О.М.КОБЕРНИК, О.В.БЯЛИК

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Навчальний посібник

Умань 2013

УДК 37.0 (075.8)
ББК 74.2я73
К 55

Рецензенти:

Кулик Є.В. – доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка;

Пащенко Д.І. – доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Рекомендовано до друку
Вченою Радою Інституту соціальної та економічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Протокол № 2 від 28.08.2013 р.

Коберник О.М., Бялик О.В.
Освітні технології : навч. посіб. / О.М.Коберник, О.В.Бялик. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 269 с.

У навчальному посібнику розкривається сутність та етапи впровадження освітніх технологій у професійній діяльності, категоріальний апарат. Розглядається вітчизняний та зарубіжний досвід освітньої діяльності, окреслюються сучасні системи, технології навчання й виховання.

Для студентів, магістрантів та викладачів педагогічних навчальних закладів, керівників і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

ЗМІСТ

Передмова……..… **7**
1. Освітні технології як наукова категорія……..……..... 10
1.1. Сутність освітньої технології (інновації)……..…… 10
1.2. Із історії становлення і розвитку освітніх технологій…….…….. 16
1.3. Етапи інноваційної освітньої діяльності……..… 19
1.4. Створення інноваційного простору шкільної освіти……..….. 20
2. Навчальний заклад як педагогічна система…… **23**
2.1. Системний підхід: історико-теоретичний аспект……..… 23
2.2. Поняття педагогічної системи та її характеристика……..… 26
2.3. Педагогічний процес як складова педагогічної системи……..… 34
2.4. Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної систем навчання..... 37
2.5. Наукові концепції та теорії: джерела, принципи, проблеми……..…… 46
3. Науково-теоретичні підходи вітчизняних педагогів до розробки нових освітніх технологій…….…….…… **51**
3.1. Теорія розвивального навчання Л.Занкова…….….. 51
3.2. Теорія формування прийомів засвоєння знань і навчальної роботи Д.Богоявленського і Н.Якиманської……..… 53
3.3. Теорія навчальної діяльності Д.Ельконіна і В. Давидова……... 55
3.4. Теорія поетапного формування розумових дій П.Гальперіна і Н.Тализіної…….…… 59
4. Зарубіжний досвід інноваційної освітньої діяльності….…… **63**
4.1. Філософія педагогіки Джона Дьюї…….…… 63
4.2. Педагогічна система Марії Монтессорі……..…….. 66
4.3. Вальдорфська педагогіка……..…….. 69
4.4. Педагогічна концепція Селестена Френе……..…… 71
5. Сучасні системи навчання……..…… **80**
5.1. Модульно-розвивальна система навчання……..….. 80
5.2. Лекційно-семінарська система……...84
5.3. Цикло-блокова система навчання…….…. 90
6. Нові освітні технології навчання ……… **95**
6.1. Проблемне навчання в умовах класно-урочної системи……..……95
6.2. Теорія програмованого навчання та її застосування в умовах уроку.…… 103
6.3. Оптимізація навчальної діяльності…….……107
6.4. Індивідуалізація і диференціація навчальної діяльності учнів……111
6.5. Технологія формування творчої особистості……120
6.6. Педагогічна технологія «Ситуація створення успіху»……127

6.7. Сугестивна технологія…… 136
7. Проектна технологія. Технологія організації групової навчальної діяльності учнів…… **143**
7.1. Змістова характеристика проектної технології. Види проектів……..… 143
7.2. Навчальне проектування: сутність, види, процедура……..……. 151
7.3. Особливості організації групової навчальної діяльності учнів на уроках…….……...……..…..158
8. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес навчального закладу та їх ефективне використання…. 161
8.1. ІКТ та їх роль в освітньому процесі……... 161
8.2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі……..165
8.3. Нові види інформаційно-комунікаційних технологій, їх характеристика..172
8.4. Використання локальних комп'ютерних мереж у навчальному процесі. Проблеми створення педагогічних програмних засобів……... 174
8.5. Інформаційно-комунікативні технології як засіб навчання……. 178
8.6. Використання засобів PowerPoint в навчальному процесі…… 182
8.7. Створення комп'ютерних портфоліо як реалізація проектного підходу до навчання майбутніх педагогів ……..... 185
8.8. Інтерактивне й мультимедійне обладнання у навчальному закладі…..… 189
9. Інтерактивна технологія навчання……..….. **194**
9.1. Поняття інтерактивної технології……..…….. 194
9.2. Умови реалізації інтерактивної технології…….. 197
9.3. Характеристика форм і методів інтерактивного навчання……..……. 202
10. Інноваційні технології особистісно орієнтованого виховного процесу……..……. **207**
10.1. Проблеми сучасного виховання……..… 207
10.2. Традиційні технології та методи виховання…….…… 212
10.3. Нова парадигма виховання……..…… 217
10.4. Особистісно орієнтований підхід у вихованні……..…… 222
10.5. Технологія колективних творчих справ……..…... 226
11. Проектування виховного процесу……..…… **234**
11.1. Система проектування виховного процесу……234
11.2. Проектна діяльність у позаурочній виховній діяльності……..…… 240
12. Індивідуальність вчителя і освітні технології…… 260
12.1. Поняття «індивідуальність учителя»…….. 260
12.2. Концептуальна модель індивідуальності вчителя…….. 261
12.3. Індивідуальність учителя та педагогічні технології…… 263

ПЕРЕДМОВА

Подальше входження України у світовій освітній простір супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії й освітній практиці. Проголошений принцип варіативності освіти дає змогу педагогічним колективам вибирати і конструювати навчальний процес на основі нових ідей і технологій.

Науково-технічний прогрес кінця XX століття обумовив технологізацію не тільки численних галузей виробництва, він неухильно ввійшов у сферу культури та гуманітарних галузей знань. Сьогодні технологізація – об'єктивний процес еволюції освіти, який зможе вирішити її якісно нові завдання.

В умовах становлення нової парадигми у галузі освіти для реалізації активності педагога та його інноваційної діяльності існують певні можливості. Цьому сприяє ряд змін, що відбуваються у суспільному житті і в мисленні людини. Головна з них – усунення обмежень у професійній діяльності, що дозволяє сприймати значно більше коло зовнішніх явищ. Зменшення упереджених, а головне, нав'язаних думок і суджень, а також збільшення потоку інформації забезпечує необхідну свободу дій, своєчасне реагування на зовнішні зміни. Як наслідок цього, педагог набуває дуже важливих здібностей: готовності до реагування на несподіванки, готовність до прийняття самостійних рішень, що потребують певного ризику, готовності нести за них відповідальність, критичності в оцінці власних і чужих дій.

Інновації властиві будь-якій професійній діяльності людини, і тому природно стають предметом вивчення, аналізу і впровадження. Однак, інновації раптово не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих педагогів і цілих колективів. Цей процес не повинен носити стихійного характеру, він потребує певного управління. Для того щоб здійснити таке управління, необхідно володіти певними теоретичними знаннями в галузі інновацій, знати форми і механізми взаємодії теорії і практики.

Інноваційна діяльність в галузі освіти досліджується педагогічною інноватикою – окремою галуззю педагогіки. Педагогічні інновації стали предметом спеціального дослідження вчених у 50-х роках XX століття на Заході і в останні два десятиліття в нашій країні.

Над проблемами інноватики працюють сучасні вітчизняні педагоги, вчені серед яких: І. Бех, Л. Буркова, Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Киричук, О. Козлова, В. Мадзігон, К. Макагон, С. Подмазін, О. Савченко, А. Сологуб, Н. Федорова, А. Фурман, М. Ярмаченко та ін.

Головним суб'єктом навчально-виховної діяльності виступає вчитель. Він як професіонал не лише орієнтується в освітніх інноваціях та застосовує їх у своїй роботі, володіє різними технологіями викладання свого предмету, але й здатний як творча особистість, до самореалізації в діяльності та самостійного інноваційного пошуку. Разом в тим, за даними теоретико-експериментальних досліджень (О. Козлова, Н. Клокар, Л. Подимова та ін.), більшість учителів відчувають певні труднощі у впровадженні педагогічних інновацій.

Аналіз педагогічної практики свідчить про суттєві недоліки, які пов'язані з однією з важливих проблем сьогодення – оновлення змісту та методики навчання й виховання у відповідності до сучасних запитів суспільства. Цей процес здійснюється повільно, все ще у роботі педагогів переважають традиційні форми навчання, недооцінюється ділове спілкування школярів із вчителями, недостатньо використовуються в навчально-виховному процесі особистісно орієнтовані технології. Унаслідок цього виникає розрив між теоретичними знаннями учнів та готовність до їх використання на практиці. Навіть у тому випадку, коли школяр сумлінно вчиться і здобуває необхідні знання й уміння ці елементи системи освіти можуть залишатися формальними і не стануть запорукою суспільної активності майбутніх громадян. Це вказує на наявність суперечності між завданнями школи, орієнтованими на повну реалізацію творчих сил учнів, і старими формами та методами їх вирішення.

Невідповідність між наявним рівнем готовності вчителя до роботи у сучасній загальноосвітній школі, яка активно розвивається та потребою у новому вчителі, загострює проблему підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Отже, на сучасному етапі розвитку вітчизняної школи діяльність педагогів має набути нових ознак, стати різноманітнішою, варіативнішою, такою, що враховує потреби, можливості й психологічні особливості учнів, гнучкою, адаптивною, здатною реагувати на зміни в освітньому просторі, неповторною, більш творчою за характером, спрямованою на самореалізацію та саморозвиток особистостей як вчителя, так і учнів.

Більшість методичних підручників та посібників орієнтують студентів на стандартну, інваріантну діяльність та «ідеальні» умови її здійснення. Як правило, у підручниках більше уваги приділяється змісту шкільного курсу, характеристиці методів, форм, засобів навчання, що відповідають традиційному пояснювально-ілюстративному типу навчання. Основна маса цих джерел застаріла. Цим пояснюється відсутність у підручниках відомостей про особливості професійної діяльності вчителів, застосування педагогічних нововведень у викладанні шкільних дисциплін (оптимізації, ігрові технології, метод проектів, інтерактивні методики, теорія проблемного навчання тощо), а також питань підготовки нестандартних уроків, відкритих занять, сучасних форм позакласної роботи (шкільних тематичних вечорів, конкурсів, тижнів предмета), випуску стінгазет. Описово поданий матеріал підручників і завдання, що потребують репродуктивних відповідей, не спонукають студентів до творчого педагогічного пошуку.

Тому випускники часто виявляються непідготовленими до роботи в школі, що активно розвивається, оновлюється. Суперечність, яка виникає внаслідок цього, породжує низку проблем, насамперед пов'язаних з удосконаленням підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності. Актуальність цього питання посилюється у зв'язку з розвитком і модернізацією системи освіти України. Школі необхідні методи навчання, які дозволяють повніше й ефективніше засвоювати знання, які імітують та моделюють елементи майбутньої практичної діяльності, дозволяють формувати основи

практичних вмінь і проводити їх своєчасну корекцію, створюють сприятливі умови для самопізнання й адекватної самооцінки, розширяють діапазон виявлення здібностей, збільшують можливості сформувати і проявити свою трудову позицію. Крім цього використання у педагогічній діяльності різних сучасних освітніх технологій дозволяє педагогу підвищити мотивацію учнів, професійно-практичну спрямованість занять, досягти більш високих результатів у своїй педагогічній діяльності.

Розв'язання проблеми формування готовності майбутнього вчителя до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій має досить велике практичне значення. Школі сьогодні необхідні не просто хороші вчителі, а вчителъ-технолог, учитель-майстер, учитель-новатор. Створення альтернативних тинів шкіл, визнання за кожною школою права мати свій неповторний образ, працювати за авторськими програмами потребують учителів з інноваційним мисленням, здатних усвідомлено, взяти на себе відповідальність як за особистість іншої людини, що постійно розвивається, так і школи як системи, що теж перебуває у розвитку. Технологічна грамотність майбутнього вчителя дає змогу йому глибше усвідомити своє істинне покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, глянути на педагогічний процес із позиції його кінцевого результату.

Автори запропонованого навчального посібника ставили собі за мету сприяти оволодінню майбутніми вчителями теоретичними основами інноваційної освітньої діяльності, розвитку творчого професійного мислення, підготувати до усвідомленого оволодіння професійними вміннями та навичками через впровадження інноваційних технологій навчання і виховання, необхідних для ефективної роботи в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. Адже знання сучасних тенденцій інноваційних змін в системі освіти, відмінностей традиційної, розвиваючої та особистісно орієнтованої систем навчання; розуміння сутності освітньої технології; знання інтерактивних методів навчання, критеріїв технологічності; сформованість умінь аналізувати і оцінювати свій індивідуальний стиль, а також особливостей різних освітніх технологій створять реальні можливості для включення педагогів в інноваційну педагогічну діяльність. Саме за таких за яких умов студент з об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкт індивідуального професійного розвитку.

1. ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

1.1. Сутність освітньої технології (інновації)
1.2. Із історії становлення і розвитку освітніх технологій
1.3. Етапи інноваційної освітньої діяльності
1.4. Створення інноваційного простору шкільної освіти

1.1 Сутність освітньої технології

Інноваційні процеси в освіті виникали в різні історичні періоди і визначали її розвиток. Термінологічний аналіз інноваційної діяльності учителя доводить, що поняття «інноваційні процеси», «інноватика» з'явились у педагогічній науці відносно недавно, а їх поява обумовлена розширенням міжнародного співробітництва в галузі педагогіки. Оскільки вітчизняні педагогічні поняття нееквівалентні реально існуючим педагогічним явищам, то з'являються нові поняття, як наприклад «інноватика».

Аналіз теоретичних праць, які були ще до появи терміну «інновація», доводить, що в мові вітчизняної педагогічної теорії і практики використовувались інші терміни. До їх числа можна віднести достатньо розкриті такі поняття, як: «впровадження досягнень педагогічної науки в практику», «оновлення педагогічної діяльності», «перетворення педагогічного досвіду», «перебудова традиційних систем освіти», «педагогічна майстерність», «творчість учителя» тощо.

Якщо у 60-70 роки XX століття термін «інновація» використовувався спорадично, то в 80-90 роках цього ж століття в дослідженнях С.Гончаренка, М.Скаткіна, В.Краєвського, І.Лернера, Б.Гершунського, В.Журавльова, В.Гінецінського, О.Пєхоти, С.Сисоєвої, В.Шубинського та ін., він не тільки використовується, а і обґрунтовується.

В їхніх роботах висувається ряд проблем теоретико-методологічного характеру, які відносяться до інновацій і творчої діяльності педагога.

Характерною особливістю еволюції інноваційного досвіду є синтезування його з педагогічною наукою, не тільки його глибоке узагальнення, обґрунтування, а й теоретичне дослідження фактів, що мають ключове значення для практики.

Розкриємо основні ключові поняття, які стосуються проблеми, що розглядається.

Інновації – новостворені (застосовані) чи вдосконалені технології, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного або іншого характеру, які істотно змінюють обсяги, якість соціальної сфери.

Освітні інновації – новостворені чи вдосконалені технології навчання, виховання, управління, що істотно змінюють структуру і якість освітнього процесу. Педагогічні інновації є новаторським педагогічним досвідом, який формується автором або групою авторів і є об'єктом права інтелектуальної власності.

Педагогічні інновації – процес становлення чи вдосконалення теорії і

практики освіти, який оптимізує досягнення її мети; результат процесу впровадження нового в педагогічну теорію і практику, що оптимізує досягнення освітньої мети.

Інноваційна педагогічна діяльність полягає в розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій.

У широкому розумінні **освітні інновації** – це вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що істотно поліпшують результати освітньої діяльності.

Інноваційна освітня діяльність проводиться на рівні окремого навчального закладу, регіональному та всеукраїнському рівні. Усе це дозволяє нам розглядати **інноваційну освітню діяльність** як складне, інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення й внесення педагогом змін до власної системи роботи. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, втілює в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів. Крім того, інноваційна діяльність – системний вид діяльності, спрямований на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових знань, ідей, підходів; трансформація відомих результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або удосконалений продукт.

Поняття «технологія» виникло в зв’язку з технічним прогресом і в перекладі з грецької techne означає мистецтво або ремесло, а logos – вчення, поняття,що є сукупністю знань про способи і засоби обробки матеріалів.

Поняття «педагогічна технологія» одержало в останні роки понад 300 формулювань в залежності від того, як автори уявляють структуру і складові освітнього технологічного процесу.

Тому у визначенні поняття «педагогічна технологія» панує повний різнобій. За характеристикою японського вченого-педагога Т.Сакамото, педагогічна технологія – це впровадження в педагогіку системного способу мислення, який можна по-іншому назвати «систематизацією освіти», або «систематизацією навчання».

Розглядаючи поняття «педагогічна технологія» та її варіативні словосполучення, Г.Селевко, посилаючись на інформаційні джерела, приводить декілька їх визначень. Серед найбільш поширених зустрічаються такі [8]:

В. Безпалько	Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, допоміжних засобів; вона являє собою організаційно – методичний інструментарій педагогічного процесу.
І. Волков	Педагогічна технологія – це описання процесу досягнення запланованих результатів навчання.
В. Шепель	Технологія – це мистецтво, майстерність, уміння,

	сукупність методів обробки, зміни стану.
М. Чошанов	Технологія навчання – це складова процесуальної частини дидактичної системи.
В. Монахов	Педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації й реалізації навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя.
М. Кларін	Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей.

У 1986 році ЮНЕСКО опублікувало офіційне визначення поняття «педагогічна технологія». Воно визначалось як систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом врахування людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти.

Значне розходження у поглядах на нове педагогічне явище багато в чому пояснюється, на нашу думку, його складністю та недостатньою вивченістю, значною відмінністю вихідних позицій у різних дослідників. Але майже всіх дослідників об'єднує визнання специфіки педагогічної технології, яка полягає в тому, що в ній планується та здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставленої мети. Педагогічна технологія передбачає формування мети через результати навчання, які проявляються в діях студентів, надійно ними усвідомлюються, приймаються, визначаються та перевіряються.

Досить зваженим є визначенням поняття технологія навчання, що дано у педагогічному словнику [3] С.Гончаренком: – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. З іншого боку, автор вказує, що 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. Це галузь орієнтована у більшій мірі на учня (студента), 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.

Аналізуючи сутність та характерні ознаки освітніх технологій, слід відзначити їх тісний взаємозв’язок з іншими, близькими до них поняттями «методика», «система», «досвід роботи». В табл. 1.1 наведена порівняльна характеристика понять «методика», «система», «досвід роботи», що є суміжними із поняттям «технологія».

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика суміжних понять

Структурні критерії	Технологія	Методика	Система	Досвід роботи
Цільове призначення	+	+	+	- (+)
Жорстка детермінованість	+	-	-	-
Системність освітніх засобів	+	- (+)	+	- (+)
Вичерпна оптимальність	+	-	- (+)	-
Однозначність результатів, їх відтворюваність	+	-	-	-

Поняття педагогічної технології частково предметного чи локального рівня часто перекривається поняттям методики навчання. Г.Селевко, говорячи про розходження цих понять, вказує, що у технологіях більш представлені процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, а в методиках – цільова, змістовна, якісна й варіативно-орієнтована сторони. Тим самим автор підкреслює, що цільовий і змістовний компоненти – характерна риса методики [8].

З огляду на ієрархію рівнів поняття педагогічної технології Г.Селевко відзначає, що іноді методики входять до складу технологій, а іноді – навпаки ті чи інші технології – до складу методик. Реалізація технологічного підходу до навчання й виховання дозволяє досягти: досить високу гарантію результатів, базуючись при цьому не на статистично вивіреному досвіді, а на об’єктивних закономірностях, що більш надійніше; опису досвіду у вигляді, що дозволяє переносити його в інші умови. Особливу увага при проектуванні педагогічних технологій необхідно приділяти: чіткості й визначеності фіксації результатів; наявності критеріїв його досягнення; покроковій і формалізованій структурі діяльності.

Розглядаючи співвідношення понять «часткова дидактика», «методика навчання» й поняття «технологія навчання», слід зробити зауваження, що вони не замінюють одна іншу, а взаємодоповнюють і розширюють коло досліджень навчально-виховного процесу. Теорія, методика й технологія навчання відображають різні рівні аналізу процесу навчання, характеризують їх різні сторони. Кожен наступний рівень не відкидає попередній, він обумовлений ним, і ступінь його розвитку залежить від рівня розвитку попереднього. Технологія навчання дозволяє ефективно сконструювати процес навчання, управляти ним, одержувати результати відповідно до запланованих цілей. Як підкреслює [3] С.Гончаренко, термін «технологія» на відміну від терміна «методика» відображає не просто передавання інформації, а сам процес

навчання, що для характеристики сучасних тенденцій у педагогіці має важливе значення.

Педагогічна технологія, вважає О.Савченко, – це науково обґрунтована педагогічна система, що забезпечує досягнення певної навчальної або виховної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат.

Аналіз сучасної педагогічної літератури дає змогу систематизувати велику кількість формулювань термінів «педагогічна технологія». Найчастіше зустрічаються такі визначення:

– системний метод (Г.Бордовський, С.Гончаренко, І.Прокопенко, В.Євдокимов);

– дидактична система (О.Савченко);

– діяльність (Н.Абашкіна, Е.Бережна, В.Дорошенко, В.Сластьонін, В.Сєриков);

– сукупність послідовних дій (І.Лернер);

– порядок, логічність, послідовність (М.Кларін):

– конструювання, проектування навчально-виховного процесу (І.Богданова, В.Воронов, О.Гохберг, В.Паламарчук, С.Рудаківська);

– структуроване проектування (В.Беспалько, Н.Бондаренко, І.Підласий);

– діяльний сценарій організації навчання (І.Смолюк) тощо.

Варто зазначити, що вітчизняні вчені здебільшого розглядають педагогічні технології як прийоми (або ж методику, чи навіть методологію) діяльності педагога у сфері навчання і виховання.

У зарубіжній педагогіці поняття «технологія навчання» є аналогом поняття «педагогічна технологія». Їх трактування обмежувалося галуззю навчання і не торкалося процесу виховання.

У російській педагогічній літературі ці поняття тлумачаться по-різному: 1) педагогічна технологія і технологія навчання ототожнюються на зразок західної педагогіки; 2) педагогічна технологія визначається як широке родове поняття, яке розкладається на технологію навчання, виховання і спілкування (В.Башарін) або технологію навчання, виховання, розвитку та діагностування (О.Колесниченко); 3) поняття «педагогічна технологія» розширюється до визначень на зразок: «педагогічна технологія вміщує в себе матеріально-технічне і правове забезпечення навчально-виховного процесу, просторово-часові чинники, методи, засоби і форми роботи, педагогічну майстерність усіх учасників виховного процесу, набір обов'язкових видів діяльності, що виконує кожен учень» (Ю.Азаров); «конкретні спроби, прийоми здійснення педагогічних ідей» (С.Поляков); «синтез теоретичних знань, прикладних вмінь, які застосовуються в певних умовах конкретного часу» (Л.Шевченко); 4) термін «технологія навчання» вживається стосовно навчального процесу, а термін «педагогічна технологія» – щодо виховання. В цьому випадку «педагогічна технологія» трактується як «сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину або групу людей, вплив визначається виховними цілями, виховними обставинами, специфікою ситуативних умов» або «обґрунтований вибір характеру операційного впливу під час

взаємоспілкування вчителя з дітьми з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта» (Н.Щуркова); 5) поняття виховна технологія, освітня технологія, педагогічна технологія вважаються неправомірними, оскільки у виховному й освітньому процесі немає чітко визначеної мети (може йтися лише про технологію формування окремих психічних якостей), тому коректним є лише використання поняття «технологія навчання» (С.Смирнов).

На думку американських учених педагогічна технологія – це не просто дослідження в сфері використання технічних засобів навчання, або комп'ютерів, це дослідження з метою виявлення принципів і розробки прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, які підвищують освітню ефективність шляхом конструювання і застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки використання методів. При цьому гостро стоїть проблема уніфікації технології навчання. В разі розробки уніфікованої технології і впровадження її в навчальний процес постає проблема функцій учителя: або його роль замінить навчаючий пристрій, або його роль буде консультативно-організаційною.

Зокрема, вчені Н.Мітчел, Р.Томас, А.Ламсдейн, К.Річмонд пропонують багатоаспектний підхід при розгляді технології навчання, згідно з яким технологія – це спосіб організації, образ мислення, врешті – це система забезпечення та відтворення позитивних наслідків педагогічної діяльності.

Кожне з цих визначень має право на існування, адже і технологія навчання, і технологія виховання загалом є педагогічною технологією. Але з огляду на досвід вітчизняної педагогічної практики здається важливим вживання двох окремих понять «технологія навчання» і «технологія виховання», тим більше що останній має власне історичне коріння і був введений у педагогічну науку ще А.Макаренком. За терміном «педагогічні технології» може зберігатися загальна назва.

Мета педагогічної технології полягає в практичному здійсненні теорій в процесі навчання і виховання. Технологія покликана до того, щоб творити і відтворювати актуальні продукти педагогічного процесу.

У той же час найважливішим, на думку В.Беспалька, у педагогічній технології є опис – проектування процесу формування особистості учня, яке гарантує педагогічний успіх незалежно від майстерності вчителя; а специфіка педагогічної технології полягає в тому, що за її допомогою конструюється і здійснюється такий навчально-виховний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей [1].

Головною особливістю педагогічної технології є її орієнтованість на досягнення мети. Як підкреслює В.Бондар, основу будь-якої технології складають три компоненти: цілепокладання, цілездійснення, ціледосягнення. Однак це не єдина відмінність технології від звичайного конструювання навчального процесу. М.Чошанов, проаналізувавши роботи В.Беспалька, Б.Блума, М.Кларіна, І.Марева, виявляє такі суттєві ознаки: діагностичне цілеутворення і результативність, які в сукупності забезпечують гарантованість досягнення навчальної мети; економічність, здатність за рахунок прискорення навчання створювати резерв часу; алгоритмованість, проектованість, цілісність і керованість, які дають змогу відтворювати технологію або її окремі елементи

незалежно від майстерності педагога; корегованість, яка передбачає постійний зворотній зв’язок; та візуалізація, що полягає у придатності до застосування різноманітних засобів наочності.

Іншими словами, у технології навчання і виховання цілі мають бути конкретними та чітко вимірюватися, операції повинні бути завершеними процесами з досягнення певної мети та відтворюватися будь-яким учителем, а суб’єктивізм учителя має бути зведений до мінімуму.

Ряд дослідників (Ф.Фрадкін, П.Матвієнко) визначають як характерну рису технології концептуальність, опору на певну наукову концепцію.

До структури педагогічної технології входять:

1) концептуальна основа;

2) змістова частина навчання: цілі, зміст навчання і виховання;

3) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчально-виховного процесу, методи і форми роботи, управління процесом навчання і виховання;

4) діагностика навчально-виховного процесу.

Основними критеріями технологічності здебільшого називають:

– концептуальність (кожній педагогічній технології має бути притаманна певна наукова концепція, що містить філософські, соціологічні чи педагогічні обґрунтування);

– системність (у педагогічній технології мають простежуватися всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв’язок його частин, цілісність);

– керованість (передбачає можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання);

– ефективність (технологія має вибиратися відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);

– відтворюваність (можливість застосування педагогічних технологій в інших однотипових освітніх закладах іншими суб'єктами).

Таким чином, інноваційні педагогічні технології – це новостворені або удосконалені педагогічні системи, які забезпечують високий рівень навчально-виховного процесу.

Іншими словами, інноваційна педагогічна технологія є діяльним сценарієм організації на сучасному рівні навчально-виховного процесу учнів з метою досягнення певної мети. Така технологія є мінімально абстрагованим описом педагогічної дійсності, якою вона повинна бути відповідно до педагогічних принципів. У своєму конкретному вигляді педагогічна технологія є передбаченою моделлю системи дій вчителя і учнів, яку необхідно виконати в ході оптимально організованого навчально-виховного процесу з метою одержання високого рівня розвитку учнів.

1.2. Із історії становлення і розвитку освітніх технологій

Сам термін «технологія» стосовно навчального процесу, за даними дослідниці Н.Корсунської, вперше було вжито у 1886 році американцем Дж.Саллі, але поширення він набув значно пізніше.

У 20-30 роках XX століття поняття «освітня технологія» зустрічається в роботах з педології. Паралельно з ним вживається термін «педагогічна техніка», під яким розуміється сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку та ефективну організацію навчальних занять. У цей же час створюється декілька прототипів педагогічних технологій (Дальтон-план, Віньєтка-план, метод проектів). Французький педагог С.Френе критично ставився до поняття «метод» як до негнучкої, статичної категорії і високо оцінював переваги більш вільного терміну «технологія». «Коли турист дійсно вирушає у мандрівку, – писав С.Френе у передмові до «Нової французької школи», – йому необхідний практичний, чітко складений путівник, котрий допоможе з найменшим ризиком безпомилково досягти визначеної мети. Саме такий путівник ми намагатимемось скласти для вихователів» [5].

Якісно новий період у практиці навчання розпочинається у 40-х - середині 50-х років з появою різноманітних технічних (аудіовізуальних) засобів. Методика їх використання отримала назву «технології». Саме з цього періоду О.Падалка, А.Нісімчук, І.Смолюк, О.Шпак, Б.Бархаєв відлічують час існування власне технологій.

Аналізуючи останні дослідження науковців, є можливість виділити такі основні етапи розвитку педагогічних технологій:

Перший період (1940 – 1950 рр.) характеризується появою у школах різноманітних технічних засобів одержання інформації (від запису і відтворення звуку до проекції зображення), об’єднаних поняттям «аудіовізуальні засоби». Це магнітофони, телевізори, програвачі, проектори, які мали побутове призначення. Термін «технологія в освіті» означав застосування інженерної думки в навчально-виховному процесі.

Другий період (1950 – 1960 рр.). Цей період відзначається виникненням і використанням технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Були розроблені аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальної мети: засоби зворотнього зв’язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери та ін. На відміну від терміна «технологія в освіті», який був ідентичний поняттю ТЗН, під «технологією освіти» почали розуміти науково-педагогічний опис «сукупності засобів і методів» педагогічного процесу. В 60-ті роки спеціалісти з питань програмованого навчання знаходять загальну наукову мову в рамках нової дисципліни – педагогічної технології.

Третій період (1960 – 1970 рр.). Для нього характерні такі особливості:

1.Відбувається розширення бази педагогічної технології. Крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання розглядаються основи інформатики, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз та нові досягнення психолого-педагогічної науки: а) нові результати у психології навчання; б) теорія управління пізнавальною діяльністю студента; в) наукові форми організації навчання у школі; г) наукова організація праці вчителя.

2. Змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання.

3. Ведеться активна підготовка професійних педагогів – технологів. Стає реальністю випуск масовим тиражем таких ТЗН: відеомагнітофон, карусельний кадропроектор, поліекран, електронна дошка, рейкова система кріплення схем, дошка для писання фломастером, синхронізатори звуку та зображення тощо.

У цей період технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу, а дослідники розуміють педагогічну технологію як процес вивчення, розробки та використання принципів оптимізації навчальної діяльності на еонові досягнень науки і техніки.

Четвертий період (1970 – 1980 рр.) характеризується еволюцією поняття «педагогічна технологія». Його характерні особливості – створення комп'ютерних аудиторій дисплейних класів, зростання кількості та якості педагогічних програмованих засобів, використання систем інтерактивного відео.

П'ятий період (починаючи з 1980 – 2000 р.) характеризується реальним впровадженням педагогічних технологій у загальноосвітніх школах.

Запропонована періодизація узгоджується з конкретними фактами. Наприклад, у 1946 році вперше запропоновано ввести план аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана, США (автор Л.Ларсон); у 1954 році було висунуто ідею програмованого навчання (автор Б.Скінер); у 1961 році відкрився факультет технології навчання в університеті Південної Кароліни (керівник Д. Фіни); у 1968 році розроблено і застосовано мову програмування ЛОРО в школі (Масачусетський технологічний інститут США, керівник С.Пейперт); у 1976 році створено перший персональний комп'ютер (автори С.Джобс, С.Уозник); у 1981 році були застосовані в навчанні спеціальні програмовані засоби в дисплейних класах; у 1990 році були вперше використані інтерактивні технології в освіті.

1.3 Етапи інноваційної освітньої діяльності

Процес сприйняття нових ідей, інновацій у галузі педагогіки, за визначенням Е.Роджерса – складний багатоетапний розумовий процес прийняття рішення, який має тривалий термін від першого знайомства людини з інновацією до її кінцевого сприйняття. В ході цього процесу відбувається оцінювання значення і наслідків прийняття рішення. Е.Роджерс поділяє цей процес на такі основні етапи: 1) ознайомлення з проблемою; 2) її аналіз; 3) аналіз шляхів до її вирішення; 4) вибір шляху; 5) наслідки вибору рішення. Відповідно до такого поділу він визначає п'ять основних етапів процесу сприйняття інновацій.

1. **Етап ознайомлення людини з інновацією**: людина вперше чує про інновацію, але ще не готова до отримання додаткової інформації.

2. **Етап появи зацікавленості**: на цьому етапі людина проявляє, зацікавленість в інновації і починає шукати додаткову інформацію про неї. Ця інформація ще ніяк не «обмальована» мотивами сприйняття (людина ще не вирішила: «приміряти» чи ні інновацію до власної проблеми). Основне завдання на цьому етапі – отримати якнайбільше відомостей про інновацію.

Компонент «інтересу» примушує людину активно шукати інформацію, а ситуації будуть визначати, де він буде шукати її і яким чином інтерпретувати.

3. **Етап оцінки**: на цьому етапі людина в думках «приміряє» інновацію до власної наявної або прогнозованої ситуації, а потім вирішує, чи необхідно апробовувати дану інновацію. Якщо вона вважає, що позитивні риси інновації перевищують негативні, варто апробовувати дану інновацію. Ця стадія не так чітко виділяється, як інші, і, завдяки своїй «латентності», найбільш важко піддається емпіричному дослідженню. Частіше за все на цьому етапі людина шукає спеціалізовану інформацію (поради, консультації) про інновацію.

4. **Етап апробації**: на цьому етапі апробовують інновацію у порівняно невеликих масштабах, щоб вирішити питання про її застосування з метою вирішення власних проблем у даній конкретній ситуації. Завдання цього етапу – визначити важливість і вагу інновації, тоді як на попередньому етапі людина тільки мислено програвала певну ситуацію впровадження інновації. На цьому етапі також ідуть пошуки спеціалізованої інформації відносно найкращих методів використання інновацій. Результатом цього етапу може бути як безумовне сприйняття інновації, так і відмова від неї.

5. **Етап кінцевого (підсумкового) сприйняття**: на цьому етапі людина приймає заключне рішення про сприйняття інновації і про продовження її використання у повному обсязі. Основним завданням цього етапу є оцінка результатів попереднього етапу і прийняття остаточного рішення про застосування інновації у майбутньому.

У зв’язку з розглядом питань сприйняття та впровадження інновацій ряд авторів звертають увагу на особистість людини, яка здійснює ці процеси. Принципове значення, підкреслюють В.Сластьонін та Л.Подимова, має питання про суб'єкти інновацій. Суб’єкт – це людина, що пізнає і перетворює навколишній світ, володіє свідомістю і волею, здатна діяти цілеспрямовано.

Учитель як суб’єкт інноваційної діяльності та її організатор вступає у взаємодію з іншими членами педагогічного співтовариства в процесі створення, використання і розповсюдження інновацій, він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть відбуватися в предметах, свідомості, традиціях і таке інше. Але інновація виникає не сама по собі, а в результаті того, що людина (учитель як суб’єкт педагогічної інновації) постійно проявляє дослідницький інтерес до тих або інших педагогічних явищ, які стали для нього проблематичними, викликають внутрішню напругу, примушують думати і діяти, відповідати на них своїми інноваціями. Ці явища можуть виникати не тільки в оточуючому середовищі, а і в самій людині, в сфері її цінностей і потреб.

Все це разом дозволяє виявити міру прояву у майбутніх педагогів, як і в педагогів-практиків окремих складових компонентів, що стало підґрунтям для визначення чотирьох рівнів їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Елементарний рівень (низький), на якому спостерігається прояв байдужого ставлення педагога до інноваційної діяльності.

Репродуктивний рівень (задовільний). Педагогам цієї групи притаманне поверхове розуміння суті інновацій.

Продуктивний рівень (достатній) притаманний педагогам, що виявляють активний інтерес до інноваційної діяльності.

Творчий рівень (оптимальний). Педагоги цього рівня характеризуються ініціативністю та творчим підходом до впровадження нових педагогічних технологій.

Однією із важливих умов включення педагога в інноваційну діяльність є глибоке засвоєння основних концептуальних основ різних освітянських теорій та технологій.

1.4. Створення інноваційного простору шкільної освіти

Важливою базою для поліпшення якості освіти є створення інноваційного простору. В останні роки Міністерство освіти і науки спільно з Національною академією педагогічних наук України вважають стратегічним пріоритетом забезпечення наукового супроводу розроблення та апробації моделей інноваційного розвитку загальноосвітньої школи, переведення її з режиму функціонування в режим випереджального інноваційного розвитку, розроблення концептуальних засад школи майбутнього.

Учені установ НАПН України проводять експериментальну роботу на базі 882 експериментальних закладів та організацій. У ході проведення 127 експериментів різних рівнів, зокрема 18 всеукраїнських, експериментально відпрацьовуються 149 педагогічних і психологічних інновацій.

