагогічні системи, як свідчить негативний досвід численних освітніх реформ, нежиттєздатні. На жаль, у педагогічних працях абсолютизується то один, то інший елемент педагогічної системи, а звідси - перекося в її оцінці, то в абсолютно позитивному спрямуванні, то навпаки.

У структурі педагогічної системи чітко проглядаються відносно самостійні, але разом з тим чітко пов'язані блоки. Перший: учні, цілі навчання, зміст навчання. Другий: педагоги, навчальний процес, організаційні форми навчання.

Перший блок відображає мету, досягнення якої обумовлено ситуацією (умовами), і тією інформацією (змістом), якою володіє учень в своїй діяльності. За О.М. Леонтьєвим, досягнення мети, що дається в певних умовах, виступає як необхідність розв'язання задачі. Задача є тією загальною і обов'язковою формою викладу матеріалу, в якій його тільки й можна включити до процесу навчання. При цьому один і той же матеріал може входити в контекст різних задач, з чим, очевидно, пов'язаний характер його впливу на навчальну діяльність.

Так, у деяких дослідженнях встановлено, що один і той же матеріал, уключений до різних задач, набуває особливі якості, які не зводяться до його чисто предметного змісту, і завдяки яким з об'єкту засвоєння він перетворюється в один із засобів регулювання навчальної діяльності. Зокрема, було показано (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л.В. Берцфаї, В.В. Рєпкін), що при розв'язанні «власне навчальної задачі», коли активність тих, хто навчається, спрямована на оволодіння способом дії, різко зростає питома вага орієнтовно- пошукових і контрольно- оцінних операцій, завдяки чому істотно покращуються результати навчання у порівнянні з тим, яких вдалось досягти в ситуації конкретно-практичної задачі.

Кожна навчальна (дидактична) задача розв'язується за допомогою відповідної технології навчання, цілісність якої забезпечується зв'язком її компонентів: навчального процесу, що здійснюється в певних організаційних формах, вибір яких залежить від кваліфікації педагога. Отже, *другий блок* педагогічної системи - технологія навчання.

Таким чином, структура педагогічної системи включає два основних поняття (блоки): навчальна задача і технологія навчання.

У структурі задачі відображена мета як необхідність формування певних якостей, а кожна задача розв'язується за допомогою відповідної технології навчання.

Педагогічний процес з гарантованими результатами навчання можливий тільки як точне відтворення наперед спроектованої технології - треба чітко

поставити задачі навчання у сукупності з адекватною технологією їх розв'язання. При цьому стає просто неможливою діяльність за трафаретом, шаблоном, роками виробленими схемами. Відкривається справді необмежений простір для творчої роботи вчителя. Кожній дидактичній задачі можна й треба поставити у відповідність певну технологію навчання, а їх поєднане використання забезпечить досягнення результатів, які можна передбачити заздалегідь.

Педагогічна технологія виходить з того, що учень - головний ціннісний орієнтир і міра всього в житті школи. Нові технології зорієнтовані на те, щоб навчитися бачити в дитині особистість, розуміти всю складність її структури, виявити в ній спадкові, набуті й зростаючі здібності та можливості, розрізняти багатозначність і силу почуттів, емоцій, мотивів. Саме це становить серцевину особистості, її багатство чи здібність у прагненнях і задумах, її духовність чи бездуховність, моральність чи аморальність, гідність чи рабську покірливість і пристосовництво, силу духу чи слабкість характеру, велич чи приниження, працьовитість чи лінощі й апатію, корисливість чи альтруїзм.

Недостатньо усвідомити важливість змін у навчанні учнів. Необхідно виробити стратегію таких змін, розпочинаючи з матеріально-технічного забезпечення і закінчуючи підготовкою вчителів для їх здійснення. Адже успіх будь-яких заходів у школі багато в чому визначається саме ступенем готовності вчителів до їх проведення. При цьому вчителі повинні мати не просто необхідні знання, але психологічно перебудуватись, внутрішньо усвідомити необхідність такої роботи, активно самовизначитись по відношенню до неї. В кінцевому підсумку тільки вчитель, що чітко уявляє цілі навчання, знає зміст навчального матеріалу, володіє методами і засобами навчання, приймає рішення про способи побудови навчального процесу, визначає хід навчальної діяльності і підготовляє умови, які дозволяють реалізувати його задум.

Так, наприклад, педагогічна система В.Ф. Шаталова є ефективною не тільки за рахунок закладеної в неї технології, а значною мірою за рахунок безумовної й видатної талановитості її авторського виконання. Його система

практично не відтворювана за рахунок нюансів технології, що залишаються на інтуїтивному рівні і часто не мають раціонального пояснення і опису. Тільки вчитель може виявити і врахувати все нестандартне і унікальне в кожній технології.

На відміну від традиційного варіанту педагогічної системи, коли великого значення надається методичним рекомендаціям і вказівкам, педагогічна технологія пропонує проект навчального процесу, що визначає структуру і зміст навчальної діяльності самого учня.

Нерідко виникає питання: яке співвідношення між поняттями «педагогічна технологія» і «методика»?

Методика є галуззю педагогіки, ученням про методи — способи педагогічної взаємодії. Є певна синонімічність понять методика і педагогічна технологія, але водночас між ними є й відмінності. Методика є сукупністю різноманітних методів навчання, вона не вибудовує їх у певній логіці під час реалізації у навчальному процесі. Технологія ж завжди передбачає визначену логіку, послідовність педагогічних методів і прийомів, спільність дій учителя і учнів, що мають забезпечити конкретний результат їхнього розвитку. Інакше кажучи, технологія відрізняється від методики своєю алгоритмічністю.

Алгоритмом є точний однозначний припис про виконання у визначеній послідовності операцій (дій), що ведуть до розв'язання задачі. Проте, якщо алгоритм передбачає точну репродукцію дій, то педагогічна технологія враховує і припускає творчість як учителя, так і учнів.

Методика визначає у широкому розумінні сукупність певних положень, за допомогою яких здійснюється раціональна організація людської діяльності у будь-якій сфері. Методика конкретного навчального предмета досліджує зміст цього предмета та механізми засвоєння знань, розвитку мислення, формування світогляду учнів. Вона глибоко пов'язана з базовою наукою і відображає особливості її змісту й методів дослідження. Однак вона не є просто прикладною частиною відповідної науки, як це часто помилково твердять. Методика включає три нерозривно пов'язані між собою компоненти:

- 1) навчальний предмет, або зміст навчання;
- 2) діяльність педагога — викладання;
- 3) діяльність учнів — навчання.

Завданням методики як науки є дослідження закономірних зв'язків між цими трьома компонентами навчання і на основі пізнаних закономірностей опрацювання вимог до навчального предмета, викладання і навчання.

Наявність у методиці нормативної частини є певною підставою для звинувачення її в рецептурності. Однак рецептурність сама по собі не протипоказана методиці. Суть у тому, як виробляються рекомендації і правила: на основі вивчення закономірностей педагогічної діяльності, більш-менш аргументованих узагальнень чи на основі уявлень авторів.

На відміну від методики, одним із важливих завдань якої є обґрунтування змісту навчання, технологія має справу виключно з навчальним процесом. Педагогічну технологію характеризують два принципові моменти: гарантованість кінцевого результату і проектування навчального процесу.

3.3. Класифікація педагогічних технологій

В теорії і практиці роботи шкіл сьогодні існує велика множина варіантів навчального процесу. Кожен автор і виконавець вносить у педагогічний процес щось своє, індивідуальне, у зв'язку з чим говорять, що кожна конкретна технологія є авторською. Склалась така ситуація, що навіть досвідченому педагогу розібратись важко, не говорячи вже про початківців.

Візьмемо для прикладу комп'ютерні технології навчання, які привернули пильну увагу самих широких кіл педагогічної громадськості. Комп'ютерні технології навчання - це сукупність технологічних, програмних, навчальних і методичних засобів, які використовуються у навчанні.

У наукових публікаціях є спроби здійснити систематизацію комп'ютерних технологій. Показовою у цьому відношенні є класифікація комп'ютерних технологій, яку запропонували В.Г. Домрачов і І.В. Ретинська за

чотирма основними ознаками: за дидактичною спрямованістю; за програмною реалізацією; за технічною реалізацією; за предметною галуззю. Але чи так вже важливо для викладача - користувача технологій, як забезпечувались компоненти програмної чи технічної реалізації комп'ютерної технології навчання? Це відповідним чином буде підготовлено при наявності висококваліфікованого персоналу в спеціальних наукових центрах, інакше існує реальна загроза появи хутірських варіантів комп'ютерних технологій. На наш погляд, треба шукати суттєву підставу для класифікації педагогічних технологій. Такою ознакою для комп'ютерної технології навчання виступають комп'ютерні дидактичні засоби - головна складова нових інформаційних технологій. За цією ознакою, наприклад, можна виділити: комп'ютерні ігри (навчально-тренувальні, імітаційні, технічні, ігрові), діалогові комп'ютерні системи (інформаційно-навчальні, експертні, експертно-навчальні, відео- навчальні, тренажери, консультанти), навчально-комп'ютерні (комп'ютер, як об'єкт вивчення, програмування), комп'ютерні підручники (інформаційні, навчальні, енциклопедичні, електронні книги, екзамєнувальні) тощо.

Якщо взяти до уваги, що комп'ютерні технології входять як складові в інші технології навчання, то при відсутності зрозумілої класифікації педагогічних технологій, це ще більш заплутує ситуацію, а при її наявності - все стає на свої місця, а вчитель отримує нові можливості наукового вирішення навчальних проблем.

Завдяки дослідженням В.П. Беспалька, І.І. Мархеля, Г.К. Селевка, І.Ф.Прокопенка, С.І. Подмазіна, І.С. Якиманської, Б.І. Коротяєва та ін. напрацьовано достатній запас фактичного матеріалу, який дозволяє вийти на більш глибоке розуміння реальних і прогнозованих результатів навчальної діяльності учнів при заміні цілей навчання. Аналіз наявних публікацій дозволяє виділити істотні та інструментально значущі властивості (ознаки), які можуть стати підставою для класифікації педагогічних технологій: цільова орієнтація, характер відносин викладача і учня, організація навчання (способи засвоєння).

На цій основі можна виділити такі групи (типи) педагогічних технологій, всередині яких виділяють окремі види технологій навчання.

3.3.1. Педагогічні технології за цільовою орієнтацією:

1.1. *За рівнем використання:* загальнопедагогічні технології, вузькопредметні технології, модульно-рейтингові технології.

1.2. *За особливостями контингенту тих, хто навчається:* технологія навчання обдарованих, технологія роботи з «важкими», масова технологія, компенсаторні технології, технологія просунутої освіти.

1.3. *За напрямом модернізації традиційного навчання:* на основі активізації діяльності, на основі інтенсифікації діяльності, на основі ефективності організації навчання, авторські технології, на основі гуманізації і демократизації відносин, на основі нової дидактичної і методичної організації (реконструкції) матеріалу, альтернативні.

1.4. *За характером змісту:* навчальні та виховуючі, загальноосвітні і професійні, гуманістичні і технократичні.

3.3.2. Педагогічні технології за характером відносин учителя і учня. У цих технологіях принципово важливою стороною є позиція того, хто навчається:

авторитарні технології, педоцентричні (дидактоцентричні) технології, особистісно орієнтовані технології, технології співробітництва, гуманно-особистісні технології, технології вільного виховання, езотеричні технології.

3.3.3. Педагогічні технології за способами організації навчання:

3.1. *За організаційними формами:* лекційно-семінарські і альтернативні; індивідуальні, групові, колективні, в парах; академічні і клубні (за інтересами); індивідуальне і диференційоване навчання .

3.2. *За домінуючим способом діяльності:* догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні; програмне, проблемне, діалогічне, розвивальне навчання; гнучкі технології навчання; ігрові технології; саморозвивальне навчання; комп'ютерні технології.

3.3. *За типом управління пізнавальною діяльністю (за В.П. Беспальком):* класичне лекційне навчання, навчання за допомогою аудіовізуальних ТЗН; система «консультант»; навчання за допомогою навчальної книги; система «малих груп» - групові, диференційовані способи навчання; комп'ютерне навчання; система «репетитор» - індивідуальне навчання; «програмне навчання», для якого є наперед складена програма.

3.4. *За орієнтацією на особистісні структури:* інформаційні (комп'ютерні) технології - спрямовані на формування знань, умінь, навичок; операціональні - спрямовані на формування способів навчальної діяльності; саморозвитку - формування механізмів самоуправління особистості; евристичні - розвиток творчих здібностей; комплексні (політехнологічні).

Г.К. Селевко виділяє класи технологій за такими ознаками: за філософською основою, за провідним фактором психічного розвитку, за концепцією засвоєння; виділяється також традиційне навчання і традиційне класичне, при цьому не дається пояснення, чим вони відрізняються.

Звичайно, класифікацію об'єктів або систем можна здійснити за якоюсь спільною ознакою. Наприклад, класифікацію наочних посібників можна здійснити на основі особливостей їх технічного виготовлення (саморобні чи фабричні, площинні чи об'ємні, однокольорові чи багатокольорові, статичні чи динамічні, колективного чи індивідуального користування). Така класифікація дозволяє вирішити окремі методичні задачі, але вона не прояснює питання про роль і місце наочності в структурі пізнавальної діяльності по суті.

Аналогічною є ситуація при спробі здійснити класифікацію технологій навчання за філософською основою чи домінуючим фактором психічного розвитку.

По-перше, треба розрізняти наукові основи педагогічних технологій і підстави для їх класифікації. На сьогодні існує багато філософських напрямків, шкіл, течій, які до певної міри знаходять відображення в освітньому процесі. Зробити класифікацію на основі цієї множини є просто неможливим, та в цьому

не має ніякої потреби. Філософські позиції мають урахуватись у змісті освіти, але й там спостерігається еклектичність.

По-друге, на одній і тій же науковій основі можуть бути розроблені різні педагогічні технології. Так, на основі асоціативно-рефлекторної теорії (І.М.Сеченов, І.П. Павлов) розроблені теорія формування понять (Ю.А.Самарін, Н.О. Менчинська, Д.Н. Богоявленський) та діяльнісна теорія учіння (Л.С.Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв).

Діяльнісна теорія спирається на уявлення про структуру цілісної діяльності (потреби - мотиви - цілі - умови - дії) і пояснює процес активно- дослідницького засвоєння знань при розв'язанні задач. Процес розв'язання задачі полягає в пошуку дій, за допомогою яких так можна перетворити її умови, щоб досягнути результату.

Дослідники окремих напрямків цієї теорії ставили наголос на різних компонентах цілісної структури діяльності: теорія змістовного узагальнення Д.Б. Ельконіна - В.В. Давидова, теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна - Н.Ф. Талізін, теорія соціального навчання А.Бандури- Є.Маккобі, когнітивна теорія учіння Д.Бруннера-С.Пайперта.

Окрім того, традиційна технологія, що згідно філософської основи є педагогікою примусу, спирається на асоціативно-рефлекторну концепцію засвоєння.

По-третє, сьогодні стало загальновідомим, що особистість виступає як результат сукупного впливу біогенних, соціогенних, та психогенних факторів. Сучасною наукою встановлено, що будь-який акт психічного розвитку пов'язаний з відображенням в свідомості зовнішнього середовища, він є присвоєння, набуття досвіду пізнавальної діяльності, і в цьому сенсі є навчанням. Навчання виступає як форма психічного розвитку людини, необхідний елемент розвитку. Навчання і розвиток - взаємопов'язані процеси, вони співвідносяться як форма і зміст єдиного процесу розвитку особистості.

Але й тут існують дві принципово відмінні концепції, які можуть стати науковою базою педагогічних технологій з однаковою назвою. Концепція

научуваного розвитку (Ж. Піаже, З. Фрейд, Д. Дьюї): розвиток йде попереду, визначає навчання, навчання підпорядковане законам розвитку. Концепція розвивального навчання (Л.С. Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, В.В.Давидов, О.К. Дусавицький, В.В. Репкін): навчання повинно йти попереду розвитку; дидактичні засоби істотно впливають на розвиток.

Зроблений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що найбільш суттєвою підставою для класифікації педагогічних технологій виступає характер відносин викладача і учня. Саме в цьому визначається в основному суть технологій навчання.

Авторська концепція виходить із розуміння педагогічної технології як одного з найважливіших компонентів навчального процесу. Вони є виключно складним, багатоаспектним явищем, що має різні педагогічні характеристики. Наявність різних точок зору на розуміння їх природи, особливо на способи їх класифікації, відображають природний процес диференціації та інтеграції з цього питання, реальну багатогранність самого предмета вивчення, яку неможливо подолати шляхом обмеження суті педагогічних технологій будь-яким одним типом або однією стороною їх прояву. Побудувати певну самодостатню класифікацію педагогічних технологій, що однаковою мірою відповідає всім задачам школи, в принципі неможливо. Саме тому при обговоренні ми маємо на увазі не окремі педагогічні технології, а їх групи, всередині яких виділяються види педагогічних технологій, що складають ці групи. Спроби здійснити класифікацію педагогічних технологій на іншій основі не стали базою для розробки питань теорії і практики використання педагогічних технологій у навчанні.

Ми пропонуємо спрямувати зусилля на створення систем технологій навчання, вважаючи цю роботу справою цілком реальною і корисною. Вихідним моментом виступає припущення, згідно з яким класифікацій педагогічних технологій може бути багато. До того ж їх кількість, зміст і характер будуть постійно змінюватись у залежності від суспільно-історичних задач навчання, виховання і освіти. Але такий підхід до обговорюваної теми

передбачає також правомірність існування провідної (або провідних) класифікації педагогічних технологій на кожному історичному етапі розвитку педагогіки і школи.

Новизна підходу полягає в тому, що розглядаються не окремі технології, а їх групи. Причому при віднесенні тієї або іншої технології до певної групи враховується перш за все домінуюча функція кожної з них, але при цьому не виключається виконання ними суміжних функцій у навчальному процесі. І в тих випадках, коли ставиться завдання вибору і поєднання технологій навчання, йдеться про конкретні технології, які потім об'єднуються у відносно цілісну систему з домінуванням в певний момент функцій однієї з них.

Для вчителя - це своєрідний зразок стратегії і тактики дидактичного вибору, який допоможе йому швидше оволодіти тонкощами педагогічної професії, знайти свій стиль роботи.

Цікаву класифікацію педагогічних технологій запропонувала О. Пометун. Суттєвими підставами для їх класифікації вона обрала ступінь прояву учнями суб'єктності, активності, самостійності у створенні умов для свого саморозвитку. На цій підставі вона виділила дві основні групи педагогічних технологій: репродуктивні (особистісно відчужені) та продуктивні (особистісно орієнтовані).

Порівняння цих груп технологій за основними характеристиками подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

	Основні групи педагогічних технологій	
	Репродуктивні	Продуктивні
Мета	Повідомлення учням готової системи знань, формування на їх основі умінь, навичок	Створення комплексу оптимальних умов для розвитку особистості учня
Характер стосунків учителя і учнів	Суб'єкт-об'єктні (учитель завжди суб'єкт діяльності, учні — об'єкт впливу учителя)	Міжсуб'єктні рівноправні взаємини
Провідна функція учнів	Сприйняття і запам'ятовування інформації вчителя, діяльність за зразком	Самостійне набуття знань, створення умов для свого розвитку у взаємодії з учителем. Суб'єкт діяльності, дослідник проблем
Провідна функція	Організація впливу на учнів,	Організація взаємодії з учнями,

вчителя	трансляція у свідомість учнів інформації у вигляді сформульованих положень, доказів, відібраних фактів, де зафіксовані погляди вчителя, авторів підручника	створення умов розвитку їхньої особистості, самостійності у діяльності учнів
Головні пріоритети	Виконання обов'язкової навчальної програми	Діяльність, спілкування, діалог, можливості самовираження, самореалізації учнів і вчителя, процесуальність, розвиток, рефлексія учнями власного досвіду творчої діяльності
Домінуючі методи	Пояснювально-ілюстративні	Проблемно-пошукові, інтерактивні
Об'єкт головної уваги вчителя	Організація власної діяльності	Організація діяльності учнів, педагогічної взаємодії

3.4. Ефективність використання педагогічних технологій

Термін «ефективність» увійшов у педагогіку з інших галузей знання й служив оцінкою будь-якого поліпшення навчання, підвищення його рівня. Тому протягом тривалого періоду і в педагогічній практиці і в теорії, коли йшлося про підвищення ефективності навчання, розглядались найрізноманітніші компоненти навчання, вдосконалення яких підвищувало рівень навчання. Наприклад, у цьому сенсі розглядались способи підвищення ефективності уроку, ефективність методів навчання, ефективність поєднання слова і засобів наочності тощо.

Назва «ефективний», що стала вже тривіальною, може виявитись словом, позбавленим наукового значення, якщо не надати йому спеціально педагогічний сенс й не окреслити з можливою точністю його обсяг як наукового поняття.

У загальнонауковому значення поняття «ефективність» є дотичним до поняття «ефект», яке зобов'язане своєю появою природничим наукам і було близьким до того, що сьогодні називають словом «явище», що супроводжується певним результатом. У різних науках термін «ефект» стає синонімом термінів «корисний результат», «корисна дія, що приводить до бажаного результату». З цього останнього значення розвинулось поняття ефективності.

Ефективність, характеризуючи з певної точки зору якість одержаних у навчанні результатів, тісно пов'язана з іншим поняттям - оптимальність, що вказує на спосіб отримання цих результатів. Цілком зрозуміло, що найбільш ефективними результати будуть в тому випадку, коли шлях навчання та інші умови їх досягнення будуть оптимальними. Таким чином, ефективність навчання є похідна якість, вона виступає як один з основних наслідків оптимізації навчання.

У зв'язку з цим треба відмітити, що на перший погляд у вимогах оптимізації і ефективності навчання начебто не міститься нічого нового, оскільки будь-який педагог інтуїтивно завжди намагається навчати кращим чином і одержувати найбільш високі результати. Але при більш суворому, науковому розгляді питань оптимізації і ефективності навчання підхід до їх розв'язання виявляється набагато складнішим, ніж це здається на перший погляд. В обох випадках йдеться не про просте поліпшення наявної практики навчання, а про науковий пошук найкращого або єдиного можливого в даних умовах проекту навчання, який є найбільш доцільним щодо поставленої мети. Наближення до гранично можливої за даних умов ефективності означає не тільки покращення роботи, а є окремим поняттям, за допомогою якого здійснюється характеристика особливої якості навчання. Встановлено, що усвідомленню цього факту сприяли як дослідження Ю.К. Бабанського з проблеми оптимізації навчання, так і розвиток загальнонаукових методів дослідження ефективності в природничих і соціальних науках.

Ефективність як і ймовірність, показує ступінь близькості до дійсності, до найбільш необхідного результату, тобто характеризує відношення між рівнями деякої діяльності за ступенем наближення до кінцевої або заданої цілі. З цієї позиції ефективність можна вважати як мірою діяльності, так і деякою якістю системного об'єкту.

Використовуючи поняття ефективності, ми визначаємо не тільки якісно, але й обов'язково кількісно, як реалізована деяка теоретична можливість досягнення цілі по відношенню до самої цілі. Отже, ми повинні якимось чином

досить точно порівняти цю можливість із самою ціллю, причому необхідно виконати вимірювання, а потім за визначеним критерієм здійснити порівняння.

Ефективність, що розглядається під дещо іншим кутом зору, означає деякий корисний результат, який є єдністю внутрішньої і зовнішньої активності, єдністю системи та її елементів тощо.

Якщо система не включає в себе людину, то судження про ефективність її роботи можуть бути досить точними. Набагато складнішим буде аналіз людської діяльності, оцінка якої, особливо кількісна, утруднюється з багатьох причин. Це ж повною мірою відноситься й до навчання. Кількість різних факторів, що впливають на навчання, настільки велика, що залежність між ними часто важко виміряти.

Визначення факторів навчання, тобто причин, які обумовлюють протікання навчального процесу і його результати, залишається ключовою задачею дидактики. Серед значного числа праць з цього питання (В.М.Блинов, А.К. Маркова та ін.) особливо слід відмітити дослідження І.П. Підласого, який зробив ієрархію (співвідношення) найбільш впливових факторів навчання, наведених в таблиці 3.2.

На сьогодні педагогічній науці відомо більше 250 факторів, що впливають на результати навчання.

Дослідженнями останнього часу встановлено, що навчання не зводиться тільки до передачі знань, до відпрацювання навчальних дій і операцій. Засвоєння - це не окремий вид діяльності, а процес, що відбувається в межах будь-якої діяльності, - трудової, ігрової, навчальної. Зрозуміло, що необхідно вивчати загальні закономірності цього процесу, але несправедливо зводити до них особливості й закономірності того чи іншого виду діяльності. Більше того, як переконливо свідчать дані експериментальних досліджень, загальні закономірності процесу засвоєння знань знаходять специфічне вираження в різних видах діяльності.

Таблиця 3.2.

Фактори ефективності навчання

Ранг фактора	Фактор навчання	Вплив фактора на
1	2	3
1.	Мотиви навчання. Усвідомлення цілі навчання. Інтерес до навчання	0,92
2.	Відношення до навчання	0,91
3.	Вміння вчитись	0,90
4.	Працездатність учня	0,89
5.	Регулярність навчання, систематичність виконання домашніх завдань	0,87
6.	Активність в навчанні	0,86
7.	Рівень уваги. Дисциплінованість	0,82
8.	Вміння використовувати знання на практиці	0,80
9.	Здатність до засвоєння конкретних знань	0,78
10.	Загальні здібності. Потенційні можливості	0,77
11.	Складність навчального матеріалу	0,76
12.	Мислення під час засвоєння конкретних знань	0,74
13.	Особливості психічної діяльності	0,72
14.	Рівень попередньої навчальної підготовки	0,70
15.	Рівень загальної підготовки (розвитку, ерудиції)	0,68
16.	Час сприйняття (повідомлення) знань	0,62
17.	Час закріплення знань	0,60
18.	Періодичність контролю і перевірки знань	0,57
19.	Час на підготовку і виклад відповіді	0,52
20.	Зміст навчального матеріалу	0,51
21.	Кількість навчального матеріалу	0,50
22.	Форма викладу знань	0,49
23.	Тип і структура уроку	0,48
24.	Структура навчального матеріалу	0,46
25.	Психологічні основи навчання	0,45
26.	Використання засобів навчання	0,44
27.	Працездатність вчителя	0,43
28.	Вік учнів	0,42
29.	Санітарно-гігієнічні умови навчання	0,40

Для учня провідною є навчально-пізнавальна діяльність, у ній формується особистість, відбувається його виховання, розвиток. Саме ця

обставина вимагає ретельного і всебічного аналізу навчальної діяльності і здійснення на його основі пошуку ефективних шляхів її формування.

Особливість навчальної діяльності, як зазначають Д.Б. Ельконін, В.В.Рєпкін, Н.Ф. Талізін, полягає в тому, що її метою і результатом є зміна самого суб'єкта, що виявляється в оволодінні певними способами, а не зміною предметів, з якими діє суб'єкт. Таким чином, навчальна діяльність починається тільки тоді, коли способи різноманітних практичних дій постають перед учнями як щось окреме, відмінне від результатів цих дій, а засвоєння способів виступає перед ними як особлива мета. При цьому оволодіння учнями загальними способами дій передбачає засвоєння наукових знань, що лежать в їх основі.

Потрібні особливі умови для того, щоб з практичної (або ігрової) діяльності виділилася навчальна діяльність. У навчальну діяльність уключені як першокласники, так і студенти. Але ця діяльність у жодному випадку не є тотожною. Навчальна діяльність виникає тільки за умови систематичного навчання у процесі довгого й складного шляху формування.

Навчальна діяльність - історично виділений з праці вид діяльності. Потреба суспільного розвитку вимагала передачі прийдешнім поколінням знань, які необхідні для участі у суспільній діяльності. На певному етапі розвитку суспільства передача і засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для участі в суспільній діяльності, здійснювалась в самій цій діяльності. Але такий процес засвоєння був актуальним, поки знання повністю виявлялись у способах трудової дії і могли бути вичерпно засвоєні в самій цій дії. Але на етапі розвитку суспільства, коли знання набувають відносно самостійну форму існування, вони виявляються в кожній окремій трудовій дії лише частково. Таке знання, яке може бути повноцінно засвоєне безпосередньо в навчальній діяльності, називають *науковим*. Воно є необхідною умовою оволодіння цілою низкою окремих трудових (практичних) дій. Специфіка навчальної діяльності полягає в тому, що її головною метою й основним результатом є засвоєння наукових знань як одного з головних компонентів людської культури.

Засвоєння є результатом будь-якої діяльності людини, але тільки в навчальній діяльності воно виокремлюється в якості мети, в інших видах діяльності засвоєння є побічним продуктом. Таким чином, наукове знання стало основною причиною виділення навчальної діяльності, відособлення її від праці.

Навчальна діяльність має свою структуру і здійснюється за умови спеціально організованого навчання. Основою навчання є навчальні завдання, через які учневі задається програма його діяльності. На основі цього завдання в учня повинна виникнути власна програма діяльності, реалізація якої і приводить до засвоєння знань і умінь. У літературі цей процес позначається словом «прийняття» завдання (інколи вживають «задачі»). Сутність процесу прийняття завдання багато авторів розуміють по-різному.

Під *прийняттям завдання* ми розуміємо особливий процес його переробки, що передує виконанню завдання і приводить до постановки задачі. В залежності від адекватності задачі завданню виокремлюють різний ступінь його прийняття.

За даними експериментального дослідження було виявлено, що за однакових умов навчання у досить значної частини учнів реальна мета діяльності не збіглася з метою, запрограмованою в завданні. Це, в свою чергу, вплинуло на засвоєння змісту завдання (багато учнів не засвоїли його).

Навчальне завдання - це система вимог до змісту й структури діяльності учня. В структуру завдання входить: 1) цільова вимога, 2) вимога до способів дії. Поряд з цими елементами в завданні може бути матеріал, що безпосередньо не відноситься ні до мети, ні до умов її досягнення.

У ході дослідів було виявлено важливу умову, від якої залежить успішність прийняття завдання: усвідомлення учнями вимог навчального завдання.

При пред'явленні навчального завдання перш за все важливо, щоб учень з інформації, яка входить до навчального завдання зумів виділити навчальну задачу, ясно і чітко уявляв, що він має засвоїти, чого навчитись. Від того, що він виділить для себе як предмет пізнання, засвоєння, залежить його діяльність і кінцевий результат діяльності. Вчитель разом з учнем не зможуть досягти

бажаних результатів, якщо учень з усієї одержаної інформації вибере не цільовий матеріал, а додатковий, засвоєння якого стає фактично метою його діяльності. І таке трапляється досить часто. Адже об'єкти завдання завжди багатопланові і кожна з сторін завдання може виступати для учня предметом діяльності. Тому при управлінні навчальною роботою важливо інколи спеціально показати учневі основну сторону навчального завдання. У практиці досвідченого вчителя такими прийомами виступають питання : «Що вчили сьогодні на уроці?», «Чого навчилися?», за якими він судить про ступінь усвідомлення і засвоєння предмету учнями.

Одним з ефективних прийомів, що сприяють усвідомленню задачі учнями, є створення проблемної ситуації, тобто представлення мотивованого пізнавального питання. В усвідомленні проблеми, що викликає утруднення в подальшій діяльності учня, цей момент немовби фіксує його свідомість на одній з ланок, перетворюючи її в об'єкт пізнання.

У навчальній задачі мета діяльності виступає перед учнем як зовнішня вимога до кінцевого результату. Для учня досягнення мети, що дається в певних умовах, виступає як необхідність розв'язання задачі.

Предметом діяльності навчальний матеріал може стати лише в тому випадку, коли він входить у контекст задачі. Задача стає тією загальною і обов'язковою формою викладу матеріалу, в якій він тільки й може бути включений у процес навчання. При цьому один і той же матеріал можна включити в контекст різних задач, з чим, очевидно, пов'язаний характер його впливу на навчальну діяльність учнів і на ефективність навчання. Ефективність характеризує рівень діяльності за ступенем наближення до граничної (оптимальної, заданої) цілі.

Ця ціль до її заміни продовжує залишатись тим граничним результатом, якого слід домагатись, який потрібно досягти. Порівнюючи поточні результати з тими, які прийняті за гранично можливі, ми тим самим встановлюємо ефективність цієї діяльності.

Отже, встановити ефективність - це, перш за все, значить співвіднести одержані результати з тими, які прийняті за гранично (оптимально) можливі. Зменшення розходження між поставленою ціллю і одержаним результатом діяльності є підвищення ефективності навчання.

Головний результат наукового розв'язання проблеми визначення ефективності є практичний «вихід», який полягає в тому, що з'являється можливість попередньо теоретично розрахувати найкращі варіанти навчання для визначення найкращих умов, оминаючи шляхи спроб і помилок, й тим самим сприяти створенню науково обгрунтованого, поліпшеного проекту ефективної системи навчання або її розділів.

Визначення поняття ефективності навчання, що розкриває в усьому багатстві його зміст, передбачає здійснення певних процедур, що виконуються на зафіксованих заздалегідь стадіях (етапах) навчання. При цьому в опис механізму визначення входить те, що робиться на кожній стадії (що перетворюється), як одна стадія пов'язана з іншою (на що спрямоване перетворення), як здійснюється перехід від однієї стадії до іншої, і насамкінець, що виходить у результаті. Якщо навіть не вдалось повністю пройти всі стадії, то знання навіть деякої частини полегшує розуміння основних властивостей процесу визначення ефективності.

Відволікаючись від інших моментів, можна вважати, що функціонування педагогічної системи виявляється в здійсненні безперервного ланцюга переходів з одного стану в інший аж до кінцевого. Закінчення зміни станів може відбутись у будь-який момент, якщо останній з них буде визнано таким, що відповідає певному критерію. В практиці навчання таким критерієм може бути особиста думка вчителя про рівень знань учня, наслідки тестування тощо. Але в принципі повинна існувати об'єктивна оцінка факту переходу в такий стан, який вважається завершальним або досить близьким до нього у наперед заданому інтервалі. Вона може бути одержана різними шляхами, одним з яких є встановлення результативності дій. Знаючи, що робота системи може бути оцінена за результатами, ми з порівняння не менше ніж двох станів системи за

прийнятим критерієм робимо висновок про ступінь наближення цих результатів до заданого. Якщо порівняння здійснене з найкращим результатом, то тоді результативність стає показником ефективності.

Таким чином, *ефективність навчання* - це така його характеристика, за допомогою якої оцінюються результати виконуваної діяльності за ступенем їх наближення до заданої цілі. З урахуванням цього треба наперед визначити той рівень засвоєння, який буде виступати як ціль навчання на даному етапі уроку.

На нашу думку, можна виділити такі рівні засвоєння знань : *розпізнавання (1-й), запам'ятовування(2-й), розуміння (3-й), уміння (4-й), перенесення знань (5-й), оцінка (6-й)*. Останнім часом більшість педагогів поєднують рівні уміння та перенесення знань в загальний рівень формування компетенцій.

Оскільки засвоєння знань учнями може виявлятися на шести рівнях, то немає жодних підстав обмежувати його якимось одним рівнем, наприклад, другим, як це дуже часто буває на практиці. Водночас зауважуємо, що саме такий рівень переважно досягається на більшості уроків. Адже нерідко ми зіштовхуємось із явищем, коли учень переказує зміст навчального матеріалу, формулює правила, закони, а застосувати їх під час виконання навчальних завдань не може, а творчо використати в житті - й поготів. Не такими вже поодинокими є факти запам'ятовування матеріалу без глибокого усвідомлення його суті, тобто на рівні зазубрювання.

Подібний підхід до роботи вже не може задовольняти зростаючих вимог до рівня розвитку особистості учня. Тому орієнтацію на запам'ятовування як заключний етап процесу засвоєння знань не можна вважати єдиною можливою. З точки зору суспільної практики педагогічно доцільним буде засвоєння знань на рівні вміння. На цьому рівні учень має виконувати навчальні завдання з використанням раніше засвоєних знань, розкриваючи функціональні або причинно-наслідкові зв'язки. Уміння як один з показників засвоєння знань повинно стати основною метою більшості уроків.

Як же організувати процес засвоєння знань учнями? Виходячи з вимог програми з певного навчального предмету, вчитель повинен чітко спланувати, який матеріал учні вивчатимуть лише в загальних рисах, в плані ознайомлення (розпізнавання), що завчатимуть (запам'ятовування), що повинні будуть пояснити чи довести (розуміння), чого мають навчитись робити (вміння), які нестандартні завдання повинні будуть вміти обов'язково виконувати (перенос), як будуть оцінювати знання, виходячи з певних критеріїв (оцінка). За такого підходу вдасться не тільки досягти засвоєння знань на рівні вимог програми й уникнути перевантаження школярів, а й дати вчителю об'єктивний показник ефективності навчання. Порівнюючи одержані результати навчання з тими, які прийняли за гранично можливі, ми визначимо ефективність засвоєння знань учнями. Метою навчання в кожному разі виступає заданий рівень засвоєння знань.

У педагогічній технології постановка цілей стає дуже важливою вихідною умовою. В практиці роботи технологія постановки цілей надто узагальнена і недостатньо інструментальна. Ось, наприклад, за умови загальної мети - уміти критично мислити при читанні тексту - позитивний результат досягається набагато швидше, якщо будуть поставлені проміжні цілі:

а) знаходити відмінності між фактичними відомостями і оцінними судженнями; б) пояснювати факти і передбачення; в) виділяти причинно-наслідкові зв'язки; г) знаходити помилку в судженні; д) відрізнити суттєві докази від несуттєвих; е) розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані оцінки; ж) формулювати на основі тексту обґрунтовані висновки.

Для учня досягнення мети, що дається в певних умовах, виступає як необхідність розв'язування навчальної задачі. Для будь-якої частини навчального матеріалу існує деяка оптимальна система задач, використання якої забезпечує формування навчальної діяльності та засвоєння цього матеріалу.

У залежності від особливостей мети задачі перед учнями, і тих умов, у яких ця мета повинна бути досягнута, ми виокремлюємо різні задачі. За змістом

цілі можна виділити пізнавальні задачі (мета -виявлення нових властивостей предмету або нового способу дії з ним) і задачі практичні (мета - певне перетворення предмету). За тією ж ознакою всередині пізнавальних задач - як їх окремий вид - виділяють задачі теоретичні (мета - виявлення системи істотних властивостей) і задачі емпіричні (мета - виявлення окремих властивостей) безвідносно до ступеню їх істотності), всередині практичних задач - відповідно задачі загальні і часткові.

Характер умов, в яких досягаються поставлені цілі, дозволяє визначати задачі-проблеми (мета задана у вигляді системи вимог до результату дії) і задачі-зразки (задається готовий зразок самої дії або її результату).

Важливим видається створення надійної, достовірної системи цілей. Це дозволить сконцентрувати зусилля на головному. Вчитель не тільки виділяє і конкретизує цілі, але і впорядковує їх, визначаючи першочергові задачі, порядок і перспективи подальшої роботи. Конкретні навчальні цілі дають учителю можливість пояснити учням орієнтири в їх спільній навчальній роботі, обговорити їх, зробити ясними для розуміння будь-якими зацікавленими особами (батьками, інспекторами). Чітке формування цілей, які відбиваються у наслідках діяльності, дозволяє створити еталони оцінки результатів навчання, що забезпечує більш надійну і об'єктивну оцінку роботи. Разом з тим еталон зовсім не диктує однозначного способу діяльності - ані учителю, ані учням, хоча спокуса знайти такий спосіб може виникнути.

Що повинен робити вчитель, щоб правильно сформулювати цілі навчання в категоріях, доступних для вимірювання?

Перш за все, при формулюванні цілей виділяються загальні і спеціальні цілі навчання, відображені в змісті освіти, закладені в навчальних планах і програмах, які повинні бути досягнуті школярами в процесі вивчення окремих дисциплін. Але для контролю засвоєння системи знань цілі мають бути певним чином сформульовані. Виникає педагогічна проблема: як описати цілі навчання, вимоги до засвоєваних знань, щоб вони допомогли учителю розробити навчальні завдання для кожного уроку?

У вітчизняній педагогіці найбільш поширеним є спосіб описування цілей навчання з вказівкою якостей, що мають бути сформовані у школяра. Такий підхід обґрунтований в працях відомих дидактів М.М. Скаткіна, І.Я. Лернера, М.І. Зарецького, Є.І. Перовського, І.Т. Огородникова, І.Т. Федоренка, В.М. Полонського.

Як вважають ці автори, будь-який об'єкт дійсності можна описати певною сукупністю знань про нього. Ці знання відбивають безпосередні факти, зв'язані між об'єктами, закони і принципи, або включають методологічні і оцінні знання. В залежності від цілей навчання і віку учнів одні й ті ж знання можуть засвоюватись з різною повнотою, глибиною, узагальненістю, усвідомленістю тощо. Отже, досягнення певного рівня якості знань може бути цілями навчання. Учителю, аналізуючи задачі уроку, специфіку предмету, конкретну тему, ставить певну мету, формує ті або інші компетенції. В одних випадках учневі необхідно одержати повні і глибокі знання про предмет, явище, в іншому - планується лише знайомство учнів з фактами. Часто обсяг інформації незначний, але вимагається оволодіти умінями використовувати знання на практиці (компетенціями). Керівництвом до вибору цілей навчання виступає розкриття змісту якості знань.

Повнота знань визначається кількістю знань про об'єкт вивчення. *Глибина* - сукупністю усвідомлених знань про об'єкт. Повнота і глибина знань - пов'язані, але не тотожні критерії якості. Повнота допускає ізольованість знань одне від одного. Глибина, навпаки, передбачає наявність усвідомлених істотних зв'язків, різного ступеню опосередкованості.

Виділяються й інші критерії якості знань. *Оперативність* визначається кількістю ситуацій або способів, в яких учень може використати те або інше знання. *Гнучкість* виражається швидкістю знаходження варіативних способів використання при зміні ситуації. Ці якості передбачають уміння вибрати потрібний в даний момент спосіб діяльності із сукупності відомих.

Знання, що засвоюються учнями, можуть бути узагальненими і конкретними, згорнутими і розгорнутими, систематичними і системними.

Виділені критерії якості знань взаємообумовлені, кожний містить в собі в згорнутому вигляді інші якості. При цьому одні знання відображають зміст навчання не залежать від суб'єкта, а інші складають характеристику особистості і не можуть бути від неї відокремлені. До *об'єктивних критеріїв якості знань* відносяться : *повнота, глибина, оперативність, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, розгорнутість знань*. До *суб'єктивних* - *гнучкість, згорнутість, усвідомленість, міцність*. Найважливішою вимогою до знань є їх усвідомленість.

Ця характеристика знаходить свій вияв в усвідомленні учнями зв'язків між знаннями, в умінні виділити істотні і неістотні зв'язки, в пізнанні способів і принципів одержання знань. Усвідомленість знань - найбільш узагальнена якість, що відображає кінцевий результат засвоєння і синтезує інші критерії. В залежності від глибини, повноти і системності одні й ті ж знання можуть бути по-різному усвідомлені і використані. Для визначення ефективності навчання потрібно виявити рівень засвоєння зафіксованих якостей. Так, для визначення повноти знань треба виділити всі ознаки поняття і їх зв'язки один з одним. Для визначення глибини знань необхідно виявити число істотних ознак того або іншого поняття в їх взаємозв'язках. Оперативність знань перевіряється пред'явленням множини варіативних ситуацій, в яких можуть бути використані засвоєні знання. Для перевірки гнучкості знань даються завдання на самостійне застосування або конструювання декількох способів розв'язування однієї й тієї ж задачі, або на розробку нестандартного підходу до розв'язання схожих задач. Конкретність і узагальненість знань перевіряється умінням розкрити конкретні прояви узагальненого знання, здатністю підводити конкретні знання під узагальнені, відносити окреме до загального. З одного боку, згорнутість і розгорнутість знань перевіряється здатністю учнів викладати свої знання компактно, а з іншого, - умінням розгорнути ці знання в низку послідовних кроків. Систематичність знань перевіряється системою завдань на визначення впорядкованості понять в їх послідовності і взаємозв'язку. Для перевірки того, як учні усвідомлюють одержані знання, їм дають завдання на уміння

перегрупувати і перетворити матеріал, творчо використати наявні знання для пояснення явищ, законів.

Формулювання цілей навчання за допомогою системи вимог до якості знань, що є бездоганим у теоретичному аспекті, на практиці виявляється дуже складним через те, що всі якісні характеристики знань формуються майже одночасно, а тому цей шлях не набув значного поширення.

Більш зручним і не менше надійним, як показує досвід, є шлях, який ми розвиваємо, - формування цілей відповідно до рівнів засвоєння, яких досягає учень у процесі оволодіння знаннями. Характерною ознакою цього підходу є намагання уникнути вказівок щодо змісту навчання.

Категорії навчальних цілей згідно з нашим підходом для більшої наочності подаємо у вигляді таблиці 3.3.

Категорії навчальних цілей

Основні категорії навчальних цілей	Принципи узагальнених
1	2
<p>1. Розпізнавання.</p> <p>Ця категорія характеризує здатність учня пізнати, пригадати раніше засвоєний матеріал на основі повторного знайомства з ним. Учень може пригадати відомий йому матеріал тільки в певних ситуаціях, коли цей матеріал знаходиться перед ним. Засвоєння на I-му рівні обмежується найбільш загальним уявленням про об'єкт, явище і дозволяє учневі розпізнати його в ряді подібних раніше невідомих об'єктів. Завдання для прикладу: «Солі яких кислот завжди розчинні? Фосфорної, соляної, азотної, сірчаної». Правильна відповідь на запитання дається в тексті, і учневі треба його вибрати</p>	<p>Учень знає вживані терміни, знає конкретні факти.</p>

<p>2.Запам'ятання.</p> <p>Ця категорія означає відтворення вивченого матеріалу без опори на зовнішню підказку. Це більш високий рівень засвоєння, коли учень, розповідаючи матеріал, спирається тільки на свою пам'ять. Мова може йти про різні види змісту - від конкретних фактів до цілісних теорій. Загальна риса цієї категорії - пригадування відповідних відомостей.</p> <p>Завдання для прикладу. Залишається попереднє питання: «Солі яких кислот завжди розчинені?» Але вже воно не містить відповіді. Учень повинен знайти матеріал, знайти його окремі сторони і вміти відтворити їх.</p>	<p>Учень знає основні поняття, знає правила і принципи, знає методи і процедури.</p>
<p>3. Розуміння.</p> <p>Показниками розуміння матеріалу виступає здатність учня переказати його своїми словами, навести власні приклади, зробити його інтерпретацію, довести певне судження, передбачити результат, отримати самостійно суб'єктивно нову інформацію.</p> <p>Завдання для прикладу: «Запишіть рівняння хімічних реакцій, в які може вступати соляна кислота».</p> <p>Передбачається, що загальні властивості кислот були засвоєні раніше: властивості соляної кислоти не вивчались і учень повинен їх вивести самостійно. Такі навчальні результати переважають просте запам'ятовування матеріалу.</p>	<p>Учень розуміє правила, факти, принципи, інтерпретує словесний матеріал, схеми, графіки, діаграми, перетворює математичні вирази в словесний матеріал і навпаки, передбачає наслідки виконуваних дій, виходячи з наявних даних.</p>
<p>4. Уміння.</p> <p>Ця категорія характеризує здатність учня застосовувати правила, методи, поняття, закони, принципи, теорії. Вона означає уміння використовувати вивчений матеріал в конкретних умовах і нових ситуаціях. Відповідні результати навчання вимагають більш високого рівня оволодіння матеріалом, ніж розуміння.</p> <p>Завдання для прикладу: «Складіть рівняння реакцій одержання гідроксиду барію і гідроксиду заліза всіма відомими вам способами».</p>	<p>Учень використовує поняття і принципи в різних ситуаціях, застосовує закони, теорії в конкретних практичних ситуаціях, демонструє правильне застосування методу або процедури.</p>

<p style="text-align: center;">5. Перенесення.</p> <p>Ця категорія означає уміння здійснювати операції аналізу і синтезу. Учень може ділити інформацію на частини і встановлювати взаємозалежність між ними. Перебудова інформації з різних джерел і створення на цій основі нових зразків. Творча переробка інформації. Учбові результати характеризуються при цьому більш високим інтелектуальним рівнем, ніж розуміння і уміння. Оскільки вимагають усвідомлення як змісту навчального матеріалу, так і його внутрішньої побудови. Нерідко навчальні результати передбачають діяльність творчого характеру. Самостійно переносяться знання на розв'язання широкого класу задач в нових ситуаціях. Діяльність набуває гнучкого і пошукового характеру. Вона виконується на великій множині об'єктів з використанням широкого кола знань, які були засвоєні в різний час.</p> <p>Завдання для цього рівня вимагають від учня виходу за рамки вивченого. В процесі цієї діяльності створюється нова інформація, яка безпосередньо не вивчалась на уроці. Завдання для прикладу : «Напишіть рівняння реакцій, за допомогою яких можна здійснити такі перетворення: вуглець - мурашина кислота - оцтова кислота».</p>	<p>Учень встановлює відмінність між фактами і наслідками, бачить помилки в логічних міркуваннях, пропонує план проведення експерименту, використовує знання з різних галузей, щоб розв'язати проблему, пише невеликі творчі роботи.</p>
<p style="text-align: center;">6. Оцінка.</p> <p>Ця категорія дозволяє судити про цінність якої-небудь ідеї, методу, матеріалу. Це новий крок в оволодінні знаннями, що характеризуються проникненням в суть предметів і явищ. Судження учня повинні спиратись на чіткі критерії, які можуть бути внутрішніми (структурними, логічними) і зовнішніми (відповідність поставленій цілі). Критерії можуть визначатись як вчителем, підручником, так і самим учнем. Дана категорія передбачає досягнення учбових результатів за всіма попередніми категоріями плюс оціночні судження, засновані на чітко окреслених критеріях.</p>	<p>Учень оцінює логіку побудови матеріалу, оцінює відповідність висновків наявним даним, оцінює значущість того або іншого результату, виходячи із прийнятих критеріїв (зовнішніх і внутрішніх).</p>

Характерною ознакою діяльності передових учителів є намагання організувати пізнавальну діяльність учнів таким чином, щоб вона була адекватною конкретним цілям навчання, що й створює умови для ефективного навчання. Але реалізація цих вихідних положень на практиці викликає труднощі. Одне з важливих питань, правильне розв'язання якого безпосередньо позначається на визначенні шляхів практичного впливу на ефективність навчання, є питання визначення критеріїв, показників та ознак ефективності навчання, відповідно до яких можна на практиці оцінювати успішність діяльності класу чи окремого учня.

Три *критерії ефективності навчання* - *освітній, виховний, розвивальний* - складають основу успішної діяльності. Висока значущість кожного з критеріїв не виключає їх певної супідрядності в залежності від теми, цілей уроку та часу вивчення.

Коли йдеться про показники й ознаки ефективності навчання, то мають усвідомлюватись такі причинно-наслідкові відношення, які неминуче ведуть до змін в ефективності, якщо тільки змінюються відповідні умови.

Показниками *освітнього критерію* можуть виступати засвоєння навчального матеріалу, грамотність, швидкість читання, вміння розв'язувати задачі, самостійне виконання практичних робіт.

Так, засвоєння навчального матеріалу розуміють результат діяльності учня, що дозволяє вчителю здійснити вимірювання виявлених знань і одночасно їх оцінити. Показники засвоєння навчального матеріалу виявляються за допомогою різноманітних методів контролю: усних (бесіда, розповідь, доповідь, читання схеми, малюнки, повідомлення про виконані досліди, проведені спостереження); письмових (контрольна робота, диктант, переказ, твір), практичних (виконання лабораторних робіт, проведення дослідів, виготовлення виробів), графічних (підготовка таблиць, схем, креслень, графіків), програмованих (машинний, безмашинний).

Швидкість читання визначає кількість прочитаних слів за одиницю часу для кожного класу. В українській мові ознака грамотного письма - наявність або відсутність помилок у диктанті.

Сьогодні норми і принципи моралі знівельовані у суспільній думці. В цих умовах ідеали і загальнолюдські цінності повинні перетворитись у вихідний момент вибору сукупності критеріїв, показників і ознак ефективності навчання.

Показниками виховного критерію виступають: працьовитість, самостійність, дисциплінованість, реальна життєва позиція, ціннісні орієнтації. Ознаками ефективності виховання виступають ті зміни, які відбуваються в особистості учня.

Показниками розвивального критерію виступають психічні процеси сприйняття, пам'яті, уваги, уявлення, мислення, а ознаками - мікрозміни в їх розвитку.

Одержані відомості про рівні якості навчання можна піддати статистичній обробці, що надасть у розпорядження вчителя досить переконливі свідчення, які характеризують процес навчання. Але при цьому слід зауважити, що статистичний взаємозв'язок між величинами характеризує лише закономірності співвідношення, що існують між явищами, і зовсім не гарантується правильність висновку про наявність між ними причинно-наслідкової залежності.

Причинно-наслідкова залежність повинна відповідати вимогам:

- а) бути обов'язковою в тому розумінні, що причина неминуче веде до появи наслідку;
- б) бути однонаправленою, тобто причина і наслідок не можуть мінятися місцями.

Якщо, наприклад, виявлено, що певна послідовність визначених засобів навчання статистично значуще корелює з успішністю розв'язання задач, то це не є обов'язковою гарантією того, що, застосувавши засоби навчання в даній послідовності, ми автоматично одержимо підвищення ефективності навчальної діяльності.

Вимірювання результатів навчання, що лежать в основі його ефективності, - надзвичайно складна проблема. Адже йдеться про характеристики, які не можуть бути виражені в сфері матеріального виробництва і які до останнього часу не були в Україні предметом спеціального аналізу. Взагалі ж у світі існує багато таких вимірювань, але достовірність їх невисока через відсутність серйозного наукового обґрунтування та вимірювання. Так, наприклад, у США за аналогією з індексом споживчих цін у промисловості розроблено «узагальнюючий індекс продукції сфери освіти». Робляться спроби не тільки оцінити систему освіти в цілому, але й виділити такі показники, як ефективність організаційних форм, методів, використовуваних навчальних матеріалів. При цьому школа розглядається як підприємство і з метою підвищення її ефективності обґрунтовується необхідність введення звітності за кожен витрачений долар.

В нашій концепції ми виходимо з того, що основна якісна характеристика ефективності навчання полягає в такій зміні самого учня, яка виявляється в оволодінні ним активною позицією в навчальному процесі. Ефективність діяльності характеризує рівень успіхів по відношенню до можливих потенційних здібностей учня. Тому забезпечення активності учня на рівні його навчальних можливостей - один з важливих показників ефективності навчання.

Теоретичний аналіз і проведена експериментальна робота дозволили, наприклад, сформулювати деякі умови ефективного використання засобів наочності.

Вибір наочного посібника і методика роботи з ним визначаються дидактичною метою уроку. При цьому слід ураховувати конкретні умови, особливості наочного матеріалу, суб'єкта діяльності та їх взаємодію в навчальному процесі.

При використанні засобів наочності слову вчителя належить провідна роль щодо сприйняття учнями наочного матеріалу.

Предметом діяльності наочний матеріал стає в тому випадку, коли його можна застосувати для вирішення різних задач і від цього його вплив на навчальну діяльність учня буде змінюватись.

Ефективність використання засобів наочності визначається не самим фактом їх використання, а тим, якою мірою вони сприяють розв'язанню поставлених на уроці задач. Найбільшою ефективність використання засобів є в тих випадках, коли наочний матеріал виступає для учнів не як предмет споглядання, а як засіб розв'язання прийнятих ними задач.

Засоби наочності за кількістю і характером визначаються такою сукупністю образів, яка дає можливість узагальнено уявити ті предмети і явища, які відображені в досліджуваній закономірності. Вчитель використовує засоби наочності тоді, коли уявлення учня про об'єкт вивчення сформовані на досить низькому рівні. При цьому застосування наочного образу визначає доцільність актуалізації минулого досвіду учня з метою відтворення цього образу.

Ефективність використання засобів наочності при розв'язанні навчальних задач залежить від дидактично обґрунтованої послідовності їх пред'явлення. Найбільшою ефективність буде тоді, коли послідовність використання наочних посібників відповідає етапам, за якими здійснюється процес розв'язання задачі.

Сформульовані умови виступають у ролі принципів ефективного використання засобів наочності в навчанні.

Поданий матеріал дозволяє уявити той дидактичний потенціал, який містить в собі розглянута педагогічна система. Поширити таку організацію навчання можна на дітей всіх вікових груп.

Контрольні питання

1. Розкрийте суть поняття “педагогічна технологія” навчання.
2. Яка структура педагогічної технології?
3. Яким принципам підкоряється педагогічна технологія?
4. Назвіть елементи педагогічної технології ?
5. На які групи поділяються педагогічні технології?

Література

Ш Алексюк А.Н., Аюрзанайн А.А., Пидкасистый П.И. и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения. - К.: ИСИО, 1993. - 336 с.

Ш Атутова П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 37-41.

Ш Бем И., Шнейдер Й. Продуктивное обучение : слагаемые системы // Школьные технологии. - 1999. - № 4. - С. 59-78.

Ш Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М. : Педагогика, 1989. - 191 с.

Ш Беспалько В.П. Персонифицированное образование // Педагогика. - 1998. - № 6. - С. 12-17.

Ш Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. Личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. - М.: Ростов н/Д. - 1999. - 560 с.

Ш Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения // Педагогика. - 1993.- № 5. - С. 27-32.

Ш Дмитренко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика. - 2004. - №2. - С. 54-60.

Ш Гончаренко С. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. - К., 1995.- 45 с.

Ш Гузеев В. Основа авторской технологии // Народное образование. - 1998. - № 9. - С. 33-40.

Ш Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність // Неперервна педагогічна освіта : теорія і практика. - 2001. - Вип. 1. - С. 73-85.

Ш Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. - М.: Знание, 1989. - 77 с.

Ш Лернер И.Я. Внимание: технологии обучения // Сов. педагогика. - 1990. - № 3. - С. 139-140.

Ш Мархель И.И. К вопросу о классификации компьютерных технологий обучения. Зб. : Нові інформаційні технології навчання в учбових закладах України. - Одеса, 1999. - 275 с.

Ш Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии // Педагогика. - 1997. - № 6. - С. 26-31.

Ш Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології : Навч. посібник. - К. : Просвіта, 2000. - 368 с.

Ш Околелов О. Новые образовательные технологии в вузе // Педагогика. - 2000. - № 6. - С. 103-105.

Ш Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / Під ред. І.А. Зязюна. - К.: Віпол, 2000. - С. 274-298.

Ш Пехота О.М., Кіктенко А.З. Освітні технології: Навчально-методичний посібник - К. : А.С.К., 2000. - 256 с.

Ш Педагогическая технология : Учебное пособие. - Белгород : БГУ, 1998. - 400 с.

Ш Педагогічні технології у неперервній професійній освіті /С.О.Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.; За заг. ред. С.О. Сисоєвої. - К. : ВПОЛ, 2001. - 501 с.

Ш Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. - 1998.- № 12. - С. 3-18.

Ш Пидкасистый П.И., Тыщенко О.Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. - 2000. - № 5. - С. 7-13.

Ш Пискунов А.И. Педагогическое образование : концепция, содержание, структура // Педагогика. - 2001. - № 3. - С. 41-48.

Ш Подмазін С.І. Особистісно-орієнтований процес. Принципи. Технології // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 2. - С. 37-43.

Ш Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія : Посібник.- Х.: Основа, 1995. - 105 с.

Ш Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

Ш Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. - Педагогика: Учебное пособие. - М. : Школа - Пресс, 1998. - 512 с.

Ш Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика : Инновационная деятельность. - М. : Магистр, 1997. - 308 с.

Ш Технологическая готовность педагогов //Педагогика. - 2001. - № 4. - С.63-66.

Ш Технологический подход - веление времени //Народное образование.- 1998.- № 9. - С.1.

Ш Фрадкин Ф. Педагогическая технология в исторической перспективе: Сб. научных трудов. - М., 1992. - С. 12-19.

Хаббард Л.Р. Технология обучения /Ел. ресурс:
<http://www.szcientologia.org.hu/ru/videos/category/aps/answers-for-better-education-and-literacy.html%20>

4. ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

4.1. Інтерактивні технології навчання

Сучасна вища школа передбачає організацію навчального процесу в такий спосіб, коли значну частину відповідальності за результати навчання перебирають на себе студенти. Для багатьох студентів такі вимоги можуть видаватися незвичними, новими, але саме така технологія організації навчальної діяльності має незрівнянно вищий рівень ефективності.

Зміна акцентів вимагає зміни позиції як викладача, так і студента. Викладач не транслює знання, а спеціально організовує процес багатосторонньої комунікації між студентами, створюючи умови для того, щоб кожен студент мав можливість різними способами працювати на основі власного досвіду.

Змінюється позиція й студента — він стає творцем власного знання. Конструювання знання стає можливим, тому що багатоаспектна комунікація у навчанні передбачає активність кожного суб'єкта освітнього процесу, а досвід і знання набуваються у ході реальних процесів, які продукують думки і дії.

Навчання, яке забезпечує багатоаспектну комунікацію, називають інтерактивним. При такому навчанні відбувається взаємодія осіб, які беруть участь в освітньому процесі: взаємодія в діадах «викладач-студент, «студент- студент». Інтерактивне навчання передбачає діалогічність як невід'ємну його характеристику.

Термін «інтерактив» означає «взаємодію» (від англ. «interact», де «inter» - взаємний, «act» - діяти), «інтерактивний» - здатний до взаємодії.

Інтерактивне навчання виступає як особлива форма організації навчального процесу, при якій відбувається постійна, активна взаємодія всіх учнів. Воно виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Під час діалогу учні вчаться спілкуватися з

іншими, бути демократичними, критично мислити, приймати продумані рішення.

Інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок і вмінь, оцінної діяльності, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Воно дає змогу вчителю стати справжнім лідером, бо особа вчителя в інтерактивному навчанні представлена як виразник цінностей. Це по суті відображає бажаний професіоналізм учителя, наявність особистісних якостей, гуманістичної позиції. Саме у професіоналізмі вчителя найповніше виявляється така його ознака, як готовність до співпраці з учнем, оточенням, батьками.

Нами виділені основні показники професіоналізму вчителя як прояву їх готовності до співпраці:

- володіння технологіями інтерактивного навчання;
- усвідомлення набутих теоретичних знань та їх застосування;
- уміння вивчати, аналізувати й критично оцінювати власну професійну діяльність;
- здатність до поєднання теорії і практики;
- уміння оперувати результатами дослідницької діяльності на професійному рівні;
- уміння вдосконалювати свою діяльність, виявляти помилки і знаходити шляхи їх усунення чи корекції;
- професійна мобільність.

Інтерактивне навчання - це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де вчитель і учень є рівнозначними, рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає використання рольових ігор, опрацювання дискусійних питань, моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Учасники інтерактивного навчання здатні вести обговорення, ділитися здобутками, співпрацювати, а також самостійно розробляти навчальні

матеріали. Інтерактивне навчання заохочує учнів вирішувати складні актуальні проблеми. Вони вивчають, роблять висновки, інтерпретують та синтезують інформацію різними способами. Таке навчання посилює внутрішнє бажання учнів навчатися, їх можливості виконувати важливу роботу та їх потребу в тому, щоб їх роботі було віддане належне. Коли учні мають можливість контролювати власний процес навчання, його значення зростає. Можливості робити вибір та співпрацювати з іншими учнями посилюють їх мотивацію.

Результатом взаємодії стає не тільки засвоєння учнем знань, але й зміни його власного стану, міра просування його в оволодінні предметними уміннями і навичками стосовно попередніх досягнень.

Інтерактивні методи навчання — це способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учнів зі створення оптимальних умов для свого розвитку. Навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів, це співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання.

Ключовим поняттям, що визначає сутність інтерактивних методів, є «взаємодія». Взаємодію розуміють як безпосередню міжособистісну комунікацію, найважливішою особливістю якої є здатність людини приймати роль іншого, уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно визначати власні дії. Педагогічна взаємодія — це обмін діяльністю між педагогом і учнями, в якому діяльність одного обумовлює діяльність іншого (інших). Вона є процесом спільної діяльності педагога і учнів, ознаками якого є:

- наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб кожного;
- планування, контроль, корекція і координація дій;
- присутність учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість безпосереднього контакту між ними;
- розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками;

- виникнення міжособистісних взаємин.

Використання інтерактивних методів посилює педагогічну взаємодію за рахунок взаємовпливу учасників педагогічного процесу. Відбувається процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації вчителя і учнів. Педагог як суб'єкт власної професійної діяльності ставить учня в позицію суб'єкта освітньої діяльності.

Інтерактивна педагогічна взаємодія відзначається високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, зміною і різноманітністю видів, форм і прийомів діяльності, цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності. При цьому реалізація інтерактивних методів спрямована на зміну, вдосконалення способів поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу.

О. Пометун, аналізуючи практику інтерактивної педагогічної взаємодії, виділила її провідні ознаки й інструменти, серед яких: полілог, діалог, мислєдіяльність, сенсотворчість, міжособистісні взаємини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо.

Полілог у перекладі з грецької означає багатоголосся. Полілог дає можливість кожному учаснику педагогічного процесу висловити свою точку зору, якою б вона не була, з будь-якої проблеми. Важлива особливість полілогу — відмова від права на абсолютну істину і вчителя, і учнів. Багатоголосся дозволяє почути голос кожного учасника педагогічної взаємодії.

При використанні інтерактивних технологій виникає багатостороння комунікація, яка дає можливість включати у процес навчання всіх учнів. У них з'являється можливість поділитися своїми думками і почуттями в межах певної теми, зробити висновки, вислухати думки не тільки вчителя, а й однокласників.

О. Пометун звертає увагу на такий важливий аспект полілогу в педагогічному процесі — взаємодія між учнями на основі багатосторонньої комунікації можлива, з одного боку, за умов опанування ними навичками міжособистісного спілкування (уміння слухати себе й інших, відтворювати те, що почув, пояснювати, задавати питання тощо), з іншого, - за умов зміни

вчителем основ, на яких будується така взаємодія. Мова йде про застосування принципів кооперативності, кооперативного навчання.

Діалог при спілкуванні вчителя і учнів передбачає їхні вміння з повагою ставитись один до одного, сприймати самих себе як рівних партнерів, суб'єктів взаємодії. Вчитель сприймає учня як особистість, приймає учня незалежно від його індивідуальних чи статевих або вікових особливостей. Відбувається утвердження права кожного учасника педагогічної взаємодії бути самим собою, поважати інші погляди та характер. Діалогічність спілкування передбачає взаємну допомогу у формуванні свого способу думки, свого бачення проблеми, свого шляху виконання завдання.

Миследіяльність — сутнісна ознака інтерактивних методів. Вона передбачає організацію інтенсивної розумової діяльності вчителя і учнів. У інтерактивному навчанні педагог не може транслювати учням готові знання, а має організувати їхню самостійну пізнавальну діяльність, самостійне виконання учнями різноманітних розумових операцій, таких, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація тощо. Вчитель забезпечує постійний процес обміну думками між учасниками педагогічної взаємодії.

Сенсотворчість виступає як процес побудови вчителем і учнями нових для себе значень, змісту предметів і явищ навколишньої дійсності в межах обговорюваної теми. Вчитель забезпечує учням вираження свого індивідуального ставлення до явищ і предметів життя, рефлексію значення з позицій своєї індивідуальності, розуміння й вміння пояснити іншим значення явища, що вивчається, або процесу, події, ситуації, що розглядається.

Свобода вибору вчителя і учнів полягає в здатності свідомо регулювати власну поведінку, готовності самостійно діяти і взаємодіяти з кимось, усвідомлювати відповідальність за зроблений вибір.

Створення ситуації успіху полягає в цілеспрямованому з боку вчителя виборі педагогічних умов, що сприяють отриманню учнями задоволення, прояву позитивних емоцій і відчуттів. Успіх стає мотивом до саморозвитку, самовдосконалення.

Позитивність і оптимістичність оцінювання учасниками педагогічної взаємодії один одного виявляється в їхньому прагненні позитивно оцінити досягнення свої й інших. Це прояв учителем позитивних емоцій у здійсненні процедури оцінювання. Це уміння при оцінюванні діяльності учнів підкреслити позитивні зміни, кожний успіх, цінність, неповторність, значущість зробленого ними. Водночас це і право учнів на самооцінку, оцінку педагогічної взаємодії, що відбулася.

Рефлексія — це самоаналіз, самооцінка учасниками педагогічного процесу своєї діяльності, взаємодії. Це їхні потреба і готовність зафіксувати зміни в розвитку, визначити причини таких змін, дати оцінку ефективності педагогічної взаємодії.

Зазначені ознаки інтерактивної педагогічної взаємодії обумовлені одна одною, вони інтегруються в єдиний комплекс вимог, що становлять змістову і технологічну основу використання в навчальному процесі інтерактивних методів.

Дослідниця О. Січкарук, виходячи з того, що інтерактивні методи — це методи, в основі яких лежить спілкування, розділила їх на дві групи:

- однією з сторін спілкування виступає викладач;
- спілкування відбувається між студентами.

До першої групи було віднесено лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, консультації.

До другої — бесіди, дискусії, круглі столи, проекти, групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри.

Разом з тим зауважимо, що такий поділ є умовним, оскільки у реальному житті відбувається поєднання методів обох груп. Більш важливим є питання врахування й дотримання об'єктивних закономірностей, що обумовлюють та регулюють використання інтерактивних методів. В першу чергу — це поглиблення мотивації навчання, орієнтація на активну діяльність. Якщо студент не хоче працювати наполегливо, якщо предмет навчання не викликає в нього інтересу або саме спілкування не приносить задоволення, то інтерактивні

методики викликатимуть у такого студента тільки роздратування необхідністю щось робити.

Інтерактивні методи не повинні використовуватись при оволодінні базовими теоретичними знаннями. Такі знання здобуваються студентами на лекціях, роботою з книгами або іншими джерелами інформації. При відсутності в студентів базових знань інтерактивні методики втрачають сенс, оскільки при розв'язанні проблеми учасники використовують побутові, а не наукові знання. Отже, інтерактивні методи не відмінюють і не замінюють повністю традиційні методи, але органічно і суттєво їх поєднують. Така інновація навчального процесу, де природно поєднуються традиційні, апробовані та нові створені на вимогу часу методи навчання, дозволяє найефективніше організувати сучасний процес підготовки майбутніх учителів.

Важливими є також поступовість і плановість введення інтерактивних методів у навчальний процес, поєднання цих методів з активною самостійною роботою студентів, наявність розвинутих відносин партнерства, взаємоповаги між викладачем і студентом.

У розумінні психологічної основи інтерактивних методів є поняття інтеракції, більш відомої у вітчизняній літературі як міжособистісна чи соціальна взаємодія. Соціальна взаємодія вважається складовою частиною спілкування та спільної діяльності, які утворюють нерозривну єдність. Люди не просто спілкуються в процесі виконання ними суспільних функцій, вони завжди спілкуються у певній діяльності. При цьому відбувається взаємодія рівноправних суб'єктів, які обговорюють спільну тему, спільними засобами, узгоджуючи їх зміст відповідно до спільних правил, наперед узгоджених та прийнятих.

Інтерактивне спілкування дає можливість залучити людей до активного пошуку рішень у складній ситуації, до вирішення проблем, де зусиль та знань однієї людини може бути недостатньо. Спілкування у навчальному процесі не є просто обміном думками або знаннями. Головним є те, що на основі такого обміну активізується інтелектуальна діяльність, народжується нове знання,

формуються вміння, в першу чергу, використовувати теоретичні знання у конкретній ситуації, комбінувати знання з різних галузей, зважати на думку іншої людини, колективно працювати над вирішенням проблеми, приймати чужий досвід, брати на себе відповідальність за прийняте рішення, за результати власної дії, керувати та підкорятися, вгамовувати власні амбіції заради загальної справи.

Інтерактивна технологія навчання - це така організація навчального процесу, яка заснована на взаємодії всіх його учасників у процесі навчального пізнання, забезпечуючи колективну (кооперативну) діяльність у класі або групі. При цьому кожен учень знає, що від його діяльності залежить кінцевий результат виконання поставленого перед усім класом (групою) завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись.

Інтерактивні технології навчання включають чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють діяльність учнів, різноманітні умови і процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. Але в таких технологіях є обов'язкова вимога - наявність для всіх учнів класу (групи) спільної навчальної мети.

У традиційних технологіях навчання учні мають не спільну, а однакову для всіх мету. Відрізнити одну мету від іншої досить просто: якщо завдання, поставлене вчителем, може виконати кожен учень самостійно, то це мета однакова для всіх. Якщо ж один учень виконати завдання не в змозі, а виконати його можуть всі учні, але лише ціною спільних зусиль, то ця мета є спільною.

При постановці однакової для всіх мети в учнів виробляється ставлення до навчальної діяльності як до чогось індивідуального і обов'язкового, а не як до колективної праці. Діяльність, спрямована на досягнення однакової мети, викликає конкуренцію, а спільної - об'єднує.

Конкуренція виникає в усіх тих ситуаціях, коли учні змагаються один з одним, щоб досягти цілей, які насправді досяжні тільки для одного чи кількох учнів. У конкуренції присутня негативна взаємозалежність від цілей, що

досягаються: учні розуміють, що кожен досягає успіху тільки за умови, що інші зазнають невдачі. За таких обставин можливі два варіанти: працюють, щоб перемогти своїх однокласників, або відступають, бо не вірять, що у них є шанс перемогти. Останнє спостерігається набагато частіше.

Мета навчання може бути спільною за умови, що в процесі навчання, окрім засвоєння нових знань, умінь і навичок, група учнів навчає кожного члена колективу. Це передбачає систематичну участь кожного учня в навчанні всіх. Успіхи кожного визначаються як ним самим, так і зусиллями його однокласників. У цих ситуаціях навчання існує позитивна взаємозалежність від цілей, що досягаються учнями: вони розуміють, що можуть досягти успіху тільки за умови, що їхні однокласники також досягнуть успіху.

Інтерактивні технології навчання відкривають для всіх учнів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дозволяють реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяють досягненню учнями високих результатів навчання. Взаємодія учнів стає основою активного навчання. Коли учні навчаються, взаємодіючи з іншими, вони відчують з їх боку емоційну та інтелектуальну підтримку, яка їм дає можливість вийти за рамки їх нинішнього рівня знань і вмінь.

У наш час інтерактивні технології набули поширення у Західній Європі та США. Проведені там дослідження показують, що інтерактивне навчання різко підвищує ефективність засвоєння матеріалу, оскільки впливає на почуття, волю учня, а не тільки на його свідомість. Відома українська дослідниця

О.Пометун подає результати цих досліджень, які були відображені на рис. 4.1 :

Лекція - 5 % засвоєння

Читання - 10% засвоєння

Відеоматеріали -20 % засвоєння

Демонстрація - 30% засвоєння

Дискусійні групи - 50% засвоєння

Практика через дію - 75 % засвоєння

Навчання інших - 90% засвоєння

Рис. 4.1. Піраміда навчання

Як видно з рис. 4.1. «Піраміда навчання», найгірші результати досягаються за умов пасивного навчання (лекція - 5 %, читання - 10 %), а найкращі - інтерактивного (дискусійні групи - 50%, практика через дію - 75 %, навчання інших - 90 %).

Звичайно, у кожному конкретному випадку результати можуть дещо відрізнятися, але загальна закономірність зберігається. Так, за результатами дослідження вітчизняних учених, учні старших класів, читаючи текст, запам'ятовують 10% інформації, слухаючи 26%, розглядаючи - 30 %, слухаючи і розглядаючи - 50 %, обговорюючи - 70%, особистий досвід - 80 %, спільна діяльність з обговоренням - 90 %, навчання інших - 95 %.

У дослідженні, проведеному американськими ученими, було виявлено, що на лекціях студенти неуважні близько 40 % часу. Якщо за перші 10 хвилин лекції студенти запам'ятовували 70 % інформації, то за останні 10 хвилин - тільки 20%. А результати контрольної перевірки виявились ще більш вражаючими: студенти, яким читались лекції вступного курсу до психології, знали лише на 8 % більше, ніж студенти контрольної групи, які не слухали курсу взагалі.

Наведені результати можуть послужити додатковим стимулом до роботи з інтерактивними технологіями.

Контрольні питання і завдання

1. Дайте визначення: “Інтерактивне навчання” - це...
2. Дайте визначення: “Інтерактивна технологія навчання” - це...

3. Чим викликане активне застосування інтерактивних методик у сучасному навчальному процесі?
4. Що є основою інтерактивних методів навчання?
5. Які фахові якості розвиваються за допомогою інтерактивних методів?
6. Зробіть перелік того, що Ви вважаєте «особистісними професійними якостями фахівця». Обґрунтуйте Ваш перелік.
7. Зробіть перелік дискусійних питань, які Ви хотіли б запропонувати для обговорення на семінарі.
8. Оберіть відповідну до Вашої дисципліни ділову гру та розробіть детальний план її проведення.
9. Організуйте та проведіть «мозковий штурм» з проблем покращення використання інтерактивних методів викладання у вищій школі.
10. Виберіть з літератури ситуаційні вправи, ділові ігри, які можуть бути використані при викладанні обраної Вами дисципліни.

Література

- Ш Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологи. - Ростов-на Дону: «Март». - 2002. - 302 с.
- Ш Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. - К.: КНЕУ, 2004. - 383 с.
- Ш Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога. - Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. - 208 с.
- Ш Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів. - К.: Наук. світ, 2003. - 138 с.
- Ш Євдокимов В.І. Ефективність навчання студентів : Навчальний посібник / За ред. В.І.Євдокимова.- Х.: ХНПУ, 2004. - 222 с.
- Ш Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За ред. Л.І. Даниленко, В.Ф. Паламарчук. - К.: Логос, 2004. - 220 с.
- Ш Педагогічні технології у неперервній освіті / За ред. С.О. Сисоєвої. - К.: ВІПОЛ, 2001. - 503 с.

Ш Подласый И.П. Продуктивная педагогика. - М.: Народное образование. - 2003.- 496 с.

Ш Пометун О, Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. - К.: А.С.К., 2004.- 192 с.

Ш Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: Навч. посібник. Х.: Колегіум, 2005. - 224 с.

Ш Сікарчук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. - К.: Таксон, 2006. - 88 с.

Ш Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. М.: Изд. Дом «Дашков и К», 2002. - 380 с.

Ш Фрейре П. Вчителі як працівники культури. Листи до тих, хто насмілюся вчити / Пер. з англ. С. Савченка. - К.: Акта, 2003. - 263.

4.2. Технологія розвивального навчання

На сучасному етапі розвитку суспільства основним та головним результатом навчання стає не тільки міцність засвоєння дитиною необхідних суспільством знань, умінь і навичок, а розвиток особистості школяра. З огляду на це, проблему розвивального навчання відносять до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки й шкільної практики.

Проблема розвивального навчання має достатньо тривалу історію становлення. Перші ідеї розвивального навчання були сформовані ще древньогрецькими філософами. Певний внесок у розвиток ідей розвивального навчання зробив і давньоримський філософ М. Квінтіліан, який у своєму творі «Про виховання оратора» дає характеристику здібностей особистості, розкриває умови їх розвитку, визначає засоби розвитку мислення й мови.

Найбільший розвиток ідей розвивального навчання отримали в XVI - XIX ст. Ними займалися такі відомі педагоги й філософи як М. Монтень, Я. А. Коменський (велике значення справедливо надавали активності та самостійності дітей у навчанні), Ж.-Ж. Руссо (розвиток розумів як реалізацію

природних здібностей і обдарувань дитини, у відповідності з принципом природовідповідності), Й. Г. Песталоцці (уперше сформулював завдання психологізації навчання, його спрямованості не стільки на накопичення знань, скільки на розвиток розумових здібностей), А. Дістервег (сформулював 33 дидактичних правила, згідно з якими вчитель повинен добре знати свого учня, його особливості та рівень розвитку, коло інтересів, понять і уявлень).

Становленню та подальшому розвитку ідей розвивального навчання школярів в Україні сприяли погляди видатного швейцарського психолога Ж. Піаже, який описав стадії природного розвитку психіки дитини, у тому числі її інтелекту; вивчення питань розвивального навчання в кінці XIX ст. не тільки в Німеччині та Швейцарії, але й у таких провідних країнах світу, як Англія, Франція та деяких інших.

Аналіз вітчизняних науково-педагогічних джерел свідчить, що яскравим прикладом пропаганди ідей розвивального навчання є «Повчання Володимира Мономаха дітям». Ідеї розвивального навчання відстоював і відомий український педагог - Г. С. Сковорода, який критично ставлячись до існуючої системи виховання і навчання, розробив принципи, що базувалися на «сродності», як основі формування людини.

Подальший розвиток теорії розвивального навчання отримала у працях видатного вітчизняного педагога та психолога Костянтина Дмитровича Ушинського. Мету (збагачення розуму дитини необхідними знаннями при одночасному розвитку її розумових здібностей) і провідне завдання (створення умов для різноманітної діяльності дитини на уроці) навчання в початковій школі К. Д. Ушинський розглядав у контексті розвитку особистості.

Вагомий внесок у справу вдосконалення теорії й практики розвивального навчання на початку XX століття зробили психолого-педагогічні з'їзди, педагогічні музеї, кабінети соціальної педагогіки та соціального виховання, які займалися питаннями пропагування кращих методичних заходів у галузі навчальної та виховної роботи.

Становленню ідей розвивального навчання сприяло і заснування у 1931 році академіком, доктором психологічних наук, президентом Міжнародної асоціації «Розвивальне навчання» П. І. Зінченком Харківської психологічної школи.

В українській педагогічній науці ідеї розвивального навчання знайшли відбиття в працях Г.І. Ващенко, В.О. Сухомлинського.

Яскравим прикладом організації ефективної системи розвивального навчання молодших школярів стала діяльність В. О. Сухомлинського в Павлівській школі на Кіровоградщині. Його система, як зазначають дослідники, передбачала:

- 1) постановку вчителями перспективних цілей розвитку творчих здібностей учнів;
- 2) досягнення тісного взаємозв'язку мовленнєвої, розумової та трудової діяльності школярів;
- 3) проведення уроків мислення на природі;
- 4) систему творчих робіт з розвитку мовлення;
- 5) стимулювання інтелектуальних та естетичних почуттів дитини. [13, с. 17].

У 50-60-ті роки ХХ ст. під керівництвом Л. Занкова створено нову дидактичну концепцію початкового навчання, спрямовану на загальний розвиток дітей, який тлумачився як розвиток здібностей учнів. Основними критеріями при визначенні його рівня були розвиток спостережливості, абстрактного мислення, практичних дій. Прагнучи сформувати дидактичну систему, яка забезпечила б найвищу ефективність навчання, що є передумовою загального розвитку учнів, Л. Занков обґрунтував основні дидактичні принципи розвивального навчання, суттєво відмінні від принципів традиційної дидактики (наочність, свідомість, систематичність тощо), спрямовані на успішне навчання, тобто засвоєння учнями знань, умінь, навичок [8].

Нова система принципів була зорієнтована на досягнення оптимального рівня загального розвитку школярів, що, безперечно, пов'язано і з належною

успішністю у навчанні. Загалом система розвивального навчання мала у своїй основі такі взаємопов'язані принципи: принцип навчання на високому рівні складності; принцип навчання швидким темпом; принцип провідної ролі теоретичних знань; принцип усвідомлення школярами процесу учіння; принцип цілеспрямованої і систематичної роботи з розвитку всіх учнів.

1. Принцип навчання на високому рівні складності. Цей принцип є провідним у технології розвивального навчання і характеризується, на думку Л. Занкова, не тим, що перевищує «середню норму» складності, а насамперед тим, що розкриває духовні сили дитини, дає їм простір і спрямування. Мова йде про складність, пов'язану з пізнанням суті явищ, які вивчаються, залежностей між ними, із справжнім залученням дітей до цінностей науки й культури. Засвоєні знання, стаючи надбанням школяра, забезпечують перехід на вищий ступінь розвитку.

2. Принцип навчання швидким темпом. Цей принцип органічно пов'язаний із попереднім і передбачає відмову від одноманітного повторення пройденого матеріалу. Суть його полягає в тому, щоб діти безперервно збагачували свій розум різноманітним змістом, який створює сприятливі умови для більш глибокого осмислення набутих знань. Однак не варто вдаватися до поспішності в навчальній роботі і збільшувати кількість завдань для школярів.

Дієвим у такому навчанні є застосування диференційованого підходу, за якими одні й ті самі теми програми сильні і слабкі учні вивчають з різною глибиною.

3. Принцип провідної ролі теоретичних знань. Він орієнтує на зосередженні уваги на теоретичному осмисленні явищ, виявленні їх внутрішніх суттєвих зв'язків. Головним у навчальному процесі є розмежування різних ознак об'єктів і явищ, що вивчаються. Здійснюється воно в межах принципу системності й цілісності, згідно з яким кожний елемент засвоюється у зв'язку з іншим і всередині певного цілого. У формуванні понять, способів мислення, діяльності домінує індуктивний шлях, який передбачає перехід від спостереження одиничних фактів і явищ до встановлення загальних

закономірностей, правил, законів. Особливу роль відіграє процес порівняння, який дає змогу з'ясувати подібність і відмінність явищ і речей, диференціювати їх властивості, відношення. Значна увага при цьому приділяється розвитку аналізуючого спостереження, здатності до виокремлення різних аспектів і властивостей явищ, їх чіткому мовленнєвому вираженню.

Однак цей принцип не заперечує ролі образних уявлень молодших школярів, а лише стверджує неможливість визнання конкретного мислення провідним у розумовому розвитку учнів початкових класів.

Його застосовують під час вивчення всіх предметів. У технології розвивального навчання Л. Занкова формування навичок відбувається на основі повноцінного загального розвитку, на базі глибокого осмислення відповідних понять, відношень, залежностей.

4. Принцип усвідомлення школярами процесу учіння. Цей принцип впливає із загальноприйнятого дидактичного принципу свідомості і передбачає усвідомлення учнями способів дій і операцій, за допомогою яких відбувається процес учіння, що є передумовою розуміння навчального матеріалу, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, оволодіння мислительними операціями (порівняння, синтез, узагальнення), а також позитивного ставлення школярів до навчальної праці. Адже одна з найважливіших умов розвитку учня полягає в тому, що процес оволодіння знаннями і навичками є об'єктом його усвідомлення. Тому навчальний процес має бути організований так, щоб учень з'ясував для себе розташування матеріалу, необхідність заучування певних його елементів.

5. Принцип цілеспрямованої і систематичної роботи з розвитку всіх учнів. Зосереджений він на подоланні неуспішності окремих учнів, посиленій увазі до їх загального психічного розвитку. Йдеться про виявлення і корекцію тих аспектів психічного розвитку, відставання яких було основною причиною неуспішності. За традиційної методики для подолання неуспішності слабких учнів використовують багато тренувальних вправ, однак це не сприяє розвитку дітей, а спричинює ще більше відставання, оскільки вони потребують

систематичної роботи, спрямованої на їх розвиток. Експерименти Л. Занкова засвідчили, що цілеспрямована й систематична робота зумовлює зрушення у розвитку слабких учнів і кращі результати у засвоєнні знань і навичок [20].

Зміст розвивального навчання зорієнтований на пізнання загальної картини світу засобами науки, літератури, інших видів мистецтва. У початкових класах, наприклад, він охоплює матеріал із природознавства, географії, історії. Особлива увага приділяється зображувальній діяльності, музиці, читанню художніх творів, праці в її моральному та естетичному значеннях.

Технологія Л. Занкова передбачає участь школярів у різних видах діяльності, використання у викладанні дидактичних ігор, дискусій, а також методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови. Вона виявила свою ефективність на всіх етапах організації процесу навчання, передусім у розвитку психічних функцій молодших школярів [9]. Однак здійснені протягом 60-70-х років ХХ ст. спроби впровадити її у масову шкільну практику не були успішними, оскільки вчителі не змогли забезпечити нові програми відповідними технологіями навчання [7].

Зародженню технології розвивального навчання і широкому впровадженню її в Україні взагалі та Харкові зокрема сприяли праці таких відомих психологів як П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Репкін, Г. Репкіна, Г. Серєда.

Так, харківські вчені вивчали значення молодшого шкільного віку в психічному розвитку людини; з'ясовували роль мимовільної пам'яті в реальній діяльності людини, насамперед, - у навчальній діяльності школяра (П. Зінченко); всебічно обґрунтували поняття «розвивальне навчання» (В. Давидов, Д. Ельконін); з'ясували особливості формування навчальної діяльності в підлітковому віці за межами початкової школи (Н. Матвєєва, Р. Скотаренко); визначили його мету (розвиток особистості молодшого школяра); сформулювали провідні завдання розвивального навчання учнів початкової школи (формування у молодших школярів теоретичного типу

мислення, що, у свою чергу, припускає оволодіння наступними інтелектуальними вміннями: аналізом, рефлексією, моделюванням, плануванням; формування у молодших школярів способів самостійної роботи з текстом; створення передумов для реалізації потенційних можливостей розвитку мислення учнів початкових класів та ін.); створили дослідницькі установи принципово нового типу - експериментальні школи-лабораторії (сш № 85 та № 17 м. Харкова), у рамках яких і проводився генетико-моделюючий експеримент (у формі системного навчання за спеціально розробленими програмами) (В. Репкін); розробили нові навчальні програми з російської мови та математики у початкових класах; підготували ряд серйозних публікацій у центральних та республіканських газетах і журналах; на матеріалі психолого- педагогічного експерименту з розвивального навчання (РН) у школі № 17 м. Харкова зняли фільм « $2 \times 2 = X$ »; провели дослідження, пов'язані зі змістом розвивального навчання (П. Жедек, Ф. Боданський), із навчальною діяльністю молодших школярів (В. Репкін, О. Дусавицький, Г. Репкіна); виділили три етапи формування колективно-розподіленої навчальної діяльності в молодшому шкільному віці; встановили факти, які свідчили про залежність якості оперативних одиниць пам'яті від способу навчання (Г. Репкіна); встановили залежність інтелектуального розвитку молодших школярів від змісту навчання та довели можливість повноцінного засвоєння ними наукових понять (В. Давидов, Д. Ельконін); сформулювали гіпотезу про два види контролю у навчальній діяльності (контролю, здійснюваного у формі уваги, і рефлексивного контролю, що забезпечує відповідність плану дії фактичним умовам його виконання) (В. Репкін); визначили найважливіші характеристики ефективного навчання молодших школярів.

Успішній роботі харківської школи з розвивального навчання сприяла діяльність таких вчителів-практиків як: Г. Григоренко, Р. Пальчик, Л. Ямпольська, В. Коростельова, Р. Скотаренко, М. Левіна, П. Жедек, Н. Матвеева, А. Хейфиц, І. Дмитрієва та ін., які широко використовували

проблемно-пошукові методи навчання (евристичні бесіди, навчальні дискусії, дослідницькі роботи, метод свідомої педагогічної помилки і пізнавальних ігор).

У 60-ті рр. XX століття в Харкові вперше було здійснено спробу підготовки вчителів масових шкіл до роботи за системою розвивального навчання Д. Ельконіна - В. Давидова.

У 70 - 90-ті роки XX століття дослідниками (Е. Александрова, О. Божко, О. Дусавицький, Г. Захарова, П. Жедек, О. Іванова, О. Кондратюк, С. Крамських, В. Рєпкін, І. Толмачова, З. Шилкунова та ін.) було: визначено принципи успішної організації розвивального навчання молодших школярів; вдосконалено типи уроків, які сприяли реалізації ідей розвивального навчання відповідно до навчальних дій; науково обґрунтовано основні умови реалізації розвивального навчання; проведено дослідження рівня сформованості навчальної діяльності учнів у початковій школі; створено авторські центри, де проходили перепідготовку вчителі початкових класів, методисти, керівники в галузі освіти; здійснено експериментальні дослідження розвитку особистості дитини від молодшого до старшого шкільного віку в умовах формування навчальної діяльності в початковій школі; експериментально обґрунтовано теорію навчальної діяльності; опубліковано теоретичні статті, присвячені поняттю «навчальна діяльність», опису її структури і особливостей формування у молодшому шкільному віці; здійснено впровадження системи розвивального навчання у практику масової школи; розроблено оригінальні способи перепідготовки вчителів і методистів, здатних використовувати систему розвивального навчання; створено незалежний науково-методичний центр «Розвивальне навчання», який став найавторитетнішим науково-методичним центром розвивального навчання; розроблено навчально-методичні матеріали, необхідні для реалізації системи розвивального навчання; засновано Міжнародну асоціацію «Розвивальне навчання»; в загальному вигляді завершено дослідження розвитку особистості в підлітковому віці в системі РН; відкрито Науково-практичний центр психології і методики розвивального навчання та Українську Асоціацію «Розвивальне навчання».

На сьогодні серед науковців відсутній єдиний підхід до тлумачення поняття «розвивальне навчання». Під зазначеним терміном фахівці розуміють: загальний розвиток учнів (А. Занков); спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів (О. Савченко); напрям у теорії і практиці освіти, зорієнтований на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей учнів шляхом використання їх потенціальних можливостей (С. Гончаренко, В. Давидов, М. Ярмаченко); проблемне навчання (Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров); спрямованість навчання на розвиток пізнавальних, фізичних і моральних здібностей і якостей учнів шляхом розкриття їх потенційних можливостей у спеціально організованому навчально-виховному процесі (О. Замашкіна, О. Сухомлинська); орієнтація навчального процесу, його змісту, принципів, методів, форм на розвиток потенційних можливостей людини, її інтелектуальну, чуттєву, вольову сфери (В. Лозова); новий, активно-діяльнісний спосіб (тип) навчання, що йде на зміну пояснювально-ілюстративного способу (типу) (О. Дусавицький).

Серед фахівців відсутня також єдність щодо введення зазначеного терміну до наукового обігу. Так, В. Рєпкін стверджує, що термін «розвивальне навчання» наприкінці ХУІІІ ст. до наукового обігу ввів Й. Песталоцці, чії ідеї про розвиток здібностей дітей К. Ушинський назвав відкриттям значнішим, ніж відкриття Америки [19].

О. Дусавицький вважає, що термін «розвивальне навчання» зобов'язаний своїм походженням В. Давидову. Введений для позначення обмеженого кола явищ, він досить скоро увійшов у масову педагогічну практику [4].

Метою виховання і навчання в існуючому суспільстві є всебічний розвиток особистості. У зв'язку з цим перед психологічною наукою і практикою стоїть завдання: теоретично обґрунтувати і практично реалізувати таке навчання, яке б забезпечило формування особистості, яка б володіла високими духовними потребами, розвиненими пізнавальними здібностями.

Психологи всього світу довели, що, відсікаючи пряме спілкування між

дітьми під час занять (не дозволяючи їм перемовлятися, підходити один до одного, обмінюватися думками), ми робимо кожну дитину більш безпорадною, незахищеною, несамостійною, а тому значною мірою залежною від учителя, схильною у всьому наслідувати його й не шукати власної точки зору. Роз'єднуючи дітей, ми робимо їх більш піддатливими нашому впливу, але менш творчими, самобутніми. З'єднуючи дітей, ми створюємо для них ґрунт, у якому виросте самоповага, почуття особистої гідності, які можливі тільки серед рівних собі.

А з почуттям особистої гідності, з цією основою емоційного благополуччя у багатьох дітей не все гаразд. Є, наприклад, учні, які ніколи не піднімають руку, мало всміхаються, на виклик до дошки реагують боляче. А ми й не запрошуємо їх до дошки поодиночі. Такі діти вибирають собі надійних товаришів і виходять удвох, утрьох. Навіть найтривожніша дитина у такій компанії почуватиметься впевнено і через деякий час переконається, що нічого страшного біля дошки немає. На окремі запитання вчитель пропонує відповідати колективно. Він дає час на обговорення: «Якщо ти знаєш відповідь, скажи сусідові пошепки. Якщо він згоден, візьміться за руки і покажіть, що ви готові відповідати разом. Якщо не згоден, спитай його думку. Може ти не зовсім правий, а він тобі допоможе?» - і так у класі на одне і те ж запитання народжуються нові варіанти, адже діти у грі більш талановиті за своїх учителів.

Дитячі знахідки обов'язково оголошуються, обговорюються, заохочуються, виділяються найбільш раціональні. Кожен, хто відповідає, звертається до всіх учнів. Кожен, хто слухає, може бути захопленим, згідним, незгідним, невдоволеним відповіддю. Він має право на будь-яку реакцію, крім неувagi, і тому на перших же уроках вводяться жести, які виражають різні ставлення до сказаного.

Керуючись метою виховання навичок спілкування та співробітництва при розвивальному навчанні змінюється зміст. Тепер головне його завдання не «донести», «пояснити» і «показати» учням, а організувати спільний пошук розв'язання завдання, яке виникло перед ними. Учитель виступає як режисер

міні-вистави, що народжується безпосередньо в класі. Нові умови навчання потребують від учителя вміння вислухати всіх бажаючих із кожного питання, не відкидаючи жодної відповіді, стати на позицію кожного відповідаючого, щоб зрозуміти логіку його міркування й знайти вихід із постійно мінливої навчальної ситуації, аналізувати відповіді, пропозиції дітей, і непомітно вести їх до розв'язання проблем.

Навчання логіки дискусії, діалогу, розв'язання навчального завдання не передбачає швидкого одержання правильної відповіді, можливі ситуації, за яких діти не зможуть на одному уроці відкрити істину. Виправданість такої логіки будування процесу навчання підтверджується дослідями Н. Подьякова, який писав, що правильно побудований процес мислення характеризується тим, що виникнення нечітких, невиразних знань, питань випереджає процес формування чітких знань [18]. Отже, чим швидше ми приходимо до істини, тим коротший процес мислення, тим менше можливостей для його розвитку.

Розвивальне навчання не може існувати без постійного навчального спілкування, при якому учень, зрозумівши, чого він не знає, не вміє робити, сам починає активно діяти, включаючи в цей процес учителя як більш досвідченого партнера. Думка вчителя при цьому сприймається дітьми як одна з можливих точок зору, яку треба співвіднести з власною, і думками інших учнів. Необхідність такого спілкування випливає з природи пошукової, дослідницької діяльності, за якої пошук істини поодиноці неможливий, необхідний колективний пошук, який супроводжується постійним обміном думками.

Розвивальне навчання, за визначенням І. Якиманської, характеризується тим, що учень оволодіває самою навчальною діяльністю [2].

Розвивальне навчання - зорієнтоване на навчальний процес, його зміст, принципи, методи, форми, на розвиток потенційних можливостей людини, її інтелектуальну, чуттєву та вольові сфери.

Розвивальне - це таке навчання при якому форми, методи, прийоми, засоби викладання спрямовані не тільки на засвоєння знань (умінь і навиків),

але і на інтенсивний всебічний розвиток особистості учня, оволодіння ним способами здобування знань, розвиток його творчої активності.

При визначенні поняття «розвивальне навчання», фахівці виділяють дві головні його ознаки.

Перша, це наявність усвідомленої мети розвивального навчання. За переконанням психологів (В. Давидов, О. Дусавицький), мета розвивального навчання полягає у розвитку у дітей основ теоретичного мислення, а провідне завдання передбачає не тільки забезпечення засвоєння дитиною необхідних для суспільства наукових знань, але й домагатися того, щоб на кожному уроці учень опановував цими знаннями усвідомлено, а потім вже використав нові способи здобування знань з постійно зростаючим ступенем самостійності. До завдань розвивального навчання можна також віднести навчання дітей самостійно міркувати, сперечатися, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативним у набутті нових знань.

Розвивальне навчання характеризується тим, що вчитель свідомо формулює перед кожним уроком не тільки навчальну (дидактичну) мету, але і розвивальну і виховну, які впливають із змісту матеріалу, можливостей дітей, рівня їх інтелектуальної, емоційної, вольової підготовки, а учень постійно стає в позицію суб'єкта, який розуміє мету навчального предмету, системи уроків, конкретного уроку.

Другою ознакою розвивального навчання вважається інтенсивність розвитку якостей особистості школяра. З огляду на це, при підготовці до уроку вчителем цілеспрямовано здійснюється відбір таких засобів, які будуть сприяти інтенсивному формуванню особистості учнів.

Отже, розвивальне навчання - це такий тип навчання, який не тільки забезпечує повноцінне засвоєння учнями знань, умінь і навичок, а й безпосередньо впливає на інтенсивність загального розвитку особистості учня. З огляду на це, особистість учня потрібно розглядати як єдність трьох компонентів:

1. анатомо-фізіологічного - генетичні властиві людині задатки, особливості нервової системи, фізичні особливості;
2. психічного - сукупність психічних процесів;
3. соціального - сукупність соціальних якостей.

Саме у процесі розвивального навчання, як слушно зауважує О. Біда, створюються умови для включення всіх без виключення учнів в активну пізнавальну діяльність. Саме такі головні вимоги до організації розвивального навчання [1, с. 13].

Аналіз психологічних праць із проблеми розвивального навчання школярів свідчить про те, що основні дослідження з зазначених питань здійснювалися в молодшому шкільному віці, для якого характерні втрата безпосередності у соціальних відносинах, переживання, пов'язані з оцінюванням і контролем, особливо гостро відчувається потреба в самооцінці, самоствердженні та самореалізації. [10, с. 95-105] Саме в цьому віці починається систематичне навчання, і необхідно «задати його оптимальні параметри».

У семирічному віці, як відзначають психологи, відбуваються докорінні зрушення в розвитку - в психології він позначається як криза 7 років. До цього часу вичерпує себе практичний, безпосередній спосіб опанування світу дитиною. Вона стоїть перед проблемою - що далі? Куди прагнути? І навіщо?

Отже, як зазначає О. Дусавицький, ключ до початку виховання мислячої, творчої, інноваційного людини лежить у віці від 7 до 11 років. Якщо цей час не використовується, потім буде пізно. Результати 25-річних досліджень підтвердили цю гіпотезу [5].

Розвиток дитини відбувається у різних видах діяльності, які проявляються, у різних видах розвитку: фізичному, духовному, громадянському, морально-етичному та естетичному. Усі види розвитку - це не механічна сукупність різних видів діяльності. Всі вони тісно взаємопов'язані, взаємодоповнюють та підсилюють один одного [1, с. 10].

Шлях до такого рівня навчання є складним, тривалим, потребує системності, наполегливості в роботі вчителя, вимагає вміння поєднувати опосередковані та прямі засоби впливу на розвиток особистості, починаючи від початку навчання дитини [4, с. 13].

Психологи вважають, що в процесі розвитку людини першим формується сприймання. На основі його в дитини складається сенсорний, відчуттєвий досвід. Саме їх зв'язок зумовлює таку особливість розвитку, як одночасне функціонування у навчальній діяльності молодшого школярів різних видів мислення: наочно-образного, практичного, словесно-логічного та поняттєвого. Поступово останній вид мислення виступає на перший план, але його якість завжди визначається багатством та міцністю чуттєвого досвіду учнів. [4, с. 15]

Початкова школа, за слушною думкою О. Дусавицького, втрачає багато можливостей для загального розвитку школярів саме через недооцінку чуттєвої основи навчання. Часто думають, що в дитини, яка приходить до школи, вже добре розвинені процеси сприймання. Насправді ж, формування цих процесів тільки розпочинається в дошкільному віці. Тому, саме у молодших школярів обов'язково потрібно розвивати та удосконалювати вміння бачити, спостерігати, слухати [3, с. 130].

Сучасна психологія, як уже зазначалося, розглядає навчальний процес як активну взаємодію вчителя, з одного боку, і учня - з іншого, в процесі якого в них формується визначена система знань, умінь, навичок.

І так, учень вчиться, він - суб'єкт вчення. А вчитель - суб'єкт навчання, він навчає. До вчителя як провідного суб'єкта організації розвивального навчання вчені висувають такі основні вимоги:

- гуманність - любов до дітей, уміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку;
- оптимізм - глибока віра в силу й можливості дітей, бачення насамперед усього кращого, що їм притаманне. Для цього вчитель повинен цікавитись

кожним учнем як особистістю, бачити в дітях типове і особливе та систематично використовувати індивідуальне навчання;

- чуйність, щирість, відсутність надмірної уваги обдарованим і не принижування моралізаторством більш слабих учнів. Правильно організована робота допоможе кожному учневі відчути себе здібним, потрібним, цікавим для вчителя і своїх товаришів;

- відповідальне ставлення педагога до своїх професійних обов'язків. Серед методів, за допомогою яких у педагога формується відповідальне ставлення до своєї праці, є виховання почуття дисципліни у учнів. При цьому йде мова не про формальну присутність його на різноманітних видах навчальної діяльності, передбачених навчальним планом, чи на заходах, які здійснюються адміністрацією та громадськими організаціями. Мається на увазі така організація навчального процесу, яка б зобов'язувала учня до самонавчання та самовиховання;

- інтелігентність - високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, ерудиція, висока культура поведінки;

- правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість, єдність вимогливості й поваги, вміння бути старшим другом, товаришем учнів, їхнім наставником, керівником;

- інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до прийняття творчих рішень;

- любов до предмета, який викладається, постійна потреба в знаннях, у здійсненні систематичної самоосвіти;

- здатність до спілкування, вміння вести діалог, переговори; наявність педагогічного такту, доброта, толерантність, знання індивідуальних особливостей психічного стану, настрою і переживань учнів;

- організація навчальної діяльності учня, спрямованої на формування його розумових здібностей, пізнавальної активності, самостійності, пізнавальних інтересів;

- організація діяльності дітей, спрямованої на пошук способів розв'язання задач творчого характеру;
- поступове залучення школярів до самостійного здійснення елементів навчальної діяльності;
- використання на уроках навчального матеріалу різного за змістом, видом, формою;
- вибір способів виконання навчальних завдань, що сприяють зниженню емоційного напруження, тому що учень не боїться зробити помилку в своїх діях;
- використання індивідуальних програм навчання [11, 14, 15, 17].

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що в сучасній науці існують різні концепції, пов'язані зі з'ясуванням самого поняття «розвиток».

Згідно однієї з концепцій, яка належить швейцарському психологу Ж. Піаже, розвиток не залежить від навчання (мається на увазі інтелектуальний розвиток), він відбувається спонтанно, самовільно, як постійне дозрівання психіки від стадії сенсомоторної, основаної на сприйнятті дитиною дій з предметами, через стадію конкретних мислительних операцій до стадії абстрактних операцій [16]. При цьому навчання згідно даної теорії, повинно пристосовуватися під ці стадії розвитку.

Концепції розвивального навчання полягають в обґрунтуванні положень про формування навчальної діяльності, що забезпечує не тільки засвоєння знань, а й оволодіння способами навчальної роботи, умінням самостійно будувати свою діяльність, шукати і знаходити більш раціональні способи, переносити їх в умови, які безпосередньо не задані навчанням.

Навчання повинно йти попереду розвитку. Але як інтерпретувати цю ідею в практичній роботі вчителя? Дослідження психологів показали, що першим кроком, який сприяє розвитку дітей, є зміни змісту освіти, підвищення її теоретичного рівня. Експериментальне навчання, проведене під керівництвом Д. Ельконіна і В. Давидова, показало, що вже молодші школярі мають більше можливостей засвоєння теоретичного матеріалу, ніж раніше вважалось. Вони

уже в стані діяти не тільки по принципу індукції (від часткового до загального), але і дедуктивним шляхом (від загальної закономірності - до часткових, конкретних фактів).

На основі аналізу праць Л. Занкова до завдань розвивального навчання можна віднести навчання дітей самостійно міркувати, сперечатися, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними у набутті нових знань.

В. Ельконін і В. Давидов вважають, що розвивальне навчання - це особливий тип навчальної активності учнів, спрямований на аналіз і змістовне узагальнення об'єктивних основ способів дій. Він спирається на взаємостосунки ділової співпраці і розгортається у формі навчального діалогу, який набуває характеру міжособистісного діалогу, що справляє могутній вплив на формування мотивів навчання й особистість кожного учня. Основи системи описані в фундаментальних працях В. Давидова: «Види узагальнення в навчанні» (М., 1972), «Проблеми розвивального навчання» (М., 1986), «Теорія розвивального навчання» (М., 1996).

Відмінність між названими напрямками розвивального навчання полягає в тому, що воно, по Л. Занкову, йде від частки до загального, тоді як по В. Давидову - від абстрактних понять до конкретного [2].

У дидактиці під розвивальним навчанням розуміють спрямованість методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо [6, с. 632].

Мета, завдання, зміст, форми, методи і результати навчання - це ті складові, від яких безпосередньо залежать завершеність і зрілість психосоціального розвитку учня. Психолог С. Максименко зазначає, що у випадках, коли зміст та методи навчання відповідають накопиченому досвіду дитини і випереджають його хоча б на один крок - саме таке навчання набуває дійсного сенсу розвивального навчання, стає вищою мірою формуючих дій. Проте часто основні компоненти навчання не забезпечують розвитку учня, як взаємодоповнюючи, так і взаємовиключаючи, сукупний розвивальний ефект.

Тому важливою є проблема взаємодоповнення розвивального потенціалу компонентів навчання. Для цього, як вважає науковець, потрібна їх концептуальна, змістово-смыслова та логічна єдність. Якщо педагогічна система складається з різноспрямованих підсистем як інноваційних, так і традиційних, то вона незавершена, непослідовна, а отже, має низьку ефективність [20].

Одним із шляхів організації розвивального навчання і виховання у початковій школі стала теорія та експериментальна практика навчальної діяльності молодших школярів, сформована протягом останніх трьох десятиліть.

Реалізації технології розвивального навчання у сучасній школі сприяють нетрадиційні форми навчання, які дозволяють урізноманітнювати форми і методи роботи з учнями, відходити від шаблонів, сприяють вихованню творчої особистості школяра, розширенню функцій учителя, дають можливість враховувати специфіку навчального матеріалу та індивідуальні особливості учнів.

У системі розвивального навчання молодших школярів широке використання отримали нетрадиційний та нестандартний уроки. До них належать: інтегровані, коли вивчається матеріал декількох тем одним блоком; міжпредметні, які об'єднують споріднений матеріал декількох предметів; урок-есе; театралізований урок; урок-конкурс; урок-аукціон; урок КВК; урок-телеміст; урок-прес-конференція; урок-ділова гра; урок-концерт; урок-вечорниці; урок-суд; урок-практикум; урок-семінар; урок-екскурсія; урок-діалог; урок-гра «Поле чудес»; урок-брейн-ринг тощо.

Отже, розвивальне навчання передбачає спрямованість навчання на розвиток пізнавальних, фізичних і моральних здібностей і якостей учнів шляхом розкриття їх потенційних можливостей у спеціально організованому навчально-виховному процесі (О. Замашкіна, О. Сухомлинська). Воно не може існувати без постійного навчального спілкування, при якому учень,

зрозумівши, чого він не знає, не вміє робити, сам починає активно діяти, включаючи в цей процес учителя як більш досвідченого партнера.

Література

ШБіда О. А. Проблеми розвивального навчання // Початкова школа. - 1999. - № 3. - С. 13-17.

ШВикипедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

ШДусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности - М. : Дом педагогики, 1966. - 236 с.

Ш Дусавицкий А. К. Система развивающего обучения: принципы становления // Початкова школа. - 1996. - № 11. - С. 11-17.

ШДусавицький О. К. Розвивальне навчання: теорія і практика. До 35- річчя початку експериментальних досліджень // Вісник ХНУ. - 2001. - № 517. - С. 50-55.

ШЗайченко І. В. Історія педагогіки : у 2 кн. - К. : Видавництво Дім «Слово» , 2010. - Книга II: Школа, освіта і педагогічна думка в Україні : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - 2010. - 1032 с.

Ш Занков Л. В. Беседы с учителями. - М., 1975. - 215 с.

Ш Занков Л. В. Дидактика и жизнь. - М., 1968. - 159 с.

ШЗанков Л. В. Проблемы начального обучения. // Советская педагогика. - 1963. - № 11. - С. 12-19.

Ш Зінченко В. Розум і мислення в контексті розвивального навчання // Сучасні шкільні технології. - 2004. Ч. 1. - С. 95-105.

ШКарпович М. Развивающее образование. Состояние и перспективы. // Директор школи, ліцею, гімназії. - 2007. - № 3 - С. 93-105.

Ш Кирилів В. О. Розвивальне навчання в дослідженнях і експериментах харківських педагогів (60-90 рр. XX ст.) : Автореф. дис... канд. пед. наук. - Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. - 20 с.

ШКузь В. Особистісно орієнтована педагогічна технологія і її втілення наприкінці 60-х років В. О. Сухомлинським у Павлівській сільській школі. // Сільські школи України. - 2004. - № 16/17. - С. 14-23.

Ш Лаптева Л. Цінності і пріоритети життя очима учнів / Л. Лаптева // Початкова школа. - 2004. - №9. - С. 36-39.

[Ш Менчинская Н. А](#) Проблемы учения и умственного развития. - М., 1989. - 160 с.

Ш Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994. - 192 с.

Ш Пономарев Я. А. Развитие внутреннего плана действий в процессе обучения. // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). - М., 1966. - С. 96-99.

Ш Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній думці (60 - 90 рр. XX ст.) [[Електронний ресурс](#)]. - Режим доступу: <http://librar.org.ua/>

ШРепкин В. Из истории исследования проблем развивающего обучения в Харькове. // Вестник обучения. - 1998. - № 4. - С. 12-19.

Ш Суть, передумови та етапи становлення системи розвивального навчання. Освіта в Україні. Сучасний педагогічний портал. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://ocvita.in.ua/>

4.3. Кредитно-модульна технологія

Кредитно-модульна технологія навчання є найбільш поширеною у вищій школі.

Кредитно-модульну технологію навчання можна визначити як цілісний алгоритм повного засвоєння знань та вмінь майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін із метою докладання максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння та модульним принципом з дотриманням психолого-педагогічних та кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом.

Характерними рисами кредитно-модульної технології є:

- усвідомлення перспективи, згідно з якою кожний суб'єкт учіння має можливість брати активну участь у власній освіті. При цьому знання автоматично стають запитаними, а не нав'язливими жорсткими межами навчальних планів, посилюється мотивація навчання і ефективність засвоєння знань;
- гнучкість, яка забезпечує відповідність змісту освіти та шляхів засвоєння знань і набуття професійних навичок потребам або рівню прагнень особистості. Ця особливість модульного навчання зумовлює можливість існування багаторівневої системи вищої освіти, зміни спеціалізації або одержання кількох спеціальностей за період навчання;
- динамічність, яка виявляється у здатності швидко реагувати при підготовці спеціалістів на зміни в економіці, в інформаційній системі в результаті науково-технічного прогресу;
- індивідуалізація навчання, реалізація якої зумовлює виникнення між суб'єктами навчання атмосфери співтворчості, що сприяє поліпшенню якості сприйняття інформації та підвищенню професійної компетентності.

Основними ознаками, визначальними елементами кредитно-модульної технології навчання є дидактичні поняття *кредиту* й *модуля*.

Кредит - це комплекс навчальних дисциплін з узятими студентом зобов'язаннями вчасного і якісного їх засвоєння. Кредит спонукає індивіда добровільно обирати ті чи інші навчальні дисципліни в структурно-логічній послідовності, визначає оптимально повне навчальне навантаження, що виділяється на вивчення обраного предмета і зобов'язує його продемонструвати стан засвоєння дисципліни під час контролю. Таким чином, уведення в навчальну технологію дидактичного (навчального) кредиту висуває насамперед нові вимоги до формування освітньо-професійних програм.

В умовах традиційних технологій навчання освітньо-професійна програма складається з дисциплін інваріантної і варіативної частин. Аналіз навчальних планів свідчить про те, що варіативна складова становить приблизно 30% і ділиться на цикл за вибором навчального закладу (=18%) і цикл дисциплін на вибір студента (=12%). Вибір навчальним закладом дисциплін зумовлюється також можливостями професорсько-викладацького складу, наукових шкіл, які проводять дослідження за певними напрямками.

Кредитна система в ідеалі передбачає усвідомлений вибір суб'єктом учіння для поступового вивчення усіх навчальних дисциплін, як з інваріантної, так і з варіативної частин, зважаючи лише на свої інтелектуально-фізичні можливості й послідовність їх вивчення (структурні-логічні схеми). Отже, кредитна система, з одного боку, дає змогу максимально демократизувати, диференціювати та індивідуалізувати навчальний процес, а з іншого, - зобов'язує якісно засвоювати зміст вищої освіти й таким чином забезпечити об'єктивне визнання результатів навчання в різних закладах і країнах.

Навчившись обирати для послідовного засвоєння нормативну частину навчальних дисциплін і виконувати свої зобов'язання, індивід, таким чином, готується до ще відповідальнішого вибору циклу навчальних дисциплін варіативної частини.

Термін «модуль» походить від латинського слова «modulus», що в перекладі означає «міра».

Модуль - це концептуальна, змістовно, науково-методично і сенсово-логічно завершена одиниця навчального матеріалу, яка відповідає конкретній дидактичній меті й інтегрується в ціле; метод і прийом навчання, що передбачає певну систему дій при вивченні матеріалу. Модуль також виконує й управлінські функції, оскільки його зміст передбачає цільову програму дій, самоконтроль і контроль пізнавальної діяльності, відносно її регулювання, стимулювання та мотивацію.

Суть модульного навчання полягає в тому, що індивід відносно самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка включає в себе цільовий план дій, банк інформації й методичне керівництво з досягнення дидактичних цілей. Функції педагога можуть варіюватися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Модульний принцип дає можливість послідовно нарощувати й поглиблювати підготовку за рівнями (модулями) складності навчального матеріалу з розвитком системного мислення.

Існують різні критерії розподілу навчального матеріалу на модулі: за ступенем обов'язковості навчання, за циклами дисциплін, за глибиною вивчення матеріалу (вступні, історичні, методологічні тоо). Існують такі підходи до побудови модулів: функціональний, технологічний, організаційний, елементний тощо.

Функціональний підхід побудови модулів передбачає:

- формування модулю орієнтоване на психолого-професійні рівні функціональної діяльності спеціаліста;
- створення модулю націлене на міждисциплінарну організацію діяльності викладачів;
- нерівнозначність модулів, спрямованих на формування різних видів діяльності;

- кожен модуль має свій завершений результат за змістом, методикою навчання, технологією; кожен модуль завершується системою контролю, яка виступає вступним тестом для наступного модулю (виконує роль вхідного контролю).

Інформаційними (навчальними) модулями можуть виступати як цілі дисципліни, так і окремі розділи дисципліни, спецкурси, факультативи тощо. Діяльнішими (контрольними) модулями можуть бути лабораторні практикуми і лабораторні роботи, спецпрактикуми, технологічні і педагогічні практики, курсові і дипломні роботи, реферати тощо.

Інформація, що міститься в модулі, може мати найширший спектр складності і глибини при чіткій структурі та єдиній цілісності, спрямованої на досягнення інтегрованої дидактичної мети. Оскільки завдання навчання можуть з часом змінюватися, а навчальний матеріал періодично переглядатися і оновлюватися у зв'язку з неперервним розвитком науки і техніки, в структурі модуля закладається базова і варіативна частина. Варіативність залежить як від зміни й оновлення змісту інформації, так і від напряму спеціалізації студентів. Таким чином, на практиці реалізуються принципи гнучкості й динамічності вищої освіти без зниження якості підготовки спеціалістів. Кожен з модулів повинен містити самостійний блок інформації з внутрішньою структурою і логікою побудови, внаслідок чого може вивчатися окремо від інших. Базову і варіативну частини можна виділити в структурі будь-якого діяльнісного модуля. Будь-яку інформацію індивід може отримати в разі виникнення необхідності. За таких умов потреби особистості задовольняються досить повно.

Відповідно до основних принципів концепції модульної освіти, студенту першого курсу надається можливість самостійно або з допомогою викладача-консультанта визначити мету навчання, до чого першокурсник певною мірою підготовлений у процесі попереднього навчання. Після цього він одержує кредит, який утворюється з інформаційно-діяльнісних модулів, на основі чого складається індивідуальний навчальний план студента, котрий визначає

тактику і стратегію навчання у ВНЗ, а також рівень його прагнень (бакалавр, магістр). Кредити, які одержує суб'єкт учіння, повинні забезпечувати базову, спеціальну і гуманітарну підготовку.

Між кредитом і модулем існують складні діалектичні взаємозв'язки.

Якщо в кредитах визначають оптимальний час повного навчального навантаження студента для засвоєння змісту навчальної дисципліни чи курсу, то модуль як одиниця вимірювання змісту, дає можливість змоделювати іншу, більш продуктивну технологію навчання, яка дає змогу засвоювати зміст навчального предмета не семестровим відрізком (традиційна система навчання), а логічно завершеними частинами (модулями). Кількість змістових одиниць модуля, резонус з виділеним часом на їх засвоєння, протягом якого суб'єкти навчання спроможні реалізувати психолого-педагогічні й кібернетичні вимоги до цілісного процесу засвоєння модульної сукупності знань і тим самим досягти оптимального ефекту в навчанні.

Кредитно-модульне навчання вимагає складання навчальних програм предмета на принципово інших, порівняно з традиційним та суто модульним навчанням, засадах. З одного боку, виходячи з кількості виділених кредитів на його вивчення, навчальну дисципліну поділяють на скінчену кількість логічно завершених частин (модулів), а з іншого, - визначити сукупність елементів знань модуля у структурних взаємозв'язках, а також визначити найголовніші, тобто ті знання, які треба засвоїти (генералізація знань).

Оскільки дидактичний кредит не лише визначає повне навчальне навантаження для здобуття того чи іншого освітньо-кваліфікаційного рівня чи засвоєння навчальної дисципліни, а й спонукає суб'єктів учіння виявляти ініціативу, добровільно обираючи для засвоєння систему навчальних дисциплін, він істотно впливатиме на модульну технологію. Якщо модуль регулює в навчальній технології змістову компоненту із урахуванням кількості елементів знань модуля, рівня їх складності визначаються прийоми й методи навчання, то кредит передусім впливає на вибір форми навчання (індивідуальна, індивідуально-групова, групова, колективна). Форма організації

засвоєння знань з предмета залежатиме від того, скільки індивід обере його у своїх навчальних зобов'язаннях. Крім того, кількість кредитів, що виділяється на засвоєння тієї чи іншої дисципліни, впливатиме на модульний розподіл часу.

Уведення кредитно-модульної системи вищої освіти потребує зміни змісту й технології навчального процесу, створення нової системи оцінки знань і професійної компетентності майбутнього фахівця.

Ефективність навчання залежить від адекватного (складності та важливості дисциплін у підготовці фахівця) розподілу кредитів на той чи інший предмет.

Кредитно-модульна технологія навчання за певних умов може значно підвищити ефективність і якість підготовки фахівців, забезпечити самореалізацію особистості, розкриття її творчого потенціалу. Застосування при цьому модульних технологій навчання сприяє розв'язанню суперечностей між діяльністю учіння і професійною діяльністю, між швидкою зміною потреб в освіті і жорсткою фіксованістю змісту і структури традиційних освітніх програм, між необхідністю орієнтування змісту навчання на особистісні якості студента і обмеженими можливостями традиційних програм навчання.

Одним із найбільш уразливих місць у технології контролю в умовах кредитно-модульного навчання є оцінювання результатів навчальної діяльності тих, хто навчається.

Традиційна 5-ти бальна система оцінки усереднює, нівелює індивідуальні якості студентів. Введення багатобальної системи дозволяє, з одного боку, відбити у великому діапазоні індивідуальні здібності студентів, а з іншого, об'єктивно оцінити в балах їх витрати на виконання інших видів робіт. Під час підведення підсумків, якщо це необхідно, отримані студентом бали легко переводяться у звичну систему відміток «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Проте механічний перехід до іншої шкали оцінювання не знімає гостроти проблеми, оцінювання знань не є самоціллю в педагогічному процесі. Ключовими питаннями залишаються параметри і мета контролю. Так,

просте переведення, наприклад, у 20-ти бальну шкалу не підвищить рівень знань студента, а лише допоможе ранжувати групу за рівнем підготовки.

Тому кредитно-модульне навчання потребувала розробки і впровадження *рейтингової технології контролю*, яка передбачає накопичення оцінок за певний період навчання й за різнобічну діяльність і відображає не тільки якість знань і вмінь, а й точність у роботі, активність, самостійність, творчість студента.

Поняття «рейтинг» у перекладі з англійської (від «to rate» - оцінювати) - оцінка, ранг, клас, розряд. Він означає порядкову позицію того чи іншого об'єкта серед інших об'єктів залежно від певних оціночних характеристик.

Узагальнюючи відомі особливості організації системи рейтингового контролю, можна сказати, що *рейтинг студента* - це сума балів, яку він отримує за всіма видами поточного, проміжного та підсумкового контролю знань.

Рейтинг виступає як метод упорядкування студентів за зайнятими місцями залежно від їх навчальних досягнень і, водночас, як науково-обґрунтована форма організації не тільки контролю знань, але й навчального процесу в цілому. Дослідження виявили можливість існування великої кількості різних рейтингових показників не тільки в навчальному процесі, але і на інших рівнях педагогічної системи вищої школи.

Рейтингова технологія передбачає розрахунок кількісних показників навчальних досягнень студентів на різних етапах процесу навчання. Рейтинг навчальних досягнень студента визначається як *інтегральний показник* досягнень у навчанні. Залежно від виду педагогічного контролю розраховується рейтинг початкового рівня навченості студента, поточний рейтинг, рейтинг його за модулем, рубіжний рейтинг, рейтинг з дисципліни, екзаменаційний рейтинг, підсумковий рейтинг студента. Ці дані формуються на кафедральному рівні. На їх основі визначаються сумарні рейтинги з усіх або кількох дисциплін на факультетському рівні: сумарний поточний рейтинг, сумарний рубіжний, сумарний підсумковий, семестровий рейтинг, випускний (рейтинг спеціаліста).

Рейтингова технологія контролю базується на персоналізації та диференціації оцінювання навчальних досягнень студента на всіх етапах процесу навчання, забезпечує стимулюючу, розвиваючу й особистісно-творчу функції одержаних знань. Це сприяє формуванню у студентів адекватної самооцінки та професійному зростанню майбутнього фахівця.

Модульний принцип дозволяє здійснювати проміжний контроль за знаннями студентів. Вивчення модуля (блока) завершується особливими формами контролю.

Організація контролю в умовах кредитно-модульного навчання будується на системному аналізі діяльності студента і на відмінних від традиційного навчання правилах:

1. Виходячи з моделі спеціаліста проектуються навчальні кредити.
2. Весь курс поділяється на модулі.
3. Виокремлюються основні поняття, закони, закономірності, а також знання, професійні вміння й навички.
4. З кожного модулю створюється методичне забезпечення - банк задач, контрольних питань, вправ, програмованих і творчих завдань, розрахованих на різний рівень засвоєння і діяльності студента, а також завдань, пов'язаних з його майбутньою професією.
5. Створюються умови для систематичної роботи студента і стимулювання його пізнавальної діяльності.
6. З кожного модуля визначаються види самостійної роботи.
7. Для додаткового підвищення рейтингу студенти залучаються до участі в різних видах науково-дослідної роботи.

Для стимулювання систематичної самостійної роботи в практиці ВНЗ практикується надання можливості студентам, які заробили найвищий рейтинг, отримати автоматичну оцінку «добре» або «відмінно».

Розрізняють рейтинг з навчальної дисципліни, семестровий та міжсеместровий рейтинг.

Рейтинг з навчальної дисципліни є поточним рейтингом студента з окремого навчального предмету, надає інформацію про стан навчальних справ студента в кожний локальний момент семестру і дозволяє порівнювати досягнення студентів.

Семестровий рейтинг узагальнює дані з усіх дисциплін, що вивчалися в семестрі і характеризує ступінь досягнень студентом максимально можливого (оптимального) результату.

Міжсеместровий рейтинг є підсумково узагальненим і розраховується підсумовуванням або відніманням середнього арифметичного значення семестрових рейтингів.

Особливості рейтингового контролю дозволяють диференційовано підходити до оцінювання знань за ступенем складності. Інтегральна оцінка повинна синтезувати в собі коефіцієнти, які відбивають складність виконаної навчальної діяльності.

Серед рейтингових систем і технологій, що впроваджуються в сучасних ВНЗ виокремилися два основні напрями: технологія «РІТМ» і прості модульно-рейтингові технології. Решту технологій можна розглядати як модифікації зазначених.

Незважаючи на те, що розробники системи РІТМ по-різному розшифровують цю аббревіатуру (розвиток індивідуального творчого мислення; рейтингова інтенсивна технологія модульного навчання), призначення системи залишається єдиним для всіх вищих навчальних закладів - підвищення творчого потенціалу всіх суб'єктів педагогічного процесу, максимальна індивідуалізація навчання, інтенсифікація й активізація самостійної роботи студентів.

У технології РІТМ рейтинг - це сума балів, що набирається студентом протягом певного проміжку часу і розраховується за певними незмінними в межах цього проміжку формулами. Разом із цим, методики визначення рейтингів різноманітні, відрізняється і ступінь складності цих методик.

Рейтинговою системою передбачається широка інформованість студентів про результати навчальної діяльності, тому на відповідних етапах навчання за допомогою технології РІТМ складаються списки студентів (рейтинг-лист). За задумом авторів цієї системи, студент повинен постійно прагнути підвищення свого рейтингу, оскільки в технології РІТМ передбачено механізм стимулювання його праці, який враховує показники рейтинг-листа. За спеціальними таблицями або графіками, що передбачені системою, можна встановити, до якого виду рейтингу відноситься показник з рейтинг-листа, і відповідно до цього призначити заохочення або надати стимулюючу дію на учасника процесу контролю. Це можуть бути заохочувальні коефіцієнти, премії, допуск до іспиту або звільнення від його складання тощо. Рейтингова технологія контролю дозволяє звільнити студента від заліків та іспитів, якщо набутий за семестр або курс сумарний рейтинг еквівалентний відповідній оцінці за п'ятибальною системою. У зв'язку з цим рейтингові технології, що використовуються у ВНЗ, розділяють на м'які, жорсткі, безсесійні.

Аналіз існуючих технологій рейтингового контролю свідчить про те, що незважаючи на певні розбіжності, пов'язаних передусім з підрахунком сумарного рейтингу студента, всі вони відповідають визначальним ознакам рейтингового контролю - модульності, багатобальності оцінки знань, оцінки кожного модуля, безперервності в часі.

Література

Ш Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / За ред. В.І. Лозової. - Х. : «ОВС», 2010. - 480 с. (Тема 3.9.).

Ш Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології / І.Ф.Прокопенко, В.І. Євдокимов. - Х. : Колегіум, 2006. - 224 с.

Ш Сікорський П. Кредитно-модульна технологія у вищих навчальних закладах / П. Сікорський // Шлях освіти. - 2004. - № 3. - С. 29-34.

Ш Юцявичине П. А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичине. - Каунас : Швиеса, 1988. - 272 с.

4.4. *MultiMedia-технології*

У сучасних вишах все більшого поширення набувають MultiMedia-технології (надалі ММ- технології).

MultiMedia-технології - це технології інтегрованого представлення всіх видів інформації (зорової, текстової, графічної, відео, звукової і навіть тактильної, смакової та нюхової) на електронних носіях у цифровому форматі у вигляді електронного документа (ММ-документа) і відтворення його на окремому комп'ютері або на екрані за допомогою MultiMedia проєктора (ММ- проєктора) та відповідних комп'ютерних пристроїв.

Таким чином, *ММ-технології* - це технології конвертування всіх видів інформації у цифровий формат, інтеграції цієї інформації в один документ і відтворення його на комп'ютері.

Використання ММ-технологій потребує спеціального програмного забезпечення. Найбільш перспективними типами програмного забезпечення для використання на навчальному занятті є Інтернет, електронні енциклопедії та фахові пакети для відповідних предметних галузей.

Матеріали до навчальних занять з використанням ММ-технологій доцільно інтегрувати в комп'ютерну презентацію, використовуючи для цього такі пакети, як Word, Power Point, або якийсь інший пакет. Найбільш перспективною формою презентації є HTML-документ, в який можна ознайомитись у будь-якому браузері. Презентацію можна опублікувати в Інтернет і зробити доступною кожному бажуючому.

Для використання повною мірою можливостей ММ-технологій під час ММ-лекції її матеріали (тему, план, бажано і текст) повинні бути надані тому, хто навчається, заздалегідь. Головним змістом лекції є знайомство з авторським поглядом на питання лекції як на фрагмент системи знань предметної галузі, знайомство з роботою фахівця при розв'язуванні творчих завдань, у тому числі за допомогою інформаційних технологій. Писання конспекту на такій лекції не є задачею студента - студент повинен мати текст лекції і повинен лише робити галузь особисті нотатки.

Матеріали до ММ-лекцій згодом повинні інтегруватися в електронні курси, які в свою чергу є кроком до впровадження дистанційних курсів і різних форм дистанційної освіти.

На межі 80-Х-90-Х років ХХ століття уперше була висловлена і обговорена ідея розробки і використання *гнучких педагогічних технологій навчання* у вищому закладі освіти, що виходять за межі так званих “цехових” інтересів, тобто за межі процесу засвоєння матеріалу з навчальної дисципліни, і вторгаються буквально в усі ланки навчального процесу - у побудову навчального плану, навчальних розкладів, у режим і стиль діяльності, у послідовність різних форм занять, у систему контролю й обліку наслідків вивчення навчальних дисциплін тощо.

Технологічний ланцюжок усіх складових навчального процесу може бути незмінним, раз і назавжди заданим, щорічно повторюваним, жорстким і разом з тим добре налагодженим і відпрацьованим. У цьому випадку він набуває стійких рис консервативності.

Але можливий і інший підхід: у цей ланцюжок закладається принцип інваріантності. Такий підхід додає технологіям навчання стійку рису гнучкості і рухливості, і тому вони й названі гнучкими. Головна особливість гнучких педагогічних технологій полягає в тому, що вони здатні дуже чутливо реагувати на всі зовнішні і внутрішні зміни, впливи і подразники і в адекватний спосіб відповідати на них.

У концепції гнучких технологій навчання представлені такі поняття, як альтернативні варіанти навчання; індексація рівнів теоретичної і професійної підготовленості; індексація рівнів працездатності; паспортизація рівнів підготовленості фахівця і ряд інших.

Комп'ютерні технології на сьогодні дістали широкого розвитку в усьому світі. Під терміном «комп'ютерні технології» розуміють процеси отримання, обробки, збереження інформації, використання, створення навчальних матеріалів за допомогою комп'ютерних засобів. Комп'ютеризація освіти визначається як створення для викладача і студента умов вільного доступу до великих обсягів активної інформації й необхідного навчального матеріалу в базах даних, електронних архівах, підручниках, довідниках, словниках, енциклопедіях.

Український педагогічний словник визначає комп'ютерне навчання як «застосування комп'ютера в навчальному процесі з різною метою». Система

комп'ютерного навчання включає технічне (комп'ютер), програмне й навчальне забезпечення.

Поняття «комп'ютерні технології навчання» трактується як сукупність комп'ютерних засобів і способів їх функціонування, що використовується для реалізації навчальної діяльності. Комп'ютер разом з комп'ютерними технологіями відкриває принципово нові можливості в навчальній діяльності. Ефективність підвищення якості освіти і підготовки майбутніх учителів значною мірою визначається досягненнями комп'ютерних технологій, впроваджуваними в навчальний процес. На відміну від традиційних освітніх технологій, комп'ютерна технологія має предметом і результатом праці інформацію, а знаряддям праці — комп'ютер.

Для реалізації потенційних можливостей комп'ютерних технологій необхідна професійна і педагогічна компетентність учителя. Розвиток цієї компетентності треба починати ще при підготовці майбутніх учителів у вищих навчальних закладах. Характеристиками компетентності в галузі комп'ютерних технологій можна назвати:

- наявність мотивації в самоосвіті;
- здатність до аналізу, оцінки й інтеграції досвіду в сучасному комп'ютерному середовищі;
- прагнення до розвитку особистісних творчих якостей студента під час занять;
- наявність високого рівня загальної комунікативної культури викладача і студента при комп'ютерній взаємодії;
- розвиток культури одержання, вибору, збереження, відтворення, переробки інформації;
- вдосконалення способів презентації, передачі й відтворення навчальних матеріалів.

Можна навести численні і цілком переконливі приклади, що підтверджують ефективність використання комп'ютерів на всіх етапах педагогічного процесу. Навіть найменше нехтування комп'ютерними

технологіями було б неприпустимою помилкою. Разом з тим, освіта для сучасного студента, майбутнього вчителя — це не тільки і навіть не стільки трансляція інформації і навчального матеріалу, не тільки і не стільки апеляція до інтелекту, скільки апеляція до почуттів, до індивідуально-неповторного світу студента, до його світосприймання, світовідчуження, світогляду, культури, менталітету.

В умовах комп'ютерного навчання докорінно змінюється роль викладача. У традиційній підготовці студент одержує навчальний матеріал, завдання, інструкції від викладача. В якості зворотного зв'язку студент повертає викладачу тільки частину одержаної від нього інформації про власні успіхи й недоліки. Таким чином, регулярний налагоджений взаємозв'язок у традиційній підготовці майбутнього вчителя здійснюється не завжди успішно, що знижує якість підготовки, збільшуючи кількість педагогічних помилок, промахів, прорахунків.

Підготовка вчителя з упровадженням комп'ютерних технологій проходить в інтерактивному режимі. При використанні комп'ютера стиль роботи викладача більш демократичний, оскільки і викладач, і майбутній учитель мають рівний доступ до навчального матеріалу, завдань, навчальної інформації. Викладач перестає бути єдиним джерелом знань, інформації, фактів, ідей. На зміну авторитарному стилеві поведінки викладача у процесі підготовки приходять стиль викладача-наставника, помічника, порадирика. Викладач, як і раніше, залишається головною фігурою процесу підготовки майбутнього вчителя. Проте новими завданнями викладача стають координація особистісно-професійного розвитку студента, його мотивація, формування професійних умінь, суб'єктності, критичного мислення тощо. Крім того, викладач має навчити студента працювати у віртуальній групі, швидко адаптуватися до змін у інформаційно-комп'ютерному середовищі, формувати навички ефективної комунікації.

Підготовка майбутнього вчителя з використанням комп'ютерних технологій вимагає врахування таких особливостей:

- перевага особистісного, індивідуального підходу над технологічним;
- доцільність використання комп'ютерних технологій протягом усього періоду підготовки, а не тільки в якості окремих курсів;
- вплив комп'ютерних технологій на протікання психічних і психодинамічних процесів кожної окремої особистості;
- нова роль викладача-наставника в роботі з майбутніми вчителями.

Розробці і впровадженню комп'ютерних технологій сприяє інформаційно-навчальне середовище. Поняття «інформаційно-навчальне середовище» є відносно новим і має на увазі використання нових можливостей інформатизації суспільства для розвитку інформаційного середовища і навчального простору. В літературі як синоніми використовуються поняття: предметне навчальне середовище, інтегроване навчальне середовище, віртуальне середовище, інформаційно-педагогічне середовище, інформаційно- предметне середовище. На наш погляд, найбільш адекватним суті є поняття «інформаційно-навчальне середовище». Воно відображає інформаційний характер середовища з застосуванням нових технологій при роботі з інформацією і навчальним простором на основі взаємодії студент - комп'ютер - викладач.

Для ефективного застосування комп'ютерних технологій викладачі повинні мати такі уміння:

- конструктивні — розробляти навчально-методичні матеріали з використанням комп'ютерних програм і матеріалів мережі Інтернет у системі діяльності «викладач-підручник-комп'ютер-студент»; враховувати індивідуальні особливості студентів у навчанні за допомогою комп'ютера; аналізувати зміст всього курсу, теми, окремого заняття;
- організаторські — управляти навчально-пізнавальною діяльністю студентів в умовах застосування комп'ютерних технологій (у тому числі застосування мережі Інтернет); здійснювати організацію індивідуальної, групової, колективної діяльності під час використання комп'ютера в різних видах діяльності;

- комунікативні — встановлювати педагогічно-доцільні відносини зі студентами в умовах застосування комп'ютерних технологій; аналізувати ступінь доступності для студентів формулювання завдань у навчальних програмах, комп'ютерних підручниках, контрольних тестах; оцінювати інтерес студентів до роботи з метою встановлення найсприятливіших взаємовідносин;

- гностичні — оцінювати готовність до педагогічної діяльності в умовах застосування комп'ютерних технологій; співвідносити свою оцінку роботи в мережі Інтернет; використовувати навчальні програми з оцінкою їх студентами; аналізувати проведене в умовах застосування комп'ютерних технологій заняття; оцінювати інтерес окремих студентів до роботи з комп'ютерними програмами залежно від виду заняття, рівня складності.

Отримані викладачами зазначенні уміння, за власною оцінкою педагогів, сприяли подоланню у них стереотипу педагогічного мислення, значно полегшили практичне здійснення професійної діяльності, стимулювали професійне самовдосконалення.

Останнім часом у школах стали широко використовуватись інтерактивні SMART-дошки, що дозволило значно розширити можливості застосування комп'ютерних технологій. Проведені дослідження (Л. Хоружа, Т. Носенко) показали, що завдяки SMART-дошці (назва походить від англ. — кмітливий, спритний, меткий) активізувалася пізнавальна діяльність школярів, розвивається дискусія в класі, уроки стають динамічними. Необхідний лише дотик, щоб вибрати значок, відкрити веб-сайт або пересунути зображення, учням досить торкнутися поверхні дошки — палець працює як миша. Такий простий і швидкий доступ до інформації змушує учнів міркувати, створювати нові ідеї, допомагає донести матеріал до кожного учня. Ніяке інше обладнання не дає таких можливостей. На моніторі комп'ютера не відображаються всі необхідні програми, його розмір не дає змоги всьому класові брати участь у роботі. Великий екран, на який проектується інформація, видно кожному і вчитель має змогу заволодіти увагою всього класу. Учні бачать великі кольорові зображення і діаграми, взаємодіють з матеріалом, пересуваючи

букви, числа, слова і картинки. Одним тільки пальцем школяр може працювати з різноманітними фігурами, шукати потрібну інформацію в мережі або робити презентацію. Шлях до знань при використанні SMART-дошки пролягає через створення емоційно-сприятливого клімату у навчально-виховному процесі, ігрових ситуацій, активну візуалізацію. Особистісні, психічні новоутворення, емоційно-почуттєва сфера, операції мислення дітей розвиваються перш за все у межах навчальної діяльності та у зв'язку з нею.

Усе більшого поширення у ВНЗ набувають MultiMedia-технології, як різновид комп'ютерних технологій.

MultiMedia-технології (надалі ММ-технології) - це технології інтегрованого представлення всіх видів інформації (зорової, текстової, графічної, відео, звукової і навіть тактильної, смакової та нюхової) на електронних носіях у цифровому форматі у вигляді електронного документу (ММ-документу) і відтворення його на окремому комп'ютері або на екрані за допомогою MultiMedia проектора (ММ-проектора) та відповідних комп'ютерних пристроїв. Таким чином, ММ-технології - це технології конвертування всіх видів інформації у цифровий формат, інтеграції цієї інформації в один документ і відтворення його на комп'ютері.

ММ-технології звичайно асоціюються з MultiMedia-енциклопедіями, які з одного боку, вражають своєю досконалістю та виразністю, а з іншого - дуже часто створюють у "не фахівців" враження недосяжної для неспеціаліста в галузі інформаційних технологій, трудомісткості та майстерності, які необхідні для їх підготовки. Просто не всі знають, що сучасні засоби ІТ роблять процеси обробки інформації всіх видів та інтеграції їх в ММ-документ майже автоматичними, беручи всі технічні складові цього процесу на себе і залишаючи фахівцеві тільки справді людські, творчі моменти, які автоматизації не підлягають і ніколи такими не будуть. Не випадково, що більшість сучасних загальноосвітніх підручників з інформатики розглядають питання створення ММ-енциклопедій як модельну інтегровану задачу курсу (кожен слухач мусить у результаті вивчення курсу створити самостійно свою ММ-енциклопедію).

Такий підхід має досить давню історію, яка почалася практично з моменту оснащення шкіл сучасними MultiMedia комп'ютерами. Так, у приватних школах Австралії ще на початку 1990-х років загальноосвітній курс інформатики вивчався з 1-го класу по 6-й і його головним результатом було засвоєння основ роботи в системі HyperCAD - професійної системи підготовки ММ-презентацій для ПК Apple Macintosh. У старших класах усі свої творчі роботи (проекти) школярі мусили представляти у вигляді ММ-презентацій.

Використання готових ММ-енциклопедій, інших ММ-матеріалів у навчальному процесі - дуже важлива складова ефективного навчального процесу.

Підготовка викладачів навчального закладу і його студентів до ефективного використання ММ-матеріалів у навчальному процесі - одне з найважливіших завдань закладів освіти. Для використання ММ-технологій у навчальному процесі необхідно створити умови, які включають такі складові:

Матеріальне забезпечення ММ-технологій в освіті: оснащення ММ-аудиторій РМММУ (РМММУ - Робоче ММ Місце Вчителя), об'єднання комп'ютерних класів у єдину комп'ютерну мережу.

Програмне забезпечення ММ-технологій в освіті: важливо обрати програмні засоби створення ММ-документів, які повинні задовольняти багатьом вимогам - бути легальними, дешевими, доступними, загально вживаними, ефективними (як з точки зору генерації компактних документів, так і ефективності роботи розробника ММ-документів). Ці вимоги здебільшого взаємовиключні. Найважливішим є представлення ММ-документів у формі HTML, а все останнє - не принципове: Word, PowerPoint, FrontPage, HomeSite, HyperCAD, MacroMedia Flash, etc.). Проте, найбільш придатним для широкого загалу вважається використання Word - найбільш поширеного текстового редактора, можливості якого для підготовки ММ-документів, HTML- документів постійно вдосконалюються.

Методичне забезпечення ММ-технологій: дидактичні матеріали (ММ-енциклопедії, ММ-лекції, ММ-навчальні програми, ММ-дидактичні матеріали

(електронні курси) повинні бути доступними через Інтернет та медіотеку навчального закладу (відповідний підрозділ бібліотеки). Зауважимо, що для всіх факультетів, спеціальностей, спеціалізацій та навчальних курсів придбати повний пакет відповідних ММ-дидактичних матеріалів просто неможливо, бо їх просто не існує. Треба зважити не те, що кожен викладач у більшості випадків читає авторський курс, у якому використовує безліч різноманітних джерел. Інформацію з усіх цих джерел можна дуже легко скомпонувати у рамках однієї *електронної лекції*, якій доцільно надати вигляд HTML-документу (тобто документу, який відображається на екрані довільним браузером (Internet Explorer, NetScape Navigator, etc.) і для навігації по якому можна використовувати всі стандартні навігаційні засоби HTML-документа (гіперпосилання, історія і т.п.). Сукупність електронних лекцій складає основу електронного підручника - одного з головних компонентів електронного курсу. Електронний підручник передбачає глибоку структурування навчального матеріалу, яка повинна бути віддзеркаленою розвиненою системою гіперпосилань, включення до підручника моделюючих програм з метою проведення навчальних досліджень на основі комп'ютерних експериментів, системи тематичних та підсумкових тестів, завдань для самостійної практичної роботи тощо. Електронні лекції (електронний підручник) - основа для підготовки електронних та дистанційних курсів, розробкою яких може зайнятися й сам творчо працюючий викладач, але більш доцільно для цього створити робочу групу, в яку необхідно включити відповідних спеціалістів лабораторії дистанційної освіти і тестування: системних аналітиків,

програмістів, Web-дизайнерів. Таким чином, наступна задача - забезпечити відповідні технічні умови і навчити викладачів самостійно готувати ММ-дидактичні матеріали. Вищою формою ММ- дидактичних матеріалів курсу є електронний курс. При наявності ММ-матеріалів розробити якісний електронний курс допоможе лабораторія ДОТ (дистанційної освіти та тестування).

Кадрове забезпечення ММ-технологій включає:

- підготовку викладачів до використання ММ-технологій через постійно діючу систему перепідготовки викладачів у галузі ІТ та через постійно діючий семінар ІТСЕ (Information Technologies and Communications in Education - Інформаційні Технології та Телекомунікації і Освіта), в роботі якого приймають участь відповідальні за впровадження ІТ у навчальний процес по кафедрах і факультетах та всі бажаючі;

- підготовку студентів до використання ММ-технологій через базовий курс "Основи інформатики", який є обов'язковим для студентів 1 курсу всіх спеціальностей.

Робоче ММ-місце викладача (РММВ) та його технічне оснащення

Multimedia проектор - ядро технічного оснащення MultiMedia класу - пристрій, який дозволяє проектувати на екран зображення екрану комп'ютера. Головні параметри ММ-проектора (так надалі ми будемо називати MultiMedia проектор):

- роздільна здатність зображення (кількість точок, з яких будується зображення), сучасні вимоги - не менше 1024 x 800 точок;
- світловий потік, сучасні вимоги - не менше 1500 люменів.

Проектор з такими параметрами забезпечує якісне зображення на екрані до 8 м по діагоналі при повному затемненні аудиторії і на екрані до 2 м по діагоналі при денному освітленні аудиторії. Єдиний істотний недолік такого проектору - його висока вартість, тому доцільно розмістити ММ-проектор на спеціальному візку разом з комп'ютером та іншими пристроями (відеомагнітофон, відеокамера, мікрофон, аудіо-підсилювач). Такий візок ми надалі будемо називати РММВ. Його легко перемістити з однієї аудиторії до іншої, перетворюючи будь-яку аудиторію на ММ-клас у разі необхідності (лекційна аудиторія, лабораторія, навчальний клас, читальна зала, бібліотека, зала засідань, актовa зала і т. д.).

Екран - стаціонарний великий екран з максимальними допустимими розмірами слід розмістити у великій лекційній аудиторії з якісним затемненням та доброю акустикою. Така аудиторія може виконувати одночасно функції

лекційної для навчальних та публічних лекцій, функції робочої аудиторії для проведення пленарних засідань конференцій та публічного захисту дисертацій, функції університетського кінотеатру для демонстрації навчальних (і не тільки навчальних) фільмів тощо.

Переносний екран — для розміщення на тринозі або безпосередньо на стіні, невеликих розмірів (1,5 - 3 м по діагоналі), який входить до складу РММВ.

Персональний комп'ютер (необов'язково Notebook, і навіть краще не Notebook, з міркувань вартості та надійності). Це мусить бути потужний комп'ютер з потужною відеокартою, потужним CD-ROM (швидким, підтримуючим DVD-формат, придатний для цифрового запису відеоматеріалів з подвійною густиною). Важливим компонентом такого комп'ютера є сплітер, який забезпечує незалежний вихід відеосигналу на монітор та на ММ-проектор. Комп'ютер повинен також бути оздоблений конверторами відеосигналів з аналогової форми в цифрову і навпаки для забезпечення можливостей демонстрації через ММ-проектор TV-передач і відеозаписів, а також запису матеріалів ММ-лекцій на відеоплівку.

Інші пристрої - відеомагнітофон, аудіо підсилювач, звукові колонки, мікрофон.

ММ - лекція. Перш ніж обговорювати педагогічний потенціал ММ-лекції, зосередимося спочатку на педагогічному потенціалі лекції взагалі. Може лекція як вид навчальної роботи вже застаріла і малоефективна у вік інформатизації - комп'ютери оцінять стан розвитку учня, розроблять оптимальну індивідуальну програму підготовки і відповідно будуть його навчати? За аналогією можна запитати, може не потрібні тренери для спортсменів у вік інформатизації - комп'ютери оцінять стан підготовки спортсмена, розроблять оптимальну систему тренувань? Може непотрібні лікарі у вік інформатизації - комп'ютер поставить діагноз і сам вилікує? Цей список питань можна продовжувати необмежено. А може навпаки, треба проводити лекції так як і 10, 20, 50, 100, 200 років тому? Може треба тренуватися за тими ж технологіями, що й раніш, або

лікуватися за технологіями наших предків? Відповідь очевидна - крайнощі завжди свідчать про обмеженість та низьку ефективність - сучасна лекція мусить використовувати всі переваги ІТ, так як і переваги ІТ повинен використовувати і спортсмен, і лікар, і спеціаліст кожної творчої спеціальності (а нетворчих спеціальностей немає - бувають тільки нетворчі виконавці). Тобто, сучасне, і тим більше майбутнє за симбіозом людини і комп'ютера, в якому кожному з них відведено важливу і незамінну іншим роль.

Кожна лекція приваблива перш за все тим, що студент знайомиться з авторським поглядом на предмет лекції, спостерігає роботу фахівця при розв'язуванні типових задач (ключових, модельних) і тому отримує зразок, до якого можна прагнути.

Виділимо умови, за яких лекція стає ефективною. Лектор повинен бути творчим фахівцем у своїй предметній галузі (викладачі математики - доводити теореми, викладачі фізики - ставити експерименти або будувати теорії, викладачі живопису - малювати картини, викладачі музики - співати, грати на інструментах, викладачі правових дисциплін - займатися юридичною практикою тощо). Немає жодної творчої спеціальності, в якій використання ІТ не підвищувало б ефективність роботи. Для цього використовуються спеціалізовані професійні програми, які можна називати АРМами (Автоматизованими Робочими Місцями). Лектор повинен демонструвати на лекції зразки розв'язування фахових задач за допомогою фахових пакетів.

Можна записати на відеоплівку процес розв'язування типових задач викладачем або просто висококваліфікованим фахівцем і потім тільки відтворювати їх на своєму відеоманітофоні або комп'ютері. На якісній лекції приваблює те, що учень або студент відчуває свою причетність до процесу пошуку істини, побудови теорії. Це вже педагогічна майстерність - залучити якомога більше учнів (студентів) до процесу створення теорії, побудувати лекцію так, щоб кожен її крок був відповіддю на особистісно значиме питання у предметній області. Для цього всі засоби впливу на уявлення учня є в нагоді: і історична ретроспектива, і аналогії, і моделювання, і різноманітні засоби

наочності. І все це є особистісно орієнтованим - для цієї саме аудиторії, у цьому саме місці, у цей саме час. Для цього лектор повинен бути не тільки методистом і психологом, але, і перш за все, дуже цікавою особистістю (зацікавленою як предметом лекції, так і студентською аудиторією), чуйною, доброзичливою людиною, спроможною створити і підтримувати в аудиторії атмосферу творчості.

Лектор має бути педагогом, який володіє основами сучасної педагогіки та психології, а також порядною людиною, зацікавленою в успіхах студентів. Ефективність впливу на студентів зростає якщо лектор використовує різні типи і види наочності. В епоху інформатизації роль універсального засобу наочності виконує MultiMedia. Завдяки засобам Інтернет лектор отримує доступ до знань, накопичених людством (на теперішній час обсяг знань, представлених в Інтернет, оцінюють близько 20% від загального обсягу знань людства, очікується, що в майбутньому цей відсоток буде прямувати до 100%).

Таким чином, у сучасний ММ-клас на лекцію приходить лектор, який володіє професійними пакетами для своєї предметної області, і який за допомогою ММ-технологій має змогу демонструвати учням або студентам розв'язування задач за допомогою цих пакетів. Крім того, лектор має дидактичні матеріали до лекції у вигляді презентації, бажано у вигляді HTML- документу, в якому зібрані всі потрібні дидактичні матеріали (малюнки, діаграми, тексти, викладки, картини, цитати, відеофрагменти, звукові файли і т.д.).

Інколи можна почути такі думки, що використання комп'ютерів у навчанні відволікає учня від самого предмета, відбувається підміна предмету навчання (замість вивчення самого предмету вивчається відповідний пакет), учні перестають мислити, а тільки натискають на клавіші і т.п. Ми переконані, що це не так. Комп'ютер - це інструмент, який дозволяє якісно виконувати формалізовані операції і внаслідок цього перенести акценти на більш змістовні питання курсу. І якщо викладач використовує в своїй творчій роботі комп'ютер (а це необхідно у вік інформатизації), то повинен вчити майстерності

використання ІТ у своїй фаховій області, яка передбачає не тільки виконання формальних операцій, але, і перш за все: розв'язування творчих задач за допомогою комп'ютерних моделей предметної галузі.

Лекція у своїй традиційній формі, коли студенти не зовсім розуміють, що вони повинні робити - намагатися ухопити думку викладача чи записати кожне його слово у конспекті, - потрібна була у такому вигляді, коли не вистачало підручників, паперу, не вистачало друкарських можливостей. Зауважимо також, що практика читання лекції за темою, яка заздалегідь не оголошена студентам, навчальні матеріали до якої попередньо не підготовлені і не передані студентам, є відгуком авторитарної педагогіки, коли лектор відчуває себе оракулом на трибуні, а студенти змушені ловити кожне його слово (не приведи, Господи, не уловити думку, або позицію лектора, тим більше не прийняти її - викладач на заліку або іспиті має змогу все це нагадати студентові). Як позбутися такої адміністративної залежності студента від викладача? Треба змінити характер навчання у відношенні таких його параметрів як цільова орієнтація, характер і зміст взаємодії основних суб'єктів навчального процесу - викладача і студента. Не тільки викладач оцінює академічні успіхи студента, а й студент оцінює якість навчального процесу, якість роботи викладача, бо студент - замовник та споживач освітніх послуг.

Показниками нової якості освітнього процесу можуть виступати такі характеристики: нові знання студентів, підвищення рівня їх особистісного розвитку; відсутність негативних ефектів і наслідків (перевантаження, перевтома, погіршення здоров'я, психічні розлади, дефіцит навчальної мотивації тощо); підвищення професійної компетентності викладачів і їх відношення до роботи; зростання престижу освітнього закладу в регіоні та ін.

Якщо викладач поважає ВНЗ, у якому він працює, поважає студента, якого вчить, він повинен підготувати матеріали лекції у найкращому вигляді, на який здатний, і заздалегідь дати його студентові для самостійного вивчення (зауважимо, що якісний матеріал до лекцій не обов'язково повинен бути авторським підручником, чи авторським навчальним посібником, хоча це і

бажано), але завдання викладача - забезпечити кожного студента якісними навчальними матеріалами. На лекції лектор повинен структурувати матеріал, систематизувати його, акцентувати ключові моменти, дати відповіді на питання, що виникли у студентів під час самостійного вивчення навчального матеріалу, поділитися авторською системою поглядів на предмет лекції, провести аналогії та встановити міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, показати генезис теорії з потреб практики і можливості теорії розв'язувати актуальні практичні завдання, продемонструвати "роботу майстра" в процесі розв'язування типових (ключових, модельних) задач, дати пропедевтичний матеріал для наступних лекцій - збудити у студентів пізнавальний інтерес до матеріалу наступних лекцій. Для розв'язування всіх цих завдань ММ - технології стануть у нагоді. Сучасний комп'ютер - це універсальний технічний засіб навчання, який увібрав у себе можливості окремих ТЗН (дошки з крейдою, кодоскопу, відео та аудіо магнітофону, калькулятора, таблиць, графіків, моделей і т. п.), але він значно більше - бо є сукупністю АРМів за всіма можливими фахами.

Упровадження ММ-технологій на лекціях фізико-математичного циклу. До найбільш перспективних пакетів забезпечення ММ-лекції з курсів фізико-математичного циклу можна віднести:

- Фахові математичні пакети:
- Пакети комп'ютерної алгебри (CAS): Derive (Mathematics, MAPLE, MatliCAD, MathLab або якісь інші);
- Пакети динамічної геометрії (DC): DG (Cabri, Sketchpad або якісь інші);
- Броузери: Internet Explorer, Netscape Communicator,
- ММ-енциклопедії: "Математична енциклопедія", "Фізична енциклопедія" та інші;

Наведемо приклади використання ІТ на лекціях із математичних дисциплін.

• Побудова та дослідження графіків функцій. Одним з найбільш ефективних і універсальних засобів використання є ІТ-побудова та дослідження графіків різноманітних функціональних залежностей. Це є наслідком того, що поняття функції займає центральне місце в математиці. Зрозуміти математичний факт - означає побудувати його функціональну і геометричну інтерпретацію. Тому використання пакетів побудови та дослідження графіків доцільні майже на кожному занятті, в кожній математичній темі. Сучасні пакети дозволяють будувати графіки функцій заданих явно або неявно, у декартовій (прямокутній або афінній), полярній або криволінійній системах координат, на площині або у просторі. Умонтовані засоби програмування забезпечують побудову та дослідження довільних геометричних об'єктів. Ніякі підручники та довідники не в змозі замінити комп'ютерні можливості у побудові та дослідженні графіків: графіки будуються точно, мають можливості дослідження (масштабування, рухомий курсор, динамічна зміна параметрів функції тощо). Аналіз динаміки зміни значень функції в залежності від значень аргументів, або динаміки зміни в цілому графіка в залежності від зміни параметрів функції - дуже важливі складові розуміння функціональної залежності, не тільки кількісного, але і якісного. Практично кожний математичний пакет пропонує можливості для побудов та дослідження графіків функцій. Зауважимо, що пакети динамічної геометрії, зокрема пакет DG, дозволяють створювати динамічні графіки (тобто графіки функцій, залежних від параметрів, причому ці параметри можна змінювати динамічно за допомогою миші, тобто "майже безперервно"), досліджуючи вплив величини параметрів на вид графіка функції.

Символьні перетворення. Математичні викладки є формалізованими записами дедуктивних доведень, в яких кожна наступна формула є логічним наслідком попередньо доведених. Без математичних викладок математика перестасе бути математикою (критерій істинності тверджень у математиці - їх виводимість). Графічні образи — це комп'ютерна підтримка образного мислення, символьні перетворення - комп'ютерна підтримка логічного

мислення. Можна сказати, що ІТ - підтримують як праву, так і ліву частину нашого мозку. Символьні перетворення на комп'ютері - це засіб автоматизованого проведення математичних викладок і тому виграним є симбіоз математика і комп'ютера, як і в будь-якій іншій творчій галузі найбільш продуктивним є симбіоз фахівця і відповідної фахової програми. Символьні перетворення - це найбільш математикомістка частина програмного забезпечення, відповідні пакети називаються пакетами комп'ютерної алгебри (CAS). Пакети CAS використовують більшість творчих математиків, а значить вони повинні використовуватися в освіті. Як і будь-яка інша навчальна дисципліна, математика як навчальний предмет є педагогічною проекцією професійної роботи в галузі математики.

Висновки:

1. ММ-технології надають лекторові неосяжні можливості для підвищення ефективності навчального процесу, що обумовлено:

- інтеграцією функцій усіх видів ТЗН;
- можливостями демонстрації на лекції розв'язування задач засобами відповідних фахових пакетів;
- можливостями використання на лекції Інтернетресурсів освіти.

2. Найбільш перспективними типами програмного забезпечення для використання на ММ-лекції є Інтернет, електронні енциклопедії та фахові пакети для відповідних предметних галузей. Доцільне постійне використання відповідних пакетів на ММ-лекціях, володіння їх педагогічними можливостями є складовою майстерності сучасного педагога.

3. Матеріали до лекції доцільно інтегрувати в комп'ютерну презентацію, використовуючи для цього такі пакети, як Word, Power Point або якийсь інший пакет. Найбільш перспективною формою презентації є HTML-документ, з яким можна ознайомитись у будь-якому браузері. Презентацію можна опублікувати в Інтернет і зробити доступною кожному бажуючому.

4. Для використання в повній мірі можливостей ММ-лекції матеріали лекції (її тема, план, бажано, і текст) повинні бути надані студентові заздалегідь. Головним змістом лекції є знайомство з авторським поглядом на питання лекції, як на фрагмент системи знань предметної галузі, знайомство з роботою фахівця при розв'язуванні творчих завдань, у тому числі і за допомогою ІТ, писання конспекту не є задачею студента на лекції - студент повинен мати текст лекції і повинен лише робити на ньому особисті нотатки.