Серед них можна назвати експериментальну роботу з формування інноваційного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості; впровадження технології оцінювання освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; критеріїв і параметрів ефективного управління загальноосвітніми навчальними закладами; особливостей управління культурним середовищем школи; соціально-психологічних чинників розвитку духовності людини в процесі її соціалізації в підлітковому та юнацькому віці; науково-методичних засад розвитку творчої особистості учнів у позашкільних навчальних закладах та інших.

У 62 спеціальних навчальних закладах відпрацьовуються питання поліпшення змісту корекційної освіти, розробляється й апробується механізм інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади тощо.

Очікуваними є результати розроблення моделі компетентного випускника школи у зв’язку з пріоритетами та викликами XXI століття. Такі дослідження проводяться у педагогічних колективах Кам’янця-Подільського. Експериментальна робота щодо запровадження нових технологій управління освітніми процесами в контексті компетентнісного підходу до навчального процесу триває на базі інститутів післядипломної освіти Миколаєва та Харкова.

В управлінні інноваційними перетвореннями особливого значення набуває врахування регіонального підходу в розвитку інноваційного простору. Саме в межах освітнього регіону, з його науковим, соціально-економічним і культурним потенціалом, кадровим забезпеченням виникають і

впроваджуються освітні новації, прогнозується розвиток регіональної складової освіти.

Прикладом такої співпраці може бути науковий супровід регіонального експерименту щодо створення шкіл життєтворчості Дніпропетровщини. На базі Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (м. Запоріжжя) розпочато Всеукраїнський експеримент з питань проектування і практичного забезпечення компетентнісно спрямованого інноваційного розвитку 12-річної школи, до якого залучено педагогічні колективи інтернатних закладів для дітей з особливими потребами.

Поширеним на сьогодні є науково-дослідний проект, науковий супровід якого здійснюють фахівці Інституту інноваційних технологій та змісту освіти. Це створення національної мережі шкіл сприяння здоров'ю. За цим проектом працюють 19 експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів всеукраїнського рівня, серед яких практичних результатів досягли колективи НВО № 136 м. Дніпропетровська, гімназії № 1 «Надія» м. Бердянська Запорізької області, загальноосвітньої школи № 10 м. Умані Черкаської області, НВК № 7 м. Одеси, школи-комплексу естетичного навчання і виховання № 9 «Мала гуманітарна академія» м. Запоріжжя, спеціалізованої загальноосвітньої школи № 34 м. Києва та інші. Результатом спільної роботи є показники зміцнення здоров'я дітей, учителів, формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя через впровадження здоров'язберігаючих педагогічних технологій.

На регіональному рівні за цим проектом лише в Черкаській області працює 251 навчальний заклад, у Харківській області – 289, у Дніпропетровській – 147 експериментальних навчальних закладів, які апробують моделі навчального закладу «Школа сприяння здоров'ю».

Важливим кроком на шляху розбудови інноваційного простору в освіті є створення Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього».

Школа майбутнього – це сучасний навчальний заклад, новий за формою, змістом, освітнім середовищем, який зможе забезпечити повноцінну якісну освіту. Складові бренду «Школа майбутнього» такі:

1. Якість змісту освіти. Ця складова передбачає перехід від знаннєво-інформаційної парадигми освіти до компетентнісної, яка навчить школярів жити разом, здобувати знання, працювати, жити в навколишньому середовищі.

2. Соціальні гарантії та відповідальність за надання якісних освітніх послуг (стосується учнівської молоді та педагогічних працівників). Створення умов рівного доступу до якісної освіти незалежно від соціального стану, території проживання тощо; впровадження технологій модульного навчання; впровадження стандартів якості професійної діяльності педагогічних працівників; відкритість освіти для педагогічної та батьківської громадськості; забезпечення умов для формування освітнього середовища для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку; організація інтегрованого та інклюзивного навчання школярів.

3. Модернізація принципів та практики управління освітою. Складова, яка передбачає спрямованість управлінських дій на інноваційний розвиток

освіти; поєднання контролю та оцінювання в управлінні якістю освіти; створення інформаційної системи управління якістю освіти; консолідацію зусиль державних організацій та громадськості.

4. Повноцінне ресурсне забезпечення. Дана складова передбачає формування політики регіональної підтримки щодо фінансування освіти; раціоналізацію фонду заробітної плати; формування інноваційної культури педагогічних кадрів; модернізацію матеріально-технічної бази освіти.

5. Нова культура оцінювання якості освіти. Передбачає впровадження рейтингової й цілісної системи моніторингу та оцінювання якості освіти.

Ідею створення школи майбутнього (викладена в Концепції та Програмі «Школа майбутнього»), закладено в розбудову навчального закладу нового типу, який створюється на базі Ялтинської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 2, що адаптований до умов конкретного населеного пункту.

Програма передбачає розроблення та випробування інноваційних моделей новітніх навчальних закладів у шести регіонах країни: в Автономній Республіці Крим, у Донецькій, Кіровоградській, Тернопільській, Херсонській областях та місті Києві.

Питання для самоконтролю

1. Дайте визначення основним ключовим поняттям інноваційної педагогічної діяльності.
2. Розкрийте суть педагогічної технології.
3. В чому відмінність технології від методики?
4. Охарактеризуйте основні періоди становлення і розвитку педагогічних технологій**.**
5. Розкрийте діяльність інноваційних закладів освіти в Україні.

Література

1. Беспалько В.П.Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия. // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Либідь, 1997.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология. – М.: Педагогика, 1989. – 243с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов, и др. – 5-е изд, стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 210 с.
6. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. – М. : МГПУ, 1997.
7. Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. Педагогічна технологія: Посібник. – Харків: Основа, 1995. – 105 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995. – №2.

2. НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЯК ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА

2.1. Системний підхід: історико-теоретичний аспект
2.2. Поняття педагогічної системи та її характеристика
2.3. Педагогічний процес як складова педагогічної системи
2.4. Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної систем навчання
2.5. Наукові концепції та теорії: джерела, принципи, проблеми

2.1. Системний підхід: історико-теоретичний аспект

Проблеми удосконалення навчання і виховання, вивчення їх рівня в загальноосвітній школі відносяться до тих, що потребують науково-теоретичної розробки на основі системного підходу.

Системний підхід – це напрям у методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розуміння об'єктів як систем. Специфіка системного підходу відзначається тим, що орієнтує дослідження на розкриття цілісності об’єкта, механізмів, що її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв’язків складного об’єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину.

Системний підхід відмовляється від однобоких аналітичних, лінійно-причинних методів дослідження і основний акцент робить на аналізі інтегративних властивостей об’єкта, виявленні його різних зв’язків і структури.

Ідея застосування системного підходу використовувалася ще в XIX столітті. Його основи стосовно суспільних та економічних явищ були розроблені К.Марксом, в галузі біології Ч.Дарвіном, а галузі хімії – Д.Менделєєвим та ін. Ідеологом сучасного підходу до загальної теорії систем вважають Людвіга Фон Берталанфі. У 50-ті роки XX століття значний вплив на розвиток системного підходу справила кібернетика, яка виникла первісно як наука про управління в живих і механічних системах. У дослідженнях Берталанфі і Вінера відзначається, що системний підхід як метод дослідження, виник не випадково, а як реакція на тривале використання аналітичних способів дослідження.

Системний підхід став потрібним у зв’язку з необхідністю у досліджуваних об'єктах співвідносити між собою їх частини у ціле, встановлювати взаємозв’язки між, на перший погляд, неспівставними фактами, що накопичені в межах однієї наукової галузі, а також тоді, коли виникає необхідність пошуку аналогії і подібності в явищах, різних за природою.

З 50-х років системний підхід виділяється в окрему науку, якій дають різні назви: «систематологія», «загальна теорія систем».

Системний підхід найчастіше розглядається як універсальний принцип, який піднімається до рівня світогляду; єдиний для багатьох наук принцип, або методологія пізнання; технологія дослідження.

У різноманітних дослідженнях системний підхід використовується в двох взаємодоповнюючих формах: аналітичній і синтетичній. Перша передбачає

розчленування цілого на підсистеми та елементи, друга – їх певну інтеграцію. Аналітичну форму пропонують використовувати на етапі проектування і контролю різних систем, а синтетичну – під час будови абстрактних моделей, опису системи об’єктів.

Перспективи подальшого розвитку системного підходу пов’язані із всебічним застосуванням його до різних явищ дійсності на основі широкого розгортання як фундаментальних, так і прикладних досліджень.

Не дивлячись на загальне визнання, яке отримав системний підхід у різних наукових галузях, він ще не має наукового та методологічного обґрунтування, чітко сформульованих принципів. Це пов’язано з тим, що не існує загальновизнаного визначення поняття «система», класифікації системних об’єктів.

Під системою (від грец. systema – ціле, що складається з частин) розуміється множинність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв’язках один з одним та утворюють певну цілісність, єдність. За влучним визначенням Ю.Шрейдера та О.Шарова, система – це багато, що мислиться як ціле, а її структура – це ціле, що мислиться як багато.

Так, представник логіки Д.Горський системою називає сукупність елементів, взаємопов’язаних між собою таким чином, що виникає певна цілісність, єдність. Більш лаконічне визначення наводить В.Кузьмін, за яким система – це цілісні, стійкі єдності, одиниці об'єктивного світу.

На наш погляд, заслуговує на увагу висловлювання П.Анохіна, який системою називає такий комплекс вибірково залучених компонентів, у якому взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємоспрямованості компонентів на отримання сфокусового корисного результату. Поняття системи описує деякий ідеальний об’єкт. З точки зору його зовнішніх властивостей цей ідеальний об’єкт є множиною елементів, що виступають як неподільні одиниці. Неподільність елементів відносна, в межах розглядання кожного елемента як підсистеми він поділяється на певні елементи.

Між елементами системи встановлюються певні відношення і зв’язки. Завдяки їм, комплекс елементів перетворюється в єдине ціле, де кожен елемент пов’язаний з іншими елементами, і його властивості не можуть бути зрозумілі без урахування цього зв’язку. В свою чергу, властивості системи є не просто сумою властивостей окремих її твірних елементів, а визначаються наявністю і специфікою зв’язків і відношень між елементами, тобто констатуються як інтегративні властивості системи як цілого. Найближчим оточенням системи є середовище, в якому вона існує і діє.

Взаємовідношення «система – середовище» означає, що для кожної системи поряд з множинністю властивих їй внутрішніх відношень і зв'язків є набір її зовнішніх відношень і зв’язків.

Кожна система має певну ієрархічну будову, в якій виділяються різні рівні і різні типи взаємозв’язків між рівнями.

З точки зору внутрішньої будови система характеризується відповідною впорядкованістю, організацією і структурою. Організація системи фіксує не тільки упорядкованість її елементів, зв’язків і відношень, але і

специфічні для кожної системи взаємовідношення між її елементами, підсистемами, рівнями і таке інше, а також ступенів їх «внеску» в загальне функціонування системи.

В.Садовський розрізняє систему за типом діючих у системах законів на реактивні (їх функціонування визначається впливом середовища) і активні (суттєву роль у функціонуванні таких систем відіграють внутрішні закони їх поведінки, певні цілі системи). З точки зору поведінки розрізняють також функціонуючі системи і розвивальні, серед останніх виділяються самоорганізуючі, саморозвивальні системи.

За рівнем складності, який характеризується кількістю елементів і зв'язків між ними, системи поділяються на прості і складні, малі і великі, ультраскладні і парадоксальні (суперсистеми).

Ряд вчених виділяють статичні та динамічні, стаціонарні нестаціонарні (мобільні) системи.

Залежно від характеру зв'язку із зовнішнім середовищем, а також за особливостям обміну речовин, енергією та інформацією, вони поділяються на закриті і відкриті.

Існують такі основні ознаки системи:

– наявність вхідних і вихідних елементів;

– зв'язок між елементами виражається наявністю відношень між цими елементами;

– система завжди являє собою деяку цілісність;

– наявність простих і складних ієрархічних будов, елементи яких відносяться до різних рівнів;

– система як певна цілісність має властивості, відмінні від властивостей її елементів («ціле більше суми своїх частин»);

– система має власні закони поведінки, які виводяться з одних лише з законів поведінки її елементів;

– система може бути закрита і відкрита, розчленована (два і більше елементи) і нерозчленована.

У відомий російський філософ освіти Б.Гершунський [2], аналізуючи характеристики великих систем, до яких належать і педагогічні, визначив десять головних ознак таких систем:

– цілеспрямованість і керованість, тобто наявність у всієї системи загальної мети та спільного призначення, що закладаються і коригуються більш високим порядком, так само й у внутрішніх підсистемах, які розвиваються відповідно до своїх спеціальних властивостей;

– складна ієрархічна структуризація, яка передбачає системний центр управління та автономність складових;

– емерджейтність системи, тобто наявність у ній інтегративних властивостей, які не виводяться з відомих (тих, що спостерігаються) властивостей елементів системи;

– багатозв'язність елементів – взаємозв'язок підсистем на одному рівні (горизонтальні) і між різними рівнями ієрархії (вертикальні);

– складні, такі, що постійно переплітаються, взаємовідносини між змінними (включаючи зворотні зв’язки), які призводять і того, що зміни однієї змінної призводять до змін багатьох піших компонентів;

– наявність інформаційних зв’язків між частинами і підсистемами, і також зовнішніх інформаційних зв’язків з іншими системами;

– широке коло фахівців, що забезпечує функціонування і розвиток системи;

– багатокритеріальність оцінки результативності функціонування системи;

– багаторазовість змін складу та станів (зміни структури, зв’язків та елементів, що складають систему);

– конфліктність системи – наявність збуджуючих чинників, сторін, що змагаються та конкурують.

2.2. Поняття педагогічної системи та її характеристика

Слово система досить широко використовувалось у педагогічній літературі в поєднанні з поняттями освіта, виховання, головним чином у значенні плану, порядку, розташування складових частин цілого, а також стосовно поглядів визначних педагогів як синонім стрункого, правильного, обґрунтованого, послідовного учіння. Однак розкриття цілісності педагогічних процесів і механізмів, що забезпечують виявлення різноманітних типів зв'язків, зведення їх до єдиної теоретичної картини, не здійснювалося аж до середини XX століття.

К.Ушинський, створивши свою «Педагогічну антропологію», в один час з опублікуванням Ч.Дарвіном еволюційної теорії і розробкою Д.Менделєєвим періодичної системи хімічних елементів, скептично оцінював необхідність системного підходу у педагогіці. «Немає нічого легшого, – писав він, – як розгородити стрункy систему, озаглавивши кожну з її клітинок чи то римськими, чи арабськими цифрами, чи то буквами всіх можливих абеток; але подібні системи викладу завжди здавалися нам не тільки даремними, але й шкідливими путами, які письменник добровільно і цілком даремно одягає сам на себе, зобов’язуючись наперед наповнювати всі ці клітинки, хоча в деяку, за відсутністю дійсного матеріалу, не залишилось би розмістити нічого, крім порожніх фраз. Такі стрункі системи часто сплачують за свою стрункість істиною і користю» [13].

Цікаво, що і творці широковідомих нині педагогічних систем, розроблених у першій половині XX століття, не робили наголосу на системності авторської педагогіки, акцентуючи увагу на методиці (метод наукової педагогіки М.Монтессорі), техніці (С.Френе). Застосування системного підходу в педагогіці розпочинається в другій половині XX століття після розробки Л.Берталанфі програми побудови «Загальної теорії систем».

Проектуючи школи нового типу (про них йшлося вище), розробляючи концепції розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, їх автори залишають поза увагою основні принципи, на яких будується та чи інша педагогічна система закладу освіти, що часто веде до безсистемності у використанні змісту,

форм і методів організації навчально-виховного процесу. Ігнорується також результативна сторона – індикатори і показники ефективності функціонування тієї чи іншої навчально-виховної системи. Все це вимагає більш детального розгляду подібних педагогічних систем з використанням принципу системності.

У загальному, теоретико-методологічному плані система, як це зазначалося вище, – це об'єднання елементів у ціле, але ціле, чітко розділене, і вони (компоненти) щодо цього цілого та інших його частин займають певне місце, їх можна не тільки виділити гіпотетично, а й показати органічність взаємозв'язку між ними.

У радянській педагогіці до системного підходу звертаються у 70-х роках, трактуючи його як аналіз педагогічних явищ і процесів у певній системі, яка дає можливість упорядкувати їх і розглядати піно ціле, у взаємодії і зв'язку між собою. Відповідно під системою розуміється відокремлена на основі певних ознак упорядкована кількість взаємопов'язаних елементів, поєднаних загальною метою функціонування та єдністю керівництва, та така, що виступає у взаємодії з середовищем як цілісна єдність (Т.Ільїна). Виходячи із загального визначення системи, система навчання в дидактиці тлумачиться як соціально детермінований цілями комплекс елементів, який динамічно функціонує і вміщує в себе вчителів, учнів, І навчання, соціально-матеріальне середовище, а також взаємодії між елементами (В.Оконь), або як сукупність характерних способів керівництва навчальною роботою, прийомів і методів навчання, реалізують певну педагогічну концепцію (В.Загвязін).

Щодо значення основних компонентів навчання як системи існують різні точки зору. Н.Кузьміна відокремлює п'ять елементів системи: мету, навчальну інформацію, засоби навчання, педагога і учнів, котрі відповідно виконують проектувальну, конструктивну, комунікативну, гностичну та організаційну функції. І.Лернер визначав, що в процесі навчання беруть участь учитель, учень, зміст освіти, засоби і методи навчання, причому зміст освіти виступає як мета навчання. В.Онищук, В.Паламарчук складовими системи навчання виділяли мету, зміст, мотиви навчальної діяльності, форми, методи, прийоми і засоби навчання, контроль і корекцію вчителя, самоконтроль і самокорекцію учнів, результат навчальної діяльності. П.Підкасистий відокремлює в педагогічній системі постійні складові, до яких відносить мету навчання, діяльність учителя (викладання), діяльність учнів (учіння) і результат, та змінні складові: зміст навчального матеріалу, методи навчання, матеріальні засоби навчання, організаційні форми навчання.

П.Гальперін, В.Давидов, В.Рєпкін, О.Савченко визначають компоненти системи навчання, розглядаючи навчання як діяльність. Зокрема, О.Савченко розрізняє в структурі навчальної діяльності три взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, змістовні і процесуальний. С.Гончаренко називає основними компонентами навчання як діяльності: суб'єкт з його потребами, мету, засіб реалізації мети, результат. В.Галузинський та М.Євтух вважають, що у навчанні здійснюються цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий і оціночно-результативний компоненти.

У сучасній дидактиці навчання трактується як процес послідовної взаємодії вчителя і учнів, спрямований на засвоєння всіх компонентів змісту освіти. У структуру навчання включається діяльність вчителя (викладання) і діяльність учнів (учіння), де і вчитель, і учень виступають суб'єктами власної діяльності. Тому взаємодія між ними носить характер суб'єкт-суб'єктних відносин. Це дозволяє виявити в дидактичній системі суб'єкт-суб'єктний компонент, до якого належать учні з їх потребами, пізнавальними можливостями та вчителі, з їх компетентністю, мотивацією, стилем роботи та відносини, які складаються між суб'єктами навчання. Спрямованість процесу навчання виявляється у цільовому компоненті дидактичної системи, який відбиває ідеальні уявлення про бажані результати навчання в його конкретних вимірах. Система знань, вмінь, навичок, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, система цінностей ставлення і поведінки, тобто те, що засвоюється учнями під час навчання, складає змістовий компонент дидактичної системи. І, нарешті, механізм процесу навчання: засоби, за допомогою яких він відбувається, його форми, методи, прийоми, включаючи контроль і оцінювання результатів, моделювання процесу в цілому, можна відокремити в організаційно-технологічний компонент. Таким чином, система навчання являє собою стійку сукупність (конструкцію) суб'єкт-суб'єктивного, цільового, змістовного і організаційно-технологічного компонентів. Це певним чином організована взаємодія учителя й учнів, спрямована на засвоєння учнями змісту освіти для набуття ними певних якостей особистості. Система навчання ніби відповідає на запитання: Що? Як? Чому? Навіщо?... має робити вчитель і учень, щоб останній набув певних якостей (Рис. 2.2).

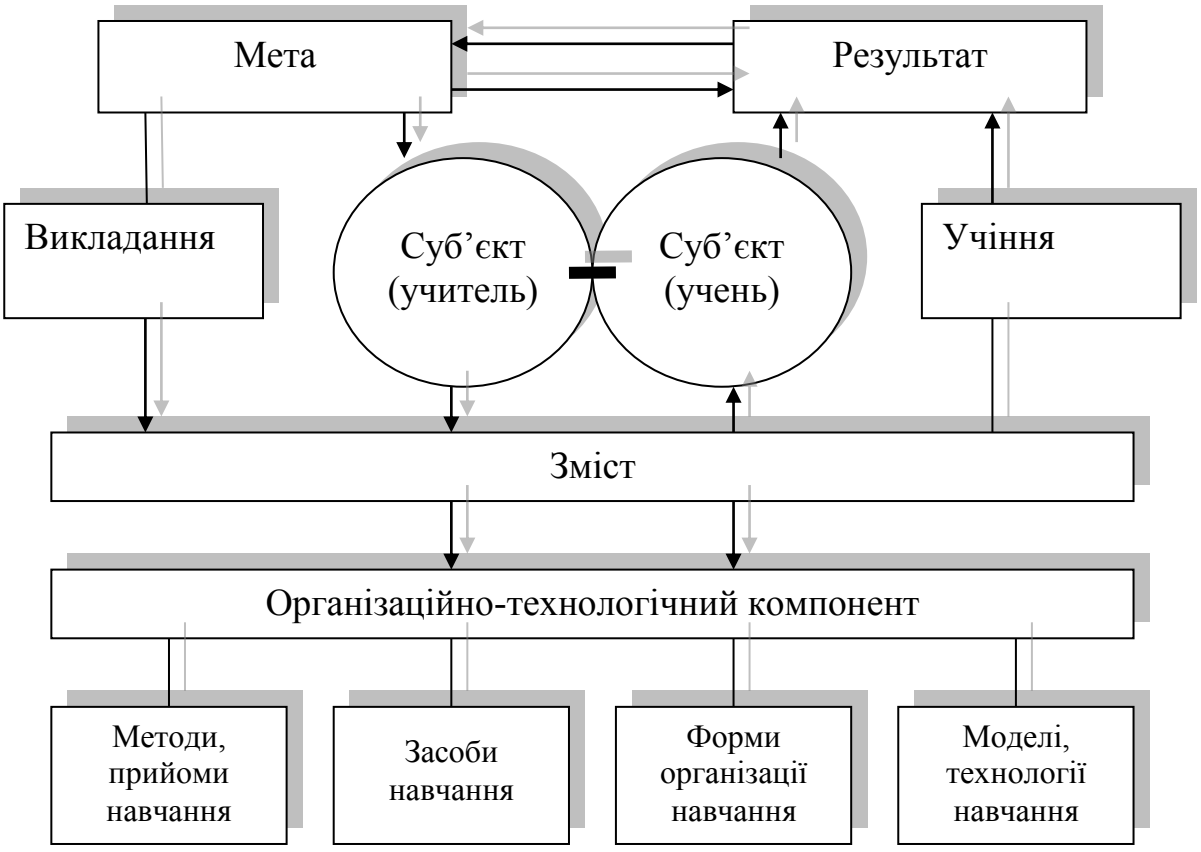


Рис. 2.2 Педагогічна система

Згідно з теорією систем усі складні об'єкти групуються за певними принципами. Одним з головних принципів побудови системи є цілісність, за якою усі елементи системи утворюють єдине ціле, але її властивості не вичерпуються особливостями її складових, не зводяться до них. Навпаки, властивості компонентів залежать від системи, до якої вони входять. Кожна система навчання має в своїй структурі суб'єкт-суб'єктний, цільовий, змістовний і організаційно-технологічний компоненти, але в різних дидактичних системах вони і набувають різного змісту. Цілісність системи передбачає наявність в ній такого ступеня взаємозв'язку між усіма її компонентами, коли зміст в одному з них викликає зміни в інших та в системі в цілому. Однак при зміні компонентів системи існуюча сітка зв'язків і відносин в системі зберігається, що свідчить про її структурність.

Структурність – наступний принцип педагогічної системи. Кожній системі притаманний певний характер і механізм зв'язків і відносин між її компонентами, який є вирішальним у поведінці всієї системи, ніж поведінка її окремих складових. У структурі будь-якої системи, в переплетінні складних зв'язків і взаємодій елементів існують найсуттєвіші, визначальні для даної системи, які називають системоутворюючими.

Системам притаманна ієрархічність. Це означає, що кожен компонент системи – підсистема – в свою чергу може розглядатися як самостійна система, а система, що досліджується в даному випадку, являє собою один з компонентів більш широкої системи. Ієрархічність системи обумовлює подвійне використання поняття «система». У широкому розумінні система навчання охоплює весь процес навчання, вимагає організаційних форм і добору методів, прийомів і засобів навчання; поєднання всіх компонентів у стрункy конструкцію; чіткого визначення змісту освіти; певної позиції вчителя і учнів у навчанні; характеру відносин між ними; реалізації комплексу педагогічних завдань, що ґрунтуються на визначеній педагогічній концепції. Саме в цьому значенні це поняття вживатиметься у подальшому викладі. У вузькому значенні – це складова широкої системи навчання (його підсистема), яка охоплює її окремий компонент або його частку.

Системи знаходяться у взаємозалежності з оточуючим середовищем. Вони формуються і виявляють свої властивості в процесі взаємодії з ним, активно впливаючи на останнє.

Спеціальним способом регулювання зв'язків між елементами системи і через це їх зміну є управління, яке включає постановку мети, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів.

І, нарешті, через те, що кожна педагогічна система є принципово складним утворенням, її дослідження потребує побудови багатьох різних моделей, кожна з яких може описувати лише окремі аспекти системи.

Отже, системи типу школа, ПТНЗ, ВНЗ, позашкільні заклади, в яких організовано взаємодіють педагоги і вихованці, називаються **педагогічними системами.**

Враховуючи те, що більшість дослідників основною ознакою системи вважають множинність (велику кількість) елементів разом з відношеннями

між ними, Н.Кузьміна, торкаючись педагогічних систем, відмічає, що педагогічна система є множинністю взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей.

На основі загальних властивостей та ознак педагогічні системи є відкритими, динамічними, цілеспрямованими, розвивальними, самокерованими, вірогідними та багатофункціональними.

Будь-яка система – чи то біологічна, чи соціальна, чи педагогічна – потребує двоякого розгляду: по-перше, може і повинна бути розглянута в її предметній площині, в статиці, що передбачає тимчасове абстрагування від динамізму реального існування; по-друге, може і повинна бути розглянута в динаміці. Останнє виявляється подвійно, оскільки рух системи є, по-перше, її функціонування, її діяльність і, по-друге, розвиток – виникнення, становлення, еволюціонування, руйнування, перетворення, занепад. Відповідно до цього адекватне уявлення про складнодинамічну педагогічну систему освітнього закладу вимагає інтеграції трьох площин її розгляду – предметної (компонентно-структурної), функціональної (зовнішнього і внутрішнього функціонування) та історичної (генетичного і прогностичного аналізу), які й покликані стати необхідним і достатнім теоретико-методологічним підґрунтям до розгляду подібних інноваційних систем [3, С.22-23].

Так, у системі освітнього закладу, застосувавши компонентно-структурний аналіз, можна виділити три підсистеми, які тісно пов’язані між собою: а) адміністративно-господарську; б) організаційно-управлінську; в) психолого-педагогічну. В свою чергу, йдучи подібним шляхом, у педагогічній системі в процесі її функціонування можна виділити три складники: а) розвиток-саморозвиток індивіда; б) його виховання і самовиховання; в) освіту-самоосвіту. Кожна із цих підсистем у загальній системі виконує свої, тільки їй притаманні функції.

Головна функція першої підсистеми – організація сприятливого енергоінформаційного простору [5] для розвитку потенційних можливостей дитини, її внутрішнього світу, унікальності, даної їй від природи, батьків (генотипу), самого Господа, захист від придушення її особистості, пригнічення, образи гідності, в тому числі захист від власних комплексів, стимулювання духовно-катарсичної активності [6]; другої – виховання свободи особистості, що означає створення максимальних умов для творчої самореалізації, для розвитку автономного «само» (саморозвитку, свободоздатності); допомога дитині як суб’єкту вільної свідомості (самосвідомості), вільної діяльності (самодіяльності), вільної поведінки (життєдіяльності) у вирішенні внутрішніх і зовнішніх конфліктів; третьої – педагогічна підтримка дитини в освіті (самоосвіті), у збиранні, інтеграції в собі природного надбання і набутого культурного досвіду для утворення нової якості, яка може бути репрезентована тільки в єдиному суб’єкті.

Якщо педагогічну систему розглянути у вертикальному розрізі, то неважко виділити в ній п’ять основних компонентів: а) мету, оскільки педагогічна система без мети функціонувати не може; б) завдання, через які і

можливе вирішення основної мети; в) засоби вирішення завдань; г) умови, за яких той чи інший засіб може дати позитивний ефект; д) результат функціонування педагогічної системи [8].

Вивчення складу педагогічної системи в контексті системного підходу не може обмежуватися простим виявленням у ній компонентів – таке завдання успішно вирішує і чисто аналітичний підхід. Як уже зазначалося вище, системний підхід виходить із уявлення про систему як про цілісність, що не зводиться до її окремих частин, тому розгляд її, по-перше, не може бути обмежений описом цих частин, а по-друге, вичленення компонентів (або підсистем), що утворюють таку цілісність, повинно представляти їх як необхідних і достатніх для самого існування даної педагогічної системи. Ефективний шлях виконання цього завдання – структурний аналіз. Його застосування дає змогу розв'язати одразу чотири завдання: виявити закономірності взаємозв'язків основних компонентів педагогічної системи, які надають їй цілісності і тим самим сприяють появі деяких нових властивостей, що не зводяться до властивостей її складових; визначити ступінь складності педагогічної системи, котра залежить від того, на скількох рівнях розміщуються її компоненти (або підсистеми); порівняти дану інноваційну систему з іншими з метою виявлення ізоморфізму (структурна подібність двох систем, що мають різний склад) або гомоморфізму (структурна подібність двох систем, за якою кожному елементу однієї може відповідати група елементів іншої); перейти до функціонального аналізу системи.

Функціональний аналіз передбачає два вектори аналізу: зовнішнє і внутрішнє функціонування педагогічної системи.

Зовнішнє функціонування зумовлюється тим, що педагогічна система є підсистемою більш широких систем: передусім освітнього закладу, про що вже йшлося, а «на вищому щаблі» – і всього суспільства. Адже за свої результати, реалізацію загальної мети і змісту, що детермінуються суспільством на кожному з історичних етапів розвитку, вона відповідальна перед ним. Розвиток педагогічної системи завжди відбувається у контексті умов соціального середовища, яке постійно змінюється. Звідси випливає важлива об'єктивна вимога: педагогічна система має бути адаптивною, тобто, з одного боку, прагнути максимально адаптуватися до вихованців з їх індивідуальними особливостями; з другого, – гнучко реагувати на соціокультурні зміни природного, предметного і, особливо, соціокультурного середовища; з третього, – створювати умови для самореалізації всіх учасників педагогічного процесу.

Історія педагогіки знає чимало педагогічних систем, які можна розташувати в біполярному континуумі: від педоцентричних до соціоцентричних. Якщо перші абсолютизують інстинкти, прагнення, інтереси дитини без урахування потреб сім'ї, етносу, держави, суспільства (Вільгейм фон Гумбольдт, Ж.Руссо, Г.Сковорода, Дж.Дьюї, Вальдорфська система, школа Монтесорі і т.п.), то другі абсолютизують значення інтересів соціуму, суспільних вимог, що призводить до недооцінки ролі індивідуально-

особистісних інтересів дитини (Й.Герберт, деякі педагогічні системи Сходу, радянська педагогічна система та ін.).

Кожна з педагогічних систем має свої як позитивні, так і негативні сторони. Одні відмирають, інші в певних історичних умовах трансформуються, створюючи узагальнений портрет дошкільника, молодшого школяра, підлітка, старшокласника, студента. На сьогодні проблема полягає в тому, щоб максимально інтегрувати позитивні сторони педоцентричних і соціоцентричних систем у нових умовах, з урахуванням особливостей тієї чи іншої стадії розвитку дитини (дошкільного, молодшого, середнього і старшого шкільного віку), її потреб і можливостей, життєвої позиції.

Таким чином, генетичний аналіз будь-якої педагогічної системи, її ефективності, як правило, має на меті в кінцевому підсумку психолого-педагогічну діагностику. Коло спіралі завершується і ми виходимо на новий рівень розвитку педагогічної системи – її прогнозування. Останнє розуміється як передбачення майбутніх змін у розвитку, вихованості та освіченості людини на тому чи іншому віковому етапі. Прогнозування – це передусім виявлення рівнів конструктивної чи деструктивної активності вихованця в основних сферах його життєдіяльності, так як його активність – це не лише позитивний чи негативний результат функціонування відповідної педагогічної системи, але найнеобхідніша передумова не тільки подальшого його розвитку, а й розбудови всієї педагогічної системи [7].

Більше того, принцип системності передбачає підхід до розвитку-саморозвитку вихованця у всій багатоманітності факторів і механізмів, що традиційно вивчаються окремими науками – біологією, фізіологією, психологією, соціологією, культурологією та ін., а також взаємодоповнення і єдність принципів природо-, культуро- та свободовідповідності. Розглянемо більш детально кожен із них.

Як відомо, принцип природовідповідності, згідно з яким вихователь у своїй діяльності повинен керуватися факторами природного розвитку дитини, дістав всебічне обґрунтування у працях Я.Коменського, Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервега. В Україні ідею розробляли, починаючи з XVII століття, С.Полоцький, Єпіфаній Славинецький, Г.Сковорода, пізніше – К.Ушинський, Т.Лубинець. У другій половині XIX – на початку XX століття ідея перетворюється на теорію вільного виховання і педоцентризму.

Застосування принципу природовідповідності на практиці у розбудові інноваційної педагогічної системи має передбачати:

– розвиток успадкованих (від природи та батьків) потенційних можливостей дитини – фізичних, психічних, соціальних, духовних;

– індивідуальну психолого-педагогічну допомогу дітям у реалізації первинних, базових потреб (безпеці, самоактуалізації, самореалізації тощо), без чого неможливе відчуття природної самості і людської гідності;

– створення умов для максимальної вільної реалізації заданих природою (успадкованих) фізичних, психічних (інтелектуальних, емоційних), соціальних здібностей і можливостей, що характерні саме для цієї дитини (індивіда);

– підтримку вихованця в автономному духовному творчому будівництві

(«неадаптивній активності» за В.Петровським), у розвитку здатності і до життєвого самовизначення (екзистенціонального вибору).

Проте гіперболізація принципу природовідповідності може призвести (і часто призводить) до того, що «отрута анти соціальності» (В.Зеньковський) почне роз'їдати основи особистості як системної якості, що опосередковує її взаємодію із соціумом; до тупикової ситуації непередбачуваності, безконтрольності і хаосу. За такої умови ідея гуманізму сприймається як виправдання аморалізму, можливості бути ким завгодно (злочинцем, наркоманом) через байдужість оточуючих.

У становленні і розвитку особистості провідного значення починають набувати середовище, стихія ринкових відносин, свавілля засобів масової інформації і шоу-бізнесу. До речі, деідеологізація і деполітизація освітніх закладів України, як переконливо показують результати емпіричних досліджень, уже даються взнаки, оскільки підривають основи особистості – її духовність, громадянськість, політичну зрілість.

Сприяючи розбудові нової інноваційної системи в освітньому закладі, принцип природовідповідності має реалізовуватися у щільному взаємозв'язку з принципом культуровідповідності, що передбачає відповідність розвитку і саморозвитку вихованця вимогам середовища й часу. Цей принцип свого часу був запропонований німецьким педагогом А.Дістервегом, який вважав, що людину необхідно формувати відповідно до вимог сучасної їй передової культури й науки, зокрема передової культури і науки її вітчизни [12, С.183].

В умовах розбудови державності в Україні, переходу від тоталітарного суспільства до демократичного, трансформації освітнього простору метою педагогічного впливу на особистість має стати: виховання життєво активного, гуманістично спрямованого громадянина, який би у своїй життєтворчості керувався національно-культурними і загальнолюдськими вартостями. Саме така мета і визначає зміст принципу культуровідповідності, а разом з тим стратегічний напрям внутрішнього функціонування педагогічної системи в освітньому просторі.

Серед умов успішно реалізації даного принципу, як зазначає О.Киричук, особливе місце займає гуманітаризація змісту освіти, надання їй особистісного смислу. В цьому плані багато що робиться, проте на перешкоді стоять два стереотипи, які побутують серед освітян [8].

Стереотип перший: переконаність у тому, що головне призначення школи – давати знання, причому обов'язково академічні (гімназії, ліцеї) [10]. Вважається, призначення школи – давати знання не взагалі, не ті, що визначаються всякими державними стандартами, а знання, так би мовити, «прицільні»: кожному те, що необхідно саме йому. Свого часу німецький педагог А.Дістервег писав: «Ми страждаємо переоцінкою знань. Вони ніколи не повинні займати перше і пануюче місце. Для багатьох людей було б краще, якщо б вони менше знали, але б більше робили... Нам не вистачає сильних, енергійних людей. Не будемо забивати голови учнів масою навчального матеріалу і тим самим сприяти формуванню однобічних людей. Більше простору для вільно розвиваючої сили».