5. Матеріали до ММ-лекцій згодом повинні інтегруватися в електронні курси, які в свою чергу є кроком до впровадження дистанційних курсів і різних форм дистанційної освіти.

6. Підготовка ММ-лекцій виступає однією з головних цілей перепідготовки викладачів в галузі використання ІТ в освіті.

Література

Ш Білан А.Д., Панасюк О.П.. Інформаційні технології: технічно-педагогічний аспект / А.Д. Білан, О.П. Панасюк. - Луцьк: Твердиня, 2008. - 300 с.

Ш Горбатюк Р.М. Роль інформаційно-комунікативних технологій у самостійній підготовці майбутніх учителів / Р.М. Горбатюк // Трудова підг. в сучас. шк. - 2012. - № 4. - С. 38-41.

Ш Костікова І.І. Підготовка майбутнього вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І.І. Костікова . - Харків: Колегіум, 2008. - 355 с.

Ш Мотурнак Є Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у начальному закладі / Є. Мотурнак // Практика упр. закл. освіти. - 2012. - № 5. С 21-28.

Ш Носенко Т.І. інформаційні технології навчання: навч. посібник. - К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. - 183 с.

Ш Пехота О.М. Освітні технології. / О.М. Пехота. - К.: А.С.К., 2002. -

Ш Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посібник. - Харків: Колегіум, 2008. - 344 с.

Ш Рощина Н. Інформаційно-комунікаційні технології у навчально-виховному процесі / Н Рощина // За ст. директора шк. - 2012. - № 1. - С. 8-12.

Ш Свириденко О. Особливості використання програмного забезпечення у навчальних закладах / О Свириденко // Практика укр. закл. освіти. - 2012. - № 5. С. 29-34.

Ш Сучасні педагогічні технології у вищій освіті: збірник матеріалів конференцій. - Дніпропетровськ: ІМА - прес, 2007. - 225 с.

Ш Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. - М.: Экспедитор, 1996. - 288 с.

Ш Євдокимов В.І. (ред.) Педагогічні завдання і тести / В.І. Євдокимов (ред.). - Харків, 2011. - 344 с.

4.5. Технологія зовнішнього стандартизованого тестування

В Україні останнім часом значна увага надається проблемі якості освіти. «Якість освіти є національним пріоритетом», - наголошується у Національній доктрині розвитку освіти. Але наявність різних типів шкіл (загальноосвітні, спеціалізовані, гімназії, ліцеї), різні умови навчання в міських, селищних і сільських школах створюють певну проблему у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти.

У світовій практиці якість освіти визначається відповідністю певному стандарту. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні є зведенням норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів та гарантії держави у її досягненні.

Соціологічні опитування молоді та проведені психолого-педагогічні дослідження показують, що на сьогодні немає надійних засобів оцінювання обов'язкових результатів навчання. Як свідчить світовий досвід, об'єктивне вимірювання якості освіти пов'язане з запровадженням зовнішнього тестування навчальних досягнень. Зовнішнє - тобто таке, яке здійснюється поза межами

школи чи вищого навчального закладу, де навчається або ж навчатиметься учень чи абітурієнт.

Виділяють два види зовнішнього стандартизованого тестування:

1. *Сертифікація* - вимірювання та оцінювання навчальних досягнень учнів у формі екзаменів після завершення навчання.

2. *Діагностика* - вимірювання та оцінювання навчальних досягнень учнів на певних етапах навчання. Діагностика розглядає результати навчання у зв'язку зі способами їх досягнення, а тому включає прогнозування подальшого розвитку подій.

Поки що зовнішнє стандартизоване тестування не отримало широкого поширення, але є переконливі дані, що ця технологія привернула до себе увагу самих широких кіл педагогічної громадськості. Людей приваблює те, що зовнішнє стандартизоване тестування створює умови рівного доступу до вищої освіти.

У 2003 році відбулось перше зовнішнє стандартизоване тестування з математики та історії, у якому приймали участь 3121 випускник із 670 шкіл України. Аналіз анкет учасників тестування показав, що серед причин участі в тестуванні виділяються такі :

- 48,8 % - бажання перевірити рівень своїх знань з предмету;
- 20,6 % - наміри вступати на визначені спеціальності до ВНЗ, які беруть участь в експерименті;
- 27,7 % - небажання складати шкільний екзамен з предмету тестування.

Тестові завдання для 52,2 % учнів виявилися схожими на традиційні екзаменаційні завдання, але такими, що за змістом охопили більш глибоко матеріал курсу, 36,0 % учнів вважають завдання складнішими, а 11,9 % - простішими, ніж традиційні завдання у школі.

76, 7% учнів вважають, що процедура зовнішнього тестування є більш чесною і відкритою. 79,7% учнів виявили бажання тестуватися й з інших предметів, незважаючи на те, що все для дітей, батьків, педагогів було новим, але не спостерігалось будь-яких конфліктів.

Накопичений матеріал показує, що технологія зовнішнього стандартизованого тестування має реальні потенційні можливості для використання додаткового організаційного ресурсу в системі освіти. Є достатні підстави стверджувати про те, що зовнішнє стандартизоване тестування може стати одним з ефективних засобів освітнього моніторингу та спроможне забезпечити об'єктивну діагностику навчальних досягнень учнів.

Це вкрай важливо з огляду на те, що на сьогодні відсутні чіткі й науково обґрунтовані положення, якими б педагоги могли керуватись при оцінюванні досягнень учнів, що нерідко приводить до суб'єктивізму в оцінюванні знань. Із сотень опитаних нами студентів не було жодного з таких, хто сказав, що його знання завжди оцінювались об'єктивно. Пошуки шляхів об'єктивної оцінки педагогічних явищ привели до ідеї застосування тестових технологій.

Застосування стандартизованих тестів для вимірювання навчальних досягнень учнів в Україні є інновацією. Тому поряд з проблемою вивчення нового педагогічного явища постає питання про розробку і впровадження педагогічної технології зовнішнього стандартизованого тестування.

У світовій практиці накопичено великий досвід застосування зовнішнього стандартизованого тестування, який можна і треба використати для вдосконалення вітчизняної освіти.

Аналіз робіт, у яких досліджується питання розробки і впровадження педагогічних технологій (В. Бондар, В.Євдокимов, М.Кларін, А.Нісімчук, І.Прокопенко, О.Пехота, Г.Селевко, С.Сисоєва, І.Якиманська) дозволяє говорити про технологію як певну послідовність етапів, які будучи взаємопов'язаними і взаємообумовленими, спрямовані на створення надійного інструменту моніторингу якості освіти, підходів до оцінювання, зокрема, стандартизованих тестів, до впровадження тестових технологій. Результати вимірювання навчальних досягнень учнів чи студентів не повинні залежати від особистих характеристик та стану перевіряючих, виключати непередбачуваність, вплив всього того, що можна віднести до розряду другорядних чинників.

Досягти об'єктивності оцінювання можна за умови максимальної стандартизації його проведення. Справді, об'єктивність вимірювання досягається за рахунок створення рівних умов для всіх учасників, що можливе при максимальній стандартизації оцінювання, обробки та інтерпретації результатів.

Тест - це стандартизоване завдання, яке створюється з метою об'єктивно виміряти й оцінити рівень підготовленості учнів, студентів. Перевірку навчальних досягнень з допомогою тестів називають *тестуванням*.

Відповідь на завдання тесту пов'язана зі змістом завдання. Для кожного завдання відповіді розподіляються на вірні й невірні, при цьому наперед визначаються критерії правильності.

Ми виділяємо такі *етапи діяльності в технології зовнішнього стандартизованого тестування* :

1) *організаційний* (створення незалежних центрів тестових технологій, розробка тестів і методики їх застосування, підготовка фахівців з тестування, наявність сучасних комп'ютерів тощо);

2) *мотиваційний* (формування позитивного ставлення до тестових технологій педагогів та учнів, оволодіння учнями та навичками роботи з різними видами тестів);

3) *змістовний* (проведення власне тестування за певною процедурою);

4) *аналітичний* (аналіз результатів тестування, оцінка рівня проведення тестування, внесення коректив у разі необхідності на окремих етапах);

5) *підсумковий* (узагальнена оцінка проведеної роботи в цілому і кожного учасника тестування окремо, прогноз на майбутнє).

Розглянемо окремо кожен етап.

1. *Організаційний*. Цінність тестових технологій багато в чому визначається якістю тестів. Можливість же широкого впровадження тестування обумовлена двома особливостями:

- високою технологічністю перевірки результатів тестування;
- незалежністю результатів тестування від суб'єктивної думки тих, хто перевіряє.

Але, як показали перші результати зовнішнього стандартизованого тестування, найбільшою проблемою стала недостатня підготовка фахівців з тестування: учителів, керівників шкіл, інструкторів, екзаменаторів, що безпосередньо проводять процедуру зовнішнього тестування. Тому на перший план виступає задача підвищення кваліфікації педагогів різних рівнів з метою оволодіння комунікаційними технологіями.

Висока технологічність тестування та використання комп'ютерних програм для створення багатьох нових варіантів тестових завдань дозволяють проводити об'єктивні комплексні перевірки навчальних досягнень учнів. База тестових завдань є відкритою і доступною для всіх (тести надруковані у вигляді збірників), завдяки чому можна заздалегідь підготуватися до тестування, що значно знижує стресове навантаження учнів та вчителів.

Кожен тест складається з ретельно підібраних тестових завдань, що розраховані на виконання протягом визначеного часу. Наприклад, тест може складатися з 12-ти завдань 4-х рівнів складності, які виконуються протягом 1 години. Завдання підбираються так, щоб на будь-якому рівні складності перевірялися знання й уміння учнів чи студентів із найголовніших питань даної теми. За повне виконання визначеного завдання учень чи студент отримує визначену кількість балів.

Наявні публікації дозволяють говорити про необхідність при підготовці тестів дотримуватись таких вимог:

- *повнота* - система тестових завдань покриває весь навчальний курс, тобто жодне поняття чи закономірність не залишилися поза цією системою;
- *комплексність* - розгляд тестових завдань з різних боків;
- *відкритість* - банк завдань тримається відкритим, доступним, а основні закономірності розкриваються найбільш характерно;
- *етапність* - послідовність виконання завдань вибирається такою, щоб вона давала зразки (приклади) раціональної самостійної роботи.

Добір тестових завдань, які б повно представляли навчальний предмет, - найбільш складний етап тестових технологій. Він вимагає, щоб до цієї роботи

залучались висококваліфіковані і досвідчені фахівці. Створення тестів - це справа не дилетантів. Серйозний тест - це справа професіоналів, тому що це вимірювач знань. Необхідність в загальноукраїнській системі тестування є, але умов для її розвитку фактично немає. Повинна бути проведена певна організаційна робота, щоб тестування стало елементом державної атестаційної служби. Повинні бути установи незалежні ні від системи освіти, ні від дилетантського чи суб'єктивного підходу до вирішення вимірів досягнень тестових технологій.

Система зовнішнього тестування не відміняє існуючі екзамени, а доповнює і удосконалює оцінювання. Організаційно вона завжди повинна буде залежною від Міністерства освіти і науки. Потрібно також передбачити внесення змін у навчальні плани відповідних установ, діяльність яких спрямована на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

2. *Мотиваційний.* Головну перешкоду впровадження тестових технологій, одну з драматичних особливостей системи тестування ми по-справжньому до кінця не усвідомили : вона завжди буде суперечити інтересам тієї величезної соціальної групи, яка навчає. За винятком невеликого прошарку вчителів, зацікавлених в об'єктивній оцінці, основна маса вчителів у такій оцінці не зацікавлена. Отже, така система оцінки повинна бути незалежною від учителів, включаючи і викладачів вищої школи. Але це один бік справи. Інший полягає в тому, що ні Державний стандарт освіти, ні зовнішнє тестування не піднімуть якість освіти, якщо усі наші зусилля не будуть скеровані на вчителя, на формування у нього стійкої зацікавленості до впровадження тестових технологій, це й буде різнобічний, системний підхід до нового педагогічного явища. При впровадженні зовнішнього тестування завжди присутній елемент тривожності, а іноді і страху. Тому рекомендуємо розпочинати контроль з внутрішнього оцінювання - самооцінки.

Самооцінка має проводитися із залученням вчителів, учнів та батьків. Тоді вона стає тим інструментом, яким можна виміряти суспільні та особистісні очікування. Спільне визначення ключових проблем закладу освіти приведе до

обґрунтованого складання і впровадження плану розвитку школи, підготовки учнів і вчителів до зацікавленого ставлення їх до тестових технологій.

За цих умов особливого значення набуває мотивація діяльності вчителя до використання тестових технологій. Під мотивацією розуміють процес, у результаті якого діяльність набуває для вчителя особистісний смисл, створює стійкість його інтересу до тестування, перетворює зовнішньо задані цілі його діяльності у внутрішні потреби. Тому необхідною передумовою впровадження зовнішнього стандартизованого тестування є формування у вчителів і учнів мотивації цілеспрямованої діяльності до зовнішнього тестування як процедури об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів. Процес формування мотивації цілеспрямованої діяльності повинен здійснюватися в гуманній, шановній до вчителя формі.

Коли подається варіант об'єктивного вимірювання досягнутих успіхів в освіті, тоді стає зрозумілим, що та або інша технологія виключає суб'єктивізм школи, конкретної школи, конкретного учителя. Тоді до цього варіанту потягнуться люди, потягнуться вчителі і учні.

Серед факторів, що можуть позитивно вплинути на сприяння учнем зовнішнього тестування, є усвідомлення його, що завдяки зовнішньому оцінюванню школяр отримає об'єктивну оцінку своїх навчальних досягнень і лише цей об'єктивний рівень може визначити шанси учня на навчання у закладі освіти за власним вибором. Для вчителів головний акцент у розвитку їх мотивації за впровадженням тестових технологій треба спрямувати на підняття їх професійного рівня, оволодіння сучасними методами педагогічної діагностики. Потрібно більш широко використовувати моральне й матеріальне заохочення, стимулювати самовдосконалення педагогів.

3. *Змістовний.* Тестування здійснюється за певним, ретельно підготовленим планом, у якому чітко визначені обов'язки тих, хто проводить тестування, правила проведення тестування, час, що відводиться на окремі види робіт, конкретні вимоги до оцінювання.

Тести можуть бути використані з різною метою на окремих етапах навчання

:

- під час розгляду нової теми можна запропонувати тести різних рівнів і обговорити, які варіанти відповідей є правильними і чому;
- при закріпленні вивченого матеріалу, коли учень в межах визначеного часу виконує тестові завдання;
- при підготовці до тематичного контролю;
- для самоконтролю і самоаналізу діяльності учнів чи студентів;
- для діагностичних цілей.

При використанні тестів, як свідчить досвід, незалежно від цілей тестування, треба дотримуватись вимог :

- *гуманності* - тестування має бути справедливим і комфортним для всіх учнів. Важливим є коректне використання інформації щодо результатів тестування - на долю людини не повинні впливати наслідки лише одного зовнішнього оцінювання, тому корисно, наприклад, пояснити, що ніхто не очікує виконання всіх завдань. В інтересах учня отримати за тестом показник, який вірно відбиває його навчальні досягнення ;

- *відкритості* - всі етапи тестування можуть проводитись відкрито за участю сторонніх спостерігачів (батьків, вчителів, представників громадськості);

- *чітких інструкцій* - передбачається узгодженість дій з боку перевіряючих, захист від можливих фальсифікацій.

4. *Аналітичний*. Ефективність тестування залежить від методів порівняння та інтерпретації отриманих балів.

Основними аспектами змісту аналітичної діяльності виступають :

- визначення досягнення цілей тестування;
- виявлення змісту навчального матеріалу, який засвоєно учнями на різних рівнях - розпізнавання, запам'ятовування, розуміння, уміння, переносу, оцінювання;

- діагностика підготовки учнів з навчального предмету (або освітньої галузі), з якої проводилось тестування;
- встановлення відповідності між типами тестових завдань, формами їх подання та рівнем знань, умінь, навичок учнів, що виявляються в ході тестування;
- розробка науково-методичних рекомендацій, спрямованих на удосконалення процесу навчання з даного предмету (освітньої галузі).

Аналіз результатів зовнішнього тестування необхідно проводити на різних рівнях : школи, органів управління освітою, громадських організацій.

Зовнішнє тестування дає можливість з інших позицій оцінити ресурсний потенціал (кадровий, програмний, матеріально-технічний тощо) конкретного закладу освіти, скоригувати його плани розвитку, в разі потреби надати необхідну допомогу.

5. Підсумковий. Узагальнені результати тестування повинні стати одним із показників ефективності роботи школи. Батьки мають право знати, наскільки ефективно працює школа, де навчаються їх діти. Засновники школи мають право знати, наскільки високою є віддача вкладених у заклад матеріально- фінансових ресурсів. Уряд має право знати про ефективність своїх інвестицій в освіту. За результатами тестування можливе внесення у структуру навчальних планів, у зміст навчальних програм, стандартів змін з метою удосконалення нормативних освітніх документів.

Розгляд технології зовнішнього стандартизованого тестування, на нашу думку, вимагає зробити зауваження про те, що рівний доступ до освіти зовсім не означає рівності освіти. Якщо взяти до уваги, що як педагоги, так і учні відрізняються між собою за здатністю навчати і навчатися, то наміри забезпечити однаковий освітній рівень учнівської чи студентської молоді є не більш як декларативними. Забезпечення рівності в освіті - це надання однакових можливостей для здобуття освіти, відповідної наявним здібностям людини.

Суспільство побудовано так, що досягти рівності освіти неможливо, та в цьому не має потреби. Де всі знають однаково, знають мало. Відмінність в

освітньому рівні членів суспільства слід розглядати як рушійну силу його розвитку.

Контрольні питання:

1. Назвіть види зовнішнього стандартизованого тестування.
2. Дайте визначення: «Тест - це...».
3. Назвіть етапи діяльності в технології зовнішнього стандартизованого тестування.
4. В чому сутність організаційного етапу?
5. Розкрийте суть мотиваційного етапу.
6. В чому сутність змістовного етапу?
7. В чому сутність аналітичного етапу?
8. В чому сутність підсумкового етапу?

Література

Ш Аванесов В.С. Композиция тестових заданий. - М.: Центр тестирования. - 2002. - 240 с.

Ш Анатази А, Урбина С. Психологическое тестирование. - Спб.:Питер. - 2001. - 688 с.

Ш Гриневич Л.М. Тестування і якість освіти // Директор школи. - 2002. - №37. - С.1-4.

Ш Зовнішнє тестування з історії: Інформаційні матеріали. - К. :Центр тестових технологій. - 2003. - 52 с.

Ш Зовнішнє тестування з математики: Інформаційні матеріали. - К.:Центр тестових технологій. - 2003. - 60 с.

4.6. Технологія дистанційного навчання

В умовах інформаційного суспільства виникає об'єктивна потреба розробки і впровадження принципово інших освітніх технологій, адекватних новим задачам, що постають перед освітянською галуззю. У цьому зв'язку

перспективними є технології дистанційного навчання, що реалізуються на основі новітніх телекомунікаційних систем.

Історично вища освіта концентрувалась в регіональних центрах, де розташовані провідні заклади освіти з потужним науково-педагогічним потенціалом. Тому залучення цих закладів до надання освітніх послуг через мережу Інтернет є закономірним кроком. Створюються умови для одержання інформації, доступної всім, незалежно від місця проживання, соціального статусу, національності тощо. Послідовне вирішення цього завдання забезпечить реальний доступ до провідних навчальних закладів широких верств населення, що перебувають у віддалених районах і бажають здобути якісну освіту. Корисним дистанційне навчання буде для тих фахівців, які хочуть підвищити свою кваліфікацію, але не мають можливості активно включитися у навчальний процес за традиційними формами. Саме провідні заклади освіти забезпечують підготовку фахівців такої професійної компетентності, яка робить їх конкурентноспроможними на ринках праці.

Об'єктивні тенденції розвитку освіти в Україні, зберігаючи і поглиблюючи національні традиції, базуються на загальнокультурних цінностях і включають такі складові процесу світового розвитку, як інтеграція знань, інформаційних ресурсів, систем і засобів масової інформації та технологій навчання. Серед найсучасніших освітніх технологій, що набули поширення в розвинутих країнах світу, є дистанційні технології навчання, які підтримують і забезпечують дистанційну освіту (ДО). Відбувається перерозподіл світового освітнього простору і ДО суттєво урізноманітнює ринок освітніх послуг.

ДО є реакцією на бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та необхідністю їх впровадження в освітню практику. ДО відповідає принципу гуманізму, згідно з яким ніхто не повинен бути позбавлений можливості навчатися через бідність, географічну чи тимчасову ізолюваність, соціальну незахищеність та неможливість відвідувати освітні установи за станом здоров'я.

Що таке дистанційна освіта?

У літературі існує багато визначень дистанційної освіти, в цілому дуже несхожих. Це говорить про масштабність і багатомірність цього педагогічного явища. На сьогодні йде процес фактичного накопичення матеріалу, а понятійний апарат ще не кінця визначився. Наведемо визначення ДО, які зустрічаються у літературі :

1. ДО - це таке навчання, яке ґрунтується на трьох складових : відкрите навчання, комп'ютерне навчання, активне спілкування викладачів і студентів з використанням сучасних телекомунікацій.

2. ДО - це навчання, де знання доставляються студенту. Наприклад, можна навчатись в Київському університеті й отримати його диплом, не виїжджаючи за межі регіону проживання.

3. ДО - є однією з форм неперервної освіти, яка покликана реалізовувати права людини на освіту й одержання інформації.

4. ДО - це комплекс освітніх послуг, які можуть надаватися населенню в країні і за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (спутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок тощо).

5. ДО - універсальна форма навчання, яка створює умови щодо вільного вибору змісту навчання, викладачів, закладу освіти і адаптована щодо базового рівня підготовки та конкретних цілей тих, хто навчається.

6. ДО - це навчання за допомогою нових інформаційних технологій, що передбачає у майбутньому наявність єдиного інформаційно-освітнього простору.

7. ДО - специфічна організація педагогічного процесу, початками якої є самостійна контролююча та керована робота під керівництвом викладача (тьютора) і застосування в навчанні педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання, засобів зв'язку та телекомунікаційних мереж.

При ДО загальновідомі принципи навчання набувають відповідної специфіки. З точки зору сучасної науки ДО відповідає таким принципам:

1. *Принцип доступності.* Створюються максимально сприятливі умови для навчання будь-якої людини, незалежно від віку, місця проживання, рівня освіти.

2. *Індивідуальність навчання.* Суб'єкти навчання можуть починати, призупиняти, поновлювати навчальний процес у зручний для них час і працювати у визначеному для себе темпі. Сутність цього принципу полягає в спрямованості навчання й освітнього процесу в цілому до людини.

3. *Мобільність навчання.* Студенти можуть корегувати або доповнювати свою навчальну програму в необхідному напрямі за відсутності відповідних послуг у навчальному закладі, де вони навчаються.

4. *Принцип елективності.* Студент самостійно вибирає зміст навчання, але цей зміст повинен відповідати нормативним вимогам Державних освітньо-професійних стандартів.

5. *Принцип кредитності.* Полягає в декомпозиції змісту освіти й навчання на відносно єдині та самостійні за навчальним навантаженням студентів частки.

6. *Принцип модульності.* Визначає підхід до організації оволодіння студентом змістовими модулями і проявляється через специфічну для модульного навчання систему методів і прийомів.

7. *Принцип методичного консультування.* Полягає в науковому та інформаційно-методичному забезпеченні діяльності учасників ДО.

8. *Принцип діагностичності.* Полягає в забезпеченні можливості оцінювання рівня досягнення та ефективності професійної підготовки.

Для ДО характерним є нова роль викладача. Викладача, який проводить навчання зі студентами дистанційної форми навчання, називають тьютором. Вивчення дистанційного курсу - це процес інформаційного обміну і спілкування. Воно передбачає активну взаємодію між тьютором і студентами, з одного боку, а також студентами між собою - з іншого. В цьому відмінність самоосвіти, значної кількості мережних курсів, телевізійних, радіо - та відео курсів, де користувач розраховує на власні сили. Навіть у комп'ютерних

мультимедійних програмах, CD-ROM, інтерактивних за своєю суттю, інтерактивність закладена в засобі, у його технології, а не в процесі навчання. Процес навчання характеризується тим, що він інтерактивний у своїй організації, у взаємодії викладача і студента, в існуванні зворотнього зв'язку.

Тьютор повинен добре володіти можливостями віртуального середовища, у якому розміщений дистанційний курс. Це дозволить урізноманітнити і покращити процес навчання.

Відмінність дистанційного навчання від денного полягає, зокрема, у відсутності обов'язкового для всіх розкладу занять. Чат проводиться у синхронному режимі протягом обмеженого періоду часу. Тому важливо, щоб тьютор і студенти мали можливість спілкуватись у чаті в один і той же час. А для цього потрібно, щоб студенти наперед знали про час проведення чату, його темп і тривалість.

Тьютор має дотримуватися правил мережового етикету, поважати гідність студентів, демонструвати високу культуру при спілкуванні, бути взірцем для студентів.

Права і обов'язки студентів дистанційної форми навчання впливають з ролі студента як активного учасника навчального процесу - того, хто вивчає матеріал курсу, запитує, шукає інформацію, обговорює з іншими ідеї, і, загалом, рухається вперед, виступаючи дослідником, відкривачем. Отже, при дистанційній формі навчання студенти повинні вміти працювати самостійно.

Специфіка ДО вимагає забезпечення покращення підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації тьюторів, які супроводжуватимуть процес навчання і тому повинні володіти як сучасними знаннями з предмету, так і методами організації ДО.

Для впровадження ДО необхідно докласти великих зусиль, спрямованих на розробку дистанційних курсів.

Дистанційний курс - це комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі для організації ДО на основі інформаційних і комунікаційних технологій.

Основними елементами дистанційного курсу є система навчально-методичних матеріалів та система освітніх послуг.

Система навчально-методичних матеріалів включає :

- структуровані електронні інтерактивні навчальні матеріали, що розміщені у віртуальному навчальному середовищі, для організації навчання через Інтернет;
- друковані матеріали (навчальний посібник, опорний конспект або робочий зошит, методичні рекомендації для викладачів і студентів);
- додаткові навчальні засоби та носії навчальної інформації (компактдиски, відеокасети, аудіокасети), необхідність розроблення яких визначається специфікою дистанційного курсу.

Система освітніх послуг включає :

- надання студенту навчальних матеріалів;
- використання активних форм навчання;
- організацію самостійної роботи студента;
- технічну підтримку ДО;
- самооцінювання та контроль знань, умінь і навичок студентів.

ДО позитивно впливає на студента, формує самоорганізованість, прагнення до знань, уміння працювати з комп'ютерною технікою і самостійно приймати відповідні рішення.

За кордоном ДО набула широкої популярності. Накопичено значний досвід реалізації систем дистанційного навчання, що використовують комп'ютерні мережі, системи безпосереднього телевізійного мовлення та сучасні телекомунікаційні технології.

Вперше ДО почала використовуватись з 1969 року у Відкритому університеті Великобританії. На цей час в університеті навчається більше 200 тис. осіб, а програми університету використовуються в 21 країні. В тому числі в Україні. У 1987 році створена Європейська Асоціація Університетів дистанційного навчання (САУ ДН), до складу якої входять 17 організацій-

членів з 15 країн. На цей час в мережі ЄАУ ДН - 875 центрів, близько 3 тис. викладачів і 6 тис. студентів.

Серед європейських країн на сьогодні в галузі ДО лідером визнається Франція, де за рішенням уряду з 1980 року створено Центр дистанційної освіти. В організаційних структурах Центру працює більше 8 тис. фахівців, з них 5,5 тис. є штатними працівниками. Про популярність Центру свідчать такі дані: навчаються близько 400 тис. осіб, майже 200 тис. записались для одержання вищої освіти, 30 тис. є жителі з 204 країн світу.

Проведені опитування показали, що серед французьких студентів 41% вказали готовність частково продовжити заняття за дистанційною формою навчання. Це пояснюється тим, що ДО дає можливість позбутись таких трьох неприємних (з точки зору студентів) обов'язків: необхідності відвідувати університет, підкорятись установленому розкладу занять і викладацькій владі. ДО змінює традиційну модель освіти, яка формувалась віками і являє собою своєрідну триаду : єдність місця - класу або аудиторії, єдність часу - загальний розклад для всіх і єдність дій - зміст занять.

У цій ситуації важливо виділити характерні риси ДО. Дистанційні курси передбачають більш ретельне і детальне планування діяльності того, хто навчається, її організації, чітку постановку цілей і задач навчання, доставку необхідних навчальних матеріалів. Вони повинні забезпечувати інтерактивність між студентом і викладачем, зворотній зв'язок між студентом і навчальним матеріалом, надавати можливість групового навчання. Наявність ефективного зворотнього зв'язку дозволяє студенту одержувати інформацію про результати своєї роботи. Такий зворотній зв'язок повинен бути як попередній, оперативний, так і віддалений у часі у вигляді зовнішньої оцінки.

Важливим елементом будь-якого курсу ДО є мотивація. Для її підвищення використовують різноманітні засоби і прийоми. Структурування дистанційного курсу повинно бути модульним, щоб студент мав можливість чітко усвідомлювати свій рух від одного змістовного модуля до іншого. Великі за обсягом розділи курсу помітно знижують мотивацію навчання.

В центрі процесу навчання знаходиться самостійна робота студента. Важливо, щоб студент навчився самостійно отримувати необхідну інформацію, користуючись різними джерелами; умів з цією інформацією працювати в зручний для нього час, звертаючись до різних способів самостійної роботи. Пізнавальна діяльність не повинна бути пасивною, необхідно від самого початку залучати студентів до активної роботи. Не обмежуючись оволодінням знаннями, а передбачаючи їх застосування для розв'язання різноманітних реальних проблем. Організація самостійної роботи студентів передбачає використання новітніх педагогічних технологій, адекватних специфіці дистанційної освіти, і які стимулюють розкриття внутрішніх резервів кожного студента і одночасно сприяють формування визначених якостей особистості.

Наявність технологічної бази, на якій планується використання будь-якого дистанційного курсу, безпосередньо впливає на зміст і структурування всього навчального матеріалу. Якщо тьютор передбачає, що курс буде функціонувати в мережах без опори на інші засоби комп'ютерних та інших інформаційних технологій, рішення може бути одним. Якщо ж планується використання окрім чисто мережових ресурсів ще якихось додаткових джерел інформації (друковані, відео, звукові) в якості компонентів курсу, то структура курсу і організація процесу навчання будуть дещо іншими.

У будь-якому випадку, який би дистанційний курс не розроблявся, об'єктивно виникає необхідність передбачити *інваріантні компоненти*. Ряд дослідників (Є.С. Полат, Є.Є. Петров, В.М. Кухаренко) виділяють такі :

1. Загальні відомості про курс, його призначення, цілі, задачі, зміст (структура), умови прийому до груп навчання, підсумкові документи. Всі ці відомості є на сервері для вільного ознайомлення. У більшості випадків представлені дистанційні курси, але лише реєстрування дає право отримати персональний пароль, свою WEB- сторінку на сервері й стати повноправним учасником процесу навчання під керівництвом тьютора з перспективою, за умови успішного закінчення курсу, отримати відповідний сертифікат від університету.

2. Довідкові матеріали (у вигляді баз даних) змістової частини курсу.
3. Блоки анкет, що дозволяють встановити контакт з користувачами, одержати необхідні відомості та обробити їх (окремим файлом).
4. Навчальний курс, розподілений на змістовні модулі.
5. Блок завдань, спрямованих на засвоєння матеріалу і перевірку його розуміння.
6. Блок творчих завдань (рефератів, есе, індивідуальних науково-дослідницьких робіт, проектів тощо).
7. Блок конкретних завдань, запитань, тестів, які передбачають не тільки оцінку тьютора, але й взаємооцінку і самооцінку студентів.

На сьогодні в Україні ситуація з впровадженням ДО змінюється на краще. Наказом Міністерства освіти і науки України від 26.04. 2004р. № 335 створена Координаційна рада з розвитку системи дистанційного навчання. На неї покладаються питання нормативно-правового, науково-методичного та організаційного забезпечення, системотехнічного забезпечення та стандартизації дистанційного навчання, матеріально-технічного та кадрового забезпечення системи дистанційного навчання.

Для розв'язання проблем ДО кілька провідних навчальних закладів й інших організацій України, що накопили первинний досвід розвитку ДО утворили відповідно до чинного законодавства Академію дистанційної освіти.

Академія створена з метою об'єднання зусиль із забезпечення умов і практичної реалізації дистанційної підготовки на світовому рівні гуманітарно-технічної й управлінської освіти держави.

Стратегічними цілями Академії дистанційної освіти є :

1. сприяння формуванню в суспільстві адекватного світогляду щодо розвитку освіти відповідно до потреб інформаційного типу цивілізації;
2. упровадження в освітню практику технологій дистанційного навчання;
3. створення якісно нового навчального середовища, що є більш ефективним і результативним на сучасному етапі розвитку держави.

Об'єднання закладів освіти та наукових установ для вирішення важливих завдань на ринку освітніх послуг є принципово новим для України організаційним утворенням, що має стати базою для відпрацювання та поширення технологій дистанційного навчання, прискорення розбудови в Україні загальнонаціональної системи дистанційної освіти.

Абстрактна оцінка ефективності дистанційної освіти навряд чи можлива. Немає гарантій того, що будь-яка стаціонарна освіта країни краще, ніж заочна чи, скажімо, екстернат. Головним у вузівській освіті повинна стати самостійна робота (самоосвіта). За умови розвитку засобів ДО вони можуть бути ефективно використані у будь-якому виді освіти, в т.ч. й на стаціонарі. На самоосвіту повинні спиратись всі види освіти. В дистанційній освіті за рахунок зменшення зовнішньої регламентації зростає роль внутрішньої дисципліни і відповідальності.

Контрольні питання:

1. Що таке дистанційна освіта?
2. Назвіть і розкрийте суть основних елементів дистанційного курсу.
3. Назвіть цілі Академії дистанційної освіти.

Література:

Ш Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы// Педагогика.- 2000. - №2. - С. 23-34.

Ш Добрынин М.А, Сухой С.Н., Дистанционное обучение во Франции // Педагогика.- 2001. - № 8. - С. 81-85.

Ш Лобжин А. Дистанционное обучение: технологии и перспективы //Народное образование.- № 6.- 2003.- С. 89-93 .

Ш Кремень В.Г. Дистанційна освіта - перспективний шлях розв'язання сучасних проблем професійної освіти //Вісник Академії дистанційної освіти.- 2003. - №1. - С. 4-11.

Ш Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання: умови застосування: Навчальний посібник. 2-е вид.доп. - Х.:НТУ «ХП», «Торсінг», 2001- 320 с.

Ш Полат Е.С., Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? Педагогика.- 1999. - №7.- С. 29-34.

4.7. Проектна технологія

Проектна технологія має достатньо тривалу історію розвитку, яка пов'язана з виникненням в американських сільськогосподарських школах у першій половині ХХ ст. так званого «методу проблем» або «методу цільового акту», який за своєю суттю наближався до методу проектів. Появу цього методу було зумовлено тим, що діти фермерів, допомагаючи навесні й восени своїм батькам у сільськогосподарській роботі, пропускали заняття в школі, а тому існувала нагальна необхідність у пошуку нових форм організації їхньої освітньої діяльності. У зв'язку з цим завідувач відділом виховання сільськогосподарських шкіл Д. Снезден у 1908 р. висловив пропозицію щодо створення для дітей комплексу домашніх завдань, який він назвав «домашнім проектом». У 1919 р. Центром шкільного відомства був опублікований документ «Проектний метод у системі освіти», що свідчило про остаточне його визнання фахівцями в педагогічній галузі. Пізніше значний внесок у подальший розвиток ідеї проектного навчання зробив Дж. Д'юї, якого вважають засновником методу проектів в освіті.

Після активної розробки ідеї проектів у галузі освіти інтерес до неї пізніше впродовж подальших декількох десятиріч практично не виявлявся. Нового звучання ця ідея отримала тільки наприкінці ХХ ст., коли під впливом сучасних тенденцій щодо технологізації освітнього процесу та активного впровадження в школі компетентнісного підходу метод проектів почав трансформуватися в інноваційну проективну технологію.

Реалізація цієї технології спрямовує учнів на самостійне виконання пізнавальної, дослідної, конструкторської роботи в процесі виконання проекту на визначену тему. У свою чергу, під поняттям проекту вчені розуміють: завдання для учнів, сформульоване у вигляді проблеми; форму організації спільної навчально-пізнавальної, творчої чи ігрової діяльності учнів-партнерів, що характеризується спільною метою й узгодженими між ними способами дій, спрямованими на розв'язання цієї проблеми; результат цієї діяльності.

У сучасній науковій та науково-методичній літературі пропонуються різні класифікації типів проектів. Так, *за домінуючим методом чи видом навчальної діяльності* виокремлено такі типи проектів: дослідницький (пов'язаний із проведенням дослідницької діяльності, що включає формулювання певної гіпотези з подальшою її перевіркою, а також обговорення й аналіз отриманих результатів); творчий (вимагає реалізацію максимально вільного й нетрадиційного підходу до виконання проектної діяльності й презентації її результатів,); рольово-ігровий (передбачає обрання учасниками ролей літературних або історичних персонажів, вигаданих героїв з подальшим відтворенням різних соціальних чи ділових відносин через ігрові ситуації, причому результат цієї гри попередньо не визначається); інформаційний (зорієнтований на збір інформації про визначений об'єкт або явище з метою аналізу, узагальнення й подання інформації для широкої аудиторії); практико-зорієнтований (спрямований на отримання реального результату прикладного характеру, що відображає інтереси учасників проекту або зовнішнього замовника) тощо.

За організаційними формами проведення проектної діяльності виділено такі типи проектів: урочний, урочно-позаурочний, позашкільний. *За характером контактів учасників* проектної діяльності проекти можуть бути однокласними (для учнів одного класу), міжкласними (для учнів різних класів), загальношкільними (для учнів однієї школи), міжшкільний (для учнів різних шкіл), регіональними (для школярів одного регіону), ; внутрішньодержавними (для учнів шкіл однієї країни); міжнародний (для учасників з різних країн). *За*

віковою ознакою проекти можуть бути *одноріковими* (учасники одного віку) або *різновіковими* (проводиться серед учнів різного віку). *За комплексністю (предметно-змістовою галуззю)* проекти можуть бути *монопроектами* (створюються в межах змісту одного навчального предмета чи однієї галузі знання) чи *міжпредметними* (реалізуються в межах різних навчальних предметів чи освітніх галузей).

У науковій літературі також пропонується класифікація проектів за тривалістю: 1) короткотерміновий; середньої тривалості; довготривалий; 2) міні-проекти (охоплюють один урок чи навіть його частину; короткострокові проекти (охоплюють, як правило, 4-6 уроків); тижневі проекти (проводяться протягом певного проектного тижня); довгострокові (тривають декілька місяців чи навіть років).

Реалізація проектної технології в сучасній школі вимагає дотримання таких вимог:

- визначення для проекту актуальної проблеми, розв'язання якого передбачає дослідницького пошуку на основі використання інтегрованого знання;
- чітке формулювання мети створення проекту;
- висока теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів проектної діяльності;
- визначення структури та етапів виконання проектної роботи;
- виокремлення часових меж виконання проекту;
- створення ситуації успіху для кожного учасника проекту;
- використання в роботі дослідницьких методів дослідження.

Робота учнів над проектом реалізується за такими етапами:

- *Підготовка* (визначення проблеми дослідження, теми, цілей та завдань проектної діяльності; висування гіпотези їх вирішення; обговорення методів дослідження).

- *Планування* (проведення аналізу обраної проблеми, вироблення плану дій, уточнення критеріїв оцінювання процесу й результатів проектної діяльності, розподіл завдань (обов'язків) між учасниками проекту).

- *Дослідження* (збір потрібної інформації, на основі її опрацювання, вирішення рішення проміжних завдань

- *Формулювання результатів та (або) висновків* (аналіз отриманих даних; формулювання висновків);

- *Оцінювання процесу та результатів роботи над проектом* (оформлення кінцевих результатів; підведення підсумків, при необхідності внесення необхідних коректив, формулювання остаточних висновків).

За даними наукових досліджень, проектна технологія має широку сферу застосування в освіті, тобто їх можна успішно застосовувати при навчання учнів практично усіх навчальних дисциплін. Застосування цих технологій забезпечує більш глибоке засвоєння школярами програмного матеріалу, ефективне формування в них загальнонавчальних і дослідницьких умінь, розвиток в учнів пізнавальних та соціальних мотивів, творчих здібностей, критичного мислення, соціально значущих особистісних якостей.

Водночас під час впровадження проектної технології в освітній процес можуть виникати такі типові проблеми: 1) використання цієї технології вимагає глибоких теоретичних і практичних знань, креативного мислення від педагогів, а це притаманне не кожному з них; 2) невідповідність вибору вчителем типу навчального проекту поставленим меті, цілям і завданням може суттєво знизити мотивацію його розробників та негативно вплинути на рівень їхньої навчальної успішності; 3) нечітке структурування предмету та визначення кола проблем для розробки навчального проекту; 4) учасники проектної діяльності можуть не зрозуміти мету, цілі і завдання навчального проекту, і як наслідок, не досягнути мети його виконання; 5) учасники можуть бути неготовими до виконання навчального проекту за різними причинами: недостатність теоретичних знань, складність проекту, небажання працювати в команді тощо; 6) невисокий рівень матеріально-технічної бази вищу може ускладнити роботу

над проектом його учасників; 7) відсутність взаємодії педагогами з колегами для розробки міжпредметних проектів; 8) неможливість залучення відповідних комп'ютерних технологій тощо. Очевидно, що для забезпечення успішності освітнього процесу необхідно своєчасно вирішувати зазначені проблеми.

Література

Ш Веретенников В.І., Тарасенко Л.М., Гевлич Г.І. *Управління проектами: навч. посіб.* К., 2008. 280 с.

ШГузеев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор. 1995. № 6. С. 39-47. 3. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності : теорія і практика : монографія. Івано-Франківськ, 2009. - 500 с.

Ш Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. К., 2002. - 255 с.

Ш Полат Е. С. Метод проектов : типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. 2002. № 9. С.9-17.

Ш Шацька З. Я. Впровадження проектних технологій в діяльність ВНЗ: переваги та недоліки [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://er.knutd.edu.Ua/bitstream/123456789/808/1/V90sp_P374-383.pdf

5. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЗАПОБІГАННЯ Й ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ

5.1. Здоров'язбережувальні освітні технології

Незважаючи на надзвичайну цінність категорії «здоров'я», і донині немає його загально визнаного наукового визначення: у наукових джерелах існує понад 300 визначень цього поняття.

Найбільш поширеним у наукових джерелах є визначення здоров'я, зафіксоване у статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ): «Здоров'я - це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя людини, а не лише відсутність хвороб і фізичних дефектів».

Турбота про збереження життя та зміцнення здоров'я громадян входить у сферу пріоритетних завдань української держави (Конституція України, стаття 3). Ідеями формування та зміцнення здоров'я зростаючого покоління просякнуті найважливіші нормативно-правові документи щодо системи освіти України. Так, у Національній програмі «Діти України» до поняття «здоров'я» включаються його чотири аспекти, а саме: *фізичний* - правильне функціонування всіх систем фізичної досконалості і загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування; *психічний* (психологічний комфорт) - відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції; наявність адекватних позитивних емоцій; відсутність акцентуацій характеру; відсутність шкідливих звичок; *соціальний* (соціальне благополуччя) - це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована комунікативність; доброзичливість у ставленні до молодших, здатність до самоактуалізації у колективі, самовиховання; *духовний* (душевний) - пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу у відповідності з національними та

духовними традиціями, працелюбність, доброчинність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві.

Здоров'язбереження в педагогічному аспекті - це навчально-виховний процес, що передбачає створення безпечних і комфортних умов перебування вихованців у навчальному закладі, запобігання стресів і перевантажень, установлення суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників педагогічного процесу, забезпечення цілісного розвитку особистості й тим самим сприяє збереженню та зміцненню здоров'я тих, хто навчається.

Забезпечення здоров'язбереження учнів у процесі навчання й виховання вимагає розв'язання комплексу завдань, що торкаються як матеріального, кадрового забезпечення, так і організаційно-змістового наповнення освіти й стосуються змін її змісту, форм і методів її здійснення.

Залежно від різних уявлень про охорону здоров'я розв'язання проблеми здоров'язбереження учнів у процесі навчання має декілька напрямів, зокрема:

- медико-гігієнічний (забезпечення санітарно-гігієнічних умов; проведення вакцинопрофілактики; аналіз рівня захворюваності, динаміка здоров'я учнів; проведення заходів із санітарно-гігієнічної просвіти; надання невідкладної допомоги; організація профілактичних заходів; участь у роботі медико-психолого-педагогічних консиліумів; створення стоматологічного, фізіотерапевтичного кабінетів, фітобарів, кабінетів гірського повітря тощо);

- фізкультурно-оздоровчий (закалювання; проведення занять із тренування розвитку сили, витривалості, швидкості, гнучкості тощо);

- екологічний (проведення заходів із створення природовідповідних, екологічно оптимальних умов життя й діяльності учасників освітнього процесу; влаштування пришкольньої території; створення «зелених і живих куточків»; участь у природоохоронних заходах);

- забезпечення безпеки життєдіяльності (створення безпечних умов навчання та праці; організація навчання учнів правилам поведінки в небезпечних ситуаціях тощо);

- освітній, що пов'язаний із запровадженням освітніх здоров'язберезувальних технологій.

Освітні здоров'язберезувальні технології - це сукупності засобів, методів, форм, прийомів організації та проведення навчально-виховного процесу, спрямованого на здоров'язбереження учнів (створення безпечних і комфортних умов перебування вихованців у навчальному закладі, запобігання стресів і перевантажень, установа суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників педагогічного процесу, забезпечення цілісного розвитку особистості).

Освітні здоров'язберезувальні технології виконують такі функції:

- формувальну - здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості. В основі формування особистості лежать спадкові якості, що зумовлюють індивідуальні фізичні та психічні властивості. Доповнюють формувальний вплив на особистість соціальні фактори, обстановка у сім'ї, учнівському колективі, настанови на збереження й примноження здоров'я як бази функціонування особистості в суспільстві, навчальній діяльності, природному середовищі;

- інформативно-комунікативну - забезпечує трансляцію ведення здорового способу життя, наступність традицій, ціннісних орієнтацій, що формують бережливе ставлення до індивідуального здоров'я, цінності кожного людського життя;

- діагностичну - полягає в моніторингу розвитку учнів на основі прогностичного контролю, що дозволяє співвідносити зусилля і спрямованість дій педагога відповідно до природних можливостей учня, забезпечує інструментально вивірений аналіз передумов і факторів перспективного розвитку педагогічного процесу, індивідуальне проходження освітнього маршруту кожним учнем;

- адаптивну - виховання в учнів спрямованості на здоров'ятворення, здоровий спосіб життя, надає можливість оптимізувати стан власного організму й підвибити стійкість до різного роду стресогенних факторів природного й

соціального середовища. Вона забезпечує адаптацію учнів до соціально- значущої діяльності;

- рефлексивну - полягає в переосмисленні попереднього особистісного досвіду в збереженні та примноженні здоров'я, що дозволяє співвідносити реально досягнуті результати з перспективами;
- інтегративну - об'єднує народний досвід, різні наукові концепції й системи виховання, спрямовуючи їх на шлях збереження здоров'я зростаючого покоління.

У психолого-педагогічній науці розрізняють різні типи освітніх здоров'язбережувальних технологій, зокрема такі:

- організаційно-педагогічні технології - визначають структуру навчального процесу, що сприяє запобіганню перевтоми, гіподинамії та інших дезадапційних станів;
- психолого-педагогічні - здоров'язбережувальна організація уроку, психолого-педагогічний супровід усіх елементів освітнього процесу;
- навчально-виховні технології - розробка своїх або впровадження існуючих програм із навчання грамотному піклуванню про власне здоров'я та формування культури здоров'я учнів, мотивації на ведення здорового способу життя, запобігання шкідливих звичок, організаційно-педагогічна робота з учнями в позаурочний час, просвіта їхніх батьків.

У класифікації освітніх здоров'язбережувальних технологій виокремлюють їх *окремі види*, що охоплюють змістовий, операційно- процесуальний і аналітико-результативний структурні елементи навчально- виховного процесу, а саме:

- технологія проектування змісту освіти;
- технологія раціональної організації навчального процесу;
- технологія активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- технологія формування сприятливого психологічного клімату;
- технологія діагностики освітніх результатів за процесом їх досягнення.

Технологія проектування змісту освіти

З огляду на здоров'язбереження учнів провідними способами проектування змісту освіти є предметно-змістова інтеграція й варіювання змісту навчання.

У сучасній педагогіці інтеграція змісту освіти поступово охоплює все більш і більш складні сфери навчання учнів. Зокрема, розвиток понять на новому пізнавальному рівні, засвоєння нових понять, їх систем базується на раніш засвоєних поняттях, нових фактах, на життєвому та практичному досвіді учнів. Поступово в їхній свідомості формуються прості інтеграційні системи понять, взаємозв'язки між ними як закони, а пізніше на основі законів і нових понять виникає більш складна інтеграційна система понять - теорія. На основі теорії дається вихід до практики, готується база для інтеграції зі суміжними дисциплінами, тобто реалізація міжпредметних зв'язків.

Інтеграція змісту навчальних предметів - об'єктивно існуючий процес. Інтегровані курси та програми допомагають подолати роздріб навчальних предметів, дають змогу за менший відрізок часу оволодіти більшим за обсягом досвідом без перевантаження, тому що подача матеріалу у взаємозв'язках значно полегшує його сприйняття й осмислення.

Найважливішим аспектом здоров'язбереження учнів є врахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей у процесі навчання. Це передбачає наявність різних програм, підручників, дидактичних матеріалів, які дозволяють індивідуалізувати процес навчання; постійний систематичний аналіз і оцінку способів проробки учнями програмного матеріалу; створення на кожному занятті умов для вільного й самостійного вибору видів діяльності, навчальних завдань, способів роботи.

Свобода вибору діяльності, навчального завдання сприяє побудові індивідуальної траєкторії засвоєння навчального матеріалу. Можливість самому вирішувати, виконувати поставлене педагогом завдання вчить учня вмінню не лише самостійно планувати роботу і час, але вчить брати на себе відповідальність за отриманий результат. Наявність різних варіантів виконання

завдання дозволяє учневі виявляти свою індивідуальність у власній навчальній діяльності, а отже, робити її особистісно-значущою.

З огляду на вище зазначене значущим аспектом здоров'язбереження учнів є здійснення диференційованого підходу до їх навчання. Такий підхід як необхідна умова індивідуалізації навчання передбачає розподіл учнів на групи на основі їхніх здібностей, інтересів, успішності тощо.

Зокрема пильної уваги потребують так звані «нестандартні учні», які значно відрізняються від більшості однолітків за цілою низкою параметрів (рівень інтелекту, загальні та специфічні здібності, особливості прояву особистісних, характерологічних якостей, рівень вихованості тощо). До них перш за все відносяться дві великі, свого роду «полярні» групи - обдаровані учнів та педагогічно занедбані, «важкі» учні.

З огляду на це важливе значення має здійснення різнорівневого навчання, що орієнтоване на забезпечення засвоєння навчального матеріалу кожним учнем у зоні його найближчого розвитку на основі особливостей його суб'єктного досвіду.

Різнорівневе навчання надає шанс кожному учневі організувати своє навчання таким чином, щоб максимально використати свої можливості, насамперед навчальні; рівнева диференціація дозволяє акцентувати увагу педагога на роботі з різними категоріями учнів. У структурі рівневої диференціації за навченістю (а саме вона частіш за все й лежить у основі рівневої диференціації) виділяють, як правило, три рівні: мінімальний (базовий), програмний та ускладнений. Щоб різнорівневе навчання було ефективним, необхідно орієнтуватись на особливості суб'єктного досвіду учня: особливості особистісно-смислової сфери, психічного розвитку (пам'яті, мислення, сприйняття, уміння регулювати свою емоційну сферу та ін.); рівень навченості в межах певного предмету (сформовані в учня знання, способи діяльності).

Підготовка навчального матеріалу передбачає виділення у змісті й у результатах навчання, що плануються, декількох рівнів, вибір яких

визначається складом класу й вимогами державного стандарту. Тематичне планування здійснюється для укрупнених одиниць засвоєння й передбачає підготовку технологічної карти (у вигляді таксономії цілей) для учнів, у якій для кожної одиниці вказані рівні її засвоєння: 1) знання (запам'ятав, відтворив, впізнав); 2) розуміння (пояснив, проілюстрував, інтерпретував, перевів з однієї мови на іншу); 3) застосування (за взірцем, у східній або зміненій ситуації); 4) узагальнення, систематизація (виділив частини з цілого, утворив нове ціле); 5) оцінка (визначив цінність і значення об'єкту вивчення). Для кожної одиниці змісту в технологічній карті закладаються показники її засвоєння, що надаються у вигляді контрольних або тестових завдань.

Педагогу треба здійснити такі провідні дії: мотивацію й стимулювання пізнавальної діяльності учнів; організацію самостійної роботи учнів на різних рівнях - усе, що можуть засвоїти учні самостійно або з дозованою допомогою, має бути віддано їм; зведення фронтальних форм роботи до необхідного й достатнього мінімуму (переважними формами організації навчально - пізнавального процесу мають бути парні, групові, колективні).

У площині здоров'язбереження учнів істотне значення має реалізація модульного та проблемного навчання.

Так, метою модульного навчання є сприяння розвитку самостійності учнів, їхнього вміння працювати з урахуванням індивідуальних способів проробки навчального матеріалу. Модульна навчання перетворює освітній процес так, що учень самостійно (повністю або частково) навчається за цільовою індивідуалізованою програмою. Серцевиною модульного навчання є навчальний модуль, що включає: закінчений блок інформації, цільову програму дій учня; рекомендації (поради) викладача з її успішної реалізації.

Проблемне навчання як складова розвивального навчання спрямоване на сприяння розвитку в учнів критичного мислення, досвіду й інструментарію навчально-дослідної діяльності, рольового й імітаційного моделювання, можливості творчо засвоювати новий досвід; пошуку й визначенню учнями власних особистісних смислів і ціннісних ставлень.

Технологія раціональної організації навчального процесу Серед факторів ризику здоров'я найважливішими є інформаційні перевантаження й як наслідок - розумове стомлення. Психічне й фізичне здоров'я людини безпосередньо залежить від її працездатності, а хронічна втома викликає різні порушення здоров'я.

Ефективними способами запобігання виникнення втоми, забезпечення адекватного відновлення фізичних і психічних сил учнів є організація навчального процесу на основі врахування динаміки працездатності учнів протягом навчального заняття, дня, тижня, року; змін довільної та емоційної активності, чергування періодів активності й розслаблення, змін видів і форм навчальної діяльності; залучення оздоровчого впливу рухової активності, а також естетично-практичної діяльності з елементами мистецтва (музика, живопис, ліплення, хореографія, театр та ін.) як естетотерапії (арттерапії).

Зокрема, здоров'язбережувальна організація уроку передбачає: урахування періодів працездатності учнів на уроках (період входження в роботу, період високої продуктивності, період зниження продуктивності з ознаками стомлення); урахування вікових і фізіологічних особливостей учнів на заняттях (кількість видів діяльності на уроках, їх продуктивність); наявність емоційних розрядок на уроках і зорової гімнастики; чергування пози з урахуванням видів діяльності; використання фізкультурних пауз на уроках. *Технологія активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів* Здоров'язбережувальний характер навчально-виховного процесу передбачає стимулювання вихованців до активного проживання й осмислення знань, до діяльності творчого характеру.

Завданням здоров'язбереження учнів адекватно відповідають такі способи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, як використання активних форм і методів - дискусійно-діалогових, тренінгових, ігрових, участь у проектній діяльності, роботі педагогічних майстерень тощо.

Так, найбільш поширеною формою діалогової взаємодії виступає проведення навчальних дискусій, спрямоване на активне залучення учнів до

пізнавального процесу, формуванню їхніх комунікативних умінь, виявлення та своєчасне усунення проблем, кризових, конфліктних ситуацій у взаємодії діад «педагог-учень», «учень-учень».

До завдань, що вирішуються в ході дискусії, відносяться такі: завдання конкретно-змістового плану (усвідомлення учнями суперечностей, складностей, пов'язаних із проблемою, що обговорюється; актуалізація раніш отриманих знань; творче переосмислення можливостей їх застосування, включення їх у новий контекст тощо) та завдання організації взаємодії у групі (розподіл ролей у групах-командах; виконання колективного завдання; узгодженість у обговоренні проблеми й виробка спільного групового підходу; дотримання спеціально прийнятих правил і процедур спільної пошукової діяльності тощо).

У педагогіці отримали поширення такі форми дискусії, як:

- «круглий стіл» - бесіда, у якій «на рівних» бере участь невелика група учнів (зазвичай 3-5 осіб), під час якої відбувається обмін думками як між ними, так і з «аудиторією» (іншою частиною класу);
- «засідання експертної групи» (зазвичай 4-6 учнів із заздалегідь призначеним головою), на якому спочатку обговорюється намічена проблема всіма учасниками групи, а потім вони висвітлюють свої позиції всьому класу. Кожний учасник виступає з повідомленням, що не повинно перерости в довгу промову;
- «форум» - обговорення, схоже на «засідання експертної групи», у ході якого ця група вступає в обмін думками з «аудиторією»;
- «симпозіум» - більш формалізоване порівняно з попереднім обговорення, у ході якого учасники виступають із повідомленнями, що подають їхні точки зору, після чого відповідають на запитання «аудиторії»;
- «дебати» - формалізоване обговорення, що будується на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників - представників двох команд- суперників - та спростувань;

- «судове засідання» - обговорення, що імітує судовий розгляд (слухання справи).

Цікавою формою дискусії є також «техніка акваріуму», що використовується у роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями. Процедурно «техніку акваріуму» можна представити таким чином: постановка проблеми, її представлення класу викладачем; педагог ділить клас на підгрупи (зазвичай вони розташовуються по колу); педагог або учасники кожної з груп обирають голову, котрий буде повідомляти позицію групи всьому класу; групам дається час, зазвичай невеликий, для обговорення проблеми й визначення спільної точки зору; педагог просить представників груп зібратись у центрі класу, щоб висловити й відстояти позицію своєї групи відповідно до отриманих від неї вказівок (окрім представників, ніхто не має права висловлюватись, проте учасникам груп дозволяється передавати вказівки своїм представникам записками); педагог може дозволити представникам (як і групам) взяти таймаут для консультацій; «акваріумне» обговорення проблеми між представниками груп закінчується або по закінченню заздалегідь установленого часу, або після досягнення рішення; обговорення завершується його критичним розбором, у якому бере участь увесь клас.

Досить ефективними є також імітаційні ігрові (інсценування, ділові, рольові й ситуаційно-рольові ігри) та імітаційні неігрові (аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл) методи. Серед них особливе місце посідає навчальна ділова гра. Її особливостями є: навчальна гра дозволяє учням самим вирішувати складні проблеми, а не просто бути спостерігачами; ігри створюють потенціально більш високу можливість переносу знань і досвіду діяльності з початкової ситуації в реальну; навчальні ігри забезпечують навчальне середовище, що одразу реагує на дії учнів.

У структурі навчального процесу на основі гри можна виділити такі елементи-етапи: 1) орієнтація (викладач представляє тему, що вивчається, знайомить з основними уявленнями, які в ній використовуються. Потім він дає

характеристику імітації й ігрових правил, огляд загального ходу гри); 2) підготовка до проведення (викладач знайомить із сценарієм, зупиняючись на ігрових завданнях, правилах, ролях, ігрових процедурах, правилах підрахунку балів, орієнтовному типі рішень у ході гри. Після розподілу ролей між учасниками проводиться пробний «прогін» гри у скороченому вигляді); 3) проведення власне гри (викладач організовує проведення гри, по ходу справи фіксує наслідки ігрових дій - слідкує за підрахунком балів, характером рішень, що приймаються; пояснює неясності тощо); 4) обговорення гри (викладач проводить обговорення, у ході якого дається описовий огляд- характеристика «подій» гри та їх сприйняття учасниками, складностей, що виникали; ідей, що виникали, тощо; спонукає учнів до аналізу проведеної гри. Особлива увага часто приділяється співставленню імітації з відповідною галуззю реального світу, установленню зв'язку змісту гри зі змістом навчального курсу або курсів. Одним із результатів обговорення може бути й перегляд гри, збір пропозицій із внесення в неї поправок, змін).

Чільне місце серед форм і методів активного навчання посідає соціально-психологічний тренінг - практика психологічного впливу в процесі інтенсивного спілкування у групах, навчання через власні дії, багатогранний досвід переживань у ситуації групової взаємодії, завдяки чому відбувається оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, корекція поведінки особистості, формуються вміння міжособистісної взаємодії, розвиваються рефлексивні здібності, вміння гнучко реагувати на ситуацію, змінюючи власні дії та поведінку відповідно до умов, що склалися.

У контексті здоров'язбереження учнів важливе значення має організація навчання у формі педагогічних майстерень. Її метою є створення умов для особистісного саморозвитку учнів, усвідомлення ними самих себе й свого місця у світі, розуміння інших людей, закономірностей світу. Головне в роботі педагогічних майстерень - не повідомляти й засвоювати інформацію, а навчати способам роботи.

У основі роботи педагогічних майстерень лежать такі провідні наукові положення: 1) необхідність інтеріоризації знання через особистий досвід учня, що полягає в самостійному «відкритті» цього знання шляхом дослідження його генезису та структури; 2) для методів, що використовуються в майстернях, характерні: ставлення викладача до учня як до себе рівного; не просте повідомлення знань як незаперечних істин, а самостійна «побудова» знань учнем за допомогою методу критичного ставлення до існуючих свідчень, інформації тощо й самостійного рішення творчих завдань; плюралізм думок, поважне ставлення до думок, варіанту іншого тощо; 3) майстерня включає в себе низку завдань для учнів, що задають певний рух у предметному плані. Усередині кожного завдання учні вільні у виборі способів виконання; 4) основу роботи майстерень складають алгоритми для типових надпредметних завдань; 5) місія викладача-майстра полягає в розблокуванні здібностей учня, у створенні умов для розкриття й реалізації його творчого потенціалу; 6) позиція викладача-майстра полягає в консультуванні учнів, допомозі їм в організації навчальної роботи й осмисленні способів діяльності, що засвоюються.

Однією із важливих форм активного навчання є також проектна діяльність. На сьогодні визначено такі стадії розробки проекту: розробка проектного завдання, розробка самого проекту, оформлення результатів, суспільна презентація, рефлексія.

Критеріями оцінки є досягнення й мети проекту, й досягнення надпредметних цілей (що може бути більш важливим), котрі забезпечує проектне навчання. Якщо цілі проекту досягнуті, то можна розраховувати на отримання якісно нового результату, вираженого в розвитку пізнавальних здібностей учня та його самостійності в навчально-пізнавальній діяльності. Обмеженнями у використанні проектної роботи можуть бути: низька мотивація педагога до використання такого навчання; низька мотивація учнів до участі у проекті; недостатній рівень сформованості в учнів умінь дослідної діяльності; нечіткість визначення критеріїв оцінки відстеження результатів роботи над проектом.

Використання інтерактивних форм і методів сприяє створенню сприятливого, доброзичливого, поважного, комфортного освітнього середовища, відповідного клімату, який б заохочував і спонукав до взаємодії, взаємної довіри. Це сприяє розвитку відчуття безпеки, дає змогу учню через позитивний зворотний зв'язок краще пізнати інших учасників навчального процесу. Разом із тим у сучасній педагогіці існує й власне технологія формування сприятливого психологічного клімату.

Технологія формування сприятливого психологічного клімату

Найбільш поширеними способами здійснення цієї технології є створення ситуації успіху та запобігання й розв'язання педагогічних конфліктів.

Так, створення ситуації успіху є одним з ефективних сучасних напрямів здійснення особистісно-орієнтованого підходу до учня, який усе частіше впроваджується у практику навчальних закладів.

В основі очікування успіху лежить прагнення здобути схвалення, зміцнити почуття власної гідності, самоствердитися. Безумовно, переживання успіху надає людині впевненості у собі, своїх силах. З'являється бажання знову досягати хороших результатів, виникає відчуття внутрішнього благополуччя, що, у свою чергу, сприяє позитивному ставленню людини до навколишнього світу.

За останні роки словосполучення «ситуація успіху» стало для педагогів звичним. Відомо, що саме позитивні емоції стають для учня найважливішим стимулом у різних видах діяльності. При цьому важливо пам'ятати, що в педагогіці, як і в медицині, не існує єдиної панацеї на всі випадки життя. Тому й ситуацію успіху необхідно застосовувати обдумано, з урахуванням багатьох факторів: прагнення до успіху, надія на успіх, ймовірність досягнення успіху тощо. Окрім цього, педагогу, який реалізовує підходи до створення ситуації успіху, необхідно розуміти психолого-педагогічні механізми, що лежать в основі ситуації успіху.

Ситуація успіху - це суб'єктивний психічний стан, задоволення підсумком фізичного або морального напруження виконавця справи, творця

явища. Ситуація успіху є там, де є відчуття суб'єкта, котрий зумів подолати страх, невміння, соромливість, нерозуміння, розгубленість.

Ситуація успіху з педагогічної точки зору - це таке цілеспрямоване організоване поєднання умов, за якого створюється можливість досягти значних результатів у конкретній діяльності. Успіх може бути результатом продуманої, підготовленої тактики як педагога, так і сім'ї.

Важливо мати на увазі, що навіть одноразове переживання успіху може докорінно змінити психологічне самопочуття учня. Тому ситуація успіху може стати спусковим механізмом подальшого зростання особистості.

Будь-який успіх неможливо розглядати без порушення питання: для чого? Саме це визначає мотивацію учня.

Найважливішим джерелом мотивації є потреби та інтереси учнів. Педагог має знати їхні справжні потреби, постійно ними керуватися, створювати можливості для їх актуалізації й задоволення. Навчальна мотивація є рушієм навчання, позитивним рухом, потягом до задоволення усвідомленої або неусвідомленої потреби.

Факторами, що визначають успіх, є: прагнення успіху; надія на успіх; суб'єктивно оцінена ймовірність досягнення успіху; суб'єктивні еталони оцінки досягнень.

У пошуку власного підходу до розробки шляхів створення ситуації успіху педагогу слід (за О.Белкіним): ретельно вивчати особистість кожного учня; орієнтуватися на реакції учнів під час успіхів або невдач (досліджувати не лише випадкові прояви характеру, а й сталу поведінку, емоції, головним чином те, що збуджує, що штовхає учня до діяльності); спостерігати, чи співпадають результати діяльності з домаганнями учнів, та прагнути формувати рівень цих домагань; окреслювати для кожного учня та учнівського колективу взагалі радісну оптимістичну перспективу, а якщо виникло розчарування - пом'якшити його; досягати емоційного комфорту в колективі, створювати атмосферу доброзичливості та взаємодопомоги.

Отже, сформувати в учнях потребу в навчанні можна лише доброзичливими стосунками між педагогом і учнями, які базуються на повазі та вимогливості. Уже сама ситуація успіху надає змогу почуватися впевнено і ствердити власне «Я».

Існують особливі, специфічні способи створення ситуацій успіху. Проте є прийоми, володіти якими зобов'язаний кожний вихователь, якщо він прагне сформувати сприятливий психологічний клімат у колективі своїх вихованців. До таких прийомів можна віднести (Н.Щуркова): «зняття страху», «авансування», «прихована інструкція», «персональна виключність», «висока мотивація», «педагогічне навіювання», «висока оцінка отриманого результату».

Важливим моментом в усвідомленні успішності навчання є також підбір завдань, що передбачає високу ймовірність досягнення успіху, мінімальний ризик поразки учня.

Технологія діагностики освітніх результатів передбачає оцінювання не лише за навчальним результатом, а й за процесом його досягнення.

При цьому учні не повинні порівнюватися між собою. Педагогу слід розуміти, що порівняння з іншими людьми, побудоване на стереотипі (часто неусвідомленому) загальної рівності можливостей і здібностей, негативно впливає на стосунки людей, викликає заздрість до сильних, зневагу до слабких, підозру до всіх, веде до непотрібної й руйнівної для особистості змагальності, до емоційної ізоляції, обмежує можливість учнів отримувати задоволення від навчання та бути впевненим.

Учень має змагатися із самим собою, щоб у нього було відчуття контролю над процесом свого навчання. Саме це є основою зміцнення мотивації навчання й особистісного зростання учня. Для цього учнів необхідно вчити самооцінці досягнень, виділенню еталонів і критеріїв самооцінки.

Отже, освітніми здоров'язбережувальними технологіями можуть виступати багато з добре відомих педагогам прийомів і методів роботи, технологій, підходів до навчання учнів. І таким чином, поняття «здоров'язбережувальні технології» можна віднести до якісної характеристики

будь-якої освітньої технології, що показує, наскільки в реалізації даної технології розв'язуються завдання збереження здоров'я учнів.

Водночас реалізація здоров'язбережувальних технологій вимагає постійного прагнення педагога до самовдосконалення. З огляду на це актуалізується проблема особистісно-професійної культури педагога, його здатності реалізовувати здоров'язбережувальний потенціал освітніх технологій.

5.2. Технології запобігання й подолання конфліктів

Поняття «конфлікт»

Конфлікти (від латинського *conflictus* - зіткнення) - зіткнення сторін, думок, сил - це постійні супутники людського буття та суспільного розвитку. Там, де є людина, завжди є конфлікти, вони супроводжують людей від народження до смерті.

Конфлікт розглядається як об'єктивне та закономірне соціально-психологічне явище, зумовлене неповторною індивідуальністю кожної людини, автономністю внутрішнього світу особистості, що у спілкуванні відкривається іншій особистості.

Унікальність людини визначається багатьма факторами її розвитку, варіативне сполучення яких нескінченно: спадковість і соціальне середовище, вік та особливості психологічного складу, стать і статус, характер основної діяльності та мікросередовища, історія життя й якість освіти, характер виховання та рівень культури суспільства, матеріальний добробут і події життя тощо.

Багатомірність світу лежить в основі конфліктів. Ракурс, оцінка, позиція, що займає індивідуальність по відношенню до чогось, завжди має свій неповторний варіант. Ця незбіжність, з одного боку, ускладнює наше життя, з іншого - робить його цікавим і непередбаченим.

Конфлікт - це не лише об'єктивне явище, а й таке, що має важливу роль у розвитку людини. Позитивне розв'язання конфлікту є завжди кроком уперед, а

отже, духовним збагаченням людини. Проте до конфліктів, що пов'язані з сильними психологічними напруженнями, переживаннями, люди, як правило, ставляться негативно. Часто у людей немає точного та ясного уявлення про конфлікт, і будь-яке зіткнення (скандал, свару, бійку тощо) розглядають як конфлікт.

Як правило, сутність конфлікту визначається через суперечність як найбільш загальне поняття. Однак суперечність і конфлікт не можна ототожнювати, оскільки всі конфлікти завжди мають у своїй основі розходження, суперечності, але не всі суперечності вже є конфліктами.

Суперечності у світі досить природні. Більш того, відмінності, суперечності, несумісності часто є передумовами для життя та розвитку. Таким чином, суперечності, протилежності, відмінності - це необхідні, але не достатні умови конфлікту. Протилежності й суперечності перетворюються на конфлікт, коли починають взаємодіяти сили, що виступають їх носіями. Отже, конфлікт - це прояв об'єктивних і суб'єктивних суперечностей, що виявляються у протиборстві їх носіїв.

Близькими до поняття конфлікт є такі поняття, як змагання, конкуренція, в яких також має місце протиборство сторін, але воно, як правило, не є загостреним до ступеня ворожнечі, а якщо така ворожнеча й має місце (у конкуренції один виграє лише в тому разі, якщо інший програє), то вона не переходить в обопільні дії, що шкодять законній поведінці та діяльності іншої сторони. При цьому дії сторін позитивні, кожна діє, прагнучи досягти успіху й тим самим обійти суперника (правда, виникнення конфлікту не виключається в ході цих дій).

Окремо відмітимо спортивні ігри (бокс, боротьба, футбол, волейбол тощо), що становлять своєрідну імітацію конфлікту. Із закінченням гри припиняються й «конфліктні» взаємини.

Отже, змагання, конкуренція і конфлікт не є синонімами, це не ідентичні поняття, хоча змагання і конкуренція можуть перерости в конфлікт.

Поняття конфлікту тісно пов'язано з поняттям «сумісність». Сумісність має два полюса: позитивний полюс (сумісність) виявляється у згоді, взаємозадоволенні; негативний (несумісність) - це конфлікт. Згода чи конфлікт можуть бути не лише наслідком сумісності або несумісності, але й їх причиною: ситуаційні прояви згоди сприяють підвищенню сумісності, виникнення конфліктів - її зниженню.

Досить часто конфлікт ототожнюють з поняттям суперечка. Це не зовсім вірно, оскільки суперечка - це публічне обговорення проблем, що цікавлять учасників, викликане бажанням якомога глибше, ґрунтовніше розібратися в проблемах, що обговорюються. Отже, це зіткнення різних точок зору в процесі доводу та спростування.

Неоднозначне поняття конфлікту породжує багато його визначень.

З урахуванням виключної складності, рухливості, багатомірності конфлікту зазвичай відмовляються від спроби пошуку лапідарної його формули (означення), а дається розгорнуте означення через перелік найважливіших ознак, без яких конфлікт не існує:

- біполярність - наявність і протистояння, як мінімум, двох сторін. Ними можуть бути різноспрямовані особистісні тенденції (у внутрішньоособистісному конфлікті), індивіди (у міжособистісному конфлікті), групи (у міжгруповому конфлікті), а також класи, держави, навіть культури. Але розвиток конфлікту можливий у ситуації, коли реально існують два супротивника;

- активність, спрямована на подолання суперечності. Ця активність може називатися «зіткнення», «несумісність», «протидія», «боротьба» тощо;

- носій конфлікту - суб'єкт або суб'єкти.

Виділення інваріантних характеристик конфлікту (тобто таких, що зустрічаються в різних трактуваннях конфлікту) дозволяє накласти обмеження на рамки його предметного поля і розглядати конфлікт «як біполярне явище - протистояння двох начал, що виявляє себе в активності сторін, спрямованої на

подолання суперечності, причому сторони конфлікту представлені активним суб'єктом (суб'єктами)».

Педагогічні конфлікти мають певні особливості, зокрема такі: професійна відповідальність учителя за педагогічно правильне розв'язання ситуації: адже школа - модель суспільства, де учні засвоюють соціальні норми стосунків між людьми; учасники конфліктів мають різний соціальний статус (учитель - учень), чим і визначається їхня різна поведінка в конфлікті; різниця у віці та життєвому досвіді учасників розводить їхні позиції в конфлікті, породжує різну ступінь відповідальності за помилки у їх розв'язанні; різне розуміння подій та їх причин учасниками (конфлікт «очами вчителя» та «очами учня» бачиться по-різному), тому вчителю не завжди легко зрозуміти глибину переживань дитини, а учню - справлятися зі своїми емоціями, підкоряти їх розуму; присутність інших учнів при конфлікті робить їх зі свідків учасниками, а конфлікт набуває виховний смисл і для них; про це завжди приходиться пам'ятати вчителю; професійна позиція вчителя в конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу в його розв'язанні і на перше місце зуміти поставити інтереси учня як особистості, що формується; будь-яка помилка вчителя в розв'язанні конфлікту породжує нові ситуації та конфлікти, в які включаються інші учні; конфлікт у педагогічній діяльності легше запобігти, чим успішно розв'язати.

Типологія соціально-педагогічних конфліктів

Усі конфлікти неможливо представити у вигляді єдиної універсальної схеми. Проте можна виділити базові основи класифікації й типології конфліктів.

За складом і кількістю конфліктуючих сторін або учасників конфлікту розрізняють такі конфлікти:

- внутрішньоособистісні - зіткнення приблизно рівних за силою, але протилежно спрямованих інтересів, потреб, потягів однієї людини;
- міжособистісні - виникають, коли члени однієї групи переслідують несумісні цілі та реалізують суперечні цінності або одночасно в конфліктній

боротьбі прагнуть до реалізації однієї цілі, досягти яку може лише одна зі сторін;

- особистісно-групові - з'являються при невідповідності поведінки особистості груповим нормам, очікуванням, інтересам, потребам, цінностям, цілям між окремою особистістю та групою людей;

- міжгрупові - можливі у великих соціальних групах, організаціях, малих групах, коли конфліктуючими сторонами є соціальні групи, що переслідують несумісні цілі та перешкоджають один одному на шляху їх здійснення.

Як доповнення до визначених типів у рамках кожної з названих класифікацій конкретизуються види конфліктів. Так, серед внутрішньоособистісних конфліктів розрізняють: конфлікти інтересів (мотиваційні конфлікти, К.Левін) - конфлікти як результат боротьби мотивів людини, одночасної актуалізації мотивів, що суперечать один одному, або несумісних мотивів; конфлікти цінностей (когнітивні конфлікти, Л.Фестингер) - зіткнення несумісних уявлень особистості.

Частина внутрішніх конфліктів, що переживається людиною, описується в психології як рольові конфлікти, в основі яких лежать проблеми діяльнісної сфери життя особистості. Традиційно розрізняють два основних види рольових конфліктів, що виникають на внутрішньоособистісному рівні:

- «Я-роль» - суперечності, що виникають між вимогами ролі та можливостями особистості (наприклад, обіймати посаду, яка передбачає необхідність швидко, без коливань приймати рішення, що людині не властиво);

- міжрольові конфлікти - коли різні рольові позиції особистості (і відповідно рольова поведінка, що ними вимагається) виявляються несумісними.

У розумінні міжособистісних конфліктів також виділяються три основні підходи - мотиваційний, ситуаційний і когнітивний, що розрізняються інтерпретацією основних джерел виникнення конфліктів.

Основний недолік типологічних схем, що базуються на характеристиках учасників і рівнях відношень між ними, полягає в тому, що в методологічному

плані не враховується системність, багатоаспектність і універсальність конфліктних відношень. Природа учасників і рівень їхніх стосунків є важливою характеристикою конфлікту, але вона не є єдиною та вичерпною.

За часом протікання та ступенем напруженості конфлікту виділяють такі конфлікти:

- короткочасні гострі - відрізняються великою емоційною забарвленістю, крайніми проявами негативного ставлення один до одного. Іноді призводять до тяжких або навіть трагічних наслідків. Частіше всього в основі таких конфліктів лежить не стільки глибина, гострота, скільки вияв особливостей характеру та темпераменту особистості;

- тривалі гострі - характеризуються глибокими, стійкими суперечностями сторін, що контролюють власні реакції та дії;

- слабковиражені в'ялоплинні - відмічаються суперечностями, що мають не дуже гострий характер, або зіткненнями, де активна лише одна зі сторін, а інша не прагне розкривати чітко свою позицію чи за можливістю уникає відкритої конфронтації;

- слабковиражені швидкоплинні - найбільш сприятлива форма конфліктної суперечності, в якій сторони оперативно приходять до згоди.

За причинами та предметом спору конфлікти можуть бути:

- реалістичні (справжні) - мають ясні, об'єктивні причини та предмет спору (наприклад, розподіл прибутків, зміни закону або рішення уряду);

- нереалістичні (не справжні) - мають невизначені, розмиті, часто не існуючі поза ворогуючих сторін причини і предмет спору, що викликані більш характером, позицією та образом поведінки самих сторін.

За причинами виділяються також такі типи конфліктів (М.Дойч):

- справжній (автентичний) - коли зіткнення інтересів існує об'єктивно, усвідомлюється учасниками і не залежить від будь-якого фактору, що змінюється;

- випадковий, або умовний - коли конфліктні відносини виникають

усвідомлюються учасниками (такі стосунки можуть бути припинені у випадку усвідомлення альтернатив, що реально існують);

- зміщений - коли причини конфлікту, що сприймаються, лише посередньо пов'язані з об'єктивними причинами, що лежать у їх основі (такий конфлікт може бути виявленням істинних конфліктних відносин, але в якийсь символічній формі);

- невірно приписаний - коли конфліктні відносини приписуються не тим сторонам, між якими дійсно є конфлікт (це робиться або навмисно, щоб спровокувати супротивника, «затушовуючи» тим самим конфлікт між істинними учасниками, чи ненавмисно через відсутність істинної інформації про існуючий конфлікт);

- прихований - коли конфліктні відносини через об'єктивні причини повинні мати місце, але не актуалізуються (такий конфлікт може бути ще й зміщеним, невірно приписаним або в ніякий спосіб не усвідомленим людьми);

- хибний - це конфлікт, що не має об'єктивних основ і виникає в результаті хибних уявлень або непорозумінь (цікаво, що хибний конфлікт може сформувати в його учасника нові мотиви та настанови і перерости в істинний).

За наслідками конфлікту розрізняють:

- конструктивні - конфлікти, що стимулюють членів колективу до здорового суперництва та сприяють удосконаленню взаємин усіх членів колективу в інтересах виконання поставлених завдань;

- деструктивні, або неконструктивні - конфлікти, що руйнівним чином впливають на стан морально-психологічного клімату в колективі, перешкоджають нормальному функціонуванню його членів.

Причини виникнення конфліктів у освітніх закладах

За своєю природою ці причини можна поділити на чотири групи: об'єктивні, організаційно-управлінські, соціально-психологічні, особистіші. Перші дві групи факторів мають переважно об'єктивний характер, третя та четверта - головним чином суб'єктивний.

Так, серед об'єктивних причин виникнення конфліктів необхідно виділити такі:

- природне зіткнення значущих матеріальних і духовних інтересів людей у процесі їх життєдіяльності (нерідко такі зіткнення відбуваються всупереч волі та бажанню людей, що й створює об'єктивну основу для можливих конфліктних ситуацій);

- -слабка розробленість нормативних процедур розв'язання соціальних суперечностей. Наприклад, якщо у шкільному колективі директор образив учителя, то останній для захисту часто вимушений йти на загострення стосунків. Для нашого суспільства характерна недостатня розробленість ефективних, стандартних, усім відомих неконфліктних способів захисту інтересів підлеглих від свавілля начальників. У більшості передконфліктних ситуацій такого роду педагоги воліють або піти на поступки, або піти на конфлікт;

- нестача і несправедливий розподіл значущих для нормальної життєдіяльності людей матеріальних і духовних благ, що істотно впливає на життя людей. Низька заробітна платня, що не завжди регулярно виплачується, матеріально-побутова невлаштованість, недостатність фінансів для задоволення іноді елементарних потреб сім'ї - все це часто стає характерною ознакою життя педагога. Очевидно, що бідна, невлаштована людина, яка не реалізувала свій потенціал, більш конфліктна, ніж та, в якій менш таких проблем. Одночасно гострим дефіцитом є також дефіцит духовності та культури взаємин.

Окрім зазначених вище причин, існує ще безліч об'єктивних причин, вплив яких на конфліктність людини поки ще не вивчено. До такого роду причин можна віднести помітні відхилення від екологічних нормативів у середовищі проживання людей, особливо в містах (хімічно забруднена вода, повітря, їжа), відхилення в характеристиках електромагнітних полів, що викликані сонячною активністю або технічними пристроями, різні стресові ситуації.

Другій групі об'єктивних причин конфліктів - організаційно- управлінським причинам - у більшому ступені притаманний елемент суб'єктивізму. Ці причини пов'язані зі створенням і функціонуванням організацій, колективів, груп. Серед них можна виділити такі:

- структурно-організаційні причини - невідповідність структури організації вимогам діяльності, якою вона займається. Зокрема, якщо завдання та діяльність у освітньому закладі безперервно змінюються, а керівництво не виявляє гнучкості, прагнучи пристосувати структуру організації до вимог, що змінилися, то виникають конфлікти;

- функціонально-організаційні причини викликані неоптимальністю функціональних зв'язків організації зі зовнішнім середовищем, між структурними елементами організації, між окремими робітниками. Наприклад, нечіткий розподіл обов'язків, прав і відповідальності між директором школи та його заступниками об'єктивно створює передконфліктні ситуації у стосунках між ними;

о особистісно-функціональні причини пов'язані з неповною відповідністю працівника за професійними, моральними та іншими якостями вимогам посади, що він посідає. Зрозуміло, що чим вище моральні та професійні якості всіх співробітників організації, тим менше в ній конфліктів. Але, якщо директор школи, виходячи з особистих симпатій, призначає, наприклад, своїм заступником людину, що не має відповідного досвіду, то таке призначення об'єктивно викличе конфлікт між новим заступником і всіма, з ким йому доведеться працювати;

- ситуативно-управлінські причини зумовлені помилками, що припускають керівники та підлеглі у процесі розв'язання управлінських та інших завдань. Прийняття помилкового управлінського рішення, а також невиконання робітниками завдань, поставлених керівництвом, створює можливість конфліктів між керівниками та виконавцями.

До соціально-психологічних причин відносяться ті причини конфліктів, які зумовлені безпосередньою взаємодією людей, фактором їх включення в соціальні групи. Такими причинами можуть бути:

- можливі значні втрати і спотворювання інформації у процесі міжособистісної та міжгрупової взаємодії, низький рівень спілкування педагогів;

- незбалансована рольова взаємодія двох людей. Кожна людина у процесі комунікацій грає понад десяти типових ролей (начальника, підлеглого, вчителя, учня, батька, чоловіка, сина, пасажера, покупця, знайомого, товариша тощо), що їй вдаються більш чи менш вдало. Щодо безпеки виникнення міжособистісного конфлікту, то найбільш значуща роль старшого за психологічним статусом партнера у взаємодії, роль рівного партнера і роль молодшого;

- психологічна несумісність - суперечності у ставленні до життєвих цінностей та ідеалів, мотивів і цілей діяльності, розбіжності переконань, світогляду, ідеологічних настанов, релігійних уподобань, невдале сполучення темпераментів і характерів людей тощо.

Існує ще низка соціально-психологічних причин конфліктів, зокрема, напружені міжособистісні взаємини; конкурентний характер взаємодії з іншими людьми і групами; внутрішньогруповий фаворитизм (надання переваги членам своєї групи по відношенню до представників інших соціальних груп); свідоме чи несвідоме бажання людини отримати від оточення більше, ніж вона саме віддає; прагнення до влади тощо.

Особистісні причини конфліктів пов'язані передусім з індивідуальними психологічними особливостями його учасників і зумовлені специфікою процесів, що відбуваються у психіці людини в ході їх взаємодії з іншими людьми та оточенням. Важливими серед цих причин є оцінка поведінки іншого як неприпустимої; низький рівень соціально-психологічної компетентності (непідготовленість людини до ефективної дії в конфлікті); достатня психологічна сталість до негативного впливу на психіку стресових факторів соціальної взаємодії; низька здатність до емпатії (розуміння емоційного стану іншої людини, здатність співпереживання, співчуття); завищений чи занижений рівень зазіхань; холеричність темпераменту; різні акцентуації характеру.

У педагогічних колективах, особливо шкільних, домінують, передусім, особистісно-психологічні причини конфліктів, серед яких переважають:

- наявність у багатьох педагогів внутрішньоособистісних конфліктів, що виникають як наслідок багатьох чинників (низький соціальний статус професії педагога при високій затребуваності з боку суспільства, недостатня оплата праці, висока напруженість і соціальна відповідальність; професійна втомленість тощо). Виникнення внутрішньоособистісних конфліктів часто пов'язано з вибором професії: у педагогічних вищих навчальних закладах можна зустріти чимало студентів, котрі поступили туди лише для того, щоб отримати будь-яку вищу освіту, не маючи сильного інтересу до майбутнього фаху. За даними соціологічних анонімних опитувань, приблизно третина педагогів тією чи іншою мірою зазнає такий конфлікт;

- професійна деформація особистості педагога як наслідок постійного розв'язання однотипних проблем і завдань. Якщо абстрагуватися від індивідуальної роботи з учнями, то ці однотипні завдання мають невисокий інтелектуальний статус - на рівні загальноосвітньої програми школи. Це призводить до спрощення сприйняття та розуміння багатьох проблем, стереотипізації їх. Звідси така висока, але слабо аргументована категоричність у оцінках і судженнях, що характерна для багатьох педагогів, особливо тих, які мають значний стаж педагогічної діяльності. Це викликає певну відповідну реакцію з боку оточення, яке також має схожі психологічні особливості. Як результат швидко й часто без серйозних основ виникає конфліктна ситуація. Певна річ, професійна деформація педагога має більш глибокі психологічні коріння й не лише такі прояви;

- психологічні акцентуації в багатьох педагогів: дослідженнями доведено, що професійна педагогічна діяльність сприяє формуванню в особистості, передусім, сильної істероїдної акцентуації (вона відмічається в кожного п'ятого вчителя). Працюючи в непростих умовах з таким настроєм, педагоги часто прагнуть до постійного схвалення своєї діяльності, формуванню особливого ставлення до себе, в них відчувається швидко зростаюча потреба в моральному стимулюванні;

- домінування у процесі професійної педагогічної діяльності негативних функціональних станів, передусім, стресів і стомлення. Це породжує гострі емоційні реакції, які часто неадекватні реальній ситуації, що призводить до конфліктів.

Профілактика конфліктів у навчальному закладі

Система освіти порівняно з іншими соціальними інститутами відрізняється розмаїттям функціональних, рольових, міжособистісних, міжгрупових взаємозв'язків. Вони складні, неоднозначні, тісно переплетені, іноді заплутані, оскільки охоплюють педагогічну, соціальну, психологічну, економічну, юридичну та багато інших сфер життєдіяльності.

У такому розмаїтті стосунків стає неминучим зіткнення інтересів, настанов, думок, позицій, потреб людей. Ці зіткнення виявляються в конфліктах, що часто мають руйнівні (деструктивні) наслідки.

З огляду на це актуалізується проблема профілактики конфліктних протистоянь у навчальних закладах.

Мета профілактики - створення таких умов діяльності та взаємодії людей, які б мінімізували ймовірність виникнення або деструктивного розвитку суперечностей між ними.

Діяльність із профілактики конфліктів може проводитись як за допомогою зовнішніх, так і внутрішніх заходів.

До *зовнішніх профілактичних заходів* відносяться: створення об'єктивних умов, що перешкоджають виникненню і деструктивному розвитку передконфліктних ситуацій; оптимізація організаційно-управлінських умов роботи навчального закладу.

Так, створення об'єктивних умов, що зумовлюють профілактику деструктивних конфліктів у навчальних закладах, передбачає:

- сприятливі умови для життєдіяльності, праці або навчання учасників педагогічного процесу, до яких, у першу чергу, відносяться: матеріальна забезпеченість; можливість самореалізації людини у службовій чи навчальній діяльності; взаємини зі співробітниками або товаришами по навчанню; здоров'я

Невлаштована, нереалізована, не шановна в колективі та суспільстві, до того ж хвора людина більш конфліктна за інших рівних умов, ніж та, в котрій цих проблем немає;

- справедливий і гласний розподіл матеріальних і духовних благ, нагород, премій, заохочувань тощо;
- розробка правових та інших нормативних процедур розв'язання типових передконфліктних ситуацій. Такими ситуаціями, зокрема, є приниження начальником (викладачем) особистої гідності педагога (студента); визначення розмірів навчального навантаження і заробітної плати; призначення на вакантну посаду за наявності декількох претендентів; перевід педагога на нову посаду; звільнення педагога тощо. Наявність відповідних процедур дозволить викладачу або студенту відстоювати свої інтереси, не вступаючи до конфлікту з опонентом;
- - заспокійливе середовище, що оточує людину - зручне планування приміщень, оптимальні характеристики повітряного середовища, освітленість, електромагнітні та інші поля, забарвлення приміщень у спокійних тонах, наявність кімнатних рослин, обладнання кімнат психологічного розвантаження, відсутність дратливих шумів тощо.

Урахування організаційно-управлінських факторів роботи навчального закладу має здійснюватися шляхом дотримання таких основних умов: оптимізація структури навчального закладу як організації; оптимізація функціональних взаємозв'язків між структурними елементами самого навчального закладу, а також між студентами, викладачами, керівниками; призначення на відповідні посади працівників навчального закладу за професійними, моральними та іншими важливими якостями; прийняття оптимальних управлінських рішень і грамотна оцінка результатів діяльності інших робітників, особливо підлеглих.

Внутрішні профілактичні заходи стосуються власне психолого-педагогічних запобіжних заходів, спрямованих на усунення соціально-

психологічних, а також блокування особистісних причин виникнення конфліктів.

Основними завданнями психологічної профілактичної роботи з блокування особистісних причин запобігання конфліктів є: позбавлення від особистісної конфліктності та конфліктних форм і стереотипів поведінки; навчання правильній (адекватній, конструктивній) поведінці у складній, спірній, передконфліктній або конфліктній ситуації; оволодіння навичками саморегуляції у складних, конфліктних ситуаціях; оволодіння психологічними прийомами та навичками безконфліктного спілкування; оволодіння знаннями, вміннями та навичками розуміння конфліктогенів спілкування та усвідомлення власних конфліктогенів; оволодіння вміннями перетворення та неескалювання конфліктогенів спілкування.

Підкреслимо, що конфлікт не виникає миттєво, йому передують скриті або відкриті соціально-психологічні процеси між особистостями чи у свідомості особистості, чи в якійсь групі, тобто конфліктна ситуація.

Конфліктна ситуація - це часткове щодо конфлікту поняття. Вона є посередницькою ланкою між суперечністю як постійно діючим глибинним відношенням і конфліктом як його гострим виразом, прямим зіткненням протилежних сил. Конфліктна ситуація - це латентна стадія конфлікту, його передумова і зародження.

Зазвичай конфліктна ситуація характеризується зростанням напруження між протилежними силами. У конкретній ситуації невірноваженість внутрішньої психологічної структури особистості може виявлятися в підвищеній дратливості, негативній реакції на людей, слова, предмети, явища тощо. Це приводить особистість у такий критичний стан, для якого достатньо іноді незначного впливу, щоб виник конфлікт. Тому важливо своєчасно вжити заходи для запобігання або нейтралізації конфліктного стану. Якщо учасники або один з них йдуть на поступки, якщо вживаються ефективні заходи щодо урегулювання назріваючого конфлікту, конфліктна ситуація може бути поступово пом'якшена.

Отже, необхідно розрізняти конфлікт і конфліктну ситуацію, оскільки запобігти конфлікту можна лише на етапі формування та розвитку конфліктної ситуації. Коли конфлікт уже має місце, запобігти йому не можна (причиною є логіка буття: не можна не допустити існування того, що вже існує).

Для запобігання переростання конфліктної ситуації в конфлікт можна застосовувати такі методи (А.Добрович):

- метод «виходу почуттів» - сутність цього методу полягає в тому, що людині надається можливість виплеснути свої негативні емоції іншій людині. Від того, хто вислуховує, потребується емоційна підтримка співбесідника, співчутливе розуміння. Психологи вважають, що поступовий вихід негативних емоцій вивільняє місце позитивним емоціям (цей висновок підтверджують спостереження К.Роджерса);

- метод «емоційної компенсації» - людина, що скаржитися на свого недруга, умовно розглядається як «жертва» (особа, що страждає), якій необхідна допомога, співчуття, похвала її кращих якостей. У ситуації співчуття людині емоційно «відшкодовується» пригнічений душевний стан. При цьому необхідно знати дійсні позитивні боки в образі людини, що нарікає на когось, з метою виклику її самопокаяння або виявлення готовності прийти на допомогу. При цьому влучними будуть звертання: «У вас такий багатий внутрішній світ, ви так тонко відчуваєте позицію. Як же могло трапитись, що в конфлікті з Л.В. ви були так безсердечні.» Або так: «Чи знаєте ви давню мудрість про те, що з двох, які сперечаються, поступається той, хто розумніший? А ви ж розумна людина, ваш розум цінує і поважає оточення»;

- метод «авторитетного третього» - суть його полягає в тому, що в суперечку двох ворогуючих сторін підключається третя особа, яка користується авторитетом серед них. Ця особа ненав'язливо в діалогах окремо з кожною стороною спілкується на різні теми й лише посередньо згадує позитивне судження кривдника про ту людину, з якою ведеться діалог. Третя особа повинна 99 % свого спілкування з конфліктуючими сторонами (окремо з кожною стороною) присвятити темам, котрі для них взаємно цікаві, й тільки

1 % - «ударній репліці», що звучить мимохідь і ніби випадково. Для ображеної людини позитивне судження про неї з боку кривдника - це поштовх її власним думкам у пошуках міжособистісного компромісу;

- метод «виявлення агресії» - третя особа надає можливість конфліктуючим сторонам висловити свою неприязнь у його присутності. Подальша робота базується на одному з наступних методів;

- метод «примусового слухання опонента» - у ході сперечання конфліктуючих сторін третя особа дає інструктивну пораду обом сторонам: «Кожний із вас перед тим, як відповісти опоненту, повинен із найбільшою точністю повторити його останню репліку». Зазвичай люди, що сперечаються, неуважні до слів опонента, іноді приписують те, чого в дійсності немає. Фіксуючи увагу конфліктуючих на дотриманні інструктивної поради, третя особа примушує їх до сумлінного слухання, а це знімає взаємне озлоблення у стосунках, а також активізує самокритичність;

- метод «обміну позицій» - ворогуючим пропонується помінятися ролями, тобто поглянути на ситуацію очима опонента. Метод, який базується на погляді з боку, зобов'язує конфліктуючих дотримуватись норм етикету в спілкуванні;

- метод «розширення духовного горизонту» - суперечка протоколюється або записується на магнітофон (відеоманітофон). Спір може бути зупинений, а його запис відтворений з метою аналізу. Третя особа аналізує слова, судження конфліктуючих (у їхній присутності), виявляючи егоїзм, усе примітивне, непринципове, що викликає ворожнечу. Перед тими, хто сперечається, намічаються моральні цінності більш високого рівня, а також цілі, у прагненні до яких вони, можливо, єдині, а не ворожі. Акцентуючи увагу на високих моральних цінностях, третя особа допомагає ворогуючим залишити дріб'язкові особисті рахунки і духовно переорієнтуватися.

Як свідчить освітня практика, у запобіганні конфліктам особливе значення має культура спілкування, оволодіння особистістю прийомami і навичками безконфліктного спілкування.

Найважливішим правилом безконфліктного спілкування є вияв людиною емпатії - властивості особистості, що полягає в осягненні емоційного стану, проникненні, відчуженні, розумінні переживань і почуттів іншої людини.

Наведемо рекомендації з безконфліктного спілкування, запропоновані О.Белкіним зі співавторами, які творчо доповнили рекомендації Д.Карнегі:

- необхідно припинити думати лише про свою досконалість і свої бажання. Потрібно спробувати побачити чесноти в іншій людині, щиро визнаючи в ній добре. Бажано бути сердечним у своєму схваленні, щедрим на похвали;

- необхідно говорити з людьми про те, що є предметом їхніх бажань, і підказувати їм, як цього досягти;

- частіш посміхайтесь. Усмішка збагачує тих, хто її одержує, і не збіднює тих, хто її дає. Вона створює щастя в домі, атмосферу доброзичливості у справах і слугує паролем для друзів;

- для людини звук її ім'я є найприємнішим і найважливішим звуком у людській мові. Якомога частіш звертайтеся до іншої людини по імені. Намагайтесь запам'ятати імена тих людей, з котрими вас знайомлять;

- будьте добрими слухачами, заохочуйте оповідання інших про себе;
- ведіть розмову, не виходячи за коло інтересів вашого співбесідника;
- давайте людям відчуття їх значущості - і робіть це щиро. Говоріть людині про неї саму, і вона буде слухати вас годинами;

- єдиний спосіб досягти кращого результату в сперечанні - ухилитися від спору. Уникайте сперечань;

- якщо ви хочете навчитися схилити людей до своєї точки зору, в разі своєї неправоти визнайте це відразу і щиро. Поступившись, ви одержите більше, ніж очікували;

- якщо ви хочете схилити людей до своєї точки зору, спочатку виявіть дружнє ставлення;

- уступаючи в розмову, робіть акцент на тих питаннях, з якими ви згодні зі співбесідником. Далеко йде той, хто м'яко ступає;

- нехай ваш співбесідник відчує, що ідея належить йому самому. Мудрець, бажаючи бути над людьми, стає нижче їх, бажаючи бути спереду, становиться ззаду;

- спробуйте побачити речі з точки зору іншої людини. Бажання зрозуміти іншу людину породжує співпрацю;

- щоб змінити людину, не ображаючи і не пробуджуючи в ній обурення, починайте з похвали і щирого визнання її чеснот;

- щоб критикувати і не викликати при цьому ненависті, слід звертати увагу на помилки в непрямій формі, але краще за все розпочинати розмову з визнання власних помилок;

- у хвилини перемоги над кимсь дайте йому можливість «зберегти обличчя», тобто вийти із ситуації з гідністю;

- викорінюючи недоліки інших людей, робіть так, щоб ці недоліки виглядали такими, що легко виправляються, а справа, якою ви хочете захопити їх, - такою, що легко виконується.

Зрозуміло, що будь-якій особистості важко повністю відповідати всім тим вимогам, які висувається до неї з огляду на ефективне запобігання конфліктів, толерантну взаємодію, безконфліктне спілкування з оточенням. Проте кожній людині по можливості слід оволодівати вміннями та навичками запобігання конфліктів (ефективного спілкування, самоконтролю, регуляції афективних виявів та поведінки тощо), що, безперечно, сприятиме гармонізації особистісного життя людини, зростанню її взаєморозуміння з іншими людьми, а також поліпшенню психологічного клімату в колективі, підвищенню якості спільної діяльності.

Література

Ш Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов. -2-е изд., перераб. и доп. / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 591 с.

ШБелкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991. - 176 с.

ШГришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. - СПб.: Питер, 2003. - 464 с.

Шіонова О.М. Готовність майбутніх інженерів-педагогів до використання здоров'язберігаючих технологій: теоретичні та практичні аспекти: Монографія / О.М.Іонова, Ю.С.Бобрицька. - Харків: ФОП Бровін О.В., 2016. - 130 с.

Шіонова О.М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема / О.М.Іонова, Ю.С.Лук'янова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. - Харків: ХДАДМ, 2009. - № 1. - С.69-72.

Шіонова О.М. Формування здоров'я особистості: досвід вальдорфської школи / О.М.Іонова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. - Харків: ХДАДМ, 2013. - № 10. - С.35-40.

Шіонова О.М. Салютогенетичний підхід до підготовки майбутніх педагогів / О.М.Іонова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. - Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2015. - № 2. - С.34-42.

Шіонова О.М. Профілактика конфліктів у вищому навчальному закладі: Методичний посібник / О.М.Іонова. - Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2005. - 35 с.

Шіонова О.М. Психолого-педагогічні засади профілактики конфліктів у вищому навчальному закладі / О.М.Іонова // Проблеми сучасного цивільного захисту: теорія і практика: зб. статей // Г алузеве видання. - 2006. - № 2. - С. 31 -49.

ШКларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. - М.: Знание, 1989. - 154 с.

ШЛожкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: Учебное пособие. - 2-е изд., стереотип. / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. - К.: МАУП, 2002. . - 256 с.

ШЛукашенко А.О. Проблема соціального конфлікту в зарубіжній науці / А. О. Лукашенко // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. пр. - Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2004. - Вип.13. - С.11-19.

ШЛукашенко О.М. Навчання як «терапія»: досвід вальдорфської школи / 0. М.Лукашенко // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. - Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2007. - Вип.32. - С.191-196.

ШПедагогическая технология: учебное пособие [для студ. педагог. спец.] / [под научной ред. М.Е.Поленова]. - Белгород: Изд-во БГУ, 1998. - 400 с.

ШПедагогіка: баз. підруч. для студ. ВНЗ / кол. авторів; за заг ред.

1. Ф.Прокопенка. - Харків: Фоліо, 2015. - 572 с.

ШРыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. - М.: Просвещение, 1991 / М.М. Рыбакова. - 128 с.

ШФормування здоров'я особистості в умовах навчального закладу: Навчальний посібник за ред. Єрмакова С.С. - Харків: ХДАДМ, 2012. - 146 с.

ШХрестоматія з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / Укладачі В.І.Лозова, А.В.Троцько, О.М.Іонова, С.Т.Золотухіна. За заг ред.

В. І.Лозової. - Харків: Віровець А.П. «Апостроф», 2011. - 408 с.

ШШамова Т.И. Управление образовательными системами: [учебное пособие для студ. педагог. ВУЗов] / Т.И.Шамова, Т.М.Давиденко, Г.Н.Шибанова; под ред. Т.И.Шамовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 384 с.

ШЩуркова Н.Е. Педагогические технологии / Н.Е. Щуркова. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

6. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

6.1. Технологія організації самостійної роботи студентів

Осмислення питань теорії і практики розвивального навчання стало поштовхом для зародження в кінці 80-х років ідей особистісно орієнтованого навчання. З середини 90-х років розпочинається розробка технологій особистісно орієнтованого навчання. Цілком природно, що педагоги і психологи з різних позицій розглядають нове явище : якщо в педагогіці наукові дослідження зосереджуються на виявленні умов ефективної реалізації особистісного підходу в навчанні, то у психології - на механізмах особистісних змін, характеристиках становлення індивідуальності учня. У цьому проявляється специфіка предмета відповідної галузі наукового знання, а не їх протиставлення. Головне - це усвідомлення обома сторонами необхідності поставити учня в центр освітнього процесу.

Інноваційна діяльність передбачає шляхи і способи реалізації нової педагогічної ідеї. У період, коли інноваційний рух втрачає свою однорідність, перспективною є технологія, яка виступає змістовним узагальненням, що вбирає в себе смисл розгалужень педагогічних технологій, у яких студент є суб'єктом навчання. Саме таким узагальненням виступає особистісно орієнтоване навчання, яке дозволяє зібрати воедино основні факти про самостійну роботу, індивідуальний підхід, диференціацію навчання, виявити ті тенденції, які властиві цьому процесові, запропонувати деякі шляхи підвищення ефективності навчання.

Для виявлення ролі та значення особистісно орієнтованої педагогічної технології було здійснено класифікацію педагогічних технологій на суттєвій підставі, визначене місце цієї технології. Це надає додаткові можливості викладачам ефективно організовувати самостійну роботу студентів у нових умовах.

В особистісно орієнтованому навчанні мова йде про педагогічну підтримку розвитку особистості, про створення умов для актуалізації суб'єктного досвіду і особистісних структур свідомості, тому тут потрібна така технологія, яка безпосередньо виходить на особистість. Ця підтримка полягає в ненасильницькій організації особистості на можливі способи самореалізації, самоактуалізації і самоорганізації в процесі самостійної діяльності.

Особистісно орієнтоване навчання існує в режимі взаємодії конкретного викладача і конкретного студента, а отже, неповторне і творче за своєю суттю. Оцінюючи цю технологію, ми маємо враховувати її трансформацію, творчий компонент діяльності, внесений викладачем, ним створений, вистражданий, а тому для нього цінний і значущий. Можна сказати, що нова технологія навчання однаковою мірою звернена і до викладача, і до студента. Викладач щоразу по-новому будує свої стосунки зі студентами, особистісний момент стає немовби відправною точкою, центром його діяльності, при цьому характер змін, що відбуваються в суб'єктному досвіді студента, завжди тією чи іншою мірою опосередкований індивідуальністю викладача.

В особистісно орієнтованому навчанні проявляється надзвичайно вагомий у розвивальному плані феномен появи у студента потреби в самоактивності як визначальному чиннику збагачення власного досвіду. У традиційному навчанні ця потреба гальмується через педагогічну позицію щодо студента як об'єкта навчального процесу, оскільки він мусить лише відповідним чином реагувати на дії викладача, не беручи участі у проектуванні навчального процесу, на яке має орієнтуватись у своїй діяльності.

Нова технологія формує у студента відповідальність в першу чергу перед самим собою, оскільки він усвідомлює себе як творця свого життєвого і професійного покликання. Це спонукає студента звертатись до свого досвіду, оцінювати свої позитивні надбання і невикористані можливості, вибудовувати особистісну програму діяльності на близьку і більш віддалену перспективу.

У сучасному світі все більше поширення одержує теорія «освіта впродовж усього життя», основою якої є організація самостійної роботи людей

різних вікових груп. Експериментальним шляхом виявлено, що в пам'яті людини залишається 10% від того, що вона почула, 50 % від того, що побачила, і 90 % від того, що виконала сама.

В університетах світу в організації самостійної роботи студентів відбувається дуже багато змін, які неможливо ігнорувати. Більше того, сам процес цих змін стає невід'ємною частиною життя ВНЗ. Наприклад, як у державних, так і в недержавних закладах освіти США навчальні плани на аудиторну роботу студентів денної форми навчання відводять від 20 % до 35% загального навчального часу, а решту - на самостійну роботу. І завдання освіти в Україні тепер - пристосуватися до цих змін, відкинути застарілі форми роботи, зосередитись на нових суспільних тенденціях і спробувати відобразити їх максимально.

6.1.1. Концептуальні засади розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання

Першою науковою працею, в якій було чітко сформульовано особистісний підхід, була книга С. Рубінштейна «Основи психології», що вийшла в 1935 році. Пізніше особистісний підхід знайшов відображення у працях Б. Теплова, А. Бодальова, О. Леонтьєва, В. Давидова, К. Платонова, Б.Ананьєва, А. Петровського, В. Століна, С. Степанова та ін.

Особистісно орієнтоване навчання буде мати різну концептуально-понятійну структуру залежно від того, в рамках предмета якої науки ця концепція розглядається.

Філософія освіти, наприклад, досліджує особистісний підхід з допомогою категорій суб'єкта, свободи, саморозвитку, діалогу, цілісності, гри як форм самовиявлення особистості (І. Зязюн, В.Лутай, Е. Демиденко, М.Сигов та ін.)

З позицій психології концепція особистісно орієнтованого навчання збагачується уявленнями про функції особистості в життєдіяльності людини, про специфічну природу особистісного рівня людської психіки, про смислову

сферу, рефлексію, переживання і діалог як механізм утворення особистісного досвіду (Л. Анциферова, Г. Ковальов, І. Семенов, А. Тюков, І. Якиманська та ін.)

В педагогічній концепції розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання виходимо з того, що головний ціннісний орієнтир в навчальному процесі ВНЗ - особистість студента, її конкретні й помітні позитивні зміни в процесі напруженої індивідуальної діяльності з розвитку і формування власного потенціалу - інтелектуально-творчого, соціально-морального, духовно-естетичного і фізичного. Ці зміни мають забезпечити перехід студента з фіксованого рівня при вивченні кожної окремої дисципліни на більш високий при завершенні вивчення курсу і максимально можливий при випуску з ВНЗ. Така логіка з необхідністю визначає потребу пошуку педагогічної технології організації самостійної роботи навчання, за якої студента можна вивести на високий рівень компетентності, підготовленості і професіоналізму у вибраній спеціальності, спрямованості на обрану професію, працю, ініціативу, організованість і громадянськість. Відповідно підготовлений таким чином учитель виявиться здатним самостійно перенести логіку власного становлення на становлення і формування свого майбутнього учня.

Визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу є вихідним моментом при організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання. Студент як суб'єкт ВНЗ стає реальним і повноправним господарем учіння, побуту, суспільного життя і майбутньої професійної діяльності, тому повністю усвідомлює всю міру відповідальності за зроблений вибір, за ствердження своєї свободи, честі, гідності, фізичної і духовно-моральної готовності до праці, засвоєння цінностей, необхідних для становлення сучасного фахівця. Якщо студент не готовий взяти на себе таку відповідальність, він мусить визнати свій вибір навчання в педагогічному виші помилковим. При цьому треба мати на увазі, що суб'єктний досвід кожного окремого студента настільки різноманітний і неповторний, що не можна не зважати на цей факт, а тим більше тиснути на студента, використовуючи своє службове становище, підганяючи, відкидаючи, замінюючи його суб'єктний досвід.

Наявний у студента суб'єктний досвід, його організованість, відповідальність і готовність виконати вимоги і в установлені строки здійснити життєві плани далеко не гарантують їхньої повної або навіть часткової реалізації. Кожний студент, за даними соціологічного опитування, вступивши до вишу, мав намір жити і працювати з усією відповідальністю. Але під натиском обставин реального життя у виші, поточних ситуацій, умов, наявних способів задоволення потреб і досягнення мети готовність діяти частково або повністю не реалізується, а залишається для певної частини студентів лише мрією.

Вимоги, які пред'являються студентам викладачами, зустрічаються з суб'єктивним досвідом студентів, а тому приймаються після критичного осмислення і переробки, а то й взагалі можуть не прийматись. Суб'єктивний досвід, який виявляється у самосвідомості, цільових орієнтирах, установках, прагненнях, цінностях, потребах, особистих планах - усе це надбання особистісне, вистраждане, вироблене ціною власних зусиль, вибіркоким ставленням студента до впливів з оточуючого середовища, в тому числі професійно-педагогічного з боку викладачів.

У вищій школі особистість студента вже існує, його суб'єктивний досвід дозволяє виконувати завдання з певним рівнем самостійності, але розвиток самостійності, самосвідомості продовжується, вдосконалюється. За цих обставин традиційна технологія буде стримувати, гальмувати розвиток особистості. І зовсім інші можливості для розвитку особистості при організації розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованих технологій навчання, які всю стратегію діяльності вишів, усіх складових частин цієї діяльності спрямовують на стимулювання і підтримання процесу самореалізації кожним студентом себе як особистості. Студент дістає надійні засоби саморегулювання, самооцінки і внутрішнього стимулювання, що веде до комфортної душевної рівноваги та морального задоволення.

Актуальність концепції розвитку самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованої організації навчального процесу зумовлена її значущістю для оновлення суспільства. Неможливо перебудувати суспільство

без перебудови освіти. Тим більше неможливо створити нове суспільство, нову державу без оновлення освіти. Освіта має бути на передовій нашого державотворення, має цементувати і рости націю. Разом з тим нова концепція обґрунтовується теоретичними й емпіричними передумовами. До перших можна віднести фундаментальні дослідження про функції особистості в соціумі та життєдіяльності людини, про специфічні механізми розвитку особистісних функцій (смыслотворення, суб'єктизації, рефлексії), про співвідношення функціонально-когнітивних й особистісних компонентів в освіті тощо.

В якості емпіричних передумов виступає накопичений за останнє десятиліття досвід новаторської діяльності, спрямований на створення альтернативних освітніх систем (В. Гузик, В. Хайруліна, О. Лосюк, В. Кемінь та ін.), в тому числі досвід викладачів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Стверджувати, що в навчальному процесі особистість формується, можна лише з великою долею умовності. Особистість формується в такій же мірі, в якій чинить опір будь-якому формуванню. Цілеспрямоване формування особистості можливе за умови використання дидактичного принципу суб'єктності навчання. У зв'язку з цим виникає питання : чи відрізняється особистісний підхід від індивідуального підходу, чи це взаємозамінні поняття? Є такі підстави розрізняти їх.

Індивідуальний підхід може включати, а може й виключати особистісний підхід. Перший передбачає знання, врахування індивідуальних особливостей людини, другий - це підхід до особистості як до цілісності. У філософському плані поняття індивідуального підходу пов'язане з категоріями одиничного і випадкового, а поняття особистісного підходу - з категоріями особливого як єдності загального й одиничного.

Особистісний підхід змушує розглядати будь-яку особливість людини як одиничне явище, що штучно виділене із загальної структури особистості або діяльності. Особистісне те, що первісно самовизначається людиною, що входить до суб'єктного досвіду. Особистісний бік будь-якої діяльності - це її

суб'єктне начало. Студент формується, розвивається як носій суб'єктного досвіду. На відміну від когнітивного досвіду, досвід особистісний ніякої іншої форми, окрім діяльності, не має. Тому в умовах особистісно орієнтованого навчання зміст не може задаватися у відриві від процесуальної форми його існування.

У тому випадку, коли предметом уваги викладача стає тільки навчальний матеріал і способи дії з ним, студент від самого початку, з етапу проектування, планування навчального процесу стає об'єктом навчання. Роль творця віддається викладачеві, а не студенту. Але ж виконувати завдання доведеться студенту, спираючись на свій суб'єктний досвід. Чи не в цьому причина практичних невдач у здійсненні проблемного підходу, що базується на позаособистісній атрибутиці, коли ще на рівні конструювання організації навчального процесу детально обговорюються зовнішні чинники і зовсім не враховується суб'єктний досвід людини?

Прийняття значущості суб'єктного досвіду приводить, хочемо ми того чи ні, до парадоксу, коли творчість можна визначити як безсуб'єктний процес. Але вже давно стало аксіомою, що характер творчої діяльності залежить від особистості творця. Життя дає приклади високих творчих здібностей людей, для яких типово вражаюча своєю багатогранністю, глибиною і характерним тільки для них новаторством є продуктивність всього учиненого ними. Саме такою була діяльність Г. Сковороди, І. Франка, В. Вернадського. Одночасно при величезній творчій і духовній насиченості така їхня діяльність відзначалась значною тривалістю.

За всіма наявними даними, цей останній показник був зумовлений не тільки багатогранними інтересами, що виходили на різні галузі людської діяльності, і не тільки їх потужним творчим інтелектом, але також міцно й органічно засвоєними загальнолюдськими цінностями, які, трансформуючись у мотиви, постійно спонукали їх до подвижницької праці.

У навчальному процесі творчість виявляється як у діях викладача, так і студента. Інша річ, що в педагога рівень досконалості, майстерності, наукові

можливості значно більші, ніж у студента. Відбувається взаємодія двох досвідів, в результаті якої збагачуються обидва. Разом з тим підготовка фахівців у педагогічних закладах освіти спрямована переважно на таку організацію навчального процесу, яка існує поза особистістю студента.

Навчання на особистісному рівні - це забезпечення суб'єктивного сприйняття матеріалу кожним студентом. Цей матеріал буде мати смисл і цінність для особистості, якщо він узгоджується з її досвідом, інакше ніяка предметна діяльність не зможе забезпечити «необхідного» (на думку викладача) смислу. Здійснити цю вимогу можна, якщо навчальний матеріал трансформувати в систему задач, виконання яких вимагає певного рівня пізнавальної самостійності у студентів.

Залежно від наявного суб'єктного досвіду задачу, дану іззовні, суб'єкт може і не прийняти для розв'язання, а якщо й прийме, то, як правило, здійснює до визначення задачі, модифікуючи її відповідно до власного досвіду. Саме цим можна пояснити такий незаперечний факт : що становить собою задачу для одного суб'єкта, може не бути задачею для іншого. Викладач, який пропонує студентам задачу, не враховує можливість неприйняття її, призведе до невдачі як студентів, так і їхнього наставника.

Навчання студентів розв'язувати задачі сприяє не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але включається в процес самостворення викладачем тих якостей його особистості, які необхідні в його роботі зі студентами і визначають індивідуальний стиль взаємин викладача і студентів.

У технологічному плані діяльність студента виступає як розв'язання нескінченної низки задач, що постійно виникають. Діалектичний зв'язок між самостійністю та задачами дає можливість вважати одним із провідних засобів розвитку самостійності студентів цілеспрямоване навчання їх розв'язанню задач. Дозоване зростання складності задач, які враховують суб'єктний досвід особистості, дозволяє цілеспрямовано змінювати цей досвід, тим самим підвищувати рівень самостійності студентів. При цьому створюються умови

для реалізації невитребуваного до того духовно-інтелектуального потенціалу студентів.

Існує термінологічно-сміслова невизначеність, яку й дотепер не вдалося подолати, у тлумаченні поняття «задача». Визначення поняття «задача» ускладнюється через багатозначність цього слова. Це змушує нас, розглядаючи різні позиції науковців, обґрунтувати термінологічно-сміслові значення ключового для нашого дослідження поняття «задача», яке служить інструментом наукового пізнання.

В умовах особистісно орієнтованого навчання відбувається перенесення уваги на особистість студента, коли центром уваги стає не задача, не способи її розв'язання, не ситуація, яка при цьому виникає, а студент, його особистість. При цьому будемо розглядати дві сторони діяльності в процесі розв'язання задач: результативну і процесуальну. *Результативна сторона фіксується* у вигляді набутих знань, умінь і навичок, які плануються, подаються і контролюються. *Процесуальна сторона* виявляється в характері, підході, особистісному ставленні студента до нових знань і фіксується в способах самостійної діяльності. Саме в ній виявляється індивідуальність студента, його вміння спланувати і виконати самостійну роботу, обґрунтовано використовуючи відповідні дії. Тільки аналіз процесу дозволяє виявити не просто результат засвоєння, а шлях одержання цього результату, побачити відмінності в способах самостійної діяльності при однаковому кінцевому результаті.

Сказане дозволяє говорити про процес розв'язання задач як суб'єктну діяльність студента. Ця діяльність виступає особистісно значущою, а тому є дійовим джерелом розвитку особистості. Використання в процесі розв'язання задач різноманітних способів самостійної діяльності конкретним студентом відображає його особистісну орієнтацію на опрацювання навчального матеріалу, його суб'єктне надання переваги певним способам, що визначають ставлення до процесу розв'язання задачі. Використані способи характеризують насамперед діяльність студента, як суб'єкта. Вони характеризують вибірність,

особистісне розуміння найкращих шляхів розв'язання задачі. Якщо ці способи носять стійкий характер, то можна говорити про прояв індивідуального стилю діяльності.

Запропонований підхід організації самостійної роботи спирається не на зовнішні, а на внутрішні чинники, що є елементами суб'єктного досвіду (мотивація, потреби, особистісні смисли, установки, стереотипи, бажання, переваги тощо). Але при цьому не зменшується роль і значення зовнішніх чинників, які спрямовані на витребування нереалізованих можливостей розвитку студента, на особистісну мотивацію діяльності, на власний вибір і формулювання значущих для нього цілей і способів діяльності. Заявлену проблему ми розглядаємо, спираючись на концепцію розвитку особистості, автором якої є Г. Костюк, і концепцію діяльнісного підходу, що його дотримувався Л. Виготський.

Г.Костюк, досліджуючи проблему співвідношення навчання і розвитку особистості, розглядав розвиток як внутрішній прогрес. Він вважав розумовий розвиток системою зі специфічними власними суперечностями. В цих рамках розвиток розглядається як спонтанний процес. Г.Костюк доводить, що спонтанність як вияв внутрішніх суперечностей у кінцевому підсумку є заданою спрямованістю, а ефектом власного розвитку виступають не всі засвоєні способи дії, а лише ті з них, які зберігаються на подальших етапах діяльності особистості, тобто ті, які стали невід'ємною частиною суб'єктного досвіду особистості. Це є важливим методологічним положенням, оскільки воно підкреслює необхідність уважного ставлення до суб'єктного досвіду особистості.

Якщо оцінювати теоретичні пошуки Г. Костюка з сучасних позицій, то можна впевнено стверджувати, що український учений багато в чому випередив свій час. Висунуті ним ідеї і зроблені теоретичні висновки своєчасно не були використані і навіть не були включені до освітньої парадигми, оскільки соціальне замовлення освіти вимагало суб'єкт- об'єктних відносин. Тісний взаємозв'язок між соціальним запитом на освіту і здатністю

системи освіти задовольнити його є одним з ключових показників її стану. Сьогодні ситуація змінилась, тому зневажання суб'єктного досвіду особистості не тільки веде до своєрідного спрощення при розгляді взаємодії елементів педагогічної системи, а й до неминучого зниження ефективності самостійної діяльності студентів.

Поєднання двох підходів до проблеми навчання і розвитку, започаткованих видатними вченими сучасності - Г.Костюком і Л.Виготським - послужить трансформації переважаючого сьогодні інформаційного навчання в особистісно орієнтоване.

При організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання ВНЗ реалізує право студентів на свободу вибору, на утвердження почуття рівноправного учасника навчального процесу. Пріоритет суб'єкт-суб'єктних взаємин передбачає співробітництво викладача і студента в навчанні. Студентові надається право вибору змісту, виду і форм роботи при розв'язанні задач, форм і методів обліку, контролю, оцінки його праці, а також вибору режиму, послідовності, порядку й логіки вивчення дисциплін та темпів і строків вивчення як окремих курсів, так і навчання у ВНЗ в цілому.

У новій технології принципово інші форми контролю і оцінки знань студентів, які перевагу надають рейтинговій системі. Вона прилучає студентів до свідомої й активної праці, оскільки в них майже немає жодної можливості ухилитися від виконання завдань. Практично усувається вплив випадкових факторів, а підсумкова оцінка є більш об'єктивною, тому що базується на оцінюванні всіх видів робіт з всіх тем курсу протягом тривалого часу. Ця система породжує здорову конкуренцію серед студентів, створює можливості для реалізації здорового честолобства в оволодінні знаннями. Широко використовуються індивідуальні співбесіди, публічні огляди і захисти результатів навчальної праці, оцінка знань експертами. Це надійні способи захистити студента від суб'єктивізму і монопольного права викладачів на оцінку. При традиційній системі не такими вже й поодинокими є факти, коли

студенти, які помітно розрізняються як за глибиною, так і за обсягом знань, отримують однакові оцінки.

В умовах нової технології навчання співвідношення між аудиторною і самостійною роботою змінюється на користь останньої. Але така насиченість самостійної роботи приведе до підвищення ефективності навчання, якщо її розглядати у взаємозв'язку з індивідуалізацією і диференціацією навчання. В іншому разі, отримавши багато часу для самостійної роботи, студенти використовують його не за призначенням.

Якщо при традиційному навчанні суть роботи викладача полягає в трансляції знань і способів пізнання, то при новому підході важливо здійснити функцію проектування ходу індивідуального розвитку кожного студента. Сумнівно, все-таки, що є якийсь один спосіб, один метод чи один засіб, які самі по собі могли б дати кращі результати, ніж незадовільні традиційні методи навчання. Щоб виконати роботу набагато краще, й притому без незмірно зростаючих витрат, необхідно розробити нову систему навчання з використанням усіх методів і засобів у новому поєднанні.

У новій технології на перший план виступають *такі форми діяльності викладача, як розробка індивідуальних стратегій навчання, виконання диференційованих самостійних завдань, індивідуальне консультування*. Студенти, безумовно, відрізняються за своїми стартовими навчальними можливостями. Разом з тим, кожен студент за будь-яких умов має деякий вихідний інтелектуальний капітал, внутрішній резерв по його нарощуванню. Отже, кожен студент об'єктивно має потребу в створенні певних умов, що сприяють становленню його здібностей. І хоча всі студенти й різні, але вони рівні з точки зору свого права на повноцінний розвиток в умовах якісного навчання у вищій школі.

У новій технології навчання визначаються зрозумілі й прості, але разом з тим надійні й суворі вимоги здійснення відповідального ставлення студента до самостійної діяльності, ставлення до себе як до особистості і як до майбутнього вчителя. Протягом усього навчання проводиться ґрунтовна робота з

формування у студентів моральної зацікавленості, готовності і спрямованості працювати на межі своїх сил і можливостей. Якщо не буде пробуджений цей потенціал і не виникне бажання й енергія створювати свою власну особистість на шляхах подолання труднощів, формувати себе своїми власними силами як майбутнього спеціаліста високого рівня, то й проведена робота не дасть очікуваних результатів. Тому цілі нової технології, її суть, деталі, очікувані переваги, права студентів і їхня відповідальність обговорюються безпосередньо з ними.

Нова технологія організації навчання студентів не є метою, а засобом досягнення мети. Увесь смисл упровадження нової освітньої системи полягає в тому, щоб зробити процес вивчення кожної окремої навчальної дисципліни творчим та індивідуальним, щоб це вивчення зацікавило студента, принесло йому моральне й інтелектуальне задоволення від того, що він пізнає, від власного інтелектуального та освітнього зростання, від подолання труднощів і самого себе. Створення відповідних традицій творчої атмосфери й напруженої праці, високого морального духу здійснюється поступово.

6.1.2. Особистісно орієнтоване навчання як умова гуманістичного підходу при організації самостійної роботи студентів

Навчання у ВНЗ продовжує залишатись переважно інформаційно-словесним, лекційно-семінарським (або часто його називають традиційним) в чи не найгіршому його варіанті. Тому спостерігається зростання соціально-психологічного невдоволення учасників освітнього процесу, яке спричинене як фінансовими проблемами, так і соціально неадекватним психолого-педагогічним наповненням змісту освіти сучасної вищої школи. Це змушує всіх, хто причетний до навчання і виховання студентів, рахуватися з потребами людини, шукати методи й прийоми навчання, природні для кожного вікового періоду розвитку.

Гуманізація процесу навчання у вищій школі в цьому зв'язку - така організація навчальної діяльності, коли формування особистості, всебічне культивування індивідуальних здібностей студентів є головним смислом і метою педагогічних зусиль викладачів, як, між іншим, і самих студентів. Організатори навчального процесу зобов'язані створити такі умови, такий режим, які б дали змогу реалізувати головну мету - розвиток самої особистості студента, її творчий потенціал.

В ході проведеного дослідження з метою проаналізувати процес підготовки майбутнього вчителя, характер відносин викладача і студента, підходи до організації занять студентів, було опитано 327 студентів випускних курсів 6 факультетів Харківського педуніверситету, викладачів 17 кафедр та вчителів 14 шкіл Харкова, в яких студенти проходили педагогічну практику.

Результати дослідження засвідчили трансформацію мотивації майбутніх учителів щодо своєї професії. Так, більше половини опитаних студентів (58,7%) не визначилися зі своїм подальшим працевлаштуванням, категорично вирішили не пов'язувати свою долю з роботою в школі - 8,9 % і лише 32,4 % знову підтвердили свій вибір.

Чим зумовлене таке значне розчарування обраною професією?

Аналіз мотивації вибору саме педагогічної освіти свідчить, що студенти обирали професію вчителя передусім за власним бажанням - 31,8%, наслідуючи приклад учителя в школі - 30,0 %, приклад батьків - учителів - 10,0 %. Лише 13,9 % вступили до педагогічного ВНЗ за бажанням батьків та 9,2% - за порадою друзів.

У той же час на випускному курсі після чотирьох з половиною років навчання у педагогічному ВНЗ на запитання, чи обрали б знову студенти професію вчителя, лише 23,6 % підтвердили знову свій вибір, 49,0 % - не визначилися, 27,4 % - категорично відповіли «ні». Відповідь знаходимо у відкритих запитаннях анкет: «низька заробітна плата», «мало самостійності в навчанні», «нецікаво», «професія, яка потребує багато фізичних і духовних сил, але не цінується в суспільстві» тощо. Наступні бесіди зі студентами показали,

що багато з них невдоволені процесом організації занять у ВНЗ, недостатністю самостійної роботи, майже відсутністю будь-якого вибору видів і форм навчальної діяльності.

Навчальний процес підготовки майбутнього вчителя поєднує в собі лекції, практичні заняття, самостійну роботу, педагогічну практику тощо. Проблеми в сучасному суспільстві знаходять своє відображення в усіх складових елементах як вищої, так і середньої освіти. Так, під час педагогічної практики в школі студенти зустрілися з труднощами, зумовленими насамперед суто «шкільними» проблемами: відсутністю інтересу до навчання у школярів - 34,9 %; недостатнім забезпеченням технічними засобами навчання - 33,7 %; великою кількістю учнів у класі - 32,5 %; недостатнім забезпеченням учнів новими підручниками - 30,6 %.

Навчальний план ВНЗ передбачає не тільки досконале знання предмета, але й уміння донести ці знання до учнів. Останнє значною мірою залежить від засвоєння студентами методики навчання, проведення нетрадиційних уроків, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів.

Як показали результати дослідження, найбільш істотну роль в оволодінні методикою студенти надають педагогічній практиці у школі - 77,3 %. Також важливе значення мають: допомога шкільного вчителя - 40,2%; практичні заняття з методики навчання у виші - 34,9 %; самостійна робота з методичною літературою - 30,9 %; лекції з методики у виші назвав кожен п'ятий студент.

Цікавими виявилися результати порівняння самооцінки студентами своєї предметної та методичної підготовки й оцінки її викладачами кафедр педагогічного вишу та вчителями шкіл, в яких проходили педагогічну практику студенти.

Деякі результати опитування відображені в таблиці 6.1 :

Таблиця 6.1.

Якості вчителя, необхідні для успішної професійної діяльності

<i>№ з/п</i>	<i>Якості вчителя</i>	<i>Вибір студентів, %</i>	<i>Вибір учителів, %</i>
1.	Справедливість	41,2	40,90
2.	Уміння використати методику	9,6	40,2
3.	Порядність	41,7	15,1
4.	Доброта	38,4	15,1
5.	Досконалі знання з предмета	11,1	55,1
6.	Вимогливість	12,7	4,0
7.	Почуття гумору	41,2	19,5
8.	Готовність прийти на допомогу	46,4	12,0
9.	Широка ерудиція	13,0	24,1
10.	Високий культурний рівень	13,6	33,1
11.	Постійне самовдосконалення	29,4	29,4

Серед шляхів підвищення рівня фахової підготовки студенти називають: забезпечення навчального процесу необхідною літературою 69,7%; розширення методичної допомоги методистами під час педагогічної практики - 48,6%; використання зарубіжного досвіду - 20,4 %; використання нових педагогічних технологій - 41,5 %.

У зв'язку з цим підкреслимо той факт, що 34,7 % студентів назвали допомогу шкільного вчителя суттєвим фактором, що сприяв засвоєнню методики навчання. На це вказали 62,8 % студентів, в той час, як на допомогу викладачів методики ВНЗ - 16,4%.

Важливе значення для підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів студенти, викладачі вузу і вчителі шкіл відводять забезпеченню навчального процесу комп'ютерною технікою та іншими засобами навчання. Так вважають 35,3 % опитаних студентів, 47,8 % викладачів, 39,3 % учителів.

Резерв підвищення рівня фахової підготовки студентів - використання нових педагогічних технологій. Так вважають 41,5% студентів, 54,9% викладачів, 35,7 % учителів. Нові педагогічні технології знають 84,7 % студентів, але під час практики їх використовували лише 11,4 %, а в кінці практики - 5,7 %. Основна причина цього - відсутність підтримки з боку школи.

Традиційний навчальний процес і щоденна робота викладачів вишів базується на чіткій установці - все викладене в програмі, підручнику, лекціях студент має знати й уміти відтворити. При такій установці головним ціннісним орієнтиром стає довільна пам'ять студента.

Тим часом, одержані результати дозволяють вийти на нову педагогічну ідею, реалізація якої дозволить підняти рівень фахової підготовки майбутніх учителів. Вища школа реалізує права студентів через запропоновані альтернативи на вирішальних ділянках навчання і підготовки фахівців:

- у виборі номенклатури навчальних дисциплін і обсягу годин на кожну з них з розрахунку загального фонду робочого часу;
- у виборі режиму, послідовності, порядку і логіки вивчення дисциплін;
- у виборі темпів і строків вивчення як окремих курсів, так і навчання у ВНЗ в цілому;
- у виборі співвідношення лекційних і семінарських (практичних) занять в годинах;
- у виборі форм і методів обліку, контролю, оцінки праці студентів;
- у виборі напрямків наукової школи і теми наукової роботи;
- у виборі шкіл і закладів для практики і майбутньої професійної діяльності;
- у створенні фондів соціального захисту студентів;
- у створенні центрів культури, спорту, вільних і незалежних, студентських асоціацій, об'єднань, спілок.

Викладені позиції забезпечують вихід на організаторську роботу по здійсненню гуманістичного підходу до навчання студентів. Увесь смисл організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання полягає в тому, щоб пробудити у студента бажання й енергію творити свою особистість, долаючи труднощі, самому формувати себе. Нова технологія унеможливорює абсолютизацію репродуктивного типу мислення студентів в ході засвоєння навчального матеріалу. В основу навчання покладено самостійну роботу студентів та обговорення її результатів.

Цілі альтернативного навчання, його суть, деталі, очікувані переваги, права студентів і їхня відповідальність обговорюються разом з ними. Упродовж усього навчання проводиться ґрунтовна робота з формування в них моральної зацікавленості творити себе, працювати на верхній межі своїх сил і можливостей.

Нова технологія забезпечує режим найбільшого сприяння реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів.

Головне в тому, що професійна діяльність викладача, як і навчальна діяльність студента, набуває якісно іншого характеру: центральною фігурою навчання стає студент. Він - пошукач знань: його перестають учити, він сам навчається.

У новій технології закладені нові форми контролю й оцінки знань студентів - індивідуальні співбесіди, публічні огляди, захисти результатів навчальної роботи, метод оцінки знань групами експертів. Це надійні способи позбутися суб'єктивізму в оцінюванні знань студентів. Більше того, технологія організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання веде до визнання природного людського права на помилку, на незнання, на неповноту інформації, на забування. Передусім визнається честь і гідність тих, кого навчають.

У реальному житті людина завжди стоїть перед вибором інформації, шляхів розв'язання різних проблем. Тому гуманним є варіант запропонованої нової педагогічної технології, при якому в навчанні студент має можливість вибирати не тільки навчальний матеріал, а самостійно вирішувати, як, з ким, коли і де його вивчати. У процесі самостійної роботи максимально враховується суб'єктний досвід студента, а навчальна діяльність у вищій базується не на традиційних підходах, а на принципово нових - рухливих, змінних, багатоваріативних, регульованих лише логікою навчального процесу.

Студент отримує принципову можливість просуватися в навчанні власним темпом. Процес навчання кожної дисципліни будується на принципово новій цільовій настанові, яка включає:

- Бажання самого студента самостійно оволодіти навчальною дисципліною.
- Систематичне використання в навчальній діяльності студента його суб'єктного досвіду.

- Функціонування мимовільної пам'яті в процесі самостійного вивчення навчальної, наукової і популярної літератури.

При використанні цієї технології створюється абсолютно новий тип відносин викладачів і студентів, немислимий в лекційно-семінарській системі навчання. Ці відносини характеризуються гуманізмом, орієнтацією на окремого студента. Зміст навчання, будучи єдиним за програмою, перестає бути власне таким для кожного студента. Центральною фігурою навчання стає студент. Діставши внутрішню свободу і незалежність, студент має змогу реалізувати свої потенційні можливості, спираючись на суб'єктний досвід.

У ситуації вибору студент діє не за чужим, а за власним планом, створеним або перетвореним у процесі активної діяльності, прогножуючи, передбачаючи, обґрунтовуючи певним чином результат. Діючи у відомій йому сфері, доповнюючи ситуацію, приміряючи відомі способи дії до нетипового завдання, студент поступово приходить до думки, що потрібна нова інформація, щоб виконати завдання. Оволодіння новою інформацією при цьому завжди спирається на суб'єктний досвід пошукової діяльності.

Використання запропонованого принципу суб'єктності навчання дозволить істотно впливати на створення гуманних відносин у навчанні. Гуманізація навчального процесу є, безумовно, лише частиною складної і багатогранної роботи, яка характеризує організацію навчальної діяльності студента. Отримані дані і практичний досвід, накопичений у ВНЗ, вказують на її велике значення для досягнення високого рівня активності і свідомості, самостійності і творчості студентів. Навчальний процес має великі внутрішні резерви підвищення рівня підготовленості студентів, які не використовуються на практиці. Найголовніший серед них - відмова від авторитарного характеру педагогічного процесу. Гуманні стосунки мають бути спрямовані на бережливе

ставлення до особистості студента, бажання викладачів урахувати її індивідуальні особливості, зберігати їх і розвивати.

Особистісно орієнтоване навчання - це навчання, яке гармонійно резонує з внутрішнім світом людини. Має велике значення рухливість, тип нервової системи, але не менше значення має той життєвий досвід, який склався на той час, його характер, переваги, які теж є частиною його внутрішньої суті - його індивідуальної природи. Тому особливого значення в цьому зв'язку набуває навчання, яке враховує суб'єктний досвід.

Кожному треба давати те, що потрібно саме йому. Навчати тому і стільки, що і скільки відповідає його природженим здібностям.

При особистісно орієнтованому навчанні, яке враховує і використовує максимально природні можливості людини, пізнавальна діяльність завдяки цьому піднімається на якісно новий рівень. Її джерелом стають не зовнішні вимоги, а власний суб'єктний досвід і власні пізнавальні мотиви, які поступово перетворюються в самостійну потребу в освіті і самоосвіті. Її об'єктом стає все ширше коло наукових знань і пов'язаних з ними узагальнених способів навчальної діяльності. Її кінцевим результатом є все більш розвинена особистість самого студента, що завдяки своїй власній діяльності збагачується новим досвідом.

6.1.3. Упровадження технології організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання

У діючій освітній технології педагогічна діяльність зводиться до контролю за якістю засвоєння знань студентами - здобуті поточні або підсумкові результати зіставляються з очікуваними відповідно до мети й певним чином оцінюються.

Мета конкретизується як установка на якість засвоюваних знань, їх глибину, міцність, усвідомленість, на якість відповідних умінь і навичок - навчально-пізнавальних, дослідницьких, практичних і професійних. Якість

знань, умінь і навичок декларується як головний критерій педагогічного діагностування студентів. Конкретизована мета знаходить своє відображення в програмах навчальних дисциплін. Відповідно склались форми контролю: заліки, екзамени, тести, контрольні роботи, семінари тощо. Вироблені й критерії оцінки знань. Але як показує досвід і спеціальні дослідження, кожний викладач використовує ці критерії відповідно до своїх індивідуальних уявлень та установок. І тут скільки викладачів, стільки тлумачень якості підготовки відповідного студента.

Контроль результатів навчання є важливою складовою педагогічного діагностування студентів, але далеко не вичерпує його. Більше того, у зв'язку з новими орієнтаціями традиційна система контролю, критеріїв і оцінок результатів навчання та підготовки фахівців стала анахронізмом, гальмом і бар'єром формування творчої особистості.

Здійснюваний традиційний контроль знань студентів дає змогу оцінювати тільки те, що знаходиться на поверхні - стан природної та оперативної набутої пам'яті студента, її обсяг, індивідуальні можливості щодо запам'ятовування, відтворення, оперування, застосування. Для сучасної школи потрібен спеціаліст, який здатний до швидкої адаптації та орієнтації в соціальних і професійних умовах освітнянської галузі, його начитаність, ерудованість, загальна культура, його інтелектуальні й творчі можливості і здібності. Окрім того, вкрай важливими є його працездатність, людська надійність та порядність.

Саме тому у виші повинен культивуватися не абстрактний престиж знань - тут ми неминуче вийдемо на експлуатацію пам'яті, а престиж особистості студента, престиж професії, престиж викладача. Цій меті і має служити педагогічна діагностика. Її головне завдання - виявити параметри навчання студентів і сформувати стійку мотивацію до учіння. Це дозволить сформувати технологію навчання, адаптовану до індивідуальних можливостей студентів.

У цьому плані цікавою є думка опитаних випускників (986) про головне завдання сучасної школи. Це:

- давати знання - 24,3%

- розвивати особистість - 56,4%
- готувати до праці - 1,8%
- готувати до життя - 17,5%

А ось думка першокурсників:

- давати знання - 39,4%
- розвивати особистість - 44,7%
- готувати до праці - 0,9%
- готувати до життя - 15%

Як бачимо, перевага надається розвиткові особистості.

Формуванню особистості сприяє в першу чергу суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента. При цьому учасники міжособистісної взаємодії діють як особистості. Не тільки викладач впливає на студента, а й студент на викладача. Усі інші цілі - засвоєння знань, формування вмінь і навичок - підпорядковуються основній меті : формування особистості студента.

Важливим моментом міжособистісної взаємодії є те, що викладач знаходить особистісні витоки в кожного студента, які визначають або можуть визначити здійснення пізнавальної діяльності. Такі прояви індивідуальних особливостей викладач і має використовувати при організації навчання студентів. Навчання, яке спрямоване на те, щоб зробити студента суб'єктом пізнавальної діяльності, можна назвати особистісно орієнтованим.

Кожен студент є носієм особистого (суб'єктного) досвіду, який вбирає в себе предмети, уявлення, поняття, установки, стереотипи, особистісні смисли; студент формується, розвивається як носій цього суб'єктного досвіду. І на це не можна не зважувати.

Викладачеві важливо знати, як відчують себе студенти на занятті: чи розкуті вони, чи відчують задоволення від пізнавальної діяльності та спілкування з викладачем й іншими студентами, чи усвідомлюють свої можливості в подоланні труднощів, чи можуть відкрити щось незвідане в собі і в навчальній дисципліні?

Як засвідчують наукові публікації і досвід: це і інтуїція, і емпатія викладача і зворотний зв'язок з допомогою бесід, різних тестів, анкет.

У роботі зі студентами був використаний діагностичний тест, який дозволив підтвердити чи спростувати попередні висновки, одержані з допомогою спостережень. Значна кількість викладачів (22,6%) висловили сумнів щодо потреби тесту, виходячи з того, що вони добре відчують, бачать і адекватно оцінюють стан справ. Разом з тим близько 17% оцінок одержаних результатів були у викладачів помилковими. Тому буває дуже корисним перевірити себе, свою професійну рефлексію, достовірність самооцінки.

Одержані дані такі, що вимагають до себе пильної уваги. Виявлено, що у 46,3 % студентів емоційний стан на заняттях - «байдужість», «невпевненість у собі», «нудьга», «нецікавість».

У той же час у викладачів, які працювали з цими студентами, інший емоційний стан, який можна визначити як більш комфортний: 84,2% викладачів визначили свій стан на занятті як «спокій», «самореалізація», «задоволення», а деякі (9,6%) як «радість». Разом з тим серед студентів із станом «радість» не було жодного.

Причини в суперечливих оцінках емоційного стану викладача і студентів різні. Завдання викладача - виявити їх і максимально використати в навчальному процесі. Окрім того, різнополюсність емоційного стану викладачів і студентів на занятті - вагомий аргумент на користь того, щоб дослідити стан студентів, з'ясувати, чим зумовлений такий погляд на навчальний процес.

Засобом для дослідження виступав діагностичний тест. Це адаптований нами тест, який запропонований А. Сиденко для педагогічного діагностування учнів шкіл. Свій стан з кожного пункту студенти оцінюють в балах з інтервалами від -3 до +3, проставивши порядкові номери від 1 до 22. Щоб бути більш відкритим, прізвище студентом не ставиться. Тут важливе суб'єктивне ставлення, дуже особисте, індивідуальне. До студентів звертаються з проханням бути щирими в оцінці в балах свого стану.

Таблиця 5.

1.	Мені досить часто не зрозуміло, з якою метою проводиться заняття	-3 -2 -1 0 1 2 3	Мені практично завжди зрозуміло, з якою метою проводиться заняття
2.	Я не відчуваю, що почуте на занятті саме те, що важливе для моєї майбутньої професійної діяльності	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я розумію, що почуте на занятті саме те, що важливе для моєї майбутньої професійної діяльності
3.	На занятті я завжди в пригніченому стані, незадоволений, похмурий	-3 -2 -1 0 1 2 3	На занятті я завжди в доброму настрої, задоволений, життєрадісний
4.	На занятті я пасивний, бездіяльний, неухвальный, працювати не хочеться	-3 -2 -1 0 1 2 3	На занятті я - активний, діяльний, уважний, завжди хочу працювати
5.	Якщо викладач ставить запитання аудиторії, я не замислююсь над ними, не намагаюсь в подумці відповідати	-3 -2 -1 0 1 2 3	Якщо викладач ставить запитання аудиторії, я замислююсь над ними, намагаюсь в подумці відповідати
6.	Я відчуваю роздратування і незадоволення викладача аудиторією	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я відчуваю доброзичливість викладача стосовно аудиторії
7.	Матеріал кожного заняття я не сприймаю з вивченим раніше	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я бачу зв'язок нового матеріалу з раніше вивченим
8.	Я вивчаю предмет без будь-якого інтересу	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я вивчаю предмет з великим інтересом
9.	Я з великими труднощами примушую себе вести конспекти, все, що потрібно, не встигаю записувати	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я із задоволенням веду конспекти, все, що треба або рекомендує викладач, встигаю оформити і записати
10.	Мені здається, що викладач не звертає уваги, як я працюю на занятті	-3 -2 -1 0 1 2 3	Мені здається, що викладач звертає увагу на те, як я працюю на занятті
11.	Як правило, я не повертаюсь до самостійного вивчення матеріалу пройденого заняття	-3 -2 -1 0 1 2 3	Після заняття я самостійно вивчаю матеріал пройденого заняття
12.	Я не можу виділити головного в дисципліні	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я можу виділити головне в дисципліні
13.	Мені здається, що викладач байдужий до успіхів студентів й до того, як вони ставляться	-3 -2 -1 0 1 2 3	Мені здається, що викладач не байдужий до успіхів студентів та їхнього

	до предмета		ставлення до предмета
14	Якщо викладач помиляється, як правило, я не помічаю помилок	-3 -2 -1 0 1 2 3	Якщо викладач помиляється, я часто помічаю помилки
15	Мені здається, що викладач ставиться до мене без довіри і поваги	-3 -2 -1 0 1 2 3	Мені здається, що викладач ставиться до мене з довірою і повагою
16	Мені здається, що практичні заняття приносять мало користі, щоб глибоко розібратись у матеріалі курсу	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я думаю, що практичні заняття дуже потрібні, щоб розібратись у матеріалі курсу
17	Як правило, я не помічаю рекомендацій викладача щодо самостійного вивчення курсу	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я звертаю увагу на рекомендації викладача до самостійного вивчення курсу
18	Я відволікаюсь на заняттях, займаюсь сторонніми справами	-3 -2 -1 0 1 2 3	На заняттях я ніколи не відволікаюсь і не займаюсь сторонніми справами
19	На занятті я не дізнаюся нічого нового для себе	-3 -2 -1 0 1 2 3	На занятті я дізнаюся багато нового для себе
20	Я ніколи не запитую викладача, якщо мені щось не зрозуміло	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я завжди запитую у викладача, якщо мені щось не зрозуміло
21	Мені здається, що мої знання з предмета оцінюються не об'єктивно	-3 -2 -1 0 1 2 3	Мені здається, що мої знання з предмета викладач оцінює об'єктивно
22	Я б не хотів відвідувати заняття даного викладача	-3 -2 -1 0 1 2 3	Я б хотів відвідувати заняття даного викладача

У дослідженні був проголошений пріоритет особистості, її інтересів, потреб, можливостей. Педагогічна діагностика дозволяє виявити, чи стала реальністю ця декларація, чи залишилась на рівні добрих намірів.

Перше, що виявлено: ступінь прояву тієї або іншої ознаки, яка характеризує навчальний процес і стан студента в ньому, після цього, гіпотезу або можливі причини такого факту. Максимальна сума в рядку плюс 60 одиниць, а мінімальна - мінус 60 одиниць (20 студентів у групі множимо на плюс-мінус 3 одиниці). Тривогу викликають пункти з найменшою сумою.

Другим напрямом дослідження стає аналіз не за успішністю навчання і ступенем її прояву в діях та свідомості студента, а за станом кожного студента. Принцип залишається таким же. Студент, який набрав максимальну суму,

відчуває себе більш комфортно на занятті. Отже, чим більше студентів набирають високі бали, тим менше навчальний процес вимагає корекції.

6.1.4. Студент як об'єкт і суб'єкт у навчальному процесі

При опитуванні із 327 випускників 59% стверджують, що викладачі часто були необ'єктивними в оцінці їхніх знань, 41% вважають, що «таке буває», але від випадку до випадку. Не було жодного, хто б вважав, що його знання завжди оцінювались об'єктивно.

Змінити ситуацію на краще, залишаючись в рамках традиційної системи навчання, справа безнадійна. Категоричний висновок робимо, виходячи з наслідків проведеного опитування.

З метою виявлення вагомості факторів, які сприяють розвитку творчого потенціалу студентів у навчанні, було здійснено анкетне опитування студентів-випускників напередодні державних іспитів. Ми виходили з того, що випускники, які практично завершили навчання, разом з тим, ще не втратили відчуття життя в ньому, можуть точніше й об'єктивніше оцінити реальний стан справ у вищій школі, ніж студенти молодших курсів і вчителі.

Був запропонований перелік факторів, кожний з яких випускники мали оцінити за 10 - бальною шкалою.

Результати опитування наведені в таблиці 6.2.

Таблиця 6.2.

Фактори, які сприяють розвитку творчості студентів у навчанні (очима студентів)

<i>Ранг фактора</i>	<i>Фактор</i>	<i>Середній бал</i>
1.	Особистість викладача	9,1
2.	Можливість здійснювати вибір у навчанні	8,4
3.	Опора на суб'єктний досвід студента	8,0
4.	Врахування індивідуальних особливостей студента	7,8
5.	Самостійна робота	7,2
6.	Евристичні методи навчання	6,8
7.	Діалог з викладачем	6,7

8.	Творчі ситуації	6,6
9.	Відповідна матеріальна база	6,1
10.	Сприятливий клімат у групі	5,8
11.	Спілкування з товаришами в групі	5,7
12.	Систематичний контроль знань	5,5
13.	Колективні форми роботи	4,3
14.	Традиційні форми навчання	4,0
15.	Типові ситуації	2,9

Одержані результати показують, що такий фактор, як особистість викладача, має найбільший бал (9,1). Це дозволяє стверджувати: щоб бути зразком і формувати студента як творчу особистість, викладач передусім сам повинен бути творчою особистістю, яка володіє загальною культурою, високою фаховою підготовкою та відповідним науковим потенціалом.

Другий ранг (8,4 бали) «можливість здійснювати вибір у навчанні», третій ранг (8,0 балів) «опора на суб'єктний досвід студента» та четвертий ранг (7,8 бали) «врахування індивідуальних особливостей студента» мають для нашого дослідження особливе значення. Вони є вагомим аргументом на користь того, що традиційну освітню технологію навчання треба замінити на альтернативну, в якій студент стає суб'єктом навчання.

У ході роботи той же перелік факторів було запропоновано викладачам з проханням оцінити кожен з них за 10- бальною шкалою. Було опитано 59 викладачів.

Результати опитування наведені в таблиці 6.3.

Таблиця 6.3

Фактори, які сприяють розвитку творчості студентів у навчанні (очима викладачів)

<i>Ранг фактора</i>	<i>Фактор</i>	<i>Середній бал</i>
1.	Особистість викладача	9,6
2.	Самостійна робота студента	9,0
3.	Відповідна матеріальна база	8,9
4.	Систематичний контроль знань	8,8
5.	Сприятливий клімат у групі	7,3
6.	Діалог з викладачем	7,1
7.	Евристичні методи навчання	7,0
8.	Врахування індивідуальних особливостей студента	6,8

9.	Можливість здійснювати вибір у навчанні	6,2
10.	Опора на суб'єктний досвід студента	5,8
11.	Творчі ситуації	5,6
12.	Типові ситуації	5,5
13.	Традиційні форми навчання	5,1
14.	Колективні форми роботи	2,1
15.	Спілкування з товаришами в групі	0,6

Перший ранг, навіть з більш високим балом (9,6), отримав фактор «особистість викладача». А ось фактор «можливість здійснювати студентами вибір у навчанні» посів 9 ранг (6,2 бали), а фактор «опора на суб'єктний досвід студента» - навіть 10 ранг (5,8 бали). Це можна пояснити тим, що роками напрацьовані схеми й варіанти навчання швидко не змінюються. Досить частими були розбіжності в оцінці проведених занять студентами і викладачами. Перші оцінювали словами - «нудьга», «нецікаво», другі - «заняття досягло поставленої мети».

Але якщо виходити з того, що головна цінність вишів - особистість студента і все, що робиться, робиться заради нього, то потрібно переходити на нові технології організації навчання, в яких враховується неповторна своєрідність окремої людини, сукупність притаманних тільки їй особливостей. Потрібна цілісна характеристика особистості, яка має свої почуття, думки, прояви волі, потреби, бажання, інтереси, звички, настрій, переживання, інтелект, здібності тощо.

Студент має певний професійний і побутовий досвід і прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління. Логіка навчального процесу вимагає, щоб навчання було організоване як співробітництво, як спільна діяльність викладача і студента на всіх етапах, щоб студент став суб'єктом навчання.

Учіння, як суб'єктна діяльність студента, розгортається як процес засвоєння знань, воно стає суб'єктно значущим осягненням оточуючого світу, наповненим для студента особистісним смислом, відношеннями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді.

Дані таблиці 6.3. не є випадковими. Вони є лише статистичним підтвердженням того, що викладачі вишу мало приділяють уваги суб'єктному досвіду як фактору підвищення ефективності навчання. Та по-іншому й не могло бути в умовах традиційного навчання. Сподіванням на те, що ситуацію можна змінити на краще, є високий ранг (9,0 бали) фактора «самостійна робота студента».

Співпраця викладача і студента може бути в педагогічному процесі, який отримав назву «особистісно орієнтований», де взаємодія двох досвідів йде не по лінії витіснення індивідуального і заміни його суспільним, а шляхом постійного погодження, використання всього того, що накопичив студент як суб'єкт пізнання у своїй власній діяльності.

Розвиток студента як особистості йде не тільки через оволодіння заданою викладачем упорядкованою діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела розвитку особистості.

6.1.5. Розробка особистісних стратегій навчання студентів

Діюча нині у вищій школі технологія організації та здійснення навчального процесу не є сприятливою для вільного розвитку студентів. Більше того, вона в принципі не може бути іншою.

Анкетне опитування 983 студентів показало, що в переважній більшості студентів (93%) повністю або частково відсутній досвід подолання себе, самобудівництва і самостворення. 76% студентів відмічають, що їхній режим життя носить стихійний характер, нав'язуваний зовнішніми умовами й обставинами. І тільки в кожного восьмого (12%) режим життя спрямований особистими планами й інтересами. Повне задоволення досягнутими результатами навчання відчують близько 10% студентів, а повне незадоволення - 67%. І це при тому, що відмінні результати навчання в 14,5% студентів, а добрі й відмінні - у 58%. Систематично й щоденно самостійно

працює кожний шостий студент (17%), епізодично і в разі необхідності - 38 %, не працюють взагалі - 9 %.

У той же час майже всі студенти (97,5%) виявили зацікавлене ставлення до ідеї самобудівництва, самостворення, самореалізації. У 76% студентів є бажання випробувати себе шляхом подолання труднощів. У нашому дослідженні із 640 опитаних студентів, які в сесію отримали оцінки «незадовільно», мали намір усі вчитися й працювати по-новому, але всі спроби реалізувати ці бажання виявилися марними у більшості бажаючих (56%). Викладачі ВНЗ засвідчують, що невисокі результати за наслідками сесії, а то й повний провал, нерідко мають місце не через те, що в студента відсутні відповіді дані, а виключно причиною таких результатів була його нездатність організувати свою роботу упродовж семестру.

Організованість нерідко ототожнюють з дисциплінованістю, між тим, вона одна з найбільш суттєвих проявів дисциплінованості. Не можна назвати недисциплінованою людину, яка свідомо підпорядковує свою поведінку нормам суспільної моралі, виконує правила, але робить це досить неорганізовано.

Організованість тісно пов'язана з плануванням, яке виступає мислительним, вольовим процесом і передбачає :

- обмірковування плану дій, яке пов'язане з певними вольовими зусиллями;
- вибирання з декількох варіантів одного, що вимагає від студента рішучості;
- попередження поспішного прийняття плану, що вимагає від студента витримки;
- реалізація плану, що вимагає від студента настирливості, впертості.

Отже, *організованість* - це *вміння планувати свої дії та керуватися планом*. Будь-яка діяльність виконується за раніше наміченим планом (той план може бути гарним чи поганим). Якщо стоїть мета і вона адекватна ситуації та доступна, але план досягнення цієї мети поганий, то виконання часто через

помилковість плану буває нездійсненим, і це призводить дію до зриву. Тому питання планування самостійної діяльності, організації роботи й участь у цьому процесі самих студентів як суб'єктів навчального процесу набуває першочергового значення. Виховання плановості та організованості дій ставить на меті підготовку дисциплінованих та професійно підготовлених студентів, які могли б правильно прогнозувати та організовувати свою самостійну діяльність.

Якщо головною цінністю вищу визначаємо студента, то й оновлювати технологію навчання треба з позицій інтересів студентів. Внутрішній світ кожного студента настільки різноманітний і неповторний, що не можна не зважати на цей факт, а тим більше не можна насилувати його й підганяти під зовнішні стандарти. Саме тому на часі є розробка особистісних стратегій навчання кожного студента. Вищий смисл організаційної роботи будь-якого викладача - це надання допомоги кожному студенту у створенні умов найбільшого сприяння для вільного розвитку його особистості.

Одне й те ж освітнє середовище відповідно до заданих програм і параметрів за своїми наслідками може бути одночасно сприятливе для одних суб'єктів і руйнівним для інших. Для реалізації особистісних стратегій навчання треба не тільки їх розробити для кожного студента, а й створити відповідне навчальне середовище.

Звичайно, на сприяння чи несприяння реалізації особистісної програми впливає не тільки навчальне середовище, а й будь-яке інше: громадське, сімейне, вуличне тощо. Кожне середовище має свої власні внутрішні закони функціонування, які дуже не просто вловити, але які за своїми наслідками можуть бути досить значними. Наше завдання - дослідження навчального середовища з позицій його сприяння реалізації особистісних стратегій навчання.

Навчальне середовище буде сприятливим для студента, якщо воно найбільшою для даних умов мірою допомагає йому здійснювати самостійну діяльність. Це вихідне положення покладено в основу розробки особистісних стратегій навчання. Початковим етапом роботи стало діагностування студентів. Його головне завдання - виявити параметри суб'єктного досвіду студентів і

формувати стійку мотивацію до учіння. На цьому етапі з'ясовуються особистісні характеристики, врахування яких необхідне в подальшому в побудові адаптованого до них процесу навчання. На підставі діагностичних тестів, співбесід, анкетування студенти умовно були поділені на підгрупи залежно від рівня їхньої самостійності : I - студенти, які потребують постійної допомоги викладача, II - студенти, яким допомога надавалась від випадку до випадку, III - студенти, які працювали переважно самостійно, IV - студенти, які виявляли творчий підхід до роботи.

Наступний етап розробки - планування самостійних робіт студентів. Принципова відмінність цього етапу від такої роботи в традиційній технології полягає в активній участі (в основному студенти самі планували, а викладач виступав у ролі консультанта) самого студента в усіх операціях. Планування для кожного студента ставало реальним для виконання, воно дозволяло краще осмислити весь процес в цілому й окремими етапами, процедурами чи елементами. Як показали дані проведеної роботи, все це приводить до високої мотивації студентів. Практично було знято питання про примусове відпрацювання (що було нормою в контрольних групах) окремих тем. Студенти постійно звертались до викладача за консультацією, уточнювали, деталізували окремі моменти, виявляючи при цьому високу зацікавленість до вивчення предмета. Разом з тим виконання операцій з планування дозволяє й викладачеві більш глибоко вникати в особливості навчання кожного студента та ефективно прогнозувати свої подальші кроки.

Планування розпочинається з визначення цілей самостійної роботи. У нашому випадку ціль самостійної роботи зводилась не тільки до оволодіння знаннями, уміннями й навичками, але і якостями, необхідними для досягнення певного рівня компетентності на визначеному етапі навчання, розвитку ініціативи, саморегуляції, творчого підходу до виконання самостійних робіт, врахування унікальності кожної особистості.

Стратегічною метою було підвищення рівня самостійності. Досягнення цієї мети, як і всіх інших, відбувається в певному навчальному середовищі.