Стереотип другий: «знання необхідні не тільки для навчання, а й для виховання». Але ж ефект виховання словом, тобто знаннями, давно визначений прислів'ям: «Скільки не говори – все як горохом об стіну. Це прислів'я підтверджується і таким словами Д.Локка: «Тут дозвольте мені звернути увагу на одну річ, яку я вважаю помилкою звичного методу виховання: вона полягає в обтяженні дитячої пам'яті всілякими правилами і приписами, які часто бувають недоступними їх розумінню і завжди дітьми забуваються тут же, як тільки вони їх одержали». Саме тому у класиків педагогіки ми знаходимо серед методів виховання: у Д.Локка – «повторну практику»; у Я.Коменського – «практичні вправи»; в К.Ушинського – «тренінг»; у А.Макаренка — «колектив».

Більше того, при таких стереотипах ігноруються специфіка процесу виховання, його зміст і форми; домінує настанова на «злиття виховання з навчанням», що набула визначальної ролі в розбудові інноваційних педагогічних систем, коли йде ліквідація специфіки цих процесів і підкорення виховання логіці навчання. Ілюзія всемогутності знання («урок – основна форма навчально-виховного процесу»), розуміння автоматичного переходу від знання до поведінки привела до усунення необхідності виховання як специфічного процесу, що має свої завдання, засоби і умови їх реалізації.

Відносини вчителя і учня завжди в історії світової культури визнавалися як найглибинніші у процесі передачі та засвоєння досвіду культурно-історичного творення, досвіду бути людиною. Вчитель пробуджує особистість у своєму учневі, стаючи співтворцем його духу. Вплив – той психологічний механізм, через який вихователь взаємодіє з вихованцем.

2.3. Педагогічний процес як складова педагогічної системи

Процес, що реалізовує мету освіти і виховання в умовах педагогічних систем, називають **педагогічним процесом.**

З точки зору системного підходу педагогічний процес можна розглядати як систему: сукупність взаємозв'язаних елементів, які взаємодіють між собою і утворюють певну цілісність. Основними елементами педагогічного процесу є мета, зміст, форми і методи, результат. Відсутність будь-якого із них порушує цілісність педагогічного процесу.

Синонімом терміну «педагогічний процес» є **навчально-виховний процес** – сукупність урочних занять, позакласної і позашкільної виховної роботи, що проводяться педагогічним і учнівським колективами загальноосвітнього навчального закладу за єдиним планом.

Актуальність цілісності педагогічного процесу зростає в умовах нової структури школи, оскільки сучасний розвиток суспільних відносин вимагає повної реалізації принципу єдності навчання і виховання.

Цілісний підхід до організації педагогічного процесу в практиці роботи вчителів школи виявляється в прагненні забезпечити комплексне вирішення завдань освіти і виховання на кожному уроці і в системі уроків, поєднуючи навчальну діяльність з різноманітною позаурочною діяльністю з предмету,

уміло поєднуючи їх з діяльністю органів учнівського самоуправління, тісно взаємодіючи з сім'єю, батьківським активом, громадськістю.

Динаміка розвитку педагогічного процесу, його внутрішній рух залежать від того, який характер взаємодії вихователів і вихованців, які взаємини виникають між ними. Особливості організації педагогічного процесу обумовлені тим, що об’єкт виховання (учень і учнівський колектив) являється одночасно і суб’єктом виховання. З цим погоджувалися відомі педагоги, такі як А.Макаренко, О.Сухомлинський, головною ознакою успішної взаємодії, на їх думку, є активна спільна діяльність вихователя і вихованців. Недооцінка даного чинника в практиці виховання призводить до великих прорахунків в діях вихователів і, як правило, до авторитарності педагога, що пригнічує особистість вихованця.

Взаємна активність, співпраця педагога і вихованців в процесі їх спілкування в школі називається **педагогічною взаємодією.**

Між суб’єктами виховання виникають такі види зв’язків: інформаційні зв’язки (обмін інформацією між вихователями і вихованцями), організаційно-діяльнісні зв’язки (спільна діяльність), комунікативні зв’язки (спілкування), а також зв’язки управління і самоуправління, від співвідношення яких багато в чому залежить успішність всього педагогічного процесу.

Охарактеризувати відмінності процесів навчання і виховання непросто, оскільки в реальному педагогічному процесі багато спільного: процес навчання здійснює функцію виховання, а процес виховання неможливий без навчання вихованців.

Якщо порівняти основні завдання процесів навчання і виховання, то насамперед треба відзначити, що вони реалізують в єдності три основні функції: освітню, виховну та розвиваючу. Але процес навчання реалізується в освітній функції, а процес виховання – у виховній. Обидва процеси є основою для здійснення розвиваючої функції навчання. Розширюючи тезу Л.Виготського про те, що навчання йде попереду розвитку, можна сказати, що розвиток створює сприятливі передумови для успішного навчання і виховання на наступних етапах педагогічного процесу. Отже, навчання і виховання мають певні домінуючі функції у формуванні всебічно розвиненої особистості.

Відповідно мають свої домінуючі характеристики завдання і зміст цих процесів. У змісті навчання переважає формування наукових уявлень, понять, законів, теорій, практичних умінь і навичок. Крім того, цей процес одночасно сприяє вирішенню завдань виховання і розвитку, формуючи науковий світогляд учнів.

У змісті виховання переважає формування переконань, норм, правил, ідеалів, соціально значущих стосунків, установок, мотивів, способів і правил суспільно цінної поведінки. Але процес виховання одночасно впливає і на освіченість особистості, є тим фактором, що стимулює активність школярів у процесі навчання.

Отже, обидва процеси одночасно впливають на свідомість, діяльність, стосунки, волю і емоції особистості та ведуть її до загального розвитку. Але процес навчання переважно впливає на інтелектуальну, а процес виховання на

мотиваційну і дієво-емоційну сфери. Завдяки цьому процес виховання виступає в ролі одного із стимулююче-мотиваційних чинників, активно сприяючи навчанню.

У цілісному педагогічному процесі чітко виявляється специфіка форм навчання і виховання. Якщо в навчанні застосовують переважно уроки, семінари, практичні та лабораторні роботи, то виховному процесу властиві виховні справи колективного характеру, виконання доручень, різні види трудової діяльності, індивідуальні виховні впливи тощо.

Методи виховання тісно пов'язані з методами навчання. Фактично всі методи навчання являються одночасно і методами виховання, оскільки неможливо сформувати певну якість особистості або поведінки, не навчаючи учнів нормам суспільної поведінки, не пояснюючи вимог, не формуючи певних поглядів і переконань.

У той же час методи виховання, особливо такі, як пред'явлення вимог, заохочення, осуд, формування громадської думки, приклад вихователя, виступають в ролі методів стимулювання у навчанні. Більше того, без застосування методів виховання в процесі навчання неможливо забезпечити успішне функціонування педагогічного процесу.

Особливість методів навчання полягає перш за все в домінуючій цілі їх застосування – формування знань, практичних умінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності. Специфіка методів виховання в тому, що їх домінуюча ціль – формування досвіду гуманістично спрямованої суспільної поведінки. При цьому і методи навчання, і методи виховання (як і ці процеси в цілому) реалізують в єдності освітню, виховну і розвиваючу функції.

Мають свою специфіку методи контролю і самоконтролю в навчанні і вихованні. В навчанні, наприклад, застосовується обов'язково усний контроль, лабораторні та контрольні роботи, заліки, екзамени.

У вихованні, навпаки, вирішальне значення має громадський контроль колективу, формування громадської думки. Контроль за результативністю виховання не носить такого регламентованого характеру. Основними видами контролю є спостереження за ходом діяльності і поведінки вихованців, оцінка і громадська думка колективу.

При контролі за результативністю виховання не можна дуже швидко, як під час навчання, оцінити ефективність виховних впливів. Для цього необхідні більш тривалі спостереження, вивчення мотивів дій вихованців, а не тільки їх зовнішні прояви. Під час виховних заходів педагоги і учнівський актив можуть помітити лише емоційні реакції вихованців, їх стосунки, звернути увагу на окремі репліки, висловлювання, думки з приводу обговорюваних проблем, виконуваних завдань, але ці дані не дають ще достатніх підстав для висновків про глибокий виховний вплив життєдіяльності, що організовується й проводиться.

2.4. Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної систем навчання

Традиційною називають існуючу нині систему навчання, яка пов’язується з класно-урочною системою організації навчального процесу, пояснювально-інструктивним типом навчання, з переважно і репродуктивною діяльністю учнів, авторитарним стилем керівництва навчальною діяльністю. Традиційна система навчання має понад тривікову історію і попри гостру критику зберігає свої позиції в багатьох країнах світу через свою нескладну організаційну і структуру, економічність, простоту управління. Однак традиційна система освіти, за висловом І.Зязюна, була і залишається безособистісною «бездітною... безлюдською... Людина в цих стосунках постає якимось інертно-технологічним об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів і нормативів» [3]. Необхідність змін в існуючій системі навчання назріла давно, але в останнє десятиріччя стала нагальною потребою. Оскільки пошуки ефективних моделей навчання пов’язані з модернізацією традиційної системи навчання або створення їй надійної альтернативи, логічно в загальних рисах окреслити основні ознаки традиційної системи навчання.

Традиційна система навчання почала організаційно оформлюватись в класно-урочну систему з початком Нового часу. Воно прийшло на зміну індивідуального навчання, яке широко практикувалося в школах Стародавнього світу і середньовіччя. З розпитком промисловості індивідуальне навчання як форма організації і навчальних занять у школі стало неприйнятним, оскільки не забезпечувало охоплення великої кількості учнів. Деякі риси класно-урочної системи спостерігалися в середньовічних монастирських школах, але розвитку вони набули в епоху Відродження, коли почався поділ дітей на класи, стали застосовуватися навчальні плани.

Велику роль у становленні принципів класно-урочної системи відіграв Я.А.Коменський. У XVI столітті класно-урочна система навчання поступово витісняє індивідуальну форму навчання в братських школах України і Білорусі, а в XIX столітті стає панівною майже у всій Європі. У той час навчання було догматичним: знання, що підлягали засвоєнню, подавались у готовому вигляді, бездоказово (як догми), у вигляді запитань і готових відповідей, їх заучування відбувалося механічно, не вимагало осмислення, знання відтворювались дослівно.

Наприкінці XVIII – на початку XIX століття було здійснено одну з перших спроб створити альтернативу класно-урочної системи. Британські педагоги А.Белл і Дж.Ланкастер незалежно один від одного впровадили ідею взаємного або парного навчання. Учні, які були поділені на десятки (відділення) навчались у своїх старших товаришів (так званих «меніторів»), яких свого часу вчив педагог. Замість підручника широко використовувалося унаочнення, здебільшого саморобні таблиці. Ця система, яка отримала назву белл-ланкастерської, широко використовувалась у Великій Британії і в ряді країн Європи, подекуди і в Росії. Вона виправдовувала себе там, де не вистачало вчителів, а з часом, – у малокомплектних школах.

У 20-30-х роках ХХ століття виникла ціла низка альтернативних систем: Дальтон-план, Ієна-план, Батавія-план, нова школа С.Френе та інші. Інноваційні системи не витіснили традиційну систему навчання, але сприяли її вдосконаленню й модернізації. На зміну догматичному інформаційно-наслідувальному прийшов пояснювально-ілюстративний тип навчання, який складає основу традиційного навчання. Він передбачає передавання вчителем учням «готових» знань, використання пояснення, доведення із застосуванням різного роду ілюстрацій, які забезпечують наочний характер їх сприймання: запам'ятовування знань свідоме; відтворювання знань репродуктивне (переказ своїми словами); практичне застосування знань відбувається за зразком, за готовою інструкцією.

Починаючи з 30-х років у СРСР було зроблено наголос на сумі знань з основ наук, як основній меті навчання та водночас на провідній ролі викладання основ наук вчителем, що і призвело до недооцінки учіння як самостійної роботи учнів. Формалізм у навчанні, що посилювався в умовах командно-бюрократичної системи навчання в СРСР викликав незадоволення стимулював пошук передових педагогів і педагогічних колективів у різних аспектах, наприклад, в межах ідей проблемного навчання, диференціації та індивідуалізації навчання.

Наприкінці 70-х – на початку 80-х років академіком Ю.Бабанським була розроблена концепція оптимізації процесу навчання: конструювання процесу навчання, спираючись на попереднє вивчення причин труднощів учіння; взаємопов’язане осмислення цілей уроку, вибір оптимального змісту і ступеня допомоги, яка надається учням тощо. У традиційній системі навчання поряд з основними характеристиками навчання (знання, уміння, навички) почали викристалізовуватись типи – пізнавальна діяльність школярів (репродуктивна, реконструктивна і пошукова) та мотивація навчальної діяльності учнів.

Вихідним у визначенні мети навчання в традиційній системі навчання є спрямованість загальноосвітньої школи на формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особистості, котра поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість.

Головною метою навчання історії визначалося формування у школярів наукового світогляду , у зв’язку з чим основними завданнями шкільного курсу визнаються: озброєння учнів глибокими і міцними знаннями про розвиток суспільства; виховання молоді, сприяння перетворенню набутих знань у переконання, у керівництво до особистої активності; розвиток мислення учнів, їх пізнавальної активності, самостійності, виховання готовності і поваги до праці, стимулювання інтересу до науки, мистецтва.

Зміст навчання за традиційною системою складає система історичних фактів, теоретичних положень, висновків і узагальнень, адекватних даним прийомам навчальної роботи учнів. Ключовим аспектом змісту є знання. Вони розглядаються як основна складова частина того фундаменту, на якому надалі будуватимуться суспільно-політичні переконання учнів.

Знання знаходять своє відображення у фактах – найпростіших одиницях знань, що фіксують конкретну подію або будь-який її прояв; уявленнях –

чуттєвих образах або елементарних знаннях про предмет, явище; поняттях – відображеннях подій, явищ процесів в їх найстійкіших зв'язках; судженнях – ствердженнях або запереченнях наявного у предметів і явищ тих чи інших ознак, властивостей, зв'язків або відносин; умовиводах – логічних діях, внаслідок яких з одного або кількох відомих і певним чином пов'язаних між собою суджень виводять нові судження, які містять нове знання про предмет; концепціях – системах поглядів, сукупностях ідей, що визначають суть задуму, певний спосіб розуміння явища; теоріях – формах знань, що дають цілісне уявлення про закономірності і суттєві характеристики об'єктів. Для традиційного навчання притаманні висвітлення певної (єдиної) теорії, яка спирається на відповідну концепцію (інформаційний підхід, класовий підхід тощо), відповідно до якої добирається фактичний матеріал. Останній чітко фіксується в програмі, так само, як і перелік основних понять і провідних (основних) ідей курсу. Жорстка регламентація навчальних програм призводить до їх перевантаження, а протиріччя між великим обсягом і обмеженістю кількості годин на його вивчення призводить до обмеження навчання репродуктивним рівнем, тобто відтворення фактів, явищ, понять без суттєвих змін.

В традиційному навчанні вчитель розглядається як провідна фігура у справі виховання підростаючого покоління, а його праця – як специфічний вид соціально-перетворюючої і духовної діяльності, результатом якої є учень, що оволодів знаннями основ суспільних наук, певним рівнем соціальної, політичної, морально-естетичної культури, високими моральними якостями. «Інструментом» педагогічної діяльності виступає сам учитель. Діяльність учителя, за таким навчанням, зорієнтована на виклад знань (предметно-орієнтована). Її поділяють на етапи: підготовка учителя до уроку, вивчення навчального матеріалу та аналіз результатів роботи на уроці. На кожному з етапів вчитель реалізує певні функції: на підготовчому – гностичну і конструктивну, при вивченні мінімального матеріалу – інформативну, організаційну і контролюючу, облікову, на останньому етапі – контрольно-облікову. Найважливішою в традиційному навчанні є інформативна функція.

У спілкуванні з учнями вчителі надають перевагу авторитарному стилю. Вони самі визначають завдання уроку, нехтуючи думкою класу, вимагають абсолютної тиші, перебивають висловлювання учнів, обмежуючи їх ініціативу, часто вживають вислови на зразок: «Я тебе покараю! Ти повинен це зробити! Не питай, а роби! Це твій обов'язок! Від тебе залежить доля класу! Твої товариші так роблять!» – схильні приймати єдине правильне рішення, «останнє слово залишають за собою, шукають причину невдачі в учня». Особистість вчителя закрита для учнів, часто анонімна, позбавлена власної позиції.

Учні в традиційному навчанні виступають як об'єкти управління, виконавці планів учителя. Вони ніби відчужені від навчальних цінностей і задач. Звідси їх відраза від навчання і звуження спектру пізнавальних мотивів, внутрішній психологічний відхід від навчальної діяльності. Основна мотивація учіння та, на яку орієнтується вчитель у процесі навчання, а саме: «мотивація уникання невдач», чітко відображена у формулі «Якщо же..., то...» , до якої

примо або посередньо постійно звертається вчитель. Пізнавальна мотивація відіграє допоміжну роль. Навчання сприймається учнем як необхідність, обов'язок, рідше як престиж, усвідомлення себе кращим за інших. Індивідуальні особливості учнів нівелюються. Учитель орієнтується на «вирівнювання» учнів щодо деяких заданих змістовних еталонів і стандартів («всі повинні знати це.., вміти ...»). Учні постійно порівнюються один з одним за їх успішністю відповідно до визначеного еталону. Індивідуальні особливості учнів, їх здібності в різних галузях не враховуються як суттєвий параметр, який має пряме відношення до навчання.

Традиційне навчання здійснюється за допомогою фронтальної (колективної) форми. Вона ґрунтується на тезі, що добре викладений учителем матеріал – основа для його засвоєння учнями. Групова робота використовується вкрай обмежено через трудомісткість підготовки та сумнів учителя в її доцільності. Основною формою організації традиційного навчання є урок. Він являє собою організаційну одиницю навчального процесу, функція якого полягає у досягненні завершеної, але часткової мети навчання. Більше 90% навчального часу в загальноосвітній школі витрачається на уроки: весь матеріал, що входить у комплекс основ наук, викладається в ході уроків. На решту форм організації навчання: семінари, екскурсії, додаткові та індивідуальні, факультативні заняття і гурткову роботу припадає незначна частина навчального навантаження.

Традиційному навчанню притаманна одноманітність методів. Якщо скористатися класифікацією Ю.Бабанського, то в ньому серед методів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності перевага надається словесним, індуктивним, репродуктивним ні роботі під керівництвом вчителя; серед методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності наголос робиться на вимогах, заохоченні або покаранні, тобто методам стимулювання і мотивації обов'язку і відповідальності. В методах контролю й самоконтролю переважає зовнішній і дооперацийний контроль вчителя. Оцінка результатів навчання здійснюється у більшості випадків учителем і є основним заохочувальним стимулом. Тому страх перед покаранням низькою оцінкою стає емоційним фоном традиційного навчання.

Тому традиційне навчання давно стало об'єктом серйозної критики як з боку педагогів і організаторів освіти, так і з боку учнів, їх батьків і широких кіл громадськості. Критиці піддається система в цілому, охоплюються всі її компоненти: і цільовий, і змістовний, і суб'єкт-суб'єктний, і організаційно-технологічний. Як вихід пропонуються альтернативні системи навчання або глибокі трансформації всіх елементів системи.

Частіше в педагогічній літературі відзначаються окремі вади традиційного навчання, зокрема, це: 1) зорієнтованість навчання на подання учням знань. Учень сприймається вчителями як порожня судина, яку необхідно наповнити знаннями. Обсяг інформації постійно зростає, тоді як пізнавальна можливість учнів обмежена. Учні виявляються не в змозі засвоїти пропонований їм матеріал; 2) перевага пасивного сприймання інформації над осмисленням і практичним використанням, внаслідок чого учень

перетворюється лише у «сховище знань», які швидко втрачаються через незатребуваність; 3) недостатня увага до особистості учня, її розвитку взагалі, творчих здібностей зокрема; 4) переважання фронтальної (колективної) роботи над груповою та індивідуальною, внаслідок чого мало враховуються індивідуальні особливості; 5) однотипність методів навчання, що призводить до зниження пізнавального інтересу учнів; 6) планування уроку як основної форми навчання і, головним чином, уроку комбінованого; 7) обмеженість діалогічного спілкування вчителя і учнів на уроках, авторитарний стиль керівництва навчальною діяльністю з боку вчителя; 8) домінування вербальних методів навчання, надмірне захоплення словесними методами навчання, відірваність його від життя; 9) розрахованість на абстрактного середнього учня, прагнення до одноманітності.

Поряд із традиційною системою навчання все частіше застосовуються інноваційні системи навчання. Термін «інновація» почав використовуватись у вітчизняній дидактиці на початку 90-х років XX століття і швидко набув поширення в учительському середовищі.

Поширення терміну «інновація» до сфери освіти було пов'язане з утвердженням поглядів на сучасне суспільство як на постіндустріальне, в якому освіта відіграє одну з провідних ролей. Англійський філософ О.Тоффлер зазначав, що сучасна школа повернута скоріше назад, в минуле вмираючої системи, аніж на ледь видне на горизонті нове суспільство, що йде їй на зміну, тому необхідно створити систему освіти принципово іншу, суперіндустріальну. Така система не може не бути інноваційною.

Створення перших систем інноваційного навчання пов'язують з першою третиною XX століття. Ідейною основою багатьох спроб впровадження інноваційного навчання на той час була педагогічна концепція американського педагога, психолога і філософа Дж.Дьюї. Він вважав, що єдино правильне виховання відбувається через пробудження вроджених сил дитини, через вимоги того соціального оточення, в якому вона опинилася.

Співзвучною з концепцією Дж.Дьюї була теорія, розроблена американським психологом А.Маслоу. Згідно з нею функції та цілі освіти й виховання полягають у «самоактуалізації особистості», в досягненні повної людяності, оволодінні найбільшою висотою, доступною людському роду або даному індивіду, в допомозі людині стати настільки доброю, на скільки вона здатна. Тому процес навчання має будуватися на досвіді, який найбільш легко веде до просвітлення і захоплення.

На початку 30-х років, в умовах формування в Радянському Союзі тоталітарного режиму, практику універсального використання інноваційних систем засудили й затвердили класну-урочну систему, наголосивши на підвищенні ролі вчителя в процесі. Гострі оцінки інноваційних пошуків зводили нанівець використання менш елементів цих систем в радянській школі. У 30-ті роки інноваційні процеси втрачають свою популярність і в США та Європі, оскільки вони були зорієнтовані на майбутній рівень освіти (постіндустріальний) і ввійшли у протиріччя з існуючим індустріальним

суспільством, яке до того ж наприкінці 20-х років переживало свої не найкращі часи.

У 50-60-х роках у США набула поширення ідея «школи без класів» Ф.Брауна. Групова робота в школі здійснюється не за віком чи здібностями, а з урахуванням дійсних інтересів учнів. Програма в такій школі поділяється на кілька фаз – від простих до більш складних. Учні на кожну фазу добираються на основі тестів.

Наприкінці 60-70-х років в англомовних країнах зародилося модульне навчання як різновид програмованого навчання. Спочатку воно розумілося як пакет науково адаптованих навчальних програм для індивідуального навчання.

На початку 90-х років були здійснені спроби впровадити інноваційні системи навчання на теренах колишнього СРСР. І.Чечель визначає, що інноваційний пошук в 90-тих роках умовно можна поділити на три періоди: 1991-1992 роки – період пошуку, що характеризувався багатоваріатністю дидактичних форм; 1994-1995 роки – період захоплення модульним навчанням; 1997-1999 роки –впровадження проектного навчання. Для української школи це десятиліття – скоріше, період пошуку. За цей час в Україні виникли альтернативні школи, набула широкого масштабу експериментальна апробація модульного навчання, оформилася наука педагогічних технологій і моделей навчання.

Інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямоване не на навчальний предмет і виклад учневі певної суми знань, а, перш за все, на розвиток особистості учня, метою такого навчання є «не зашкодь дитині». На думку прибічників інноваційного навчання, освіта схожа на фізичне зростання. Вона відбувається без нашого втручання й вимагає живильного середовища. Вона відбувається внаслідок спілкування і ґрунтується на самовизначенні. "Не так вже важливо вчити дітей, наголошує К.Роджерс, – як важливо створити ситуацію, в якій дитина просто могла б вчитися сама і робила б це із задоволенням» [4].

Основу змісту інноваційного навчання складає досвід. Знання як такі в інноваційному навчанні знаходяться на другому плані. На думку С.Паттерсона, вони повинні збігатися з учнем, з його потребами та інтересами. Їх значення полягає не в змісті навчальних предметів, а в учневі. Учень відкриває для себе це значення і потім співвідносить його із змістом. Засвоєння знань у цьому випадку є наслідком, точніше побічним продуктом досвіду переживань, зокрема й уявного досвіду.

В інноваційному навчанні головною дійовою особою є учень. Це є принциповою відмінністю інноваційного навчання. Американський педагог Р.Барт зауважував, що інноваційне навчання базується на принципово відмінних уявленнях про дітей і знання. Тому ми повинні стати на місце дитини і виходити з неї. Не програми, а вона повинна визначати як якість, так і кількість навчання.

Зовсім іншу роль в інноваційному навчанні відіграє і вчитель. Він за словами К.Роджерса, сходить з п'єдесталу і стає одним з і тих, хто допомагає вчитися, і вчиться сам у тих, кому допомагає. Головна функція учителя полягає

в організації й стимулюванні навчального процесу, спрямованого на розвиток особистості учня (особистісно орієнтована позиція). К.Роджерс називає таку систему стосунків «концентрацією на особистість», згідно з якою вчитель повинен мати достатньо поваги до себе і до вихованців; поділяти з іншими відповідальність за навчання і виховання; керуватися власним досвідом; вибудовувати свою програму самостійно або спільно з іншими, вибирати напрями власного навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки свого вибору; керувати поступовим створенням клімату, який полегшує навчання, а взаємонавчання стало домінуючим; сприяти зміні зовнішньої дисципліни на самодисципліну.

Спілкування між учасниками процесу навчання носить особистісно орієнтовний характер, якому притаманні відкритість особистості вчителя, установка на співробітництво, спільну діяльність та індивідуальну допомогу. Кожен учень бере участь у постановці мети і завдань навчання. Вчитель заохочує виявлення особистісного ставлення учня до виконуваної роботи питаннями типу: «Яким чином я можу це застосувати? Які почуття я буду переживати при такому застосуванні? Яким ще могло б бути явище чи об'єкт? Наскільки іншим було б моє життя, якби це не було б часткою мого світу? Яким чином це могло б бути корисним для мене?». Учитель впливає на учнів, спираючись на позитивне в їх поведінці, і в будь-яких ситуаціях поважає особисту гідність учнів. Учням дозволяється звертатися до вчителя, щоб отримати додаткові матеріали і завдання. У разі непорозумінь причину вихователь шукає в своїх діях, а не в діях учнів або зовнішніх чинниках. Співтворчість і співпраця створюють сприятливу атмосферу і значно збагачують мотивацію учіння. На відміну від традиційного навчання, в якому переважає мотивація «уникання невдач» і обов'язку, інноваційне ґрунтується на мотивації «досягнення», утвердженні почуття гідності особистості, самореалізації, творчої діяльності.

Інноваційне навчання являє собою суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчання, одиницею управління якої є цілісна навчально-виховна ситуація. Тому теоретики і практики інноваційного навчання часто відкидають звиклі для традиційного навчання категорії як теоретичні абстракції. При інноваційному навчанні акцент зміщений з організаційних форм і методів на творчу імпровізацію вчителя, на його можливість відкривати, розробляти, удосконалювати й застосовувати властиві лише йому підходи навчання. Тому організацію інноваційного навчання можна розглянути лише в конкретних проявах дидактичних моделей. Пріоритетом інноваційного навчання є групова та індивідуальна форми навчання. Фронтальна форма використовується дуже рідко, переважно у вигляді лекції. Групове навчання залучає до спільної роботи невелику кількість учнів-однолітків, при цьому учень не втрачає своєї індивідуальності. В разі необхідності учні можуть звертатися один до одного за допомогою, розв'язувати спільні задачі. Індивідуальна форма роботи дає можливість учневі більш глибоко зосередитися на окремих завданнях, нести більшу відповідальність за результат їх виконання, як перед самим собою, так і

перед учителем. Головне в цих формах – довіра, опора на здатність дитини відповідати за себе, стимуляція почуття гідності й самоповаги.

В інноваційному навчанні перевага надається таким формам взаємодії, які забезпечують високий рівень активності кожного учня, максимальне залучення його досвіду.

Ще одним пріоритетом є диференціація навчання, яка передбачає, в першу чергу, різноманітний вибір і опору на самостійність учнів нарівні предметів, форм навчання. Порівняння учнів одного з одним відсутнє. Учень порівнюється сам із собою. Розвиток учня оцінюється за багатьма особистісними параметрами (інтелектуальний розвиток, культура мови, здатність до спілкування, самостійність, ініціатива, відповідальність тощо). Але перевага надається не оцінці з боку вчителя, а взаємо- і самооцінки в групах учнів у межах спільної діяльності та змісту. Пропонуємо порівняльну характеристику традиційної та інноваційної систем навчання у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної систем навчання

Компоненти системи	**Традиційна система навчання**	**Інноваційна система навчання**
Цільовий	- засвоєння предметних знань - цілі й плани їх досягнення задаються вчителем	- розвиток особистості й різноманітних форм мислення кожного учня в процесі засвоєння знань; - цілі й завдання розробляються спільно з учителем
Змістовний	- знання, уміння, навички	- комплекс складних умінь, ціннісних визначень, досвіду, які базуються на знаннях
Суб'єкт-суб'єктний - сутність взаємин	- навчання розглядається як взаємозв'язок двох автономних діяльностей: викладання й учіння; - учні виступають об'єктами управління. Відносини суб'єкт-об'єктні	- навчання розглядається як цілісна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу; - учні виступають суб'єктами учіння, спілкування, організації тощо. Відносини суб'єкт-суб'єктні

- роль вчителя	- предметно-орієнтована позиція, - переважають інформаційно-контролюючі функції, - стиль керівництва авторитарний, директивний, репресивний, - ініціатива учнів обмежуються, - закритість особистості вчителя, незаперечність вимог	- особистісно-орієнтована позиція, -переважають організаційна та стимулююча функції, - стиль демократичний - ініціатива учнів підтримується, - відкритість особистості вчителя, установка на солідарність
- роль учнів	- відчуження від цілей і задач, відраза до навчання, - переважає мотивація «уникнення невдач» (якщо не..,то…), обов'язку, рідше - престижу, - власний досвід учнів мало враховується, - орієнтація на «вирівнювання» учнів згідно із заданими елементами і стандартами («всі повинні знати, вміти…»)	- посилення мотивації навчання на основі співтворчості та співпраці, - переважає мотивація «досягнення успіху», творчої діяльності, само актуалізації, - розширення реального досвіду, - орієнтація на індивідуальні особливості учня, змістовні еталони і стандарти виступають лише як кінцеві орієнтири навчання
Організаційно-технологічний - характер пізнавальної діяльності	переважає репродуктивна діяльність, дії за зразком, вправи за заданими способами вирішення;	творча і продуктивна діяльність, яка визначає вибір репродуктивних завдань;
- форми організації навчання	фронтальна робота, що ґрунтується на тезі: «Добре пояснений вчителем матеріал – основа засвоєння його учнем»;	групова та індивідуальна робота, фронтальна переважно у вигляді лекцій. Основна теза: «Довіра до дитини, опора на її здатність відповідати за себе»;

-результативність	постійне порівнювання учнів один з одним за успішністю відповідей згідно еталону	кожен учень порівнюється лише сам із собою за багатьма особистісними показниками
- контроль і оцінювання	- тестування – загальний показник успішності учнів, засіб його оцінки, - контроль переважно зовнішній і поопераційний.	- тестування – допомога вчителю, батькам та учням у виявленні здібностей останніх, - взаємо- та самоконтроль.

Однією з суттєвих проблем інноваційного навчання є протиріччя між його зорієнтованістю на майбутнє високорозвинуте постіндустріальне суспільство з розгалуженою демократичною політичною системою та сучасним економічним і політичним розвитком, наслідком чого є неготовність суспільства до сприйняття інноваційного навчання. Його теоретики деякою мірою втрачають реалії сьогодення. Особливо це стосується посткомуністичних країн з кризовим станом економіки, невизначеністю соціальних відносин і недорозвинутою демократією.

Ще однією проблемою є суб'єктивність інноваційного навчання. І вчитель, і учень у навчанні виступають рівноправними суб'єктами. Ефективний досвід такого спілкування залежить як від добору учнів, так і від здібностей вчителя та специфічного характеру їх відносин. Тому пряме запозичення досвіду не завжди може дати відповідний ефект в іншому навчальному середовищі.

Іншою проблемою є непідготовленість до інноваційного навчання педагогічного середовища і, перш за все, вчителів. Вихована в умовах тоталітарної системи і чудово розуміючи її вади, більшість вчителів опинилася психологічно непідготовленою до рівноправних стосунків з учнями в навчанні, культивуючи в школі авторитарний стиль спілкування.

2.5. Наукові концепції та теорії: джерела, принципи, проблеми

Перш за все, визначимо сутність самого поняття «концепція». У загальнофілософському розумінні концепція (від лат. concepsio – розуміння, система) – це певний спосіб розуміння, тлумачення якого-небудь предмета, явища, процесу, основна точка зору на предмет або явище, провідна ідея їх системного розкриття. Термін «концепція» вживається також для позначення провідної думки, конструктивного принципу в науковій та ін. видах діяльності. Більш лаконічне висловлювання наводить В.Беспалько, за яким концепція – це система змалювання певного предмета або явища, яка сприяє його розумінню, виявленню провідних ідей його побудови або функціонування. Якщо ми прагнемо створити певну науково обґрунтовану теорію навчального виховного процесу, то починати слід з конструювання її

концепції, тобто системи і провідних ідей, на основі яких вона повинна розроблятися [1].

Конструювання всякої концепції є неможливим без вивчення її методологічної основи. Не претендуючи на закінченість та глибину, позначимо контур методологічних передумов для конструювання такої концепції. Перш за все необхідно визначити джерела концепції, метод конструювання концепції, основні закономірності її функціонування, принципи реалізації та основні проблеми, які можуть виникнути в процесі реалізації концепції. Однією з головних вимог до розробки концепції слід вважати те, що учень як суб'єкт навчально-виховного процесу, є його основною ціллю, а не засобом.

I. Джерела: Орієнтація на учня, як головну цінність школи, як особистість з певними потребами і нахилами, певними фізичними, психомоторними особливостями.

2. Гуманістичні та демократичні підходи до учня як неповторної особистості.

3. Соціально-психологічні умови навчально-виховної діяльності вчителя і навчально-розвивальної діяльності учнів.

4. Рівень розвитку педагогічної, психологічної, фізіологічної теорії.

II. Метод. Методом, на основі якого конструюється концепція і який закладається в основу навчально-виховного процесу, є системний підхід, який дозволяє визначити сутність, склад, структуру і функції елементів навчального процесу.

III. Закономірності функціонування є відображення найбільш міцних, суттєвих, повторюваних, об’єктивних зв’язків та відношень, які виникають і мають прояв у ході реалізації навчального або виховного процесу. Серед головних закономірностей слід виділити гуманістичність і демократичність, аналітичну спрямованість та доцільність.

1. Гуманістичність. Оскільки навчально-виховний процес реалізується в загальноосвітньому навчальному закладі, деформується і розвивається особистість учнів, навчання і виховання носить гуманістичний характер, що виражається у відношеннях співробітництва вчителя та учнів на основі поваги і довіри до дітей.

2. Демократичність управління. Керівництво навчально-виховним процесом може здійснюватися лише на демократичній основі за умови активного включення в цей процес учителів і учнів. Маємо на увазі учнівське самоврядування і демократичний стиль керівництва з боку вчителів, що обумовлює активну участь усіх у вирішенні проблем, які виникають під час реалізації різноманітних форм роботи.

3. Аналітична спрямованість. Науковий підхід до реалізації навчально-виховного процесу, гуманістичність та демократичність здійснення його можуть бути забезпечені за умови певного аналітичного рівня. Аналітична спрямованість ґрунтується на здійсненні аналізу реалізації навчального і виховного процесу (окремих складових частин і процесу в цілому), узагальнення і корекції наступної діяльності.

4. Доцільність. У науці стало вже аксіомою, що від доцільності процесу

залежить його ефективність. Для створення наукової концепції навчання або виховання слід визначити цілі різних рівнів (ієрархію), які повинні мати діагностичний характер, що обумовлює досягнення певного результату. Провідні цілі, декомпозовані на підцілі (цілі нижчого рівня), конкретизовані з урахуванням диференційованого та індивідуального підходів до учнів, підвищують коефіцієнт корисної дії навчального і виховного процесу.

IV. Принципи реалізації теорії. Кожна теорія будується не тільки на основі закономірностей, але і на основі науково обґрунтованих принципів (провідних положень). Принципи визначають зміст, структуру і методи реалізації навчального і виховного процесу, організацію його в цілому.

V. Основні проблеми:

1. Недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів.

2. Відсутність належних соціально-економічних умов.