Тому наступним етапом роботи було створення сприятливого середовища для самостійної роботи кожного студента. Елементи (складові частини) такого середовища ми намагались виявити експериментально. При цьому елементами навчального середовища вважали такі його характеристики, які повторюються, є більш-менш стійкими, проявляють себе в певних зв'язках і відношеннях у навчальному процесі і які є істотними з точки зору сприяння виконанню самостійних робіт студентів.

На практичних заняттях і вдома студенти виконували самостійні роботи різної складності. За будь-яку роботу кожен студент отримував залікові одиниці. Студентам надавалось право самостійно обрати для себе вид роботи: реферат, повідомлення, участь у дискусії, письмова робота тощо. При визначенні ефективності самостійної роботи, як правило, враховується швидкість виконання завдання, але при виконанні самостійної роботи вдома студент не був обмежений в часі і сам планував свою роботу.

Ставлення до виконання самостійних робіт виявилось тісно пов'язаним з рівнем пізнавальної самостійності. Студенти з високим рівнем самостійності із задоволенням беруться за виконання робіт, які вимагають від них багато зусиль. Так, готуючи реферат, такі студенти самостійно підбирають літературу, визначають зміст реферату, систематизують, узагальнюють матеріал, складають тези, дають аналіз інформації. До викладача звертаються, як правило, по суті проблеми й дуже рідко з питаннями другорядними. Студенти з низьким рівнем самостійності частіше обирають для самостійних робіт нескладні завдання. Типовим для цієї групи студентів є звертання до викладача з проханням назвати першоджерела, які допоможуть підготувати реферат і принести їм книги, за якими вони зможуть готуватись. Це є свідченням не тільки відсутності відповідних умінь, а й готовності до самостійного набування знань; вони звикли до того, що це краще зробить за них хтось інший.

При виконанні самостійних робіт з можливостями вибору завдань результати виявились ближчими до реальних навчальних можливостей

студентів. Установлювалась ця відповідність у ході наступних співбесід і консультацій.

Студенти з високим рівнем самостійності охоче виконують творчі самостійні роботи з обмеженим часом виконання, і, - навпаки, студенти з низьким рівнем самостійності, незалежно від складності завдання, запитують ще раз, що мається на увазі, про що треба писати, з чого починати. Допускають помилки через те, що неправильно «приймають» завдання. Третина таких студентів постійно починають писати відповідь на запитання, а потім запитують, чи на правильному шляху вони, чи ні.

Було помічено, що завдання репродуктивного характеру розвивають і проявляють здібності до швидкого вгадування за найменшими ознаками. Для студентів, які віднесені до III та IV груп, це не характерно, а проявляється частіше у студентів II й особливо I групи. Разом з тим ця обставина з гарантією не може визначати тих студентів, які знають чи не знають матеріал. За правильною відповіддю може бути просте списування з книги, конспекту або відповіді більш підготовленого студента.

Отже, є підстави говорити про *перший компонент навчального середовища*, який досить чітко проявився в дослідженні - це *зміст діяльності студента і технологія його здійснення*.

У ході дослідження стало цілком зрозуміло, що завдання репродуктивного характеру не тільки утруднюють виявлення глибини знань, а найчастіше, викладач взагалі позбавлений такої можливості. При виконанні таких завдань не враховуються (і врахувати майже неможливо) індивідуальні особливості студентів, з іншого боку, - викладач не може надавати індивідуальну консультацію окремим студентам, оскільки від них не вимагається творчого підходу до їх виконання. Особливість же творчих завдань в умовах особистісно орієнтованого навчання полягає в їх спрямованості на конкретного студента, бо виконання таких завдань виступає як засіб його зміни за рахунок засвоєння певних знань і способів дії.

Під час виконання самостійних робіт потрібно враховувати багатоваріантність і багатоаспектність зв'язків і відносин, в які потрапляє студент. Зокрема виникає потреба дати відповідь на запитання: А чи не є одержані результати наслідком якихось інших причин, окрім тих, які ми враховували? А, можливо, й навпаки : одержані дані виявились в результаті дії декількох причин одночасно, а ми не всі їх враховували. Буває й перебільшення значущості якогось одного фактора над іншими.

Звичайно, важко врахувати всі обставини, умови, фактори, які виникають під час виконання самостійних робіт студентів, впливаючи на кінцевий результат. При особистісному підході питання про некоректність одержаних результатів відпадає саме по собі, адже в кожному випадку максимально враховується суб'єктний досвід студента. Безумовно, всі студенти відрізняються за своїми стартовими можливостями, маючи різний суб'єктний досвід і різний рівень пізнавальної самостійності. Студент за будь-яких умов має внутрішні резерви збагачення власного досвіду, а, значить, і нарощування своїх навчальних можливостей, зокрема, зростання рівня самостійності. Отже, кожен студент об'єктивно потребує створення певних умов, сприятливих для його особистісного зростання; цей саморозвиток і самореалізація досягається за рахунок виконання завдань різної складності, зокрема й таких, що виходять за межі досягнутого рівня самостійності.

Таким чином, *другим елементом навчального середовища є умови, в яких відбувається самостійна діяльність.* Невід'ємною складовою дослідження були самоконтроль і самооцінка. Оцінювання було відкритим і прозорим - студент сам давав оцінку своїй роботі і своєму товаришу. Виходячи з того, що це давало досить високі результати, є підстави для обговорення питання про введення під час оцінювання самостійної роботи принципу відкритості і прозорості. Самоконтроль та самооцінка привчає саморегулювати свою діяльність, дозволяє позбутися амбіціозності, болісної реакції на критику та зауваження, вміти адекватно реагувати на оцінку.

Одним із завдань для кожного студента було оцінити свою роботу. Ці результати порівнювались з оцінкою викладача. У разі розбіжностей студент і викладач завжди аргументували свою позицію.

Одержані результати можна побачити в таблиці 6.4.

Таблиця 6.4

Порівняльний аналіз самооцінки й оцінок інших людей

Групи, кількість студентів	Самооцінка студента й оцінка викладача однакові, %	Самооцінка студента вища оцінки викладача, %	Самооцінка студента нижча оцінки викладача, %	Студенти не зміogli зробити самооцінку, %
(I) - 27	56	19	II	14
(II)- 31	25	30	5	40

Як видно з наведених даних, студенти I групи оцінюють свої знання більш точно. Лише декілька разів самооцінка студента розійшлась з оцінкою викладача - одного разу самооцінка була заниженою, іншого - завищеною.

В I групі характер організації самостійної роботи студентів змушував самостійно знаходити допущені помилки, неточності, намічати і здійснювати способи усунення виявлених недоліків, тобто для студента пріоритетним в їхній діяльності був режим пошуку. В II групі на етапі оцінювання знань студенти перебували в режимі слухання коментарів викладача по суті допущених студентами помилок.

На заняттях студентів не обмежували кількістю виконаних завдань. Навпаки, заохочували додатковими заліковими одиницями при виконанні додаткових завдань. Самостійне виконання завдань дозволяє студентам з високим рівнем самостійності звільнитись від тягаря багаторазових повторів очевидних для них речей. Вільний режим діяльності дозволяє їм сконцентрувати увагу на проблемі, піднімає відповідальність за прийняті рішення і наслідки роботи. Така можливість роботи рідко трапляється при традиційному навчанні.

Виконані самостійні роботи в I групі засвідчили, що знання студентів були більш точними і повними, аргументація власної позиції переконливою і зрозумілою. У той же час в II групі майже втричі було більше студентів, які взагалі не мали ніякої позиції. Оскільки зміст завдань, умови оцінювання були однаковими, а результати різними, то можна говорити про режим діяльності як важливий елемент навчального середовища.

Для перевірки цього припущення був виділений наступний етап роботи, на якому кожному студентові надавалось право оцінювати самостійну роботу свого товариша. Слід відзначити, що такий елемент новизни зацікавив студентів. Ми сподівались, що зменшиться кількість студентів, які відмовляться від виконання завдання. Але результати виявились дещо несподіваними - вони мало відрізнялись від того, що було на попередньому етапі. Наслідки цього етапу відображає таблиця 6.5:

Таблиця 6.5

Порівняльний аналіз самооцінки, оцінки товариша та оцінки викладача

	Групи студенти	
	I-27	II-31
Самооцінка студента збігається з оцінкою товариша та викладача	11%	30%
Самооцінка студента й оцінка товариша однакові, але розходяться з оцінкою викладача	25%	10%
Самооцінка студента розходиться з оцінкою товариша й оцінкою викладача, які однакові	19%	10%
Самооцінка студента не збігається з оцінкою товариша й оцінкою викладача	15%	10%
Самооцінка студента й оцінка викладача однакові, але розходяться з оцінкою товариша	11%	0
Відмовились від виконання	19%	40%

На перший погляд, несподіваною є велика кількість оцінок викладача, оцінок товариша й самооцінок, що не збігаються. Це можна пояснити тим, що при оцінюванні самостійної роботи товариша завжди треба мати на увазі певну суперечність між їхніми унікальними особистостями. Саме оцінювання містить у собі не тільки оцінку роботи, але й приховану або відкриту оцінку партнера, яка нерідко визначає характер їхньої взаємодії. Цей факт особливо важливий у

формуванні професійних якостей студента, оскільки його не просто оцінюють, а навчають справедливо та об'єктивно оцінювати інших. Сформований стиль роботи майбутні педагоги потім перенесуть у дитячу аудиторію.

У ході оцінювання студентам нагадувалось про те, що при самооцінці та при оцінці роботи товариша вони здобувають важливі професійні вміння. Саме оцінка нерідко виступає причиною напруження і навіть конфліктів в учнівському середовищі.

Разом з тим відмічаємо, що в I групі студенти оцінюють знання більш об'єктивно. Їхня самооцінка значно ближча до оцінки однокурсників, ніж до оцінки викладачів, а це можна пояснити тим, що викладачі, маючи більший досвід, професійно оцінюють знання студентів.

Слід відзначити, що студенти I групи проявляли зацікавленість до результатів самостійної роботи, а студенти II групи були до них більш байдужими. Це приводило до того, що допущені помилки студенти I групи у наступних роботах виправляли, а в II групі нерідко повторювали знову. Це можна пояснити тим, що робота в II та I групах відбувалась в різному режимі. Якщо студенти I групи мали сприятливі можливості для обміну раціональною та емоційною інформацією, знаннями, досвідом, діяльністю, навичками, уміннями та результатами діяльності, то у студентів II групи режим діяльності в цьому відношенні був менш сприятливим.

Отже, третій компонент навчального середовища - режим діяльності.

Студенти між собою розрізняються за своєю навчальною активністю: саме ця відмінність впливала на їхні успіхи більше, ніж будь-яка інша. Нерідко не дуже підготовлений, але більш активний студент долає труднощі і тому вже добре навчається. І в той же час непогано підготовлений студент, але занадто пасивний, починає відставати й поступово потрапляє в групу з нижчим рівнем пізнавальної самостійності. Тому дуже важливо створити таку морально- психологічну атмосферу, яка б сприяла формуванню позитивного ставлення до навчання. Збуджувальна сила зовнішніх дій визначається не тільки їх інтенсивністю, але й ставленням особистості до цих впливів. При позитивному

ставленні особистості до зовнішніх впливів - сила їх зростає, при негативному-знижується як відносно окремих зовнішніх дій, так і ситуації в цілому. Виникають додаткові зовнішні перешкоди, а тому студенти з негативним ставленням до навчання змушені інтенсивніше мобілізувати свої можливості, щоб досягати поставленої мети, а найбільш слабкі не могли впоратися із завданням.

В роботі була постійна опора викладача на моральний потенціал студента та його пробудження, стимулювання його честі, гідності, пізнавальної активності. Разом з тим виявлено таку деталь - чим більшу активність студент проявляв на етапах постановки завдання, тим активнішим він був і на всіх етапах його виконання, незалежно від того, до групи якого рівня самостійності він належав. Це дало підстави виділити *четвертий компонент навчального середовища - мотиви діяльності, взаємовідносини в групі.*

Отже, умовно були виділені такі компоненти навчального (професійного) середовища :

- I - зміст діяльності й технологія її здійснення;
- II - умови, в яких відбувається самостійна діяльність студентів;
- III - режим діяльності;
- IV - характер взаємовідносин у групі, вчинки, поведінка, мотиви.

Щоб студент став головним учасником свого творення і відчував задоволення від зростання, від подолання труднощів і самого себе, він з перших днів навчання мусить отримати уявлення про те, що він має знати й уміти і які для цього в нього є можливості. Причому ця робота повинна розпочинатись уже на початкових етапах навчання і здійснюватись упродовж всього терміну навчання. Створює й буде людину тільки сама людина, і ніяка зовнішня сила не в змозі зрощувати людину без участі її внутрішньої сили - бажання, потреби, волі. Живити і підживлювати це бажання, безперервно закріплюючи і розвиваючи його, забезпечуюючи сприятливе навчальне середовище для задоволення бажання створювати себе - це і є організація всього навчального процесу у вищій школі.

На жаль, створюване і діюче нині навчальне середовище таке, що воно замість культивування такого почуття не тільки не враховує повною мірою елементи навчального середовища, а стримує, обмежує реалізацію наявних можливостей студентів, не даючи їм ніякого вибору, позбавляючи їх права на помилки, на усвідомлення і подолання себе.

Визначивши елементи навчального середовища, ми змушені відповісти на запитання: «А за якими критеріями можна визначити ступінь сприяння створеного середовища в цілому і окремих його елементів зокрема?» Аналіз проблеми і пошук відповіді в наявних публікаціях показали надзвичайну складність, об'ємність і нерозробленість її.

У самому початковому варіанті пошуку стало очевидним, що критеріїв визначення сприяння навчального середовища для забезпечення ефективності самостійної роботи студентів велика кількість, яка не підлягає точному підрахунку. Для прикладу візьмемо не все навчальне середовище в цілому, а лише режим діяльності, що організовується викладачем у цьому середовищі. Режим діяльності може бути в різних варіантах - режимі слухання, режимі читання, режимі писання, режимі практичної діяльності. Кожен з цих варіантів може відрізнятися за часом проходження, що, звичайно, вплине на кінцевий результат. Але й це ще не все. Будь-який варіант може здійснюватися на одному з трьох рівнів: на рівні пошуку, на рівні відтворення зразків, на рівні комбінації того й іншого. Як оцінити кожен варіант з точки зору сприяння і який його конкретний критерій?

Питання про критерії сприяння має не одну, а багато варіантів відповіді, достовірність кожної з яких можна перевірити тільки експериментальним шляхом.

Був розглянутий лише один елемент навчального середовища - режим діяльності. Якщо розглядати інші складові навчального середовища, то варіантів впливу на особистість буде не менше. Чим глибше проникатимемо у проблему взаємозв'язку навчального середовища і суб'єктного досвіду особистості, тим більше виникатиме питань про критерії сприяння і тим

складніше буде знайти відповіді за цими критеріями. До того ж, треба мати на увазі, що всі елементи навчального середовища існують не ізольовано, а взаємодіють між собою, що й приводить їх до нової якості. Саме ця обставина дозволяє говорити про критерії результативності, які виступають узагальненими показниками ефективності діяльності. До таких показників належить пізнавальна самостійність.

Самостійні роботи, виконані студентами протягом семестру, зокрема 12 контрольних робіт, бесіди, консультації, анкетування, дають змогу з великим відсотком достовірності судити не тільки про міцність, глибину й повноту знань студентів, але й про зрушення в рівні їхньої пізнавальної самостійності.

Але яким чином проведена робота позначилась на формуванні готовності студентів до професійної діяльності?

Готовність до педагогічної діяльності розглядаємо як таку характеристику особистості, яка передбачає позитивне ставлення до педагогічної професії, має необхідні професійні знання, відповідні навички і вміння, спрямованість почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на учнів.

З урахуванням цього були виділені рівні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

I. Наслідувальний. Студенти стихійно переносять із життя готові зразки спілкування в умови професійної комунікативної ситуації. У них слабкі професійні знання, мотиви навчання не мають професійно-педагогічної спрямованості.

II. Реконструктивний. Студенти мають середні, а інколи й високі професійні знання, але в них недостатньо розвинуті комунікативні вміння. Вони переносять засвоєні варіанти спілкування, досвід колег в умови нової комунікативної ситуації. Мотиви навчальної діяльності характеризуються частковою професійно-педагогічною спрямованістю.

III. Варіативний. Студенти здебільшого мають високого рівня професійні знання, розвинуті емпатію і мовленнєві здібності. Комунікативні вміння знаходяться на достатньому рівні сформованості, що дозволяє їм комбінувати

відомі прийоми спілкування. Серед мотивів навчання професійно-педагогічна спрямованість є домінуючою.

IV. Творчий. Студенти здатні до імпровізації, самостійно створюють комунікативні прийоми і здатні приймати рішення щодо конкретної ситуації професійного спілкування. Їх характеризує дійсно професійно-педагогічна спрямованість мотивів навчання, високий рівень професійних знань, мовленнєвих здібностей, емпатії.

Наявність творчого рівня сформованості готовності до професійної діяльності не була виявлена, а розподіл студентів залежно від рівня готовності до професійної діяльності до і після експерименту представлено в таблицях 6.6. і 6.7.

Таблиця 6.6.

Рівні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності (до експерименту)

Г рупи студентів	Рівні готовності, %			
	I	II	III	IV
I	35	62	3	-
II	37	61	2	-

Таблиця 6.7.

Рівні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності (після експерименту)

Г рупи студентів	Рівні готовності, %			
	I	II	III	IV
I	28	65	7	-
II	34	63	3	-

Одержані дані виявились дещо несподіваними. Помітної переваги у зростанні рівня готовності до професійної діяльності у студентів I і II груп не було. Від 50% до 75% студентів характеризувались низьким рівнем сформованості комунікативних умінь, від 40% до 52% - низьким рівнем мовленнєвих здібностей. Кожен третій студент знаходився на найнижчому рівні готовності до професійної діяльності.

Було виявлено, що готовність має, так би мовити, внутрішній і зовнішній план. Те, що лежить на поверхні(зовнішній план) свідчить, що студент міг би успішно працювати вчителем. Але серед них чимало таких, хто не збирається працювати вчителем, є й такі, що ще не визначились (40%), але є й такі (25%), що різко негативно ставляться до професійної педагогічної діяльності. І тільки 35% зробили свій вибір на користь педагогічної діяльності.

Низький рівень готовності до педагогічної діяльності, що характеризує певну групу студентів, впливає на появу численних помилок під час моделювання ними педагогічних ситуацій або при проведенні педагогічних ігор. Невдачі ще більшою мірою закріплюють негативну настанову на професійну діяльність.

Серед помилок, що зустрічаються найчастіше, є такі: неправильна дикція, монотонність мовлення, неправильність наголосів, незрозумілі паузи, скутість, невиразність рухів, погане знання учня, невміння розподілити увагу, нерозвинутість емпатії, недостатня гнучкість мислення, відсутність деяких комунікативних умінь.

Викладач може допомогти подолати негативне ставлення до професійної діяльності, використовуючи комплекс коригуючих впливів, що усувають фактори, які негативно діють на формування комунікативних умінь та професійних здібностей у майбутніх педагогів. Серед них важливе місце займає аналіз діяльності студентів, який ґрунтується на вмінні знайти позитивні моменти в роботі кожного студента. Сприятливі умови для такої діяльності створюються при особистісно орієнтованому навчанні. Доцільним є виділення, залежно від характеру основних помилок у педагогічному спілкуванні, певних груп студентів, що більш правильно визначають відповідну спрямованість педагогічного впливу.

Ефективним у плані формування готовності до професійної діяльності особистісно орієнтоване навчання буде тоді, коли воно поряд з формуванням самостійності й творчості передбачає підготовку майбутніх педагогів до професійного спілкування.

Розроблені відповідно до рівня суб'єктного досвіду студента особистісні стратегії навчання будуть служити для його блага і розвитку. Смысл усієї організаційної роботи полягає у створенні такого навчального середовища, яке забезпечує умови для нарощування суб'єктного досвіду і розвитку потенційних можливостей студента. Поєднання розробленої особистісної стратегії навчання і відповідно до неї створеного навчального середовища забезпечує сходження на вершину індивідуальних досягнень.

За погодженням зі студентами викладач повинен вирішувати, скільки часу буде витрачатись на лекції, семінари, практичні роботи і скільки - на самостійну роботу та в якій послідовності і формі вона здійснюватиметься.

6.1.6. Управління самостійною діяльністю студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання

Аналіз сучасних досліджень з проблеми самостійної роботи студентів та учнів показує, що здійснювати особистісний підхід, організовуючи самостійну діяльність студентів, дуже складно. Існуючі способи організації самостійної роботи, традиційні і нетрадиційні, незважаючи на зовнішню відмінність, по суті, виявляються варіантами того ж самого способу, при якому діяльність відбувається без належного управління, контролюється головним чином за кінцевим результатом, до якого здебільшого приходять наосліп. Тому мова повинна йти про нові підходи, нові ідеї, на основі яких визначаються нові управлінські рішення, які будуть експериментально перевірені.

Управління має місце там, де відбувається спільна діяльність людей для досягнення певних цілей. Управління являє собою такий процес взаємодії сторін, при якому одна з них чинить вплив на другу, друга ж виявляється здатною сприймати такий вплив і відповідно будувати свою діяльність. Управління можна вважати успішним за умови, якщо сформульована і прийнята обома сторонами мета взаємодії, а студент має засоби й можливості для її реалізації. Важливо, щоб у цій взаємодії був обопільний інтерес,

відчувалася взаємозалежність. Обопільна зацікавленість проявляється в більш-менш однаковому розумінні мети діяльності викладачем і студентом. Ніщо не може так негативно вплинути на всю діяльність, як неправильне цілепокладання. Навіть найдосконаліше забезпечення і найкращі умови для самостійної роботи викличуть даремні витрати сил, якщо цілі будуть нереальні або помилкові. Ціль - це майбутній бажаний стан чи кінцевий результат самостійної роботи.

Спільна участь викладача і студента у постановці цілей, підборі завдань для самостійної роботи, плануванні самостійної діяльності та прогнозуванні її результатів - це засіб взаємоузгодження інтересів двох співпрацюючих у процесі навчання сторін. Залежно від масштабності самостійних робіт і рівня підготовки студентів розробляються глобальні й локальні, загальні й часткові, стратегічні, тактичні й оперативні, кінцеві, проміжні й найближчі цілі. Різні цілі використовуються з метою визначення самостійних робіт для окремих студентів.

Управління самостійною діяльністю можна уявити як схему, в якій метою управління є таке погодження взаємодії елементів системи, яке б забезпечило функціонування як системи в цілому, так і окремих її елементів. У кінцевому підсумку ціль управління - створення умов для розвитку особистості. Задача управління - оптимізація взаємодії процесів збереження і перетворення в освітньому середовищі, які в реальному процесі можуть гальмувати і навіть виключати один одного. Критерієм цієї оптимізації буде міра забезпечення розвитку суб'єктів освітнього простору, міра використання існуючих для цього можливостей вибору, які набувають особливої ваги у самостійній роботі. За такого підходу викладач підтримує і створює зв'язки й відношення між елементами системи, які сприяють розвитку особистості студента. Оскільки суб'єктний досвід у студентів різний, то викладач у своїй роботі орієнтується на різноманітність уже існуючих і появу нових зв'язків між елементами системи. Разом з тим управління неможливе без організації стійких зв'язків і

відношень. Мистецтво управління буде полягати в тому, щоб різноманітність і стабільність не суперечили, а доповнювали, взаємозумовлювали одна одну.

Управління за цих умов виступає як послідовність взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення цілі. У науці про управління і на практиці такі дії дістали назву управлінські функції, під якими розуміють конкретні напрями діяльності.

Зміст кожної функції зумовлюється специфікою суб'єктного досвіду студента, в них проявляється спрямованість на досягнення цілі на окремих етапах організації самостійної діяльності студентів. Ці етапи були визначені як окремі послідовні кроки реалізації особистісних стратегій навчання кожного студента. Здійснення управлінських функцій на цих етапах організації самостійної діяльності студентів забезпечує педагогічне управління самостійною роботою студентів. Зазначимо, що визначення змісту функцій управління носить дискусійний характер і в окремих працях висвітлюється по-різному. Не ставлячи собі за мету аналіз таких характеристик, відзначаємо разом з тим, що більшість авторів схиляються до того, що «функції - це окремі періоди (стадії), напрямки управлінської діяльності, пов'язані між собою єдиною кінцевою метою, заради досягнення якої й здійснюється процес управління».

За допомогою функцій управління забезпечується єдність, узгодженість, взаємозв'язок усіх етапів самостійної діяльності студентів та зміна, удосконалення, розвиток цих етапів. Організація та впорядкування, узгодженість і послідовність спільних дій викладача і студентів - невід'ємна умова досягнення намічених кінцевих цілей.

Зв'язок між етапами і функціями відображає таблиця 6.8:

Таблиця 6.8

Педагогічне управління самостійною роботою студентів

Етапи організації самостійної роботи студентів	Функції управління СРС		
	Мотиваційна	Регулююча	Контролююча й оцінююча
i	2	3	4
I Прийняття самостійної роботи (завдання)	Визначення рівня готовності до виконання самостійної роботи та визначення рівня сформованості навчальної мотивації. Спонукання студентів проявити внутрішню активність і прийняти цілі та задачі навчання як особистісно значущі.	Виявлення рівня підготовки студентів їхнього суб'єктного досвіду. Встановлення можливих труднощів і рівня самостійності та організованості студентів. Аналіз взаємовідносин студентів, викладача і педагогічного середовища.	Оцінка організованості та інших особистісних характеристик студентів, що відображають їхнє ставлення до самостійної роботи. Визначення готовності студентів до самостійної роботи та само-контролю.
II Прогнозування результату	Стимулювання дій, спрямованих на передбачення кінцевого результату.	Побудова образу цілі та способів, необхідних для її досягнення.	Порівняльна оцінка різних варіантів досягнення обраної цілі самостійної діяльності.
III Планування самостійної роботи	Визначення предметного змісту самостійної діяльності з позицій наявного суб'єктного досвіду та особистісної значущості. Вибір способів стимулювання пізнавальної сфери студентів.	Підготовка диференційованих самостійних робіт. Визначення послідовності виконання самостійних робіт. Вирішення питання про форми подання допомоги студентам при виконанні ними самостійних робіт.	Вибір стратегій і тактик оцінювання ходу і результатів самостійної роботи студентів. Розробка контрольних завдань і форм контролю самостійної роботи студентів.
IV Реалізація особистісних стратегій навчання	Застосування безпосередніх і опосередкованих впливів, що мотивують самостійну роботу.	Організація індивідуальної форми навчальної діяльності, подання студентам допомоги при виконанні самостійних робіт. Установлення міжособистісної взаємодії та взаєморозуміння. Організація навчання як діалогу.	Здійснення контролю на кожному етапі самостійної діяльності та корекції учбових дій. Оцінка самостійної діяльності.

V Підсумковий аналіз й оцінка самостійної роботи студентів	Підтримка впевненості студентів у власних силах і виборі способів фор-мування власного підходу з урахуванням суб'єктного досвіду кожного студента. Визначення досягнень у навчальній мотивації студентів.	Аналіз причин успіхів і невдач самостійної роботи. Моделювання особистісного підходу до кожного студента. Планування виконання наступних самостійних робіт.	Визначення рівня засвоєння знань, сформованості навчальних дій, характеру особистісних змін та їх оцінка.
---	--	--	--

Як видно з таблиці 6.8 поетапна реалізація управлінських функцій

виступає як відносно закінчений цикл навчання. Разом з тим, він не замкнутий, бо етап аналізу й оцінки самостійної роботи є одночасно і підсумковим для попереднього циклу, і початковим - для наступного. Тому всі цикли розглядаються у взаємозв'язку один з одним. Послідовність етапів всередині одного циклу і послідовність циклів в діяльності як студента, так і викладача створюють орієнтири, попереджують можливі помилки, дозволяють в діяльність вносити поправки. При цьому самостійна діяльність складається з невеликих і досить значних, короткочасних і довготривалих циклів, а засобом управління виступають диференційовані самостійні роботи. Сама ж диференціація самостійної роботи студентів дає можливість викладачеві створити систему диференційованої допомоги студентам, тобто фактично здійснювати управління їхньою діяльністю за допомогою самостійних робіт.

Сукупність диференційованих самостійних робіт виражає рівень самостійності студентів кожної класифікаційної групи. Але, як показали експерименти, у дуже багатьох студентів з однаковим рівнем самостійності були різні рівні володіння знаннями, способами діяльності й уміння використовувати знання, різні рівні навчованості і навченості, тобто різні рівні підготовки. Також не поодинокими були випадки, коли студенти, маючи достатній рівень підготовки і високий рівень пізнавальної самостійності, не виконували завдань, які були їм під силу («не встиг», «забув», «не цікаво», «розраховував, що зроблю пізніше, але не вийшло» тощо). Головна причина такого стану - низький рівень організованості студентів.

Підготовлені самостійні роботи, які були орієнтовані на ознаки, що характеризують самостійну діяльність студентів: здатність здійснювати пошукову діяльність, рівень підготовки, рівень організованості.

Сукупність критеріїв (самостійність, підготовка, організованість) становить відносно цілісну структуру. Справді, оволодіння навчальним матеріалом характеризує навченість студентів. Але для студента особливо велика роль самоосвіти, а для неї важливі наочність і самостійність. Разом з тим, навіть при високих рівнях навченості і наочності може й не бути систематичної пізнавальної діяльності, якщо відсутні дієві мотиви учіння. Поєднання наочності з організованістю дозволяє долати негативне ставлення до навчання не тільки в конкретній ситуації, але із захопленням просуватись до розв'язання віддаленої в часі науково-пізнавальної проблеми (написання курсової, дипломної роботи, доповіді на науковій конференції тощо), долаючи чорнову роботу.

Класифікація самостійних робіт повинна нерозривно пов'язуватися з підготовленою типологією і рекомендувати певні види робіт, адресовані визначеним групам студентів. При цьому в основу створення класифікації була покладена підстава: самостійні диференційовані роботи допомагають студентам в оволодінні знаннями і раціональними способами учіння, а викладачеві управляти самостійною діяльністю. Забезпечення успіху в роботі при виконанні таких завдань виховує дієвий інтерес до учіння, до самостійної навчальної діяльності.

Такий підхід до класифікації диференційованих самостійних робіт відповідає загальноприйнятому розподілу сторін діяльності на мотиваційну й операційну, а тому не потребує спеціального обґрунтування. Диференційовані самостійні роботи поглиблюють і розширюють знання студентів, можна сказати, формують у них індивідуальний стиль діяльності (Є.Климов). Наявні педагогічні дослідження (М. Лазарев, О. Полякова та ін.) дозволяють зробити висновок про те, що розвиток особистості можна розглядати як процес становлення готовності студента (його суб'єктного досвіду) до здійснення

саморозвитку й самореалізації відповідно до виникаючих перед ним задач різного рівня складності, зокрема й таких, що виходять за межі досягнутого рівня. Це дозволяє оцінювати розвиток особистості складністю задач, які мають свої визначені критерії. Особливістю таких задач в умовах особистісно орієнтованого навчання є їх спрямованість на суб'єкта, оскільки розв'язання задач - спосіб зміни студента за рахунок засвоєння певних способів дій.

В умовах вищої школи навчання студента потрібно поступово виводити на дослідницький рівень діяльності, який завершується підготовкою самостійного навчально-наукового дослідження - дипломної роботи. Управління цим процесом, орієнтуючись на особистісні стратегії розвитку, можливе за допомогою самостійних робіт, і творчу самостійну діяльність студентів можна організовувати, ускладнюючи різними способами.

При виконанні самостійних робіт в умовах особистісно орієнтованого навчання створюються особливо сприятливі умови для формування організованості студентів. Це можна пояснити тим, що з винятковою силою проявляється надзвичайно вагомий у розвивальному плані феномен появи у студента потреби в самоактивності як визначального чиннику збагачення власного досвіду. У традиційному навчанні ця потреба гальмується через педагогічну позицію щодо студента як об'єкта навчального процесу, оскільки він мусить лише відповідно реагувати на дії викладача, не беручи участі у плануванні самостійної діяльності, на яке має орієнтуватися у своїй роботі. Власне, первісно традиційне навчання не вимагає формування організованості студентів, хоча формально визначає велике значення і роль цієї якості особистості в навчанні.

Нова технологія передбачає обов'язкове цілеспрямоване формування організованості. Окрім чисто навчальних цілей, досягаються більш значущі для особистості результати - у студента формується відповідальність, в першу чергу, перед самим собою, оскільки він, плануючи, усвідомлює себе як творця свого життєвого і професійного покликання. Це спонукає студента звертатись до свого суб'єктного досвіду, оцінювати свої позитивні надбання і

невикористані можливості, вибудовувати власну програму діяльності на близьку й більш віддалену перспективу. Студент одночасно - творіння і творець самого себе. За рахунок організованості він домагається від самого себе найвищої напруги сил, розуму, волі, почуттів. Він нестерпно переборює вроджені й набуті свої недоліки. Завдяки організованості він мобілізує в собі наявний потенціал, одержуючи необхідний результат і задоволення від подолання труднощів і самого себе.

У літературі з питань управління *цілеспрямовані впливи викладачів на студентів з метою досягнення поставлених цілей називають управлінськими діями*. Результати виділених управлінських дій, які використовуються на практиці, дозволили з'ясувати рейтинг кожної управлінської дії (таблиця 6.9.):

Таблиця 6.9

Управлінські дії викладачів при організації самостійної роботи студентів

№	Управлінські дії	Використовуються на практиці (в %)		
		часто	інколи	рідко
1	2	3	4	5
1.	Постановка цілей самостійної діяльності	74	17	9
2.	Педагогічне діагностування	52	23	25
3.	Прийняття самостійного завдання	18	25	57
4.	Прогнозування наслідків самостійної діяльності	31	48	21
5.	Планування самостійної діяльності	92	8	-
6.	Співробітництво	52	14	34
7.	Протистояння	7	12	81
8.	Організація	74	19	7
9.	Інформаційна взаємодія (комунікація)	79	12	9
10.	Регулювання	21	44	35
11.	Мотивація	30	32	38
12.	Переконання	63	24	13
13.	Вимога (примус)	9	9	82
14.	Контроль	89	11	-
15.	Робота з обдарованими	-	36	64
16.	Нововведення	12	12	76
17.	Ризик	24	40	36

Як видно з таблиці 6.9, викладачі звертаються якоюсь мірою до всіх управлінських дій. Але перевага надається контролю (89%), інформуванню (79%) та організації (74%). Здебільшого (74%) викладачі здійснюють

постановку цілей самостійної діяльності, що ми відмічаємо як позитивний факт. Ця дія може деталізуватися, доповнюватися іншими, але факт її наявності є обов'язковим, бо в разі її відсутності мова про управлінський вплив утрачає будь-який смисл. На жаль, майже кожний десятий випадок самостійного виконання робіт є таким. Характерним і насторожуючим є той факт, що дуже мало викладачів використовують управлінську дію «прийняття студентами самостійних завдань» (18%). Під прийняттям самостійного завдання в спеціальній літературі розуміють особливий процес його переробки, що передує виконанню завдання і приводить до постановки задачі. Залежно від адекватності задачі завданню можна говорити про різний ступінь його прийняття. Експериментальним шляхом (В. Рєпкін, В. Дорохіна та ін.) виявлено, що в тих самих умовах навчання в деякої частини студентів реальна мета діяльності не збігається з метою, запрограмованою в завданні. Це, в свою чергу, впливає на результати самостійної діяльності.

Аналіз управлінських дій викладачів показав, що вони зорієнтовані переважно на здійснення студентами виконавської діяльності і значно меншою мірою - творчої. Опитування та анкетування показали, що викладачі, перш ніж прийняти рішення, готуються до нього, продумуючи різні варіанти (92%). Разом з тим діяльність зосереджується переважно в рамках традиційного навчання, дуже мало орієнтується на нововведення (12%), не йде на виправданий ризик (24%). Але ж добре відомо, що творчість - це завжди певний ступінь невизначеності, тому без введення нового, без певного ризику не можна здійснити зміни в навчанні.

Результати дослідження свідчать про те, що рідко використовується мотивація, регулювання - відповідно 30 % і 21%. Але добре відомо, що мотив втілюється в рішення діяти, а прийняте рішення - у саму дію. Надзвичайно важливу роль тут відіграє створюване педагогічне середовище, бо саме воно впливає на потреби особистості. Зі зміною педагогічного середовища створюються умови для певних якостей особистості, її потреб та інтересів. Урахування цих факторів - необхідні умови для створення ефективного

управління. Такий підхід буде орієнтувати викладачів на реалізацію особистісних стратегій навчання кожного студента.

Порівняльний аналіз управлінських дій «співробітництва» і «протистояння» дозволяє говорити про домінування позитивних емоцій в організації самостійної діяльності студентів: 52 % респондентів, які перевагу надають співробітництву, та 7% респондентів, у яких у роботі часто спостерігається протистояння. Якщо прийняти до уваги ще й ту обставину, що тільки 9% респондентів як управлінську дію використовують примус, то можна говорити про добре підґрунтя для введення нових способів організації самостійної діяльності студентів.

Аналізуючи причини частоти застосування різних управлінських дій, ми виявили, що значна кількість викладачів (близько 70 %) не використовує окремі дії або ж використовує їх інколи не тільки через те, що рідко виникає необхідність у цих діях. В основному причина була в іншому - застосування таких дій викликає у викладачів значні труднощі. Так, наприклад, нововведення та дії, пов'язані з ризиком, використовуються не так часто, бо освітяни звикли до того, що раніше нововведення ініціювались в основному «зверху», а тепер доводиться розраховувати переважно на власні сили. Традиційна система цілком нормальним вважає орієнтацію на виконавську діяльність, тому сміливість ризикнути проявляли тільки ентузіасти або ж ті, хто заручився підтримкою «зверху».

На запитання «Навіщо виявляти обдарованість?» викладачі дають обґрунтовану відповідь. А ось запитання «У чому особливості обдарованих студентів?», «Як з ними працювати?», «Як виявити обдарованість?» - залишаються без відповіді.

Як показали проведені бесіди, проблема полягає в об'єктивній складності цих запитань, а не в тому, що не розуміють важливості їх. Тим більше, що найчастіше доводиться говорити про талант, ще не сформований, а потенційний, який розвивається.

Треба з'ясувати, які управлінські дії викликають у викладачів найбільші труднощі. Це важливо для того, щоб здійснити відповідне інформаційно-методичне забезпечення, яке дозволить усунути наявні складнощі. Результати опитування відображає таблиця 6.10.

Таблиця 6.10

Порівняльний аналіз труднощів, які виникають у використанні
управлінських дій

№ з/п	Управлінські дії	Труднощі при виконанні управлінських дій (в %)		
		Досить важко	Більш важко, ніж легко	Більш легко, ніж важко
1	2	3	4	5
1	Постановка цілей самостійної діяльності	-	9	91
2	Педагогічне діагностування	34	22	44
3	Прийняття самостійного завдання	66	10	24
4	Прогнозування наслідків самостійної	23	23	54
5	Планування самостійної діяльності	-	18	82
6	Співробітництво	14	26	60
7	Протистояння	61	38	1
8	Організація	8	27	65
9	Інформаційна взаємодія (комунікація)	-	-	100
10	Регулювання	15	18	67
11	Мотивація	19	25	56
12	Переконання	45	55	-
13	Вимога (примус)	6	37	7
14	Контроль	-	12	88
15	Робота з обдарованими	69	21	10
16	Нововведення	70	4	26
17	Ризик	74	18	8

Як видно з таблиці 6.10, у респондентів не викликають труднощів такі управлінські дії: постановка цілей, планування, інформація, контроль. Це й зрозуміло, бо це управлінські дії, які характерні для традиційного навчання і які відпрацьовувались протягом тривалого часу. А ось такі управлінські дії, як нововведення, переконання, селекція, ризик, прийняття завдання, що характерні для нових освітніх технологій, викликають у респондентів значні труднощі. Це дозволяє зробити висновок про те, що у професійній підготовці майбутніх

педагогів на такі питання потрібно звернути особливу увагу. У таблиці 12. відображені функції управління на різних етапах організації самостійної діяльності студентів. Там теж йшлося про мотивацію, регулювання, контроль. Але ті ж самі терміни вживались для позначення управлінських дій. А чи немає тут підміни одного іншим? Якщо ні, то як розібратись у цих термінах : коли ними позначаються функції, а коли управлінські дії? Це важливо ще й з огляду на те, що в літературі з цього питання спостерігається велика плутанина. Виходимо з того, що термін «управлінська функція» пов'язаний з дією «що робити?», тоді як «управлінська дія» відповідає на питання «як робити?» Такий підхід дозволяє не тільки розмежувати ці поняття, але й виявити їх зв'язок .

Результативність самостійної діяльності помітно зростала, коли викладач здійснював управлінські дії, адекватні навчальним можливостям студентів, використовуючи в якості засобів управління диференційовані самостійні роботи.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що в кожного викладача (і студента теж) є свої пріоритети в реалізації навіть тих самих цілей і найкращий результат у конкретних умовах буде в тому випадку, коли ці пріоритети більш-менш збігаються. А це можливо за умови пристосування управлінських дій до конкретного студента, самоцінного і самодостатнього. Студент дійсно розкриває свій особистий потенціал, і треба лише допомогти йому, створивши необхідні умови, розглядаючи суб'єктний досвід як контекст учіння. Знання, з якими студент зустрічається вперше, є для нього особистісно чужими. Тому можна передбачити, що свідомо засвоюються тільки особистісно значущі поняття. Одним із підтверджень цієї думки є дослідження Е. Брейтигама, в якому показано, що при вивченні математики нові отримані знання, які не стали особистісним досвідом учня, стають формальними знаннями.

Кожен студент використовує свої особисті способи засвоєння знань. При самостійному виконанні того ж самого завдання різні студенти застосовують різні способи і прийоми. Для викладача важливо виявити ці способи, а потім, використовуючи різноманітні управлінські дії, допомогти студентові самому

обирати особистісно значущий для нього спосіб самостійної діяльності. Управлінські дії, які намагаються змінити цей спосіб, наштовхуються, з одного боку, на певні труднощі в роботі викладача, а з іншого, - знижують ефективність самостійної діяльності студента.

Нами доведено високу ефективність використання диференційованих завдань з дозованим рівнем складності в управлінні самостійною роботою студентів. Виявлено існування закономірного зв'язку між управлінськими діями і структурою діяльності студента : при використанні управлінських дій, адекватних суб'єктному досвіду студента, забезпечувалось формування самостійності вищого рівня.

При використанні управлінських дій, адекватних суб'єктному досвіду студента, у нього забезпечувалось формування самостійності вищого рівня. Використання для обробки результатів методів математичної статистики підтвердило високу ефективність запропонованої педагогічної технології, яка забезпечує гарантовані результати якісної освіти майбутніх фахівців.

Контрольні питання

1. Дайте визначення: “Суб'єктний досвід” - це...
2. Що поєднує і чим відрізняються поняття “організованість” та “дисциплінованість”.
3. Назвіть компоненти навчального середовища.
4. Управління самостійною роботою - це...
5. Які етапи організації самостійної роботи студентів?
6. Назвіть функції управління самостійною роботою.

Література

Ш Брейтгам Э.К. Обучение математике в личностно ориентированной модели образования // Педагогика, 2000. - № 10. - С. 24-29.

Ш Виготський Л.С. Вибрані психологічні дослідження. - М. : Учпедгиз, 1957. - 470 с.

Ш Євдокимов В.І., Покроєва Л. Д., Агапова Т.П., Луценко В.В. Самостійна робота студентів : (навчальний посібник) - Х., 2003.- 160 с.

Ш Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К. : Рад. школа. - 1989. - 460 с.

Ш Сиденко А. Эксперимент в школе : от идеи до реализации // Народное образование. - 2000. - № 9.- С. 153-157.

6.2. Самоосвітні технології

Сучасна людина має постійно вдосконалювати свої знання і вміння, займатися самоосвітою, проявляти різноманітні інтереси. Особливо актуальною проблема самоосвіти сучасної людини стала в умовах інформаційного суспільства, де доступ до інформації, уміння працювати з нею є ключовими.

Інформаційне суспільство характеризується як суспільство знання, де особливу роль відіграє процес трансформації інформації у знання. Тому сучасні умови вимагають від людини постійного вдосконалення знань.

Знання можна отримати різними способами. Сьогодні пропонується величезний спектр послуг підвищення кваліфікації. Але, як відомо, більшість нових знань і технологій втрачають свою актуальність у середньому вже через п'ять років. Тому найбільш ефективний спосіб підвищення професійної майстерності - це *самоосвіта*.

Саме постійна самоосвіта є визначальним активом життя сучасного фахівця-професіонала, адже характерною особливістю професійної діяльності є її рухливість, пов'язана зі зміною інформаційних ресурсів і технологій, багато з професійних знань і вмінь застарівають, виникає необхідність опанування новими формами і методами роботи, оволодіння знаннями суміжних наук тощо. Щоб встигнути за цими процесами, для студента - майбутнього фахівця виникає необхідність оволодіти технологіями самоосвіти.

Сучасному фахівцю має бути близьким гасло: «Освіта для життя. Освіта крізь усе життя!», який тлумачиться як активний процес оволодіння новими

знаннями протягом всієї професійної діяльності. Учені довели, що для підтримки високого рівня професійної компетентності спеціалісту необхідно щодня прочитувати 1-2 газети, 1-2 журнали, 100-150 сторінок наукового тексту, 100-150 сторінок тексту для саморозвитку.

Студент, який орієнтований на професію і прагне до особистісного і професійного вдосконалення та самоосвіти обов'язково досягне високого рівня майстерності. Для цього слід усвідомити і вирішити такі завдання:

- 1) урахувувати зміни в професійному середовищі, які відбуваються під впливом процесів інформатизації, соціально-економічних реформ;
- 2) постійно працювати на підвищенням своєї професійної майстерності; оновлювати знання і вміння, які забезпечують творчу самореалізацію, здатність до активного засвоєння сучасних досягнень і експериментального пошуку;
- 3) відшукувати шляхи й активно застосовувати методи самоосвіти, саморозвитку і самовдосконалення.

Самоосвіта - самостійне набуття систематичних знань у будь-якій галузі науки, техніки, культури, політичного життя тощо. Водночас самоосвіта - засіб самовиховання, оскільки сприяє виробленню цілеспрямованості, наполегливості в досягненні мети, внутрішньої організованості, працелюбності та інших моральних якостей.

Основна форма самоосвіти - вивчення наукової, науково-популярної, навчальної, художньої та іншої літератури, періодики, мережа Internet.

Самоосвіта передбачає також застосування допоміжних засобів: прослуховування лекцій, доповідей, концертів, консультації спеціалістів, відвідування театрів, музеїв, виставок, перегляд кінофільмів, телепередач, різні види практичної діяльності (досліди, експерименти, моделювання тощо).

Самоосвіта завжди має особистісну значущість і виникає на основі потреб, які реалізуються в процесі пізнання оточуючого світу й виховання в собі певних якостей з метою реалізувати себе в соціальному середовищі, в професійній діяльності, побуті. У людини, яка навчається, працює творчо, виникає потреба в постійному поповненні знань, формується гнучкість

мислення, уміння моделювати і прогнозувати процес, розкривається творчий потенціал.

Людина сама ставить перед собою мету самоосвіти в певній галузі. Ця мета визначає подальші кроки, пошук засобів для реалізації мети, самостійність в постановці завдань і вирішення їх.

Актуальним є визначення *вимог до самоосвітньої діяльності людини*. Така діяльність за характером має бути:

- практико-орієнтованою, тобто бути спрямованою на вирішення конкретних і реальних проблем, пов'язаних з майбутньою життєдіяльністю;
- контекстно-орієнтованою, тобто проводитися в природних умовах освітнього процесу (школи, ВНЗ тощо) або професійної діяльності;
- неперервною, тобто здійснюватися постійно, систематично;
- оптимістичною, тобто включати в себе установку на успіх;
- «інкрементальною», коли отриманий результат визначає напрям і характер подальших дій;
- індивідуалізованою, тобто будуватися з урахуванням набутого досвіду, особливостей мисленнєвих процесів і пізнавального стилю.

Самоосвітня технологія складається з низки компонентів, а саме:

1. Усвідомлення людиною персональної необхідності набуття додаткових знань, формування позитивної мотивації самоосвіти. Серед мотивів самоосвіти можна виділити такі:

- мотиви успіху;
- мотиви подолання професійних утруднень;
- мотиви, спрямовані на покращення матеріального добробуту;
- мотиви визнання (соціального, професійного тощо);
- кар'єрні мотиви;
- інші мотиви.

2. Формулювання мети, конкретизація проблеми.

3. Складання програми самоосвіти.

Людині при визначенні програми самоосвіти слід враховувати ці взаємозв'язки. Розділи для складання самоосвітньої діяльності студента можуть бути такими:

- 1) мої цінності;
- 2) мої цілі;
- 3) моя Я-концепція;
- 4) моя перспектива (стратегія);
- 5) мої задачі розвитку (тактика): когнітивні, особистісні тощо;
- 6) мої дії.

4. Розвиток розумових здібностей, умінь виявляти проблеми, формувати їх.

5. Набуття сукупності вмінь здійснення самоосвітньої діяльності: планувати послідовні кроки пошуково-пізнавальної діяльності; актуалізовувати знання.

6. Оволодіння способами самоосвітньої діяльності.

7. Безпосередня робота з джерелами знань, обробка набутої інформації.

8. Здійснення рефлексії з метою творчого переосмислювати процесу навчання і набутих знань і на цій основі планування подальших дій.

Оскільки основним видом діяльності більшої частини членів постіндустріального інформаційного суспільства є робота з інформацією (професійна діяльність базується на створенні, споживанні та поширенні інформації), самоосвіта в ньому знаходить статус провідного виду діяльності. Інформаційна революція, корінним чином перетворюючи всю систему соціальних відносин, трансформує і самоосвітні процеси, створюючи *новий тип технологій самоосвіти*.

По-перше, змінюється «візаві» самоосвітньої діяльності суб'єкта. Якщо в доіндустріальний період суспільного розвитку самоосвіта переважно здійснювалося в контексті міжособистісних відносин (як аспект комунікативної діяльності), а в індустріальному суспільстві домінував «книжковий» тип самоосвіти, реалізованого в рамках текстової діяльності, то в

постіндустріальний період нові інформаційні та комунікативні технології породили «екранну» культуру, засновану на комп'ютерно-космічних засобах зв'язку і обробки інформації. Монітор комп'ютера, який миттєво розширює простір і стискає час, надійно зберігає та швидко перетворює інформацію, стає універсальним засобом самоосвітньої діяльності.

По-друге, нові інформаційні та комунікативні засоби змінюють принципи організації і функціонування самоосвіти. Комп'ютерні технології не тільки забезпечують доступність і різноманітність інформації, а й активізують самоосвітні процеси, супутні виробничої, наукової, управлінської, організаційної, освітньої, дозвільної і будь-який іншій діяльності.

По-третє, інформаційні технології трансформують способи організації самоосвіти, забезпечуючи доступність інформації і полегшуючи її пошук, в той же час надаючи відповідні інструментальні засоби роботи з нею: логічні, математичні, статистичні тощо. Поєднання цих процедур оптимізує і розширює можливості самоосвітньої діяльності, створює умови для творчості.

Отже, самоосвіта є важливим складником творчо-перетворювальної, духовної діяльності людини, одним з механізмів перетворення репродуктивної діяльності в продуктивну.

Самоосвіта - необхідна, невід'ємна складова життя культурного високоосвіченого фахівця, оскільки передбачає розширення і поглиблення професійних знань і вмінь, удосконалення професійного рівня і загальної ерудиції. Самоосвітня діяльність дає можливість поповнювати і конкретизувати свої знання, здійснювати глибокий і детальний аналіз різноманітних ситуацій, які виникають в професійній діяльності.

Питання для самоперевірки

1. Розкрийте суть освітньої, педагогічної технологій.
2. У чому полягають особливості педагогічної технології?
3. Охарактеризуйте структурні складові педагогічної технології.
4. Назвіть вимоги, яким повинні відповідати педагогічні технології.
5. Назвіть основні ознаки інноваційної педагогічної технології.

6. Охарактеризуйте особливості окремих інноваційних технологій.

Завдання для самостійної роботи

1. Зробіть порівняльний аналіз різних підходів до визначення сутності поняття «освітня (педагогічна) технологія»
2. Визначте спільне і відмінне у поняттях «педагогічна система», «методика», «педагогічна технологія».
3. Підготуйте мікродоповідь «Позитивні і негативні сторони кредитно-модульної технології навчання».

Література

- Ш Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська.
- К. : Академвидав, 2004. - 352 с.
- Ш Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / За ред. В.І. Лозової. - Х. : «ОВС», 2010. - 480 с. (Тема 3.9.).
- Ш Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. КікTENKO, О.М. Любарська та ін.; За ред.. О. М. Пехоти. - К. : А.С.К., 2004. - 256 с.
- Ш Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [Сисоєва С. О. , Алексюк А. М., Воловик П. М. та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. - К. : ВПЮЛ, 2001. - 502 с.
- Ш Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. - К., 2002.
- Ш Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології / І.Ф.Прокопенко, В.І. Євдокимов.
- Х. : Колегіум, 2006. - 224 с.
- Ш Селевко Г.К. Современные образовательные технологи / Г.К. Селевко.
- М. : Народное образование, 1998. - 256 с.

7. АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

7.1. Вітчизняні авторські педагогічні технології

7.1.1. Педагогіка Г.С. Сковороди

Г.С. Сковорода (1722-1794) — талановитий педагог, учений і практик, один з освіченіших людей ХУІІІ ст. Просвітні ідеї, проголошені Г.С. Сковородою в його творах та діяльності, були вершиною прогресивної громадсько-педагогічної думки в Україні другої половини ХУІІІ ст. Він глибоко вірив у народ, відкрито визначившись: «Мій жребій з голяками».

Г.С. Сковорода ріс серед людей праці, навчився шанувати труд, виховувався на народних думках, піснях, переказах. Освіту він здобув у Києво-Могилянській Академії, де з перервами навчався в 1738-1750рр. В Академії Г.С. Сковорода вивчав латинську, грецьку, німецьку і старосврейську мови, античну та українську літературу, педагогіку, філософію, богослов'я, поетику, музику, риторику.

У 1750 році у складі посольської місії Г.С. Сковорода їде за кордон, де знайомиться з життям та побутом народів Угорщини, Австрії, Польщі, Словаччини, відвідує лекції в одному з найстаріших університетів Європи в м. Галле.

Повернувшись у 1753 році на батьківщину, педагог розробляє і читає власний курс поетики в Переяславському колегіумі, складає підручник з поетики під назвою «Рассуждение о поэзии и руководство к искусству оной», в якому розкриває взаємозв'язок теорії поетики з народною творчістю. Молодий викладач продемонстрував новаторські ідеї, безкомпромісність, непохитність у своїх демократичних, гуманістичних поглядах.

У 1754-1759 рр. Г.С. Сковорода продовжує педагогічну діяльність на Переяславщині як домашній учитель і вихователь сина поміщика С. Томари в Кавраях. У ці часи формуються соціально-демократичні переконання педагога, чому сприяло спілкування з трудовим народом, спільні мрії про волю, прагнення до боротьби за народну освіту.

Найбільш плідний період у просвітницькій діяльності Г.С. Сковороди пов'язаний з переїздом на Харківщину. Протягом десятиріччя (1759-1769) він тричі навчав молодь у Харківському колегіумі, де працював в цілому п'ять років. Викладав Г.С. Сковорода грецьку мову і поетику, а з 1768 року читав у додаткових класах при колегіумі курс християнського добронравія.

У 1769 році Г.С. Сковорода остаточно залишає Харківський колегіум. З цього часу він вже більше не займає жодної офіційної посади, стає народним наставником, мандрівним філософом, подорожує по Україні, буває також у Приазов'ї, на Воронежчині, Орловщині, Курщині. Подовгу жив він у Харкові, Бабаях, Ахтирці, Пан-Іванівці, Великому Бурлуці, Маначинівці. Останні роки життя Г.С. Сковорода провів у селі Пан-Іванівка (нині Сковородинівка Золочівського району Харківщини), в маєтку А.І. Ковалівського, батька одного з його учнів у колегіумі, який на все життя зберіг любов і глибоку пошану до вчителя. В родині Ковалівських в атмосфері дружнього порозуміння, серед чудової природи 9 листопада 1794 року скінчився життєвий шлях Г.С. Сковороди.

Видатний вчений залишив багату, оригінальну педагогічну спадщину. До його основних педагогічних творів належать соціально-педагогічні праці «Вхідні двері до християнської доброчинності», «Дружня розмова про душевний світ», «Симфонія про народ», «Розмова наречена алфавіт або буквар світу», збірка «Байки Харківські», притчі «Вдячний Еродій», «Убогий жайворонок», байки «Орел і Черепашка», «Дві Курки», «Бджола і шершень» та інші.

На педагогічних поглядах Г.С. Сковороди з питань навчання, виховання та самовиховання яскраво відбилися головні особливості світогляду мислителя: народність, демократизм, гуманізм, оптимістична віра в людину та її здібності. Глибоко вірячи в свій народ, його творчі можливості, він присвятив життя і діяльність служінню людям, бачив провідне своє завдання в боротьбі за загальнодоступну освіту для простих людей, однакову для чоловіків і жінок.

Одним із перших в українській педагогіці Г.С. Сковорода наголосив на необхідності врахування у виховній та навчальній діяльності обдарувань дітей, їх природних уподобань, притаманних їм нахилів та здібностей. Учитель, вихователь є перш за все служитель «натури», учити і виховувати потрібно тому, до чого прихильна людина: «Хто захоче чомусь навчитися, повинен до того зродитися». Педагог застерігав батьків і вихователів про негативні наслідки навчання та вибору життєвого шляху без урахування індивідуальних природних можливостей особистості.

Уважаючи основою всього існуючого в світі «природу», яка є «первоначальная всему причина и самодвижущаяся пружина», одне з головних завдань навчання і виховання він вбачав у тому, щоб збуджувати мислення людей, спрямовувати його на пізнання навколишньої природи, навколишнього світу. Особливого значення Г.С. Сковорода надавав самопізнанню та самовихованню особистості. Він розглядав їх як дієвий засіб духовного розвитку і морального самовдосконалення особистості, пізнання в собі двох натур — духовної та матеріальної, доброго й злого, засіб розкриття людиною своєї духовної сутності і подолання в собі зла. Самовиховання, наука та освіта, підкреслював мислитель, — ефективний шлях духовного розвитку людей. Педагог закликав: «Непрестанно думай, чтоб узнать себя», «Ищи, ступай в двери, мети хорошенько дом», «Перебирай всё», «Выщупывай все тайники, испытывай, прислушивайся», «Сие премудрейшее и вселюбезнейшее любопытство и сладчайшее».

Обґрунтовуючи основні принципи виховання та освіти, Г.С. Сковорода зазначав, що освітня діяльність учителя має засновуватися на народних засадах, враховувати особливості національного характеру, культури народу, народні традиції та ідеали. Гуманізм, народність педагогічних поглядів ученого зумовили і його глибоку віру в безмежні можливості розвитку особистості. Ідея людяності, проголошена народним наставником, була тим творчим, позитивним ідеалом, що спрямований у майбутнє, закликом до різнобічного розвитку особистості, формування у неї загальнолюдських якостей.

З позиції філософії виховання Г.С. Сковороди, її центральна проблема «Бог - Світ - Людина» постає як відношення гармонійності. Гармонія — невід’ємна ознака всієї філософської системи Г.С. Сковороди. Вона як ідеал є одним з принципів його вчення про людину, її самопізнання, виховання та щастя.

Проблему людини та її щастя Г.С. Сковорода розробляв у дусі традицій платонізму. Дійсність постає у вигляді трьох світів — макрокосму (всесвіт), мікрокосму (людина) та символічного світу (Біблія). У свою чергу кожний з світів має дві «натури» — «невидиму» (божественну, вічну, справжню) та «видиму» (тінь божественного, тлінна «матерія»). Видима натура (зовнішня, речовинна) — це не справжнє буття, а лише «тінь» справжньої людини; невидима натура (внутрішня, духовна) — це і є справжня людина. Сутністю справжньої людини є духовність як божественна премудрість. Вона міститься в серці. У справжньої людини — блаженна натура, у неї — власний бог. Справжню людину Г.С. Сковорода відрізняє від тварин, від інших людей і від власної несправжньої людини. Справжня людина як «мікрокосм», відображаючи зовнішній світ («макркосм»), втаємничена у несправжній людині. Ось чому її можна пізнати тільки в процесі самопізнання. Г.С. Сковорода і розглядає людину крізь призму прадавнього принципу «Пізнай самого себе». Він обґрунтовує думку про те, що людина як Боже створіння відрізняється від інших істот духовністю. На думку Г.С. Сковороди, духовність людини як родової істоти у кожного має свої особливості. А тому духовність є справжньою натурою саме цієї людини. Вона й робить кожну людину неповторною, унікальною. Вимога жити за власною справжньою «натурою» означає здійснювати так своє життя, щоб воно було узгодженим з власною природою.

Вищий закон існування людини постає законом саме цієї людини. Г.С. Сковорода вибудовує педагогічний дороговказ щодо мистецтва життя кожної людини. Перше — пізнати в собі те, що робить тебе неповторним і зосередити зусилля на розвитку перш за все саме цих властивостей. Друге —

знайти той вид діяльності, який би відповідав цим властивостям. Окрема людина як творча істота не може жити по-справжньому, перебуваючи в розладі з своїми природними нахилами. Тому так важливо пізнати себе і налаштувати своє життя відповідно до своєї природи. Цим людина досягає мети свого життя

— стану радості, веселості серця, щастя. «Узнай себя, — пише Г.С. Сковорода,

— Внемли себе и послушай господа своего. Есть в тебе царь твой, отец и наставник. Внимай себе, сыщи его и послушай его».

Обґрунтувавши ідею унікальності кожної людини як «мікрокосму», Г.С. Сковорода розробляє ідею нерівної рівності. Він стверджує: усі люди рівні між собою в прагненні до повноти духовного світу, але вони нерівні між собою своїми природними здібностями. Оскільки ці здібності приховуються в «невидимій натурі», то їх належить виявити за допомогою самопізнання. Зміст педагогічної діяльності в тому й полягає, щоб уможливити самопізнання учня, котре водночас є його самовихованням і саморозвитком. Учитель служник природи людини, яка є вищим учителем: не заважай їй проявити себе. Учитель і учень мусять іти їй назустріч. «Клубок сам собою покатится из горы: отними только ему препятствующий протыкания камень. Не учи его катиться, а только помогай. Яблоню не учи родить яблоки: уже сама натура её научила. Огради только её от свиней, отрежь сорняки, очисти гусень, отврати устремляющуюся на корень её мочу и прочее. Учитель и врач — не врач и учитель, а только служитель природы, единственной и истинной и врачебницы и учительницы».

Г.С. Сковорода звеличує кожну окрему людину як істоту серед людей неповторну, богоподібну. Обоження людини сповнене життєдайного оптимізму, адже на шляху самопізнання людина знаходить саму себе як людину духовну і тим народжує себе вдруге, що і є її щастям, здійсненням сенсу її життя.

На особливу увагу заслуговує вчення Г.С. Сковороди про «серце». Це вчення відбиває складний внутрішній світ людини — її душу, про яку філософ дбав над усе. Піклування про душевний світ він розглядав як піклування про життя, здоров'я, спасіння душі людини. Душа — найдорожче для людини, бо в

ній — серце. «Глава в человеке всему — сердце человеческое. Оно то и есть самый точный в человеке человек, а прочее все околица». Серце — осереддя душевного життя, рушійна сила, сутність почуттів і бажань людини: «Всяк есть то, чьё сердце в нём». Він ототожнює серце з богом даної людини та з його символом — сонцем і надає йому провідну роль в людській діяльності: «Не по лицу судите, но по сердцу». Або в іншому місці: «Человек божий, истощающий животворящие струи и лучи божества испускающий, есть солнце не по солнечному лицу, но по сердцу». Філософія серця розкриває спосіб самопізнання і самовдосконалення людини — справжньої, духовної, адже «не плоть, а дух животворит».

Велику увагу приділяє Г.С. Сковорода мисленню людини, вбачаючи в ньому «корень, семя и зерно всей нашей крайней плоти, крови, кожи и прочей наружности». Він вірить у велику силу пізнання та знання, розкрив логіку виникнення і його моральне навантаження. У процесі самопізнання, в джерелі знання, в його сонячному сяйві зникає несправжня людина, народжується справжня — найвищий і найчистіший її стан. Знання наповнює людину мудрістю і благом, пробуджує любов до пізнаного.

Концепція щастя — органічна складова педагогічного вчення Г.С. Сковороди. На погляд вченого, щастя людини — вища цінність і мета її життя, а його супутниками є ті настрої та душевні стани (душевна веселість, кураж, сердечна тиша), які людина досягає у самопізнанні і мусить формувати їх цілеспрямовано. Г.С. Сковорода пропонує своєрідний проект педагогічної діяльності, в якому визначено цілі навчання і виховання щасливої людини і перешкоди на їхньому шляху, які належить переборювати. Найголовнішою перешкодою на шляху людини до щастя є заздрість. Вона має всіх інших «пристрастей та беззаконий», таких як ненависть, злопам'ятність, гордість, лестоція, нудота, печаль, туга тощо. Такі душевні стани заважають самопізнанню та саморозвиткові людини, бо відволікають її від справжніх цінностей, а отже і від щастя. Їм Г.С. Сковорода протиставляє головне почуття — щиросердність, плодами якої є доброзичливість, незлобність,

лагідність, прихильність, неллицемірство, благонадійність, безпечність, задоволеність, кураж та інші невід'ємні забави, які роблять людину щасливою. Щастя — душевний стан людини, котра усвідомила свою гармонію з покликанням і відчуває від цього насолоду. Воно — не в багатстві та почестях, а в єднанні з Богом, який є у серці кожного. Кожна людина має право на щастя, до якого веде шлях пізнання своїх природних здібностей і вільного вибору діяльності.

Філософсько-педагогічні установки Г.С. Сковороди за своєю орієнтацією наближаються до таких європейських духовних течій, як «внутрішнє християнство», що виникли у період Відродження. Як і прибічники цієї течії, Г.С. Сковорода вважає вищим авторитетом Святе Письмо. Він звертається до символічного світу, Біблії, щоб допомогти людині віднайти своє місце у світі, свій життєвий шлях. Осягнення символів Святого Письма перетворює і наближає до Бога людське серце — центр духовного життя. Вище щастя для людини, за Г.С. Сковородою, єднання з Богом, подолання спокус. На думку вченого, педагогічній діяльності, у т.ч. й сімейній, властиві дві взаємопов'язані функції, націлені на благо: «Благо родити і благо навчити», без будь-якої з них немає справжнього виховання. Її сутністю є «млекопитание», живлення дітей власною природою. Цим Г.С. Сковорода ніби провіщує сучасне розуміння виховання: живлення людини людською сутністю — культурою. Осердям же виховання є самовиховання — процес, що несумісний ні з яким зовнішнім тиском, а «впливає з природи, котра вливає у серце сім'я благої волі». Саме з благом пов'язує він розвиток людини, її освіту та виховання.

Благо — це загальна мета людства. Але у кожної людини є своя міра блага, тобто того, що стало для неї бажаним. Шлях до блаженства — самопізнання, адже «внутрі людини», говорить Г.С. Сковорода, знаходиться джерело усіх наук, блага і нашого блаженства: це наш бог, «безпричинне начало і безначальна причина».

Думки Г.С. Сковороди про виховання цікаві не лише в порівняльному чи історичному планах, а з огляду сьогоденної ситуації в суспільстві,

підкреслюючи вічність проблем виховання підростаючого покоління. Він вважав, що в процесі формування особистості виховання нічим іншим замінити не можна.

Основний принцип його теорії виховання полягав у тому, що воно повинно бути природовідповідним. Завдання вихователя — не заважати природі дитини, уважно ставитися до неї, вивчати її особливості і тим самим допомогти розкритися її природним здібностям. Кожна дитина має природний хист, здібності та нахили до якоїсь діяльності. Щасливою може бути та людина, яка зайнята «сродною» діяльністю, тобто такою, що відповідає її природним здібностям. Тому основна мета виховання — якнайшвидше відкрити ці здібності і допомогти дитині зайнятися «сродною» працею.

У вихованні, твердив Г.С. Сковорода, треба вважати не на соціальне становище дитини, а на її природу, обдарування, бо «воспитание истекает от природы», яка є «самый лучший учитель». Він писав: «От природы яко матери, легесенько сияет наука собою. Сія есть всенародная и истинная учительница».

Г.С. Сковорода вважав, що люди тільки тоді зможуть відчути радість, щастя життя, коли вони працюють за покликанням. «Коль сладок труждающемуся труд, если он природный... Сколько услаждается трудом пчела в собирании мёда. За мёд её умерщвляют, но она трудиться не перестает, пока жива. Сладок ей, как мёд, и слаже сота труд. К нему она родилась. Не смотри, что выше и ниже, что виднее и незнатнее, богатее й убогшее, но смотри тое, что тебе сродное. Раз уж сказано, что без сродности все ничто».

І, навпаки, писав Г.С. Сковорода, позбавити людину улюбленої справи, «отнять от души сродное делание — значит её лишит живности своей. Сие смерть есь люта».

Г.С. Сковорода глибоко проникає у психологічне єство людини, зайнятою «несродною» діяльністю; така людина внаслідок психологічного дискомфорту приречена на страждання і не може бути щасливою. «Нет мучительнее, как болят мыслями, а болят мысли, лишаясь сродного дела».

Г.С. Сковорода не обмежувався тільки тим, що проголошував природовідповідність головним принципом виховання. Це положення він доповнив ідеєю розвитку природних здібностей, наполегливо підкреслюючи потребу знання, науки, виховання, тобто постійної роботи над собою: «Как практика без сродности есть бездельная, так сродность трудолюбием утверждается... Наука и привычка есть то же. Она не в знании живёт, но в делании». Він уважав, що вихователь повинен керувати становленням дитини, а природні задатки дітей розвивати шляхом діяльності і вправ. У притчі «Благородний Еродій» лелека каже мавпі: «Отец родил мне крыла, а я сам научился летать. Он вродил мне благое сердце, а я же самовольно навываю».

Г.С. Сковорода відстоює думку, що насамперед треба виховувати в людей високих моральних якостей. Найвищою моральною якістю він вважав вдячність. Користолюбство, гордість, заздрість, хитрість — прояви невдячності, яка є причиною негативних рис людини. Невдячність — «корень и адское тут дно». Моральною просвітитель вважав таку поведінку людини, яка спрямована на досягнення «венца жизни», тобто повної гармонії з навколишнім світом. Неробство і дармоїдство є джерелом і першопричиною моральних вад («виновница всех зол — праздность»).

Г.С. Сковорода вважав, що треба враховувати не тільки нахили і здібності дітей, але й вікові та індивідуальні їх особливості, бо «обучатися к чему не рождён. есть рождённый нещастия путь». Він стверджував, що природні здібності дитини найповніше розкриваються тоді, коли вона усвідомлює істину самостійно. «Як нерозумно випрошувати те, чого можеш сам досягти». Він радив: «ищите и обрящете», «держай и возмогай», закликав розвивати свідому ініціативу, творче мислення, старанність і ретельність, прагнення «самовольно й доброхотно» навчатися.

Г.С. Сковорода твердив, що чим більше ми знаємо, чим глибше осягаємо науки, «чем изобильнее их вкушаем», тим сильніше відчуваємо потребу в знаннях, тим інтенсивніше працює наша думка, «тем пуще палит сердце наше голод, и жажда».

Ідеї Г.С. Сковороди про виховання молоді назавжди увійшли у скарбницю світової педагогіки.

Література

Ш Сковорода Г.С. Повне збір. творів: У 2т. - К., 1973.

Ш Сковорода Г.С. Твори: У 2т - К., 1994

Ш Зильберштейн А. Доценко А. Педагогические взгляды Г.С. Сковороды // Народное образование. - 1972. - № 11. - С.83.

Ш Педагогіка та психологія. Збірник наукових праць: Випуск 6. - Х.: ХДПУ, 1998. - 196с.

7.1.2. Педагогічна система К.Д. Ушинського

Українець за походженням і душею, К.Д. Ушинський був не розривно пов'язаний з Україною. У Новгороді-Сіверському Чернігівської губернії К.Д. Ушинський закінчив гімназію. У цьому ж місті зустрівся з Надією Семенівною Дорошенко, яка згодом стала його дружиною. Влітку 1870 року К.Д. Ушинський обирає для сім'ї постійне місце проживання у Києві, переводить доньок із Смольного інституту в київську гімназію. У жовтні цього ж року К.Д. Ушинський виїздить на лікування до Криму. У дорозі він занедужав і 22 грудня 1870 року помер. Поховано К.Д. Ушинського в Києві на території Видубицького монастиря на березі Дніпра, під древнім каштаном — як і заповідав.

Після ранньої смерті (на 47-му році життя) до К.Д. Ушинського прийшла певна канонізація, його вивчали і цитували, не завжди заглиблюючись у смисл його ідей і практичних дій. Та й сьогодні спостерігається невідповідність між справжньою цінністю його спадщини і ступенем її використання в сучасній школі.

Генія вітчизняної педагогіки вирізняла величезна ерудиція в галузі філософії, історії, права, філології, психології, педагогіки, природничих наук. Найяскравішим показником ученості, глибокої всебічної освіти, самобутнього

творчого таланту К.Д. Ушинського стало його безсмертне творіння «Людина як предмет виховання».

Здібний юнак вступив на юридичний факультет Московського університету і в двадцять років закінчив його. Через два роки, склавши магістерський екзамен, отримав ступінь кандидата юриспруденції.

Після цього К.Д. Ушинський назавжди зв'язав своє життя з педагогікою. Він працював професором Ярославського юридичного ліцею, інспектором класів Гатчинського і Смольного інститутів. Але невмируще плем'я анонімників і донощиків не давали йому спокою, його ненавиділи, йому заздрили.

Демократичні, реформаторські ідеї, гострота суджень все частіше наштовхувались на опір бюрократичного апарату. Врешті-решт, К.Д. Ушинського змусили залишити викладацьку роботу. П'ять років педагог змушений був провести на чужині, по суті, в замаскованій еміграції. За кордоном він написав цілий ряд відомих тепер психолого-педагогічних праць, спираючись на продуктивний власний педагогічний досвід, а також своїх колег — вітчизняних та зарубіжних.

Розробляючи свою педагогічну систему, яка включала учіння про педагогіку як науку, вчення про цілі виховання і про народність у вихованні, вчення про дітей і про закономірності їх розвитку в процесі виховання, теорію виховання особистості, дидактику, вчення про школу, про вчителя, — К.Д. Ушинський стояв на вершинах цієї науки. Саме тому він продовжує жити в нашій сучасності. Ні про якого педагога не написано стільки, скільки про К.Д. Ушинського. Й чим далі буде розвиватися педагогічна наука, чим більше буде удосконалюватися наша школа, тим більше буде рости значення К.Д. Ушинського.

К.Д. Ушинський створив принципово нову модель освіти, розглядаючи її як цілісний культурно-історичний процес. Він розробив струнку педагогічну систему, основним стрижнем якої став принцип народності у вихованні. «Виховання, якщо воно не хоче бути безсилим, повинно бути народним» —

писав К.Д. Ушинський у праці «Про народність у суспільному вихованні» (1857). Серед найважливіших засобів такого виховання він називав рідну культуру і, перш за все, рідну мову. При цьому педагог підкреслював, що кожне нове покоління, засвоюючи легко і швидко рідну мову, засвоює одночасно думки і почуття попередніх поколінь. Рідна мова виконує для дитини і роль історика, і поета, і філософа.

У праці «Рідне слово» К.Д. Ушинський порівняв мову народу із вічно квітучим цвітом усього духовного життя нації, стверджуючи, що у мові «одухотворено» народ і його Батьківщину. Він називав рідну мову «великим народним педагогом». К.Д. Ушинський писав: «Коли зникає народна мова — народу немає більше!», «Доки жива мова народна в устах народних — доти живий і народ», «Відберіть у народу все — і він все може повернути, але відберіть мову — і він ніколи більше уже не створить її; нову Батьківщину навіть може створити народ, але мови — ніколи: вимерла мова в устах народу — вимер і народ».

К.Д. Ушинський наголошував, що підміна рідної мови іншою є недопустимим явищем, бо при цьому складається протиприродна штучна ситуація, коли починають порушуватися фундаментальні принципи природовідповідності й етнізації виховання. Діти починають втрачати почуття материнської мови, у них не формуються моральні й духовні цінності рідного народу, зникає відчуття й усвідомлення своєї Батьківщини. Педагог писав: «Незважаючи на схожість педагогічних форм усіх західноєвропейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети».

К.Д. Ушинський вважав, що «рідне слово є основою всякого розумового розвитку й скарбницею усіх знань: з нього починається всяке розуміння, через нього проходить і до нього повертається. Слово є тілом духу, і поки дух не виробиться з слова, не оволодіє ним цілком, доти він не може посуватися й розвиватися вільно. Слово є єдиною сферою розвитку духу й на володінні цією сферою має будуватися всяке навчання і розвиток».

Навчання дітей рідної мови, на думку вченого, має три мети: розвиток тієї «природженої душевної здібності», яку називають «даром слова»; введення дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови й пояснення їм «логіки цієї мови, тобто граматичних знаків у їх логічній системі». Ці три мети, зауважував педагог, досягаються не послідовно, а у взаємодії. Щоб повністю з'ясувати засоби і способи досягнення цих цілей, учитель повинен насамперед добре зрозуміти, що таке мова народу, якої ми хочемо навчити.

Рідне слово, на думку К.Д. Ушинського, — вихователь доброти, чесності, гуманності, почуття громадського обов'язку, любові до природи, праці, вихователь широких естетичних смаків. Яскраве відображення ці погляди великого педагога знайшли в його класичних підручниках «Дитячий світ» та «Рідне слово». Використані в них взірці народної словесної творчості, вдало підібрані уривки з творів видатних письменників, твори написані самим автором, мають громадянське спрямування, служать цілям навчання і виховання дитини.

Навчання рідної мови К.Д. Ушинський не мислив без введення дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови. Для цього він радив переказувати дітям твори народної словесності з одночасним з'ясуванням думок і почуттів, які в них висловлені, уводити дітей «за допомогою форми мови в розуміння народного життя, народної поезії, народної логіки, одне слово, в сферу народного духу». Засвоївши думку і почуття, створені мовними формами, дитина опановує ці форми і цим самим дістає ключ до скарбниці народного духу. Для введення дітей у народну мову К.Д. Ушинський радив широко застосовувати вірші, народні пісні, казки, байки, прислів'я, загадки.

К.Д. Ушинський виступав палким поборником наочності у навчанні. Він радив учити дітей спостерігати, порівнювати, зіставляти, узагальнювати, аналізувати. Наочне навчання — це таке навчання, яке базується не на абстрактних уявленнях та словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною. «Дитяча природа виразно вимагає наочності. Вчіть дитину яких-небудь п'яти невідомих їй слів, і вона буде довго і даремно

мучитися над ними; але зв'яжіть з малюнками двадцять таких слів — і дитина засвоїть їх на льоту».

Великий педагог вважав, що слово добре тоді, коли воно правильно виражає думку, а правильно виражає думку тоді, коли виростає з неї. Невміння добре висловлювати свої думки — недолік, але відсутність самостійних думок є ще більшим недоліком. Самостійні думки випливають тільки з тих знань, що їх набувають самостійно.

Важливою ідеєю, яка пронизує вчення К.Д. Ушинського, є розуміння праці як основи виховання. У статті «Праця в її психічному і виховному значенні» (1860) вчений показує вирішальну роль праці не тільки в становленні суспільства, але й окремої людини. Завдяки праці людина розвивається і робить своє життя посправжньому змістовним і творчим. Працю К.Д. Ушинський розглядав як вільну і погоджену з християнською мораллю діяльність, якою людина займається для досягнення істинно християнської цілі у житті.

Класик вітчизняної педагогіки розглядав працю на благо суспільства як вищу форму прояву людської суті, як необхідну й важливу соціальну умову для становлення і розвитку особистості. Він підкреслював, що устремління до діяльності — вроджена властивість і потреба людини, а у дитини воно виявляє одну з основних якостей: «дитя вимагає діяльності безупинно і стомлюється її одноманітністю і однобокістю». На цій основі педагог сформулював основний закон дитячої природи: чим молодша дитина за віком, тим більше їй потрібна різноманітність діяльності. Для педагогіки це означало, що організація життєдіяльності дитини повинна базуватись на багатоманітності її видів.

Разом з тим, учень повинен усвідомити, що досягнення почуття задоволення і радості від праці пов'язане з напруженням фізичних, розумових, моральних, психічних та інших сил і можливостей. Праці без труднощів не буває, наявність перешкод «є необхідною умовою існування діяльності». Відсутність труднощів і проблем у діяльності людини позбавляє цю діяльність її виховного і психічного значення: в процесі подолання цих перешкод

формується і загартовується характер і воля, народжується логіка і сила розуму, формується моральність і гуманізм.

К.Д. Ушинським була визначена генеральна педагогічна лінія в організації і проведенню в життя ідеї трудового виховання: праця вихованця без подолання ним перешкод антипедагогічна. Вона породжує лінь і нудьгу, слабку волю і апатію, виховує аморальне ставлення до самого себе та інших людей. Залучаючи дитину до посильної праці, створюючи умови для прояву активності і самостійності, педагог тим самим сприяє його вихованню, освіті і розвитку.

К.Д. Ушинський приділяв багато уваги проблемі морального виховання. Він вважав необхідним привчати дітей до співчуття, уважному ставленню до інших людей, розумінню їх духовного стану. Тільки так дитина може стати справедливою, терпимою, чуйною. Досягти мети морального виховання можна лише тоді, коли педагог буде готувати дитину не для задоволення фізичних потреб і не для насолоди, а для розумної творчої діяльності. К.Д. Ушинський писав, що людину можна зробити цілком і глибоко нещасною, віднявши у неї ціль у житті та задовольнивши всі її бажання.