3. Недостатній рівень розробленості теорії навчання і виховання.

4. Відсутність науково обґрунтованого змісту освіти (складу, структури, функцій основних елементів).

5. Нерозробленість ефективних педагогічних технологій організації навчального і виховного процесу.

Орієнтуючись на такий логіко-методологічний підхід до розробки концепції, можна конструктивно побудувати ознайомлення з передовими педагогічними технологіями, традиційними та інноваційними системами навчання і виховання тощо.

Кожна наука, безумовно, ґрунтується на певних, відповідних їй теоріях і технологіях. З метою подальшого обґрунтування наших підходів до висвітлення теорій та технологій навчання і виховання, розглянемо сутність цих понять у загальнонауковому плані. Відомий вчений А.Шептулін теорію розглядає як систему ідеальних образів (понять), що відбивають сутність досліджуваного об’єкта, його внутрішні необхідні зв’язки, закони його функціонування і розвитку.

Ширше визначення дається у філософському енциклопедичному словнику, де теорія (від грецького – розглядаю, досліджую) розглядається в двох аспектах: в широкому розумінні, це комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на тлумачення і пояснення якого-небудь явища, і у більш вузькому і спеціальному розумінні – вища, найбільш розвинута форма організації наукового знання, яка дає цілісне уявлення про закономірності і суттєві зв’язки певної галузі дійсності об’єкта даної теорії. Теорія виступає як найбільш складна і розвинута форма наукового знання.

Найважливішою формою відтворення в мисленні сутності досліджуваного об’єкта, теорія – це система наукового знання, що описує та пояснює деяку сукупність явищ, дає знання реального підґрунтя висунутих положень і поєднує відкриті в даній галузі закономірні зв’язки в єдине начало. Відповідно до своєї природи, теорія евристична, вона завжди прокладає шлях до пошуків нових фактів і законів.

Дидакт В.Краєвський відзначає, що теорія розкриває сутність досліджуваного об’єкта, дає цілісне відбиття цього об’єкта і тим самим

долає розрізненість емпіричних знань про нього. Б.Гершунський уточнює, що дидактична теорія має узагальнювати відповідні закони та закономірності, які відносяться до даної галузі педагогічних явищ [2].

Виходячи з наведених вище визначень, можна зробити висновок, що теорія – це система ідеальних образів; комплекс поглядів, уявлень, ідей; форма організації наукового знання; форма відтворення в мисленні сутності досліджуваного об'єкта; система наукового знання. Ґрунтуючись на змісті наведених визначень, можна виділити і різні підходи вчених до формулювання функцій теорій. До таких функцій можна віднести: відбиття сутності досліджуваного об'єкта, його внутрішніх необхідних зв'язків, законів його функціонування і розвитку; тлумачення та пояснення якого-небудь явища; надання цілісного уявлення про закономірності і суттєві зв'язки певної галузі дійсності; розкриття сутності досліджуваного об'єкта; подолання розрізненості емпіричних знань; опис та пояснення певної сукупності явищ; поєднання відкритих у певній галузі закономірних зв'язків до єдиного поєднуючого начала.

Узагальнюючи зазначене, можна визначити, що основним підґрунтям педагогічної теорії є передовий педагогічний досвід і наукові дослідження в галузі дидактики і теорії виховання, де здійснюється абстрагування від реальних об'єктів, перехід від матеріальної, предметної сфери в сферу абстрактного мислення, яке пов'язано з мисленим конструюванням певних ідеалізованих об'єктів. До елементарного складу педагогічних теорій необхідно віднести: ідеї, теоретичні та емпіричні знання, закони, наукові факти, категорії, поняття, терміни, часткові методи тощо. Основними функціями педагогічної теорії слід вважати:

1. Науково-теоретичну або описово-пояснювальну (навчальний і виховний процес, його сутність, закономірності тощо);
2. Конструктивно-технічну (технологічну) або нормативну (проектування процесу педагогічної діяльності).

Основними етапами становлення педагогічної теорії є:

1. Виникнення теоретичної проблеми на основі вивчення та узагальнення передового досвіду;
2. Розробка теоретичної ідеї, яка є абстрактним вирішенням проблеми і загальною схемою теорії;
3. Створення категоріальної структури теоретичної системи знань.

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте сутність системного підходу, системи.
2. Що таке педагогічна система? ЇЇ детальна характеристика.
3. Що таке педагогічний процес? Які основні вимоги щодо його організації?
4. Розкрийте поняття «наукова концепція».
5. Які принципи реалізації наукової концепції?
6. Що таке педагогічна теорія та які функції педагогічної теорії вам відомі?

Література

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения в учебном процессе. – М., 1995.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практически ориентированных образовательных концепций). – М. : Совершенство, 1998.
3. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії // Світло. – 1996. – №1.
4. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система. – Белгород, 1997.
5. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М., 1974.
6. Киричук О.В. Духовно-катарсична активність особи: сутність, функції, ґенеза // Нива знань. Наук.-метод. Альманах. – Дніпропетровськ, 1998.
7. Киричук О.В. Енергоінформаційний простір і його взаємодія з розвитком людини // Гімназія на зламі століть: Практико-зорієнтований посібник. – К., 1999.
8. Киричук О.В. Педагогічна система освітнього закладу як об’єкт психології управління // Психологія на перетині тисячоліть. – 2001 . – Т.ІІ.
9. Киричук О.В.Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. – 2000. – №10.
10. Кларин М.В. Педагогическая технология. – М. : Педагогика, 1989.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ.пед вузов / Под ред. Е.С.Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 1999.
12. Український педагогічний словник / За ред. С.Гончаренка. – К. : Либідь, 1997.
13. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / Вибрані твори. В 2т. – К. : Радянська школа,1983.

3. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗРОБКИ НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Теорія розвивального навчання Л.Занкова
3.2. Теорія формування прийомів засвоєння знань і навчальної роботи Д.Богоявленського і Н.Якиманської
3.3. Теорія навчальної діяльності Д.Ельконіна і В. Давидова
3.4. Теорія поетапного формування розумових дій П.Гальперіна і Н.Тализіної

3.1. Теорія розвивального навчання Л.Занкова

Учений Л.Занков як мету дослідження визначив виявлення об'єктивних педагогічних закономірностей у співвідношенні навчання і розвитку. Виявлення цих закономірностей сприяє пошуку шляхів навчання учнів, які приводять до оптимального загального розвитку.

Заслуга Л.Занкова полягає в тому, що він здійснив експериментальне дослідження, яке розкриває вплив різних «дидактичних систем» на розвиток дітей. Керуючись загальними методологічними положеннями, ним було розроблено принципи навчання, які забезпечують оптимально можливий розвиток школярів, виявлено об'єктивні психолого-педагогічні закономірності співвідношення навчання і розвитку.

При цьому вихідною і провідною ідеєю, покладеною Л.Занковим в основу побудови експериментального навчання, була ідея пошуку таких шляхів і методів навчання, які виявилися б найбільш ефективними для загального розвитку дитини.

Під загальним розвитком він розумів розвиток здібностей учнів і для визначення цього рівня використовував такі показники:

1. Розвиток спостережливості. Цей показник загального психічного розвитку важливий тому, що він пов'язаний з розвитком сприйняття, в процесі якого здійснюється мислений аналіз і синтез спостережуваних предметів, явищ та їх частин. Рівень і напрямок спостережень дітей служать надійним показником розвитку багатьох важливих психічних процесів школярів.

2. Розвиток мислення. Для перевірки рівня розвитку мислення використовувалась особлива методика, що дозволяє бачити, як учні виконують розумові дії у певному аспекті і міняють цей аспект у залежності від поставленого перед ними завдання. Так визначався рівень розвитку таких розумових операцій, як аналіз, абстрагування і узагальнення.

3. Розвиток практичних дій, умінь створювати деякий матеріальний об'єкт. Цей показник дає можливість встановити не тільки рівень розвитку дитини «ручних операцій» (практичних дій), але і ряду важливих сторін сприйняття і мислення.

На основі вищезазначеної провідної ідеї будови такої дидактичної системи, що забезпечує найбільшу ефективність навчання для загального розвитку школярів, Л.Занков розробив основні дидактичні принципи навчання,

які виділялися і формулювалися ним на основі аналізу експериментального навчання. Відмінність змістової сутності дидактичних принципів Л.Занкова від загальних дидактичних принципів (наочності, свідомості, послідовності, систематичності та ін.) полягає в тому, що загальні принципи дидактики спрямовані на успішний результат навчання в засвоєнні учнями знань, умінь і навичок, а розроблені дослідником принципи спрямовані на досягнення загального розвитку учнів, який, безперечно, повинен забезпечити успішність результатів навчання.

До таких принципів Л.Занков відносив:

1. Принцип провідної ролі теоретичних знань у початковому навчанні.
2. Принцип навчання на високому рівні складності.
3. Принцип навчання швидким темпом.
4. Принцип усвідомлення школярами процесу учіння.
5. Принцип цілеспрямованої і систематичної роботи над загальним розвитком усіх учнів, у тому числі і найбільш слабших.

У фундаментальній праці «Навчання і розвиток» Л.Занков вказує, що вирішальна роль в експериментальній системі належить принципу навчання на високому рівні трудності, який характеризується не тим, що підвищує деяку абстрактну «середню норму складності», а перш за все тим, що розкриває духовні сили дитини, дає їм простір і напрямок. Якщо навчальний матеріал і методи його вивчення такі, що перед школярами не виникає перешкод, які необхідно подолати, то розвиток дітей іде повільно і слабо.

Принцип навчання на всякому рівні трудності тісно пов’язаний з іншим принципом провідної ролі теоретичних знань у початковому навчанні. Цей зв'язок обумовлений характером труднощів, що пов’язані з теоретичним осмисленням виучуваних явищ, визначенням їх внутрішніх суттєвих зв’язків.

Пояснюючи принцип навчання швидким темпом, Л.Занков підкреслював, що він полягає не в тому, щоб діти протягом уроку виконали більше завдань. Йти вперед швидким темпом не означає поспішати на уроці, давати якнайбільше повідомлень школярам. Необхідне безперервне збагачення розуму школяра різноманітним змістом, який створює сприятливі умови для більш глибокого осмислення отримуваних повідомлень, оскільки вони включаються в широку розгорнуту систему.

Якщо принцип свідомості означає осмислення учнем тих повідомлень, фактів, явищ, які вивчаються, умінь і навичок, якими він оволодіває, то принцип усвідомлення школярами процесу учіння означає усвідомлення ними тих способів дій і операцій інтелектуального і практичного характеру, за допомогою яких відбувається процес учіння, які складають цей процес.

Принцип цілеспрямованості і систематичної роботи над загальним розвитком всіх учнів, у тому числі і найбільш слабих, означає як активну роботу з учнями всього класу, так і те, що боротьба з відставанням окремих учнів проводиться не шляхом додаткових тренувальних вправ, а в першу чергу шляхом більш посиленої уваги до загального психічного розвитку таких учнів, визначення і наступної корекції тих сторін психічного стану, затримка розвитку яких є основною причиною відставання.

Для проведення експериментального навчання в 50-60-ті роки XX століття Л.Занков із співробітниками лабораторії розробив декілька програм і навчальних посібників. Експериментальне навчання проводилось у більш ніж тисячі початкових класів республік колишнього Радянського Союзу. Результати експерименту були позитивні.

3.2. Теорія формування прийомів засвоєння знань і навчальної роботи Д.Богоявленського та Н.Якиманської

Починаючи з 50-х років XX століття протягом кількох десятиріч група психологів під керівництвом Н.Якиманської досліджувала питання засвоєння і застосування знань учнів. При цьому засвоєння знань вони розуміли як пізнавальну діяльність, в яку включаються не тільки розумові процеси, але й почуття, воля тощо. Вчений Д.Богоявленський у зв'язку з цим відзначає, що засвоєння можливе тільки тоді, коли учень активно використовує навчальний матеріал, застосовує відповідні знання. В процесі застосування знань не тільки розкриваються нові суттєві сторони фактів і явищ, які були помічені раніше, але і виробляються прийоми розумової роботи, уміння мислити.

Результати дослідження процесу засвоєння знань і формування розумових операцій привели авторів до такого висновку: завершальним етапом у розвитку мислительних операцій учнів є не становлення розумової дії, а реалізація цієї дії у практичній діяльності. Тобто підкреслюється важливість практичних вправ інтелектуального характеру не тільки у засвоєнні навчального матеріалу, але і в розвитку прийомів розумової діяльності.

Особливу увагу вчені лабораторії приділили дослідженню основних психічних процесів, які беруть участь у засвоєнні і застосуванні знань, визначенню психологічних механізмів становлення цих процесів. Так, наприклад, вивчаючи становлення у молодших школярів таких розумових операцій, як аналіз і синтез у процесі складання словесного плану виучуваного тексту, вчені встановили таку закономірність: на першому етапі має місце невідповідність синтезу аналізу. Спочатку дитина здійснює синтез тексту, не аналізує його; на наступному етапі виконується аналіз тексту – виділення окремих слів при відставанні синтезу. А на останньому етапі синтез і аналіз приходять у відповідність: виділені сполучення слів несуть синтезуючу функцію.

Під час вивчення ролі життєвого досвіду учнів у засвоєнні знань було встановлено, що попередній досвід може відігравати як позитивну, так і негативну роль. Дослідники вказують, що при наявності різниці між життєвим досвідом учня і науковим змістом отримуваних знань необхідно використовувати прийом **протиставлення.** Необхідно виявити життєве розуміння поняття і протиставити йому розуміння, що розкривається в системі наукових знань, чітко віддиференціювавши їх.

У цьому плані особливого значення набуває така операційна дія, як **порівняння.** Воно має значення не тільки як необхідна умова для пізнання властивостей певних явищ, але і для правильного узагальнення знань. Був

обґрунтований висновок про те, що для правильного узагальнення необхідно варіювати всі несуттєві ознаки виучуваного поняття, зберігаючи постійними тільки ті ознаки, які мають бути покладеними в основу узагальнення.

На основі вищезазначеного вчені цієї групи підкреслюють, що загальна закономірність процесу засвоєння знань (понять) полягає в тому, що аналіз і синтез навчального матеріалу відбувається в умовах співставлення і протиставлення, при цьому узагальнення суттєвих ознак сприяє усвідомленню несуттєвості варійованих.

Для того, щоб розділити суттєві і несуттєві ознаки у засвоюваному понятті і протиставити їх один одному, необхідно вчити школярів роздільній абстракції. Сутність цієї абстракції можна уявити через приклад, який наведений Є.Кабановою-Меллер. Вивчаючи в курсі геометрії поняття зовнішнього кута трикутника, учні під керівництвом учителя виконують креслення кількох зовнішніх кутів і виділяють, по-перше, суттєву ознаку, спільну для всіх зовнішніх кутів («суміжний внутрішньому»), а по-друге, відмічають несуттєві ознаки, за якими розрізнюються різні зовнішні кути (наприклад, за величиною). Щоб таким чином сприйняти суттєві і несуттєві ознаки, у заданому зовнішньому куті необхідно спиратися на **узагальнене** судження про суттєві ознаки, тобто на визначення поняття; разом з тим слід спиратися і на **узагальнене судження** про несуттєві ознаки, на такі судження: «величина зовнішнього кута трикутника може варіювати»; «зовнішній кут може бути тупим, прямим, гострим». Такі знання дозволяють учню протиставити дві групи ознак і усвідомити суттєві і несуттєві, варіативні.

Автор підкреслює, що необхідно для учнів обмежувати кількість варіацій у наочному матеріалі шляхом доцільного відбору цього матеріалу: «...надто велике розмаїття форм цих елементів заважає їх узагальненню».

У своїх роботах автори цього напрямку прийоми навчальної роботи розуміють як системи дій, «які служать для вирішення навчальних завдань». Різні прийоми складаються з великих або малих систем дій і використовуються для розв'язання різного кола завдань. Отже, прийоми виявляють, як учні здійснюють навчальну діяльність.

У зв'язку з цим виділяється певна класифікація прийомів, де розрізнюються вузькі (специфічні для кожного навчального предмета) і широкі (загальнонавчальні або міжпредметні) прийоми навчальної праці. Нині дослідниками усвідомлюється необхідність формування в учнів як загальних, так і специфічних прийомів навчальної роботи.

Іншим важливим питанням у дослідженнях групи Н.Менчинської слід вважати питання про перенесення знань і прийомів розумової діяльності. Перенесення розуміється як використання цих знань і прийомів учнями в нових умовах. Дослідженням встановлено, що важливою умовою перенесення є узагальнення в процесі засвоєння знань і умінь, усвідомлення складу знань і прийомів, визначення в цьому складі міжпредметних елементів. Внутрішніми умовами, що сприяють перенесенню, є усвідомлене засвоєння знань і прийомів, самостійність в їх узагальненні. Цей прийом пов'язаний із третім елементом змісту освіти – досвідом творчої діяльності, що втілений в особливих

інтелектуальних процедурах, які не піддаються презентації у вигляді передбачуваної системи дій.

3.3. Теорія навчальної діяльності Д.Ельконіна і В.Давидова

Вивчаючи проблему періодизації психічного розвитку дитини, Д.Ельконіним одним з питань було визначення характеру провідної діяльності для кожного з виділених ним періодів дитинства.

Вивчаючи цю проблему, він спирався на теорію провідної діяльності, яка була розроблена А.Леонтьєвим. Він показував, що життя або діяльність в цілому не складається механічно з окремих видів діяльності. Одні види діяльності на даному етапі є провідними і мають більше значення для подальшого розвитку особистості, інші – менше. Одні грають головну роль в розвитку, інші – підлеглу. Тому слід говорити про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності.

Для того щоб визначити характер провідної діяльності для кожного періоду, необхідно спиратися на ознаки провідної діяльності, вказані А.Леонтьєвим. До головних ознак ним віднесено такі:

1. Всередині певної діяльності виникають і диференціюються нові види діяльності.
2. У провідній діяльності формуються і перебудовуються психічні процеси.
3. Від провідної діяльності головним чином залежать спостережувані в даний період розвитку основні психологічні зміни особистості дитини.

Враховуючи ці ознаки, можна вважати, що, наприклад, провідною діяльністю для дошкільного віку (3-6 років) є гра. Саме під час гри у дошкільника поступово виникає нова діяльність учіння, в грі у нього розвиваються основні психічні процеси і саме в грі дитина засвоює суспільні функції і норми поведінки, і це є основним у формуванні його особистості.

Є певні дослідження, де розкривається зміст провідної діяльності для раннього дитинства, нас же більше цікавить шкільний вік, а саме визначення того, які провідні види діяльності у дітей шкільного віку.

В кінці 50-х років XX століття Д.Ельконін як робочу гіпотезу висунув положення про те, що провідною діяльністю для школярів є особлива діяльність, яку він назвав навчальною. У зв'язку з цим необхідно відзначити різні підходи до поняття «навчальна діяльність». Якщо більшість авторів вважали, що навчальною діяльністю є будь-яка діяльність у процесі навчання (гра, праця та інше), то Д.Ельконін розглядав її як особливу діяльність школяра, яка свідомо спрямована ним на здійснення цілей навчання і виховання і яка сприймається ним як особиста мета. Д.Ельконін пояснював, що навчальна діяльність є перш за все такою діяльністю, внаслідок якої відбуваються зміни в самому учневі. Це діяльність самозміни, її продуктом є ті зміни, які відбулися в ході її виконання в самому суб'єкті. Більш того, підкреслювалось: якщо в інших видах діяльності школяра бувають різні мотиви (оцінка, змагання та ін.), то мотивом навчальної діяльності може бути тільки навчально-пізнавальний

мотив, спрямований на «оволодіння узагальненими засобами дій у сфері наукових понять».

У такій навчальній діяльності, яку охарактеризував Д.Ельконін, учень свідомо ставить перед собою цілі, які ставить перед ним вчитель. В кінці 50-х років XX століття почалося тривале, складне і багатопланове експериментальне дослідження формування в учнів зазначеної навчальної діяльності. Дослідження в умовах експериментальної школи проводилось групою вчених під керівництвом Д.Ельконіна і В.Давидова. Внаслідок тривалої роботи була достатньо обґрунтована гіпотеза і визначені основні особливості цілеспрямованої навчальної діяльності і процесу її формування.

Цілеспрямована навчальна діяльність орієнтована не на отримання яких-небудь матеріальних або інших результатів, а безпосередньо на зміну самих учнів, на їх розвиток.

Теорія Д.Ельконіна і В.Давидова вимагає, щоб цілеспрямована навчальна діяльність була провідною, а інші види діяльності – допоміжними. Важливо, щоб весь процес учіння відбувався під впливом цілеспрямованої навчальної діяльності, щоб мотиви навчальної діяльності (навчально-пізнавальної) були домінуючими, головними у мотивації учіння школярів.

У відповідності з цією теорією головним змістом навчання мають бути загальні способи дій у вирішенні широкого кола завдань, щоб діяльність учнів була спрямована на оволодіння певними загальними способами.

Однією з важливих ознак сформованості в учня цілеспрямованої навчальної діяльності є розпізнавання ним конкретного результату своїх дій і того загального способу, за допомогою якого цей результат отримано. Учень повинен спрямовувати свої головні зусилля на оволодіння загальними способами власних дій.

Торкаючись співвідношення результатів двох видів дій, П.Гальперін справедливо відзначає, що всі надбання в процесі учіння можна поділити на дві нерівні частини: одну складають нові загальні схеми речей, які обумовлюють нове їх бачення і нове мислення про них, іншу – конкретні факти і закони певної галузі, конкретний матеріал науки.

Теорія цілеспрямованої навчальної діяльності вимагає, щоб під час формування розумових дій учні були націлені на оволодіння загальними способами дій. Тому, за П.Гальперіним, в основу організації навчання розумових дій має бути покладений такий тип навчання, коли учні самостійно складають орієнтовну основу дій (ООД) для засвоюваних розумових дій.

Для того щоб учні змогли свідомо і самостійно складати ООД, свідомо оволодівати новими поняттями, необхідно виявити походження нових понять і дій, довести їх необхідність у теоретичному пізнанні певної галузі знань, виявити теоретичні основи дій. Такий підхід означає, що в навчанні знання не повинні подаватися в «готовому вигляді», що вивчення кожного нового поняття, розділу, теми мають починатися з мотиваційного вступу, з роз'яснення, для чого, чому і навіщо повинні учні вивчати певний розділ, тему.

Спосіб побудови процесу навчання керується принципом від абстрактно-загального до конкретно-часткового, на відміну від традиційного, де ще з часів

Я.Коменського керувались правилом: вивчення має проводитись від часткового до загального.

В основу навчання тут покладено принцип змістового узагальнення, коли знання загального характеру передують знанням часткового і конкретного характеру. Це означає, що вивчення якого-небудь розділу програми повинно починатися з ознайомлення учнів з загальними, абстрактними основами цього розділу знань, які у процесі їх розгортання поступово обростають конкретними і частковими фактами і знаннями.

Крім того, Д.Ельконін і В.Давидов вважають, що учіння, згідно з цією теорією, з самого початку має носити характер науково-теоретичної діяльності учнів, щоб основним змістом навчання були наукові, не емпіричні знання. Все навчання повинно бути спрямованим на формування в учнів науково-теоретичного мислення. В.Давидов підкреслював, що вирішення корінних завдань сучасної шкільної освіти пов'язано із зміною типу мислення, проектованого цілями, змістом і методами навчання. Всю систему навчання необхідно переорієнтувати з формування у дітей розсудливо-емпіричного мислення на розвиток у них сучасного науково-теоретичного мислення.

Ця ідея не нова, ще в 20-ті роки XX століття ряд вчених пропонували повністю відмовитись від репродуктивного методу і використовувати тільки дослідницький. Але дослідженнями І.Лернера і В.Беспалька доведено, що без репродуктивного методу, без використання «готових знань» зразу використовувати дослідницький метод недоцільно. На основі розкритих у лаконічній формі особливостей цілеспрямованої навчальної діяльності автори пропонують структуру цієї діяльності.

Першим її елементом є навчально-пізнавальні мотиви. Як відзначає Д.Ельконін, мають бути сформовані адекватні мотиви, мотиви, безпосередньо пов'язані із змістом діяльності, тобто мотиви на засвоєння узагальнених способів дії, або, простіше кажучи, мотиви власного росту, власного удосконалення.

Другим компонентом структури цілеспрямованої навчальної діяльності є навчальні завдання. Навчальне завдання – це мета, яка ставиться перед учнями у формі проблемного питання. Останнє утворює навчальну або проблемну ситуацію, вирішуючи яку, учні виконують навчальне завдання, оволодівають необхідними знаннями і уміннями. Д.Ельконін основною одиницею (клітинкою) навчального процесу вважав саме навчальне завдання. Основна відмінність навчального завдання від різних інших видів завдань полягає в тому, що його мета і результат полягає в зміні предметів, з якими діє суб'єкт.

Третім компонентом структури є навчальні дії, за допомогою яких учні вирішують навчальні завдання. До цих дій слід віднести:

1) виділення проблеми з поставленого навчального завдання;

2) виявлення загального способу розв'язання проблеми на основі аналізу загальних відношень у навчальному матеріалі;

3) моделювання загальних відношень у навчальному матеріалі і загальних способів вирішення навчальних проблем;

4) конкретизація і збагачення окремими проявами загальних вирішень і

загальних способів дії;

5) контроль за ходом і результатом навчальної діяльності;

6) оцінка відповідності ходу і результату діяльності учнів у виконанні поставленого перед ними навчального завдання і розв'язання проблем, що витікають з нього.

Формування в учнів основних понять з навчального предмета у відповідності з розглянутою теорією відбувається як рух по спіралі від центру до периферії, де в центрі знаходиться абстрактно-загальне уявлення про певне поняття, а на периферії це загальне уявлення конкретизується, збагачуючись частковими і тим самим перетворюється в справжнє науково-теоретичне поняття. Таке структурування навчального матеріалу принципово відрізняється від традиційно застосовуваного лінійного способу, коли навчання йде від розглядання часткових фактів і явищ до їх наступного узагальнення на завершальному ступені навчання.

Робота учнів під час цілеспрямованої навчальної діяльності у вирішенні навчальних завдань здійснюється за допомогою особливих навчальних завдань, які включають у себе проведення досліджень, аналіз, самостійне вивчення певних явищ, будову способів вивчення або фіксацію результатів вивчення у вигляді моделей цих явищ і способів їх вивчення. Рішення цих завдань носить теоретичний характер і вводить учнів у лабораторію наукової думки, допомагає їм набувати досвіду творчого мислення.

Дослідженням встановлено, що головними принципами формування цілеспрямованої навчальної діяльності є:

1) науково-теоретичний зміст навчальних предметів;

2) відповідні цьому змісту структура, методи і організація навчання;

3) поступова передача учням для самостійного виконання окремих елементів навчальної діяльності;

4) широке використання в процесі навчання колективної роботи учнів.

Про ступінь сформованості в учнів цілеспрямованої навчальної діяльності можна судити з таких показників:

1) ступінь домінування в мотивації навчання навчально-пізнавальних мотивів;

2) потреба і уміння учнів розрізняти у власній навчальній роботі конкретні завдання;

3) рівень орієнтації школяра на виділення і теоретичне осмислення загальних схем засвоюваних понять.

Експериментальне дослідження, яке здійснювала група вчених під керівництвом Д.Ельконіна і В.Давидова, довело, що навчання за їх теорією сприяє формуванню високорозвиненої цілеспрямованої навчальної діяльності у 80-90% учнів.

3.4. Теорія поетапного формування розумових дій П.Гальперіна та Н.Тализіної

Ряд дослідників-психологів вважають теорію поетапного формування розумових дій однією з фундаментальних теорій, яка виникла і розвивалась на базі загальнопсихологічної теорії діяльності і інтеріоризації. А.Леонтьев інтеріоризацію визначав як перехід, у результаті якого зовнішні за формою процеси з зовнішніми ж, речовими предметами перетворюються у процеси, що відбуваються у розумовому плані, в плані свідомості, при цьому вони підлягають специфічній трансформації – узагальнюються, вербалізуються, скорочуються і, головне, стають здатними до подальшого розвитку, який переходить межі можливостей зовнішньої діяльності.

Питання, пов'язані з інтеріоризацією, вивчали як зарубіжні психологи (П.Жене, Ж.Піаже та ін.), так і вітчизняні. Так Л.Виготський вважав, що дитина здобуває в процесі власного розвитку суспільно-історичний досвід людства, тобто ті засоби і способи, за допомогою яких люди виконують різні види діяльності. Цей процес відбувається у співробітництві з дорослими, взагалі, з іншими людьми. «Але передати засіб, спосіб виконання того чи іншого процесу, – підкреслює А.Леонтьєв, – неможливо інакше, як у зовнішній формі – у формі дії або у формі зовнішньої мови» [4]. При цьому Л.Виготський відзначав, що в процесі інтеріоризації складається і розвивається свідомість людини, яка у неї спочатку відсутня.

Цей складний процес інтеріоризації ретельно вивчався П.Гальперіним і його співробітниками. Ним було встановлено, що перехід зовнішньої практичної дії у внутрішню, розумову дію є складний багатоетапний процес. І якщо ми прагнемо сформувати в учнів повноцінні розумові дії, то повинні розгорнути процес утворення дій і провести їх через всі етапи цього процесу. Дослідником П.Гальперіним доведено, що якщо навчання певної дії проводилось не розгорнуто, минаючи деякі етапи процесу інтеріоризації дії, то в учнів не формувались повноцінні розумові дії, а навпаки, формувались помилкові дії.

У результаті досліджень П.Гальперін, Н.Тализіна визначили наступні етапи, через які необхідно провести дитину для того, щоб у неї була сформована повноцінна розумова дія:

Перший – етап попереднього ознайомлення з метою дії; створення необхідної мотивації.

Другий – етап складання схеми орієнтовної основи дії. Орієнтовною основою дії (ООД) називають систему орієнтирів і вказівок, використовуючи яку, людина виконує дану дію. Ця система вказівок і орієнтирів може бути різного характеру і в різному вигляді подана учню або складена ним самим, але це поки що уявлення про наступну дію, про спосіб її виконання – не сама дія. На це Н.Тализіна звертає особливу увагу: «Якою б не була якісною орієнтовна основа дії і яким чином вона не була б подана – у вигляді уявлень або зовнішньої схеми, – вона все-таки залишається не більше ніж системою вказівок на те, яким чином виконати нову дію, а не є самою дією. Самої дії у

нашого учня ще немає, він взагалі ще не виконував її, а без виконання дії йому неможливо навчитися» [7].

Третій – етап виконання дії у матеріальному або матеріалізованому вигляді. На цьому етапі засвоювана дія виконується як зовнішня, практична дія з реальними предметами (тоді вона називається матеріальною) або за допомогою яких-небудь моделей: схем, креслень тощо (тоді вона називається матеріалізованою).

Дослідження вченого доводять, що якщо формування дії починається з матеріальної форми, то необхідно організувати усвідомлення схеми виконання дії за допомогою будови певної моделі цієї дії, тобто виконати цю дію і як матеріалізовану.

Для того щоб відірвати засвоювану дію від тих предметів або їх моделей, за допомогою яких ця дія виконується, вже на цьому етапі від учнів вимагається висловлювання вголос про здійснювані операції та їх особливості.

Четвертий – етап формування дії як зовнішньої мови (у формі голосного усного мовлення або у письмовому вигляді) без опори на матеріальні чи матеріалізовані засоби.

На цьому етапі учні проговорюють своїми словами (усно або письмово) всі операції, що виконуються ними у відповідності з ООД. При цьому дія спочатку засвоюється у розгорнутому вигляді без пропуску яких-небудь операцій, і лише на останній стадії, у міру засвоєння, деякі операції виконуються мовчки.

П'ятий – етап формування дії у внутрішній мові (не вголос).

Він відрізняється від попереднього етапу тим, що дія не супроводжується голосною або писемною мовою, а проговарювання виконуваних операцій відбувається мовчки. При цьому процес мовлення швидко скорочується і те, що стало учню добре відомим, не проговорюється. Тим самим дія починає автоматизуватися, набуває розумової форми.

Шостий – етап виконання дії у розумовому плані.

Поетапне формування розумових дій дає можливість проводити засвоєння цих дій планомірно і цілеспрямовано. При поетапному формуванні розумових дій не виникає проблеми відриву знань від умінь і навичок. Це пов’язано з тим, що знання формуються без попереднього заучування, а в процесі застосування у виконанні завдань формованої дії. Одиницею змісту навчання виступають не знання, уміння і навички, а розумові і практичні дії, які поєднують у собі і знання про виучуваний об’єкт, і дії над ним, і уміння та навички, що складають спосіб дії на основі знань. Дуже важливий висновок принципово нового підходу до процесу навчання.

Основною умовою успішного формування дій є **ООД –** та система орієнтирів і вказівок, використовуючи яку, учні виконують засвоювану дію. Залежно від повноти і способу оволодіння учнями ООД, П.Гальперін виділяє три типи орієнтовної основи і відповідно три типи учіння.

Перший тип учіння характеризується тим, що учням подається в готовому вигляді неповна система вказівок і орієнтирів у порівнянні з тією, яку необхідно враховувати для правильного виконання дії. Такий тип учіння

використовується під час традиційного способу навчання, коли пояснення тієї чи іншої дії зводиться до її однократної демонстрації, показу зразка і до неповного словесного опису в ході показу. Це приводить до того, що учень вчиться виконувати ці дії за методом «спроб і помилок». І на тих ділянках дії, для яких в учня немає потрібних вказівок і орієнтирів, він діє наосліп, часто помиляється і лише після багаточисленних спроб засвоює дану дію. Навіть сформована дія залишається для учня не повністю усвідомленою, перенос дії на нові об'єкти, рішення нових завдань за допомогою цієї дії значно обмежені.

Другий тип учіння характеризується тим, що учневі у готовому вигляді подається повна ООД. За словами П.Гальперіна, при використанні такого типу учіння кожна дія співвіднесена з об'єктивними умовами і в міру цього є розумною. Тут уже немає сліпих помилок, помилки виникають тільки через «неуважність», стають випадковими і несуттєвими. Чіткі ознаки об'єкта і ясна траєкторія дій звільняє учня від впливу несуттєвих змін обставин і розширює область застосування знань і умінь. Оскільки під час формування нових дій і понять за другим типом усувається найбільш тривалий і важкий період з'ясування суттєвих ознак і властивостей об'єкта, з одного боку, і становлення нової дії – з іншого, то, в порівнянні з учінням за першим типом, відбувається велика економія часу, сил і матеріальних засобів.

До недоліків другого типу учіння дослідники відносять те, що при ньому система орієнтирів добирається «шляхом проб» (шляхом досвіду): вчитель спочатку з'ясовує, які вказівки потрібні для правильного виконання дій найменш підготовленого учня.

Третій тип учіння відзначається тим, що ООД має повний склад, орієнтири подані в узагальненому вигляді, характерному до цього класу явищ. У кожному конкретному випадку орієнтовна основа дій складається суб'єктом самостійно за допомогою загального методу, який йому дається.

Основні характеристики всіх трьох типів учіння наводяться в таблиці 3.4.

Характеристика основних типів учіння

Тип учіння	Повнота ООД	Узагальненість ООД	Спосіб складання учителем	Спосіб пред'явлення учням
Перший	Неповна	Частково, за окремим зразком	Емпіричний	Дається у готовому вигляді
Другий	Повна	Частково, для кожного випадку	Емпіричний	Дається у готовому вигляді
Третій	Повна	Узагальнена	Теоретичний на основі загального принципу	Складається самостійно

Питання для самоконтролю

1. В чому суть розвивального навчання Л.Занкова?
2. Розкрити сутність теорії формування прийомів засвоєння знань і навчальної роботи Д.Богоявленського та Н.Якиманської.
3. Дати детальну характеристику теорії навчальної діяльності Д.Ельконіна та В.Давидова.
4. У чому полягає теорія поетапного формування розумових дій П.Гальперіна та Н.Тализіної?

Література

1. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х. : Скорпіон, 2000.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. – М. : Педагогика, 1985.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М. : Педагогика,1996.
4. Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза. – Волгоград : Перемена, 1993.
5. Монахов В.М. Технологические вопросы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995.
6. Никишина И.В. Инновационная деятельность современного педагога: методическое пособие. – Волгоград, 2003.
7. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції / За ред. О.М.Пєхоти. – Миколаїв, 1999.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М. : Народное образование, 1998.

4. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Філософія педагогіки Джона Дьюї
4.2. Педагогічна система Марії Монтессорі
4.3. Вальдорфська педагогіка
4.4. Педагогічна концепція Селестена Френе

4.1. Філософія педагогіки Джона Дьюї

До останнього часу висвітлення здобутків зарубіжних учених в галузі педагогіки обмежувались країнами колишнього соціалістичного табору. Широкому колу педагогічних працівників недоступні були роботи прихильників біхевіористської і гуманістичної концепції західних країн. Таке становище не дозволяло об'єктивно оцінити теоретичні праці багатьох учених, визначити позитивні сторони їх реалізації в педагогічній практиці.

Одним із видатних учених кінця XIX і початку XX сторіччя вважається Джон Дьюї (1859 – 1952) – філософ і педагог-реформатор. Вчений впродовж життя написав 40 книг і біля 700 статей. Починав наукову діяльність Джон Дьюї як філософ, потім він велику увагу звернув на соціальні проблеми суспільства. Підвищенню інтересу Д.Дьюї до соціальних проблем і до освіти як шляху до їх вирішення сприяло знайомство з видатним суспільним діячем і педагогом Джейн Адамс. Вона заснувала в Чикаго перший незвичайний заклад – сеттльмент (з англ. settlment – поселення), який став Меккою для всіх, хто цікавився реформуванням суспільства шляхом реорганізації освіти.

Сеттльмент у Чикаго був відкритий для людей різного віку. З його вільними умовами діяльності, їх розмаїттям, спілкуванням людей різного віку, він був покликаний підтримувати природні зв'язки і моральні норми. Зміст і форми навчання характеризувались гнучкістю, свободою, орієнтацією на інтереси і потреби людей і проблеми довкілля, тут діяли клуби за інтересами, проводились лекції спеціалістів з різних галузей, працювали гуртки взаємонавчання, дослідницькі групи тощо. Навчання базувалось на ідеях Песталоцці і Фребеля про самовираження дитини як головний педагогічний засіб її формування, про гармонійний розвиток розуму, серця і рук як мету освіти і про оптимальну взаємодію сім'ї та школи у вихованні дітей. Джон Дьюї брав активну участь у роботі сеттльменту, виступав з лекціями і з 1897 року ввійшов до складу правління.

Ім'я Д.Дьюї як філософа стає відомим в академічних колах і з 1894 року він займає посаду завідуючого кафедрою філософії (в неї входила і педагогіка). Пізніше вона поділилась на дві самостійні кафедри, і Д.Дьюї очолював обидві. У Чикагському університеті Джон Дьюї активно співпрацював з рядом провідних учених – соціологами, філософами, антропологами. При університеті він утворив школу-лабораторію для перевірки власних філософських, психологічних і педагогічних ідей. Провідна ідея Д.Дьюї – «суспільство може бути реформовано через школу» [5].

Працюючи в Чикагському університеті, він написав книгу «Школа і суспільство» (1899), на посаді завідувача кафедри філософії Колумбійського університету він створив книги, які зробили його відомим в усьому світі: «Як ми думаємо», «Реконструкція філософії», «Проблеми людини» та ін.

На теоретико-філософському рівні він розробив проблему демократії та освіти і випустив книгу під назвою «Демократія та освіта» (1916); узагальнюючи досвід «Нових шкіл», видав книгу «Школа майбутнього» (1915). В цей же час Дьюї займав ключові пости в таких впливових педагогічних організаціях, як Американська федерація вчителів, Американська асоціація професорів університетів, Асоціація прогресивної освіти. Це дозволило йому розповсюджувати свої педагогічні ідеї і впливати на шкільну практику. Цьому також сприяла енергійна діяльність його учнів – Уільяма Килпатріка, Бойда Боуда, Джона Чайлдса, Сидні Хука та ін.. Підготовлені ними публікації конкретизували, розвивали, популяризували ідеї вчителя. Д.Дьюї та його послідовників почали називати «прогресивістами».

Д.Дьюї цікавився різними підходами до організації освіти в окремих країнах. В 20-х роках XX століття він відвідував відому дослідно-експериментальну станцію Наркомпросу під Москвою, якою керував С.Шацький. Д.Дьюї був у захваті від побаченого: «Вперше в історії я побачив не окрему школу, а цілу освітню систему, офіційно організовану на принципі зв’язку із суспільством і середовищем. Те, що я побачив у колонії Шацького, не має аналогу в світі. Учні залучені в діяльність щодо удосконалення оточуючого соціального середовища: вони створюють належні санітарні умови, беруть участь у ліквідації неграмотності тощо. Російські школярі організовані більш демократично, ніж наші» [5].

Педагогічні ідеї Д.Дьюї нерозривно пов’язані з філософсько-соціальними поглядами. Він в освіті бачив могутній засіб розвитку справжньої демократії і постійно підкреслював, що єдиним фундаментальним інститутом, який і створює краще суспільство, є суспільна шкільна система. Він різко критикував традиційну школу. Вона нехтує дитиною, особливостями її розвитку і потребами. Розроблені дорослими без урахування інтересів дітей шкільні програми, підручники, навчальні матеріали викликають у школярів ненависть до навчання. Інстинктивне спрямування дітей до пізнання деформується штучною системою оцінок і екзаменів. У школі домінує підручник з його абстрактними фактами, які дитина повинна запам’ятати, заучити, не розуміючи частіше за все смислу.

Дітей примушують у класах сидіти нерухомо, заучувати масу непотрібного матеріалу, не дають проявити розумову і фізичну (рухову) активність. Розглядаючи освіту як головний фактор розвитку демократії, Д.Дьюї різко виступав проти дуалізму шкільної системи. Розподіл шкіл з провідною метою «книжкова освіта» і освіта «ультра практична», на його погляд, приведе до глибоких відмінностей у розумових і моральних навичках, ідеалах, поглядах. Д.Дьюї додержується такого напрямку, коли здійснюється реалізація принципу відкритої і доступної всім і кожному єдиної школи, незалежно від майнового положення, статі, раси і національності.

У розкритті таких провідних філософсько-педагогічних понять, як сутність і мета освіти, Д.Дьюї продовжує гуманістичний напрямок Ж.Руссо. Ідея великого гуманіста про освіту як процес природного росту є вихідною для Д.Дьюї. Він підкреслює, що справжня освіта є не чимось накладеним на дитину ззовні, а природній ріст і розвиток властивостей і здібностей, з якими людина з'являється на світ.

Сучасна школа стурбована перш за все накопиченням знань, їх кількістю, а не тим, як відбувається розвиток дитини. В школі демократичного суспільства, – наполягає Д.Дьюї, – «дитина – вихідна точка, центр і кінець всього» [5]. Вона, її потреби у відкритті світу речей і відношень мають визначати зміст роботи школи. Ніщо не повинно заважати росту дитини. Головна мета освіти – сприяння повному і вільному розвитку тіла і розуму дитини. Опоненти Д.Дьюї приписували йому відмову від організованого навчання, заклики до сліпого слідування за інтересами дитини. Згідно з ідеєю Д.Дьюї, учіння повинно бути побудовано у відповідності з інтересами і потребами учня, зорієнтовано на розвиток пізнавальної активності і озброєння дітей методами самостійних відкриттів. Головна мета навчання, – постійно повторював Д.Дьюї, – знайти шлях, як діставати і добувати знання, коли вони потрібні, а не знання самі по собі. Він дивився в далеке майбутнє, коли неперервна освіта, уміння переучуватися, самостійно засвоювати знання стануть об'єктивною потребою епохи. Джон Дьюї – яскравий представник гуманістичного напрямку в педагогіці. Для його учіння характерним є любовно-шанобливе ставлення до дітей. За його словами, дитина повинна стати сонцем, коло якого обертаються всі освітні засоби. Кожна дитина – конкретно виражена неповторна індивідуальність, і про справжню освіту не може бути мови, доки діти розглядаються як ціле, як клас. Виступаючи проти традиційної школи за створення нової педагогічної системи, центром якої повинна бути дитина, він звертав увагу на необхідність враховувати природні задатки дітей, розмаїття їх особистісних якостей, темпераментів, стилів розумової діяльності. Д.Дьюї ніколи не розглядав природні задатки в статиці. Навпаки, ключовими словами його системи є ріст і розвиток. Освіта для нього – це неперервний процес реорганізації досвіду дитини для просування до більш високого рівня досвіду та його засвоєння [5].

Незадоволений станом навчання в школі, він на основі власних філософсько-педагогічних пошуків і вивчення інноваційного досвіду розробив модель навчального процесу в школі, орієнтовану на розвиток дитини. Характерними рисами такої моделі є:

– реальність навчального матеріалу (учень в школі повинен перебувати в колі речей, які мають реальне значення для нього і які він може спостерігати, вивчати, реконструювати);

– цілісність, яка розуміється як об'єднання в пізнавальній діяльності всіх фізичних, розумових, емоційно-вольових сил дитини. Щоб навчитися мислити, діти повинні включити в навчальний процес свої руки, ноги, очі, мускули, так як це – інструменти інтелекту;

– навчання діянням (мається на увазі діяльнісний підхід у навчанні) найбільш ефективно забезпечує цінність пізнавальної діяльності і розвитку

дитини. Інстинкт «діяння» (праці) – сильніший у дитини. Навчальний процес, в якому ігнорується цей інстинкт (учень не включається в певну діяльність, а як посібники і матеріали допускаються тільки підручники), уповільнює розвиток дітей, і учень приречений на абстрактність у гіршому розумінні цього слова. В навчальні програми школи повинні бути введені проекти, що дають учням «їжу» для самостійної роботи з реальними речами. Підручники у цьому випадку не домінують, а являють собою путівник, дороговказ, до якого звертаються діти під час певних утруднень у навчанні;

– проблемність у навчанні – обов'язкова умова розвитку самостійного і критичного мислення. Робота з речами ставить учнів у реальні ситуації, в яких їм необхідно вести пошук, виходити з утруднення, яке виникло, приймати відповідні рішення. Згідно з інструментальною філософією Д.Дьюї, тільки перед проблемою людина мобілізує розумові сили і виробляє уміння приймати самостійні рішення. Завдання навчального процесу полягає у формуванні цих умінь і може бути вирішене лише шляхом проблемного навчання;

– ігрова діяльність дітей: в усі часи і в усіх народів гра була важливим засобом виховання. За допомогою гри діти пізнають оточуючий їх світ. Для реалізації цього засобу необхідно ввести у навчальний процес різноманітну ігрову діяльність. Ігри залучають у процес навчання ефективну сферу діяльності людини, сприяють її самовираженню і забезпечують цілісність пізнання світу.

Розроблена Джоном Дьюї концепція оновлення школи була в руслі руху за «прогресивну» освіту. В 50-60 роки XX століття «прогресивізм» та його ідейний керівник Д.Дьюї підпали під значну ідейну критику, їх звинувачували в антиінтелектуалізмі американської школи, зниженні якості освіти тощо. Але нині дослідники знову повертаються до педагогічної спадщини Д.Дьюї, яка грунтується на його провідній ідеї – активність дитини, повага до неї, дослідницький метод, опора навчання на притаманні особистості якості, ситуація успіху, яка є могутнім мотивом пізнавальної діяльності, зв'язок школи з соціальним середовищем, неперервна освіта і ріст людини. Становлення і розвиток філософії освіти в Україні значною мірою пов'язується з прогресивними ідеями Д.Дьюї.

4.2. Педагогічна система Марії Монтессорі

За останній час все більше педагогів (особливо дошкільних закладів і початкових класів) цікавиться системою, або методикою, Марії Монтессорі. Марія Монтессорі (1870 – 1952), італійський педагог і лікар, закінчила у 1894 році римський університет. У 1896 році стала першою в Італії жінкою – доктором медичних наук. Практичну діяльність почала у дитячій психіатричній клініці (1895 – 1898), де під впливом ідей Ж.Ітара і Е.Сегена розробила метод розвитку органів почуттів у розумово відсталих дітей. Успіх методу М.Монтессорі (її вихованці нарівні з іншими дітьми складали іспити за курс початкової школи) дозволив застосовувати його до нормальних дітей дошкільного віку. Досвід навчання дітей М.Монтессорі узагальнила в книзі

«Методи наукової педагогіки». На час встановлення фашистського режиму в Італії вона працювала у Великобританії, Франції, США та інших країнах, де активно пропагувала свою систему, створювала школи, організовувала міжнародні конгреси, семінари з проблем виховання дітей.

Система Монтессорі грунтується на ідеях «вільного» виховання. М.Монтессорі підтримувала ідею про недопущення насильства над дитиною, вимагала поважного ставлення до особистості вихованців. Вона постійно стверджувала, що існує особливий світ дитинства і що розвиток дитини підлеглий особливим законам. Грунтуючись на теорії «спонтанного розвитку дитини» (в перекл. з лат. spontanens – довільний, викликаний не зовнішнім впливом, а внутрішніми причинами), М.Монтессорі прийшла до висновку про заперечення активної виховної ролі педагога: дорослі, нав'язуючи дітям власні установки, гальмують їх природній розвиток. Завдання виховання вона бачила у створенні таких умов, які відповідають потребам дитини, допомагають виявляти його запити і сприяють її самовихованню і самонавчанню.

Прагнучи поставити навчання і виховання на наукову основу, М.Монтессорі застосовувала в педагогіці фундаментальні принципи експериментальних наук. Дошкільні заклади і початкову школу вона розглядала як лабораторію для вивчення психічного життя дітей. У цій лабораторії педагог як спостерігач-експериментатор ретельно планує можливу навчальну ситуацію, дидактичний матеріал і максимально точно оцінює досягнуті результати. Опосередковане керівництво вихователя, згідно з теорією М.Монтессорі, здійснюється на основі автодидактизму: діти мають можливість обирати певне заняття, але виконують його так, як спланував педагог – в межах, передбачених ще під час творення стандартизованого дидактичного матеріалу. При цьому дидактичний матеріал можуть створювати діти (кубики, трикутники тощо). Створення дидактичного предметного матеріалу дозволяє дитині самостійно знаходити власні помилки, неточності та ін.

Головним у заняттях вважається застосування вправ, що викликають постійну активність дитини, а завдання щодо придбання певних знань повинно здійснюватися одночасно.

Основою навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку Марія Монтессорі вважала сенсорне виховання, яке здійснювала за допомогою організації відповідних умов навчання і застосування на заняттях певного дидактичного матеріалу. Для тренування органів почуттів вона рекомендувала виключати різні відволікаючі впливи, під час тренування одного органу – «виключати» останні (наприклад, для розвитку більш тонкого відчуття на дотик дітям зав'язували очі).

Ефективність у навчанні М.Монтессорі пов'язувала з виділенням особливих («сенситивних») періодів підвищеного сприйняття оточуючого середовища (наприклад, сенситивні періоди в навчанні мови, оволодінні міжособистісними відношеннями тощо).

Головною формою виховання і навчання, згідно з системою М.Монтессорі, є самостійні індивідуальні заняття дітей або спеціально розроблений нею індивідуальний урок. В основу такого уроку були покладені:

стисліcть матеріалу, максимальна увага дитини на предметі вивчення, простота виучуваного, об'єктивність оцінки діяльності дітей. Систематично проводились музичні та гімнастичні заняття, а також заняття з обслуговуючої праці (миття посуду, прибирання приміщення тощо).

Позитивною стороною системи М.Монтессорі є введення в практику дошкільних закладів обов'язкових періодичних антропометричних вимірювань за допомогою спеціальної адаптованої до дітей апаратури. Показники певним чином оброблялися, систематично співставлялись з метою визначення динаміки фізичного розвитку, аналізувалися. М.Монтессорі здійснила реформу в справі обладнання приміщень дитячих садків, обставила їх спеціальними дитячими меблями. Приміщення були розташовані таким чином, що навколо внутрішнього подвір'я, де діти знайомилися з природою, були розташовані кімнати для групових та індивідуальних занять. Це дозволяло вирішувати різноманітні педагогічні завдання з урахуванням потреб і нахилів дітей. Саме урахування потреб і нахилів з визначенням сенситивних періодів інтелектуального і фізичного розвитку є раціональним зерном у методиці М.Монтессорі, застосування якої приводить до позитивних результатів. Теоретичні основи системи М.Монтессорі ґрунтуються на положенні, що дитинство є найщасливішим періодом у людському житті, але і найважливішим. Вона цілком слушно стверджує, що якщо відповідний сенситивний період пропущено, то дитина не зможе повністю реалізувати закладені в неї природою здібності. Прикладом цього може бути розвиток мови. Спеціалісти стверджують, що найбільш сприятливим є період від 2 до 5 років. І якщо в цей період не буде проведена відповідна робота, то дитина значно буде поступатися іншим дітям і наслідки можуть бути негативними. Про це свідчить історія розвитку дітей типу «мауглі», яких знаходили у віці після 8-10 років. Вони так і не змогли розмовляти навіть на задовільному рівні.

До недоліків системи М.Монтессорі відносять: недооцінку активної ролі педагога, гри як основного виду діяльності дитини, застосування в основному штучного роздаткового матеріалу. Деякі педагоги звинувачували її в тому, що надто велика свобода дій вихованців порушує встановлену в закладі освіти дисципліну та ін.

Узагальнюючи вищезазначене, слід відмітити, що Марія Монтессорі зробила багато у питаннях загальних педагогічних вимог до виховання і навчання дітей дошкільного віку і початкових класів. Нею були розроблені режим дня і харчування, матеріально-технічні, гігієнічні та психологічні умови навчання. Як засоби використовувались музичне, фізичне, розумове та сенсорне виховання, ручна праця, розвиток мови, навчання читання, письма та арифметичних дій. Одночасно М.Монтессорі розробляла метод індивідуального вивчення дітьми молодшого шкільного віку граматики рідної мови, арифметики, початків геометрії, географії, історії, біології тощо.

Система М.Монтессорі знайшла прихильників у багатьох країнах світу, де створюються відповідні школи, творчо використовуються ідеї, методи, доробки талановитого і самобутнього педагога.

Перша «Школа Монтессорі – від 3 до 7» була відкрита у м.Києві у 1992 році. Елементи педагогіки М.Монтессорі використовуються у дошкільних закладах м.Полтави, м.Харкова та інших міст України.

4.3. Вальдорфська педагогіка

Вальдорфська педагогіка являє собою сукупність форм, методів і прийомів виховання та навчання, яка ґрунтується на антропософській (antropos – людина + sopia – мудрість) інтерпретації розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних і духовних факторів. Методологічні і дидактико-методичні основи Вальдорфської педагогіки розроблені Р.Штейнером. Перша так звана «вільна» вальдорфська школа була відкрита у м.Штутгарті для дітей робітників фабрики «Вальдорф-Асторія» (звідси і назва). Вальдорфська педагогіка у 20-х роках XX століття знайшла немало прихильників як у Німеччині, так і за її межами, але у період з 1933 по 1945 р.р. на території фашистського рейху вальдорфські виховні заклади були закриті, а педагоги підпали під репресії. Рух за відкриття таких шкіл відновився після війни і особливо у 60-х роках охопив багато країн. Вже у 1990 році в різних країнах світу працювало біля 500 таких шкіл і 1500 дитячих садків за вальдорфською педагогікою. Торкаючись організаційно-структурних компонентів діяльності цих закладів освіти, слід відзначити, що вальдорфські школи дають повну середню освіту (12 років навчання), а для тих, хто бажає поступити в університети, є 13-й, або абітурієнтський клас.

Основна мета Вальдорфської педагогіки – це виховання духовно вільної особистості, здатної до індивідуальної творчої діяльності долати тенденцію суспільства до консервативного відтворення існуючих соціальних структур і стереотипів поведінки і таким чином діяти на користь прогресу. Засновники і прибічники Вальдорфської педагогіки бачать у ній не систематизовану і нормативну наукову дисципліну, а «мистецтво збуджувати» приховані в людині природні задатки. В основі цього «мистецтва» – багатостороння розробка Р.Штейнером естетичних ідей І.Гете і Ф.Шиллера, які він у власній гносеології поширив до сфери трансцендентного (лат. transcendents – виходячий за межі), але поясненого в категоріях буття і розвитку. Закони творчості розглядаються як ті, що виходять із законів природи і знаходять свій вираз у духовному досвіді людини.

Творча фантазія висувається в ряді основних принципів педагогічної діяльності і поєднується з «мужністю до істини», а також з почуттям душевної відповідальності.

Головною дійовою особою у вальдорфській школі є класний керівник. В його обов’язки входить організація майже всієї навчально-виховної роботи зі всіма учнями протягом перших 8 років навчання (наповнюваність класу – біля 30 осіб). Класний керівник розробляє зміст і викладає основні загальноосвітні навчальні предмети, створює і підтримує тісний зв’язок між учнями та іншими вчителями, з батьками з метою удосконалення виховного процесу. Вчитель не

працює за конкретним, раніше розробленим планом; необхідний план має бути «прочитаний» безпосередньо в кожному учневі.

Дидактико-педагогічні підходи Р.Штейнер розробив, виходячи з уявлень І.Гете про метаморфозу (від грецького metamorphosis – перетворення, повна зміна). Розвиток людини розглядається як ланцюг іманентних (в перекл. з лат. immanents – властивий), сходинкових перетворень, які відбуваються у значній мірі під впливом біогенетичного закону. Його дія долається на ступені всебічного розвитку, і людина досягає певної духовної свободи. Створення повноцінних умов такої свободи є однією з головних цілей Вальдорфської педагогіки.

Цикли метаморфоз, за Р.Штейнером, поділяють розвиток людини на семиріччя, які хронологічно не співпадають для різних сфер: тілесності (фізичного розвитку), мислення, почуттів і волі. Перед педагогом ставиться завдання точно слідувати цим метаморфозам, створювати сприятливі умови для їх протікання. Особливу увагу слід звернути на те, що Вальдорфська педагогіка виключає прямий вплив на волю. Представники цього напрямку вважають, що воля розвивається інтенсивно тільки в результаті правомірних непрямих впливів. Загальний принцип здійснення цих впливів: спочатку художнє, а потім з нього інтелектуальне. Тому у вальдорфських закладах велика увага приділяється художньому вихованню, яке орієнтується на розвиток саме живого, образного мислення, і міцної волі, але не на підготовку до професійної художньої діяльності. Мистецтво в цілому, а не тільки художнє, розглядається як найкращий засіб формування рис особистості, яка здатна формувати адекватне ставлення до умов довкілля, що змінюються.

У вальдорфських закладах навчання поділяється на 3-ступені: до 9 років, до 12 років, до випуску. Початкове навчання здійснюється повільно, з використанням різноманітних образних форм, які також застосовуються і на старших ступенях. Навчальні предмети учні вивчають так званими епохами: протягом 3-4 тижнів кожного дня на перших уроках вивчається один і той же предмет, під час паузи в його викладанні вивчаються інші предмети. Зміст освіти, а точніше, навчальний план, передбачає єдність обов'язкових предметів із диференційованою системою вибіркових та спеціальних курсів. Підручники у загальноприйнятому розумінні не застосовуються. Необхідні записи учні виконують в самостійно оформлюваних зошитах «по епохах».

Значну увагу у вальдорфських школах приділяють трудовому вихованню. В процесі здійснення трудового виховання хлопчики і дівчата оволодівають різноманітними практичними навичками – від в'язання до індустріальних. видів праці або повного циклу сільськогосподарських робіт. Не виключається також і професійна підготовка.

По закінченні навчального року класний керівник складає детальну психолого-педагогічну характеристику на кожного учня. Загальним для всіх педагогів є критичне ставлення до будь-яких форм селекції учнів, до тестування і відбору обдарованих. Підсумкові іспити складаються після 8-го і випускного класів у присутності державного шкільного інспектора.

Вальдорфські заклади автономні і не мають над собою керівних інстанцій, керуються педагогічною радою. Директора не обирають і загальні питання організації виховного процесу вирішуються колегіально на щотижневих конференціях учителів.

Консультаційними центрами є Союз вільних вальдорфських шкіл (м.Штутгарт), Інтернаціональне об'єднання вальдорфських дитячих садків (м.Ганновер), Робітниче об'єднання лікувально-педагогічних шкіл (м.Вуппераль). Для підготовки викладачів і вихователів на базі вальдорфських шкіл організовуються семінари (3-4 роки навчання). Від учителів, котрі працюють у вальдорфській школі, вимагається вміння викладати свій предмет на високому професійному рівні, бути всебічно розвинутою людиною, уміти малювати і грати на музичному інструменті. До педагогічного колективу входить також і лікар, який в старших класах веде спеціальний курс.

З 1927 року видається спеціальний журнал «Erziehungskunst» («Мистецтво виховання») у м.Штутгарті.

4.4. Педагогічна концепція Селестена Френе

Навчання у співробітництві (пізніше – педагогіка співробітництва) – це система навчання, яка ґрунтується на спільній діяльності вчителя та учнів, взаєморозумінні й гуманізмі, єдності інтересів і прагнень усіх учасників навчального процесу і має за мету особистісний розвиток школярів.

На практиці ідеї співробітництва в навчанні стали втілюватися у 20-рока XX століття. Найяскравіше вони проявилися в педагогічній системі С.Френе (1896 – 1966).

Селестен Френе розпочав свою вчительську кар'єру в 1920 році в невеличкій сільській школі, куди потрапив після поранення під Верденом. Школа, в якій він викладав, була моїй комплектною. Один учитель вів заняття одночасно з дітьми віком до 14 років. Всередині 20-х років Френе організував у школі і у з вільними текстами з подальшим друкуванням їх у шкільній друкарні на основі самоврядування за принципом кооперативу. У 1925 році під час подорожі до СРСР він знайомиться з досвідом навчання за бригадно-лабораторною системою. Його роботи друкують в українському педагогічному журналі «Шляхами». На початку 30-х років діяльність С.Френе зазнала гострої критики. Незважаючи на захист відомих письменників А.Барбюса, Р.Роллана, Френе був змушений піти з роботи. У 1935 році він відкрив власну школу у Вансі, в якій працював до смерті, до 1966 року, за винятком часів другої світової війни, коли новатор перебував у концентраційному таборі. У 40-50-х роках прибічники системи С.Френе утворили «Інститут співробітництва сучасної школи», Міжнародну федерацію прибічників нової системи. Нині педагогічні ідеї С.Френе поширені у школах Франції, Італії, Швейцарії, Латинської Америки. У 90-х роках френейські школи були створені в Росії, зокрема в Кисловодську і Набережних Челнах. Почала діяти асоціація прибічників ідей С.Френе, активісти якої впроваджують ідеї французького педагога в Таганрозі, Челябінську, Москві, Самарі та в інших містах Росії.

В Україні ідеї, співзвучні френейським, набули поширення у 80-х роках, у період гострої кризи радянської системи, в практиці вчителів-новаторів і отримали назву «педагогіка співробітництва». Під останньою розуміється альтернатива авторитарної педагогіки, гуманістичний тип спілкування вчителя й учнів, закріплений у творчій груповій діяльності.

Дидактична система С.Френе є багатоаспектною. Вона дала педагогіці оригінальні підходи до навчання, нові його засоби і прийоми. Основою системи є організація співробітництва. Учні відомого педагога відзначали, що педагогіка Френе – ці не що інше, як співробітництво груп дітей або підлітків з одним або кількома дорослими, зайнятих спільним пошуком, дослідженням, творчістю. Сутність такого співробітництва полягає у здобутті учнями під час навчання навички свободи, яка не зазіхає на свободу інших; постійного відчуття цінності свободи іншого на рівні, а інколи і вище, за власну; навичок утримання від свавілля; вміння чуйно прислухатися до навколишнього світу всіма доступними способами; вміння у відповідь на почуте виразно сказати «так» або «ні»; відповідати за сказане; знань про те, як спільними зусиллями можна подолати будь-які ускладнення й перешкоди [11].

Мета навчання, за С.Френе, полягає в максимальному розвитку особистості дитини, в раціонально організованому суспільстві, яке буде слугувати їй і якому вона сама буде служити. У зв’язку з цим головним завданням школи є не заучування матеріалу, не залучення до азів тієї чи іншої науки, а передусім: а) зміцнення здоров’я дитини, її прагнення до знань, розвиток її творчих здібностей, притаманного її природі бажання постійно рухатися вперед до максимально повної самореалізації; б) створення сприятливого середовища, в якому виховують дитину; в) насичення навчання обладнанням і технічними засобами, які забезпечують природний, живий і всебічний виховний процес. Наголошуючи на спрямованості навчання на розвиток особистості, С.Френе зауважував, що традиційна школа розвиває лише здібності до абстрактного мислення, далекого від потреб реального життя. Школа має розвивати й інші типи інтелекту, здібності до ручної праці, художні здібності, здатність тверезого, практичного розуміння проблеми (здоровий глузд), здібності до теоретичних побудов (дар учених), інтелектуальне соціально-політичне спрямування.

Вихідним у системі С.Френе є пріоритет досвіду учнів, здобутих ними вмінь і навичок і вторинність знань. Які саме вміння й навички необхідно розвинути дитині, визначається у процесі навчання, випливає з природних особливостей дитини. Для того, щоб учень зміг виявити і розвинути те, що йому органічно притаманне, пропонуються різні види діяльності. Вони здійснюються у восьми лабораторіях.

Щодо обсягу необхідних знань, то він визначається загальною навчальною програмою, яка є підставою для річного планування. Склавши річний план, учитель поділяє його на місячні плани для класу, які містять перелік тем відповідно до програми. Спираючись на щомісячний план, учні складають індивідуальні плани роботи на тиждень.

За учнями завжди залишається право вибору. Їм пропонуються теми, з яких вони вибирають те, що самі бажають вивчати у групі або індивідуально. Хто встигає зробити заявку, отримує тему за вибором, той, хто не встигає, забирає, що залишилося.

С.Френе був принциповим противником систематичного використання підручників. Він вважав, що вони виключають можливість індивідуального навчання, придушують органічний інтерес дитини, нав'язуючи непідсильну для неї логіку дорослого, прищеплюючи сліпу віру в друковане слово. Замість підручника С.Френе пропонував систему карток, які за темами розташовувались у картотеці. Картки були двох типів: картки-інформації і картки-методички. Останні містили інструкцію з вивчення теми: в якій послідовності виконувати, якою літературою скористатися, що записати і намалювати, на що звернути увагу. В окремих випадках існували картки-відповіді. Картки, що старіли (псувалися від часу), поновлювалися старшими учнями.

Головною дійовою особою при навчанні у співробітництві є учень, на якого зорієнтоване все шкільне життя. Вчитель не повинен бути авторитарним: ані тим, хто тяжіє над учнями, ані тим, хто ні в що не втручається, залишаючи клас без контролю. Вчитель має допомогти класному колективу стати живою клітиною, де панує дух співробітництва і творіння.

Кожний день навчання за педагогікою С.Френе є яскравою зустріччю, завдяки якій відбувається розвиток дитини. Якщо вчитель хоче бути цікавим і корисним учневі, він має сам розвиватися. Тому далеко не кожний учитель може працювати за цією системою. Послідовники Френе підкреслюють необхідність ретельної селекції тих дорослих, котрі здатні стати вчителем.

У школі С.Френе немає уроків від дзвоника до дзвоника, немає класів у звичному розумінні. Клас – це своєрідна дитячо-доросла співдружність. У школі немає посади директора. Закладом керує рада, яка складається з учителів і представників учнів. Весь колектив школи розглядається як кооператив. Вищим його органом є збори, які відбуваються щотижня по суботах. Вони підбивають підсумки тижня, що минув, і супроводжуються виставкою дитячих робіт, створених за цей період. У школі видається стіннівка – великий аркуш з виділеними рубриками: «Я критикую», «Я схвалюю», «Я хотів би» та «Я зробив би». Біля аркуша - олівець, яким кожен може будь-що написати: від скарги на сусіда, який нечемно повівся з товаришем («Я критикую»), до проекту-мрії («Я хотів би»). Газета заповнюється протягом тижня, і на зборах її матеріал використовується для подальшого планування.

Навчальний цикл у системі Френе складав один тиждень. У понеділок з 8.00 до 8.30 учні складали план роботи на тиждень, вносячи до відповідних рубрик номери робочих карток та тем, які вони мають вивчати. Учень коригував власне просування за індивідуальним планом. Якщо він не встигав виконати план вчасно, то залишався після занять, працював на перервах і навіть у неділю. Якщо завдання виконувалося достроково, то субота для такого учня ставала вихідним днем. За часів С.Френе навчальний день складався з двох частин. Перша половина – самостійна робота зі складання тексту, виконання

завдань на картках і підготовка матеріалу до друку. Після обіду – друкування тексту. О 15.00 підбивалися підсумки, читалися й обговорювалися тексти, заслуховувалися доповіді, проводилися загальні бесіди.

Одним із головних компонентів навчання за системою С.Френе створення вільного тексту з теми, обраної учнем. Для його підготовки учень прямував до лабораторії, отримував необхідні картки й починав працювати.

Опрацювавши певний текст, який поставав як власний виклад завершеної теми, учень до неї майже не звертався, жодних контрольних робіт не писав та іспитів не складав. Тому створювалося помилкове враження, що цей матеріал не відкладається в пам'яті учнів. Але це не так. По-перше, учень опрацьовував матеріал самостійно, що надавало більшої ґрунтовності отриманим знанням, не кажучи вже про здобуті вміння й навички. По-друге, результати досліджень учень оформляв у вигляді підсумкового тексту. По-третє, цей текст учень друкував, тобто ще раз закріплював у пам'яті. По-четверте, текст вивішувався, а потім і обговорювався. По-п'яте, у школярів була можливість ознайомитися з аналогічними текстами своїх товаришів. По-шосте, учень брав участь у загальному обговоренні та прийнятті остаточного варіанту тексту. По-сьоме, учень, набравши текст або отримавши віддрукований, знов перечитував його, розповідав батькам, тобто закріплював зміст. Крім того, при написанні листа друзям з іншого міста (а це невід'ємний компонент навчання) школяр згадував про виконану власноруч роботу, знову подумки звертався до тексту. До цього слід додати, що Френе і його колеги всіляко підтримували ведення учнями щоденників життя, до яких могли вносити записи батьки, дідусі та бабусі. Звичайно, що в цьому щоденнику знаходилось місце і для відображення роботи учня над складанням тексту, тобто ще одне закріплення.

Одним із найскладніших моментів у навчанні С.Френе вважав фіксацію індивідуальних результатів. Він виступав проти виставлення оцінок учням, оскільки вони є суб'єктивним судженням дорослого про роботу дитини. Якоюсь мірою оцінка може відображати ступінь оволодіння простими діями, але стає абсолютно непридатною для визначення ступеня художніх здібностей, абстрактного мислення, наукового та історичного чуття. Між тим, ні вчителі, ні батьки не бажають від них відмовлятися, вбачаючи в них дійовий спосіб покарання й найлегшу форму змагання. Вихід з цього «зачарованого кола» вчений бачив прищепленні дітям смаку до праці й потреби в ній, збудженні духу здорового змагання та впровадженні системи графіків і свідоцтв, які з часом витіснять систему оцінок і класифікацій. Сам С.Френе використовував графік індивідуальних результатів навчання за тиждень, який додавався до індивідуального плану роботи учня й заповнювався учнем разом з учителем наприкінці тижня. По вертикалі в ньому зазначалися рівні (незадовільно, слабко, достатньо, задовільно, добре, дуже добре), по горизонталі – види робіт.

Послідовники Френе використовують як оцінки роботи літери: «З» – зелений (успішно), «О» – оранжевий, «Х» – хрест, замінник червоного, символ неуспіху, які виставлялися учнями у спеціальних рубриках індивідуальних планів після колективного обговорення.

Контроль за виконанням роботи здійснювався вчителем, який щоденно стежив за перебігом діяльності учнів і давав поради щодо покращення якості і прискорення темпу. Провідну роль у системі С.Френе відігравав самоконтроль, що здійснювався самими учнями за допомогою перевірочних карток або спеціальних навчальних і річок (прообраз програмованих машин), які, просуваючись у простій машинці, у віконці висвітлювали учням спочатку питання, потім місце для відповіді, а далі правильну відповідь.

У цілому дидактична система С.Френе побудована на імпровізації. Цю особливість власної педагогіки неодноразово підкреслював і сам автор. Методи відомого педагога базуються виключно на досвіді, який ми отримували на дотик під час безпосередньої роботи з дітьми. Жодне з наших нововведень не має коріння в будь-якій апріорній ідеї.

Селестен Френе усе своє життя присвятив впровадженню ідей прогресивного навчання і творчого мислення. Його наукові ідеї сприймаються й оцінюються неоднозначно, але тільки не байдуже. Та якими б суперечливими не були оцінки його діяльності, загальновизнано, що С.Френе – одна з найпомітніших постатей у педагогічній науці XX століття, творець оригінальної системи навчання й виховання, проникнутої духом гуманізму й самовідданої любові до дітей. Його можна з повним правом вважати сучасним педагогом, оскільки теоретична концепція й практичні рекомендації С.Френе багато в чому зберігають свою актуальність. Увага до особливостей дитини, оригінальне розв'язання проблем шкільного життя, експерименти з активізації навчального процесу й подолання вад книжно-вербального навчання, інтенсивні пошуки нових форм і методів виховної діяльності школи – все це органічно вписується в пошуки педагогіки XXI століття.

За даними Світової електронної бібліотеки, майже 20 тис. учителів є послідовниками С.Френе, 100 громадських шкіл працюють за його методикою й майже 500 шкіл частково використовують його методи навчання й виховання. О.Сухомлинська схарактеризувала педагога як постать неординарну, емоційну, що вражає запереченням усіх навчально-виховних канонів і оригінальністю мислення. А російський педагог Б.Вульфсон зауважує, що іншої такої масової неформальної і разом з тим персоніфікованої педагогічної течії сьогодні немає не тільки у Франції, але, мабуть, ніде у світі і тому «френізм» у цьому смислі – воістину унікальне явище.

Поширенню ідей учителя-новатора сприяло його прагнення широко ознайомлювати учителів та батьків зі своєю філософією виховання на сторінках періодичних видань і запрошення читачів до обміну думками та жвавої полеміки.

У Франції ідеї С.Френе активно застосовують у спеціальних школах, де навчаються діти з затримками розвитку, а також у класах вирівнювання. Гуманістична і оптимістична концепція розвитку особистості, започаткована сільським учителем, спирається на внутрішній світ дитини, її здорові сили, природу і здоровий глузд, тож щонайліпше підходить для навчання й виховання таких дітей.