К.Д. Ушинський вбачав мету виховання у розвитку характеру людини. У своїй творчості він присвятив велику увагу вивченню як психологічної сутності змісту і структури характеру, так і педагогічній технології його виховання.

Під характером людини К.Д. Ушинський розумів її відносно стійкі індивідуальні звички та навички в думках, схильностях, бажаннях і вчинках. Підкреслюючи, що характер проявляється в діяльності, він проводить чітку розмежувальну лінію між інтелектом і характером: «Найвищий розвиток розуму може сполучатися з найнікчемнішим характером, і, навпаки, найпосередніший розвиток розуму не заважає людині мати сильний і добре організований характер». Разом з тим, він наголошує, що це зовсім не означає, що розум не впливає на діяльність характеру, бо саме інтелектуальна активність людини утворює постійні складові характеру — переконання, які набирають емоційного забарвлення і впливають на вчинки людей.

К.Д. Ушинський підкреслює, що не можна ототожнювати моральність і характер. Людина може мати сильний характер, але водночас бути запеклим лиходієм. Педагог розрізняє поняття «сила характеру» і «сила волі». Під силою характеру К.Д. Ушинський розумів його цілісність, згрупованість, організацію, єдність, а під слабкістю — його розрізненість, розірваність, неповноту організації, що, між іншим, може поєднуватися з великою силою волі.

Силу волі вчений визначає як «владу душі над тілом». Проте саме в характері проявляється особливість дії волі. Зіставляючи характер і волю, він робить висновок, що сила волі, спрямована на організацію характеру, дуже швидко може досягнути блискучих результатів і переробити розрізнений характер на цілісний, але воно може цього і не зробити та залишити характер у безладі.

Ознакою сильного характеру є гармонічна організація його складових: бажань, почувань, переконань тощо. Він наводить спостереження за так званими «дикими характерами», для яких притаманна вроджена сила прагнень (особливо тілесних) і багате практичне життя почуття і волі, що, безумовно, виробляють сильний характер — широкі та сильні маси почуттєвих слідів. Але ці структурні одиниці характеру не є єдиними, цілісними, не об'єднані в єдину могутню систему.

Таким чином, в поняття характеру, за Ушинським, «не входять ні розумовий, ні моральний стан людини», хоча в його структурі мають місце інтелектуальні, вольові та емоційні чинники. Вони становлять не механічну сукупність, а нероздільну єдність, в якій відбуваються взаємопроникнення і боротьба цих складових компонентів.

К.Д. Ушинський виділяє фактори, які впливають на формування характеру:

- природжені особливості організму;
- враження життя (у тому числі й виховання);
- особиста воля людини.

Учений-педагог стверджує, що характери, які перетворені на краще вихованням і життям, ніколи не зможуть мати тієї міцності і сили, якими відзначається «природжений» характер. Виховання, якому залишається лише розвивати благородну і добру натуру, здійснює свою справу легко, швидко і створює майже без зусиль «прекрасний, цілісний і разом із тим сильний характер».

К.Д. Ушинський наголошує, що виховання сильного, життєздатного характеру у молоді залежить від особистості вихователя. «Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна утворювати характер».

Головна особливість учення К.Д. Ушинського — в умінні бачити дитину всебічно, розуміти її фізичні і духовні потреби, рух душі і розуму. А засоби для виховання дитини він вважав можливим черпати перш за все із самої природи людини, глибоке знання якої дозволило йому закласти фундамент для різних педагогічних наук: дитячої фізіології, вікової та педагогічної психології, гігієни, окремих методик.

К.Д. Ушинський розробив систему підготовки народного вчителя, розкрив його роль і показав ті якості, якими повинен володіти наставник дітей і юнацтва.

Любов К.Д. Ушинського до дитини, повага до неї, які знаходять відображення в кожному рядку його творів, воістину християнські. Терпляча і благородна, яка розуміє і пробачає. Вже одне слово «дитя» (а не школяр, учень, вихованець), що постійно зустрічається на сторінках робіт К.Д. Ушинського, дозволяє всім тим хто сумнівається, повірити в істинний гуманізм його вчення. Той гуманізм, який високо цінуючи храм душі людської, бачив над нею купол храма Божественного.

Література

Ш Ушинський К.Д. Твори в шести томах. — К.: Рад. школа, 1952-1955.

Ш Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. — М.: Просвещение, 1968. - 557с.

Ш Ушинский К.Д. Соб. соч. в 11 томах. — М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948-1952.

Ш Лордкипанидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д. Ушинского. — М.: Учпедгиз, 1954. - 368с.

Ш Флеров А.П. Константин Дмитриевич Ушинский // Педагогика. — 2006. - № 2. - С. 71-77.

Ш Салтанов Е.Н. Трудовое и нравственное воспитание в педагогике К.Д. Ушинского // Педагогика. - 2004. - № 4. - С. 56-62.

Ш Галів М. Проблема виховання характеру людини в педагогічній спадщині К.Д. Ушинського // Рідна школа. — 2006. - № 7. - С. 66-69.

Ш Мітюров Б., Антонєць М., Скрипник М. Рідне слово і народне виховання в педагогічній спадщині К.Д. Ушинського // Початкова школа. — 1997. - № 3. - С. 49-52.

Ш Мосіяшенко В. Рідна мова в педагогічній системі К.Д. Ушинського // Початкова школа. — 2002. - № 3, № 4.

Ш Струминский В.Я. Основы и система дидактики К.Д. Ушинского. — М.: Учпедгиз, 1957. - 215 с.

Ш Тютюник В.Ю. Актуальність педагогічних ідей К. Ушинського та В. Сухомлинського // Нива знань. — 2007. - № 2. - С. 32-36.

Ш Е.Е. Вяземский, Е.Б. Евладова. Творец чудного знания. Страницы жизни и творчества К.Д. Ушинского // Начальная школа. — 2000. - № 3. - С. 109-115.

7.1.3. Ноосферна освіта В.І. Вернадського *

Володимир Іванович Вернадський (1863 - 1945) народився у місті Петербурзі. Прадід його - запорізький козак, воював проти Польщі на боці Богдана Хмельницького. Батько, Іван Васильович, працював професором Київського університету.

* Підготовлено за участю А. Ф. Кузнецової

Грунтовні знання Володимир Іванович одержав на фізико-математичному факультеті Петербурзького університету, який він закінчив 1885 року. Кращими своїми вчителями і наставниками він називав В.В. Докучаєва, Д.І. Менделєєва й О.П. Карпінського. Володіючи майже всіма романськими, германськими і слов'янськими мовами, В.І. Вернадський продовж багатьох років мав тісні наукові зв'язки з кращими школами Франції, Італії, Німеччини, Англії, Греції, Швейцарії.

В.І. Вернадський - організатор і перший президент Української Академії наук (1918 - 1921). Він був прекрасним педагогом. Тривалий час працював професором і ректором Таврійського університету.

Праці В.І. Вернадського відіграли суттєву роль у становленні сучасної наукової картини світу. Особливо значущим є його внесок у розробку цілісного вчення про біосферу та її еволюцію в ноосферу - нову вищу стадію біосфери, пов'язану з виникненням і розвитком у ній людства, котре починає здійснювати визначальний вплив на хід процесів у охоплений його діяльністю сфері Землі. В останній своїй опублікованій праці «Несколько слов о ноосфере» (1944) В.І. Вернадський визначив кілька умов, які необхідні для настання ноосфери. По-перше, людство має бути єдиним в інформаційному відношенні. По-друге, оскільки ноосфера - явище всепланетне, людство повинне прийти до повної рівності рас, народів, незалежно від кольору шкіри. По-третє, ноосфера не може бути збудована до припинення війн між народами світу. На превеликий жаль, усвідомити про свою належність до біосфери й залежність від неї людство поки що не може.

Головною рисою біосфери, як уважав В.І. Вернадський, є те, що в ній існує велика геологічна, можливо, космічна сила, планетарна дія якої не береться до уваги в уявленнях про космос, таких, що мають наукову основу. Ця сила є розум людини, спрямована й організована воля її як істоти суспільної. Біосфера під впливом освіченої людини з часом перетворюється в ноосферу - сферу розуму.

Біосфера - це жива оболонка Землі, до неї входять земна тропосфера, океани, моря, усі живі мешканці, включаючи і людину. У цій живій оболонці все від маленької травинки до найбільших дерев, від інфузорії до велетнів світу тварин взаємодіє і взаємовпливає на всі процеси в біосфері. На думку В.І. Вернадського, біосфера знаходиться в постійному розвитку, а вся сукупність живих організмів у біосфері - це єдина, злагоджена до найтонших взаємодій система, це єдина в інформаційному відношенні система, у якій всі елементи (від клітини до організму загалом) взаємовпливають один на одного.

Біосфера - середовище життя людини. Вона створювалась, як і вся планета Земля, земними і космічними силами. І людина як частина біосфери - творіння сил земних і космічних. Але людина внесла в біосферу розум і працю і тим самим суттєво впливала упродовж століть і продовжує впливати на всі обмінні процеси в природі. Людина стала могутнім геологічним фактором. Людина почала розуміти себе як могутню екологічну силу лише в XX столітті, коли проявили себе повною мірою як позитивні, так і негативні наслідки володарювання її над природою. Діяльність людини змінює, великою мірою дисгармонізує єдину систему живих організмів у біосфері. Ця система потребує дотримання постійної рівноваги.

Занепокоєння В.І. Вернадського та інших учених-дослідників природи було виправданим. Наш час характеризується глобальними змінами, які відбуваються на планеті Земля. Природа і суспільство знаходяться в незвичайному стані перебігу до зміни клімату і становленню нової біосфери.

Природа протидіє техносфері. Техносфера як результат руйнівної і нерозумної діяльності людини спровокувала кризові явища в природі, суспільстві, в особистому житті людини. Техносфера стала однією з причин захворювання психіки сучасної людини. Сьогодні їй притаманні лестоці, лицемірство, честолюбство, чванство, заздрощі, марнолюбство, користолюбство, жадібність. Техносфера спровокувала кризові явища на всій планеті Земля. Це планетарна криза, тому що вона охопила всю планету, це цивілізаційна криза, тому що вона дійшла до всіх сфер життя і діяльності

сучасної цивілізації. Сьогодні людство спостерігає глибоке пошкодження всіх систем: фінансової, економічної, політичної, освітньої, соціальної.

Криза в перекладі з грецької означає рішення. Сьогодні людство і цивілізація (техносфера), яку воно створило, стають перед вибором базисних позицій, які здатні забезпечити позитивний розвиток майбутнього у сфері моралі, духовності, ідеології, освіти, наукових пошуків, соціальних перетворень.

Прийшов час людству робити вибір. В.І. Вернадський говорив про неминучість переходу людства до ноосфери як нового еволюційного етапу розвитку біосфери. Ноосфера - це такий стан біосфери, коли настає гармонія в усіх системах стосунків «природа - людина», «планета Земля - людина», «всесвіт - людина». Гармонія передбачає злагодженість усіх процесів, усіх дій.

В.І. Вернадський вважав, що розум людини перетворюється в реальну геологічну силу, яка змінює вигляд Землі. Врятувати біосферу здатна розумна людина. Вона знає міру в споживанні багатств природи, вона (розумна людина) відповідає за результати своїх дій, це людина високоморальна, їй притаманна любов до всього суцього, намагання зберегти живий світ природи. В.І.Вернадський дійшов до висновку: свідомість людини є головним фактором, який суттєво визначає «якість» відношень у системі «людина - природа», а розум - складова частина свідомості, саме свідомість людини (її думки, слова, почуття) є відображенням моральності, ціннісних орієнтирів у світі.

Планетарна криза спровокована низьким рівнем свідомості людства (вчені визначають його як другий), падінням моральності, бездуховністю. Один із шляхів виходу з морально-екологічної кризи - удосконалення свідомості людини, заміна життєвих орієнтирів із споживальних на духовні.

Настав час, коли людство повинно зрозуміти, що воно силою свідомості створює ноосферу (новий стан біосфери), воно створює нову реальність. Необхідно зрозуміти, що інформаційне поле Всесвіту (назвемо його ноосферою) існувало завжди. Людина розумна повинна знати силу впливу

особистої свідомості (думки, слова, почуття) на всі процеси на планеті Земля і не смітити простір Всесвіту негативом.

Учені-дослідники, наші сучасники, стверджують, що весь простір Всесвіту заповнено фізичними енергохвилями - електромагнетизмом. Вони безкрайньо розповсюджені в просторі, створюючи інформаційне поле Всесвіту. У цьому інформаційному полі Всесвіту фіксуються голографічні образи - символи почуттів, думок, ідей усіх мешканців на нашій планеті, у тому числі кожної людини. Виходячи з цього твердження, ноосферу можна трактувати як простір, який утворює з планетою Земля єдине ціле, цей простір існував завжди, ще до появи людства.

Однією з головних умов переходу до ноосфери - є відродження моральності людини. Людина розумна розуміє відповідальність за всі процеси на планеті Земля і шляхом постійної рефлексії вичищає свою свідомість від негативу. Наша планета Земля переходить у якісно новий стан, у ноосферу, і ніхто, здатний до еволюції, не загубиться.

Людина - космічний мешканець. Вона може вижити в цей час глобальних змін тільки за умови дотримання Космічних законів Єдності, Краси, Г армонії, Любові. У цей час глобальних змін кожна людина буде оцінюватися за такими критеріями:

- інтелектуальність;
- емоційність;
- воля;
- духовність.

Виховання людини, яка спроможна відповідати цим критеріям, здійснює освіта.

Однією з суттєвих вад сучасної освіти є втрата моральних основ, занедбання проблеми розвитку емоційності, чуттєвості в процесі навчання, жорстка орієнтація на технологічну основу засвоєння знань, роз'єднання суб'єктів учіння, відсутність відповідальності не тільки за особисті дії, але і за результати дій в системі «природа - людина», «Всесвіт - людина». Це останнє -

слідство втрати людиною потреби в пізнанні себе, усвідомлення себе не лише як фізичного тіла, але і як складник біоенергоінформаційної системи, у якій, як у будь-якому живому організмі кожна клітинка взаємодіє з біліярдами інших, а вся ця складна система, у свою чергу, постійно взаємодіє з інформаційним полем Всесвіту.

Людина, на жаль, усвідомлює себе лише як мешканця планети Земля, як матеріальне тіло, яке потребує постійного піклування, а не як мешканця Космосу. Сьогодні людство в цей відповідальний час переходу до ноосфери як нового еволюційного стану розвитку цивілізації потребує й еволюційної освіти.

Освіта є фундаментальним засобом, умовою існування суспільства, його розвитку. Освіта - фундаментальна основа досягнення буття. «Освіта - засіб орієнтації суспільства на якісні людські ресурси, передові технології в економіці і, врешті-решт, на положення і роль держави у світі», - вважає Н. В. Маслова. Освіта визначає вектор піднесення держави, суспільства на новий ступінь розвитку цивілізації.

Освіта - це складна система, у якій взаємодіють (або не взаємодіють) багато елементів. Головні з них - це педагог і учень, культурна спадщина людства (знання - відкриття в різних галузях науки, історії людських цивілізацій, мистецтва та ін.). Це жива система, вона постійно оновлюється, тому що всі її елементи знаходяться в постійному прогресивному (або регресуючому) розвитку. І якщо держава (усі її освітні інститути) для підготовки фахівця створює навчальні плани, програми, підручники, що забезпечує стабільність змісту освіти, то взаємодія елементів «педагог - учень» є постійно мінливою. Розвиток тут залежить від особистості самого педагога, його ставлення до себе, відповідальності за якість його впливу (морального, духовного) на того, хто вчиться. Це зобов'язує самого педагога стати освіченою, вихованою і високоморальною людиною.

Кризу освіти сьогодні необхідно розглядати як кризу її моральної основи: проголошення гуманістичних принципів та ігнорування їх у практичній

діяльності, бездуховність учасників освітнього процесу, безвідповідальність у прийнятті рішень, ігнорування особистості в навчальному процесі.

Для досягнення основної мети освіти - розвитку гармонійної особистості, яка усвідомлює свою роль у всесвітніх процесах, - сьогодні недостатньо спиратися тільки на уміння педагога організувати навчальний процес, наповнити його змістом, який відповідає сучасному рівню розвитку науки, сьогодні педагогу необхідно знати фізіологічні та інформаційно-енергетичні ресурси людини. Сам процес навчання повинен не тільки апелювати до людини, її розуму, але й корегувати процеси сприйняття інформації, її засвоєння, закріплення і відтворення на основі принципу природовідповідності. Забезпечити таке навчання здатний педагог, який подолає проблеми, що призвели до кризи в освіті.

Проблеми	Шляхи подолання проблеми
Логічно-дискурсивний тип мислення, який став домінантним у системі освіти	Становлення гармонійного типу мислення як результат сукупної роботи великих півкуль мозку
Жорстко закріплена залежність дитини від дорослого. «Рабство» дитини як соціальна проблема	Становлення свідомості педагога, в основі якої - відношення до учня як до найвищої цінності
Відсутність духовного складника в цілях і змісті освіти	Розвиток моральності, духовної свідомості всіх учасників освітнього процесу

Духовність свідомості сьогодні стає актуальною проблемою, виходить на перший план в освіті. Від її вирішення залежить моральний етап суспільства сьогодні і завтра. Від її рішення залежить вибір людством природовідповідного шляху розвитку. Основними принципами його є:

- усвідомлення людиною себе як мікрокосму Всесвіту;
- відповідальність як прояв великої сили Духу в будь-якій діяльності;
- усвідомлення людиною своєї єдності з живим світом біосфери;

- збереження природи, співробітництво зі світом природи на основі добра, любові і захисту всього живого світу на планеті Земля.

Проголошений В.І. Вернадським та іншими дослідниками природи перехід біосфери в новий етап - у ноосферу, може забезпечити ноосферна (еволюційна) освіта. Її творці - наші сучасники Б. Астаф'єв, Н. Маслова, М. Моїсєєв та ін.

В основі ідеї ноосферної освіти - становлення духовності та свідомості людини на основі розвитку цілісного гармонійного типу мислення. Саме духовність свідомості - це головний складник професійної діяльності педагога. Ноосферна освіта базується на ідеях педагогічних теорій і систем, які напрацьовані впродовж століть.

Прізвища педагогів-мислителів	Основні педагогічні ідеї наукових теорій
І. Песталоцці	Будь-яке навчання людини є ніщо інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого особистого розвитку, і це мистецтво значною мірою засновується на узгодженні і гармонії вражень, які повинні бути сприйняті дитиною з певним рівнем розвитку її сил
А. Дестервег	Привчай дитину працювати, примусь її не тільки полюбити працю, але настільки з нею зріднитися, щоб вона стала її другою натурою... Привчи її до того, щоб для неї було неможливо інакше, як тільки особистими зусиллями щось засвоїти; щоб вона самостійно думала, шукала, проявляла себе, розвивала свої потенційні сили, робила себе стійкою людиною
Я.А. Коменський	У видимому світі нема нічого, що не можна було б побачити, послухати, або чути, або пробувати на смак, або нюхати і таким чином визначити за якістю, то це означає, що у світі не існує того, що не здатна обійняти

	обдарована почуттям і розумом людина
Януш Корчак	Дитина перевершує нас силою почуттів, інтелектуально вона нарівні з нами, їй бракує тільки досвіду
Л.М. Толстой	Діяльність розуму проявляється в любові. Любов є єдина розумна діяльність людини. Паростку любові потрібно, щоб ніщо не ховало від нього сонця розуму

Навіть цей, далеко не повний перелік педагогічних ідей, свідчить про той великий потенціал, опанування яким оновить сучасний процес навчання, у якому взаємодіють, як і століття назад, педагог і учень. Захист прав дитини, її моральний розвиток без хибної соціалізації у світі дорослих на основі толерантної взаємодії в навчальному процесі, комфортність дитини, яку може забезпечити організація навчального процесу завдяки реалізації принципу природовідповідності - ці ідеї акумулює саме ноосферна освіта.

Сучасна освіта в Україні базується на принципах, які віддзеркалюють шляхи і напрями її розвитку:

- принцип гуманітаризації освіти, який передбачає утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні змісту освіти формування цілісної, гармонійної картини світу, невід'ємною частиною якого є людина та її духовний світ, формування духовної особистості;

- принцип гуманізації, який полягає в «олюдненні знання», у рішучому повороті освіти до особистості учня, у забезпеченні сприятливих умов для розвитку здібностей, творчого потенціалу на основі прийняття його особистісних цілей і запитів, творчої співпраці з учнем;

- принцип особистісного підходу до учня вчителя, батьків передбачає відзначити і в дітях, і в дорослих, залучених до освітнього процесу, неповторну унікальну особистість, постійно розкривати їхні досягнення в цьому процесі, шляхетність почуттів та знахідок розуму, щоб кожен відчував себе і кожну іншу людину;

- принцип системності забезпечує цілісність освіти як єдиного комплексу гуманітарних, природничих, технічних, суспільних наук;

- принцип екологізації виражає необхідність побудови такого змісту освіти, який дозволив би формувати уявлення учнів про взаємозв'язки процесів і явищ у природі, про її об'єктивну та універсальну цінність, місце людини в природі як її невід'ємної частини, необхідність дбайливого ставлення до природи;

- принцип єдності національного та загальнолюдського в освіті, який забезпечує формування повноцінної, духовно багатой особистості;

- принцип пріоритету розвивального навчання, який забезпечує безпосередній вплив навчання і розвиток дитини, формування в неї нових здібностей, у тому числі дидактичного мислення. При цьому знання та вміння, які закладаються в зміст освіти, виступають не стільки як мета, скільки як засіб розвитку сприйняття, мислення, пам'яті, емоцій, уваги та інших якостей особистості;

- принцип пріоритету творчої діяльності передбачає створення таких методик та технологій навчання, навчальних посібників, підручників, електронних засобів навчання, які активізують пошукову активність і створюють максимально сприятливі умови для творчої діяльності учнів;

- принцип додатковості вимагає, щоб нові методики, технології, навчальні посібники, підручники, електронні засоби навчання, які створюються, були взаємодоповнювані, щоб ідейно та методично складали єдиний навчальний комплекс, який поєднує гуманітарний, природний, технічний, художньо-естетичний аспекти сприйняття навколишнього світу;

- принцип інтеграції передбачає реалізацію багатовекторної та різноспрямованої інтеграції змісту, методів та технологій освіти в освітньому середовищі: забезпечення інтегрованого підходу до виховання, у тому числі до формування здорового способу життя.

Ноосферна освіта базується на таких принципах:

- принцип екологізації використання комплексу природних каналів сприйняття інформації (зір, слух, нюх, смак, дотик), що забезпечить екологічно виправдану гармонійну співпрацю великих півкуль мозку;
- принцип гармонізації добір методів і прийомів спільної діяльності педагога і учня, який слугує гармонізації роботи великих півкуль мозку. Вибір змісту навчання, який передбачає усвідомлення відповідальності за дії в різних системах, а саме «людина - природа», «людина - планета Земля», «людина - всесвіт», «людина - людина» та ін.
- принцип гуманізації орієнтацію тих, хто навчає (педагогів, вихователів) на унікальні індивідуальні особливості тих, хто вчиться, створення умов для їх розкриття і розвитку;
- принцип екологічної сприйняття і обробка навчальної інформації безпеки будується на природовідповідних механізмах: створення образу інформації, емоційна реакція на образ, відтворення образу в малюнках, схемах, графіках, становлення особистісного відношення до здобутої нової інформації і на цій основі - її засвоєння.

Ноосферна освіта і ноосферна педагогіка ґрунтуються на базі таких наук як екологія, екологічна психологія, синергетика, нейрофізіологія. Еволюційний перехід від біосфери до ноосфери допоможе здійснити еволюційна (ноосферна) освіта. Еволюційна освіта - це жива система самовдосконалення, яка має

особливе призначення: створення людини могутньої волі, чистих спонукань, благородних прагнень і активних дій на благо людства. Перехід від біосфери до ноосфери виступає як процес актуалізації результатів дисгармонічної агресивної життєдіяльності людської спільності. Одночасно це і вихід на новий рівень розвитку цивілізації завдяки накопиченню позитивної енерго-інформації в цьому циклічному періоді життя планети Земля.

Погляд на людину як складну цілісну біоенергоінформаційну систему (В.В. Ярцев) визначає і нові орієнтири в організації навчання і виховання на будь-якому рівні: сімейне виховання, виховання в дитячому садочку, школі, ВНЗ. Нові дані наукових досліджень (Б. Астаф'єв, А. Ануашвілі, Г. Горчаков, В. Ярцев та ін.) дають змогу сформулювати основні ідеї ноосферної (еволюційної) освіти:

- Людина - надзвичайно складна біоенергоінформаційна система, у якій тісно взаємодіють дух, душа, тіло.
- Духовність свідомості людини є ознакою її гармонізації з довкіллям.
- Гармонізація роботи великих півкуль мозку в процесі навчання забезпечить гармонізацію відносин в системах «людина - людина», «людина - природа», «людина - Всесвіт».
- Усвідомлення людиною загальних законів Всесвіту і підпорядкування їм свого особистого життя і професійної діяльності.
- Бездоганна моральність педагога, його велика відповідальність за свої слова, думки, почуття, дії як визначальний фактор досягнення високої результативності у вихованні дітей.
- Вічної матерії не існує, а є тільки енергія в її різних формах, конденсація якої і виступає у формах матерії.

Якою ж повинна бути технологія навчання, яка б забезпечила реалізацію ідей ноосферної освіти? Процес навчання на ноосферному уроці базується на принципах, які спираються на природовідповідні механізми прийому інформації, її засвоєння та зберігання в довготривалій пам'яті. При цьому світоглядні принципи класичної педагогіки науковості, наочності, колективного

характеру навчання, зв'язку навчання з практикою, опір на індивідуальні особливості стають фундаментом для принципів ноосферної педагогіки (екологічності, гармонізації, гуманізації, екологічної безпеки та ін.), але наповнюються іншим змістом. Уява про людину як складну біоенергоінформаційну систему, у якій тісно пов'язані дух, душа і тіло, відкривають учителям можливість бачити, як реалізуються ці принципи в його особистій педагогічній діяльності і в навчальній діяльності учня.

Які ж корективи вносить ноосферна освіта в традиційну систему? Одне з головних завдань ноосферної освіти - гармонізація роботи великих півкуль мозку, що, у свою чергу, забезпечить гармонізацію процесу мислення. Гармонізація процесу мислення - передумова діяльності людини, коли передбачається результат, який буде благом для суспільства, для людства. У наукових працях вчених-фізіологів, психологів, педагогів розкриваються питання асиметрії правої і лівої півкуль мозку. Саме з цими спадково обумовленими особливостями мозку пов'язані типи мислення: для правопівкульних - наочноподібне, для лівопівкульних - абстрактно-логічне, для рівнопівкульних - гармонійний тип мислення. Формування функцій півкуль мозку пов'язане як із віком дитини, так і з статевими ознаками. Оскільки кожна з півкуль мозку працює на базі взаємодоповнення, має ще й особисті ознаки. Ці останні суттєво впливають на пізнавальні процеси. Функціональна асиметрія мозку є однією з важливих якостей індивідуальності. Саме вона визначає особливості сприймання інформації, її засвоєння, стратегію мислення, емоційну сферу людини.

Спеціалізація півкуль мозку є природженою. Уже при народженні існують передумови функціональної асиметрії, які розвиваються завдяки адекватним умовам виховання та навчання. Якщо педагог ігнорує ці спадково зумовлені особливості дитини, то цим він провокує неуспішність учнів у навчанні, втрачення мотивації, інтересу до будь-якої діяльності, нівелює великий дар природи - потребу в пошуковій активності, реалізація якої забезпечує психосоматичне здоров'я людини.

Функції кожної з півкуль мозку взаємодоповнювальні. Так, права півкуля мозку зв'язана з несвідомим психічним. Завдяки правій півкулі створюється цілісний образ світу. Ліва півкуля поступово збирає модель світу з різних, але добре вивчених деталей. За допомогою лівопівкульної стратегії будь-який матеріал організується так, що створюється однозначний контекст, який всіма сприймається однаково. Це дає змогу людям зрозуміти один одного.

Правопівкульна стратегія полягає в тому, що йде формування багатозначного контексту. Саме це необхідно для творчості: сприймання дійсності не однозначне, а в усій складності, багатогранності, багатстві внутрішніх взаємозв'язків. Тобто права півкуля відповідає за творчість людини.

Важлива роль правопівкульної здібності до утворення багатства зв'язків не зменшує «лівопівкульного» мислення у творчій діяльності, тому що творчий процес містить декілька тісно пов'язаних між собою етапів і порушення якогось із них негативно позначається на кінцевому результаті. Але опора тільки на дискурсивно-логічні можливості людини репродукують ці можливості, звужують горизонти творчого потенціалу людини. Як підтверджує практика, школа вбачає одним із головних завдань розвиток і тренування логічного мислення, тому і зусилля педагогів спрямовуються на стимуляцію «лівопівкульних» можливостей учня і асиметрія зрушується вліво. Зрушення міжпівкульної асиметрії в бік абсолютного домінування «лівопівкульної» стратегії не є біологічною функцією дорослості організму людини, а слід уважати залежністю від соціального впливу та навчання. Криза цивілізації, свідками якої є сучасне людство, значною мірою є кризою лівопівкульного типу мислення і пов'язана з неекологічною експлуатацією тільки однієї частини мозку, що не відповідає принципу екологічної доцільності.

Процес мислення «запускає» права півкуля мозку, її суттєвою функцією є образне мислення. Виразно і точно про це написав А. Кураєв: «Коли деяка реальність відображається в іншому матеріалі - це образ. Відбиток, який перстень залишив у сургучі або у воску, - це образ. Моя пам'ять про будь-яку подію - це образ. Відображення іншої людини у моїй свідомості і моїх очах -

це образ. Слово, яке позначає предмет, - це образ... Людина неминуче живе у світі образів. І вся культура - від музики до скульптури, від літератури до живопису - це образ. Таким чином, уся культурна діяльність людини є навчання жити у світі образів. У цій школі в людини повинно розвиватися очікування того, що реальність набагато складніша своїх образів, і в той же час згода з тим, що пізнання світу без образів зовсім неможливе».

Для розвитку функцій правої півкулі мозку на ноосферному уроці використовуються такі прийоми роботи з учнями, як гармонізація простору - створення поля любові (початок уроку - 1,5-2хв.), релаксація (3-4хв.), обговорення і в той же час фіксація образів і відчуттів, які створили учні під час релаксації в своїй уяві, малювання образів, які були представлені в релаксаційному тексті, спеціальні вправи (відтворення лівою, правою рукою і разом обома руками цифри 8).

Одним із найважливіших прийомів, який слугує розвитку функції правої півкулі мозку, є активація всіх п'ятих біологічних антен фізичного тіла: зорової, слухової, смакової, одоративної, дотикової. Саме цей процес активізації біологічних антен забезпечує засвоєння навчальної інформації і збереження її в тривалій пам'яті. Подальша робота з навчальною інформацією будується на образах, які були надані в релаксаційному тексті. Це потребує включення в активну роботу лівої півкулі мозку, а в результаті - гармонізує роботу обох великих півкуль мозку.

На основі довготривалих дослідів і спостережень за процесом засвоєння знань дитиною вчений, педагог, психолог Ж. Піаже дійшов висновку, що засвоєння будь-якої інформації починає права півкуля мозку, яка «мислить» образами. Він назвав цей етап засвоєння інформації сенсорно-моторним. Майже разом із ним на основі образів виникають символи пред'явлених знань, це, за Ж. Піаже, символічний етап. Обробляє одержану інформацію ліва півкуля. Це логічний етап. І завершує процес сприймання інформації, її розуміння і засвоєння лінгвістичний етап.

Структура ноосферного уроку (див.рис.7.1) відповідає цим чотирьом етапам засвоєння інформації. Але результат засвоєння знань, який очікує вчитель, буде визначатися і атмосферою духовності на уроці, і допомогою, яку забезпечить учитель, готуючись провести активізацію опорних знань (цей етап уроку виключає будь-який контроль, а має на меті підтримку учнів, допомогу їм у відновленні тих наукових понять, які є основою для засвоєння нового навчального матеріалу).

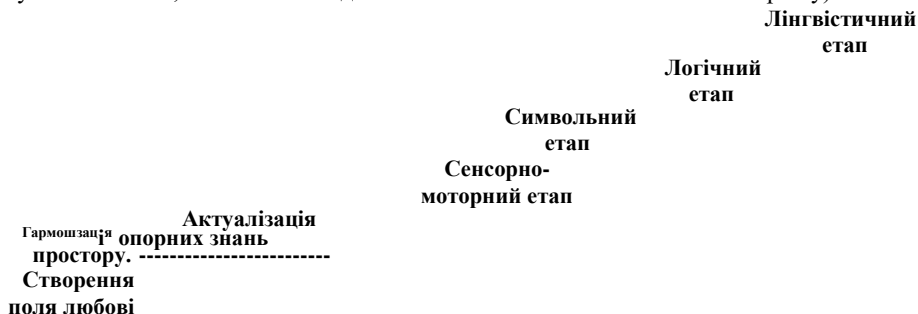


Рис.7.1. Структура ноосферного уроку

Технологія навчання передбачає чітку постановку мети і підпорядкування мети цього етапу уроку методів, прийомів і форм організації діяльності учнів згідно з поставленими цілями. Ноосферний урок починається з гармонізації простору, створення поля любові, об'єднання всіх учасників навчального процесу.

Перші хвилини уроку дуже важливі: вони створюють підґрунтя для спокійної успішної роботи впродовж всього уроку вже тому, що сприяють розвитку почуттів. Це той аспект, який, на жаль, не притаманний традиційному уроку. Результативність його на ноосферному уроці залежить від духовності вчителя, того внутрішнього світу, який випромінює любов.

«Діти, я вітаю вас, - говорить учитель. - Зверніться до вашого однокласника, посміхніться, побажайте йому здоров'я, успіхів, радості». Слова тексту, інтонація голосу вчителя, жест відкритості і почуття любові до дітей

сприяють реалізації завдань цього етапу уроку, а саме: об'єднання дітей в єдину групу, в єдиний колектив, у якому всі співпрацюють, допомагають один одному.

Актуалізація опорних знань - необхідний і надзвичайно важливий етап уроку вже тому, що на ньому учні високого рівня підготовки мають можливість поглибити знання, учні середнього рівня - їх відновити, а учні низького рівня підготовки - засвоїти. Це і є завданням етапу актуалізації опорних знань. Актуалізація опорних знань слугує вирівнюванню всіх учнів і створенню умов для засвоєння нових знань. Актуалізація опорних знань передбачає підтримку кожного з учнів на шляху до набуття нових знань. Підтримка, а не перевірка знань та їх контроль створює атмосферу довіри між учителем і учнями. Довіра народжує мотивацію навчання, виховує в дитини віру у свої можливості.

Ефективність цього етапу уроку залежить від виконання умов:

- уміння вчителя вибрати зі змісту навчального матеріалу саме ті поняття, які є опорними в темі уроку;
- уміння вчителя встановити логічний взаємозв'язок між поняттями, розташувати їх у логічній послідовності;
- відібрати методи, адекватні змісту навчального матеріалу і рівню підготовленості учнів до роботи з опорними поняттями;
- уміння вчителя коректно сформулювати питання або підібрати завдання для роботи з поняттями;
- передбачити форми організації діяльності учнів на цьому етапі уроку (індивідуальну, фронтальну, колективну).

Сенсорно-моторний етап ноосферного уроку починається з релаксації. Релаксація (від лат. *relaxation* - зменшення напруги, розслаблення) - це найважливіший складник процесу навчання.

Відомо, що наш мозок є електрохімічним органом. У стані активності він виробляє до 10Вт електроенергії. Німецький психіатр Ганс Бергер ще 1929 року

на основі тверджень учених, що активність головного мозку проявляє себе як хвиля, визначив чотири різновиди таких хвиль.

Бета-хвилі. Мозок у стані активної розумової діяльності генерує бета-хвилі з частотою коливань 14-30 Гц з невеликою амплітудою. Для дорослої людини такий стан є станом активності. Це виправданий робочий стан.

Для дітей - це стан великої напруги, стрес. На традиційному уроці мозок дітей постійно працює на бета-хвилях. Напруга і стрес (я не зрозумів, я не встиг, я не розумний, як інші) ведуть до того, що внутрішні органи стискаються, їм потрібно більше енергії для забезпечення життєдіяльності. Усе менше енергії залишається для інтелектуальної діяльності, і учень «виходить, випадає» з навчального процесу і починає хворіти.

Тета-хвилі мають амплітуду більшу, ніж бета-хвилі (їх частота 5-8 Гц). У такому стані знаходиться людина, яка займається будь-якою справою з таким захоплюючим інтересом, що не помічає, як плине час. Це стан творчості, народжування нових ідей.

Альфа-хвилі мають частоту коливань 9-14 Гц. Це стан відпочинку після вдало виконаної роботи.

Дельта-хвилі - це хвилі з найбільшою амплітудою і частотою коливань (0,5-4 Гц). Це стан глибокого сну.

Тета і альфа-хвилі створюють гармонічний баланс між правою і лівою півкулею мозку, логікою і творчою активністю; їх ритми ідеально відповідають не тільки сприйняттю і засвоєнню інформації, але і розвитку загальних і спеціальних навичок і умінь. На ноосферному уроці бета-стан (стан активності, напруги) сполучається зі станом альфа (відпочинок, розслаблення) і тетастаном (захоплення, інтерес, автоматизовані дії, які не потребують контролю з боку підсвідомості). Сприйняття інформації проходить на альфа-тета-хвилях. Це процес гармонізації лівої і правої півкуль мозку. Дитина знаходиться в стані творчого пошуку, саме цей стан запускає механізм саморегуляції. Релаксація на ноосферному уроці сприяє тому, що електрична хвильова активність мозку, усіх його центрів стає узгодженою. Узгодженість у роботі всіх центрів мозку

сприяє оздоровленню дитини вже тому, що реалізується принцип природовідповідності.

Релаксація - це заряд для розумової діяльності, це відпочинок, який дає змогу накопичити енергію для продуктивної творчої праці впродовж уроку. Релаксація - це передумова пробудження мотивованого відношення дитини до себе, до самого процесу учіння.

Символьний етап ноосферного уроку логічно продовжує сенсорно-моторний. Символ (від гр. symbol) - умовний знак, прикмета, предмет, дія, що слугують умовним позначенням поняття, ідеї, явища [12, с.283]. П. Флоренський дає таке визначення: «символ - це те, що не є він сам, це щось більше за нього, але суттєво через нього проявлене «Буття, яке більше самого себе», - основне визначення символу» [12, с.263].

Символьний етап передбачає не тільки усвідомлення образу інформації з її запахами, кольорами, але асоціації з особистим життєвим досвідом. Створення образону (малювання образів, що стали основою релаксаційного тексту), вільний вибір кольорів - це можливість проявити себе, відобразити свій психічний стан, розвинути чутливість.

Дитина переживає здивування, коли повторює і водночас усвідомлює свої враження, переживання, які виникли і під час розслаблення, і при малюванні образону. Цей психічний стан і дії, які його відображають і підтверджують, закріплюються в пам'яті і здатні відтворитися у свідомості, коли буде в цьому потреба. Також і навчальна інформація, безпосередньо пов'язана з образом, стає особистісно значущою для того, хто вчиться, надовго залишається в пам'яті.

Логічний етап ноосферного уроку включає аналітичні операції, при цьому інформація спирається на образ. Для обробки одержаної інформації і формування понять (це є основне завдання етапу) активізується ліва півкуля мозку. Робота з підручником, виконання вправ, засвоєння правил, розв'язання задач та інші види діяльності учнів на уроці - це логічний етап уроку. Ефективність його забезпечується використанням колективних форм

організації діяльності (робота в парах, групова робота), що сприяє більш глибокому засвоєнню та усвідомленню навчальної інформації.

Створення образу (сенсорно-моторний етап), включення в процес пізнання емоційної сфери, розвиток почуттів (символьний етап), активна пізнавальна діяльність (логічний етап), обговорення одержаної інформації, закріплення її при виконанні самостійних творчих робіт (лінгвістичний етап), забезпечують результативність навчання. Але результативність навчання забезпечує не технологія навчання, якою б досконалою вона не була, а педагог.

Педагог нового покоління. Вирішальною ознакою педагога нового покоління має стати моральність. Для педагога-новатора основне завдання його морального впливу на того, хто вчиться, - формування цілісного сприймання світу, відчуття єдності його з природою, іншими людьми, людством загалом, виховання відповідальності за свої вчинки, уміння бачити результат їх впливу на всі процеси і в природі, і в соціумі, і у Всесвіті.

Моральність - це здатність відкрити своє серце для любові. Уміння любити - це прийняття світу і людини; уміння цілісно мислити, тобто володіти методами розвитку функцій правої і лівої півкулі мозку; уміння трансформувати негативні ситуації і проблеми в позитивні; уміння мотивувати, розвивати жагу до морального самоврядування; вміння так вибудувати процес навчання, а в ньому систему відносин «учитель - учень», «учень - учень», щоб забезпечити психосоматичне здоров'я своє особисте і учнів.

Світогляд педагога - новатора акумулює ідеї розвитку становлення духовності свідомості, *екології дії* (створення і впровадження в практику доцільних, експериментально-перевіраних технологій навчання, які не здатні нанести шкоду фізичному, психічному здоров'ю); *екології Духу* (примноження любові в багатогранних стосунках з людьми, терпимість, вміння бачити причини вчинків інших і допомагати їх усувати, вчитися жити у згоді з собою і іншими); *екології тіла* (признавати твердження, що тіло - це посуд для Духу, воно повинно бути здоровим, здатним адаптуватися до змін, нести відчуття вдячності за його досконалість).

Педагог обраний на своє високе служіння не випадково. Мова йде тільки про те, наскільки він усвідомлює свою високу місію. Ф.Кривін розмірковує так: «Якщо порівняти своє життя з театром, то необхідно, як кращий актор усвідомлено віднести до своєї ролі і зіграти її так, щоб усі завмерли від захвату і вдячності? Зіграти так, щоб виправдати свій вихід на сцену».

Педагог ноосферної освіти - це людина, яка готова до прийняття нових ідей, якій властиве почуття нового, який здатен світлом свого серця осяяти кожного учня і вести його, не дивлячись на труднощі, у життя, сповнене радістю пізнання, відкриттів, усвідомлення себе в цьому світі як значущу частину Всесвіту. Зауважимо, що користь будь-якого освітнянського нововведення визначається тим, як воно слугує на практиці, чи допомагає розв'язувати складні питання навчання і виховання дітей. У цьому зв'язку справедливо зазначав В.І. Вернадський: «Рухаючись уперед, наука не тільки створює нове, а й переоцінює старе, переживає» і, додамо, удосконалює сучасну педагогічну наукову школу та модернізує педагогічну освіту.

У проведених нами дослідженнях вивчався вплив на функціональні і психічні властивості організму школярів саме технології ноосферної освіти. Вони продемонстрували, що методика проведення уроку за принципами ноосферної освіти, сприяє збереженню працездатності учнів упродовж навчального дня, розвитку мотивації, а головне, покращенню взаємовідносин у системі «учитель - учень» і, що важливо, у системі «учень - учень».

Література

ІІ Ануашвили А. Н. Объективная психология на основе волновой модели мозга /А.Н. Ануашвили. - Москва - Варшава, 2008. - 292с.

ІІ Астафьев Б. А. Теория творения и генетического единства мира. /Б. А. Астафьев. - М., 2010. - 668с.

ІІ Вазина К. Сотворение себя /К. Вазина - Н. Новгород, 2000. - 209с.

ІІ Вернадский В. И. Очерки и речи /В. И. Вернадский. - 2е изд. - М.: Знание, 1987. - 208с.

Ш Горчаков Г. С. Концепция эволюционного образования /Г. С. Горчаков //Образовательные стратегии XXI века: ноосферное образование. - Севастополь, 2003.- С.18-21.

Ш Корсунская В. М., Верзилин Н. М., Вернадский В. И. - М.: Просвещение, 1975. - 125с.

Ш Краткий словарь иностранных слов. - М: Советская энциклопедия, 1966. - 384с.

Ш Кривин Ф. Подражание театру /Ф. Кривин //Юность - 1969 - №12. - С. 95-108.

Ш Кураев А. Трудное восхождение /А. Кураев //Новый мир - 1993 - № 6. - С. 162 - 182.

Ш Маслова Н.В. Ноосферное образование /Н.В. Маслова - Симферополь: Доля, 2012. - 289с.

Ш Маслова Н. В. Периодическая система законов образования /Н. В. Маслова - М., 2009. - 179с.

Ш Моисеев Н. Человек и ноосфера /Н. Моисеев. - М.: Молодая гвардия, 1990. - 351с.

Ш Ярцев В. В. Свойство человека объединять энергии и информации клетки своего физического тела /В. В. Ярцев //Сознание и физическая реальность. - 1998. - №4. - С. 52-58.

Ш Флоренский П. Малое собр. соч.- Вып.1. Имена /П. Флоренский - М.: Купина, 1993. - 319 с.

7.1.4. Педагогіка А.С.Макаренка

Школа — реальний і потужний державний інструмент, який може забезпечити надійне виховання молоді. Для розуміння можливостей шкільного виховання надзвичайно великого значення набуває досвід закладів А.С. Макаренка і його послідовників. Цей досвід, охоплюючи істотно меншу кількість дітей, отримав світове визначення.

Після публікації «Педагогічної поеми» А.С. Макаренка виник стійкий рух його послідовників-педагогів. Багато вчителів, вихователів, директорів шкіл, учених-педагогів намагались використати і втілити на практиці його ідеї та досвід.

Силу макаренківського руху не можна пояснити лише чудовим письменницьким талантом Антона Семеновича. Причина цього феноменального явища полягає у винятковій плідності педагогічних ідей нашого великого співвітчизника.

Виховання, за Макаренком, є доцільна з точки зору формування особистості організація життєдіяльності дітей. Життя школи повинно бути організоване як своєрідна модель життя дорослого суспільства. Звичайно, ця модель є специфічною, тобто враховувати особливості віку, сприйняття, інтересів і можливостей дітей. Вона повинна відображати доросле суспільство в дещо покращеному вигляді — без наявних у нього вад. Така модель, зокрема, включає наступні елементи: дієве шкільне самоврядування; шкільні закони, що вибудовують правовий простір школи; масовий шкільний клуб, що дозволяє реалізувати школярам свої позанавчальні інтереси; шкільне виробництво. Саме так здійснюється виховна робота в школах, які спираються на спадщину А.С. Макаренка.

Потрібно домагатись широкого впровадження макаренківської педагогіки. Не буквального повторення його досвіду, а системної реалізації основних ідей геніального педагога.

Разом з тим доводиться констатувати сумний факт: у більшості шкіл зберігається незабезпеченість і негарантованість виховання. Школа в масі своїй залишається школою знань. Навчальний процес супроводжується окремими «виховними» заходами і рідко спільними справами. Вже давно треба подолати застарілу хворобу виховання шляхом виховних бесід, замінивши їх масовою і постійною колективною діяльністю, пронизаною моральними відносинами. Дітям потрібен тривалий досвід моральних стосунків, який неможливо передати тільки на уроках.

Кожна школа повинна мати своє виробництво, цілком посилене для дітей. Не тільки уроки праці, де навчають працювати, а виробництво продукції зі своїм планом, одержанням сировини та збутом продукції, з оплатою праці. Діти приймають участь в управлінні виробництвом і накопичують досвід, необхідний для їх майбутнього життя. Головне — не сама праця, а досвід колективного обліку, взаємодії, подолання труднощів, тобто досвід виробничих відносин. Педагогічний заклад при цьому повинен залишатись педагогічним, повністю підпорядковуючи виробничу діяльність виховним і навчальним цілям. Зробити так, щоб, стверджуючи трудову спрямованість у життєдіяльності школи, забезпечити новаторське розв'язання всього комплексу її освітніх, соціально-педагогічних задач.

Проблему педагогізації виробничої праці А.С. Макаренко став розв'язувати від самого початку завідування колонією імені О.М. Горького. Перше, що з притаманною педагогічною прозорливістю відмітив А.С. Макаренко і чесно сказав про це, — можливість «педагогічно нейтрального трудового процесу». Помилково вважати, що досконала в економічному відношенні організація виробництва автоматично поведе за собою досконалу виховну систему. Може трапитись навіть зовсім навпаки: на добре організованому виробництві виключно прагматичне, безроздільне панування його величності прибутку, намагання тільки до нього вбиває виховну роль праці.

Думку про «педагогічну нейтральність трудового процесу» А.С. Макаренко публічно висловив у серпні 1925 року. Виходив він зі своїх педагогічних спостережень, спираючись на чотирирічний досвід керівництва трудовою колонією. Цей висновок він вважав настільки важливим, що ввів його до змісту «Педагогічної поеми» — до спеціальної глави «На педагогічних ухабах». У ній читаємо: «Нейтральність трудового процесу дуже здивувала наш педагогічний колектив». А.С. Макаренко уточнює, що була помічена саме «моральна нейтральність» трудового процесу.

Мова йде про таке. Праця може бути, по суті, зведена до своєрідного навчання, до вироблення трудових, виробничо-професійних навичок, і тоді вона дійсно виявиться «нейтральною» по відношенню до «власне виховання», принципово не відрізняючись від навчання. Ми і сьогодні на кожному кроці бачимо: говорять про виховання, а в якості аргументу посилаються на трудове навчання, освоєння учнями умінь і навичок.

У виховання важливий не сам по собі трудовий процес — тобто не визначена послідовність дій, яка веде до певного результату, і не оволодіння необхідними для роботи знаннями і навичками. Сфера виховання — це принципово інша організація праці, спосіб об'єднати працюючих, управляти ними так, щоб надати особливий характер взаємодії і відносинам у процесі праці, а самій праці — духовно перетворюючу сутність. Це те, що А.С. Макаренко ще на початку 20-х років минулого століття визначив поняттями «праця-турбота», «економічна турбота», «соціально-моральна мотивація» праці, «суспільна і колективна турбота», «організація школи як господарства». Тільки така праця-турбота стає засобом самобудівництва, самостворення людини, безперервного відтворення в ній людяності, моральності. Стає нормою стійкий духовний зв'язок, який виникає при постійному спілкуванні, діалозі, взаємній довірі, вимогливості і повазі.

Геніальне педагогічне і соціальне відкриття А.С. Макаренка — утвердження в педагогічній свідомості і педагогічній практиці колективних форм організації спільного життя і діяльності дітей і дорослих у межах спроектованого освітнього простору. Такого простору, який ніколи не співпадає і не повинен співпадати з межами навчально-виховного закладу. Реалізувати учням свої позанавчальні інтереси дозволяє масовий шкільний клуб. Слово «клуб» вживається не в смислі гуртка любителів, тобто вузькопрофільного об'єднання школярів, які захоплюються певними видами сумісної діяльності, а в смислі широкопрофільного об'єднання, що організує багатогранний досуг своїх членів.

Клуб — це не просто приміщення, де проводяться шкільні гуртки і де організуються вечори відпочинку. Мова йде про розгалужену, масову, засновану на самоврядуванні дитячу організацію повсякденного досугу школярів. Для такого клубу характерним є широка громадська діяльність, повністю самостійне самоврядування — з виборами, звітами, власними друкованими виданнями тощо.

Серйозні виховні можливості відповідального дитячого самоврядування відомі давно. Але особливо яскраво вони виявились у досвіді А.С. Макаренка. Масове і регулярне функціонування дитячого самоврядування дає чудові можливості для вправ школярів у моральних та громадянських стосунках.

Під дитячим самоврядуванням ми розуміємо не чергову гру, яку через певний час замінить інша, а фактичну участь дітей в управлінні шкільними справами. В загальній системі управління школою, окрім діяльності директора і його помічників, повинні бути сфери для управлінської діяльності як колективу педагогів, так і колективу школярів. Ті проблеми управління, які передаються до відання школярам, не повинні вирішуватись кимось іншим, тобто дитяче самоврядування повинно бути автономним. Реальне дитяче самоврядування можливе лише там, де є чим управляти. Якщо школярі зайняті лише навчальною діяльністю, якою управляють, звичайно, вчителі, то в такій школі не може функціонувати дитяче самоврядування. Школярам просто нічим управляти. І тільки там, де є повнокровна позаурочна діяльність, існує дитяче самоврядування.

Макаренківські романтичні ідеї перспективних ліній розвитку кожної особистості, відчуття радості завтрашнього дня, система взаємної відповідальності всіх перед всіма — все це створювало умови і духовну основу виховання. Ці основи могли скластись і утвердитись тільки в колективних формах сумісного життя і діяльності дітей і дорослих.

А.С. Макаренко багато уваги приділяв питанням педагогічної технології. Він говорив про відсутність у вихованні технологічного процесу врахування операцій, конструкторської роботи, нормування, контролю, допусків та

браковки. На цій підставі його звинувачували у створенні механістичної теорії (див.:»Педагогічна поема«). А він просто розглядав педагогічні технології як керівник, якого не влаштовує, що в «педагогічному виробництві» немає технологічної логіки, що воно завжди будується «за логікою моральної проповіді» (А.С. Макаренко). «Успіх нашої роботи, — говорить він, — залежить від величезної кількості обставин: педагогічної техніки, постачання, якості матеріалу».

За Макаренком, правильне виховання «повинно бути організоване шляхом створення єдиних, сильних, впливових колективів». «Якщо в моїй уяві окремі особистості будуть насипані, як окремі горошини, без колективного масштабу, якщо я буду підходити до них без колективної мірки, я з ними не справлюсь», — пише А.С. Макаренко. І далі він говорить: «Колектив є вихователем особистості... Це зовсім не означає, що ми, педагоги і взагалі дорослі керівники колективу, стоїмо збоку і тільки спостерігаємо. Як раз нам доводиться кожної хвилини мобілізувати нашу думку і досвід, наш такт і волю, щоб розібратись у різноманітних напрямках, бажаннях, устремліннях колективу і допомагати йому порадою, впливом, думкою, а інколи навіть і нашою волею».

Логіка розвитку колективу як засобу виховання продумана А.С. Макаренком настільки ґрунтовано та психологічно точно, що вона є актуальною і в наші дні. Найбільш важливими в цій логіці А.С. Макаренко вважає такі аспекти:

1. «Колектив учителів і колектив дітей — це не два колектива, а один колектив і, крім того, колектив педагогічний». Будь-яке питання «не може бути розв'язане на одній парі, коли з одного боку стоїть вихователь, а з іншого — вихованець. Є школа, організація, загальний стиль роботи» з дітьми.

2. Колектив повинен розвиватися за певними законами, головний з яких — «закон руху колективу», тобто досягнення уже намічених і постановка більш далеких і цінних перспектив на шляху до «завтрішньої радості». «В педагогічній техніці, — лише А.С. Макаренко, — ця завтрішня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спершу треба організувати саму радість,

викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати більш прості види радості в більш складні і по-людськи значущі. Тут відбувається цікава лінія від примітивного задоволення яким-небудь прятником до найглибшого почуття обов'язку».

3. Правильна організація колективу тісно пов'язана не тільки з організацією перспектив, але й з втіленням особистих цілей в суспільні. При цьому досягається гармонія особистих і колективних цілей.

4. Дитячий колектив, як і будь-який інший, повинен бути повноправним явищем суспільного життя. «Наш дитячий колектив рішуче не хоче жити підготовчим життям до якогось майбутнього життя, він не хоче бути явищем тільки педагогічним».

А.С. Макаренко створив і впровадив у життя нову для свого часу педагогічну технологію. В ті роки вона не вписувалась у рамки загальної соціальної системи. Дослідники його творчості наводять тому багато пояснень. Сам же А.С. Макаренко в листі до О.М. Горького від 18 квітня 1928 року пише про це так: «А мене їдять навіть не за помилки, а за найдорожче, що у мене є, — за мою систему. Її вина тільки в тому, що вона моя, що вона не складена із шаблонів».

Дійсно, нешаблонного в цій системі багато. Розроблена на фундаментальній психолого-педагогічній основі та впроваджена в дитячому закладі, вона мала не тільки педагогічну, але й загальносоціальну значущість. Це глибоко демократична система виховання, заснована на принципах гуманізму, поваги до людини, віри в її сили і можливості, спрямована на розвиток особистості учня як активного суб'єкта виховання.

Педагогіка А.С. Макаренка — це не фіксація того, що було, не рецептурний довідник, не набір технічних прийомів для розв'язання різноманітних педагогічних задач. Це осмислений, змістовно насичений образ життя і одночасно вивірена програма діяльності по втіленню цього образу. І якщо вже вживати слово «технологія», то, перш за все, це гуманітарна

технологія, тобто практика побудови умов вирощування, становлення і розвитку людського в людині.

Можна виділити наступні етапи педагогічної технології А.С.Макаренка:

- Засвоєння вихованцями вимог учителя, який за концепцією А.С.Макаренка, є носієм прогресивних цінностей і світоглядних установок. Найважливіші з них : повага до особистості іншої людини, збереження почуття власної гідності, створення умов для розвитку особистості.

- Зазначені вимоги повинні бути прийняті активом колективу, завдання якого ввести їх у свідомість і поведінку членів групи.

- Інтеріоризація вимог усіма членами колективу.

- Засвоєння норм і цінностей та неухильне їх виконання.

Важливими елементами педагогічної технології виступили відкриті А.С.Макаренком тон і стиль, традиції, які складаються в колективі. Характерними ознаками правильного стилю і тону є: постійна бадьорість і підтягнутість, діловитість і точність у роботі, спокійна впевненість у своїх силах, радісне, оптимістичне ставлення до життя. Традиція для А.С. Макаренка - це «фонд колективних цінностей», які створюють певну «індивідуальність» колективу. Головне завдання педагога, - зазначав педагог, - не придумувати і не нав'язувати ті чи інші традиції, а виховувати їх і зберігати.

Виділяється ще один, можливо навіть, основний елемент педагогічної технології А.С. Макаренка - виробнича праця дітей. Разом з тим, «праця як виховний засіб можлива як частина загальної системи» й без паралельної освіти вона не принесе виховної користі.

Література

Ш Макаренко А.С. Собр. соч., т. 1-7, М., 1959-62.

Ш Макаренко А.С. Пед. соч., т. 1-8, М., 1983-86.

Ш Макаренко А.С. Избр. пед. соч., т. 1-2, М., 1978

7.1.5. Педагогіка В.О. Сухомлинського

Засновник наукової педагогіки Я.А.Коменський, керуючись принципом природовідповідності, виходив з того, що сутністю людини завжди було і навіки залишиться те, що заклала в ній Природа. Здатність мислити і відчувати, здатність працювати і засвоювати мову, облаштовувати помешкання, задовольняючи тим самим свою найбільш загальну, теж природжену потребу. В цьому з Коменським повністю погоджувались А.Дістерверг, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко.

Це питання на рубежі тисячоліть стало головним перехрестям педагогічних дискусій. Звернення до творів В.О.Сухомлинського дозволяє відповісти на цілу низку проблем і висунути нові ідеї.

Питання ставиться настільки гостро (А.Кумарін, О.Кушнір та ін.), що від нього вже просто не відмахнутись, його доведеться розв'язувати кожному. Від множини цих рішень в значній мірі буде залежати доля тих хто навчається. В глобальному плані питання стоїть про вибір між природовідповідністю і педагогічним насильством. Вчитель, який діє всупереч природному устрою людини чинить насильство над нею.

Педагогіка з давніх часів завжди базувалась на тому, що дорослий в силу доцільності й сурової необхідності змушений був тримати дитину в своєму життєвому просторі, щоб практично передавати свій досвід. В цьому власне і є сама суть виховання. Але, з іншого боку, навчання і виховання, в якому однозначно домінує дорослий, може стати гальмом у розвитку дитини, оскільки воно не зважає на суб'єктність учіння та учня. В одного процес мислення проходить швидко, стрімко, а в іншого - повільно, та це не означає, що одна дитина розумніша за іншу. «Я не ставив оцінок доти, - пише В.О.Сухомлинський, - поки діти не навчилися самостійно думати, розбиратися в умовах завдання, знаходити шлях до його виконання - іншими словами, поки не пережили радості успіху в цій праці». «Жива думка не заб'є ключем, коли дитина не підготовлена до теоретичного мислення, не вміє порівнювати, аналізувати». Відомий педагог застерігає: «Не можна допускати, щоб оцінка

перетворювалась для дитини на пута, що сковують її думку. Я завжди давав змогу найслабкішому учневі, найбільш, здавалося б, безнадійному тугодумові подумати над тим, що у нього поки що не виходить. У дітей ніколи не зникав інтерес до навчання. Пробуджуючи почуття гордості, честі, власної гідності, я добивався того, щоб діти прагнули працювати самостійно».

В умовах сім'ї такого практично не буває, оскільки там перед дитиною, як правило, не ставляться спеціальні навчальні цілі і не підтягують до них дитину, навчання відбувається як би само собою. Суб'єктність дитини враховується максимально.

У школі у дитини мало свободи вибору - мінімальної умови суб'єктності. Єдина для всіх ціль позбавляє дитину проявити свої якості й природні властивості, принаймні ті з них, які пов'язані з конкретною темою заняття. З'являється реальна загроза масового прояву педагогічного волонтаризму. Не може дати задоволення таке навчання, яке постійно тримає учня в залежності від допомоги вчителя, позбавляє радості власного, особистого успіху. Як відзначає В.О. Сухомлинський, розумова праця, успіхи, невдачі в навчанні - це його духовне життя, його внутрішній світ, нехтування яким може призвести до сумних наслідків. Він радить дати дитині радість розумової праці, радість успіху у навчанні. Учитель не тільки відкриває світ перед учнем, а й утверджує дитину в навколишньому світі як активного творця, що переживає почуття гордості за свої успіхи. Навчання відбувається в колективі, та кожний свій крок на шляху пізнання діти роблять самостійно; розумова праця - індивідуальний процес, що залежить не тільки від здібностей, а й від характеру дитини і від багатьох інших умов. «Інтерес до навчання з'являється лише тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху в оволодінні знаннями; без натхнення навчання перетворюється для дітей на тягар. Старанність я б назвав натхненням, помноженим на впевненість дитини в тому, що вона досягає успіху».

Учитель постійно змушує займатись дитину виключно тим, до чого її інтерес ще не доріс, до чого не дозріли її здібності, а як результат - замість

інтересу з'являється і назавжди утворюється непереборна відраза. Якщо ж дитя переживає несправедливість і сьогодні, і завтра, і так протягом всього року, його нервова система спочатку збуджується, потім настає гальмування- пригніченість, розслаблення, апатія. Різкі стрибки - збудження і гальмування- приводять до того, що дитина захворює. Несправедливе ставлення батьків або вчителя до дитини має безліч відтінків. Це насамперед байдужість.

Ці висновки підтверджуються не тільки спеціальними дослідженнями, а перш за все, щоденною практикою. І якщо учні залишаються в школі, то більшість з них стримує лиш відсутність альтернативного вибору. Можливості вибору зростають при оволодінні «необов'язковими знаннями» (вислів В.О. Сухомлинського), тобто тим, що виходить за межі програми. Вони визначаються, перш за все, кругозором учня, його матеріальними можливостями, середовищем, яке оточує учня, його індивідуальними нахилами, інтересами, покликаннями. В одного учня межі індивідуальних можливостей ширші, в іншого - вужчі. Розширення цих меж залежить від учня, але перший поштовх, допомогу робить учитель. Успіх залежить від культури вчителя, його ерудиції, доброго знання індивідуальних навчальних можливостей кожного учня.

При цьому треба прийняти до уваги, що моральні і професійні втрати несуть також і вчителі, зобов'язані навчати тому, чого дитина не сприймає, замість того, щоб співробітничати, будувати комфортні відносини з учнями. Втрачається емоційний зв'язок, підсилюється взаємний відхід тих, хто навчає і тих, хто навчається. В.О. Сухомлинський наголошує, що навчання - не механічна передача знань від вчителя до дитини, а насамперед людські взаємини. Ставлення учня до знань, до навчання значною мірою залежить від того, як він ставиться до вчителя. Якщо учень відчув несправедливість, він приголомшений. А незадовільну оцінку маленькі діти завжди вважають несправедливістю і глибоко переживають її, тому що майже ніколи не буває так, щоб дитина не хотіла вчитися. Їй хочеться вчитися, та вона не вміє, не може ще зосередитися, примусити себе працювати. Навчання не повинно зводитися до безперервного нагромадження знань, до тренування пам'яті, до

зубріння, яке отупляє, одурманює і нічого не дає, крім шкоди, для здоров'я і для розумового розвитку дитини. «Я поставив собі за мету домогтися того, щоб навчання було частиною багатого духовного життя, яке сприяло б розвитку дитини, збагачувало її розум. Оцінка знань учнів - уміння вчителя знайти правильний підхід до кожної дитини, вміння плекати в її душі вогник прагнення до знань».

Звичайно, різноманітними педагогічними прийомами вчитель намагається відволікати учнів від сумних думок, розважає їх ігровими сюжетами, наочністю і ТЗН. Але глибинна суть від цього мало змінюється - це, як і раніше, рух іззовні всередину. Різниця між викладанням на рівні мистецтва і цирковою розважальністю така ж, як між освітленим будинком і пожежею.

У школі майже не створюються умови для самовираження. Про це інколи говорять, але самовираження виступає як підгонка під учительські очікування. А потрібно навпаки - не людська природа приводиться у відповідність до навчального процесу, а навчання до людської природи. Учень, його природа є тим компасом, за яким настроюється педагогічна система. Діти приходять до школи з відкритою душею, з щирим бажанням добре вчитися. Малюка лякає думка про те, що на нього можуть дивитися як на ледаря чи невдаху. «Бажання добре вчитися - красиве людське бажання - здається мені яскравим вогником, що осяває світ дитячого життя. Цей вогник, слабкий і беззахисний, дитина несе вам, учителю, з безмежним довір'ям, - і якщо ви не помічаєте дитячого бажання, значить вам недоступне хвилююче почуття відповідальності за сучасне й майбутнє своїх вихованців. Цей вогник легко загасити необережним дотиком до дитячого серця - різким образливим словом чи байдужістю».

«Якщо дитина не бачить успіхів у своїй праці, вогник прагнення до знань згасає, в дитячому серці утворюється крижинка, яку не розтопити ніякими намаганнями доти, поки вогник знову не загориться (а запалити його вдруте - ой як важко!). Дитина втрачає віру в свої сили, застібається, образно кажучи, на всі гудзики, насторожується, найчакується, відповідає зухвалістю на всі поради і зауваження вчителя. Або ще гірше: почуття власної гідності в неї

притуплюється, вона звикається з думкою, що ні до чого не здатна. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, не пережила гордості від того, що труднощі подолані - це нещасна людина», - зазначає В.О.Сухомлинський. Разом з тим учень повинен переконатися в тому, що розумова діяльність - праця, яка потребує великих зусиль, вольової зосередженості, вміння примушувати себе відмовлятися від багатьох задовольень. Саме в атмосфері праці формується наполегливість, сила волі. Дитина, яка навчилася критично ставитися до досягнутих результатів, пережила невдоволення своєю працею і прагне зробити її краще, ніколи не стане ледарем. «Чим більш недовіри до учня, тим більше дитина виявляє необхідність в обмані, тим сприятливіший ґрунт для лінощів, недбайливості. Той, кого я вчу, -- це передусім жива людина, дитина, а потім - учень. Оцінка, яку я ставлю йому - це не тільки вимірювач його знань, але насамперед моє ставлення до нього як до людини. Я раджу всім учителям: бережіть дитячий вогник допитливості, жадоби до знань. Єдиним джерелом, яке живить цей вогник, є радість успіху в праці, почуття гордості трудівника. Винагороджуйте кожний успіх, кожне подолання труднощів заслуженою оцінкою, та не зловживайте оцінками. Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, - у самій дитині, в її ставленні до знань і до Вас, Учителю».

Природовідповідне навчання - це навчання, яке гармонійно резонує з внутрішнім світом людини. Має велике значення рухливість, тип нервової системи, але не менше значення має той життєвий досвід, який склався на той час, його характер, переваги, які теж є частиною його внутрішньої суті - його індивідуальної природи. Тому особливого значення у цьому зв'язку набуває особистісно орієнтоване навчання, яке має враховувати суб'єктний досвід.

Кожному треба давати те, що потрібно саме йому. Навчати тому і стільки, що і скільки відповідає його природженим здібностям.

При особистісно орієнтованому навчанні, яке враховує і використовує максимально природні можливості людини, пізнавальна діяльність завдяки цьому піднімається на якісно новий рівень. Її джерелом стають не зовнішні

вимоги, а власний суб'єктний досвід і власні пізнавальні мотиви, які поступово перетворюються в самостійну потребу в освіті і самоосвіті. Її об'єктом стає все ширше коло наукових знань і пов'язаних з ними узагальнених способів учбової діяльності. Її кінцевим результатом є все більш розвинена особистість самого студента, що завдяки своїй власній діяльності збагачується новим досвідом.

Увесь сенс природовідповідного навчання полягає в тому, щоб зробити процес вивчення кожного окремого навчального курсу воістину творчим і індивідуальним, щоб це вивчення захопило і полонило студента, принесло йому моральне і інтелектуальне задоволення від того, що він пізнає, від подолання труднощів і самого себе.

Викладені позиції, базуючись на ідеях В.О. Сухомлинського, забезпечують вихід на альтернативну технологію навчання і всю організаторську роботу щодо її здійснення.

В.О. Сухомлинським був напрацьований цікавий досвід теоретико-практичного дослідження проблем, особистості вчителя як провідника ідей громадянськості та духовно-морального зразка для молодого покоління.

Погляди В.О. Сухомлинського з питань духовної культури вчителя формувалися на основі глибокого вивчення філософської, історико-педагогічної та сучасної йому науково-педагогічної літератури, спиралися на досвід відомих учителів-методистів, практику формування гуманістичних поглядів учителів-вихователів Павлівської школи. Аналіз друкованих праць ученого демонструє різнобічні знання автором теоретичної спадщини й досвіду видатних педагогів і просвітителів минулого. В.О. Сухомлинському були близькі принципи гуманізму, народності, природовідповідності, сформульовані Я.А. Коменським і поширені ним на вимоги до особистості вчителя. На думку видатного чеського педагога, вчитель має бути високоосвіченим і працелюбним, добропорядним і скромним, люблячим і доброзичливим стосовно дітей. Крім того, він повинен уміти навчати всіх усьому, що сприяє удосконаленню людської природи з метою досягнення людиною повної досконалості та гармонії.

Увагу В.О. Сухомлинського привертали сформульовані Ж.-Ж. Руссо три умови піднесення й щастя людини: співчуття до ближнього, допомога тим, хто її потребує, здатність відгукуватись на добро. Видатний просвітителю вимагав від учителя безперечної відповідності цим високим критеріям і любові до дітей як найважливішої умови досягнення мети виховання. У його педагогічній теорії провідними засобами високодуховного розвитку виступали краса природи і мистецтва, творча діяльність людини. Він уважав необхідною якістю вчителя уміння повноцінно використовувати ці засоби у виховному процесі, спрямованому на формування моральних основ особистості.

В.О. Сухомлинський поділяв і обґрунтовані в працях педагога-гуманіста Й.Г. Песталюцці вимоги підготовки вчителя, захопленого своєю справою, такого, що творчо ставиться до педагогічної діяльності та сприймає виховання як мистецтво. Йому імпонували погляди послідовника Ж.-Ж. Руссо та Й.Г. Песталюцці, вчителя німецьких учителів А. Дистервега, який надавав особливого значення любові вчителя до дітей і своєї справи та закликав учителів бути в усьому зразком для учнів, вивчати дитячу природу й у відповідності з нею будувати всю освітню та виховну роботу.

Посилання з різних питань на авторитет учителя вітчизняних учителів К.Д. Ушинського, що містяться в роботах В.О. Сухомлинського, свідчать про ретельне вивчення ним спадщини великого педагога, в тому числі з проблеми підготовки вчителя. Він показав, що, порівнюючи особистість учителя за силою впливу на дитячу душу з плодотворним променем сонця, К.Д. Ушинський у своїх працях і діяльності особливе місце відводив різнобічному розвитку вчителів. У «Спогадах про Новгород-Сіверську гімназію» він писав про слід в його житті, що залишив директор гімназії І.Ф. Тимковський, «який переходив безперервно від Горация та Вергілія до Біблії... до цитат з Тацита й Цицерона» [4, т.1, с.310]. Глибока культура і широка освіченість педагога справляли магічну дію на вихованців, народжуючи в їхніх серцях «повагу до науки й тих небагатих учителів і навіть товаришів, які ревно нею займалися» [Там само]. Приклади таких духовно освічених, гуманних учителів послужили орієнтиром

для розробленої К.Д. Ушинським ідеальної моделі особистості вчителя народної школи.

Конспекти й нотатки В.О. Сухомлинського, що зберігаються в архівах, свідчать про його пильну увагу до педагогічних поглядів Г.С. Сковороди. У них відзначається, що у творах видатного українського філософа й педагога-гуманіста, народного наставника можна знайти багато думок, що стосуються вимог до особистості вчителя. Так, про важливість і відповідальність учительської праці Г.С. Сковорода розмірковував у одному з листів: «Якщо велика справа панувати над тілами, то ще більша - керувати душами... Якщо важливо лікувати тіло, то чи не найважливіше разом з тілом зберігати і душу людини цілою, здоровою, не зіпсованою?» [1, т.2, с.364]. Для того щоб душа в процесі виховання дійсно зберегла здоров'я та світло, той, хто вчить і виховує, повинен бути не стільки вчителем, скільки провідником і служителем «природи, единственным истинным... учительницы» [1, т.1, с.496]. Ідея спорідненості передбачала глибоке вивчення всіх природних задатків дитини та їх урахування у навчально-виховному процесі. Справжній учитель повинен бачити в своїй роботі джерело духовної наснаги, вміти встановлювати дружні взаємовідносини з учнями, зберігати «мир й здравие» в душі, постійно самовдосконалюватися.

В.О. Сухомлинський писав, що в педагогічних поглядах Г.С. Сковороди простежується ідея нерозривного зв'язку морального та естетичного виховання. На протязі життя він прийшов до глибокого переконання про «спорідненість», а значить і досяжність для людини добра й краси як прояву її духовності. Краса у нього асоціюється, підкреслював В.О. Сухомлинський, з гармонією природи, духовною чистотою людини. Звідси походять погляди Г.С. Сковороди на завдання розвитку особистості вчителя, який, на його справедливую думку, покликаний відтворювати вічну красу, стверджувати моральний ідеал і служити людському самопізнанню [3].

Добре знайомий був В.О. Сухомлинський з ідеями та діяльністю А.С. Макаренка, чийм послідовником уважав себе все життя. Його

приваблювали ідеї А.С. Макаренка про шляхи і засоби створення колективу педагогів, об'єднаних спільними переконаннями, взаємодопомогою та моральними настановами. В.О. Сухомлинському імпонували теоретичні вимоги та досвід цього педагога-дослідника з питань педагогічної майстерності вихователя, що базувались на знаннях дитячої психології, спостережливості, володінні педагогічною технікою, оптимістичній вірі в кожного вихованця. Він підтримував думки А.С. Макаренка про необхідність розширення навчальних програм педагогічних навчальних закладів у галузі гуманітарної підготовки майбутніх учителів, озброєнні їх новітніми виховними технологіями.

Т аким чином, вивчення різних джерел свідчить, що ідеї видатних учених і педагогів минулого знайшли відображення в гуманістичній науково- педагогічній концепції В.О. Сухомлинського, зокрема з питань професійних вимог до особистості вчителя, змісту, форм та методів його психолого- педагогічної підготовки. Проте вирішальний вплив на становлення гуманістичного світогляду вченого справила власна багаторічна новаторська педагогічна діяльність.

Виходячи зі свого унікального досвіду, В.О. Сухомлинський стверджував, що творче обличчя педагогічного колективу школи, перш за все, залежить від особистого внеску кожного вчителя в загальну справу освіти й виховання [2, арк.2]. Тому в своїй практичній діяльності з питань організації психолого-педагогічної підготовки вчителів визначальну роль він відводив індивідуальній роботі з ними.

Свої взаємовідносини з учителями В.О. Сухомлинський, як і А.С. Макаренко, будував на основі глибокої поваги та вимогливої довіри, віри в здібності й можливості кожного педагога. Вивчення архівних даних свідчить, що часто його особисті контакти з учителем починались іще до приходу того до школи. Так було з Г.П. Логвином, який познайомився з Василем Олександровичем ще коли був студентом педагогічного інституту. Видатного педагога привернули в юнакові його дослідницькі та мистецькі задатки - захоплення народною творчістю та прикладним мистецтвом, а також поетичне

обдарування майбутнього вчителя.

Пізніше, вже під час роботи в Павлиській школі, молодому вчителеві стали у нагоді записані в студентські роки декілька тисяч народних пісень, прислів'їв, приказок. Під керівництвом В.О. Сухомлинського Г.П. Логвин став не тільки досвідченим учителем. Захоплення фольклором дозволило йому згуртувати навколо себе учнів для організації дослідницької експедиції зі збирання та вивчення народної творчості, зокрема в галузі народної педагогіки. Глибокі знання та любов до художнього слова зробили молодого вчителя душею літературно-творчого гуртка, де спільні духовні інтереси об'єднали школярів різного віку, які мали задатки до літературно-поетичної художньої творчості.

У Павлиській школі було заведено, що директор і завуч у особистих індивідуальних бесідах з'ясовували рівень освіченості вчителя, його можливості і здібності, давали поради щодо удосконалення психолого-педагогічної підготовки. Особиста бесіда як форма індивідуальної роботи з учителями займала провідне місце в системі їх психологічно-педагогічної підготовки. У ході індивідуальної дружньої, щирої бесіди В.О. Сухомлинський прагнув встановити взаєморозуміння з колегою на основі емоційного контакту, довіри, відкритості. У досвіді педагога-новатора бесіда виступала як засіб проникнення в духовний світ учителя, вивчення його індивідуальних особливостей, а також як метод передачі психолого-педагогічних знань і вироблення комунікативних умінь.

Закликаючи педагогів вивчати в ході особистого спілкування індивідуальність учня, його нахили, здібності, таланти, а також негативні риси характеру, В.О. Сухомлинський сам неухильно дотримувався цих психолого-педагогічних вимог у бесідах з колегами. За спогадами вчителів, директор завжди був для них зразком в організації педагогічно доцільного спілкування: враховував індивідуальність кожного педагога, умів уважно слухати, своєю повагою і доброзичливістю викликав на відвертість.

Справедливо вважаючи, що ніякий інший педагогічний метод не може

зрівнятися з індивідуальною бесідою в емоційній насиченості та повноті засвоєння інформації, В.О. Сухомлинський широко застосовував її для вирішення найрізноманітніших організаційних, методичних та управлінських завдань. Щоденні плани роботи директора школи, які зберігаються в Педагогічно-меморіальному музеї Пависької школи, свідчать, що він практично щодня проводив індивідуальні бесіди з учителями з найрізноманітніших питань. У ході особистої розмови директор не лише розв'язував спірні питання, але й намагався створити сприятливий емоційний фон спілкування, який вчитель потім переносив на контакти з іншими членами загальношкільного педагогічного колективу.

Стиль спілкування В.О. Сухомлинського з колегами та учнями завжди відзначався тактовністю, відсутністю менторства й категоричності суджень. Директор спонукав партнерів по спілкуванню до роздумів, ніколи не нав'язуючи власного бачення проблеми. Як свідчать спогади колишніх колег, він завжди уважно підходив не тільки до визначення мети і змісту, але й до вибору обстановки та форми бесіди. Так, для В.О. Сухомлинського було характерним розмовляти з учителем, сидячи поруч. І лише в особливих випадках, коли цього вимагала ситуація, бесіда велася через директорський стіл, що підкреслювало офіційність стосунків керівника та підлеглого.

Вивчення різних джерел свідчить, що індивідуальні бесіди В.О. Сухомлинського з учителями керованої ним школи часто допомагали у вирішенні складних педагогічних ситуацій, служили дійовим засобом передачі набутого навчально-виховного досвіду, сприяли розвитку професійної майстерності вчителів.

Принципово важливим він вважав також усвідомлення кожним учителем своєї відповідальності за долі підростаючих поколінь, розуміння того, що виконання ним педагогічної місії неможливе без опори на власні високі моральні якості.

Незважаючи на критику і певний тиск з боку офіційної педагогіки, В.О. Сухомлинський до кінця життя не відійшов від своїх позицій і разом з

педагогічним колективом Павлиської школи обстоював ідеї гуманізму та демократизму в навчанні й вихованні, створюючи у загальношкільному колективі клімат взаємоповаги і довіри. Його друковані праці й досвід цієї школи були відомі по всій Україні та за її межами, користувались популярністю в наукових колах і серед учителів-практиків.

У новаторській гуманістичній спадщині В.О. Сухомлинського сфокусувалися основні тенденції й напрями розвитку педагогічної науки ХХ століття. До якої б з найактуальніших проблем сучасності ми не звернулися - особистісно орієнтоване виховання, розвивальне навчання, поєднання тенденцій до соціалізації та індивідуалізації у педагогічному процесі - завжди знаходимо, що вчений вже замислювався над цими питаннями, запропонував і апробував новаторські шляхи їх вирішення. Еволюція гуманістичного світогляду В.О. Сухомлинського, його психолого-педагогічних поглядів багато в чому являють собою програму, за якою відбувається розвиток сучасної педагогічної реальності в Україні в умовах її національного відродження.

Література

Ш Сковорода Григорій. Твори: В 2 т. - К.: Вид-во АН УРСР, 1961.

Ш Сухомлинский В.А. Директор и учитель. — К.: ЦДІА України, 1955, ф. 5097, оп.1, спр. 392.