В Україні вперше ім’я С.Френе з’явилося на сторінках педагогічної преси ще в 20-ті роки XX століття. «Можна навіть сказати, – вважає О.Сухомлинська, – що він був найпопулярнішим з усіх закордонних авторів, чиї статті публікувались на сторінках педагогічних журналів. В Україні з’явилося понад два десятки статей французького педагога, декотрі з них (насамперед програмна праця «Друкарня в школі») побачили світ спочатку в Україні, а вже потім у Франції». Завдяки плідній роботі Інтернаціоналу працівників освіти в справі популяризації передових ідей прогресивних педагогів Заходу і, навпаки, ознайомлення західних педагогів з системами освіти інших країн у серпні 1925 року у складі делегації зарубіжних учителів Бельгії, Німеччини та Франції С.Френе побував у Радянському Союзі, зокрема і в Україні. Педагог позитивно схарактеризував досвід радянської школи. Він високо оцінив революційні зміни, які сталися в системі освіти, захоплено аналізував усе побачене й почуте: «Школа стала вільною. Це школа дитини. Дитина живе у своєму середовищі не штучним, так званим шкільним життям, а своїм дитячим життям, життям молодої людини, сповненої різноманітної діяльності, яка для неї природна і яка її вивільняє. Вона грається, вона виконує природну роботу як інтелектуальну, так і фізичну. Ці два види праці нероздільні. Дитина працює, щоб створити щось – якийсь предмет, витвір мистецтва, вона саджає рослину, доглядає за пташкою. Така фізична праця тісно пов’язана з інтелектуальною роботою» [10].

В англомовних країнах донедавна ім'я французького вчителя-новатора було відоме лише вузькому колу фахівців. В університеті Південної Каліфорнії американський вчений В.Лі, провівши цікаве дослідження з порівняння педагогічних систем, розроблених С.Френе та відомим американським педагогом-новатором Д.Дьюї, дійшов висновку, що ідеї обох педагогів співзвучні, обох їх хвилювали одні й ті самі проблеми в шкільному житті. На думку В. Лі, «обидва вважали, що «нова освіта» (термін Д.Дьюї) і «сучасна школа» (термін С.Френе) мають бути демократичними», обидва вважали неприйнятними форми й методи, застосовувані традиційною освітою. Щоб переконатися в цьому, порівняймо думки з цього приводу і Д.Дьюї, і С.Френе. Перший писав: «Чи можемо ми знайти будь-яку причину, яка не виходить з упевненості в тому, що демократичний суспільний лад забезпечує ліпшу якість людського існування, ніж недемократичні й антидемократичні форми суспільного життя». Другий, використовуючи інше порівняння й пов’язуючи демократичні школи з демократичним суспільством, стверджував, що «демократія завтрашнього дня готується демократією в школі. Авторитарний режим у школі не знає, як формувати демократичних громадян» [10].

Плідна багаторічна педагогічна діяльність С.Френе, творче осмислення як позитивного, так і негативного досвіду традиційної освіти, власні спроби заповнити вакуум, створений відкиданням неприйнятних схоластичних форм та методів навчання й виховання, призвели до створення нової педагогічної технології, знаної під назвою **«техніка Френе».**

Техніка Френе складалася з нових матеріальних засобів навчання й виховання.

Перше місце серед них посідала **шкільна друкарня** як навчально-методичний осередок діяльності школи. Шкільну друкарню, безсумнівно, можна назвати візитною карткою школи педагога. С.Френе розвинув епізодичне й часткове використання друкарського верстата в оригінальну, детально розроблену самостійну педагогічну техніку.

Саме ця шкільна друкарня уможливлювала наступний важливий елемент техніки Френе – **«вільні тексти»** як засіб навчання рідної мови. Це невеликі твори, в яких діти розповідають про свої сім'ї, друзів, про плани на майбутнє, описують враження від екскурсій і прогулянок. Вчитель широко заохочує твори з описом трудової діяльності дітей. Він відбирає найкращі тексти, діти їх обговорюють, редагують, доповнюють, а потім друкують. Велику увагу С.Френе приділяє питанню редагування текстів: «Для нас редагування – це вираження думки, яку хочуть передати іншим, вона подібна до музичного уривка, несподіваного малюнка – це передусім вираження життя, поривання до природи, до оточення».

Шкільну друкарню й вільні тексти справедливо вважають найяскравішими символами нової школи, оскільки вони на практиці втілили ідею про постійний творчий розвиток особистості з її прагненням до максимальної самореалізації та експресії.

Навчальна картотека як елемент програмованого навчання є третьою складовою техніки Френе. Картотека була результатом переконання педагога в непотрібності й навіть шкідливості існуючих шкільних підручників, їхній непристосованості до потреб навчання. С.Френе вважав, що навчання за підручником – це: своєрідне поневолення через форму, що її нав’язує підручник усій шкільній роботі; поневолення думки; поневолення вчителя, що полягає в одноманітності роботи через одноманітність самих підручників. Й нарешті вадою підручників є те, що дорослі не вчаться за ними.

С.Френе виступає як принциповий противник систематичного використання підручників, особливо в початковій школі. На його думку, підручники унеможливлюють індивідуалізоване навчання, придушують органічні інтереси дитини, нав'язують непосильну для неї логіку дорослого, прищеплюючи сліпу віру в друковане слово. Відмовившись від використання підручників у своїй новій школі, педагог знайшов їм альтернативу, яка не лише заміняє їх, а й поліпшує та активізує здобуття учнями знань. Цією альтернативою є особливі картки, що містять певну частину навчального матеріалу з предметів або завдання чи запитання з них. Всі ці картки систематизовано, пронумеровано й розміщено за предметним чи за тематичним принципами. Картки не є уніфікованим навчальним матеріалом, укладеним за єдиним принципом, – вони відрізняються значною гнучкістю відповідно до кожної вікової групи учнів.

Планування навчального процесу як елемент учнівського самоврядування та демократичного керівництва школою завжди вважалося невід'ємною складовою школи С.Френе.

Багатогранну діяльність школи С.Френе не можна уявити без шкільного кооперативу як інструменту учнівського самоврядування. Членами кооперативу

є всі учні, на чолі його стоїть рада, куди входять учитель і кілька учнів. Рада контролює всю господарську діяльність школи. Таким чином, кооперативу С.Френе вдалося уникнути багатьох вад, властивих більшості аналогічних утворень того часу. Педагог створив середовище, яке заохочувало колективний аналіз життя класу, водночас критичний і конструктивний. «Кооперативи не визволять народної школи, – вважав С.Френе, – але вони, мабуть, сприятимуть тому, щоб наблизити школу до життя, позбавити наше навчання його потворних сил, поставити дітей ще більше в їхнє оточення й підготувати їх до класового діяння, яке лише єдине й може визволити їх» [11].

Важко уявити діяльність шкільного кооперативу С.Френе без міжшкільного листування як однієї з форм розширення соціальних контактів. Це міжшкільне листування педагог започаткував у вигляді візуального й слухового обміну інформацією, але він значно збагатив цю форму роботи, розширив її горизонти, наповнив новим змістом, нерозривно пов'язавши з технікою вільних текстів, зі шкільною друкарнею завдяки обміну дитячими листами, малюнками, тематичними альбомами і, звичайно ж, шкільними журналами, іншою друкованою продукцією. Для дітей велика радість дізнаватися, що їхні друковані роботи читають з цікавістю та задоволенням: це наповнює їхнє буденне шкільне життя новим сенсом, збагачує його, ставить перед ними певну мету. Матеріали листування не тільки використовувалися для читання, а й служили оригінальним джерелом нової інформації, збагачення знань з історії та географії.

Міжшкільне листування значно активізувало видання шкільного журналу – потужного засобу дитячої експресії, засобу стимулювання дитячого самоврядування. Журнал у школі С.Френе завжди був гарно оформлений, проілюстрований, наповнений цікавими пізнавальними матеріалами, адже сам педагог ставився до цього дуже серйозно. На думку С.Френе, видання мали бути добре зверстані, прикрашені яскравими ілюстраціями, добре віддруковані, а тексти – не містити граматичних чи стилістичних помилок. Зміст журналу становили: вільні тексти; ілюстрації, виконані в різноманітній техніці; метеоповідомлення, графіки температур; новини класу; звіти про справи кооперативу; критичні зауваження чи схвалення журналів, одержаних від кореспондентів; звіти про найцікавіші заходи, доповіді, конференції, проведені в школі; документи з історії чи географії рідного краю, що могли б зацікавити кореспондентів; ігри.

Важливою складовою педагогічної технології С.Френе є відсутність оцінок як елемента демократизації навчального процесу. Педагог назвав систему оцінок однією з найбільш негативних сторін традиційної школи. На його думку, оцінки не є надійним критерієм інтелектуальних потенцій дитини, бо не відображають адекватно справжньої якості знань. Оцінки вчитель виставляє неконтрольовано, йому важко уникнути випадковостей, помилок. Пам’ятаючи про те, що дитина справді любить змагатися з однолітками в суперечках та іграх, він вважав неприйнятним змагання, яке переноситься на навчання, бо воно завдає тяжких душевних травм, розвиває комплекс неповноцінності. Педагог був переконаний, що завдання школи полягає в

іншому – в культивуванні успіхів дитини. «Так, ми за контроль, – визнавав С.Френе, – але не за той заздрісно-підозрілий контроль, який має на увазі більш-менш повальне виставлення оцінок... І цей контроль не може здійснювати один учитель, адже він жива людина, не вільна від помилок» [11]. С.Френе пропонував контроль, який враховує не лише формальні результати, а й зусилля, докладені дітьми до тієї чи іншої діяльності. На думку педагога, якщо учень працював на совість, він заслуговує на високу оцінку незалежно від результату. Щодо форм контрою, то С.Френе вбачав їх у самоконтролі за допомогою плану роботи, шкільного щоденника та атестата.

Ідеї Селестена Френе широко використовуються в Іспанії, Франції, Бельгії, США та країнах Латинської Америки (Мексиці, Бразилії), що свідчить про новаторство й життєвість ідей педагога; ці ідеї – не випадкове явище в науці, а серйозний науково-педагогічний доробок, який заслуговує на детальне вивчення та критичний аналіз.

Питання для самоконтролю

1. У чому полягає філософія педагогіки Джона Дьюї? Його основні погляди.
2. Суть педагогічної системи Марії Монтессорі, її основні принципи.
3. Розкрити суть Вальдорфської педагогіки.
4. Які основні ідеї педагогічної концепції Селестена Френе?

Література

1.Бондарев Г.А. Вальдорфская педагогика. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – 608 с.
2. Дреер А. Преподавание в средней школе США. – М. : Педагогика, 1983.
3. Жидкова Е. Первые шаги в педагогике М.Монтессори // Дошкольное воспитание. – 1995. – №9.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – М. : Педагогика, 1995.
5. Малькова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор // Педагогика. – 1995. – №4.
6. Мостова Т. Вальдорфська педагогіка // Освіта України. – 1999. – № 1, 2.
7. Сімон О.П. Дошкільне виховання за М.Монтессорі. Довідник. Педагогічні технології. Досвід. Практика. – Полтава, 1999. – 276.
8. Стрюк К. Система Марії Монтессорі – нове чи старе? // Дошкільне виховання. – 1996. – №3.
9. Суржикова І.А. Педагогіка Селестена Френе з погляду сучасності // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1.
10. Сухомлинська О.В. Френе С і В.Сухомлинський: спільне і відмінне у вихованні // Шлях освіти. – 1997. – №2.
11. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Б.Л.Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990.

5. СУЧАСНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

5.1. Модульно-розвивальна система навчання
5.2. Лекційно-семінарська система
5.3. Цикло-блокова система навчання

5.1. Модульно-розвивальна система навчання

Модульне навчання зародилося наприкінці 60-х років XX століття у англомовних країнах як удосконалений варіант програмованого навчання. Відкриття його презентували у 1972 році після всесвітньої конференції ЮНЕСКО в м.Токіо з питань освіти дорослих.

Модульно-розвивальна технологія навчання є версією модульного навчання, розроблена українським психологом А.Фурманом і презентована у 1994 році як дидактична система, альтернативна нинішній класно-урочній.

Існувало, в основному, два різновиди модульної системи: одна з них отримала розвиток в США, а друга – у ФРН. Згідно з американською версією, модуль – це частина шкільного дня, яка наповнена відповідним дидактичним змістом. Зміст у кожному модулі розраховано на 15-20 хвилин роботи учнів. Таким чином, замість 6-7 урочних годин повний день роботи включає 20-24 модулі. Одні модулі реалізують великі групи, що включають 100 і більше учнів. Другі – невеликі групи (12-15 чол.), треті – реалізуються індивідуально. Такий гнучкий спосіб проведення занять потребує продуманої і чітко спланованої організації проведення та добору їх змісту. А в школах, де кількість учнів перевищує тисячу, використовують комп'ютерне управління за ходом занять.

Розроблена у ФРН версія модульної системи більше уваги приділяє змісту, а не організаційним моментам. Модуль (за німецькою термінологією – це будівельний камінь) розуміється як складова частина певної будівлі, певна одиниця. З позицій дидактики модуль тлумачиться як програмова одиниця, яка являє собою відносно замкнутий відрізок навчання. Великі терміни навчання (курси) можуть бути поділені на певну кількість дидактично впорядкованих, з точки зору їх цілей, змісту і методів, одиниць програми. Німецькі автори і вважають, що поділ курсу на модулі сприяє успішному досягненню цілей навчального процесу.

Вивчаючи питання впровадження модульної системи, польський дидакт В.Оконь відзначає, що підготовка нової програми в модульній системі потребує значно більших зусиль, ніж у традиційній предметній системі. Вона включає чотири фази.

1. Підготовка вихідної бази – у тому числі розгляд можливостей шкіл (матеріальне забезпечення), вчителів (рівень кваліфікації) і учнів, що обумовлює введення нової системи, а також аналіз матеріалу викладання з точки зору його застосування в модульному варіанті.

2. Оцінка передбачуваних результатів і операціоналізація цілей, а також оцінка можливості їх досягнення і перевірки.

3. Розробка дидактичного матеріалу, яка передбачає перекладання каталогу цілей на навчальну діяльність, що включає роботу вчителя, друковані видання і засоби навчання, а також розробка відповідної послідовності «кроків навчання», відповідно до можливостей учнів.

4. Перевірка сконструйованої програми з метою уточнення відповідності реальних досягнень передбачуваним результатам і можлива ревізія модулів.

Модульно-розвивальна технологія навчання має своєю метою забезпечення прогресивного психосоціального розвитку вчителя й учня в умовах діалектично пов'язаних процесів навчання, виховання та освіти, а конкретніше – оптимізацію багатоскладових процесів соціально-особистісного росту учасників розвивальної педагогічної взаємодії. Основними завданнями модульно-розвивального навчання є самореалізація особистості вчителя й учня, оптимальний для кожного учня та вчителя розвиток здатності до безперервного, продуктивного спілкування з навколишнім світом предметів, світом людей і власного Я.

У конкретно дидактичній площині завданням модульно-розвивального навчання є посилення цілеспрямованості, системності, індивідуалізації навчального процесу та самостійності учнів через визначення ієрархії комплексних, інтегративних і локальних навчально-виховних цілей і завдань та шляхів (способів, методів, засобів тощо) їх досягнення; переструктурування змісту навчання як сукупності змістовних інформативних блоків (графічних модулів); технологічне забезпечення навчального процесу шляхом усвідомленої фіксації педагогічних процедур навчальної діяльності школярів із змістовними модулями; наповнення новим психолого-дидактичним змістом розвивальної взаємодії вчителя і учнів під час модульних занять; поєднання побіжного та узагальнюючого контролю навчальних досягнень у педагогічному процесі з доступними йому формами і засобами, неперервний розвиток і саморозвиток учня.

Модульно-розвивальне навчання будується на принципах:

духовності – створення такого соціокультурного простору навчання, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу вчителя й учня над самим собою, максимально реалізуючи їхні емоційно-психологічні та духовно-вольові резерви, побудова цілісного модульно-розвивального процесу як довершеної послідовності психодраматичних технологій за класичною схемою театралізованого дійства: зав'язка – розвиток подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка;

розвитковості – поєднання в навчанні проблемної регуляції та світоглядних ситуацій, зосередження на особистості учня розвивальних впливів, що ритмічно надходять від цілей, змісту, форм, технологій, методів, засобів, наслідків, оточення й, нарешті, від особистості вчителя та однокласників;

модульності – порційно-індивідуальне засвоєння учнями навчального матеріалу за допомогою модулів – функціонально автономних вузлів, що поєднують адаптований зміст, організаційні форми й активні методи та призначені для комплексного вирішення педагогічних завдань (цілей) щодо

належних академічних та особистих досягнень учнів з певним рівнем попередньої підготовки.

Змістом навчання модульно-розвивальної системи (змістовий модуль) є знання (теорії, закони, поняття), норми (алгоритми, програми, інструкції, технології) і цінності (ставлення, оцінки, наслідки, рефлекси тощо). Усі ці сфери змістового модуля розподіляються на різновиди: а) психолого-педагогічний; б) навчально-предметний; в) методично-засобовий. Тому розрізняють знання: а) гуманітарні (антропологічні й психологічні теорії, версії); б) наукові (теорії, закони й закономірності, поняття, факти); в) як інструмент свідомості (наукові програми й проекти, мислительні моделі); в) програмно-регуляційні (соціальні програми розвитку, управлінські моделі); г) цінності: а) духовні (ідеї, ідеали, установки, вірування, переконання); б) світоглядні (погляди, ціннісні орієнтації, концепції); в) моральні (духовні настанови, прагнення, моральні судження, наслідки рефлексії).

Основною формою організації модульно-розвивального навчання є модуль, який складається з кількох міні-модулів (20 хвилин у початкових класах та 30 хвилин у середніх та старших). Залежно від того, на якому етапі модульно-розвивального навчання застосовується модуль і яку дидактичну мету реалізує, А.Фурман розрізняє вісім типів модулів:

1) Чуттєво-естетичний (нульовий або необов’язковий). Його мета – створення позитивної емоційно-психологічної атмосфери міжсуб’єктних взаємин, захоплення учнів як особистістю вчителя, так і змістом нового курсу або розділу. У змісті навчання на першому плані знаходяться цінності, а вже потім знання й норми. Навчання на цьому етапі будується на ситуації здивування, захоплення, парадоксу, актуалізації перебільшених ставлень та оцінок, інтелектуальній грі тощо.

2) Настановчо-мотиваційний. Мета – створення психологічної настанови щодо близької та далекої перспективи вивчення теми учнями, формування внутрішньої мотивації змістовно спроектованої навчально-розумової діяльності. При доборі змісту перевага надається знанням, цінностям і нормам. Навчання на цьому етапі носить проблемно-діалогічний характер. Домінуючі методи: розповідь, бесіда, попередні самостійні роботи, випереджальне домашнє завдання.

3) Змістовно-пошуковий. Мета – розвиток пізнавальної активності і та самостійності учнів. На цьому етапі відбувається мінімізація теоретичного матеріалу теми, актуалізація опорних знань і відшукування їх зв’язків з невідомими знаннями, формування й подолання внутрішньої проблемної ситуації, внутрішньої системи версій і гіпотез, вибір оптимальних рівнів розв'язання учнями проблемних завдань. У змісті навчання акцент робиться на знання, норми і цінності. Основні методи навчання: проблемний виклад навчального матеріалу вчителем, евристична бесіда, розв’язання проблемного завдання тощо.

4) Оцінно-смисловий (контрольно-смисловий). Мета – первинне осмислення здобутого соціально-культурного досвіду (розвиток оцінки й самооцінки, контролю й самоконтролю, формування науково-смислового поля).

У змісті навчання переважають норми, знання й цінності. На цьому етапі учні активно оперують теоретичними зв'язками та залежностями, шукають нові смислові контексти ситуативного використання здобутих наукових знань. Основний метод навчання – розв'язання різного типу завдань для оцінки рівнів засвоєння і розуміння навчального матеріалу.

5) Адаптивно-перетворюючий. Мета – формування вмінь, навичок і норм діяльності, застосування знань у нестандартних ситуаціях. Зміст навчання зорієнтовано на норми, цінності і знання. Навчання здійснюється шляхом виконання системи вправ для вироблення вмінь, норм і навичок, використовується диференціація тематичних завдань, зорієнтованих на застосування наукових знань у типових і нетипових умовах. На цьому етапі застосовуються різноманітні методи навчання: самостійна робота учнів, захист творчих робіт, дискусії, бесіди тощо.

6) Системно-узагальнюючий. Мета – формування цілісної системи особистих знань, їх адаптивне входження до ментального досвіду учнів. У змісті на перший план висуваються цінності, а за ними – знання й норми. На модульних системно-узагальнюючих заняттях визначається місце даного модуля в загальному змісті навчального курсу, встановлюються зв'язки й закономірності між поняттями та явищами (аналіз і синтез), причинно-наслідкові, функціональні та інші зв'язки, для чого проводяться тестування, вирішуються проблемні завдання, організується навчальний діалог тощо.

7) Контрольно-рефлексивний. Мета – розвиток творчої рефлексії, збагачення ціннісно-естетичної сфери особистості. Цей етап присвячений підсумковому контролю оволодіння знаннями, нормами, цінностями, спільному звіту вчителя та учня про соціальне зростання протягом проходження навчального циклу, усвідомлення засвоєних норм і цінностей. Акценти у змісті навчання робляться на цінностях, знаннях, нормах. Провідні методи – самооцінка, самоаналіз, самозвіт.

8) Духовно-естетичний. Мета – плекання прагнення учнів до вільного творіння, краси й гармонії. Ця мета реалізується за допомогою моделювання ситуації самостійного творіння і продуктивного фантазування. Основним видом діяльності на цьому етапі є творчі роботи учнів.

Таким чином, усі вісім етапів модульного навчання (модулів) у своїй єдності складають завершений цикл модульно-розвивального навчання.

Викладання за модульно-розвивальною системою потребує не тільки іншої, ніж традиційна, організації навчання, а й іншого методичного забезпечення, починаючи з планування. У традиційній системі навчання вчитель здійснює планування за допомогою календарно-тематичних планів. У модульно-розвивальному навчанні для цього використовують графіки-схеми, в яких визначається назва історичного періоду із стислою (1-2 слова) понятійно-термінологічною конкретизацією, а також кількість навчальних годин за програмою та кількість міні-модулів.

На кожний модуль складається науковий проект змісту (проект змістового модуля).

Учителі, які працюють за модульно-розвивальною системою, замість плану-конспекту уроку складають сценарій модульного заняття, в якому визначають тему, етап модуля, мету заняття, а далі в таблиці з трьох стовпчиків («Забезпечення поля діяльності учнів», «Надання учням можливості працювати», «Проектовані результати в знаннях, вміннях, навичках») у хронологічній послідовності записуються основні види діяльності учнів, їх спрямованість і конкретні показники їх ефективності.

Розглядаючи проблему модульно-розвивального навчання, слід відзначити, що в контексті модульно-розвивальної системи навчання чільне місце посідає системна диференціація і глибинна індивідуалізація навчального процесу. Останні реалізуються за допомогою прогресивних психодіагностичних технологій, тобто таких систем інтелектуальних та особистісних тестів, що відповідають внутрішній логіці модульно-розвивального процесу і розкривають особливості його перебігу.

Навчальний модуль – це цілісна функціональна одиниця, що оптимізує психосоціальний розвиток учня і вчителя. Основними психолого-дидактичними засобами реалізації навчального модуля є педагогічно адаптована система понять у вигляді сукупності знань, положень, норм і системи цінностей (так званий змістовий модуль).

Отже, навчальний модуль – це змістовий модуль, сконструйований особливим чином. Він дістає процесуально-функціональне втілення у наперед спроектованій формі-модулі. Поняття навчальний модуль – це особлива діалектична єдність змістового модуля і форми-модуля, основна ланка модульно-розвивальної системи навчання, що багато в чому є альтернативою традиційній класно-урочній системі.

Модульне навчання як інноваційна дидактична система, являє собою гармонійну сукупність змісту, форм, методів і засобів розвивального навчання. Ця система забезпечує оптимізацію психосоціального росту особистості вчителя і учня шляхом реалізації принципу модульності.

Метою модульно-розвивального навчання є забезпечення продуктивного цілісного розвитку вчителя і учня в умовах діалектично пов’язаних навчання, виховання і освіти, а іншими словами – оптимізація процесу соціально-особистісного росту (соціалізації) учасників педагогічного процесу.

У загальному можна стверджувати, що модульно-розвивального навчання зорієнтоване на комплексне (різнобічне і різнорівневе) формування суб’єктності, розвитку цілісної особистості як індивідуальності, що здатна самореалізовуватися.

5.2. Лекційно-семінарська система навчання

Лекційно-семінарська система навчання була вперше запропонована відомим українським вчителем-новатором М.Гузиком стосовно до вивчення курсу хімії в загальноосвітній школі. В основу цієї системи автором було покладено ряд принципів. Так, на думку М.Гузика, фундаментальним

принципом його системи є принцип вивчення матеріалу великими частинами [2].

Суть цього принципу полягає в тому, що вся програма ділиться на великі розділи. Ці розділи охоплюють декілька шкільних тем і розглядаються в першу чергу на спеціальних уроках, які він назвав **уроками загального розбору теми.**

Головна мета цих уроків – це вивчення основних понять, законів, теорій, що лежать в основі явищ, які вивчаються в даній темі. Цей принцип дає змогу охопити всю проблему в цілому, пізнати причинно-наслідкові зв'язки, що лежать в основі комплексу явищ. Найголовніше в даному випадку є те, що учні бачать перед собою кінцеву мету своєї роботи і шлях досягнення даної мети.

Принцип введення матеріалу великими частинами дає змогу звільнити достатню кількість часу для поглибленого вивчення теми кожним учнем безпосередньо на уроці під керівництвом учителя. Для успішної реалізації принципу організовується вивчення матеріалу від загального до конкретного, від закону до явищ

Другий важливий принцип лекційно-семінарської системи – це принцип навчання на високому рівні складності. Під цим принципом розуміють таку організацію навчальної роботи кожного учня (незалежно від його здібностей), при якій забезпечується максимальне використання можливостей учня для оптимального його розвитку. Він реалізується перш за все на уроках, які автор назвав семінарськими заняттями.

Принцип навчання на високому рівні складності забезпечується глибокою диференціацією завдань, які учні виконують на семінарському занятті. Виконання цих завдань передбачає різноманітний характер розумової діяльності учнів (репродукція, пошукова діяльність), вибір якої учні здійснюють самостійно.

Диференційований розподіл складності навчальних завдань для кожного учня дозволяє індивідуалізувати процес навчання, максимально використати урок, а головне – навчити всіх. Зміст полягає в тому, що учень самостійно вибирає і розбирає питання, які відповідають рівню його підготовки. Для цього складаються три варіанти завдань, які відрізняються одне від одного складністю і загальною методикою їх вирішення.

Диференційований підхід до навчання учнів успішно вирішується у поєднанні його з третім принципом – принципом вільного вибору учнями пропонованих вчителем варіантів завдань для роботи на даному уроці. Зміст цього принципу полягає в тому, що учень на уроці, в залежності від своїх завдань, сам вирішує, над завданнями якого варіанту він буде працювати.

Щоб учень зміг вибрати варіант, йому на початку семінарського заняття видаються надруковані на аркуші або проектуються, написані на прозорій плівці, на екран через кодоскоп всі три варіанта завдань (останній метод більш зручний). Учень після ознайомлення зі всіма варіантами, вибирає для виконання завдання того варіанту, який йому здається найбільш цікавим, а головне – доступним.

Принцип навчання на високому рівні складності забезпечується четвертим принципом – принципом багаторазовості контролю за якістю і

глибиною розумових операцій учнів. Первинний контроль здійснюється на уроці загального вивчення теми. Він здійснюється також з метою визначення того, який вид діяльності учня і допомоги вчителя забезпечують відповідний рівень засвоєння матеріалу. Вторинний контроль проводиться на семінарських заняттях, на яких контролюється не тільки якість засвоєння матеріалу, але й рівень розвитку учнів. Заключний контроль рівня розвитку учнів і якості знань здійснюється на уроках, які ми називаємо уроками **тематичного заліку.**

Принцип багаторазовості контролю має безперечні переваги перед вибірковим контролем. Він забезпечує систематичність роботи всіх учнів, що лежить в основі вироблення системи знань, без якої неможливий їх розвиток, дає можливість врахувати прогалини в знаннях.

Для досягнення високої якості знань використовується і п'ятий принцип – принцип домінування процесу пізнання над знаннями. Здійсненню цього принципу сприяють вже описані варіанти завдань семінарських занять, а також спеціально розроблені інструкції з вивчення теми.

На основі обґрунтованих М.Гузиком принципів лекційно-семінарської системи навчання, розкриємо технологію проведення лекцій та семінарів у загальноосвітньому навчальному закладі.

Як відомо, інформаційний виклад навчального матеріалу, тобто передача інформації, проводиться у лекційно-семінарській системі в процесі читання лекцій. На ній також вирішуються деякі спеціальні дидактичні завдання: 1) руйнація невірних стереотипів; 2) переконання, зацікавленість, спонукання учнів до самостійного пошуку та активної розумової діяльності; 3) допомога в здійсненні переходу думки від теоретичних знань до практичних.

Лекція – початок самостійної роботи учня в цій системі. Саме на лекції в нього починає розвиватися самостійне мислення, формуватися ставлення до дисципліни, що вивчається. Для того, щоб активізувати пізнавальну діяльність учнів на лекції, треба, насамперед, зацікавити їх. Якщо лекцію читати за одним підручником, то це нецікаво й нудно. Однак зміст лекції не може зовсім не співпадати із підручником. В такому випадку викладати матеріал необхідно інакше, ніж це написано в підручнику, але не відступати від нього.

Високий позитивний ефект дає те, як почата лекція. Якщо на початку розповісти якийсь захоплюючий факт, переповісти історичну бувальщину, несподіваний чи навіть парадоксальний факт, результат, висновок – інтерес до лекції з’явиться обов’язково. Але довго лише цікавими фактами увагу слухачів затримати неможливо. А тому необхідно використовувати й інші прийоми, такі як значення матеріалу, що вивчається, для практичної діяльності, його місце в світовій науці та інше.

Матеріал лекції стає зрозумілим і тим цікавим, що він взаємопов’язаний з усім курсом, який читається, та з певними навчальними дисциплінами, які уже вивчені, вивчаються в даний час та будуть вивчатися в наступних класах. А тому дуже важливо вчителю володіти матеріалом суміжних наук в тій мірі, в якій ці дисципліни взаємозв’язані. Слід пам’ятати, що на зміст та виклад матеріалу лекції, в першу чергу, впливає рівень підготовленості аудиторії до сприйняття нового матеріалу.

В педагогічній науці та практиці відомі лекції різних видів: монолог, діалог, дискусія, диспут, «навмисних помилок», лекція-шоу, лекція-удвох, лекція-інцидент, «мозкова атака», проблемні лекції тощо, і кожна з них може бути практично використана для викладу нового матеріалу. Підбір тієї чи іншої із видів лекцій залежить від завдань, які вирішуються в процесі вивчення теми, розділу (запам'ятати абсолютні істини, відшукати істину, зробити відповідні висновки), від рівня підготовленості учнів та вчителя.

Проаналізуємо перераховані види лекцій із позиції можливості організації самостійної розумової діяльності учнів на ній.

Найменший ступінь спонукання до самостійної розумової діяльності проявляється під час **лекції-монологу**, тому що основне завдання такої лекції – передача інформації з метою запам'ятовування її матеріалу без будь-якого напруження думки. Така лекція може бути використана для читання деяких дисциплін. На сучасному етапі з будь-якої теми надходить безліч літератури, що просто передавати певний обсяг знань немає ніякої необхідності. Треба тільки в такій великій кількості інформації допомогти учневі вірно добрати потрібний матеріал, а значить необхідно залучити його до пошуку істини, яка викладається в лекції. Окрім всього, під час лекції-монологу, як свідчать дослідження, лише 20 % матеріалу засвоюється школярами.

Отже, щоб активізувати навчально-пізнавальну та самостійну діяльність учнів, необхідно ширше залучати їх до співпраці під лекції. Якщо школяр буде якимось чином задіяний під час викладу теоретичного матеріалу, лекція-монолог вчителя механічно переростає в **лекцію-діалог**. На такій лекції, спираючись на знання, які уже аудиторія засвоїла, шляхом постановки запитань до слухачів, на які вірно, а може й не вірно вчитель отримує відповіді. Таким чином, учень включається в активну діяльність, адже саме в діалозі розкриваються найбільш сприйнятливі істинні можливості активізації людського фактору. Таких нескладних запитань чи мікровправ на кожній лекції може бути досить багато, що, як правило, залежить від дисципліни, теми, підготовленості та рівня знань учнів і можливостей педагога.

Такий вид лекції найчастіше використовується на початковому етапі впровадження лекційно-семінарської системи навчання, коли в учнів вже є певні знання, але вони незначні та недостатні. На такій лекції запитання формулюються так, щоб, відповідаючи, на них учень не тільки напружував пам'ять, а й щоб в процесі роздумів самостійно знайшов шляхи доведення того, про що запитує вчитель.

Якщо матеріал недостатньо знайомий школярам, то можна запропонувати вибрати правильний варіант відповіді із декількох. Це сприяє розвитку у них уміння вірно самостійно орієнтуватися в дещо ускладненій ситуації.

Формують навички самостійності в учнів також лекції-дискусії та лекції-бесіди.

Лекція-дискусія – це не просто дискусія (суперечка, обговорення якого-небудь питання), а **лекція-бесіда** – не просто бесіда (розмова, обмін думками, співбесіда), це дещо більше. Таку лекцію педагог не читає, а розповідає. Якість

такої лекції не бездоганна. Проте, безсумнівно, краще гірша усна лекція, ніж краща, але прочитана.

Особливої уваги заслуговують лекції, що формують творчість й самостійність в навчально-пізнавальній діяльності учнів.

В першу чергу, це **лекції з елементами проблемності та проблемні лекції.** Читання таких лекцій розпочинають, як правило, із введення в ту чи іншу тему лекції окремих проблемних ситуацій чи елементів ситуативності. Поступово переходити до читання курсу проблемних лекцій можна за умови наявності в учнів хоч незначного досвіду вирішення яких-небудь проблем. Оскільки проблемна лекція передбачає не просто засвоєння фактичної наукової інформації школярами, а пошук шляхів отримання її, то вона включає в себе елемент формування пізнавальної самостійності та творчих здібностей вихованців.

Проблемна лекція не може бути побудована повністю на основі створення та вирішення цілого ряду проблем, тому що кожна проблема має бути вирішена. Але, оскільки, при вирішенні проблеми, учням необхідно викласти всі відомі варіанти її розв'язання, яких повинно бути не менше двох, а частіше – буває досить багато, вони в процесі мислення та вибираючи вірне з рішень (часто із прямо протилежних суджень), втомлюються. Втомленого ж школяра нелегко вести до вірного розв'язку і може статися, що проблема виявиться не вирішеною, а кінцевий результат, який планувалося отримати від лекції, – недосяжним.

Щоб підготувати проблемну лекцію, вчителеві потрібно володіти значною за обсягом інформацією, проблемами науки та способами вирішення проблем, що виникають. Такі лекції проводять, здебільшого, найдосвідченіші педагоги.

Для слухання та сприйняття матеріалу проблемної лекції учні повинні бути завчасно підготовлені:

– психологічно: знати, що буде така лекція і що вони мають на ній самостійно мислити та діяти;

– теоретично: володіти певним запасом знань із теми проблемної лекції;

– математично: приготуватися, при потребі, до аналізу результатів, які вони отримають на лекції.

Окремим видом проблемної лекції можна вважати «**мозкову атаку**». Така лекція будується на поступовому ускладненні пізнавальної діяльності шляхом збільшення ступеню самостійності учня, коли варіанти вирішення тієї чи іншої проблеми підказує не вчитель, а та частина вихованців, що добре підготувалися до неї. Саме вони й вишукують варіанти відповідей (рішень). Інша частина слухачів лекції критично оцінює, аналізує та вибирає найбільш вдалий, в кожному конкретному випадку, варіант.

У випускних класах, під час читання лекції з сучасних проблем тієї чи іншої науки можна запропонувати **лекцію-консультацію**. Вивчення передового педагогічного досвіду дає змогу визначити основні умови проведення лекції такого виду. Перш за все, в процесі підготовки до такої

лекції треба зібрати в учнів ті запитання, які їх цікавлять. Провести таку лекцію можна декількома способами:

1. Половину відведеного часу вчитель читає лекцію, а другу половину – витрачає для відповіді на запитання, які виникли у першій половині лекції;

2. Весь час лекції відводиться для відповіді на запитання у вигляді обміну думками між вчителем і учнями;

3. Половину лекції школярі повідомляють, хто що нового знає, а решта часу – це аналіз та відповіді на запитання слухачів;

4. Половину лекції читає вчитель, а в другій половині на запитання відповідають всі, хто хоч що-небудь знає про матеріал, який вивчається;

5. Впродовж лекції слухачі обмінюються думками (здогадками), а вчитель лише аналізує інформацію;

6. Вся лекція – це запитання та відповіді, але відповідає 4-6 осіб, педагог тільки аналізує відповіді чи коментує їх;

7. До початку лекції кожний слухач дає письмову відповідь на поставлені запитання, а вчитель на лекції аналізує їх, коментуючи кожну відповідь.

Лекція з «навмисними» помилками потребує значної підготовчої роботи. **Лекція-удвох** передбачає виклад матеріалу чи пояснення нового матеріалу двома вчителями одночасно. Але вони повинні добре знати один одного та ґрунтовно володіти матеріалом. На такій лекції педагоги почергово викладають матеріал чи то з окремих питань, чи то по частинах питання, доповнюючи матеріали, про які йде мова у лекції, уточнюючи та поглиблюючи окремі елементи матеріалу, який викладається. На такій лекції різні тембри голосів, темпи викладу матеріалу, а також різні підходи до викладу матеріалу активізують увагу слухачів.

Лекція-інцидент та лекція-шоу – особливий вид лекцій, суть яких полягає в ефекті, створюваному за допомогою музики, особливого звукового супроводжувального фону, використання епізодів із художніх фільмів, телепередач, кліпів, висловлюванні протилежних думок, суджень і т.п.

Досить ефективним способом стимулювання самостійної пізнавальної діяльності учнів на лекції є також залучення їх самих до підготовки та читання окремих питань або фрагментів лекції. Такий тип розглядається як **лекція-співпраця.**

Читання такої лекції передбачає врахування наступних умов: наявність в учнів досвіду виступів перед аудиторією; здатність школярів підготувати серйозний виступ; психологічна готовність слухачів до такої праці; наявність логічного мислення та певного рівня знань.

Якщо застосувати даний методичний прийом, то можна створити умови, щоб значна частина учнів виступили на лекціях. Адже, така лекція сприяє формуванню та розвитку в школярів мови; способу викладу матеріалу; вміння виступати перед аудиторією; здатність пояснювати та відстоювати власну точку зору; навичок самостійної роботи та самостійності.

Більше того, в цьому випадку в школярів з’являється та активізується інтерес до самостійної роботи. Вчитель до читання нового матеріалу має попередньо добре підготувати учнів, а саме завчасно запропоновано тему та

питання теми, доведено детальний план викладу матеріалу, рекомендовано та підібрано (якщо літератури не було в бібліотечному фонді) найкращу літературу, що на нашу думку значно полегшувало роботу учня. Саме таким чином побудований процес читання лекції: по-перше, зацікавлює слухачів лекції тим, що кожного разу перед ними виступатиме новий «лектор»; по-друге, зацікавленість та суперництво між учнями-«лекторами» якнайкраще виконати доручену справу, або справити враження на своїх однокласників; по-третє, у студентів-«лекторів» формується в певній мірі досвід самостійної роботи.

Семінари – це такий вид занять, на яких вчитель організовує обговорення попередньо визначених тем, працюючи з класом. Для його проведення необхідно учням опрацювати самостійно рекомендовані літературні джерела та власний конспект. На семінарському занятті в учнів формуються вміння логічного мислення; розвивається самостійність мислення; розвивається уміння критично оцінювати різні джерела знань; розвивається уміння відстоювати власну точку зору; систематизуються та поглиблюються знання; розвиваються навички самостійної роботи.

При проведенні семінарських занять потрібно дотримуватися наступних вимог:

– вчитель складає згідно навчально-тематичного плану план семінарського заняття та доводить його до відома учнів;

– вказуються літературні джерела з посиланням на сторінки в них;

– проведення семінарського заняття здійснюється з урахуванням стилю взаємовідносин педагога з учнями.

5.3. Цикло-блокова система навчання

Психолого-педагогічною основою цикло-блокової системи навчання є метод занурення. Метод занурення – це активний метод навчання з елементами релаксації, навіювання та гри.

Релаксація – це психічне та м’язове розслаблення учня. Це явище відбувається тоді, коли вчитель спрямовує свідомість учнів на те, що вони спроможні засвоїти навчальний матеріал, коли немає страху перед оцінкою – джерелом хвилювань і небезпеки, коли вчитель широко використовує метод навіювання.

Навіювання – це спосіб впливу на особистість, розрахований на некритичне, довірливе сприймання повідомлення, в якому щось стверджується, або заперечується без доведення. Основним засобом навіювання є слово. Ефективність слова забезпечується авторитетом того, хто його промовляє. Головне завдання навіювання – формувати в учнів впевненість у майстерності вчителя, своїх силах при засвоєнні навчального матеріалу.

Таким чином, можна сказати, що занурення – це система навчання, яка створює в учнів внутрішнє відчуття свободи, розкриває потенціальні можливості людини. Використання методу занурення в процесі навчання значно підвищує його ефективність, скорочує час на вивчення програмного матеріалу.

Дослідники та практичні працівники дійшли висновку про доцільність і ефективність організації навчально-виховного процесу на основі цикло-блокової системи, психолого-педагогічною основою якої є метод занурення, її впровадження особливо важливе при вивченні тих навчальних предметів, на які відведена мала кількість годин (1-2 год. на тиждень).

Суть цикло-блокової системи навчання полягає в тому, що ці навчальні предмети вивчаються у стислі строки (до 4,5 місяців). Після вивчення певного курсу навчального предмету перевірка засвоєння знань, умінь та навичок учнів здійснюється у формі, яку запропонує школа (екзамен, залік, конференція, громадський огляд знань). На цьому навчальний цикл вивчення предмету закінчується.

Цикло-блокова система організації навчально-виховного процесу впроваджена, апробована і дає позитивні результати в ряді шкіл України, в тому числі в ЗОШ-колегіумі №7 м.Умані (директор – Л.Матвієнко).

Етапи впровадження цикло-блокової системи навчання: перш за все, директор школи разом з педагогічним колективом визначає ті навчальні предмети, які доцільно вивчати методом занурення. До них належать: рідний край, географія України, географія, історія України, всесвітня історія, людина і суспільство, правознавство, біологія, основи екології, фізика, астрономія, хімія.

Друга позиція полягає у визначенні класів, які працюватимуть за цикло-блоковою системою. В ЗОШ-колегіумі №7 м.Умані 1-4 класи працюють за традиційною структурою навчально-виховного процесу. В цикло-блокову систему діяльності вони не включаються в силу ряду специфічних факторів, притаманних цьому ступеню навчання. Як підтверджує практика, широко цикло-блокову систему організації навчання доцільно впроваджувати частково в середніх і більшою мірою в старших класах. Як було зазначено вище, на вивчення окремих навчальних предметів відводиться 4-5 місяців. У відповідності до цього реорганізовується навчальний рік, який поділяється на 6 семестрів:

1-ий семестр – з 1.09 по 10.10 (з 11.10 по 17.10 – канікули);
2-ий семестр – з 18.10 по 27.11 (з 29.11 по 5.12 – канікули);
3-ій семестр – з 6.12 по 30.12 (з 31.12 по 9.01 – канікули);
4-ий семестр – з 10.01 по 19.02 (з 20.02 по 27.02 – канікули);
5-ий семестр – з 28.02 по 9.04 (з 10.04 по 13.04 – канікули);
6-ий семестр – з 14.04 по 30.05 (літні канікули).

Наступною організаційною позицією є складання розкладу навчальних занять на кожен семестр окремо. При цьому в першому-третьому семестрах ставляться у розкладі уроків ті навчальні предмети, які не виносяться на екзамени. Ті ж предмети, з яких учні складають екзамени, ставляться у розкладі уроків на 4-6 семестри. Підсумки вивчення тих предметів, які на екзамени не виносяться, здійснюються у формі заліку, олімпіади, конкурсу, змагання, аукціону знань та ін.

В умовах організації цикло-блокової системи навчання доцільно проводити спарені уроки по 40 хвилин кожен з відповідною перервою. Недовиконані 5 хвилин на кожному уроці підсумовуються і в кінці вивчення

певного курсу, за рахунок цього часу, проводяться нестандартні уроки (диспут, конференція, інтегрований урок і т. п.). Завдяки цьому погодинне навантаження вчителями виконується повністю.

Цикло-блокова система організації навчання обумовлює зміни системи поточного та підсумкового контролю знань учнів. У зв'язку з тим, що теоретичний матеріал здебільшого в старших класах подається лекційним методом, то перевірка його засвоєння учнями здійснюється після вивчення кожної теми (усно чи письмово).

Цикло-блокова система організації навчання успішно функціонує в ЗОШ-колегіумі №7 м.Умані вже декілька років. Спостереження і вивчення знань, умінь та навичок учнів, стану їх працездатності і здоров’я дозволяє зробити позитивні висновки про доцільність її впровадження.

Переваги її полягають у тому, що на третину зменшується кількість навчальних предметів, які вивчаються у кожному семестрі; скорочується час на адаптацію їх сприймання учнями, бо протягом одного робочого дня вони мають за розкладом не більше 3-х предметів; інтелектуальні, моральні та фізичні сили учнів концентруються на вивченні 3-х предметів замість 6-ти; частково розв'язується проблема перевантаження та перевтоми учнів, забезпечення їх оптимальної працездатності, збереження здоров’я.

Протягом пари уроків з одного навчального предмету відчувається справжнє розкріпачення дій, мислення, морального і фізичного стану учнів, які мають змогу у відповідному темпі та ритмі навчально-пізнавальної діяльності заглибитися у теоретичну суть теми уроку, набути певних навичок і умінь практичного застосування отриманих знань. За цих умов економляться також сили і час учнів при виконанні домашніх завдань (лише з 3-х предметів). Завдяки цьому збільшується час на прогулянки на свіжому повітрі, спортивні заняття, проведення дозвілля за бажанням та інтересами, а звідси – поліпшення самопочуття та здоров’я учнів. Вони не «гнуть» спини від надміру переповненими ранцями, бо несуть удвічі менше зошитів та підручників, а це один із заходів попередження захворювання опорно-рухової системи.

Позитивною стороною цикло-блокової системи навчання є оптимальний розподіл праці і відпочинку учнів: після 1,5 місяця навчальної праці вони мають один тиждень перепочинку. Добре і те, що їх канікули не співпадають за часом з канікулами учнів решти шкіл, які працюють за традиційною системою організації навчально-виховного процесу. Учні мають більше можливостей відвідувати кіно, театри, виставки, музеї, організувати і провести екскурсію на виробництво або в природу.

Цикло-блокова система навчання обумовлює необхідність здійснення систематичного і оперативного контролю знань учнів (як поточного, так і підсумкового), їх корекції, обмежує час на «розкачку» учнів в опануванні знаннями. В умовах її функціонування певною мірою поліпшується санітарно-гігієнічний стан приміщення школи за рахунок скорочення міграції учнів по школі при переході з одного навчального кабінету в інший. Чіткіше та оперативніше працює бібліотека, яка після кожного семестру приймає книги і видає ті, які будуть вивчатися у наступному семестрі.

До негативних сторін цикло-блокової системи навчання відносяться: труднощі у заміні уроків на випадок захворювання вчителів; в організації роботи класного керівника; не завжди можна раціонально скласти розклад уроків, реалізуючи всі психолого-педагогічні вимоги для цього.

На думку директора ЗОШ-колегіуму №7 м.Умані, цикло-блокова система організації навчання є надзвичайно зручною для реалізації демократичних засад, гуманізації та диференціації навчання. В школі це здійснюється через чітко продуману, науково обґрунтовану систему створення профільних класів, розробку та впровадження альтернативних авторських програм, інтегрованих спецкурсів.

Досвід роботи шкіл, де запроваджена цикло-блокова система навчання, свідчить про те, що вона сприяє поліпшенню якості знань учнів, підвищенню рівня їх працездатності, збереженню здоров'я. Вона успішно функціонує лише за умови єдності вимог, думок, ідей адміністрації школи і всього педагогічного колективу, взаєморозуміння, істинного співробітництва, з учнями та батьками, демократичності та гуманності взаємовідносин.

Дана система навчання близька до системи, що характеризується збільшеною тривалістю часу. Щодо організаційної сторони, то вона полягає в тому, що навчання слабкими учнями індивідуально. Переваги цієї системи навчання полягають: по-перше, у забезпеченні, внаслідок «занурення», міцного засвоєння учнями навчального матеріалу; по-друге, у розв'язанні проблеми перевантаження учнів підготовкою до уроків вдома; по-третє, у наявності можливості індивідуально працювати як із сильними, так і з слабкими учнями безпосередньо на уроці, що сприяє поліпшенню якості знань, умінь та навичок всіх учнів. Для вчителів така система навчальних занять теж прийнятна, тому що у них зменшується кількість щоденних підготовок до уроків; з'являється можливість використовувати різноманітні форми, методи і засоби навчання, експериментувати та апробовувати їх; проводити творчі роботи з учнями; впроваджувати контрольно-залікову систему перевірки знань учнів тощо.

Слід, також ствердно поставитись до доцільності комбінування окремих варіантів організації навчально-виховного процесу, удосконалення будь-якої з них, розробки та впровадження нових. До їх вибору необхідно підходити вдумливо, критично, зважено. Вибирається той варіант, який забезпечить підвищення ефективності навчання, виховання та розвитку учнів.

Структура навчально-виховного процесу з точки зору її модернізації, повинна бути динамічною, гнучкою, систематично удосконалюватися та оновлюватися з тим, щоб не стала гальмом у реформуванні школи та управління її діяльністю.

Питання для самоконтролю

1. Дайте характеристику модульно-розвивальної системи навчання.
2. В чому полягає сутність лекційно-семінарської системи навчання?
3. Розкрийте переваги цикло-блокової системи навчання.

Література

1. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х. : Скорпіон, 2000.
2. Інноваційні технології навчання та виховання : Навчальний посібник / О.М.Коберник, О.В.Бялик. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 210 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ.пед вузов / Под ред. Е.С.Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 1999.
4. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції / За ред. О.М.Пєхоти. – Миколаїв, 1999.
5. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок. – К.: Радянська школа, 1989.
6. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – №3.
7. Юдин В.В. Педагогическая технология. – Ярославль, 1997.

6. НОВІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

6.1. Проблемне навчання в умовах класно-урочної системи
6.2. Теорія програмованого навчання та її застосування в умовах уроку
6.3. Оптимізація навчальної діяльності
6.4. Індивідуалізація і диференціація навчальної діяльності учнів
6.5. Технології формування творчої особистості
6.6. Педагогічна технологія «Ситуація створення успіху»
6.7. Сугестивна технологія

6.1. Проблемне навчання в умовах класно-урочної системи

Сутність проблемного навчання полягає у створенні перед учнями проблемних ситуацій, усвідомленні, сприйнятті та розв’язанні цих ситуацій в процесі спільної діяльності учнів і вчителя при максимальній самостійності перших і під загальним керівництвом останнього. Таке навчання здійснюється за загальною схемою: вчитель створює проблемну ситуацію (тобто ситуацію або задачу, для розв’язання якої учень має знайти й використати нові для себе засоби діяльності), учні аналізують проблемну ситуацію, усвідомлюючи невідоме для себе знання, і шукають способи рішення проблеми, а вчитель допомагає учням, надаючи необхідну для розв’язання проблеми інформацію. Результатом проблемного навчання є нові знання, вміння, способи розумової діяльності.

Проблемне навчання реалізується в межах класно-урочної системи, в якій основною формою навчання є урок. Тому провідною формою проблемного навчання є проблемний урок.

Торкаючись сутності проблемного навчання, перш за все слід відзначити що воно ґрунтується не на передачі готової інформації, а на отриманні учнями нових знань та умінь за допомогою розв'язання теоретичних і практичних проблем. Суттєвою особливістю проблемного навчання є дослідницька діяльність учнів, яка передбачає постановку питань-проблем, формулювання гіпотез і перевірку їх у ході розумових і практичних операцій.

«Проблемне навчання, – уточнює Л.Москаленко, – полягає в тому, що в процесі вирішення учнями спеціально розробленої системи проблем і проблемних завдань здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, творче засвоєння знань і способів діяльності, формування активної, творчої, свідомої особистості» [5].

Основними поняттями категорії «проблемне навчання» слід вважати проблему, проблемну ситуацію, проблемне завдання.

Проблема (з грецького probleme – завдання) – теоретичне або практичне питання, яке потребує вирішення, дослідження. Похідним від цього поняття є проблемна ситуація (з французького situation – положення, обставина, сукупність обставин). Проблемну ситуацію розуміють як явно або неявно усвідомлене протиріччя у певних обставинах, подолання якого потребує творчого пошуку нових знань, нових способів і дій.

До основних способів створення проблемних ситуацій відносять:

– зіткнення учнів з протиріччям між новими фактами, явищами і старими знаннями при необхідності їх теоретичного пояснення і пошуків шляхів їх застосування;

– зіткнення учнів з необхідністю вибору потрібної їм інформації (ситуації з надмірною інформацією);

– використання протиріч між наявними в учнів знаннями і практичними завданнями, які виникають;

– спонукання до порівняння, співставлення і протиставлення фактів, явищ, правил і дій та їх узагальнення;

– зіткнення учня з протиріччями між існуючими технічними рішеннями і новими вимогами, що їх пред'являє практика;

– пред'явлення учням фактів і явищ, які нібито не можна пояснити, але які привели в історії науки до вирішення важливої наукової проблеми. У цьому випадку, як правило, виникає протиріччя між життєвими і науковими поняття явищ;

– спонукання учнів до виявлення внутрішньо- і міжпредметних зв'язків і зв'язків між явищами.

Розглядаючи зміст наведених способів, необхідно відзначити наявність психологічного фактора, що якщо у суб'єкта немає вихідних даних для пошуку шляхів подолання протиріч, то проблемна ситуація не сприймається суб'єктом і, як наслідок – не відбиватиметься на його мисленні.

Мислення (як психологічний процес) починається з моменту усвідомлення і формулювання проблеми, з моменту усвідомлення суб'єктом проблемної ситуації до вирішення її на основі наявних знань, умінь і досвіду пошуку. У цьому випадку проблемна ситуація переростає в усвідомлену проблему. Кожна проблема містить у собі проблемну ситуацію (ситуації), але не кожна проблемна ситуація переростає, перетворюється в проблему.

Проблема характеризується тим, що завжди містить у собі питання: як, за яких умов, якими шляхами можна вирішити певне протиріччя.

Існує така дидактична класифікація навчальних проблем:

1. Галузь і місце виникнення.
2. Роль у процесі навчання.
3. Суспільна і педагогічна значущість.
4. Спосіб організації процесу рішення.

За галуззю і місцем виникнення навчальні проблеми поділяються на дві групи: типи проблем у залежності від галузі виникнення (історія, математика, хімія та ін.) і від місця виникнення (на уроці, в процесі гурткової роботи, під час екскурсій або виконання домашнього завдання).

Перша група поділяється на:

– **предметні проблеми**, що виникають у процесі навчання в результаті організації міжпредметних зв'язків і зв'язку з життям. Вирішуються ці проблеми власними методами різних навчальних предметів.

Друга група поділяється на:

– **урочні проблеми**, які виникають у ході уроку (в класі, лабораторії, майстерні і т.д.) Вони вирішуються колективно або індивідуально під

керівництвом учителя;

– **позаурочні проблеми**, які виникають у процесі виконання домашніх завдань, у позакласній роботі, в життєвому досвіді, в ході гри тощо. Вирішуються вони в основному індивідуально, як правило, без допомоги вчителя.

Класифікуються проблеми і з урахуванням їхньої ролі в ході засвоєння знань. Вирішення одних проблем дозволяє засвоїти всю тему уроку або комплекс тем, які поєднуються в певний розділ, а вирішення інших сприяє засвоєнню лише частини матеріалу. А деякі проблеми служать закріпленню раніше опрацьованого матеріалу. В залежності від цього пропонується поділити проблеми з урахуванням їхньої ролі на основні і часткові:

– основні проблеми можуть бути в розділі предмета, окремої теми (вона може охоплювати декілька уроків), окремого уроку;

– часткові проблеми – це підпроблеми (складові основних проблем) і міні-проблеми (вони мають, з одного боку, самостійний характер, а з іншого – складові підпроблем). Значення часткових проблем полягає в тому, що вони розкривають логіку (алгоритм) вирішення основної проблеми.

У залежності від науково-теоретичної і педагогічної значущості навчальні проблеми пропонується поділяти на: навчально-теоретичні, навчально-практичні, суспільно-практичні і наукові.

Навчально-теоретична проблема потребує для свого вирішення розкриття і засвоєння нових, раніше невідомих знань, ґрунтується на вже відомих знаннях і спрямована на пошук невідомих раніше знань. Невідомі – це нові знання, які є результатом пошуку, і вони повинні бути засвоєні в процесі вирішення проблеми.

Навчально-практична проблема виходить з проблемної ситуації, що виникла в результаті постановки практичного завдання і потребує уміння застосовувати вже відомі знання на практиці. Як правило, в практичній проблемі відома ціль, але невідомі засоби її досягнення. В результаті її вирішення учень здобуває знання і уміння застосовувати способи вирішення завдання у новій практичній ситуації. Джерелом виникнення таких проблем є будь-яка практична діяльність (дослідницька робота на шкільній ділянці, в учнівській виробничій бригаді, навчальних майстернях та ін.).

Суспільно-практичні проблеми в основному виникають перед учнями в процесі виробничої праці, їх вирішення має суспільну значущість і є важливим засобом формування мотивів творчої діяльності школярів. В той же час вирішення цих проблем є критерієм оцінки рівня здібностей учнів, їх уміння самостійно вирішувати життєво важливі проблеми.

Наукові проблеми потребують для свого вирішення нових теоретичних знань, що невідомі науці, і тому мають наукову і суспільну значущість. Такі проблеми виникають у процесі виконання школярами завдань науково-дослідницьких інститутів, у наукових експедиціях, дослідницькій роботі тощо. Вирішуються наукові проблеми, як правило, спільно з науковцями або вчителями.

За способами організації процесу вирішення проблеми можуть бути фронтальними, груповими, індивідуальними:

Фронтальні проблеми в основному висуваються перед усім класом (певним гуртком) і вирішуються зусиллями всього класу (колективу учнів гуртка). Процес вирішення може набувати різних форм (дискусія, мозковий штурм, ділова або рольова гра та ін.).

Групові проблеми вирішуються окремими групами учнів (від 3 до 8-10). У групах класу може вирішуватися одна загальна проблема, але кожна група вирішує її окремо, або конкретна група вирішує власну, окрему проблему.

Індивідуальна проблема ставиться вчителем перед учнем або визначається самим учнем. Вирішується учнем самостійно в умовах класу або під час виконання домашнього завдання.

Враховуючи те, що проблеми формулюються для всього класу, вчитель на основі знання рівня підготовки різних учнів, передбачає постановку фронтальних, групових і індивідуальних проблем. У деяких випадках поділяє основну проблему уроку і пропонує її для індивідуального або групового вирішення по частинах. Окрім дидактичних проблем вчені виділяють і психологічні. Психологічний аналіз структури навчальної проблеми потрібен для того, щоб, використовуючи дидактичну класифікацію, вчитель зміг би у кожному випадку заздалегідь передбачити способи управління діяльністю учнів по вирішенню проблем, програмувати їх розумові дії. Такий аналіз дасть можливість побачити, які типи проблем викликають різні утруднення і потребують певних розумових дій і операцій для зняття цих труднощів. Пропонуємо дидактичну класифікацію навчальних проблем на рис. 6.1.1.

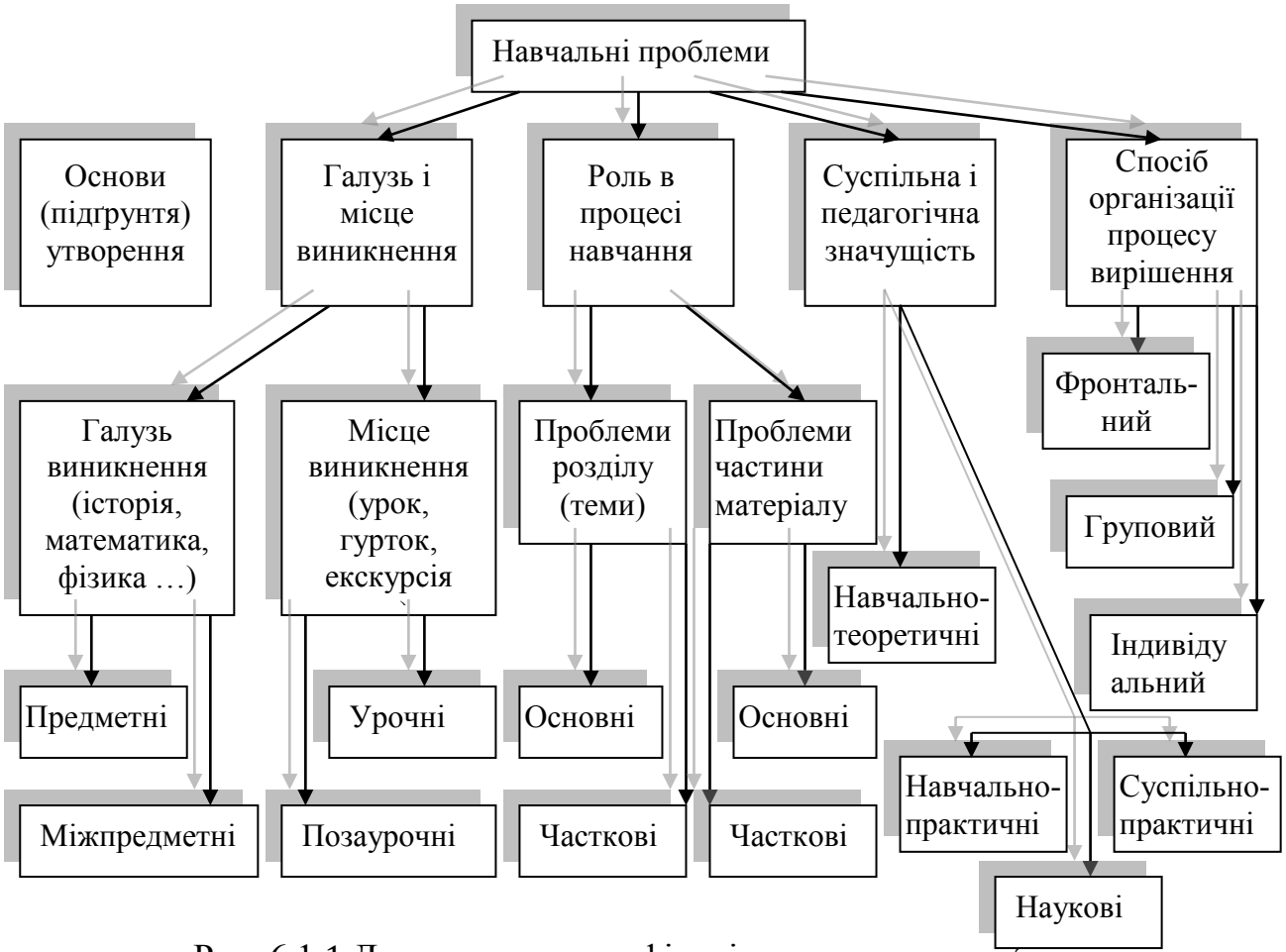


Рис. 6.1.1 Дидактична класифікація навчальних проблем

Основою психологічної класифікації навчальних проблем, є логічна і психологічна структура самої проблеми і особливостей процесу її вирішення. Ці особливості відбиваються в структурі творчої розумової діяльності учнів. З урахуванням зазначених особливостей навчальні проблеми психологічного характеру поділяються:

1) в залежності від характеру невідомого в проблемі і змісту викликаного ним інтелектуального утруднення;

2) в залежності від способу вирішення навчальної проблеми;

3) з точки зору характеру змісту і співвідношення відомого і невідомого в навчальній проблемі;

4) за уявністю проблеми.

Розкриваючи перший елемент, а саме його змісту, слід відзначити, що природа навчальної проблеми визначається її структурою, яка має три складових: знання (відоме); незнання (невідоме); способи перетворення невідомого у відоме. Вибір способів перетворення незнання у знання залежить від характеру наявного в проблемі невідомого. Мається на увазі те, що з точки зору характеру невідомого майже всі навчальні проблеми можна вважати аналітичними, тобто такими, які виникають при дослідженні реально існуючого, але ще невідомого учню об’єкта (явища) і висуваються відносно цього об’єкта. В навчальному матеріалі невідомим може бути правило, закон, аксіома, тобто об’єкт вже відомий науці.

З точки зору характеру утруднення і виду розумової діяльності, яка спрямована на його подолання, всі навчальні проблеми поділяються на два типи:

– **алгоритмічна проблема** – проблема, для вирішення якої потрібне застосування готових алгоритмів, але в нових умовах, стосовно інших вихідних даних порівняно з колишніми ситуаціями використання цих алгоритмів учнем. Більш складний вид алгоритмічної проблеми зустрічається у тих випадках, коли зміни в новій ситуації настільки суттєві, що потребують зміни самого алгоритму. Постановка алгоритмічної проблеми обумовлює аналітичний (логічний) вид розумової діяльності учня. До основних ознак алгоритмічної проблеми відносяться: планування процесу вирішення проблеми, програмування в логічній послідовності етапів вирішення, застосування відомих алгоритмів;

– **евристична проблема** – проблема, що виникає в такій ситуації, яка за змістом даних і цілі не вказує алгоритмів вирішення. У цьому випадку спосіб вирішення даної проблеми необхідно знайти. Пошуки способів вирішення можуть бути пов'язані як з інтуїтивним мисленням, так і з застосуванням спеціальних способів і прийомів евристичної діяльності. Вирішення евристичної проблеми потребує також здогадки і припущень, доказ яких може здійснюватися також і аналітичним шляхом.

В залежності від способу вирішення всі навчальні проблеми вчені пропонують поділити на три основних типи: інформаційні, аналогові, гіпотетичні.

Інформаційний тип є характерним для проблемного викладу, коли вчитель ставить проблему і пояснює спосіб її вирішення. Інформаційні проблеми зустрічаються і в традиційному навчанні. Дослідники відзначають, що цей тип проблем недостатньо впливає на розвиток творчих здібностей учнів, але сам процес постановки проблеми у певній мірі стимулює розумовий процес.

Аналогова проблема (проблема, що вирішується за допомогою аналогічних способів) є характерною для групи практичних методів. Поставлена проблема не завжди потребує нового способу вирішення, навіть при засвоєнні нового завдання. Застосування вже відомого способу вирішення проблеми у новій ситуації, при новому сполученні відомого і невідомого також потребує творчого мислення. Тому вирішення завдань за аналогією не завжди означає репродуктивне засвоєння нових знань, воно, як правило, здійснюється шляхом переносу відомих способів вирішення завдань на нові, але більш складні.

Гіпотетична проблема вирішується шляхом розвитку ідей, припущень, гіпотез. Гіпотеза є не тільки певним судженням, умовиводом, а й самим процесом висунення і доказу, і суджень, і умовиводів про сутність предмета. Така проблема є однією з розповсюджених навчальних проблем. Вона вирішується шляхом суджень і умовиводів у ході висунення припущень, гіпотез, їх перевірки і обґрунтування.

За характером змісту і співвідношення відомого і невідомого навчальна проблема розглядається з точки зору визначення змісту відомого і невідомого. Такий розгляд орієнтується на певну психологічну реакцію учнів, сприяє визначенню прийомів і способів їх розумових дій. Співвідношення відомого і невідомого в проблемній ситуації буває різним.

В залежності від співвідношення відомого і невідомого, яке зовні виразиться як протиріччя між даними завдання і його вимогами, всі навчальні проблеми поділяються на повні (закриті) і неповні (відкриті).

Повна проблема несе в собі майже всю необхідну інформацію «про себе», тобто характеризується суперечною інформацією. Завдання (запитання) вмішує докладні дані, певні факти, а також і ясно зазначені цілі. В проблемній ситуації неясність, утруднення проявляються одразу ж після її виникнення, оскільки ситуація вміщує і дані, і ціль. Невідоме, що випливає із самої ситуації, є способом вирішення проблеми.

Відповідно до такого характеру змісту даних і мети учень намагається знайти рішення проблеми всередині самого завдання, не виходячи за його межі, шляхом аналізу і появлення даних (фактів) або шляхом пояснення мети. Вирішення проблеми може бути успішним, якщо учень домагається ясного і зрозумілого зв’язку між даними завдання (фактами) і метою. Залучення нових даних ззовні не є обов’язковим.

Неповна (відкрита) проблема – метод наукового дослідження, який полягає в розповсюдженні висновків, що отримані під час спостереження над однією частиною явища на іншу його частину. Така проблема виникає з ситуації (або певного завдання), що вміщує в основному тільки докладні дані (факти), а ціль точно не встановлена.

Серед різних видів і типів проблем учені виділяють також уявні проблеми – проблеми, які людина уявляє, усвідомлює. Вони певною мірою активізують пізнавальну діяльність учнів. Уявні проблеми не є засобом управління учінням школярів, але відіграють помітну роль у розвитку уяви, фантазії дітей і займають певне місце у їх ігровій, навчальній діяльності. Передчасні проблеми виникають в ході теоретичного навчання або практичної діяльності – до того, як з'являються умови для їх вирішення. Такі проблеми можуть використовуватися вчителем для створення перспективи в навчальному процесі.

Повторні проблеми – це такі проблеми, які формуються повторно, але вже вирішувалися раніше. Але внаслідок того, що вони формулюються по-новому або принципи їх вирішення забуті, вони здаються новими. Вирішення їх полегшується шляхом актуалізації раніше засвоєних способів вирішення. Даний тип проблем іноді використовується вчителем для самостійного вирішення недостатньо підготовленими учнями як один із засобів індивідуалізації навчання.

Нереальні проблеми виникають у зв'язку з фантазією дітей в уявних, незвичайних ситуаціях. Такі проблеми не вирішуються, але часом довго займають думку учнів, особливо молодших школярів. Учні не завжди усвідомлюють нереальність і часто намагаються знайти шляхи вирішення.

Слід пам'ятати, що сама по собі проблема не вказує напрямки вирішення і не обмежує його. Це властиво проблемному завданню за умови, що наявні певні параметри вирішення. Проблема з зазначенням будь-яких параметрів її вирішення являє собою проблемне завдання. Кожне проблемне завдання вміщує проблему і проблемну ситуацію, але не кожна проблемна ситуація і проблема складають проблемне завдання.

Знання видів і типів навчальних проблем допоможе вчителеві під час аналізу навчального матеріалу. В ході його підготовки до проблемного викладу ці знання дають можливості цілеспрямовано керувати діяльністю учнів щодо вирішення проблемних завдань, здійснювати диференціацію та індивідуалізацію навчання і управління процесом проблемного учіння.

Залежно від рівня розвитку мислення учнів визначаються можливі варіанти організації самостійної діяльності учнів на проблемному уроці: самостійна робота учнів з виконання проблемного завдання; робота учнів з використанням спеціальних пам'яток-добірки орієнтовних запитань та послідовне виконання учнями серії проблемних завдань, які в результаті забезпечують рішення загальної проблеми уроку.

Для того, щоб викликати в учнів потребу в сприйманні нової навчальної інформації слід побудувати навчання у вигляді рішення серії проблемних завдань за схемою: 1) створення навчальної проблеми, розв'язання якої потребує залучення наявних в учнів знані, і досвіду, що дає змогу висунути робочу гіпотезу (припущення) про ймовірний перебіг подій, але остаточне їх розв'язання потребує додаткової інформації; 2) інформаційний блок – отримання учнями інформації, необхідної для розв'язання проблеми, однак поданої таким чином, щоб вона не була прямою відповіддю, а залишала місце

для роздумів; 3) повернення до робочої гіпотези, доведення її або спростування; 4) узагальнення й фіксація основних інноваційних моментів шляхом усного закріплення, записів на дошці і в зошитах тощо. Стисло це можна відобразити в такій схемі, що зображено на рис. 6.1.2.

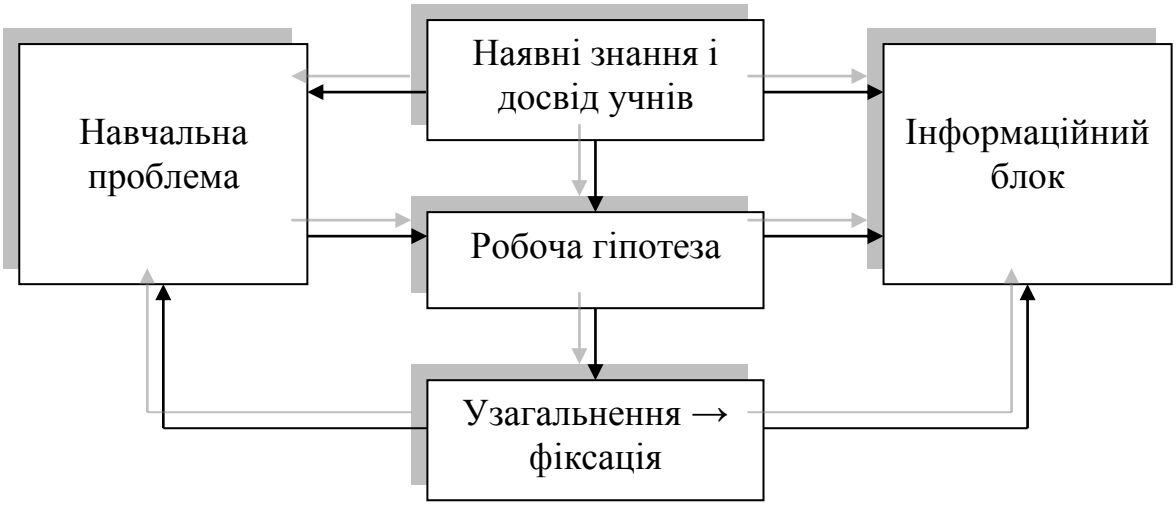


Рис. 6.1.2 Схема розв'язання навчальної проблеми

Опрацювання теми уроку – це розв'язання послідовного ланцюжка навчальних проблем, що потребує від учителя неабиякого вміння створювати навчальні проблеми, вислуховувати і відокремлювати погляди окремих учнів, полемічно подавати інформацію і знаходити вдалі способи її фіксації.