Ш Сухомлинський В.О. Конспекти статей з педагогічних журналів. - ЦДІА України, ф.5097, оп.1, спр.877.

Ш Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. - М.: Педагогика, 1988.

7.1.6. «Школа над Россією» О.А. Захаренка

О.А. Захаренко майже 40 років свого життя присвятив Сахновській школі, що на Черкащині в Корсунь-Шевченківському районі. Спроектував і вибудував разом з громадою села Сахнівки унікальний навчально-виховний комплекс для всебічного розвитку дітей, який упродовж десятиріч був і є

духовним центром села. Як зазначає академік О.Я. Савченко, «зроблене Олександром Антоновичем не може відійти в минуле, бути лише складовою історії педагогіки. Завдання науковців і управлінців — організувати системне вивчення, узагальнення і широке використання ідей всього досвіду у сучасній шкільній практиці».

Діяльність О.А. Захаренка була пройнята безмежною вірою в людину, щедрість і благородство її душі. Сахнівська школа стала педагогічною лабораторією, місцем педагогічного паломництва, яку щорічно відвідували близько 20-ти тисяч гостей.

Вчений-практик розглядає в своїх працях різноманітні проблеми освіти. Це, передусім, проблеми морального, естетичного, трудового, фізичного виховання.

У школі О.А. Захаренка всі діти виконували роботу неодмінно потрібну, корисну для всіх — не гра в роботу, а справжня робота. Садять, сіють, поливають, обробляють, збирають урожай. Педагогічне кредо О.А. Захаренка, що втілювалося в робочі будні: «Дитина, підліток, юнак повинні почувати себе в школі такою самою мірою трудівниками, творцями матеріальних цінностей, як і добувачами знань».

Щодня урок фізкультури. Співи вилучені з розкладу занять і передані спеціалістам. Учні відвідують заняття в музичній школі тут же, на третьому поверсі. Вчать грати на баяні, домбрі, піаніно, скрипці та інших музичних інструментах. Знання нотної грамоти та уроку хореографії обов'язкові для всіх.

Справжня життєздатна школа, вважав він, за своєю природою не може виникнути на всьому готовому. Її треба вибудувати, іноді в прямому розумінні, своїми руками.

І Захаренко будував: навчально-спортивний комплекс, обсерваторію, теплиці, майстерні, басейни тощо. Директор після завершення чергової будови був заклопотаний пошуками нової справи. Громадянин, уважає він, народжується, перш за все, у трудовому колективі — і ним має бути школа.

О.А. Захаренко наголошував, що заходи школи мають бути нестандартними, незвичайними і цілеспрямованими. «Практика педагогічної роботи, — писав він, — переконує, що сірі, невиразні заходи безслідно зникають, не тривожать ні розуму, ні серця. Тільки яскраві, емоційно насичені заходи надовго залишаються в пам'яті учнів, зберігають педагогічну дієвість і знаходять свій дальший творчий розвиток, поступово перетворюючись у традиції».

Читаємо в іншій роботі: «Успіх у виховання значною мірою залежить від ставлення дітей до школи. Байдужість, звичайне перебування в ній, безбарвність навчальних буднів — ось де початок халатності у навчанні й порушень на уроці, громадської пасивності. Від любові до школи, діяльної, активної, бере початок багато кращих поривань душі. Уся робота учительського колективу спрямована на те, щоб наша школа була школою радості для дітей».

Система навчально-виховної роботи з учнями реалізується в п'яти шкільних центрах, які поступово створювалися й формувалися в процесі спільної діяльності вчителів, учнів та їхніх батьків: освітньому, оздоровчому, навчальному, трудового навчання і виховання, культурно-виховному.

Аналіз досвіду авторської педагогічної системи О.А. Захаренка дозволяє зробити висновок про те, що її сила не в заходах, а в створенні спільно з учнями навчально-виховного середовища, яке діє невинно і непомітно на провідні потреби і вчинки учнів. Разом з тим у сучасних публікаціях найбільше висвітлені гуманістичний та особистісний підходи, а середовищний підхід недооцінюється. Реальна практика О.А. Захаренка показує велику силу впливу середовища — навчального, виховного, розвивального.

Вражають щирістю і глибиною думки «Поради», «Педагогічні аксіоми», «Роздуми про життя» О.А. Захаренка.

Ми наводимо його «Десять заповідей синам», з якими варто ознайомити майбутніх учителів.

Сини мої!

1. Любіть Україну — вашу власну державу. Не на словах, а на ділі, роблячи все, аби вона була процвітаючою, міцною, багатою, незалежною, розумною і щасливою.

2. Україна має залишитись нащадкам такою ж прекрасною, якою вона є зараз. Намагайтеся кожне узлісся, кожне водоймище, луки чи поле зробити красивими. Не допускайте до влади невігласів, яким байдуже, що буде після них. Допоможіть суспільству зберегти генофонд нації. Не розтринькайте його по світу, не загубіть у пустелях Оману, Саудівської Аравії, Африки, Америки чи в Еміратах.

3. Менталітет — слово, яке міцно ввійшло в українську мову. Це щось схоже на характер і темперамент нації. Своє життя я присвятив удосконаленню цього менталітету. Якщо продовжите це й ви, то буду дуже радий.

4. Любіть своїх дітей. Зробіть так, аби вони почувалися людьми. Хай завжди буде в них достаток, радість і щастя. Любіть своїх дружин, яких ви вибрали на все життя, не ображайте їх, не принижуйте, не зраджуйте, бо вони виконували і виконують головний обов'язок матері — народити і виховати дитину. У сім'ї ви маєте бути старшими, розсудливішими, спокійнішими, передбачливішими, справжніми помічниками. Дружина завжди прикрасить вас в оточенні людей, з якими ви спілкуєтесь. Хай не змінюють її роки і життєві негаразди.

5. Поважайте батьків. Вони для вас мають бути еталоном життя. Живіть за принципом ластівочки: вона сама не поїсть, а дітям принесе. У неї немає любимчиків, всі діти — ластовенята, всіх обігріває. А розлетяться пташенята — гадки не матимуть, що колись були в них мамо, тато. І так буде вічно в пташиному світі. У людей трохи інакше: у нас є розум, свідомість, а не просто інстинкт.

6. Не забувайте, що треба допомагати вашим стареньким батькові й матері. Вони вам будуть безмежно вдячні. Не вважайте себе надлюдиною, яка все може, все їй під силу, все знає. Вони прохають дуже рідко, скромність заважає. Будьте й ви природно скромними. Пам'ятайте, що і 1000 років тому, і

100 років тому були обдаровані люди. Можливо, ви й знаєте більше, але духовності не вистачає. Ваші старенькі батьки немічні й хворі люди. Продовжіть їх свідоме життя хоч на хвилинку. Немає таких, хто б не радий був цьому світу. Пам'ятайте, що ви теж батьки, що діти переносять у своє життя сумнівні стосунки зі старшими поколіннями. Батько й мати залишаються для вас святими на все життя.

7. Родинне виховання — це не мода, це нова педагогічна технологія, яка в майбутньому висвітлюватиметься у підручниках шкіл і вузів. Ми розпочали цю справу, випустивши недосконалу «Енциклопедію шкільного роду» — чотиритомник, зміст якого мав викликати патріотичні почуття. Для нас це, в першу чергу, любов до країни, до її народу, гордість за наші досягнення в науці, спорті, медицині тощо.

Для нас важливий дієвий патріотизм. Він розпочинається від батьківської садиби, хати, села, міста, України. Сини мої, знайте своїх близьких і далеких родичів, спілкуйтеся з ними, а якщо в когось горе — допоможіть. Можливо, доля вас розкидає далеко один від одного. Летіть на крилах до того, хто потребує підтримки. Ваша родина велика, її не треба забувати, не можна цуратись, сваритись. Пам'ятайте, що то рідна кров, що то вінок, сплетений з лаврових гілочок найстаршим поколінням.

8. Здоровий спосіб життя — це панацея від усіх бід. Нехай не від усіх, але від більшості. Я не вірю, що п'янство загрожуватиме вам, але з чим чорт не жартує. Людська доля може так постраждати, так перекрутитися, що і не пізнаєш. Стримує людину від алкоголізму або наркотиків становище у суспільстві, професія, а також автомашина, яка виключає питання зловживань. Як правило, серед високоосвічених людей майже не буває алкоголіків, бо вони завжди можуть контролювати себе і свої дії, мають розум, можуть проаналізувати все, що відбувається.

9. Не гудь своєї роботи або професії, бо це передається дітям, знайди у своїй праці хоч якісь переваги, змовчи про недоліки і правдиво розкажи про неї дітям. Твоя праця має гідно оцінюватися, і ти сам маєш знати собі ціну. Часто

наші земляки їдуть за кордон, що заробити якусь копійку, долар. Їх можна зрозуміти, але ніколи не втрачайте гордості, не перетворюйтеся на людей другого сорту, не будьте рабами ваших вельмож. Працюйте не на якусь Португалію, а на Україну, її процвітання, добробут і щастя. Непоодинокі випадки, коли жінки за кордоном попадають у сексуальне рабство. Наче й пильнує дії сучасних роботодавців закон, але він лише надрукований на папері, а на ділі — суть інша. Розповіді сексуальних в'язнів вражають. Вони вже прозвучала в пресі, по радіо і телебаченню, але ніщо не змінилося. Страшна недуга СНІД, поки що не вилікувана, розповзлася по світу, заповнила й Україну, в якій лідером по СНІДу вважається, за оцінкою ЗМІ, Черкашина.

10. Моє ставлення до французької приказки «Лучше полезная ложь, чем бесполезная правда» неоднозначне. Можливо, з цим погодяться лікарі, їхні слова, як наркотики, можуть заспокоїти безнадійно хвору людину. Вона легше переходить у небуття, легко помирає. А якщо говорити про наше життя, то воно так обплутане брехнею, що вийти людині з цього просто неможливо.

Сини мої, соколи мої! Не будьте брехунами в сім'ї, на роботі. Честь слова вище за все. Сказав — зробив, а інакше жити складно, якщо довкола неправда і безпросвітний морок. Життя має бути яскравим, правдивим, щоб кожна людина завжди бачила отвір у тунелі, через який треба пройти впродовж відведених природою років.

З цими заповідями погоджується й мама, бо в неї шлях був не з квіточок і лаврових листочків, а колючий, мов терен. Їй довелося багато чого перетерпіти і пережити в дитинстві, юності і зрілому віці. Доземний уклін рідній неньці!

Вона мама і дружина. Про неї не можна говорити у минулому часі. Ви завжди пам'ятатимете її лагідні руки, спокійний голос, добру посмішку.

Любіть життя, бо воно єдине і ніколи не повториться, навіть на тому світі. Насолоджуйтесь життям, живіть так, щоб ніхто вам не дорікнув, що ви просто животіли, залиште після себе добрий слід. А ще прошу вас, діти мої, ніколи нікому не кланяйтесь, не ставайте на коліна перед ворогом і начальством.

Запам'ятайте, сини мої! Людство впродовж багатьох років виробило єдині для всіх права. Права — це критерії на визначення зрілості особистості. Не порушайте їх ніколи! Ніколи!

Хай доля посміхається вам і вашим сім'ям весняним сонечком завжди і всюди.

Література

Ш Захаренко О.А. Слово до нащадків — К: СПД Богданова А.М., 2006 - 216с.

Ш Захаренко О.А., Мазурик С.М. Школа над Россю. — К.: Рад. школа, 1979 - 154с.

Ш Захаренко С.О., Захаренко О.А. про родинне виховання: Хрестоматія. — Черкаси: Вид. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2006 - 100с.

7.1.7. Продуктивна педагогіка І.Г. Ткаченка

Сучасним розробникам нових педагогічних технологій корисно знати основні тенденції попереднього періоду шкільництва. База для розробки моделі розвитку сільської школи в Україні закладалась в 50-70-ті роки ХХ ст. Поруч з видатним педагогом В.О. Сухомлинським на Кіровоградщині виросла група ініціативних дослідників, які шляхом пошуків, експерименту досягли стабільних результатів у навчанні і вихованні учнівської молоді. Одним з них є І.Г. Ткаченко (1919-1994), талановитий учений і практик. Протягом 35 років він очолював Богданівську середню школу № 1 Знам'янського району. Тут була створена цілісна система політехнічного виховання учнів на основі різних видів праці, в тому числі й продуктивної. Ця школа увійшла в українську педагогіку і практику як «Богданівська трудова політехнічна школа».

Можна говорити про взаємодію і взаємозбагачення самодостатніх педагогічних систем І.Г. Ткаченка та В.О. Сухомлинського, про внесок директора Богданівської середньої школи № 1 в становлення і розвиток сухомлиністики.

Органічними складовими, створеної І.Г. Ткаченком педагогічної системи, є організація навчально-виховного процесу і, зокрема, трудове навчання і виховання учнівської молоді; ідеї щодо перспектив розвитку сільської школи; досвід управлінської діяльності; дослідження методичних підходів до викладання базових дисциплін; науково-практичні нароби по формуванню наукового світогляду учнів; діяльність учнівських наукових товариств, шкільних таборів праці і відпочинку; професійне становлення молодих учителів.

І.Г. Ткаченко надавав пріоритетного значення управлінській діяльності, формуванню дієздатного, творчого, цілеспрямованого педагогічного колективу. Він розробив систему організаційних і науково-методичних заходів, які враховували специфіку роботи адміністрації школи як з активом найдосвідчених педагогів, так і молодих учителів у співдружності з науково- методичним активом школи. Ці заходи включали в себе: прогнозування розвитку школи на тривалу перспективу на основі глибокого педагогічного аналізу; створення науково обґрунтованої системи шкільного планування (від перспективного і річного плану роботи школи до чіткого тижневого планування і розробки детальних планів проведення кожного окремого заходу: семінару, конференції, засідання педагогічної ради, шкільної олімпіади, виставки, свята, місячники науки і техніки, предметні тижні. Ним було створено оптимальну динамічну систему науково-методичної роботи, спрямованої на постійне оновлення, розширення, збагачення теоретичних знань учителів з педагогіки і психології, удосконалення педагогічної майстерності, підвищення їх загальнокультурного рівня (науково-теоретичні, психолого- педагогічні семінари, семінари-практикуми, методичні об'єднання, творчі групи, проблемна лабораторія, конференції, педагогічні читання, диспути, самоосвітня діяльність тощо).

І.Г. Ткаченко виявляв постійну турботу про професійне становлення молодих і малодосвідчених учителів, проектування і розвиток їх педагогічної майстерності. Таким учителям надавалась компетентна допомога у створенні

індивідуальної творчої лабораторії на основі діагностування, врахування наукових потенцій і реальних можливостей кожного вчителя, реалізації індивідуально-діяльнішого підходу. Вчителі широко залучались до науково-педагогічних досліджень, формування готовності до аналізу власного досвіду, осмислення власної практики крізь призму психолого-педагогічної науки і вміння моделювати, створювати власний досвід.

З ім'ям І.Г. Ткаченка асоціюються вагомі результати в гармонійному поєднанні трудового, морального, інтелектуального, естетичного виховання, досягнуті педагогічним колективом Богданівської школи в 50-70-ті роки. Внесок І.Г. Ткаченка в розробку змісту, форм і методів реалізації трудового виховання, навчання і соціалізації учнівської молоді є новаторським. Через аналіз змісту сільськогосподарського оточення він визначив провідні чинники трудового виховання, науково обґрунтував тематику найбільш ефективних виробничих процесів.

Дослідник освітньої діяльності та педагогічної спадщини І.Г. Ткаченка А.Б. Іванко на значному фактичному матеріалі довів, що створена у 1957 році однією з перших в Україні учнівська виробнича бригада Богданівської середньої школи стала органічною складовою системи трудового навчання і виховання, важливим засобом розвитку дослідницьких умінь учнів.

І.Г. Ткаченко надавав великого значення ефективності діяльності органів самоуправління бригадою, оптимальному поєднанню педагогічного керівництва і науково-господарського (з боку спеціалістів місцевого господарства) з учнівським самоврядуванням.

І.Г. Ткаченко науково обґрунтував види сільськогосподарської праці для учнів відповідно до їх віку та здоров'я. Ним було визначено трудові завдання на 1 - 2 роки для учнів старших класів по створенню матеріальних цінностей, які мають суспільне значення для школи, села. Система перспективних трудових завдань, будучи підпорядкованою ідеї трудової політехнічної підготовки учнів, виступала ефективним інструментом моральної і психологічної підготовки юнаків до праці у сфері сільськогосподарського виробництва.

І.Г. Ткаченко на практиці перетворив Богданівську школу на Всесоюзну педагогічну лабораторію трудового виховання молоді. При цьому він обґрунтував зміст трудового виховання, розробив його чітку систему і складові частини, зокрема, уроки з природничих наук та математики в умовах тісної взаємодії з агропромисловим комплексом.

Слід відмітити, що порівняно з минулими десятиріччями в наш час знижено увагу до ролі трудового навчання і виховання у школі. В сучасних умовах проблема підготовки молоді до життя і праці стає однією з найбільшніх. Спостерігається розрив педагогічних зв'язків між трудовою діяльністю і навчально-виховним процесом, пріоритетними стають економічні й комерційні прагнення вчителів і учнів. З огляду на це є актуальним вивчення й використання передових педагогічних ідей і педагогічного досвіду І.Г. Ткаченка. У своїх працях він яскраво і переконливо розкрив образ людини суверенної України, основною рисою якої є внутрішня органічна потреба творчої, радісної і натхненної праці в ім'я народу і суспільства.

Важливо відмітити новаторський внесок І.Г. Ткаченка в становлення і розвиток сухомлиністики в 1970-1994 роки. Він написав понад 30 робіт, присвячених глибокому науковому аналізу різних аспектів педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського. Є підстави вважати І.Г. Ткаченка одним з основоположників сухомлиністики. Він зайняв рішучу і безкомпромісну позицію під час кампанії звинувачень на адресу В.О. Сухомлинського протягом 1967 року з боку консерваторів від педагогіки.

Аналізуючи освітню діяльність і педагогічну спадщину І.Г. Ткаченка, як і спадщину В.О. Сухомлинського, треба врахувати, що їх професійне становлення, науково-педагогічна діяльність відбувались в умовах сталінських та постсталінських часів, що не могло не накласти відбитку на їх педагогічну спадщину.

З проголошенням незалежності України відкрилися нові можливості об'єктивного, незаангажованого дослідження радянського етапу розвитку педагогічної науки й шкільної практики. В умовах незалежної держави, коли

зник жорсткий ідеологічний диктат, І.Г. Ткаченко дістав можливість з нових позицій проаналізувати педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського, побачити в ньому яскравого представника народної педагогіки. Він аргументовано і переконливо показав, що В.О. Сухомлинський, знаходячись у вкрай заполітизованому суспільстві, розвинув складові народної педагогіки, активно використовуючи багатий арсенал української етнопедагогіки, зокрема, моральні заповіді, проповіді, повчання. На думку І.Г. Ткаченка, ідея народності, яка знайшла свій вияв в етичних бесідах В.О. Сухомлинського, знаходять у Павлиші свій подальший розвиток і осмислення в проведенні традиційних шкільних свят. Уроки на лоні природи, методика проведення яких була розроблена В.О. Сухомлинським, сприяли формуванню у дітей високої мовленнєвої культури, уміння тонко відчувати красу рідної мови. На переконання І.Г. Ткаченка, це одна із золотих сторінок педагогіки народознавства.

Аналіз новаторського внеску І.Г. Ткаченка в розробку моделі сільської школи дає підстави для висновку про необхідність ширшого і системнішого використання його продуктивної педагогіки в процесі підготовки майбутніх учителів. Своєю практичною діяльністю, науковими дослідженнями ще в 50-70-ті роки ХХ століття І.Г. Ткаченко відчував і прогнозував проблеми освіти рубежу ХХ і ХХІ століть, закладав підґрунтя педагогіки співробітництва, орієнтири виховання особистості, людини - трудівника.

Література

- Ш Ткаченко І.Г. Богданівська школа ім. В.І. Леніна. — К.: Рад. школа, 1975. - 274с.
- Ш Ткаченко І.Г. Трудове виховання старшокласників. — К.: Рад. школа, 1971. - 144с.
- Ш Іванко А.Б. Освітня діяльність і педагогічна спадщина І.Г. Ткаченка. — Кіровоград: Поліграф - Терція, 2004. - 188с.
- Ш Філоненко О. Роль позакласної роботи в системі трудового виховання І.Г. Ткаченка // Рідна школа. — 2007. - № 4. - С. 64 - 67.

7.1.8. Педагогіка гуманізму В.Ф. Шаталова

Гуманістична педагогіка проголошує неповторність кожної дитини і пропонує сприймати її такою, якою вона є, не зневажати особистість, а всіляко стимулювати виявлення індивідуальності.

Гуманізація освіти повинна стати одним із основоположних принципів розбудови нової української школи. Відомі в Україні науковці - академік АПН України С.У. Гончаренко і член-кореспондент АПН України Ю.І. Мальований відзначають: «Традиційна школа як соціальний інститут з її нехтуванням завданнями розкриття творчого потенціалу особистості, актуалізації закладених в дитині можливостей втратила багато своїх завдань, функцій і трансформувалась в закриту, фактично режимну установу, в якій панує дух виправно-виховного закладу. Інтереси особистості і потреби суспільства виявилися за порогом школи. Вона почала працювати лише на одну адресу - на державу. В результаті сформувалася система потрійного відчуження: школи від суспільства, учня від школи, учителя від учня. Нехтуючи творчим началом у всій своїй діяльності, школа стала на шлях усереднення особистості і позбавила тим самим не лише особистість, але й саму себе здатності до розвитку. Застигла школа стала засобом консервації суспільного розвитку, механізмом відтворення застиглих соціальних структур».

Яскраво виражений гуманістичний характер має педагогіка відомого донецького учителя Віктора Федоровича Шаталова, яка є альтернативою традиційній авторитарній педагогіці.

Заповітна мрія всіх батьків - щоб діти ходили до школи з такою ж радістю, як і з неї. Щоб учень відчував себе в школі щасливим, щоб йому було там добре, він повинен бути переконаним у тому, що справляється зі своєю основною справою - навчанням - «не гірше за інших». Якщо засвоєння знань учневі не під силу, ніякі найкращі дії з боку вчителя не рятують його від гірких переживань своєї неповноцінності, які тягнуть за собою негативне ставлення до школи, небажання навчатися. Доступність знань є важливою психологічною

умовою гуманізації школи. Система В.Ф.Шаталова забезпечує всім учням засвоєння програми середньої школи в повному обсязі, причому існуючі строки навчання можуть бути навіть скорочені.

При традиційній технології навчання після коротких теоретичних положень зразу йде практичний етап: розв'язання задач, вправ. В.Ф. Шаталов вважає таку організацію навчання помилковою. Тільки засвоївши теорію, можна приступати до практики. При цьому він спирається на обґрунтований Л.В. Занковим, В.В. Давидовим, Д. Б. Ельконіним та іншими принцип провідної ролі теоретичних знань у навчанні. Цей принцип став фундаментом, на якому базується швидке просування вперед усіх учнів. Упор на практику робиться пізніше, після вивчення теоретичного розділу. При такій постановці навчання у школярів практично не буває прогалин у знаннях. Адже відомо: людина щось дуже добре засвоїла, і саме через це у неї виникає природне бажання розширити, поглибити свої знання.

Виклад матеріалу здійснюється великими блоками (тема, розділ). Це дозволяє показати учням логічні взаємозв'язки там, де раніше були окремі параграфи, правила, теореми. Школярам надається можливість побачити весь шлях, а не частину його, дізнатись, що їх чекає попереду.

Оскільки запропонований В.Ф. Шаталовим підхід не вписується в схему навчання, яка відпрацьовувалась протягом століть, то природно виникає запитання: а чи буде при такому підході доступним навчання для всіх учнів?

Як добре відомо, головна умова доступності нових знань - їх розуміння. Процес розуміння виступає як дуже складна розумова діяльність по встановленню нових змістовних зв'язків між уже наявними знаннями й тими, які підлягають засвоєнню. Завдяки цьому нове стає знайомим через уже відоме. Якщо ж таких знань немає, нове може бути засвоєне тільки формально. Отже, найважливіша умова доступності програмного матеріалу - наявність у кожного учня вихідного мінімуму знань, на базі якого розкривається його зміст. Реалізація цієї умови передбачає міцність закріплення нового матеріалу в

довготривалій пам'яті учнів. У процесі встановлення змістовних зв'язків формуються узагальнення.

Чим ширшим буде коло предметів, явищ, з якими встановлюється зв'язок нового теоретичного матеріалу, чим істотніше виділені при цьому ознаки, тим глибше буде розуміння узагальнених теоретичних знань. Т аким чином, ключем до розуміння нового матеріалу є особистий досвід самих учнів.

Але разом з тим добре відомо, що теоретичні знання високого рівня узагальнення дуже далекі від особистого досвіду більшості учнів. Як показали спеціальні педагогічні дослідження, розумінню теоретичних знань допомагає дидактичне обґрунтоване використання засобів наочності. І не випадково тому вміле використання наочності є ознакою високої педагогічної культури вчителя.

Всі засоби наочності можна розділити на три групи: натуральні, образотворчі, символічні.

Натуральні наочні посібники включають реальні об'єкти і явища. Показ таких засобів наочності виступає для учнів як спостереження живої дійсності. При вивченні рослин, тварин, мінералів, машин, різних явищ школярі ознайомлюються з ними в тій звичній формі, в якій вони існують в природі і оточуючому середовищі. Це допомагає збагатити особистий досвід учнів, одержати необхідні уявлення. Але цим не вичерпується роль і значення натуральної наочності. Реальні окремі предмети і явища, що вивчаються на уроках, виступають, як носії загального. Шляхом співставлення і порівняння, шляхом знаходження спільного і відмінного, з допомогою умовисновків, виявляється істотне і відокремлюється від другорядного.

Разом з тим, такий спосіб показу учням реальної дійсності не можна вважати єдиним і завжди найбільш бажаним. В натуральних посібниках досить повно і правдиво забезпечується відображення всіх індивідуальних особливостей об'єкта, але далеко не завжди чітко і переконливо виділяються ті ознаки, які необхідні для розкриття їх суті. Тому в навчанні необхідно використовувати спеціально виготовлені наочні посібники, в яких світ відображається опосередковано, з фіксацією тих якостей, предметів і явищ, які

особливо важливі для розкриття суті. Спеціально виготовлені об'єкти, які є зображенням предметів вивчення, часто відіграють у навчанні не меншу роль, ніж природні, які вони зображують. Звичайно, зображення бідніше самої дійсності, оскільки в ньому втрачається ціла низка індивідуальних деталей і багатьох подробиць. Але було б великою помилкою тільки в цьому вбачати відмінність між предметами і їх зображеннями. В процесі одержання зображення ми йдемо шляхом узагальнення, виділення істотного. І в цьому відомі переваги зображення порівняно з самим предметом. Навіть самий простий малюнок узагальнює, а тим більше це відноситься до творів мистецтва. Останні є результатом глибокого свідомого і професійного загостреного сприйняття, а потім цілеспрямованого і, в тій або іншій мірі, професійно удосконаленого зображення. Звичайно, тут прихована загроза суб'єктивного спотворення дійсності, але в той же час відкривається можливість глибокого проникнення в неї, оскільки переконаність і цілеспрямованість художника дають йому можливість глибоко проникнути в суть речей і показати її в картині, портреті або скульптурі.

Духовна суть, творів мистецтва полягає в тому, що це єдині в своєму роді дидактичні засоби, в яких людина відтворює себе в своїй людській цілісності, в повноті своїх переживань, роздумів, мрій. Спресована, сконцентрована в узагальнених образах дійсність часто діє на учнів сильніше, ніж сама реальність. Велика сила мистецтва полягає в значній мірі саме в умінні створити конкретний, але, разом з тим, опосередковано-узагальнений образ, настільки узагальнений, що він є втіленням поняття, що в глибоко емоційній формі відображає дійсність.

Існують такі наочні посібники, які не стільки дають наочне зображення предмета чи явища, скільки відображають внутрішню будову, принципи роботи, показують з допомогою умовних позначень, ліній, фігур зв'язки і відношення між різними явищами чи поняттями. Це символічні засоби наочності, які включають схеми, таблиці, графіки, діаграми, формули, рівняння.

Ці засоби наочності створюються за допомогою мислення на основі теоретичних знань.

Символічні зображення, з одного боку, конструюються з елементів, якихось реальних, конкретних і більш або менш відомих об'єктів, доступних безпосередньому сприйманню. З іншого боку, недоступні для безпосереднього сприймання відношення і властивості об'єктів вивчення представлені в зображеннях у доступній для сприйняття формі. Елементи зображення можуть й не мати прямих аналогів в житті: їх завдання - надати форму тому, що в конкретно-чуттєвому вигляді спостерігати неможливо, але вимагає свого вираження в навчанні. Символічна наочність висвітлює в об'єкті вивчення внутрішні або суттєві відношення, розглянувши які можна потім пізнати походження всіх його зовнішніх проявів.

У системі В.Ф. Шаталова символічна наочність виступає як обов'язковий елемент розробленої ним технології навчання, а тому більш детально розглянемо символічні наочні посібники.

Принципова сутність наочності цього типу полягає в тому, що наочними і чуттєво сприйнятими в них є лише ті умовні знаки, які символізують досліджувані ідеї, процеси, взаємозв'язки між різними явищами.

Особливе місце в системі символічних наочних посібників займає схема. З'ясовуючи суть цього виду наочних посібників, слід відмітити, що саме поняття схеми вживається в різних тлумаченнях. Вона інколи означає зображення або описування якого-небудь явища в загальних рисах; в інших випадках схема ототожнюється з кресленням, що передає зображення якого-небудь явища чи предмета з допомогою умовних позначень і без дотримання масштабу; схема може виражати основну ідею якої-небудь системи положень або якої-небудь споруди. В системі різних видів символічних наочних посібників це поняття може використовуватись в усіх цих тлумаченнях, але воно завжди означає вираження головного, основного в розкритті суті об'єктів вивчення.

Схема відображає суттєві особливості не тільки в предметах і явищах, що перебувають в статичному положенні, але й в русі. За допомогою умовних знаків вона показує причинні зв'язки і взаємозв'язки частин і предметів між собою. Від інших умовних зображень вона відрізняється тим, що не має вказівок на розміри і масштаб зображуваного об'єкту.

До символічних посібників відносяться текстові і цифрові таблиці. З'ясовуючи їх суть, роль і значення, слід відмітити, що вже саме розташування тексту, особливо друкованого, потрібно розглядати як прийом, що має на меті привести в певну систему думки, що містяться в цьому тексті. При цьому треба враховувати, що в таблиці має значення не тільки розташування і взаємовідношення тих частин тексту, які до неї входять, але й спосіб їх зображення: розмір шрифту, підкреслювання окремих частин, розфарбування тексту. Всі ці компоненти текстових таблиць характеризують їх значення як засобів наочності, але все ж основну свою функцію вони виконують змістом тексту, що входить до них. Символічні посібники у вигляді таблиць, можуть бути використані і як засоби розвитку логічного мислення, і як засоби формування у школярів необхідних умінь і навичок, і як інструктивні вказівки, і як матеріал, необхідний для довідок.

Поширеним видом символічного типу наочних посібників є діаграми, їх використовують в різних формах (стовпчиків, кругів), їх роль і суть полягає в тому, що вони завжди за допомогою різних геометричних фігур і схематичних малюнків зображають в наочній формі співвідношення яких-небудь величин. Інколи діаграми розташовують на учбових картах (наприклад, для того, щоб показати зміни в промисловості в різних географічних або економічних районах). Такі карти називають картодіаграмами. Основною вимогою до діаграм є абсолютно точне співвідношення зображуваних на них фігур із співвідношенням тих явищ, які вони символізують.

При вивченні деяких навчальних предметів використовують і такий вид символічних наочних посібників як план. Треба відмітити, що саме поняття «план» використовується у двох тлумаченнях:

1) як перелік основних питань, що входять в яку-небудь тему (в цьому випадку його треба розглядати як одну з форм текстової таблиці);

2) як умовне зображення на площині в ортогональній проекції якої-небудь частини земної поверхні, або якої-небудь споруди, або машини чи апарата.

До символічних посібників відносять також карту. В ній за допомогою цілої системи умовних знаків дається зображення якої-небудь місцевості в даний час або в якусь історичну епоху. У зв'язку з тим, що на картах доводиться показувати різні явища, то й карти можуть бути за своїм змістом різними, що вимагають найрізноманітніших знаків. У школі використовують систему самих різноманітних карт, які відрізняються за змістом, способом зображення охоплюваних ними явищ, особливостями, що визначаються учбовими задачами. Розрізняють карти загальногеографічні і спеціальні. До першої групи, перш за все, відносять фізичні й політичні карти світу, частини світу і окремих держав. У другій групі є найбільш поширеними карти економічні, етнографічні, кліматичні, земельні, зоографічні, карти рослинності, корисних копалин. Щодо форми, карти розрізняють: настінні великого формату і настільні, що містяться або в підручниках, або в спеціальних збірниках - атласах. З позицій дидактичних вимог треба особливо виділити карти для дітей початкових класів, у яких зображувані на них явища представлені в найбільш доступній формі, і карти контурні, на яких нанесені тільки деякі основні географічні об'єкти, а інші доповнюються самими учнями. Характеризуючи карту як особливий вид символічної наочності, потрібно відмітити, що вона в навчальному процесі завжди використовується не тільки як наочний посібник, але й як джерело знань.

Символічними наочними посібниками є також знакові зображення. Формули, рівняння, знаки, що використовуються в математиці, фізиці, хімії, будучи засобами символічного позначення різних явищ і процесів, в той же час є засобами наочності. Буквені позначення всіх хімічних елементів, реакцій, що виражаються цими буквами, образне відбиття структури органічних сполук необхідні, перш за все, для розкриття суті досліджуваних явищ.

У символічних наочних посібниках відображається єдність найбільш загальних і притому суттєвих особливостей відображуваної ними дійсності з особистим досвідом учнів. Саме такий зв'язок і визначає дієвість цієї наочності.

Але дуже важливо, щоб учні не забували зв'язку між умовними знаками і тією реальною дійсністю, яку вони відображають. При послабленні такого зв'язку виникає формалізм знань. Наприклад, учень правильно формулює той або інший фізичний закон, вірно використовує формули при розв'язанні задач. Але він може не розуміти фізичної суті виконуваних перетворень: він просто підставляє замість символів відповідні їм величини, виконуючи потрібні математичні операції.

Загроза формалізму вимагає, щоб наочність частіше «озвучувалась», тобто треба вимагати від учнів словесної розшифровки значення тих символів, які використовуються, розкриття конкретного смислу виконуваних дій.

Перевага символічної наочності в тому, що вона допомагає створити в свідомості учня цілісну картину досліджуваних явищ або процесів, в ній відображені саме ті одиниці інформації, які необхідні для розуміння суті теоретичних знань. Завдяки цьому створюється можливість єдиним поглядом охопити всі знаки, співставити окремі елементи, не випускаючи з поля зору їх зв'язків з окремими частинами цілого.

Як показали спеціальні дослідження, доцільним є використання кольору в символічних наочних посібниках, який полегшує відтворення закодованого в ньому образу, розуміння просторових відношень. Оригінально оформлені, яскраві, кольорові таблиці, схеми викликають позитивні емоції у школярів і краще запам'ятовуються.

В.Ф.Шталов на практиці переконливо довів, що формування узагальнених, теоретичних знань можна здійснювати набагато ефективніше за умови, коли вони вводяться крупними блоками. Доступність такого складного і в більшості випадків далекого від особистого досвіду теоретичного матеріалу забезпечує оригінальна методика викладу нових знань взагалі і використання

символічної наочності зокрема. Він знайшов надійний шлях до того, щоб «блочний» виклад знань став доступним кожному, навіть слабкому школяреві.

Переходячи до нового матеріалу, В.Ф. Шаталов викладає його сам. Йому надзвичайно важливо зробити цей матеріал доступним для розуміння кожним, і він намагається зробити виклад якомога ясніше, простіше. Потім, щоб полегшити засвоєння викладеного, вчитель відтворює його повторно, але більш стисло, чітко виділяючи саму суть. Тим самим він забезпечує умови для кращого розуміння важких теоретичних знань, застраховує учнів від помилкових умовисновків, орієнтує їх на головне. Допомогає в усьому цьому дидактичне обґрунтоване використання символічної наочності, яка отримала назву в методиці В.Ф. Шаталова «опорні сигнали».

Як і звичайні наочні посібники, «опорні сигнали» включають слова, формули, схеми, графіки та інші види символічної наочності, що відображають зміст певного розділу програми. Наявність у кожного учня «опорних сигналів» звільняє від необхідності вести записи під час пояснення вчителя, що дозволяє зосередити увагу на розповіді вчителя.

Відмінність «опорних сигналів» В.Ф. Шаталова від звичайних наочних посібників полягає в тому, що вони включають незвичні компоненти, ключові слова, фрази, забавні малюнки, позначки, які без розповіді вчителя не мають прямих смислових зв'язків з виучуваним теоретичним матеріалом. Колір використовується для підкреслювання ступеня значущості матеріалу, від більшого до меншого - червоний, жовтий, зелений.

Концентрація теоретичних положень в системі «опорних сигналів» в розчленуванні всього курсу на невелику кількість блоків робить «опорні сигнали» зручними для повного оглядання, вони легко запам'ятовуються і відтворюються. Наприклад, курс математики 5-го класу, на який програма передбачає 210 уроків, подається в 20 «опорних сигналах», а 6-го - охоплює всього 12 «опорних сигналів».

Після дворазового викладу нового матеріалу і встановлення його зв'язку з опорними сигналами настає період самостійної роботи з аркушами «опорних

сигналів», які є у кожного учня. Школярі читають підручник, порівнюючи його зміст з тим, що «закодовано в опорних сигналах», вносячи до них необхідні доповнення, включаючи власні приклади.

Учні знають, що наступного уроку треба буде письмово відтворити «опорний сигнал» попереднього уроку, і за це вони отримають оцінку. Письмове відтворення «опорних сигналів» обов'язковий елемент кожного уроку після вивчення нового матеріалу. Оцінюють роботу або вчитель, або учні-консультанти, або будь-який учень, який раніше за інших виконав завдання. Частина учнів (доходить до 20 на одному уроці) «озвучує» матеріал перед магнітофоном, що збільшує розмовну практику і, головне, практику активного відтворення учбового матеріалу його плану, послідовності його основних одиниць. Відповідь перед магнітофоном нікому не заважає, та й ніхто не реагує на розповідь, оскільки кожен зайнятий своєю справою. Всі учні спокійно працюють в загальному ритмі, протягом всього навчального процесу знімаються будь-які психологічні перевантаження. Взаємна повага, доброзичлива допомога вчителя створює атмосферу довіри, яка виступає одним із вирішальних факторів успішності учбової діяльності.

Неминучість контролю змушує кожного учня відповідально ставитись до навчання, але разом з тим, не загрожує ніякими негативними наслідками. Оцінки виставляються на аркушах, які назвали «листками взаємоконтролю». В листок зразу ж чорнилом виставляють тільки високі оцінки, а інші - олівцем, що надає можливість повторної задачі роботи для одержання найвищої оцінки. У кожного учня з'являється можливість у будь-який день і на будь-якому уроці розпочати життя спочатку. Школяр добре розуміє, що його успіхи залежать тільки від нього самого і ні від кого іншого.

Після ґрунтовного засвоєння теорії учні приходять до розв'язування задач. Спершу задачу розв'язує на дошці сам учитель, роблячи при цьому детальні пояснення всіх виконуваних дій. Учні при цьому не роблять ніяких записів, щоб не відволікатись від ходу розв'язування. Але вже після пояснення кожен учень відтворює в своєму зошиті зроблене вчителем розв'язування

задачі. Результати оцінює або сам учитель, або учні, які швидше за інших впорались із завданням. Вони ж пояснюють його тим, хто припустився помилки. Т аким чином, логіка розв'язування задач даного типу стає зрозумілою кожному учневі. А після цього розв'язується велика кількість задач. Наприклад, при двох уроках з фізики на тиждень, учні розв'язують від 400 до 900 задач на рік.

При доброму знанні теорії, яке забезпечує успіх навчальної діяльності, з'являється смак до самостійної роботи. Цікаво робити те, що добре виходить. Щоб піднятися на вершини відмінного знання теорії, учні повинні пройти сім етапів:

1. Розгорнуте образно-емоційне пояснення вчителем відібраного для уроку матеріалу.
2. Стислий виклад навчального матеріалу за опорним плакатом (збільшена копія аркуша з «опорними сигналами»), озвучування, розшифровка закодованого з допомогою різноманітних символів основних понять і логічних взаємозв'язків між ними.
3. Вивчення «опорних сигналів», які одержує кожен учень.
4. Робота з підручником і аркушем «опорних сигналів» вдома.
5. Письмове відтворення «опорних сигналів» на наступному уроці.
6. Відповіді за «опорними сигналами» біля дошки, перед магнітофоном, за «листочками взаємоконтролю» і т.д.
7. Постійне повторення і поглиблення раніше вивченого матеріалу. Глибоке розуміння теоретичних питань породжує потребу випробувати себе в ділі, а час, який зекономлений завдяки сконцентрованому вивченню теорії, дозволяє збільшити кількість розв'язуваних задач, всебічно розібрати їх типи, можливі шляхи розв'язування.

Цілісна і струнка система В.Ф. Шаталова дає ключі для розв'язання найгостріших і болючих питань сучасної освіти. Вона створює надійні стимули для підвищення якості знань учнів. У цьому також виявляється гуманізм педагогічної системи В.Ф.Шаталова.

Література

Ш Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. — Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. — 384 с

Ш Шаталов В. Ф. Опорные сигналы по физике для 6 класса / В. Ф. Шаталов, В. М. Шейман. — К.: Рад. школа, 1978. — 79 с.

Ш Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. — М.: «Педагогика», 1989. — С. 334. — ISBN 5-7155-0089-3.

Ш Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. Из опыта работы школ Донецка / В. Ф. Шаталов; Предисл. В. В. Давыдова. — М.: «Педагогика», 1979. — 134 с.

Ш Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. Из опыта работы школ Донецка / В. Ф. Шаталов ; Предисл. В. В. Давыдова. — М.: «Педагогика», 1980. — 134 с.

7.1.9. Школа розвитку ключових природних компетентностей

М.П. Гузика

У відомій в Україні авторській школі М.П. Гузика мета навчання, розвитку та виховання особистості визначається на рівні конкретного учня. Кожна дитина вважається безумовно талановитою, але цей талант персональний. Це обумовлює той єдино необхідний зміст освіти, який у школі розробляється для кожного окремого учня. Зміст освіти визначається за трьома позначками:

- перший визначається талантом, який притаманний конкретному учневі;
- другий — тими духовними, душевними і фізичними чинниками, які підтримують, допомагають успішно реалізувати і динамічно розвивати наявний талант;
- третій — тими якостями волі і характеру, що необхідні для успішного розвитку цього таланту і тих рис особистості, в яких він проявляється і з їх допомогою постійно вдосконалюються.

За системою М.П. Гузика, конкретизований зміст шкільної освіти є синтезом двох основних педагогічних складових, які:

- охоплюють фактичну теоретико-практичну інформацію з будь-якої академічної дисципліни;
- зумовлюють конкретні організаційні, пізнавальні, трансформаційні дії учня з цією інформацією.

Учитель визначає можливі для окремої дитини варіанти змісту її освітньої діяльності на кожному уроці.

Учень же сам обирає для себе той чи інший варіант власної навчально-розвивальної діяльності на даному уроці.

У школі М.П. Гузика навчальний процес забезпечений персоналізованими програмами виявлення та розвитку наявних талантів у дітей та наданням дитині право самостійно вибирати ту програму поурочної діяльності, яка необхідна для розвитку наявного у неї таланту.

Але як дізнатись про відповідність змісту освіти конкретному таланту, наявному у певної дитини?

М.П. Гузик і його послідовники розв'язують це складне завдання наступним чином.

На підставі багаторічних пошуків адекватних природному таланту дитини змістів навчальної, розвивальної та виховної діяльності було виявлено:

- якість особистості, що в основному визначається рівнем сформованості і реалізації природного таланту, залежить від складу та сили її духу, розуму та волі;
- конкретний вид, рівень презентації і сила таланту дитини залежать від наявної у неї готового природного комплексу психодуховних та психофізичних специфічних якостей, що його обслуговують;
- оскільки природний комплекс специфічних якостей особистості, що відповідають за її талант, приводиться у дію духом, волею і розумом, то саме останні є ключовими чинниками, від яких залежить, як проявиться талант у процесі життя дитини.

Таким чином, зміст навчальної, розвивальної та виховної діяльності дитини має бути таким, який перш за все навчає її використовувати, розвивати і збагачувати власний дух, волю і розум.

У зв'язку з тим, що дух, воля і розум приводять у дію природні психодуховні та психофізичні комплекси, відповідальні за конкретний талант дитини, то саме вони вважаються ключовими у формуванні тих компетентностей, які пов'язані з цим талантом.

З урахуванням цього виділяються три основні типи ключових компетентностей учня, які зумовлюють відповідний зміст на кожному етапі навчання:

- духовний;
- розумовий;
- вольовий.

Крім цих типів у педагогічній системі М.П. Гузика виділяються ще сім типів ключових компетентностей, які визначають існуючі природні типи талантів учнів, а саме:

- математичний;
- мовний;
- візуально-просторовий;
- музичний;
- тілесно-кінестетичний;
- соціальний;
- інтуїтивний.

Для успішного розвитку властивого дитині таланту потрібна добре розвинена воля. Вчитель стимулює учнів на виявлення відповідної наполегливості у розвитку власного таланту. Дитина вчиться самостійно вибирати з різних можливостей поведінки тільки ті, які сконцентровані на її талант, забезпечуючи гарантований успіх у самореалізації. Сам зміст навчання підводить дитину до розуміння власної відповідальності за свій вибір. Самостійний вибір кращий, ніж вибраний за неї іншими.

Зміст навчання розвитку і виховання дитини, який концентрується на таланті дитини, дає їй можливість самостійно віднайти ту єдину персоніфіковану програму розвитку відповідної компетентності, яка відповідає її природним запитам і можливостям.

Нові ідеї змістових удосконалень вимагають розробки нових технологій навчання. Розроблені персоніфіковані програми реалізації компетентнісного підходу вимагають того, щоб навчання дитини на уроці було зосереджене на наступному:

- на засвоєнні тих методів і прийомів учня, які дають можливість дитині вивчати те, що вона може і хоче вивчати;
- на вільній самоусвідомленій пізнавальній діяльності учня, спрямованій на реалізацію та розвиток притаманного йому природного таланту;
- на одержанні кінцевого інтелектуального продукту, що має соціальну вартість.

За цих умов кожен учень несе відповідальність за свої дії, маючи можливість вибирати зміст на інтенсивність навчання. «Можливість для дитини робити те, що найкраще у неї виходить, породжує запал до навчання. Поєднання природного таланту з тією діяльністю, яка його розвиває, збуджує уяву дитини про її особистісну цінність і незамінність», — зазначає Н.В. Гузик.

Поєднання трьох факторів в єдиному пізнавальному процесі забезпечує кінцевий успіх, який супроводжує навчально-розвивальну і виховну роботу учня за персоніфікованими програмами.

Традиційно будь-яка навчальна діяльність учня закінчується оцінкою. В системі М.П. Гузика кінцевий результат навчання — це різноманітні види інтелектуальних творчих продуктів, які відповідають конкретному природному таланту учня. Вони обов'язково мають властивості інтелектуального товару. Це можуть бути наукові статті, статистичні дослідження, різновидні вироби, дидактичні матеріали і обладнання навчальних кабінетів школи. Старшокласники створюють різноманітні електронні прилади для навчальних

кабінетів, медіаенциклопедії, лінгвістичні тренажери, літературно-музичні композиції тощо.

У школі М.П. Гузика таланту кожної окремої дитини надаються найкращі умови для його вияву, успішної реалізації та динамічного розвитку. Кожна дитина навчається того, що відповідає її життєвому призначенню. Учень стає творцем власного життя, зберігаючи свою унікальну особистість.

Ключовими компетентностями вважаються ті, які забезпечують включення особистості в детерміновану її конкретним талантом сферу і стиль діяльності. Ключові компетентності не можуть бути однаковими для всіх без винятку учнів, тому що всі діти різні. Саме тому є тільки адекватні чи не адекватні їхнім талантом умови формування відповідних типів компетентностей.

В авторській школі М.П. Гузика діти отримують можливість пріоритетно навчатись не в академічній школі, а скажімо, в мистецькій чи спортивній. Виявляється, що ті компетентності, якими володіє, наприклад, музикант чи футболіст, також спроможні успішно формувати високорозвинений інтелект з хімії, фізики, математики, історії чи інших предметів.

Це є свідченням існування підпорядкованості інтелекту окремим типам і видам компетентності, а останнього — конкретному таланту дитини. Очевидно, що кожна окрема дитина має свої домінуючі центри ключових компетентностей, які опікуються всіма іншими чинниками, зв'язаними провідними і підпорядкованими їм здібностями. Тому ідеальною школою для учня вважається така, де є можливість вільно вибирати заняття, які відповідають його особистісному таланту. Ідеальною педагогічною технологією вважається така, яка дозволяє оперативно самонастроюватися на внутрішні потреби дитини. Щоб стала можливою така саморегуляція, педагогічна система має бути здібною оперативно пристосовуватися до тих комбінацій навчальних стилів і талантів, які характеризують якісні компетентісні відміни у даному складі дітей.

Наскільки дитині вдається проявлення і розвиток природного таланту, залежить від стану її духу, розуму і волі.

Талант і тип мислення відповідають один одному, як предмет уподобання і засіб його досягнення. Знаючи цю взаємну залежність і взаємну обумовленість певних природних якостей особистості, створена природодоцільна система компетентностей, яка гарантовано працює на збереження й удосконалення індивідуальності дитини. Саме з цих позицій виділяються сім типів ключових компетентностей, які пов'язані з індивідуальними особливостями сприйняття і таланту дітей.

Вони є похідними від духовних, розумових і вольових загальних ключових компетентностей.

I. Мовні компетентності.

При їх наявності учень оволодіває мистецтвом гарного мовлення та грамотного і красивого письма. Діти дуже чутливі до взірців і наслідування їх.

У школі М.П. Гузика створюються такі розвивально-виховні ситуації, коли в процесі їх розв'язання учень має змогу:

1. Багато читати, писати і розповідати.
2. Створювати власні твори у різних літературних жанрах.
3. Виступати з промовами, дискутувати та дебатувати.
4. Користуватись різними джерелами інформації, включаючи Інтернет.
5. Створювати власні шкільні газети, журнали, теле- і радіостудії та забезпечувати їх відповідною інформацією.
6. Писати сценарії найрізноманітніших позакласних заходів, організовувати їх і проводити.
7. Бути у ролі лідера при підготовці та проведенні різноманітних акцій, в яких вимагається мовний, журналістський, ораторський і духовний талант.
8. Створювати різноманітні ігри на розвиток енциклопедичних мовленнєвих здібностей і пам'яті.
9. Брати інтерв'ю, аналізувати його і презентувати на обговорення іншими людьми.

10. Обробляти різноманітні публікації з позиції їх мовного достоїнства.
11. Виправляти і аналізувати мовні помилки інших та створювати умови з метою їх усунення.
12. Розробляти різні способи викладання і фіксації інформації, пов'язані з мовою (вірші, загадки, ігри, скоромовки тощо).
13. Створювати авторське науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу з мови та літератури.
14. Створювати власні довідники, словники, енциклопедії.
15. Організовувати виставки, презентації різних видань.
16. Створювати анотації до різних підручників, статей, телепередач тощо.
17. Виступати по шкільному радіо і телебаченню.
18. Створювати власні мультимедійні матеріали для навчання учнів мови, літератури та інших гуманітарних дисциплін.
19. Слухати розповіді інших і одночасно їх аналізувати та обробляти відповідно до конкретних цілей.
20. Досліджувати історичні події, пов'язані з тими чи іншими науковими відкриттями, фактами, явищами.

Цей перелік ситуацій можна продовжити, доповнити новими, коли вчитель безпосередньо спостерігає за розвитком мовного таланту учнів.

II. Математичні компетентності.

Математичний тип компетентності характеризується здібністю розуму ініціюватись і зосереджуватись на абстрактних поняттях, символах, знаках, кодах, цифрах.

Цей тип мисленнєвої компетентності проявляється у дітей у характерних рисах поведінки. Ці учні, як правило, добре організовані, чіткі, акуратні, послідовні у своїх діях. Вони люблять розв'язувати складні задачі. Вони уміють коротко, ясно і чітко висловлюватись. Більшість любить працювати з комп'ютером, аніж книгами.

У школі М.П. Гузика використовують для розвитку логіко-математичних компетентностей завдання та вправи:

1. Використання математичних методів.
2. Побудова логічних умовиводів і абстрактних схем.
3. Перекодування предметної інформації у символічну і навпаки.
4. Засвоєння і використання символів, формул, алгоритмів дій.
5. Розв'язання технічних та інженерних проблем.
6. Складання математичних, фізичних та хімічних задач.
7. Проведення операцій аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, класифікації і узагальнення.
8. Встановлення причинно-наслідкових, функціональних, часових, генетичних, ієрархічних зв'язків в

явищах, подіях, інформації.

9. Аналіз і планування розвитку власного таланту.
10. Інтеграція, систематизація і трансформація інформації.
11. Оцінювання процесів і прогнозування розвитку подій.
12. Застосування теоретичних ідей на практиці.
13. Побудова гіпотез.
14. Застосування критичного мислення.
15. Участь в ігрових чи реальних ситуаціях.
16. Використання комп'ютерних програм.
17. Розробка алгоритмів дій.
18. Планування розвитку власного таланту.

Звичайно, завдання можуть бути іншими. Головне полягає в тому, що вчитель стимулює зростання математичної компетентності учня шляхом знаходження таких навчально-розвивальних і виховних практичних ситуацій, в яких він успішно користується своєю здібністю до такого типу мислення.

III. Візуально-просторові компетентності.

Для дітей, талант яких обслуговується цим типом компетентності, характерні такі прояви мислення і характеру:

- мислення образами;

- добре розвинене відчуття форми і геометричної перспективи;
- сприймання широкої палітри відтінків будь-якого кольору;
- використання образних висловів, метафор;
- добре відчуття гармонії у природі;
- добре розвинена предметно-образна пам'ять;
- хист до гарного дизайнерства;
- добре налаштований окомір;
- сприйняття розміру, форми, об'єкту предметів і легке відтворення їх у потрібному масштабі;
- уміння створювати в своїй уяві різноманітні предмети реальності.

Для розвитку візуально-просторових компетентностей можуть бути використані наступні види робіт:

1. Розфарбовування чорно-білих малюнків.
2. Малювання ілюстрацій.
3. Перекодування вербальної інформації.
4. Виготовлення муляжів, архітектурних, історичних, біологічних, географічних панорам.
5. Виготовлення фотографій, слайдів.
6. Випуск стінних газет, рекламної продукції.
7. Створення дизайнерських проектів для школи.
8. Художнє оформлення вистав, спектаклів.
9. Створення квітиків, куточків живої природи.
10. Виготовлення ляльок для лялькового театру школи.
11. Створення наочних образів до тих чи інших наукових понять, теорій, подій, явищ.

IV. Музичні компетентності.

Цей тип компетентності пов'язаний з уміннями дитини відчувати мелодію, ритм та відтворювати їх.

Послідовний розвиток музичних компетентностей відбувається тоді, коли дитину навчають співати, грати на музичних інструментах, складати і аранжувати музику.

Музично компетентні діти вирізняються відчуттям тональності, ритму і звукової гами. У них дуже добра музична пам'ять, що проявляється в швидкому запам'ятовуванні і відтворенні не тільки простих, а й складних мелодій. Вони відчують мелодію у всьому, що їх оточує. Музичний тип компетентності пов'язаний з наявністю у дитини гарного голосу, особливої моторики рухів пальців та ін. Діти, музично компетентні від природи, дуже емоційні. Вони мають потребу слухати, відтворювати та самостійно складати музику.

V. Моторні компетентності.

Моторний або тілесно-кінестетичний тип компетентності виявляється у здібності учня виконувати різноманітні тілесні рухи, добре контролюючи їх. Люди, які їх мають, можуть контролювати кілька незалежних один від іншого рухів. Такі діти дуже рухливі, їх майже неможливо втримати у стані тілесного спокою. Вони люблять змагатися і майструвати. Винятково володіють своїм тілом, мають дуже вправні руки. У них добре розвинена увага і творче мислення. Вони краще навчаються за допомогою практичної діяльності, аніж шляхом сприймання абстрактної інформації. Легко запам'ятовують те, що тримали у своїх руках і практично виконували, а те, що чули та бачили, засвоюють гірше.

За умов відповідного тренажу можна використати і розвинути кінестетичний тип компетентності при навчанні учнів.

VI. Міжособистісні компетентності.

Мислення у дітей з міжособистісними (або ще називають соціальним типом природної компетентності) налаштоване на вирішення соціальних проблем. Вони легко жертвують своїми власними інтересами заради колективних. Ці діти гарні посередники. У них добре розвинена інтуїція, а тому вони легко відчують наміри та помисли інших.

У школі М.П. Гузика міжособистісна компетентність розвивається у соціально-орієнтованій діяльності учнів.

VII. Внутрішньоособистісні компетентності.

Суть внутрішньоособистісної компетентності полягає у природному умінні дитини вислуховувати саму себе, проникати у свої внутрішні почуття.

Приймаючи рішення, вони надають перевагу інтуїції. Сконцентровані на своїх внутрішніх переживаннях і відчуттях.

У школі М.П. Гузика реалізація внутрішньоособистісного типу компетентності досягається шляхом складання персональних програм, в яких встановлюється власна мета, зміст, темп і свій персональний стиль виконання цих програм.

Використовуючи авторську технологію М.П. Гузика, вчитель освоїть ефективну систему організації навчання учнів або винайде свою власну систему, орієнтовану на персональний талант.

Література

Ш Гузик Н.В. Десять ключових компетентностей, які обслуговують особистість та її природний талант: реалізація в умовах шкільного навчання. — К., 2006. - 148с.

7.1.10. Технологія оптимізації навчального процесу Ю.К. Бабанського

Проблему оптимізації навчання почали широко обговорювати в кінці 60х років минулого століття. Відношення до неї з боку вчителів, вчених, викладачів вищої школи було неоднозначним. В ході дискусій виникала ціла низка питань: «Чи не є оптимізація звичайним удосконаленням, активізацією, інтенсифікацією навчання, про що вже говорили в попередні роки? В чому наукова новизна?». Це були роки, коли спостерігалось захоплення то програмуванням, то алгоритмізацією, то проблемністю в навчанні.

Для багатьох дослідників ставало все більш зрозумілим, що надмірно зосереджуючи увагу на вирішенні одних задач, ми непомітно знижуємо розв'язання інших, не менш важливих для школи.

Саме життя школи з невимовністю підводило до усвідомлення гострої необхідності в кожному випадку обґрунтовувати саме оптимальний, тобто найкращий для наявних умов, для даного етапу, варіант навчання з точки зору його ефективності та затрат часу вчителів і учнів. Наприклад, не так важко

запропонувати більш складний зміст освіти, наблизивши його до переднього краю сучасної науки. Але якщо він виявиться недоступним для учнів даного віку або не буде відповідати відведеному на вивчення цього предмету часу, то його не можна вважати оптимальним. Учителям необхідно було допомогти знаходити оптимальні шляхи розв'язання задач їх діяльності, які все більше ускладнювалися.

Розробником теорії оптимізації навчання був відомий учений-педагог Ю.К. Бабанський (1927-1987). На основі власної викладацької діяльності та експериментальної роботи він обґрунтував новий принцип дидактики — принцип оптимізації навчання — і розкрив методичні основи його здійснення на практиці. Особлива цінність дослідження в тому, що автору вдалося обґрунтувати певну систему конкретних рекомендацій успішного розв'язання задач освіти, виховання і розвитку школярів у процесі навчання.

Розробці ідей оптимізації сприяв розвиток у науці системного підходу до вивчення явищ і процесів, а також дослідження Л.В. Занкова, М.О. Данилова, Н.В. Савіна, І.Т. Огороднікова, І.П. Раченко, А.Г. Молибога та ін. Спираючись на результати цих досліджень, Ю.К. Бабанський з'ясував, які методи, форми, засоби навчання, в яких конкретних умовах забезпечують найкраще розв'язання певних навчально-виховних задач. Оптимізація допомагає відшукати відповіді на питання, як краще поєднувати методи навчання в певних ситуаціях, як відійти не тільки від одностороннього захоплення окремими методами, але й від намагання надмірно урізноманітнювати їх, щоб подолати усереднений підхід, який не дає бажаного ефекту, а тільки ускладнює й без того важку діяльність учителя.

Для оптимізації досить важливим є методологічне положення про необхідність виділяти головну ланку в діяльності. В навчальному процесі без опори на головне, істотне неможливо знайти оптимальний варіант, так як тут завжди необхідно вичленити провідні характеристики із множини можливих, знайти головні причини відставання деяких учнів, причини недоліків в організації навчання, вичленити головне, істотне в змісті навчального

матеріалу, виділити домінуючі методи і форми навчання для того, щоб прийти до відносно оптимального варіанту. Без всього цього оптимізація стає невизначеною.

Ю.К. Бабанський наголошував, що будь-яка суперечка про те, чи є даний процес оптимальним, стає безглуздою, якщо не названі чіткі ознаки, за якими оцінюється його оптимальність. Адже оптимальний — це не найкращий взагалі, тобто не ідеальний, процес навчання. Оптимум — це не проста середина між максимумом і мінімумом. Оптимальний — це найкращий для наявних на сьогодні умов, для реальних можливостей учнів і вчителів у даний момент, з точки зору певних критеріїв. Причому такі критерії у кожному випадку визначаються конкретно, і з ростом можливостей учнів і вчителів вони поступово ускладнюються. Один з критеріїв оптимальності завжди пов'язується з визначеними результатами навчання. При оптимальній побудові навчального процесу кожен учень того або іншого класу засвоює матеріал на рівні його максимальних (реально доступних) можливостей у даний момент, одночасно у можливій мірі просуваючись уперед у своїй вихованості та розвитку. Тому оптимізація навчання передбачає обов'язкове вивчення реальних навчальних можливостей школярів, визначення хоча б у самій простій і доступній для вчителя формі перспектив поліпшення їх вихованості і розвитку.

Отже, за Бабанським, першим критерієм оптимальності результатів навчального процесу вважається досягнення кожним учнем реально можливого для нього в даний період рівня успішності, вихованості і розвитку, але не нижче задовільного у відповідності до прийнятих норм оцінок.

Другим критерієм оптимальності навчання є дотримання учнями встановлених для них норм часу на класну і позакласну роботу. Дотримання цього критерію виключає перевантаження учнів і вчителів.

Оптимізація вказує вчителю найкоротші, менш трудомісткі шляхи досягнення більш високих результатів. Вона спрямована на звільнення вчителів від багатьох звичних для них, але непродуктивних дій, нескінчених спроб і

помилки, доопрацювання і перероблення, надмірних затрат часу, виникаючих із-за недосконалості методик навчання.

Оцінка оптимальності навчання здійснюється поетапно. Спочатку за визначеними ознаками оцінюються початкові рівні успішності, вихованості і розвитку учнів. Потім планується можливе зростання цих рівнів через певний час. Після цього здійснюється система заходів і оцінюються зміни в характеристиках учнів. За наслідками відбувається порівняння досягнутих результатів з оптимально можливими, співставлення затрат часу на навчальну роботу з допустимими нормативами для кожного віку і робиться висновок про ступінь оптимальності здійснюваної системи заходів. Порівняння різних варіантів в організації навчання та вибір із них оптимального корисно здійснювати спершу за одним критерієм, зберігаючи інший незмінним. Коли ж варіант процесу навчання виявиться кращим відразу за двома критеріями, то можна говорити про більш високий рівень його оптимальності.

Прогресивність самого принципу оптимізації полягає в тому, що він орієнтує вчителя на удосконалення власної роботи, не допускаючи надмірних, нереальних вимог до учнів.

Оптимізація навчання передбачає, що вчитель при підготовці до кожного уроку буде опиратись на закономірності і принципи навчання і творчо обирати найкращий варіант вивчення нової теми, не допускаючи шаблону, трафарету при побудові уроків, не гіперболізуючи окремі методи, форми роботи, не використовуючи все порівну, а знаходячи найкраще їх поєднання для даної ситуації. Вибрати оптимальний варіант процесу навчання — це значить вибрати найбільш оптимальні задачі, зміст, методи, засоби, форми, тобто всі основні компоненти навчального процесу, а також відповідний темп та забезпечити умови для навчання.

Ю.К. Бабанський наголошує, що треба вести мову не про окремі способи оптимізації, а саме про систему способів здійснення, які у своїй сукупності охоплюють усі характеристики процесу навчання. Окремі способи, як правило, слабо впливають на результат навчання. А коли вчитель оволодіває всією

сукупністю способів оптимальної побудови навчального процесу, він досягає значно більших результатів при тих же затратах часу.

Спираючись на методичні основи оптимізації, Ю.К. Бабанський запропонував систему конкретних рекомендацій вибору ефективних форм і методів запобігання неуспішності й другорічництва, що ґрунтувалися на всебічному вивченні причин невдач школярів.

Система оптимізації навчального процесу Ю.К. Бабанського свого часу привернула до себе пильну увагу самих широких кіл педагогічної громадськості.

Література

Ш Бабанский Ю.К. Избр. пед. труды. — М.: Педагогика, 1989. - 432с.

Ш Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. — М.: Просвещение, 1982. - 192с.

Ш Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. — М.: Просвещение, 1977 - 176с.

Ш Чоботарь А. Не пора ли перечитать Бабанского? // Народное образование. — 1991. - № 2. - С. 82-84.

7.1.11. Школа-парк М.О. Балабана

Педагогічна модель школи-парку створює умови для реалізації особистісного інтересу до тих або інших предметних галузей і конструювання на цій основі особистісного знання про конкретні науки й свого світосприймання в умовах вільної, студійної форми комунікації на основі інтересу. У школі-парку втілено альтернативне розуміння теорії освіти і педагогіки.

Практика побудови особистісного знання кожним учнем на противагу засвоєння ним «об'єктивного» і препарованого учителем знання - це і є школа- парк. Ця альтернативна технологія, на думку її авторів, має великий педагогічний потенціал. Це така школа, у якій не вчитель веде учня, вимагаючи

від нього додержувати наперед визначеного порядку, а учень йде самостійно, вчитель же спостерігає вільний хід учня і забезпечує різнобічну допомогу, якщо це потрібно конкретному учню. На противагу трансляційній системі з'явилися освітні засоби самого учня, який самостійно діє в інформаційному і комунікативному середовищі. Розуміння цих особливостей спричинить суттєві зміни в традиційній дидактиці.

Аналіз моделі школи-парку дозволяє виділити такі важливі положення:

1. Трансляційна модель навчання заважає розвитку самостійного, незалежного, критичного, творчого мислення учня.
2. Основа традиційного навчання - некритичне засвоєння знань. Саме воно - норма.
3. При традиційному навчанні засвоєння знань будується на запам'ятовуванні і відтворенні інформації та контролю запам'ятовування, але при цьому не враховується властивість пам'яті відторгувати неособистісне знання. Тому у виграші залишаються ті учні, у яких репродуктивний тип мислення.
4. Знання не передаються і не засвоюються, а виводяться учнем самостійно у спілкуванні, воно конструється, зростає, розвивається разом з досвідом діяльності людини.
5. Навчання в школі-парку базується на виборі учня, що відсутнє у більшості випадків на традиційному уроці, побудованому на постулаті класичної дидактики : «пояснили-повтори».
6. Постійна потреба добудовувати, конструювати, перебудовувати власне знання викликає потребу його аналізувати, розмірковувати, порівнювати. Учень має право на помилку, а в традиційній школі за помилки карають, з ними борються.
7. Конструювання власного знання майже завжди йде неявно, інтуїтивно, спонтанно, на фоні різноманітних, на перший погляд, «побічних» занять. Таке майже неможливе для традиційної школи, бо там не можна відволікатися, адже панує єдина логіка - логіка вчителя.

8. При конструюванні потрібний постійний обмін думками, а тому в основі навчання - спілкування, бо тільки безпосереднє чи опосередковане спілкування створює середовище, в якому й можливо вдаватися до міркування. В звичайній школі треба сидіти тихо, нікому не заважати, не допомагати іншим думати і міркувати.

9. Головною педагогічною умовою засвоєння особистісного знання стає не вплив учителя на учня, а його самовизначення. Активність і постійний вибір ситуації, своїх дій, ідей, своїх спроб і своїх помилок. Традиційне навчання базується на поясненні вчителем нового матеріалу, не так вже й рідко нецікавого для учня, зате обов'язково - примусового.

Наведені положення визначають контури альтернативної технології навчання в школі-парку. Цей напрямок забезпечує один із варіантів індивідуального пошуку учня, зацікавленого в тому, щоб отримати відповідь на запитання, яке сам поставив, відійти від традиційного рольового спілкування вчителя і учня у формі питання-відповідь як перевірки засвоєння. Власне запитання, особистісне розуміння чи нерозуміння проблеми вивчення - ось що покладено в основу навчання, а зовсім не пояснення вчителем нового матеріалу.

Спілкування, діалог, дискусія учнів і вчителя між собою створюють комунікаційне обрамлення, в якому відбувається зацікавлене пізнання і з'являється те особистісне знання, яке стає власним надбанням й елементом у вибудованій кожним структурі розуміння світу.

Можливості здійснити таке альтернативне навчання відкривається тоді, коли вчитель разом з учнями організує заняття відкритого, студійного типу, де кожен знаходить собі справу в загальній предметній діяльності й на тому рівні складності, тому рівні включення в спільну справу, які він обирає сам, на основі власного, усвідомленого інтересу.

У літературі (А.М. Гольдін, М.О. Балабан) розглядаються різні форми таких занять: проєкт, асоціативні ряди, дифузна гра, змагання, активне мовчання. Усі вони спрямовані на те, щоб інтелектуальний розвиток відбувався як природна модернізація свого власного досвіду.

Відкрита студія відрізняється від класу тим, що це не група учнів, формально віднесених до одного класу. Школа-парк пропонує учням можливості розумового розвитку зі свого предмету пізнання, а освіта розглядається як органічний процес розвитку, який забезпечує повну реалізацію особистісних якостей кожного учня.

Прообразом організації процесу навчання в школі -парку є відкриті студії Древньої Греції. Сократ, Платон, Аристотель вели освітні бесіди-діалоги зі студентами, яких цікавили різні проблеми всесвіту. Іншим аналогом минулого (до XVII століття) можуть служити форми учнівства у продуктивному середовищі (сім'ї, майстерні, фермі). Сьогоднішні прототипи - це парк-школи Саммерхілл в Англії та Садбері Веллі в США .

7.1.12. Технологія імовірнісної освіти О.М. Лобка

Суть освітньої парадигми, яку обґрунтовує Олександр Михайлович Лобок, полягає в принциповому перенесенні акценту з ідеї «освоєння культури» (основ науки) на ідею самореалізації особистості в культурі. При цьому змінюється уява про смисл самої освіти: вона бачиться не стільки в трансляції порціями деяких культурних цінностей або знань, скільки в самому процесі становлення особистісної суб'єктності людини та її здатності до діалогу з культурою.

Якщо культуру принципово не можна освоїти через розмаїття і безперервне зростання обсягів, то це означає, що потрібно змістити смисловий акцент самої ідеї освіти. Людина отримує освіту не для того, щоб в якійсь мірі стати відповідною до реальної культури (це неможливо і абсурдно), а для того, щоб стати співучасником культурного процесу. В цьому смислі освіта - це процес, який зовсім не зводиться до вивчення окремих фрагментів культури. Процес освіти у новому розумінні - це безперервне становлення, формування особистості, що відбувається там і тоді, де і коли відбувається суб'єктна зустріч учня (студента) з тими або іншими людьми, з тими або іншими феноменами

культури. Суть освітньої проблематики з цієї точки зору полягає не в тому, скільки і якої інформації, скільки і яких виділених навчальним чином знань, умінь і навичок удалось транслювати тому або іншому учню, а в тому наскільки учневі були створені умови виявити свої можливості та здібності до діалогу з культурою. В діалозі учень виробляє свою власну позицію, він співавтор тієї освітньої траєкторії, яка вибудовується всередині певної культурної реальності (чи то буде реальність живого спілкування з учителем, чи реальність літературного твору).

У традиційній освітній системі пара «викладач-студент» завжди принципово нерівноправні. Якби там не було, але викладач завжди є тим, хто навчає, а студент тим, хто навчається. Тому викладач, а не студент стає ініціатором навчального процесу та носієм уявлень про те, що повинен вивчити студент.

Якщо ж мова йде про діалог, то передбачається рівноправність позицій. Студент вступає в діалог через те, що йому це цікаво, й він сам в міру своєї суб'єктної обмеженості (а суб'єктність за визначенням не може не бути обмеженою), визначає предмет свого інтересу в своєму культурному співбесіднику - чи то жива людина, чи літературний твір. Але це його, власний, а не нав'язаний йому інтерес, і це його, власне відкриття і розуміння людини або твору.

Традиційний процес навчання нав'язує студенту зміст, який зовсім не обов'язково стає предметом його суб'єктного інтересу, оскільки його предметність виділив «хтось», а не він сам. Але у студента завжди є можливість виявити себе, свою суб'єктність, якщо вступити в діалоговий режим освіти. Саме в цьому початок відліку справжньої освіти, яка завжди істотно не співпадає з тим зовнішнім процесом навчання, в який його формально занурюють.

З цієї точки зору життя людини виступає як процес освіти, як процес зустрічей зі світом культури, в процесі яких вона збагачується, знаходячи все нові й нові підстави розвитку своєї діяльності. Відповідно освічена людина - це особистість, яка відбулась і яка здатна до розвитку і поширення діалогу з

культурою. Це зовсім не схоже на людину, якій традиційна педагогіка рекомендує в процесі навчання транслювати ту або іншу порцію культури. Результатом освіти в новій системі стає не те, що людина засвоїла в результаті освоєння кусочків культури, а сама суб'єктність особистості, її здатність і потреба в культурному діалозі. Суб'єктність передбачає дії не за чужим примусом, а за власною ініціативою.

У новій системі поняття «ініціатива» є ключовим. Якщо ініціатива певної дії йде від самої людини, то саме вона є автором і суб'єктом цієї дії. А це означає, що вона здійснює свою, а не чужу діяльність.

Як вважають автори нової технології, глибина проблеми сучасної освіти полягає в тому, що ні викладачі, ні учні не є власне суб'єктами своєї діяльності. Всі вони здійснюють чужу діяльність, справжніми авторами якої є не вони, а хтось інший. Справжнім суб'єктом і автором навчальної діяльності учня є підручник або вчитель, бо саме він дає навчальні завдання та інструкції по їх виконанню, він же здійснює контроль виконання. Суб'єктом діяльності самого вчителя є все той же підручник і навчальні програми. Суб'єктами і справжніми авторами діяльності укладачів програм і авторів підручників досить часто є звичайна традиція.

Природно виникає запитання: що ж виходить, справжня суб'єктна діяльність учня в школі взагалі неможлива? На щастя, це не так. Авторство, суб'єктність студента в навчанні не тільки можливі, але й регулярно виникають. Але винятково в точках народження ініціативи. Там, де виникає власна ініціатива учителя чи учня, виникає суб'єктна діяльність як така. Точка власної ініціативи стає початком суб'єктної діяльності. Саме тому суб'єктності не можна навчити, але їй можна допомогти зародитись і розвиватись. Точки народження суб'єктності - це і точки виходу за межі трансляційної педагогіки і точки народження дійсно нової школи. Справа не в тому, які саме ініціативи народжуються, а в тому, що в процесі зародження цих ініціатив народжується сама педагогічна суб'єктність. Відбувається хоча б на мінімальному рівні вихід за межі трансляційного навчання. В цьому полягає глибинне значення нової

педагогічної технології. Школа такого типу ймовірна, це школа, яку ще треба вибудувати. Важливо не скільки студент засвоїв, а наскільки його особистість виявилась суб'єктно залученою у діалог з культурою. Освітня задача в цьому випадку полягає в тому, щоб сформувати у студентів певні способи культурної діяльності, сформувати певні засоби діалогу з культурою. При цьому ймовірнісний підхід до процесу навчання означає:

- а) врахування невичерпних навчальних можливостей кожного студента;
- б) орієнтація на перебір варіантів, відмова від жорсткої плановості занять, допущення певної ймовірності подій на них;
- в) мистецтво вчителя утримувати діалог з різними думками студентів;
- г) сформувати авторську позицію студента в культурі;
- д) створення атмосфери сприйняття помилки як норми.

7.1.13. Технологія навчальної діяльності в парах А.Г. Рівіна

Технологію навчальної роботи в парах вперше розробив і впровадив на практиці А.Г.Рівін ще в 1911 році. Він довів, що така технологія робить діяльність учня ефективною, максимально результативною і в той же час розвантажує вчителя.

При колективній роботі всі працюють в парах і по черзі один з одним. Пари мають не постійний, а змінний склад. Якщо взяти великий відрізок часу, то всі навчають кожного, і кожен навчає всіх. Групу (навіть 2-3 учні) навчати набагато важче, ніж одну людину. Крім того, співбесідника, якщо він єдиний, не можна не слухати - навчання ведеться у формі діалогу. Рушійною силою стає колективна форма навчання - вона стає немовби стрижнем всього навчально-виховного процесу.

Учень засвоює швидко і якісно лише те, що тут же використовується в ділі або передається іншим: дізнався про що-небудь, зразу ж розкажи іншим, поясни - доки не оволодієш новим знанням або умінням досконало. Достовірність і висока ефективність такого шляху підтверджена тисячами прикладів.

А.Г. Рівін впровадив поабзацну проробку тексту: перший абзац опрацьовує з одним учнем, другий абзац - з другим учнем, третій - з третім учнем і т.д.

Ось так працює перша пара: один читає перший абзац тексту, а потім його аналізують. Знаходять відповіді на такі запитання: «Про що говориться?», «Який заголовок ти пропонуєш?», «Чому?», «А чи не можна дати більш точний заголовок?». Після цього пара розпадається. Кожен знаходить собі нового партнера.

Робота другої пари: спочатку обмінюються зошитами. Запитують: «Слухати чи розповідати?». Якщо партнер відповідає «слухати», то перший учень кладе підручник посередині і розповідає про те, що опрацював з попереднім партнером. Коли щось забув, то можна подивитись в підручник. Потім запитують: «Запитання є?». Якщо нема, то хтось з двох читає наступний абзац вголос. А далі все аналогічно. Закінчивши роботу над черговим абзацом, учні розходяться і включаються до роботи з новим партнером: обмінюються зошитами, з'ясовують, хто розповідає, а хто слухає, читають наступний абзац, підбирають заголовок, обговорюють, записують в зошит.

Застосувати поабзацне опрацювання матеріалу можна вже в початковій школі, а тим більше успішно йде ця робота в основній і старшій школі. Під час останньої зустрічі учень розповідає текст повністю, відповідаючи на запитання партнера і підручника. Якщо з теми є практичні завдання, то пара разом їх виконує.

Як тільки перша пара впоралась із завданням, вона відповідає вчителю. Якщо все вірно, ці учні стають консультантами. Кожен з них перевіряє наступну пару. А в цей час ще одна пара відповідає вчителю, після чого ці учні перевіряють наступних. У результаті перевірені всі, всі проговорили навчальний матеріал, з'ясували і розібрались в усьому, що було незрозумілим.

Пропонована технологія навчальної діяльності дозволяє організувати уроки так, що все необхідне засвоюється в класі.

На уроці розв'язування задач і вправ учнів розсаджують так, що сусідами за партою підбирають дітей приблизно однакової успішності. Якщо в класі є

дуже слабкі учні, які мають потребу в постійній допомозі, їх садовлять з тими, хто хоче і може допомогти.

Першу задачу розв'язує на дошці вчитель, використовуючи колективне обговорення і аналіз. Потім записуються на дошці номери задач, які треба розв'язати. Учні розв'язують завдання парами, індивідуально і разом.

Облік роботи ведеться в спеціальних листках-відомостях, де список учнів по вертикалі, а теми - по горизонталі. Оцінки виставляє вчитель і консультанти, найвища оцінка ручкою, а інші оцінки - олівцем, що дає можливість оцінку виправити.

При парній навчальній роботі вчитель може пояснити якусь тему, а може цього й не робити, допомагаючи самостійно її вивчити. Учні виступають і в ролі вчителя, і в ролі учня, в парі читають, обговорюють, аналізують поабзацно, запитують і відповідають. Діти, як правило, запитують так прискіпливо, що зміст нового матеріалу знають повністю, з усіма деталями. З'являється бажання більше знати, користуватися додатковою літературою.

Цінність заняття в парах ще й в тому, що діти на уроці можуть вільно рухатись. При традиційній організації навчального процесу однакова для всіх, точно зафіксована поза, положення рук, ніг, спини, говорити можна лише з дозволу вчителя. Все це вимагає величезного напруження сил дитини, для якої природним було б усе навпаки. Фізичне закріпачення згубно впливає не лише на стан здоров'я, а й на розумові сили. Заняття в парах знімають заборону на вільні рухи учнів.

Активність учнів при такій педагогічній технології поступово піднімається на якісно новий рівень, її джерелом стають не зовнішні вимоги, а власні пізнавальні мотиви, що поступово перетворюються в самостійну потребу в освіті і самоосвіті, її об'єктом стає все ширше коло наукових знань, а знаряддям - досконаліші способи засвоєння знань і пов'язаних з ними узагальнених способів людської діяльності, її кінцевим результатом є все більш розвинена особистість самого учня, що завдяки цій активності збагачується всім тим досвідом, який виробило людство.

7.2. Зарубіжні авторські педагогічні технології

7.2.1. Педагогіка Р.Штайнера

До яскраво виражених альтернативних систем навчання відносять вальдорфську педагогічну систему. Свою назву вальдорфська школа отримала від німецької фабрики «Вальдорф-Асторія», з якою спочатку були пов'язані більшість батьків. Перша вальдорфська школа була відкрита в 1919 році під керівництвом Рудольфа Штайнера (1861—1925), який розробив для неї педагогічну концепцію. В перший рік у школі було вісім класів, в яких навчалось близько 300 учнів. У світі на цей час є понад 500 таких шкіл. Робочі групи вальдорфської педагогіки з'явилися в Україні, Росії та інших державах СНД. Розпочався період накопичення власного досвіду. Враховуючи те, що у вальдорфській педагогіці майже все незвичне для нашої традиційної вчительської свідомості, розглянемо детальніше науково-педагогічні основи цієї системи.

Принциповим у вальдорфській педагогіці є положення про розвиток дитини у ритмі семи років - до 7 років, від 7 до 14, від 14 до 21 року. Враховуються ритми року і одного дня. Р.Штайнер наполягав на суворому дотриманні ритмів, особливо в молодшому віці, оскільки молодому організму легше функціонувати в певному режимі. Сприйняттю ритму року сприяють шкільні свята врожаю, ліхтариків, дзвіночків, Різдво та інші.

У перші сім років життя педагогічним середовищем мусить бути все те, що формує сприймання: звуки, кольори, форми. Ці роки мають унікальне значення для всього наступного життя. Ніколи більше ми не будемо отримувати вражень від оточуючого світу, роблячи щоденно певні відкриття для себе. Ніколи більше, навіть в результаті упертих занять і напруження сили волі, нам не вдасться оволодіти настільки ж фундаментальними здібностями, якими потім можна користуватись щоденно протягом всього життя, такі як ходьба, мова, мислення. У цей період маленька людина виражає себе в русі кінцівок, засвоєння нового здійснюється за рахунок наслідування жестів, рухів

дорослого. Дитина проявляє себе в ритмі дихання і кровообігу і тому має якість інстинктивне відношення до всього, що складається у рифму, ритм, такт.

У віці 3-4 років дітям доступні деякі граматичні закони, логічне значення яких з'ясується для них набагато пізніше. Діти практично бездоганно використовують рід, число, відмінок, утворюють ступені порівняння прикметників і вживають головні і підрядні речення. Ніколи в житті їм не вдається більше так швидко і легко осягати будь-яку мову. Через мову розкриваються зв'язки дитини з речами і самою суттю її оточення, разом з мовою пробуджується свідомість.

Ходьба, мова і мислення слідують одне за одним. Вихователі при цьому обов'язково повинні враховувати три умови: навчаючи дітей ходьбі, супроводжуй свою допомогу любов'ю; навчаючи дітей говорити, потурбуйся про щирість; навчаючи дітей думати, зберігай ясність власної думки.

У нормальних, здорових дітей серйозні порушення розвитку може викликати недостатній контакт з іншими людьми і в першу чергу - дорослими, оскільки не буде об'єктивних умов для наслідування. Недолік спілкування може загальмувати або порушити весь хід їх розвитку. Навіть якщо ми знаємо, наскільки наслідування для розвитку маленьких дітей найважливіше всього іншого, на практиці нам часто не вистачає терпіння або мужності, щоб побудувати виховання на цьому принципі. Треба потурбуватись, щоб дитина мала можливість нас наслідувати, а ми повинні намагатись стати достойними наслідування.

Ритмічні рухи належать до числа найбільш адекватних для маленької дитини засобів вираження її переживань, коли вона хоче надати їм якусь зовнішню форму. У зв'язку з цим вальдорфська педагогіка надає великого значення евритмії.

Евритмія - мистецтво руху - пов'язана з музикою і побудовою різноманітних фігур. Діти виконують ритмічні рухи, плескання в долоні, підскакування, ігри з ритмічними піснями, віршиками, вправи з паличками.

У період наступних семи років, які співпадають з навчанням з 1 по 8 класи, створюють умови для розвитку різноманітних здібностей. Вальдорфська педагогіка враховує вікові особливості цих учнів. Однією з цих особливостей є те, що у віці після 7 років дитина формується певними ритмами. Кожен учень живе у ритмі неспання і сну, запам'ятовування і забування.

З огляду на це організація дня здійснюється в певному ритмі. Педагоги виходять з того, що все неритмічне в період життя з 7 до 14 років підживляє життєві сили дитини.

Вранці учневі легше дається розумова діяльність. Тому шкільний день розпочинається з таких предметів, які вимагають переважно розуміння, обдумування, розумового уявлення. Кожного ранку протягом кількох тижнів на заняттях, яким дається назва «головний урок», вивчається один і той же предмет, що складає певний навчальний цикл, значний за обсягом навчальний матеріал. Ці навчальні одиниці отримали назву «епохи».

Сутність навчання за епохами полягає у тому, що вивчення предмета ведеться упродовж 3-4 тижнів, з 7 год. 45 хв. до 9 год. 40 хв. ранку. Такий шлях вивчення матеріалу викликає у дітей почуття задоволення від того, що вони чогось досягли, чомусь навчилися: засвоїли рідну мову, одержали уявлення про різні речі, тварин, рослини, людей, каміння, вивчили природознавство, фізику, хімію, географію, математику тощо.

У вальдорфській педагогіці принциповим є положення про те, що ефективна розумова діяльність має місце при поглибленому проникненні у сутність предмета вивчення, зумовлює появу більшого інтересу, внутрішньої активності, що дитина краще розвивається коли, крім знань, до процесу пізнання включаються емоції. Ефективність навчання за епохами полягає у тому, що цей шлях відкриває нові можливості для посилення розумової концентрації.

Один і той же предмет вивчається як епоха не більше двох разів на рік, так що діти за цей час можуть забути вивчене. Пауза між епохами - те ж саме, що ніч між двома навчальними днями. Щоб знання були міцними, перейшли в

здібності, ще раз повернутися до пройденого так же важливо, як пробудитись від сну. Повторення раніше вивченого піднімає учнів на більш високий рівень розуміння проблеми, показує, як зросли за цей час їх здібності. Те, що було не до кінця зрозумілим, наприклад, в математиці, тепер може бути засвоєно легко і невимушено. Саме при такій формі роботи створюються найкращі можливості для того, щоб сконцентрувати інтерес дітей, активізувати його і уявити зміст предмета у вигляді об'ємних образів, що легко запам'ятовуються.

В «головних уроках» обов'язковим елементом є вступна ритмічна частина, яка в молодших класах триває до 20 хв. В цей час діти активізуються, об'єднуються в колектив, настроюються на власне навчання. Змістом цієї ритмічної частини є спів дітей хором у супроводі гри на сопілці та дзвіночках, декламація віршів хором, виплескування і притупування. При цьому педагогічну значущість набувають і вольові зусилля, що виникають під час виконання цих дій усіма учнями і активізація емоційної та інтелектуальної сфери, внаслідок чого створюється активніша трудова готовність, зумовлена дієвістю всіх аналізаторів.

Після ритмічної частини робляться висновки повторюється вчорашній навчальний матеріал: порушується якась моральна проблема, обговорюється закон природи, виносяться судження про певного історичного діяча або робиться загальний огляд знань. Як тільки всі зосередились на предметі, вчитель продовжує виклад матеріалу. Як правило, на цьому етапі використовується образна розповідь. З врахуванням особливостей класу вчитель, використовуючи прийоми драматизації, захоплює їх увагу, змушує дітей радіти, сміятися, переживати, уболівати за долю літературних героїв, подвижників науки, громадських діячів.

Після цього настає найбільш відповідальний етап, коли резюме почутого потрібно перенести в зошит епохи або зобразити у вигляді малюнка. Завершується урок якимось оповіданням, зміст якого в кожному класі змінюється, але відповідає основному мотиву всього навчального року. Так,

наприклад, в першому класі це казки, у другому - легенди й байки, в четвертому - вітчизняна міфологія, у п'ятому - історії про грецьких богів і героїв.

Викладання за методом епох високо цінують самі учні, переконуючись в перевагах цього способу навчання, оскільки він дозволяє їм сконцентруватись на певній темі до тих пір, доки наполегливою працею поставленої мети не буде досягнуто, а вже потім перейти до наступної теми.

Після «головного уроку» йдуть уроки по 45 хв., на яких вивчаються предмети з постійним ритмічним повторенням на окремих заняттях. Це переважно предмети, засвоєння яких немислиме без практичних вправ. До них належать математика, рідна мова, іноземні мови, евритмія, фізкультура, музика (2-3 уроки щотижня).

Завершуються уроки художньо-практичною діяльністю. Живопис, малюнок, ліплення, музика, читання віршів, драматичні вистави органічно вплетені в навчальний процес при вивченні всіх предметів в молодших класах. Математика, наприклад, вивчається в основному під час рухових вправ та ігор зі шнуром і м'ячем. Всі математичні дії в початковій школі вивчаються практично. На формування здатності переживати впливають уроки малювання, зокрема, малюнки форм, малювання акварелями, непередметне малювання, скажімо, вправи по малюванню рідкими фарбами. При виконанні цих вправ діти емоційно розслаблюються. А є такі вправи, виконання яких навпаки вимагає внутрішньої зібраності, повної самовіддачі. Наприклад, намагаючись в дереві або глині зобразити характерну поведку якогось звіра, докладаючи зусиль для максимального розкриття можливостей матеріалу, щоб якомога краще розв'язати поставлене завдання. Щоб досягнути тонкощі поводження з глиною, оволодіти нюансами ліричного хорового співу або гармонією інструментального твору, необхідні витримка і терпіння. Уроки малювання, співів виховують почуття поваги, захоплення. Установлено, що під час співу, малювання людина перебуває у стані позитивних емоцій.

Заняття з музики організовані відповідно з особливостями розвитку дітей. У 1 і 2 класах ці заняття допомагають становленню слуху, починаючи з 3 класу

діти вчатьс я грі на певному музичному інструменті, а в 5 класі організується оркестр класу.

Виключного значення в естетичному вихованні учнів надається урокам свритмії, що виступає як окремий предмет. Ці заняття незамінний засіб гармонізації розвитку дитини. Більше того, процес навчання мистецтву рухатися і триматися в просторі реалізується у тісній єдності з розвитком уяви та фантазії дітей. Так, наприклад, учні одержують завдання зобразити рухами і жестами явища природи, певний емоційний стан.

Наведені три частини навчальних занять проходять у першій половині дня і ритмічно повторюються щоденно протягом року. Ця послідовність занять зберігається при виконанні домашніх завдань. Така організація навчальної роботи відповідає природному денному ритму, необхідному для розвитку дітей.

Після обіду діти займаються ремеслом, садівництвом, виконують роботи в теплиці, оранжереї, цеху. Учні спершу знайомляться, а потім оволодівають професіями коваля, мельника, столяра, гончара, будівельника та ін. Ручній праці, заняттям ремеслом приділяється особлива увага. Р.Штайнер вважав, що неможливо безпосередньо приступити до формування інтелекту, навіть якщо поставити собі таку мету. Люди, які не можуть спритно володіти пальцями рук, мають такий же обмежений інтелект, позбавлені гнучкості ідей і кмітливості розуму. В той же час ті, хто володіє точними рухами, здатні мати гнучке мислення, проникати в суть речей. Так, оцінюючи важливість розвитку зовнішніх сторін діяльності людини. Р.Штайнер підкреслює, що саме із сукупності її зовнішніх умінь і зростає інтелект як ціле. Або іншими словами, завдяки заняттям ручною працею і ремеслами, вдається підготувати людину до включення волі в розумовий процес.

Особливістю вальдорфської школи є те, що в ній з 1 класу вивчаються дві іноземні мови. Засвоєння іноземних мов відбувається подібно тому, як діти вчатьс я розмовляти рідною мовою, яку вони вивчають з раннього дитинства, в наслідуванні звуків. Вивчення іноземних мов здійснюється в сценічних іграх, шляхом вивчення віршів і пісень.

За деяким винятком у вальдорфських школах вивчаються ті ж предмети, що і в інших школах. Відмінність - в іншому підході до викладання. Зовні в навчальному плані кожен предмет стоїть окремо від інших, але вивчення їх іде в тісному зв'язку, тому учень сприймає світ цілісно, не розірваним на окремі галузі знань. Об'єднати всі науки в органічне ціле дозволяє та обставина, що керівник класу викладає головні предмети в ньому протягом восьми років. Не важко уявити, яким вимогам він повинен відповідати.

Вальдорфські вчителі не ставлять своїм завданням дати якомога більше знань, завантажити пам'ять учнів. Для них більш важливим є розвиток у них здібності мислити, відчувати, творити, дати знання про оточуючу природу і художній смак. Мета вальдорфської педагогіки - виховати людину, яка гармонійна в усіх проявах своєї суті: в думках, почуттях і волі, розкрити її природні потенційні можливості і підготувати до контакту зі світом.

8. СУЧАСНІ ПЕДАГОГИ ХАРКІВЩИНИ І ЇХ ПЕРЕДОВІ ТЕХНОЛОГІЇ

Спеціалізована економіко-правова школа «НУА»

Спеціалізована економіко-правова школа «НУА» - приватний навчальний заклад, що здійснює підготовку дітей з 1 по 11 клас.

Мета школи - створення умов для становлення особистості дитини, цілеспрямований розвиток здібностей, необхідних для адаптації у світі, що швидко змінюється.

Школа здійснює підготовку учнів у відповідності з державними програмами, нормами й вимогами, має традиційні три ступені навчання та виховання.

Професіоналізм викладачів, чітка організація навчально-виховного процесу дозволяють забезпечити поглиблену спеціалізовану підготовку учнів із вибраної ними професії, сформувати в них уміння вчитися все життя, критично мислити, спілкуватися в колективі, у суспільстві тощо.

НВК «Бізнес-гімназія»

Навчально-виховний комплекс «Бізнес-гімназія» - приватний заклад освіти, метою якого є забезпечення якісної освіти школярам.

Викладання навчальних предметів не обмежується предметами державного компоненту. Їх перелік поширений на профільне навчання у школі III ступеню: економічний профіль; іноземна філологія (англійська, французька мови); комп'ютерна грамотність, інформатика; основи економіки, етики бізнесу, інших економічних курсів.

У школі велика увага приділяється естетичному вихованню учнів на уроках музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання, у гуртках театрального мистецтва та хореографії. Значне місце в навчально-виховному процесі займає зміцнення здоров'я та розвиток духовних і фізичних можливостей учнів із формуванням навичок основ безпеки життєдіяльності, що

відбувається під час уроків фізичної культури, цікавих туристських мандрівок, традиційного освітнього Дня здоров'я.

Школа «Початок мудрості»: вічні цінності для особистості

Школа «Початок мудрості» - приватний навчально-виховний заклад, основою якого є християнські цінності з Біблії (Віра, Надія, Любов), розуміння їх із позиції існування та ролі Бога у світі.

Мета школи - через сумісне особисте зростання та цілеспрямовану взаємодію адміністрації, учителів, батьків створити умови для виховання й розвитку кожного учня як особистості, котра має особливе призначення від Бога в житті.

Цінністю школи є освітня філософія і внутрішкільна культура.

Ліцей «МИР»

Ліцей «Мир» - «Майстерня індивідуального розвитку» - приватний навчальний заклад нового типу, що має своєю метою формування критичного мислення учнів, стійкої пізнавальної активності, умінь самостійно навчатися.

Ліцей «Мир» - це школа I-II ступеня (1-9 класи) з поглибленим вивченням іноземної мови, інформатики, це - багатопрофільний ліцей (10-11 кл.) із можливістю вивчення профільних предметів англійською мовою.

Ліцей «Мир» - це навчальний заклад, у якому здійснюється безперервна економіко-правова освіта з 1-го класу, проводяться ексклюзивні тренінги: «майстерня ефективної комунікації», «уроки харизми й особистісного росту», «студія ораторської майстерності», «школа етики й естетики»; реалізуються авторські методики додаткової освіти англійською мовою з 1-го класу; запроваджено спецкурси, а також факультативи «Бізнес-англійська», «Science English», «Web-дизайн».

Високопрофесійний склад педагогічного колективу забезпечує міцні знання, гнучкі навчальні вміння та навички, професійні консультації психологів.

НВК «Гімназія «ВЕРЕСЕНЬ»

Навчально-виховний комплекс «Гімназія «Вересень» - приватний навчальний заклад, пріоритетним у діяльності якого є використання інноваційних педагогічних технологій із метою всебічного та гармонійного розвитку особистості, формування критичного мислення, творчості, пізнавальної активності тощо.

У гімназії здійснюється профільне навчання за такими напрямками: фізичний, біолого-хімічний, біолого-фізичний (медичний), екологічний, правовий, економічний, іноземної філології.

Забезпечення профільності навчання відбувається за рахунок реалізації інтегрованих і комп'ютерних технологій навчання, технології «Ітелект М» (М. Зиганов), технологій М. Монтессорі, елементів комбінованої системи Н.П. Гузика, вивчення англійської мови за технологією «School of tomorrow». Профіль відкривається під учнів на основі тестів «Аристон».

Оволодіння міцною системою знань доповнюється різноманітною, змістовною виховною позакласною роботою (гуртки з психології, театрального мистецтва, прикладного мистецтва, ізостудія).

НВК «ГАРМОНІЯ»

Приватний навчально-виховний комплекс «Гармонія» має метою надання дітям освіти відповідно до державних стандартів та забезпечення їхнього всебічного розвитку.

НВК «Гармонія» - комплекс сімейного типу для дітей, працює в режимі повного дня з 8.00. до 19.00. і п'ятиденного робочого тижня. Структурою передбачено дитячий садок для дітей від 1,5 до 6 років, школу з 1 по 11 клас, невеликі групи і класи (10-14 учнів).

Кваліфіковані викладачі забезпечують розвиток індивідуальних і природних здібностей дитини, моделювання ситуації її успіху, сприяють фізичному та моральному вдосконаленню школяра, створюють атмосферу для

його духовного й інтелектуального зростання, умови для формування культури спілкування, а також здійснюють вивчення англійської мови з двох років.

Ліцей «ПРОФЕСІОНАЛ»

Ліцей «Професіонал» - найстаріший приватний навчальний заклад м. Харкова, у якому навчаються діти з 1 -го по 11-й клас, а також працює відділення підготовки до школи.

Мета ліцею «Професіонал» - в умовах надання системи загальноосвітніх знань забезпечити поглиблене вивчення англійської мови та комп'ютерних технологій.

Реалізацію мети забезпечують:

- високопрофесійний педагогічний колектив, у якому викладач ліцею не тільки носій інформації, а діагност, тренер, керівник проєктів, організатор навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- творча взаємодія вчителя та учня;
- матеріально-технічне забезпечення процесу навчання (комп'ютерні центри, комп'ютерні класи, локальна мережа з виходом в інтернет, WI-FI).

На сайті ліцею lyceum-prof.at.ua розміщений портал «Дистанційне навчання», блоги вчителів, а також за адресою lyceur.e-schools.info розміщено електронний журнал, де учні можуть уточнити домашні завдання, теми проєктів, пройти тести, виконати завдання підвищеної складності.

«СТАРТ-ШКОЛА»

«Старт-школа» - приватний навчально-виховний комплекс, який основним своїм призначенням вбачає, по-перше, надання дітям 5-6 років кваліфікованої підготовки в освіті з метою психологічної та розумової її адаптації до шкільного життя; по-друге, у межах комплексу «Дошкільний заклад-початкова школа» для дітей (4-10 років) створення умов для реалізації особистісно-орієнтованого навчання й виховання дітей у школі повного дня.

Ключові завдання, які реалізує педагогічний колектив НВК «Старт - школа» : виявлення та розвиток здібностей кожного учня, формування духовно багатой, вільної, фізично здорової (спритної, витривалої, гнучкої), творчо мислячої особи, що має міцні системні знання, здатної адаптуватися до умов сучасного життя.

Школа БОЙКА (ШКОЛА BOIKO)

Навчально-виховний комплекс BOIKO-школи пріоритетним завданням визначає поглиблене вивчення математики та англійської мови з обов'язковим складанням іспитів за програмою Cambridge English Language assessment.

Особливістю BOIKO-школи є чітко розроблена її структура, яка складається з центру раннього плавання (з першого місяця життя до 6 років), мовного центру «BOIKO-startUP», екзаменаційного центру «Cambridge English Language assessment UA 010», BOIKO-садочку (з 3-х до 6 років), початкової школи (з 1 по 4 клас), середньої школи (з 5 по 9 клас), старшої школи (з 10 по 11 клас), літнього мовного табору «BOIKO Camp» (з 6 до 17 років).

Високий рівень кваліфікації викладачів забезпечує якісну підготовку учнів за всіма предметами шкільної програми.

Гімназія «ОЧАГ»

Основним завданням гімназії - одного з перших інноваційний приватних навчальних закладів м. Харкова - є надання вихованцям системи освіти, основою якої є гуманітарна.

Поряд із традиційними навчальними дисциплінами, у гімназії широко реалізовано авторські навчальні програми з курсів «Історія світової культури», «Історія мистецтва», «Світова література», «Театральна гра» тощо.

Гімназія живе насиченим творчим життям: склалися певні традиції і свята.

У гімназії «Очаг» працює творчий, висококваліфікований педагогічний колектив. Викладачі «Очага» - активні учасники різних інноваційних проєктів і програм, що мають за мету подальший розвиток вітчизняної освіти.

«ЛЕСТВИЦА» - загальноосвітня приватна школа І-ІІІ ст.

Загальноосвітня приватна школа І-ІІІ ступенів «Лествица» має за мету виявлення й розвиток позитивних задатків учасників навчально-виховного процесу в духовній, моральній, соціальній, емоційній, фізичній сферах. Школа керується нормативно-правовими документами, які регламентують інноваційну діяльність у навчальних закладах, зокрема законом «Про інноваційну діяльність».

Навчальними завданнями школи є підвищення рівня компетентності школярів; забезпечення мотиваційної спрямованості; впровадження додаткових курсів, гуртків із базових дисциплін; підвищення рівня володіння учнями прийомами навчальної діяльності; проектування інноваційних методик вивчення предметів; робота з обдарованою молоддю.

Основним виховним завданням школи є створення сприятливого простору з метою формування морально й фізично розвинутої особистості. Особлива увага приділяється морально-етичним цінностям, сімейним цінностям, культурно-історичній спадщині українського народу.

Окрім групи продовженого дня, у школі відкрито ряд секцій і гуртків (багатоборство, шахи, гурток «Юний фізик», хореографія, образотворче мистецтво, введення в прикладне мистецтво, хор тощо).

Для успішного досягнення навчально-виховних цілей і завдань школа тісно співпрацює з батьками. Найвищою цінністю викладачів навчального закладу «Лествица» є їхні учні.

Навчально-виховний комплекс (ШКОЛА) «ФЕНІКС» для дітей з особливими потребами

Основне завдання НВК «Фенікс» - навчання та виховання дітей із особливими потребами, корекція недоліків психічного, інтелектуального та фізичного розвитку, покращення здоров'я, розвиток внутрішніх резервів, вміння знаходити контакт із оточуючим світом.

Діяльність комплексу будується на сучасних досягненнях лікувальної й гуманістичної психології та педагогіки. Заняття проводяться з урахуванням фізіологічних і вікових особливостей дітей із особливими потребами. Значну увагу в школі приділено викладанню різних видів мистецтв: музиці, живопису, ремеслам, рукоділлю тощо. У процесі навчально-виховної роботи діти вчаться жити повноцінним життям, спілкуватися один із одним, спостерігати оточуючий світ і обговорювати побачене, відзначати свята, організовувати спектаклі, концерти, ярмарки.

У НВК «Фенікс» працюють кваліфіковані викладачі, які, крім вищої педагогічної, мають спеціальну лікувально-педагогічну і вальдорфську освіту. Більшість педагогів пройшла стажування в лікувально-педагогічних школах Німеччини, Швейцарії, Нідерландів.

9. АВТОРСЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАЧІВ ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

9.1. Дидактична технологія навчання здібних і обдарованих дітей і учнівської молоді (І.В.Гавриш, доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти)

В епоху розбудови інформаційного суспільства, у якому основним капіталом і головним ресурсом економіки стають знання, освіта є не тільки визначальним чинником самореалізації особистості, але й найважливішим фактором соціально-економічного та духовного піднесення держави, забезпечення її конкурентоспроможності на світовій арені. У цих умовах освіта майбутньої інтелектуальної еліти нації — здібних і обдарованих дітей та учнівської молоді — стає однією з найважливіших світових педагогічних проблем.

Багаточисленні зарубіжні й вітчизняні інтернаукові дослідження феномена здібних і обдарованих дітей та учнівської молоді (Г. Айзенк, Б.Ананьев, А. Анастасі, В. Антоненко, С. Барт, Д. Богоявленська, М. Бургін, О. Буров, Д. Векслер, Ф. Вернон, Л. Виготський, І. Волощук, Н. Гонтаровська, Г. Гуменюк, В. Дружинін, О. Дубасенюк, Л. Ковбасенко, Д. Корольов, Г. Костюк, Л. Кузьменко, С. Кулачківська, М. Лейтес, В. Моляко, Р. Науменко, Дж. Рензулі, С. Рубінштейн, Б. Сканнер, А. Сологуб, Р. Стернберг, Б.Теплов, В. Тименко, І. Ткачук, К. Хеллер, М. Холодна, В. Шадриков, В. Юркевич,

В. Яковлева та ін.) виявились науковим підґрунтям для формування вимог, яким мають задовольняти навчальні програми для здібних і обдарованих дітей і учнівської молоді. Вони викладені в працях Ц. Дентон-Айда, М. Карне,

С. Кеплена, С. Линнемайера, Х. Пассова, Дж. Рензулі, О. Савенкова та ін. Як правило, дані вимоги диференціюються науковцями відповідно до сфер когнітивного, творчого та афективного розвитку учнів й передбачають

можливість організації навчально-пізнавальної діяльності школярів відповідно до їх пізнавальних потреб, ускладнення її змісту за рахунок поглиблення та абстрагування навчального матеріалу, домінування його розвивальних можливостей над інформаційною насиченістю; паритет завдань дивергентного та конвергентного типу, максимальне розширення кола пізнавальних інтересів учнів тощо (сфера когнітивного розвитку); домінування власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань, орієнтацію на інтелектуальну ініціативу школярів тощо (сфера творчого розвитку); актуалізацію лідерських можливостей, формування пізнавальної самостійності, критичності мислення та лояльності в оцінці ідей, орієнтацію на змагальність тощо (сфера афективного розвитку) [9].

З урахуванням перерахованих вище вимог в Австралії, Ізраїлі, Німеччині, Китаї, Кореї, Сингапурі, США та інших країнах були розроблені та апробовані різноманітні моделі навчання здібних і обдарованих дітей та учнівської молоді. В нашій країні однією з успішних дидактичних моделей освіти даного контингенту учнів є модель, що реалізується в межах всеукраїнського науково- педагогічного проекту «Інтелект України».

Проект народився в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди. До творчого колективу його авторів входять науково-педагогічні працівники, докторанти й аспіранти кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти І. Гавриш, В. Гриньова, Т.Довженко, С.Доценко, О. Коваленко, М. Ломберг, С.Макєєв, В.Ушмарова, О. Холтобіна, В. Шищенко та ін., які успішно захистили докторські та кандидатські дисертації за тематикою Проекту.

Презентуємо особливості дидактичної моделі освіти здібних і обдарованих учнів, що реалізується в науково-педагогічному проекті «Інтелект України».

Першою особливістю означеної моделі є реалізація принципів диференційованого підходу до навчання здібних і обдарованих учнів завдяки створенню в закладах освіти проектних класів.

До концептуальних засад, на яких ґрунтуються сучасні світові освітні системи, створюючи педагогічно доцільне середовище для навчання здібних і обдарованих учнів, належать, зокрема, генетичний, середовий і генотип-середовий підходи до визначення ролі спадковості й середових впливів як факторів розвитку здібностей людини. Представники генетичного підходу (С. Берг, Ф. Гальтон, Дж. Горн, М. Мерфі, Л. Терстоун та ін.) при розгляді питань щодо визначення детермінант здібностей наводять численні історичні приклади, що свідчать про переважну роль спадковості у детермінації здібностей [7]. Науковці, які наголошують на визначальній ролі середовища в розвитку здібностей (Ю. Гиппенрейтер, О. Овчинникова та ін.), посилаються на результати досліджень рівня розвитку звуковисотного слуху в дорослих росіян і в'єтнамців. Отримані експериментальні дані (недорозвиненість слуху в третини росіян і 100% музичність в'єтнамців) вони пояснюють тим, що у в'єтнамській мові висота звука має суттєве значення для її розуміння, а в російській — ні. Тому в процесі опанування в'єтнамцями рідної мови відбувається розвиток і музичних здібностей [3]. Генотип-середовий підхід до визначення детермінант здібностей представлено в працях переважної більшості вчених, що працюють у галузі педагогіки й психології здібностей (В. Дружинін, К. Крутецький, Н. Лейтес, Х. Маркус, К. Платонов, Б. Саймон, Б. Теплов, У. Томпсон, Д. Фуллер, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.). Результати експериментальних досліджень, отриманих представниками генотип-середового підходу, дозволили їм дійти висновку про те, що фактори середовища в процесі розвитку здібностей мають вагу, що пропорційна вазі факторів спадковості: «У детермінації розвитку здібностей на частку середовища припадає 30-35 % загальної фенотипічної дисперсії» (В. Дружинін) [5].

У світовій освітній практиці поширення набули моделі диференційованого навчання здібних і обдарованих учнів, психологічною основою яких є генотип-середова парадигма здібностей.

Диференціація в перекладі з латинської «*difference*» означає розподіл, розшарування цілого на частини, форми, складові. Тому більшість науковців

(М. Акімова, Р. Гроот, О. Лошньова, В. Рабунський, Л. Рожинова, Г. Селевко, І. Унт, В. Шадриков та ін.) під диференційованим навчанням розуміють навчання, за умов якого педагог працює з групою учнів, що утворена з урахуванням наявності в них якихось значущих для навчального процесу загальних якостей (гомогенна група), під диференціацією навчання (диференційованим підходом у навчанні) — створення різноманітних умов навчання для різних шкіл, класів, груп із метою урахування особливостей їхнього контингенту, під принципом диференціації навчання — положення, згідно з яким педагогічний процес будується як диференційований. При цьому за організаційним рівнем гомогенних груп розрізняють регіональну диференціацію (спецшколи, гімназії, ліцеї, будинки дитячої творчості тощо), внутрішньошкільну (групи та класи різних рівнів тощо), міжкласну (факультативи, гуртки тощо), внутрішньокласну або внутрішньопредметну (групи в складі класу) [10].

Узагальнення результатів наукових пошуків українських і зарубіжних учених (Е. Аксьонова, Ю.Кузнецова, О. Савенков, М. Штейн та ін.) дозволило виявити найбільш розповсюджені форми навчання здібних та обдарованих учнів закладів освіти: навчання за індивідуальними навчальними програмами в класі «змішаних здібностей»; групування учнів у межах одного класу в гомогенні малі групи за рівнем академічних досягнень; кластери; групування здібних та обдарованих учнів із паралелі; потоки; окремі класи в загальноосвітніх навчальних закладах; відкриті класи, спеціалізовані школи; система додаткової освіти.

Одним із перспективних напрямів організації навчання здібних і обдарованих учнів є створення в закладах освіти класів прискореного розвитку. Насамперед це пов'язано з недоцільністю навчання даного контингенту учнів у класах «змішаних здібностей». У такі класи згідно із законом нормального розподілу, як правило, потрапляють 68% дітей середньостатистичної норми розумового розвитку, по 14% учнів, які випереджають або відстають у розумовому розвитку від своїх «середньостатистичних» однолітків і по 2 %

дітей, які характеризуються яскраво вираженими розумовими здібностями або відчувають серйозні утруднення в процесі засвоєння шкільної програми. Отже, працюючи в класі «змішаних здібностей», учитель, щоб створити оптимальні умови для реалізації навчальних можливостей кожної з п'яти перерахованих вище груп учнів, має на уроці застосовувати одночасно 5 різних методик, що в умовах українського освітнього сьогодення (зокрема, унормованої наповнюваності класів від 28 учнів) виявляється неможливим. Крім того, за умов спеціальної підготовки до роботи зі здібними та обдарованими учнями й набуття відповідного практичного досвіду професійної діяльності в класах прискореного розвитку учитель стає справжнім професіоналом із питань навчання й виховання майбутньої інтелектуальної еліти нації. Що ж стосується навчання учнів молодшого шкільного віку в спеціалізованих школах, то маємо відзначити таке. Як правило, пізнавальні інтереси учнів початкової школи характеризуються різнобічністю, спрямованістю на різноманітні об'єкти пізнання. Водночас, поглиблене вивчення окремих навчальних дисциплін на етапі початкової освіти може спричинити занадто ранню спеціалізацію та зашкодити загальному розвитку дитини. Насамкінець, програми, побудовані на постійному ускладненні та збільшенні обсягу навчального матеріалу, можуть призвести до перенавантаження і, як наслідок, викликати фізичне та психічне виснаження учнів.

Зауважимо, що питання щодо доцільності створення класів прискореного розвитку для навчання здібних і обдарованих дітей молодшого шкільного віку було й продовжує залишатися предметом гострих дискусій науковців і практиків, оскільки має як очевидні переваги (насамперед, це відповідність навчальних програм і методик навчальним можливостям даного контингенту учнів), так і недоліки (звужується коло спілкування дітей, виникає небезпека формування в учнів таких класів елітарної свідомості, соціальної дезінтеграції тощо).

Цікаво відзначити, що серед педагогічної спільноти США кількість прихильників створення класів прискореного розвитку значно перевищує

кількість їх опонентів. Причому найменшою популярністю вони користуються серед учених, більш толерантно ставляться до цих класів чиновники та директори шкіл, а вчителі, які безпосередньо працюють зі здібними й обдарованими учнями, є їх гарячими прихильниками [8].

Результати педагогічного дослідження з проблеми «Створення системи пошуку, навчання й виховання здібних і обдарованих учнів початкової школи», що здійснювалося на всеукраїнському рівні, а також шестирічний досвід функціонування проектних класів «Інтелект України» дозволяє дійти висновку про високу ефективність даної форми навчання здібних і обдарованих дітей молодшого шкільного віку за дотримання таких умов: розробки й успішної апробації методики ідентифікації дітей, які можуть успішно навчатися в класах прискореного розвитку; створення науково обґрунтованих навчального плану та навчальних програм і позитивних результатів їх застосування на практиці; наявності системи моніторингу, яка дозволяє оцінювати ефективність навчально-виховного процесу й корегувати його у разі необхідності; забезпечення гарантій добровільності вступу дітей до цих класів, а також можливості не стресового переходу учнів до інших класів на будь-якому етапі їхнього навчання.

Другою особливістю дидактичної моделі освіти в межах всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Інтелект України» є збагачення змісту освіти завдяки уведенню до інваріантної частини навчального плану проектних класів предметів «Єврика» і «Навчаємося разом».

Проблема визначення змісту освіти розглядається науковцями як одна з ключових і найскладніших проблем сучасної дидактики. Це виявляється в співіснуванні найрізноманітніших підходів до конструювання її поняттєво-термінологічного апарату, визначення концептуальних основ та основних положень.

Так, у контексті *когнітивного підходу* поняття «зміст освіти» трактується як система наукових знань, умінь і навичок, якими має опанувати людина в процесі навчання (Ю. Бабанський, Б. Єсіпов, І. Харламов, Г. Щукіна,

М. Ярмаченко та ін.). Обмеження складу змісту освіти системою наукових знань, практичних умінь і навичок має давню традицію. Його підґрунтям виявляється ідеологія індустріального суспільства, згідно з якою особистість фактично розглядається як такий самий компонент процесу виробництва, як і його засоби. Тому концептуальна освітня мета в когнітивній парадигмі освіти — прилучення особистості до науки та виробництва [1].

У *культурологічній концепції* зміст освіти відповідно до структури культури містить чотири компоненти: знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності; досвід здійснення відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до себе та навколишнього світу (Н. Алексєєв, А. Валицька,

О. Г. Азман,

В. Гриньова, В. Зинченко, І. Зязюн, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.) [4].

У контексті *особистісно орієнтованого підходу* зміст освіти визначається як зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості (І. Бех,

О. Бондаревська, І. Зязюн, О. Пехота, С. Подмазін, В. Серіков, І. Якиманська та ін.). При цьому до компонентного складу змісту особистісно орієнтованої освіти Є. Бондаревська та С. Кульневич включають аксіологічну (ціннісну), когнітивну, діяльнісно-творчу й особистісну складові [2].

У ХХІ ст. все більше визнання серед світової педагогічної спільноти отримує *компетентнісний підхід*, у межах якого зміст освіти відповідно до концептуальної мети — формування в учнів ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей — містить систему ієрархічно-підпорядкованих компетентностей: ключових, загальнопредметних і предметних (Р. Бадер,

І. Бех, Н. Бібік, І. Зимня, О. Локшина, Д. Мертенс, О. Овчарук, Б. Оскарсон, О. Пометун, Дж. Равен, Я. Савченко, А.Хуторський, А. Шелтен та ін.) [6].

Одним із найважливіших завдань дидактики в галузі конструювання змісту освіти є виявлення його дидактичних основ. Поняття «дидактична основа» розуміється В. Краєвським та І. Лернером як сукупність норм, що регулюють відбір складу соціального досвіду з точки зору дидактики. Відповідно до триарусної структури процесу конструювання змісту освіти ці

вчені виокремлюють три рівні дидактичних основ: загальнотеоретичний рівень, рівень навчального предмета та навчального матеріалу [11].

Зміст освіти в проектних класах «Інтелект України» визначається Державними стандартами загальної освіти. Тому дидактичними основами його конструювання на загальнотеоретичному рівні для нас виявились основні положення особистісно орієнтованої та компетентісної освітніх парадигм, у контексті яких нами було здійснено оцінку найбільш впливових педагогічних стратегій навчання здібних і обдарованих учнів: *прискорення, інтенсифікації, індивідуалізації, проблематизації та збагачення*.

Стратегія *прискорення* передбачає збільшення темпу вивчення навчального матеріалу порівняно з темпом, передбаченим традиційними навчальними програмами. Це спричиняє «перескакування» здібних і обдарованих учнів через один-два класи, і, як результат, раннє закінчення школи. Проте фахівці радять використовувати дану стратегію в початковій школі у виключних випадках, оскільки прискорений інтелектуальний розвиток здібної або обдарованої дитини далеко не завжди супроводжується її прискореним соціальним розвитком.

Стратегія інтенсифікації, що забезпечує поглиблене вивчення учнями певних навчальних дисциплін, добре відома нашому освітянському загалу, оскільки на ній базується навчально-виховний процес у спеціалізованих школах, гімназіях і ліцеях. Водночас, коли мова йде про початкову школу, вчені радять застосовувати дану стратегію особливо обережно, оскільки далеко не всі здібні та обдаровані діти виявляють у молодшому шкільному віці стійкий інтерес до якоїсь однієї сфери знань або діяльності.

Наявність ризиків, характерних для стратегій прискорення та інтенсифікації, змусила науковців шукати шляхи розв'язання проблеми визначення змісту меритократичної освіти у площині не стільки кількісних (темп і обсяг), скільки якісних змін у навчальному плані та навчальних програмах, призначених для навчання здібних і обдарованих учнів.

Стратегія *проблематизації* передбачає стимулювання інтелектуального та особистісного розвитку учнів. Специфіка навчання за стратегією проблематизації виявляється у використанні проблемних методів і завдань проблемного характеру, пошуку альтернативних інтерпретацій навчальної інформації, що сприяють формуванню в учнів творчого підходу, а також рефлексивного плану свідомості. Як правило, такі програми не існують самостійно — вони є компонентами збагачених навчальних програм.

Стратегія *збагачення*, під якою вчені (Дж. Рензуллі, О. Савенков та ін.) розуміють якісну перебудову змісту освіти, спрямовану на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу особистості дитини, поступово отримує все більше визнання серед освітян-практиків [9]. У той же час у педагогічній науці здійснюються спроби обґрунтування педагогічно доцільних видів збагачення, серед яких найбільше визнання отримав підхід американського вченого Дж. Рензуллі. Відповідно до моделі обдарованості, основу якої складає традиційна тріада факторів (креативність, інтелект, мотивація), цим науковцем було обґрунтовано доцільність збагачення традиційних систем навчання в трьох напрямках. Перший вид збагачення має забезпечувати ознайомлення учнів із найрізноманітнішими науковими галузями і сферами людської діяльності та спрямовується на створення «фундаменту дослідницької діяльності» — розширення кругозору дитини та визначення нею найбільш привабливих видів навчальних занять. Другий вид збагачення (за Дж. Рензуллі, груповий тренінг діяльності) орієнтований на вдосконалення пізнавальних здібностей і розвиток мислення здібних і обдарованих учнів.

Реалізація першого та другого виду збагачення в повному обсязі створює передумови для розв'язання дитиною творчих завдань, а також проведення нею власних досліджень (третій вид збагачення). При цьому обов'язковою є участь дитини як у формулюванні проблеми, так і у виборі оптимального методу її розв'язання [12].

Спробу вдосконалити модель збагачення Дж. Рензуллі, переосмислити її, враховуючи реалії масової пострадянської школи, було здійснено

О. Савенковим наприкінці ХХ ст. Модель російського науковця містить два рівні збагачення: горизонтальний і вертикальний. Горизонтальне збагачення передбачає проведення для здібних і обдарованих дітей додаткових занять із предметів «Соціальна компетенція», «Навчання мисленню», «Фізична культура», а також їхню активну участь у факультативах, гуртках, студіях тощо. Вертикальне збагачення реалізується завдяки навчанню здібних і обдарованих учнів за індивідуальними навчальними програмами, які відповідають навчальним можливостям і запитам даного контингенту школярів.

Не заперечуючи безсумнівній цінності ідей О. Савенкова, відзначимо, що їх реалізація в повному обсязі в класах «змішаних здібностей» через організаційні труднощі не виявляється можливою. Тому принциповим для розв'язання проблеми «здібний і обдарований учень у масовій школі» є питання щодо педагогічно доцільного вибору форм навчання, на чому ми наголошували вище, характеризуючи першу особливість дидактичної моделі навчання здібних і обдарованих учнів початкової школи.

Не викликає сумнівів, що навчання здібних і обдарованих учнів має здійснюватися за стратегіями збагачення й проблематизації, тобто спрямовуватися не тільки на опанування дітьми системою наукових знань, практичних умінь і навичок, окреслених відповідним Державним стандартом загальної освіти, але й на формування в них ключових компетентностей, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей. Тому згідно з принципом подвійного входження освітніх цілей до змісту освіти до навчального плану проектних класів «Інтелект України» нами було уведено предмети «Навчаємося разом» (цілі — формування в учнів ключової компетентності *умій учитися*, соціальної та мовленнєвої ключових компетентностей) і «Еврика» (цілі — розвиток творчих здібностей учнів, опанування ними алгоритмом розв'язання винахідницьких задач, формування знань, умінь і навичок із логіки).

Третьою особливістю дидактичної моделі освіти в межах всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Інтелект України» є

підвищення дидактичного потенціалу початкової освіти завдяки системній пропедевтиці шкільної неспішності в основній і старшій школі.

Відповідно до одного з основних принципів системного підходу — принципу діалектичної єдності педагогічної системи та середовища, в якому наголошується на необхідності визначення цілей будь-якої педагогічної системи за умов її розгляду як підсистеми тієї метасистеми, в яку вона вписана і в якій функціонує нами за допомогою методу експертних оцінок було виявлено причини утруднень, які виникають в учнів основної та старшої школи в процесі вивчення предметів природничо-математичного та гуманітарного циклів і розроблено систему заходів, спрямованих на їх подолання. Наприклад, на кожному уроці математики, починаючи вже з першого класу, навчання в проектних класах побудовано таким чином, щоб забезпечити пропедевтику утруднень під час вивчення учнями математики в основній і старшій школі. Це здійснюється за допомогою системи вправ, спрямованих на розвиток в учнів просторової уяви, логічного мислення та кмітливості, формування вміння розв'язувати задачі певного виду за допомогою алгоритмічних методів, відпрацювання автоматизму при розв'язанні прикладів.

Найбільші утруднення при вивченні географії спричиняються тим, що учні на неналежному рівні знають карту. Потужний дидактичний потенціал у пропедевтиці даного недоліку мають такі навчальні предмети в проектних класах, як «Навчаємося разом», «Літературне читання» «Людина і світ», «Єврика». Так, ознайомлюючи учнів першого класу з творчістю Ганса Крістіана Андерсена, ми мандруємо картою з України до Копенгагена, щоб помилуватися скульптурою Русалоньки; виконуючи спеціальні вправи з розвитку пам'яті на уроках «Навчаємося разом», пригадуємо держави - сусіди України; відпочиваючи на фізкультхвилинках на уроках «Людина і світ» та співаючи пісеньку «Наш Центавр», пригадуємо розташування й назви материків; змагаючись у «Зоряних перегонах», працюємо з контурними картами; опановуючи алгоритм розв'язання винахідницьких задач на уроках «Єврика», подорожуємо політичною картою світу.

На всіх без виключення уроках у проектних класах «Інтелект України» ми знаходимо час (до 5 хв), щоб приділити увагу формуванню в дітей техніки читання, оскільки відомо: добре та відмінно навчаються в основній та старшій школі ті учні, які, як правило, наприкінці четвертого класу читали мовчки зі швидкістю не менше, ніж 120 слів за хвилину.

Четвертою особливістю дидактичної моделі освіти в межах всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Інтелект України» є створення на кожному уроці ситуації успіху, зацікавленості, комфорту.

У традиційній системі освіти вважається, що дидактичний потенціал уроку є достатнім для розвитку в учнів пізнавальних процесів — пам'яті, уваги, уяви, мислення, сприйняття. На думку авторів моделі, щоб створити ситуацію успіху в навчанні для кожного учня проектного класу, необхідною виявляється організація на системному рівні роботи з цілеспрямованого формування зазначених вище пізнавальних процесів. Тому, вивчаючи, наприклад, словникові слова на уроках української мови, ми застосовуємо вправу «Фотоапарат», спрямовану не тільки на їх запам'ятовування, але й на розвиток уваги й пам'яті. На уроках «Людина і світ», знайомлячи дітей із океанами, ми пропонуємо переглянути слайд і з пам'яті намалювати материки, які, наприклад, Атлантичний океан омиває.

Сприяє створенню ситуації успіху й використання інформаційно-комунікаційних технологій, а також нових педагогічних технологій, що ґрунтуються на діяльнісному та технологічному підходах, теоріях поетапного формування розумових дій та алгоритмізації навчання. Так, формування навичок каліграфічного письма здійснюється з використанням алгоритмів написання букв і з'єднань, формування культури грамотного письма — з використанням алгоритмів перевірки правильного написання слів і речень. Велику роль відіграють алгоритмічні методи навчання й під час формування в учнів умінь розв'язувати задачі й приклади на уроках математики та еврики.

На всіх без виключення уроках фізкультхвилинки проводяться із використанням тематичних мультфрагментів. Наприклад, якщо на уроках

читання (1 клас) діти читають казку Корнія Чуковського «Лікар Айболить», то на фізкультхвилинці використовуються фрагменти відповідного мультфільму, а під час роботи над текстом, діти «озвучують» один із його фрагментів. На кожному уроці проводяться вправи змагального характеру, які дуже подобаються дітям — «Великі перегони» (математика, українська мова), «Зоряні перегони» («Людина і світ»), «Конкурс найрозумніший» («Українська мова», «Літературне читання»). Дуже люблять діти й хвилинки релаксації.

Проведення педагогічного експерименту та підведення підсумків результатів упровадження всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Інтелект України» в практику роботи закладів освіти дозволили дійти висновків про ефективність дидактичної моделі навчання академічно здібних і обдарованих школярів у процесі розв'язання завдань навчання й виховання здібних і обдарованих учнів проектних класів. Зокрема, в експериментальних класах порівняно з контрольними значно зросла кількість учнів, в яких сформовано високий рівень мотивації досягнення та мотивації учіння, дивергентності мислення, здатності до формулювання проблеми та винайдення шляхів її розв'язання, кмітливості, концентрації уваги, уваги (в тому числі й просторової).

Статистична значущість змін у рівнях сформованості мотивації навчально-пізнавальної діяльності та здібностей учнів експериментальних класів порівняно з учнями контрольних класів була підтверджена перевіркою статистичної гіпотези дослідження за допомогою критерію χ^2 , а також аналізом шкільної успішності учнів проектних класів. 88,7% випускників початкової школи виконали завдання ДПА з математики на високому рівні, 11,3% — на достатньому рівні; 79,2% учнів виконали завдання ДПА з української мови на високому рівні, 20,8% учнів — на достатньому рівні; 84,9% учнів виконали завдання ДПА з читання на високому рівні, 15,1% — на достатньому рівні.

Учні проектних класів добре читають із задоволенням складають власні прості та складені задачі різних видів, із захопленням розв'язують олімпіадні

завдання з математики, грамотно й каліграфічно пишуть (див. вкладку). І, що найголовніше, — їм цікаво вчитися, вони з радістю ходять до школи.

Література

ШБабанский Ю. К., Есипов Б. П., Щукина Г.И. и др. Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. — М.: Педагогика, 1987. — 348 с.

ШБондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.

ШГиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.:ЧЕРО, 1996. — 336 с.

ШГриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. — Харків: Основа, 1998. — 300 с.

ШДружинин В. Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. — Санкт-Петербург: Питер, 1999. — 368 с.

ШКомпетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. —112 с.

ШКрутецкий В. А. Психология математических способностей / В.А. Крутецкий — М.: Просвещение, 1968. — 432 с.

ШКузнецова Ю. И. Изучение и *обучение одаренных* детей в американской педагогической психологии XX века: дисс. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 1996. — 218 с.

ШСавенков А.И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: дисс. ... д-ра пед. наук; спец. 13.00.01: общая педагогика / А. И. Савенков. — М., 1997. — 380 с.

ШСелевко Г. К. Современные образовательные технологи / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

III Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М.: Педагогика. — 352 с.

ШЯепгиШ J. A guidebook for evaluating programs for the gifted / J. Renzulli. — N.Y., 1975. — 245 p.

9.2. Технологія риторичної взаємодії в педагогічному процесі (Л.П.Ткаченко, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі)

Означена технологія інтегрує елементи відомих технологій, наприклад: діалогу культур (В. Біблер); оптимізації навчання (Ю. Бабанський); технології творчості (Ю. Азаров) та інші. Такий підхід дозволяє визначити технологію риторичної взаємодії в педагогічному процесі як певний алгоритм дій викладача та студента, спрямований на розвиток комунікативно- інтелектуального потенціалу майбутнього вчителя.

Визначальною для курсу риторики, є гуманістично-орієнтована технологія освіти, яка базується на таких дидактичних категоріях: навчальне дослідження, вирішення проблем, збір даних, моделювання, аргументація, співвіднесення моделі і реальності, рефлексивне, критичне, творче мислення, рольова гра, релевантність, пошук особистісних смислів тощо.

Інноваційні дидактичні пошуки вибудови й реалізації процесу навчання риторики ґрунтуються на своєрідній пошуковій навчальній діяльності в контексті вироблення самим студентом власного досвіду. Видові напрями такої пошукової діяльності схарактеризовані І.А. Зязюном та Г.М. Сагач:

- дослідницький теоретико-пізнавальний (постановка проблеми, висування і перевірка гіпотез, генерація ідей, проведення чи моделювання експерименту тощо);
- дискусійний (вияв і зіставлення точок зору, позицій, підбір і пред'явлення аргументації тощо);

- моделюючий - у предметно-змістовному (імітаційно-ігровому) і соціально-психологічному (рольовому) цілеспрямуванні;
- рефлексивний - у гносеологічному і емоційно-почуттєво-особистісному цілеспрямуванні (інтелектуальна і емоційно-почуттєва рефлексія).

Розроблена програма курсу «Академічна риторика» базується на ідеях цілісності й концентричності. Вона передбачає нарощення, поглиблення, розширення знань і вмінь у загальній системі розвивальної освіти, а також єдність освіти, виховання й розвитку. Визначені в такий спосіб мета й завдання навчання риторики у вищій школі спрямовують змістовий і процесуальний компоненти цієї системи на досягнення необхідної результативності, яку можна забезпечити вмілою реалізацією основних принципів навчання. Ураховуючи позитивні зрушення в системі освіти України, спрямовані на утвердження національної свідомості, відродження духовних скарбів українського народу, орієнтацію процесу навчання на особистість студента, ми організували навчання риторики на основі таких принципів, як гуманізація й гуманітаризація, співробітництво й співтворчість, індивідуалізація та диференціація. Це такі стратегії діяльності всіх ланок освіти, яка базується на знаннях, поглядах, ідеях, переконаннях, що проголошують дитину як найвищу цінність, практично спрямовані на формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості з відповідними притаманними їй індивідуальними якостями та проявами і реалізуються через відносини, побудовані на повазі, любові, рівності, людяності в системі розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного та інших видів виховання. Тому для забезпечення практичного курсу добирався такий дидактичний матеріал, який розкривав би актуальні проблеми сьогодення, тематику доповідей, рефератів, колективних обговорень, гармонійно поєднуючи світові, національні та загальнолюдські інтереси. Таким чином реалізувався культурологічний принцип навчання.

Заняття з риторики організовувалися і проводилися в руслі педагогіки співробітництва і співтворчості, яка передбачає два суб'єкти навчальної

діяльності - викладача й студентів, що взаємодіють на паритетних засадах і взаємозацікавлені в наслідках цієї діяльності. Прикладом реалізації названих принципів може слугувати така форма роботи, як дискусійний клуб, що активно працює протягом усього процесу навчання риторики. До того ж, теми для дискусій відбираються самими студентами, а викладач бере активну участь у діалозі-дискусії.

Невід'ємною ознакою пропонованої технології навчання риторики є його індивідуалізація і диференціація. Безпосередньо ці принципи втілювалися у процесі навчання майбутніх учителів під час риторичних тренінгів, які дозволяли розкрити індивідуальність кожного студента, виявляли позитивні моменти та недоліки у його роботі, передбачали варіантність завдань з метою диференційованого підходу.

У процесі навчання викладач і студент мусять бути активними, діяти узгоджено, оперативно. Тільки за такої умови навчання риторики матиме цілісний характер.

Останнім часом методика викладання риторики зазнала певних змін відносно організації процесу навчання, його структури та змісту, методів навчання. Сьогодні найпоширенішим та дієвим методом викладання риторики, безперечно, є комунікативно-орієнтований, який максимально наближений до реальних умов мовного середовища. У практиці викладання мовленнєвих дисциплін у вищій школі на сучасному етапі все більше відчувається необхідність пошуку оптимальних засобів навчання. У сучасній методиці під впливом низки факторів як лінгвістичних, так і соціокультурних, поняття "навчання мови" поступово замінюється новим поняттям - "навчання мови та культури", у тому числі культурі міжособистісного спілкування суб'єктів, що належать до різних культур, але цікавих один одному з точки зору загальної ерудиції, життєвого досвіду, фонових знань. Проте ідеї міжкультурної комунікації можуть бути не більш, ніж модними напрямками в сучасній методиці, якщо не забезпечити молодь основами рідної культури, основами краєзнавства.

Однією з нових для сучасної вищої школи є технологія портфоліо. Портфоліо (від англ. portfolio - портфель, папка) - це папка документів з навчального предмета як компонента навчальної діяльності, який ведеться слухачами при педагогічному супроводі викладача. Портфоліо слугує для інтеграції викладання та оцінки; надання необхідної інформації студентам і слухачам; допомоги слухачам у оцінюванні власної роботи; формування бази для оцінки досягнень. «Портфель» є найбагатшим джерелом інформації про професійне зростання і розвиток. Портфоліо не тільки є сучасною ефективною формою оцінювання, але й допомагає вирішувати такі важливі педагогічні завдання:

- підтримувати і стимулювати навчальну мотивацію тих, хто навчається;
- заохочувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання та самонавчання;
- розвивати навички рефлексивної та оціночної (самооцінюючої) діяльності слухачів;
- формувати вміння вчитися - ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність.

Керований навчальний процес із реальним прогнозованим результатом сьогодні є інноваційною діяльністю в освіті. Одним із засобів розвитку інноваційної особистості студента вважається метод мовного портфоліо як дієвого інструменту гуманістичного навчання.

Європейське мовне портфоліо (European Language Portfolio) було розроблене й апробоване Відділом мовної політики при Раді Європи в Страсбурзі в 1998-2000 р. р. Саму ідею було реалізовано в Німеччині, Франції та Швейцарії, після чого вона пройшла успішне випробування в 15 країнах - членах Ради Європи. В Україні Європейське мовне портфоліо було презентовано в 2003 році. Це документ, точніше, пакет документів, у якому кожен, хто опановує мову, може зібрати й у систематизованому вигляді представити свої досягнення. Риторичне портфоліо дає змогу представити

особистість крізь призму ораторського мистецтва. Воно має реалізувати дві функції:

- *соціальну* - подібно до портфоліо художника, воно демонструє здібності й можливості свого укладача. Не замінюючи атестата, диплома чи сертифікатів, портфоліо є суттєвим до них доповненням, оскільки містить важливу додаткову інформацію про свого власника;

- *педагогічну* - сприяє розвитку мисленнєвих здібностей та самооцінки кожного студента й викладача, а також розвитку автономності їх у навчанні мови (кількох мов) упродовж усього життя.

Важливим на сьогодні у сучасному ВНЗ є самооцінювання. Риторичне портфоліо є одним із найефективніших інструментів, що допомагає розвинути у слухачів здатність до самооцінювання в комунікативному навчанні.

Отже, за допомогою риторичного портфоліо спрощується процедура впровадження європейських стандартів у навчання майбутніх фахівців різних галузей, у тому числі під час формувального чи підсумкового тестування, які здійснюються за допомогою дескрипторів.

У процесі навчання риторики значна увага відводиться діловим іграм. Ділова гра - це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є "засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів", методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем.

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності. Традиційні ділові ігри мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій,

мають на меті навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці проблеми. У навчальному процесі ділову гру використовують з метою закріплення знань, які студент здобуває у процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи.

Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент "проробляє" найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформувати світогляд, відстояти свою позицію.

Характерними ознаками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на розв'язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри, а отже, й підвищена, порівняно з традиційними методами, ефективність навчання; науково-педагогічний працівник безпосередньо перевіряє знання студентів, їхню підготовку, уміння розв'язувати проблеми.

Усі ділові ігри можна класифікувати за часом проведення (ігри без обмежень часу, з обмеженням часу, в реальному часі); за оцінкою діяльності (гру кожного учасника оцінюють або ні); за остаточним результатом (ігри з жорсткими правилами та відкриті ігри); за завершальною метою (навчальні, пошукові, констатуючі); за методологією проведення (рольові, групові, імітаційні, організаційно-діяльнісні, інноваційні, ансамблеві); за сферою використання (промислові, , навчальні, кваліфікаційні).

Ділова гра, імітуючи окрему ситуацію, дає змогу розв'язувати конкретно сформульовані завдання та проблеми, розробляти методи розв'язання проблем. Вона має жорстку структуру і правила, її головною функцією є вироблення навичок та вмінь діяти у стандартних ситуаціях. Ділову гру використовують для засвоєння нового та закріплення старого матеріалу, вона дає можливість студентам зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій.

У вищому навчальному закладі застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- соціодрама.

Імітаційні ігри. На заняттях імітують діяльність певної організації, підприємства, навчально-виховного закладу тощо. Можуть імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури і призначення процесів і об'єктів, що їх імітують.

Операційні ігри. Допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання твору, методики організації та проведення тренінгових занять, специфіки обчислення тощо. Ігри цього виду проводять в умовах, які імітують реальність.

Рольові ігри. У них відпрацьовують тактику поведінки, дій, функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення рольових ігор розробляють модель-п'єсу ситуації, між учасниками розподіляють ролі.

«Діловий театр». Розігрують якусь ситуацію і поведінку людини в цій ситуації. Слухач має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію і знайти правильну лінію поведінки.

Основне завдання методу інсценізації - навчити слухачів орієнтуватися в різноманітних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, діяльність. Для ділових ігор цього виду складають сценарій, де описано конкретну ситуацію, функції і обов'язки діючих осіб, їх завдання.

Психодрама і соціодрама дуже близькі до рольових ігор і «ділового театру». Це також театр, але вже соціально-психологічний, у якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, уміння ввійти з нею в контакт. Такі види ігор найчастіше

використовують у процесі підготовки майбутніх учителів, соціальних працівників, практичних психологів.

Як правило, ділова гра складається з таких етапів: ознайомлення учасників гри з метою, завданнями та умовами гри; інструктаж щодо правил проведення гри; утворення учасниками гри робочих груп; аналіз, оцінка та висновки результатів гри.

На першому етапі - підготовчому - обґрунтовують вибір гри, визначають ігрові цілі та завдання, формують проблемну ситуацію, розробляють сценарій гри, готують інформаційний і методичний матеріал.

На другому етапі розглядають правила проведення гри та функції гравців.

Третій етап залежить від змісту та форми конкретної гри і полягає в обговоренні учасниками гри поставлених проблем, прийнятті узагальнених рішень їхньому аналізу.

Отже, ділова гра належить до активних методів навчання, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення.

Особливо запитаним в останні роки став курс ділової риторики. Крім традиційних (лекції та практичні заняття) постійно запроваджуються й нові цікаві методи навчання. Одним із ефективних методів активізації студентів можна вважати метод „кейс-стаді” або метод навчальних конкретних ситуацій (скорочено НКС). Насамперед з'ясуємо, в чому полягає сутність поняття „кейс - стаді”. Вперше термін „кейс -стаді” було використано на початку XX століття. Як метод case-study було вперше застосовано в навчальному процесі Гарвардської школи бізнесу (Harvard Business School) у 1921 році. Саме в Гарварді було розроблено перші кейсові ситуації для навчання студентів бізнес-дисциплін.

З методичної точки зору кейс - це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, що запозичені з реальної практики. Кейс є єдиним інформаційним комплексом, що дозволяє зрозуміти ситуацію.

У перекладі з англійської «кейс» - випадок, «кейс - стаді» - повчальний випадок. Класичним є визначення поняття „кейс - стаді”, як опис ситуації, яка реально існувала. Кейс - стаді - це сукупність умов та обов’язків, що описують конкретні, реальні обставини. Кейс - це завжди моделювання життєвої ситуації. Як інтерактивний, метод „кейс - стаді” може застосовуватися при: закріпленні знань та вмінь, що були отримані на попередніх заняттях; розвитку навичок аналізу та критичного мислення; зв’язку теорії та практики [83].

Використання кейс метода в навчальному процесі дозволяє розвивати у студентів аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички. Аналітичні навички передбачають вміння класифікувати, виокремлювати корисну та несуттєву інформацію, аналізувати її. Практичні навички дозволяють використовувати отримані знання на практиці. Творчі навички дають можливість прийняття альтернативних, креативних та нестандартних рішень. Комунікативні навички забезпечують уміння вести дискусію, використовувати наочний матеріал, мультимедіа засоби, відстоювати власну точку зору. Соціальні навички дають змогу оцінювати поведінку людини, слухати співрозмовника, підтримувати дискусію, аргументувати свою точку зору. Навички самоаналізу передбачають аналіз моральних та етичних проблем спілкування.

Перевага кейс-стаді відносно традиційних, що застосовуються у навчальному процесі, є незаперечною. Цей метод дозволяє: зацікавити студентів процесом навчання, сформувати сталий інтерес до конкретної навчальної дисципліни, сприяє активному засвоєнню знань та навичок.

На підставі аналізу наукової літератури можна виділити такі типи кейсів: 1. Структурований кейс. Основні характеристики - мінімум інформації, оптимальне рішення. 2. Великий неструктурований кейс. Основними характеристиками цих кейсів є: велика кількість детальної інформації; наявність умов, що передують прийняттю рішення; виокремлення зайвих та необхідних умов для прийняття адекватного рішення. 3. Творчий кейс. При роботі з такими кейсами виконавець має пропонувати нові етапи рішення традиційної проблеми.

За способом отримання інформації виокремлюють: польові - засновані на фактах реального життя; кресельні - в основі придумані автором ситуації. За обсягом: американські (довготривалі) та західно-європейські (короткотривалі). За метою: ілюстративні та навчальні.

Ми класифікуємо кейси за такими ознаками: 1. За ступенем новизни ситуації та методам, що застосовуються; 2. За етапами прийняття рішення, для обробки яких застосовуються конкретні ситуації. 3. За ієрархічними рівнями прийняття рішень (конкретна ситуація розглядається та оцінюється по - різному керівниками різного рівня). 4. За спеціалізацією (однакова ситуація може розглядатися з позицій різних спеціальностей по-різному). 5. За способом проведення занять (рольова гра, розбір пошти).

Упровадження такого методу навчання дає можливість не тільки знайти правильне вирішення спірного питання, конфліктної ситуації, проблемного випадку, а й проаналізувати різні варіанти подачі інформації, вербальної та невербальної поведінки, прийняття остаточного рішення. Моніторинг проведених занять засвідчує високу ефективність інтерактивних моделей навчання в цілому й методу кейс-стаді зокрема. Таким чином, інноваційні педагогічні технології стали невід'ємним складником навчання курсу риторики. Інновації дають можливість розкрити потенційні здібності кожного студента, виявити лідерські якості, навчають працювати в команді, урізноманітнюють засоби навчання. Інноваційні форми роботи стають певним зразком, що буде впроваджений у подальшу практику.

Отже, світовий і вітчизняний досвід розвитку риторики як науки та навчальної дисципліни доводить, що інтерес до цієї проблематики не згасає, він актуалізується в полі наукового пошуку самої риторики та суміжних наук. Сьогодні превалюють дослідження риторики в контексті лінгвістичних теорій, соціологічних технологій, політичних наук. Варто зауважити, що зарубіжні дослідження більшою мірою стосуються риторики як науки, у той час як вітчизняні - пов'язані з розробкою риторики як навчальної дисципліни, розроблена технологія є однією з них.

Література

Ш Ткаченко Л. П. До питання про риторичну підготовку вчителя / Л. П. Ткаченко // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць. - Х. : ХДПУ, 2001. - Вип.8. - С. 128 - 132.

Ш Ткаченко Л. П. Реалізація інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення курсу риторики / Л. П. Ткаченко // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за загальною редакцією академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. - Х. : Видавець Рожко С. Г., 2016. - Вип. 53. - С. 92 - 103.

Ш Ткаченко Л. П. Риторика в системі наукових знань / Л. П. Ткаченко // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди. - Х. : Курсор, 2009. - Вип. 35. - С. 26 - 34.

Ш Ткаченко Л. П. Риторика в системі професійного навчання: історія становлення навчальної дисципліни / Л. П. Ткаченко. - Монографія. - Х. : Видавець Рожко С. Г. - 2016. - 428 с.

Ш Ткаченко Л. П. Розвиток зарубіжних риторичних шкіл: історичний аспект / Л. П. Ткаченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць - Запоріжжя: КПУ, 2009. - Вип. 3 (56).
- С. 379 - 384.

Ш Ткаченко Л. П. Становлення риторики як навчальної дисципліни в системі професійної освіти / Л. П. Ткаченко // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. - Х. : Курсор, 2010. - Вип. 36. - С. 86
- 93.

Ш Ткаченко Л. П. Фахові риторики як складники професійної освіти: історичний аналіз / Л. П. Ткаченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць - Запоріжжя: КПУ, 2011. - Вип. 12 (65). - С. 384 - 390.

Ш Ткаченко Л. П. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до діалогічної взаємодії в навчально-виховному процесі / Л. П. Ткаченко //

9.3. Технологія використання художньо-зорових образів букв у формуванні навички письма в учнів І класу (І.В.Цепова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі)

Названа технологія навчання письма ґрунтується на принципі єдності словесно-логічного й емоційно-образного мислення (за Д. Ельконіним), принципі забезпечення гармонійної двопівкульної діяльності головного мозку учня в процесі пізнання. Таке вихідне положення передбачає врахування особливостей розумової діяльності першокласників, кожний із компонентів якої насичений для дітей руховим змістом, образами, переживаннями.

Зазначений принцип реалізується у взаємозв'язку із загальнодидактичними принципами наочності та емоційності навчання, які сприяють інтеграції образного і логічного компонентів процесу навчання письма, а також передбачають розвиток внутрішніх мотивів навчання на засадах взаємної творчості вчителя й учнів. Нерозвинені пізнавальні можливості учнів І класу підкріплюються дотриманням доброзичливого тону спілкування, повагою до особистості кожної дитини, наявністю оптимістичного настрою, використанням цікавих дидактично доцільних вправ. Навчальний матеріал, сприйнятий емоційно, засвоюється глибоко і надовго, стає особистісно значущим для першокласників.

У процесі навчання письма за авторською технологією сприймання інформації відбувається через активізацію в дітей наочно-дієвої форми мислення, образної та понятійно-логічної. Така триада мислення забезпечує переробку чуттєвої інформації та її узагальнення у складних навчальних схемах.

Формування графічної навички письма в учнів 1 класу відбувається шляхом створення умов для розвитку як пізнавального, так і естетичного сприймання, а також завдяки поєднання понятійно-логічного мислення з емоційно-образним та роботою уяви.

У процесі пізнавального сприймання графічного матеріалу відображаються і фіксуються суттєві якості об'єкта, що спостерігається. При цьому в першу чергу відображаються ті властивості, котрі надають об'єкту значущості. Таке споглядання не викликає емоційного ставлення.

Складовими пізнавального сприймання рукописного матеріалу (буква, склад, слово, речення), що розвиваються в учнів під час навчання письма, є:

1) спостережливість, котра виявляється у здатності самостійно виділяти об'єкт сприймання серед інших;

2) уміння висловити інформаційне судження про об'єкт та його істотні об'єктивні властивості.

Для активізації понятійно-логічного мислення під час пізнавального сприймання створюються проблемні ситуації, наслідком розв'язання яких стають продукти мислення - судження, поняття, елементарні умовиводи.

Під час формування в першокласників графічної навички письма використовуються такі прийоми роботи мислення:

- аналіз - розчленування речень на слова, слів на склади, складів на букви, букв на елементи; абстрагування окремих сторін чи аспектів названих частин;

- синтез - процес поєднання елементів у букви, літер у склади, складів у слова, слів у речення;

- порівняння - пізнання літер через встановлення їхніх спільних та відмінних ознак; зіставлення схожих писемних букв, порівняння писемних літер з відповідними друкованими;

- узагальнення - визначення елементів, спільних для декількох писемних літер, об'єднання букв у групи за спільним елементом.

Залучення тільки до пізнавального сприймання й відтворення форми букв на уроках письма викликає в першокласників певні ускладнення. Шестирічні учні ще не в змозі зосередити довільну увагу на розглядуваному, не вміють аналізувати складові елементи і не знають специфічної термінології. Такі недоліки компенсуються підключенням естетичного сприймання з опорою на добре розвинені в дітей емоційно-образне мислення й уяву.

У процесі естетичного сприймання графічного матеріалу учні висловлюють емоційну оцінку об'єкта, відповідно до власного бачення, потреб, інтересів, бажань. Таке сприймання супроводжується проявами радості, здивування, милування, захоплення, які зовні виявляються в міміці, рухах, жестах, висловлюваннях. Крім того, естетичному сприйманню притаманне прагнення привернути увагу іншої людини до предметів, що справили враження, згадування про об'єкти через певний час.

Для підключення емоційно-образного мислення під час естетичного сприймання створюється невизначена проблемна ситуація, в результаті якої за допомогою почуттів та емоцій виникає певним чином організована система образів в уяві дітей.

Наприклад, сприймання конфігурації нової для учнів писемної літери **Я** здійснюється завдяки перебігу як пізнавальних, так і емоційних процесів психіки. Під час спостереження за формою букви, організованого з пізнавальною метою, учні з'ясовують, що вона:

1) складається з трьох елементів (переднього плавного, малого овалу й похилої лінії із заокругленням унизу);

2) має спільні елементи з подібними писемними літерами **Л, М;**

3) відрізняється від відповідної друкованої букви нахилом і плавністю ліній, заокругленням.

Враження після емоційно-естетичного сприймання літери доповнюються захопленням і радісним відкриттям про те, що:

1) буква **Я** красива, витягла ніжку для танцю;

2) нагадує ягідку на стебельці з листочком;

- 3) з літери **Я** легко намалювати яблучко;
- 4) буква має «подружок» - рукописні букви **Л, М**;
- 5) «сестричка» - друкована буква **я** - старша, любить подорожувати з рюкзаком, кататися на яхті тощо.

Отже, першокласники повноцінно сприймають форму зображуваної літери не лише за умови навчання аналізувати, порівнювати, оцінювати, а й за наявності емоційної складової процесу формування навички письма. За такого підходу в учнів не виникає уявлення про літеру на основі пасивного відображення в мозку.

Для реалізації в процес навчання письма учнів 1 класу даної технології автором були розроблені художньо-зорові образи до кожної великої та малої літери української абетки у вигляді предметних і сюжетних малюнків, дібрані до них дидактичні вірші та казки, розроблені різноманітні види графічних вправ. Наведемо приклади деяких із них, пов'язаних із застосування прийомів ейдетики - методики розвитку образного мислення; ігрової системи, що спирається на властиве дітям уміння уявляти та фантазувати.

1. Оживлення писемних літер. Одним із варіантів даної техніки є буквочоловічки - поширений вид художнього образу, який являє собою зображення букв у вигляді чоловічків з обличчям, ручками і ніжками. Подібне оживлення літер створює позитивну атмосферу на уроці завдяки появі казкових буквених персонажів. Крім того, за допомогою малюнків писемні літери можна «перетворити» на різноманітних тваринок: **Ж** - жук, **З** - зайчик, **Ї** - їжачок, **Л** - ластівка.

2. Малюнкове письмо. В інноваційному навчанні використовується так зване малюнкове письмо, завдяки якому учні йдуть від наочного образу до символу, а від нього - до літери. Першокласникам не пропонуються відразу готові абстрактні літери, а діти наново відкривають для себе їхню форму, простежують, за можливості, ті зв'язки звуків і форм літер, які ще збереглися. Таким чином малюнкове письмо відповідає принципу «від художнього до інтелектуального».

3. Входження. Для даного прийому доцільно використовувати сюжетні малюнки з прихованими в них рукописними буквами. Учні «входять» усередину картинки, уявляють себе учасниками подій, зображених на малюнку, описують окремі деталі, знаходять писемні літери. Робота з ілюстрацією відбувається після прослуховування дидактичного тексту, аналізу його змісту, пригадування слів зі звуками, що вивчаються на уроці, виконання часткового звукового аналізу для виділення даних звуків зі слів.

4. Трансформація. Даний прийом використовується в тому випадку, коли необхідно трансформувати заданий образ. Наприклад, для наочного порівняння схожих за конфігурацією писемних літер застосовується їхнє переконструювання. Учні за допомогою усунення, доповнення чи заміни пластмасових (фабричних) або вирізаних із картону елементів «перетворюють» одну літеру на іншу. Для підвищення пізнавального інтересу дітей під час переконструювання писемних букв можна використовувати графічні приклади.

5. Образні гачки. Ефективний прийом для запам'ятовування літер з опорою на асоціативне мислення, яке бере участь у процесі обробки інформації без логічного аналізу і сприяє активній мовленнєвій та творчій діяльності. Учитель демонструє картки з рукописними буквами, а діти говорять, на що або на кого ці літери схожі, які предмети вони нагадують. Також першокласникам пропонуються завдання оберненої дії. Вчитель показує картки із зображенням предмета чи істоти, а діти відповідають, на яку писемну букву вони схожі.

6. Образне мислення. Особливості конфігурації схожих писемних літер, порівняння їхніх елементів проводиться через зіставлення відповідних художніх образів. Так, малюючи з літери **Д** дятла, а з літери **Б** білочку, діти засвоюють місце розташування других елементів: у дятла хвіст опущений униз, а в білочки піднятий угору. Зображуючи з букви **Е** казкового метелика, а з букви **З** - снігову бабу, першокласники порівнюють ліве і праве розташування півовалів у літерах.

7. Графічні імпровазації. У вільній формі діти малюють художній образ букви, котра запам'ятовується. Учні придумують різноманітні малюнки на

основі однієї букви. При цьому доречно зіставляти картинки й уточнювати, на що перетворюється один і той самий елемент літери в різних зображеннях.

8. Відстороненість. Цей прийом використовується за необхідності запам'ятати окремі елементи писемних літер. Першокласники концентруються на заданій особливості групи букв, «відсторонюючись» від інших елементів. Наприклад, об'єднання в групу писемних літер **А, Л, М, Я** за спільним переднім плавним елементом вимагає «відсторонення» від інших елементів цих букв (довгих похилих ліній із заокругленням унизу, горизонтальної лінії, овалу). Допомогає виконати це завдання учням художній образ «Ляпка».

9. Регресія. Прийом спрямований на повернення назад, запам'ятовування відбувається на базі раніше засвоєного. Наприклад, під час повторення вивчених писемних літер учитель пропонує дітям пригадати, як вони перетворювали писемні букви на різні картинки, погортати власні альбоми, у яких зібрано цілу малюнкову абетку, впізнати і записати букви за змістом віршів про них.

10. Комбіновані прийоми. Комбінування прийомів використовується за необхідності запам'ятати одночасно різні види інформації. Наприклад, під час аналітичної роботи звук [у] не просто характеризується як голосний, що утворюється за допомогою витягнутих трубочкою губ; а презентується як пісня вітру, яку діти співають із різною інтонацією (лагідний вітерець, холодний вітрище). Ознайомлення першокласників з літерою **У** відбувається через асоціативні образи-малюнки (сучок, рогатка), що нагадують конфігурацію букви. Релаксаційний текст містить інформацію про високе розлоге дерево **урюк** зі смачними пахучими плодами, у затінку якого живе добрий **удав** і співає пісеньку: «У-у-у - голосний звук співаю-у-у-у!».

Види графічних вправ із художньо-зоровими образами використовуються в усі періоди навчання грамоти, мають свою специфіку залежно від навчальної мети і ступені складності. Для поступового переходу від ігрового відтворення букв до використання графічних знаків у писемному мовленні розроблено різноманітні види художніх образів літер: букви в малюнку, образ-супутник,

асоціативний образ, домальовані букви, буквочоловічки, буквений орнамент тощо. Основними прийомами роботи з ними є аналіз готового художнього образу або створення власного під керівництвом учителя чи самостійно, а також використання ігрових графічних вправ, упорядкованих на основі художніх образів писемних літер.

Література

ШЦепова І.В. Застосування прийомів ейдетики у процесі формування графічної навички письма в учнів 1 класу / Ірина Цепова // Теорія і методика навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: від історії до інновацій / За заг. ред. А.А. Сбруєвої, С.М. Кондратюк. - Суми: ВВП «Мрія», 2015. - С. 555-572.

ШЦепова І.В. Мальовнича Україна. Розвиваючі прописи. 1 клас / Ірина Цепова. - Харків: Вид-во «Ранок», 2016. - 16с.

ШЦепова І.В. Мої перші літери: Зошит для письма. 1 клас / Ірина Цепова, Наталія Звіркова. - Харків: Вид-во «Ранок», 2015. - 48с.

Ш Цепова І.В. Навчання грамоти. Комплект навчальних плакатів з електронним додатком / Ірина Цепова. - Харків: Вид-во «Ранок», 2016.

ШЦепова І.В. Реалізація принципу єдності понятійно-логічного й емоційно-образного мислення у процесі навчання письма учнів першого класу / Ірина Цепова // Науковий огляд. - 2016. - № 8 (29). - С.60-74.

ШЦепова І.В. Уроки письма в 1 класі / Ірина Цепова. - Харків: Вид-во «Ранок», 2013. - 288с.

ШЦепова І.В. Чарівна абетка. Зошит для письма / Ірина Цепова. - Х.: Ранок, 2017. - 64с.

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

Прокопенко Іван Федорович - д-р пед. наук, професор, академік НАПН України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди - керівник авторського колективу .

Іонова Олена Миколаївна - д-р пед. наук, професор завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Євдокимов Віктор Іванович - д-р пед. наук, професор, член- кореспондент НАПН України.

Лозова Валентина Іванівна - д-р пед. наук, професор, член- кореспондент НАПН України.

Попова Олена Володимирівна - д-р пед. наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи.

Прокопенко Андрій Іванович - д-р пед. наук, професор, директор Інституту інформатизації освіти.

Троцько Анна Володимирівна - д-р пед. наук, професор, член- кореспондент НАПН України.

Юр'єва Катерина Анатоліївна - д-р пед. наук, професор кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти.

Якушко Наталія Михайлівна - канд. пед. наук., професор, проректор з навчальної роботи.

Навчальне видання

Колектив авторів:

ПРОКОПЕНКО Іван Федорович ІОНОВА Олена
Миколаївна ЄВДОКИМОВ Віктор Іванович
ЛОЗОВА Валентина Іванівна ПОПОВА Олена
Володимирівна ПРОКОПЕНКО Андрій Іванович
ТРОЦЬКО Анна Володимирівна ЮР'ЄВА
Катерина Анатоліївна ЯКУШКО Наталія
Михайлівна

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ (Навчальний посібник)

Відповідальний за випуск: Андрущенко О.А.

Підписано до друку 14.11.2017 Формат 60х84 1/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк - офсетний. Ум. друк. арк. 28,44.
Обл.-вид.арк. 21,31 Зам. № 438. Наклад 500 прим. Ціна договірна.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди.

Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29.

Видавництво «Мітра»

Свідцтво про державну реєстрацію: Серія ДК №1635
від 25.12.03. Ліцензія №1413900866