Інформаційний блок – це не обов'язково розповідь учителя. Джерелом інформації можуть бути текст підручника, з яким учні працюють індивідуально або по групах, історичне джерело, яке досліджується (лабораторно-практична робота) учнями на уроці або вдома, звіт групи учнів про виконану ними дослідницьку роботу в позаурочний час (лабораторно-практична робота, учнівський проект, реферат), театралізована вистава, виклад матеріалу заздалегідь підготовленим учнем (відкритий урок) та багато іншого.

6.2. Теорія і практика програмованого навчання

У 60-х роках XX століття почалась розробка проблеми використання програмованого навчання в загальноосвітніх школах. Деякі автори вважають, що воно зародилось під впливом кібернетики. Одним з перших цієї проблеми торкнувся вітчизняний учений Л.Линда, батьком програмованого навчання вважають Б.Скіннера, а одну з перших суттєвих характеристик цього напрямку навела Н.Тализіна, яка вказувала, що програмоване навчання є якісно новим етапом у розвитку теорії і практики навчання. Кібернетика розглядає процес навчання як керовану систему, тобто учитель і учень – це ланки певної системи управління. У цій системі є орган управління (вчитель), керований об'єкт (психофізіологічна діяльність учня), канали прямого і зворотного зв'язку, по яких орган управління і керований об'єкт обмінюються інформацією.

В ідеальній системі «один-один» (вчитель-учень) спостерігається чотири етапи їх взаємодії:

1) учитель дає учневі порцію нової інформації;

2) після подачі нової інформації дає йому відповідне завдання;

3) аналізує, як воно виконане;

4) якщо завдання виконане вірно – дає учневі нову інформацію, якщо ні – показує учню, у чому його помилка, пояснює ще раз (більш конкретно і детально, якщо це необхідно), знову дає завдання... і так далі, до тих пір, поки подана інформація не буде засвоєна учнем, і можна буде рухатись далі.

В класі під час навчання спостерігається система «один-множина», або «один-багато учнів». І в цій системі всі обов'язкові етапи мають різну характеристику:

1. Канал прямого зв’язку (повідомлення учителем інформації) один на всіх. Звідси: інформація (об’єм, ступінь трудності, темп і ритм викладання тощо) розрахована на «середнього учня». А оскільки в природі такого не існує, його «вираховують»: є дівчинка, яка інформацію ловить, як кажуть, на льоту, і хлопчик, якому для засвоєння інформації потрібен певний час, то їх складають і поділяють пополам. Внаслідок цього один учень, у даному випадку дівчина, давно все зрозуміла, і подальші пояснення їй не цікаві, а хлопчик нічого не зрозумів, а вчитель уже пояснює більш складне.

2. Канали зворотного зв'язку працюють не постійно, а час від часу, із значними перервами, інформація по них поступає в недостатньому обсягу і з великим запізненням.

Робота над зошитами учнів є однією із спроб ліквідувати прогалини у зворотному зв’язку на уроці. Але про результати перевірки письмових робіт учень узнає в кращому випадку наступного дня, що приводить до неприємних наслідків: помилкові розумові операції можуть закріпитися, привести до утворювання у мозку невірних зв’язків, які доведеться ламати, перебудовувати, а це пов’язано з додатковими зусиллями і витратою часу. Отже, за відсутності зворотного зв’язку різні завдання і вправи можуть завдати навіть шкоди.

3. У такій складній системі, як шкільний клас, з десятками керованих об'єктів, свобода вчителя включати і виключати на свій розсуд канали прямого і зворотного зв’язку надто обмежена. Увага до діяльності одного учня можлива лише за рахунок часу інших.

4. Ще більше обмежений учитель у можливостях підтримувати всіх учнів у стані активної діяльності. У системі «учитель-учень» останній – не пасивний керований об’єкт, а активний суб’єкт, що перебуває в стані співробітництва з учителем. Без його активності керованого навчального процесу немає.

Тобто активність передбачає певний рівень складності виконуваної дії інтелектуального або практичного характеру. Практика свідчить, що інтерес учнів падає як до надто легкого (не цікаво), так і до надто складного завдання.

Порівняння діяльності двох систем «один-один» і «один-множина» показує, що необхідно зробити, щоб у другій системі відтворити (хоча б частково) перевагу системи «один-один». А саме, треба кожного учня забезпечити своїм, незалежним каналом прямого зв’язку: частину вчительських обов’язків «перекласти на плечі» особливих навчальних пристроїв. Маються на

увазі не простіші прилади (крейда, дошка, глобус, макети, таблиці та ін.), а технічні засоби навчання (телевізор, магнітофон, відеомагнітофон, радіо та ін.).

Нові пристрої повинні не тільки просто поширювати інформаційну ємність каналу прямого зв'язку, а розмножити цей канал, щоб кількість незалежних один від одного каналів відповідала кількості учнів. Незалежний канал прямого зв'язку разом з каналом зворотного зв'язку створює можливість покласти на навчальний пристрій частину функцій учителя в управлінні процесом навчання. Для якісного управління процесом навчання пристрій повинен бути забезпечений «програмованим матеріалом» або «навчальною програмою».

Отже, програмоване навчання за М.Константиновським, – «це навчання за допомогою програмованого матеріалу, реалізованого за допомогою навчального пристрою (навчальної машини або програмованого підручника)»[3].

Програмований матеріал – це ретельно відібраний науково обґрунтований навчальний матеріал, поділений на невеликі порції (кадри, дози, кроки), які розташовані в логічній послідовності. Окрім нової навчальної інформації, кожна порція має також і завдання, яке необхідно виконати після отримання інформації (це може бути питання, завдання, вправа). Завдання складено таким чином, що його можна виконати тільки після засвоєння інформації. Після виконання завдання учень має доступ до наступної порції.

Для реалізації програмованого навчання були виготовлені навчальні машини, куди закладалися порції – кадри у вигляді текстів, креслень, малюнків тощо на картках, паперовій стрічці або кіноплівці.

Перші машини являли собою ящик з віконцем або екраном, де демонструвалися поетапно кадри програмованого матеріалу.

Постійно удосконалюючись, навчальні машини почали виконувати і функції контролю, фіксувати допущені помилки, визначати час відповіді учня на запитання. Вперше в історії освіти з'явилась можливість оперативно оцінювати і співставляти якість методик навчання, програм, навчальних посібників тощо, ґрунтуючись на ще не досконалих, але об'єктивних і, головне, однакових критеріях.

Перші програмовані матеріали, а саме їх зміст, розташовувались за лінійним принципом. Учень послідовно переходить від однієї порції навчального матеріалу до наступної. Але в цьому випадку якість виконання учнем завдання не впливає на зміст наступного кадру і спосіб презентування матеріалу. Учень, ознайомившись з правильною відповіддю, взнає про власну помилку і, в кращому разі, ознайомиться з попереднім кадром ще раз. Але сам факт, що учень не засвоїв матеріалу кадру одразу, свідчить про те, що для цього учня повторно презентувати матеріал необхідно дещо по-іншому або слід дати ще додаткові пояснення (те, що робить вчитель).

Прикладом лінійної програми може бути схема, яку запропонував E.Green (1963), що зображено на рис 6.2.1.

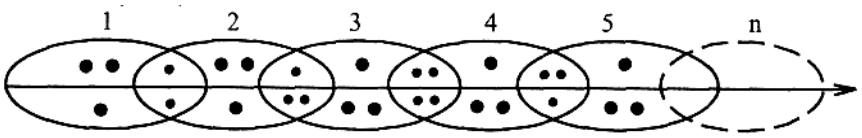


Рис. 6.2.1 Схема лінійної програми

Кружечки в окремих еліпсах, що позначають кадри програми, означають елементи змісту, яким учні мають оволодіти. Особливо важливі елементи, показані вдруге на перетині еліпсів. Стрілка вказує шлях, яким повинні пройти учні, що користуються програмою. Цей шлях іде по прямій лінії, звідси і назва програми – лінійна. Американський вчений Норман Краудер запропонував розгалужену програму, яка дає учневі декілька можливих шляхів засвоєння матеріалу. Коли навчання здійснює машина, то від введеної до неї відповіді залежить, який наступний кадр з'явиться на екрані. Відповідь учня служить, головним чином, для визначення того, чи був процес обміну інформацією ефективним, і дозволяє в той же час зробити відповідні кореговані дії. Учень, ознайомившись із змістом певного кадру, має з декількох готових відповідей вибрати, на його погляд, найбільш правильну. Визначивши свій варіант відповіді, він обумовленим способом «повідомляє» про нього навчальній машині (натискує певну кнопку з відповідною нумерацією).

Такий метод виконання контрольних завдань отримав назву вибіркового або альтернативного – на відміну від методу конструйованих відповідей.

Структура розгалуженої програми показана на рис. 6.2.2 розроблена D.Gram (1969).

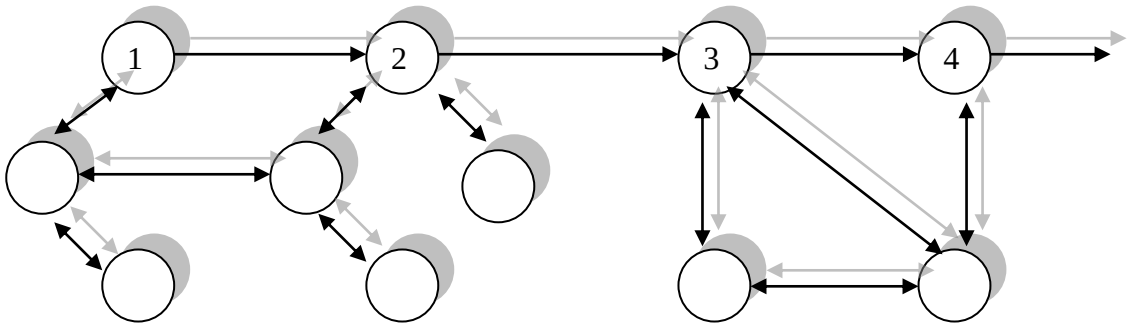


Рис. 6.2.2 Схема розгалуженої програми

З даної схеми зрозуміло, що найбільш коротким шляхом рухаються учні, які правильно відповідають на питання, що містяться в основних кадрах (1,2,3 і т.д.) У свою чергу, останні учні відправляються до корегованих кадрів, де вони отримують додаткову інформацію, яка дозволяє їм ліквідувати помилки, що були зроблені в ході учіння за програмою. Багаточисельні розгалуження, які є в схемі, обґрунтовують назву програми – розгалужена.

Британськими, польськими та вітчизняними вченими була розроблена система змішаних програм (рис. 6.2.3)

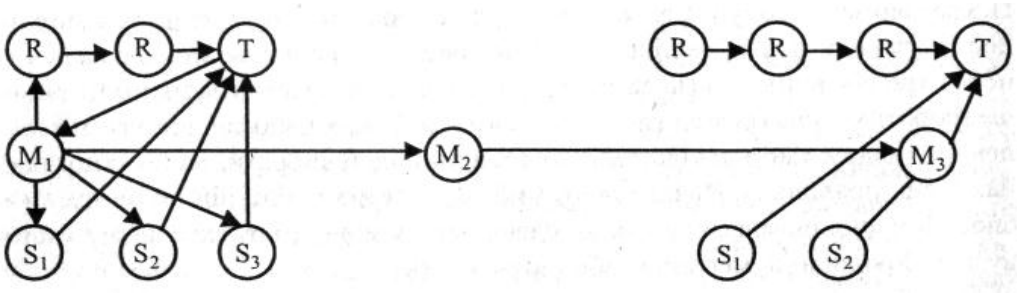


Рис. 6.2.3 Схема змішаної програми

М – інформація (знання і основні уміння);

S – корегована інформація, яка пов’язана із змістом основної інформації;

R– корегована інформація, яка не пов’язана безпосередньо з основною інформацією;

Т – питання, що торкаються змісту основної інформації.

До позитивних рис цього варіанту програмованого навчання відносять:

1. Навчальний матеріал поділяється на різні за об’ємом частини (порції, кроки). Головним підґрунтям поділу є: дидактична мета і характерні особливості теми.

2. Учень дає відповіді як шляхом їх добору (відбору), так і в ході заповнення прогалин, наявних у тексті. Учень не може перейти до наступного кадру програми, якщо добре не оволодіє змістом попередньої.

3. Зміст окремих кадрів диференціюється відповідно до здібностей учнів, а також з урахуванням ступеня їх просування в навчанні з даного предмета.

4. У змішаному програмуванні діє принцип диференціації труднощів і міцності знань, які забувають учні. Особлива увага тут приділяється принципу оперативності знань учнів, а також об’єднанню у навчанні теорії з практикою.

У програмованому навчанні використовуються програмовані підручники та програмовані машини. Сучасними програмованими машинами можуть слугувати комп’ютери. Програмовані підручники значно дешевші, але вони не попереджають «списування» учнями правильних відповідей, як це виконують машини. Останні дорогі і в цілому не забезпечують кращих дидактичних результатів у порівнянні з підручниками, особливо з тими, що мають розгалужену структуру. Дидактична корисність обох засобів залежить від того, що утворює сутність програмованого навчання, а саме від програми. Тому ядром досліджень з програмованого навчання є робота щодо створення програм, оптимальних для даного навчального предмета і для певної групи учнів. Педагогам слід пам’ятати, що головне завдання програмованого навчання – це подання учневі готових знань, тренування різноманітних навичок.

Останнім часом у дидактиці все частіше використовується не програмоване навчання, а комп’ютеризація навчання. Це пов'язано з тим, що розвиток електронно-обчислювальних машин показав широкі їхні можливості для збору і переробки інформації, які можна використовувати з дидактичних позицій. Особливо цінним вважалось те, що комп’ютери можуть не тільки оцінювати результати і хід процесу навчання, а й визначати шляхи і способи

учіння окремих учнів. Комп'ютери, на відміну від програмованих пристроїв, швидко оцінюють кожну відповідь учня на певне питання, виявляють помилки і визначають їх джерела; вони можуть регулювати рівень складності завдання, індивідуалізують навчання відповідно до здібностей і нахилів учнів, темпу роботи і рівня підготовки окремого учня.

Дослідження вчених ряду країн доводить, що існує дві галузі застосування комп'ютерів в освіті. Перша з них пов'язана з навчанням, «підкріпленим комп'ютером». Відповідним чином запрограмований комп'ютер може виконувати такі дидактичні функції, як пред'явлення інформації, закріплення в учнів знань, контроль і оцінка результатів навчання, залучення учнів до індивідуальних і групових форм виконання завдань та ін.

Друга галузь – реалізація навчання за допомогою комп'ютера. У даному випадку комп'ютер виступає як своєрідний банк педагогічної інформації, зберігаючи в пам'яті і надаючи в розпорядження вчителя різноманітні дані про учнів.

Озброєння учнів знаннями та уміннями користуватися комп'ютерами і обчислювальною технікою за допомогою спеціальних програм дозволить на більш високому рівні реалізувати ті позитивні моменти, які визначені в методиці програмованого навчання.

6.3. Оптимізація навчальної діяльності

В кінці 60-х на початку 70-х років XX століття група, вчених на чолі з Ю.Бабанським розпочала дослідження з проблеми оптимізації навчання.

Розробці ідей оптимізації в значній мірі сприяв розвиток у науці системного підходу до вивчення явищ і процесів. Тільки в тому випадку, коли під час прийняття рішення враховуються всі закономірні зв'язки між компонентами системи, можливий добір оптимального варіанту навчання. Безпосередній вплив на розвиток принципу оптимізації (термін Ю.Бабанського) мало створення загальної теорії управління, яка потребує враховування взаємодії суб'єкта і об'єкта управління, розгляд в єдності проектування, організацію, регулювання, зворотній зв'язок, корегування діяльності і аналіз результатів.

Автори теорії пояснюють, що оптимальний – це не найкращий взагалі, тобто не ідеальний процес навчання. Оптимум – це непроста середина між максимумом і мінімумом. Оптимальний – це найкращий для наявних сьогодні умов, для реальних можливостей учнів і вчителя у даний момент, з точки зору певних критеріїв.

До найважливіших критеріїв оптимальності Ю.Бабанський [1] відносить:

1. Досягнення кожним учнем реально можливого для нього в даний період рівня успішності, вихованості і розвитку, але не нижче задовільного у відповідності з прийнятими нормами оцінок.

2. Додержання учнями і вчителями встановлених норм часу на урочну домашню роботу.

3. Мінімально необхідні зусилля, що витрачаються учасниками навчально-виховного процесу.

Оптимізація навчання передбачає в єдності оптимізацію викладання (діяльність учителя) і оптимізацію учня (діяльність учнів). Найбільшу увагу приділяють оптимізації діяльності вчителя і виділяють такі основні способи оптимізації.

Першим способом оптимізації є комплексне планування і конкретизація завдань освіти, виховання і розвитку школярів. З урахуванням принципів і закономірностей навчання вважається, що навчальна діяльність здійснюється більш успішно, якщо добре усвідомлений весь комплекс завдань, а не окремі з них. Комплексне визначення завдань дозволяє вирішувати й одночасно, не потребуючи додаткового часу.

Оптимальна будова навчання обумовлена конкретизацією завдань уроку на основі визначення місця даного уроку в системі уроків при вивченні конкретної теми, вивчення особливостей учнів даного класу і умов, в яких відбувається навчальний процес. Конкретизація завдань навчання обов’язково пов'язана з виділенням серед них найбільш важливих, основних. Сутність оптимізації, полягає в тому, щоб відібрати з великої кількості можливих завдань ті, які в даній ситуації повинні вирішуватися особливо активно.

Другий спосіб оптимізації викладання пов'язаний з обґрунтуванням відповідності змісту меті навчання, з виділенням у змісті уроку головного, суттєвого. Цей спосіб оптимізації спирається на методологічне положення про необхідність виділити головну ланку в кожній діяльності. Під час проектування змісту навчання з урахуванням конкретних завдань необхідно із змісту навчального матеріалу (підручники, збірники завдань, книги для вчителя, першоджерела та ін.) відібрати найбільш якісний, користуючись правилом «достатнього мінімуму». Критеріїв, які слід враховувати під час добору змісту освіти:

1. Критерій цілісності змісту освіти, що передбачає достатньо повне відбиття в ньому вимог сучасного суспільства до всебічного, гармонійного розвитку особистості і охоплення усіх основних напрямків сучасної науки, виробництва, суспільного життя і культури.

2. Критерій наукової і практичної вагомості елементів змісту освіти, який забезпечує виділення головних, найбільш суттєвих його компонентів.

3. Критерій відповідності віковим можливостям учнів.

4. Критерій відповідності наявному часу на вивчення даного навчального матеріалу.

5. Критерій відповідності міжнародному досвіду будови змісту шкільної освіти.

6. Критерій відповідності змісту навчально-методичній та матеріальній базі сучасної школи.

При виділенні в змісті головного, необхідно підкреслити важливість виділення з відібраного змісту найбільш суттєвого, щоб сконцентрувати на цьому увагу під час розкриття навчального матеріалу: виділення предмета думки, розподіл інформації на логічні частини та співставлення їх, сортування

матеріалу (відокремлення головного від другорядного), відшукування ключових понять, законів, смислових опорних пунктів, групування матеріалу, висновок про головну думку, знакове оформлення цього висновку у вигляді плану, опорного конспекту, схеми, моделі, алгоритму тощо.

Третій спосіб оптимізації викладання передбачає добір найбільш вдалої структури уроку: послідовність опитування, вивчення нового, вправ, закріплення домашнього завдання, узагальнення та ін. Цей спосіб ґрунтується на принципі забезпечення оптимальної системи і послідовності в навчанні.

Поняття «структура уроку» передбачає логічну послідовність усіх етапів уроку, їх змістовій і функціональний взаємозв'язок. Тобто, кожен етап своїми цілями, змістом, методами і формами організації діяльності вчителів та учнів виконує певну функцію і приводить до конкретного результату, крім того, функціонально пов'язаний з іншими етапами, і від конкретного результату етапу залежить реальний результат уроку в цілому.

Четвертий спосіб оптимізації викладання полягає в усвідомленому підборі педагогом найбільш раціональних методів і засобів навчання для вирішення певних навчально-виховних завдань. Цей спосіб ґрунтується на принципі дидактики, що потребує оптимального поєднання методів навчання.

П'ятим способом оптимізації викладання є диференційований та індивідуальний підхід до учнів, який передбачає оптимальне сполучення фронтальних, групових та індивідуальних форм навчання. Необхідність диференційованого підходу ґрунтується на індивідуальних особливостях учнів: задатки, типи пам'яті, особливості сприйняття оточуючого, домінуючі якості мислення, попередній досвід навчання. В основному розподіл здійснюється на три групи: сильні середні, слабкі учні. Основним принципом диференціації, вважає Ю.Бабанський, повинно бути не постійне спрощення змісту освіти (одним легше, іншим складніше), а диференціація допомоги учням з боку вчителя. Такий підхід не виключає можливості на деякий час знижувати і саму складність завдань, поки учні не адаптуються до видів допомоги вчителя. У подальшому дози допомоги повинні поступово зменшуватися з метою розвитку самостійності учнів у навчанні.

Шостим способом оптимізації викладання слід вважати створення належних навчально-матеріальних, санітарно-гігієнічних, морально-психологічних та естетичних умов для навчання.

Сьомим способом оптимізації викладання Ю.Бабанський вважає спеціальні заходи для економії часу вчителя та учнів, добір оптимального темпу навчання. За теорією оптимізації, найважливіший засіб економії часу є застосування в навчальному процесі всіх раніше розкритих способів оптимізації. Чітка постановка завдань навчання, їх конкретизація, оптимальний добір змісту, виділення головного, відповідна структура уроку, диференційований підхід під час добору методів, засобів і форм навчання – все це підвищує якість навчання, звільняє вчителів від додаткових витрат часу та зусиль.

Восьмим способом оптимізації викладання є аналіз результатів навчання і витрат часу учнів та вчителів у відповідності з критеріями їх

оптимальності. Мета цього аналізу – визначити відповідність підсумкових результатів, отриманих у процесі навчання (підвищення рівня освіченості, вихованості, розвитку), реальним можливостям школярів за нормативами витрат часу учителем та учнями.

Ми розглянули тільки способи оптимізації викладання, але навчання є двостороннім процесом і обумовлено наявністю нерозривного зв'язку способів оптимізації викладання і способів оптимізації учіння. Діяльність учителя повинна впливати на діяльність учня, школярам необхідно усвідомити все коло поставлених перед ними основних завдань, прийняти їх як керівництво до дії, постійно концентрувати свою увагу на головних питаннях теми, шукати найкращі, найбільш раціональні варіанти вирішення навчальних завдань, економно витрачати час, регулювати темп і ритм роботи, здійснювати самоаналіз та самоконтроль тощо. Тільки органічне поєднання оптимізації викладання з оптимізацією учіння забезпечує цілісний процес оптимізації навчання.

У теорії оптимізації значну увагу приділяють методам вивчення школярів, а саме їх навчальним можливостям. Ю.Бабанський пропонує використовувати для вивчення школярів комплекс методів, які мають відповідати таким вимогам:

1) використовувати комплекс різноманітних методів констатуючого і навчального характеру, які дозволяють отримати різнобічну інформацію про основні компоненти їх реальних навчальних можливостей, а також співставити отримані результати;

2) вивчати в єдності внутрішні і зовнішні сторони навчальних можливостей учня;

3) поєднувати всебічне вивчення реальних навчальних можливостей з виділенням у них домінуючих сторін і якостей, які найбільш повно характеризують міцні, перспективні і слабкі їх сторони;

4) вивчати в єдності діяльність, свідомість і відносини особистості, в яких проявляються її навчальні можливості;

5) розглядати взаємозв'язки, взаємозалежність виучуваних якостей особистості;

6) отримувати інформацію з максимально можливої кількості компетентних взаємоперевіряючих джерел;

7) динамічно підходити до вивчення особистості [1].

На основі теоретичних і експериментальних досліджень автори оптимізації розробили програму вивчення учнів, де враховувалась наявність класів, навантаження вчителів, рівень їх психолого-педагогічної готовності тощо.

Вважається доцільним складання характеристики учнів не одним учителем або класним керівником, а колективом, на «малій педраді», на своєрідному «педагогічному консиліумі».

Для проведення «педагогічного консиліуму» було визначено основні ознаки, за якими необхідно оцінювати певні елементи навчальних можливостей. На консиліумі пропонувалось розглядати такі складові: ідейно-

моральна вихованість, відношення до навчання, провідні інтереси та нахили, інтелектуальний розвиток, навички навчальної праці, вольові якості, культурний кругозір та естетичний розвиток, фізичний розвиток, поведінка і свідомість дисципліни, виховний вплив сім'ї, виховний вплив однолітків за місцем проживання. Окрім провідних складових навчальних можливостей учнів, що оцінювались на трьох рівнях: високому, середньому, низькому – до цих якостей відносились: працездатність, уміння виділяти суттєве у виучуваному, самостійність мислення, уміння працювати у потрібному темпі, самоконтроль під час вивчення навчального матеріалу, свідомість навчальної дисципліни, рівень попередньої освітньої підготовленості.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що оволодіння способами оптимізації, буде сприяти розвитку творчої індивідуальності вчителів, росту їх майстерності, що називають мистецтвом педагогічної діяльності.

6.4. Індивідуалізація та диференціація навчальної діяльності учнів

Особистісно орієнтована модель навчання, сутнісними ознаками якої є здійснення навчального процесу на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання учнів, осмислене визначення ними своїх потенційних можливостей і життєвих цілей, вимагає глибокого осмислення і розуміння педагогами необхідності побудови нової педагогічної системи на основі принципів індивідуального та диференційованого підходів у навчанні.

Однак ці принципи не знайшли ще широкого втілення у практику сучасної школи. Сьогодні ми можемо говорити тільки про елементи індивідуалізованого і диференційованого навчання в умовах класно-урочної системи.

У діяльності вчителів традиційно застосовуються, наприклад, додаткові заняття з учнями, які мають ті чи інші прогалини в своїй підготовці; індивідуальні консультації, індивідуальні домашні завдання з урахуванням сильних і слабких сторін окремих учнів, різні методичні прийоми з тим, щоб не тільки добре підготовлені, а й усі учні активно працювали на кожному уроці. Але цілісної системи у здійсненні індивідуалізації й диференціації навчання в їх педагогічній діяльності не проглядається.

Видатний український педагог В.Сухомлинський неодноразово вказував, що тільки кропітка індивідуальна робота може привести до якісних змін у розвитку будь-якої дитини. «Рік – два, три роки в нього що-небудь може не виходити, але прийде час – вийде. Думка – як квітка, яка поступово накопичує життєві соки. Дамо кореням ці соки, відкриємо перед квіткою сонце, і вона розквітне. Потрібно знати все про життя дитини, про її минуле і сучасне, про її сім'ю, якщо бажаєш досягти успіху у вихованні» – ця думка пронизує всі твори В.Сухомлинського. Принцип диференційованого підходу до учнів отримав у спадщині павлишського педагога якісно нове трактування. В результаті його зусиль, із відірваного від життя принципу, він став перетворюватися в технологію, яка реалізується в практиці навчання й виховання.

Індивідуалізація процесу навчання передбачає вибір такої стратегії, яка максимально сприяла б розвитку особистості. Педагог повинен шукати ті специфічні для кожного не схожі, неповторні умови, які б вплинули на формування визначальної риси характеру, на розвиток якостей особистості, життєвої активності.

Однією з основних причин відносно низької ефективності навчання, на думку багатьох авторів, є недостатня індивідуалізація навчального процесу. З цим твердженням не можна не погодитися, бо індивідуалізація навчання навіть за умов суворого дотримання вимог діючих програм дає можливість виявляти й розвивати інтереси учнів, їхні нахили та здібності, сприяє ефективному засвоєнню знань та розвитку вмінь і навичок.

Для понять педагогічної науки, які відображають особливо складні явища, характерним є те, що поняття індивідуалізації й диференціації використовують у різних, іноді невизначених, значеннях. Аналіз відповідної літератури показує, що більш точний зміст цього поняття в кожному випадку залежить від того, яку мету й засоби мають на увазі, коли говорять про індивідуалізацію. При використанні цього поняття зустрічаються значні відмінності.

Індивідуальний підхід – це навчання учнів у групі за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей. При цьому на перший план ставиться завдання допомогти учням оволодіти базовим рівнем знань, вихід за межі якого завжди бажаний.

У «Педагогічному словнику» індивідуальний підхід – це принцип педагогіки, відповідно якому в навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який опирається на знання якостей особистості та умов її життя. В результаті всебічного вивчення своїх вихованців педагог має уявлення про характер кожного з них, їхні інтереси, здібності, про вплив на них сім'ї й близького середовища, отримує можливість пояснити вчинки дитини, вибрати найбільш доцільні виховні засоби, які б розвивали життєву активність дітей. Враховуючи темперамент та характер дитини, вчитель заохочує й підтримує сором'язливих, стримує тих, хто легко збуджується, й рухливих дітей.

Від аналізу принципу індивідуального підходу перейдемо до характеристики поняття «індивідуалізація навчання». Індивідуалізація навчання трактується як максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен учень працює у зручному для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру та емоційному стану.

Провівши аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми індивідуалізації навчання в англійській шкільній практиці можливе виділення та систематизація основних тенденції реалізації індивідуалізації навчання в цій країні, які варті уваги, а саме: організація індивідуального режиму навчальної роботи; опрацювання навчального матеріалу в індивідуально-відмінному темпі; створення спеціальних дидактичних матеріалів для самостійної роботи школяра; можливість вибору альтернативних способів вивчення матеріалу;

поєднання індивідуального режиму навчальної роботи з організацією рухомих за складом груп; модифікація взаємодії вчителя та учнів у напрямі посилення самостійності, ініціативності, відповідальності учня.

Здійснюючи педагогічне керівництво, вчитель створює орієнтовну основу дій, надає допомогу учням, дозує завдання, регулює кількість необхідного для їх виконання часу, знайомить із прийомами самостійної праці, самоконтролю, самооцінки. Від учня чекаємо особливих дій: постановку мети діяльності, з'ясування навчальних задач, знання й планування навчальних дій, аналіз одержаних результатів та оцінки своєї діяльності. Така взаємодія вчителя та учнів сприяє розвитку «суб'єкт – суб'єктивних» стосунків. Ці нові стосунки мають стати тією основою, що забезпечить перехід від авторитарної до особистісно-орієнтовної освіти та дасть змогу розв'язати багато суперечностей процесу навчання. Проведення досліджень та узагальнення досвіду інших переконує нас, що запровадження «суб'єкт-суб'єктивних» відносин стане результатом широкої індивідуалізації навчання.

В «Педагогічній енциклопедії» індивідуалізація розглядається як «…організація навчального процесу, за якого вибір способів, засобів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання» [7].

У сучасній психолого-педагогічній літературі спостерігається велике розмаїття формулювання означення поняття індивідуалізації:

– організація навчального процесу, під час якого вибір способів, прийомів і методів навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень їх розвитку, здібностей до навчання;

– навчання, яке орієнтується на індивідуально-психологічні особливості учня, будується з урахуванням цих особливостей;

– одна із особливостей гуманності способу життя. Характерною її ознакою є те, що орієнтація способів і темпів навчання будується з урахуванням індивідуальних відмінностей учнів, рівня розвитку навчальності й темпів руху вперед у навчанні;

– це дидактичне положення, одна з двох взаємозв'язаних сторін колективного характеру навчання і врахування індивідуальних особливостей учнів. Індивідуальний підхід до школярів у навчанні передбачає, при безумовній єдиності основного змісту загальної освіти, відбір елементів навчального матеріалу, методів навчання, наочних і технічних його засобів, розумне поєднання загальнокласних, групових і індивідуальних форм його організації з урахуванням особливостей кожного учня з метою оптимального впливу на всебічний гармонійний розвиток його особистості;

– це здійснення принципу індивідуального підходу, врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання в усіх його формах і методах незалежно від того, які особливості і якою мірою вони враховуються.

Індивідуалізація навчання в загальному розумінні розглядається як пристосування навчальних впливів до індивідуально-психологічних особливостей кожного учня з одного боку й створення сприятливих умов для розвитку спеціальних здібностей і можливостей учнів, з другого.

Індивідуальний підхід до учнів має сприяти формуванню особистості тих, хто навчається.

Найбільш масовий і універсальний спосіб індивідуалізації навчального процесу – проходження курсу навчання окремими учнями в прискореному або уповільненому темпі. При цьому складність і обсяг завдань відповідають рівню знань, здібностям, інтересам та індивідуально-психологічним особливостям учнів.

Проте треба мати на увазі, що широке здійснення індивідуального підходу до учнів практично можливе лише на основі спеціальних навчальних програм і градуйованих матеріалів, які складаються з урахуванням різних рівнів підготовки учнів.

На думку окремих методистів, програма не може бути стабільною, незмінною, вона повинна залежати від конкретних умов навчання й враховувати особисті успіхи учнів. Існують окремі програми для учнів з високим рівнем навчальних можливостей і низьким, до яких ставляться занижені вимоги. Є й інший тип програм, який диференціює час, рівень і способи виконання завдань. Звичайно, різноманітні варіанти завдань, які б враховували сили й можливості учнів, складати необхідно, так як значення їх беззаперечне.

Великий вплив на ефективність процесу навчання мають також індивідуальні особливості в розумінні таких компонентів пізнавальної діяльності, як сприймання, увага, пам'ять, мислення, а також спеціальні здібності.

Під час використання поняття «індивідуалізація навчання» необхідно мати на увазі, що при його практичному здійсненні мова йде не про абсолютну, а відносну індивідуалізацію. В межах шкільної практики індивідуалізація завжди відносна з таких причин:

1) переважно враховуються індивідуальні особливості не кожного окремого учня, а групи учнів, які володіють приблизно схожими особливостями;

2) враховуються тільки відомі особливості або їх комплекси й саме такі, які важливі з точки зору навчання, й поряд із цим може використовуватися ряд особливостей, врахування яких у конкретній формі індивідуалізації неможливе або навіть не так вже необхідне (наприклад різні властивості характеру або темпераменту);

3) іноді відбувається врахування деяких властивостей або стану тільки в тому випадку, якщо саме це важливо для конкретного учня (наприклад, талановитість у якій-небудь галузі, порушення здоров’я);

4) індивідуалізація реалізується не в усьому обсязі навчальної діяльності, а епізодично або в якому-небудь виді навчальної роботи.

Отже, у загальному індивідуальний підхід – це один із визначальних принципів організації і здійснення продуктивної навчальної діяльності учнів, відповідно якому в навчанні досягається педагогічний вплив на кожну дитину і який має спиратися на знання її індивідуально-психологічних особливостей.

А індивідуалізація навчання розглядається як своєрідний комплекс організаційних, дидактичних і методичних заходів, спрямованих на створення оптимальних умов для навчання й розвитку всіх і кожного окремо у відповідності з актуальними й динамічними його можливостями.

Вивчення психолого-педагогічних досліджень та практичної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл свідчить, що і в теорії, і на практиці дехто ототожнює поняття індивідуалізації та диференціації навчання, хоча між ними є суттєві відмінності.

Для того, щоб глибше зрозуміти суть диференціації, ми вважаємо за необхідне звернутися до визначення найбільш суттєвих понять-термінів. У перекладі з латинської мови «диференціація» означає поділ, відмінність, розчленування, розшарування цілого на різні частини, форми, ступені.

Не дивлячись на деякі відмінності у трактуванні понять «диференціація навчання» й «диференційований підхід», нам вдалося встановити, що більшість авторів (Ю.Бабанський, М.Поташник, В.Іванов, А.Кірсанов, І.Огородніков та ін.) обґрунтовано відносять диференційований підхід до принципів організації навчальної роботи, викликаних до життя об'єктивними факторами, виявленими у практиці навчального процесу.

Найчастіше автори говорять, що в основі диференційованого підходу лежить урахування індивідуальних особливостей (психомоторні ознаки, навчальні можливості) учнів, коли вони групуються для окремого навчання.

Диференційований підхід доцільно також розглядати як систему управління пізнавальною діяльністю з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Такої ж думки В.Володько, який стверджує: диференційований підхід у навчанні – це особливий підхід учителя (викладача) до різних груп учнів (студентів) або окремих учнів (студентів), що полягає в організації навчальної роботи з ними, різної за змістом, обсягом, складністю, методами й засобами.

Таким чином, диференційований підхід дійсно є умовою реалізації індивідуального підходу до учнів, що є одним з основоположних принципів педагогіки. Саме дотримання цього принципу забезпечує процес індивідуалізації навчання.

Все це і визначає різні розуміння суті диференційованого навчання як процесу навчання в умовах класно-урочної системи.

Диференційоване навчання більшістю науковців розглядається як організація навчання, що спрямована на створення сприятливих умов для розвитку учнів і передбачає вивчення їх індивідуальних особливостей, та виділення на цій основі груп учнів класу з метою пред'явлення їм диференційованих вимог до засвоєння навчального матеріалу за кількома рівнями й міри наданої допомоги.

На думку деяких педагогів, диференціація передбачає роботу за різними програмами й підручниками, розрахованими на декілька рівнів інтелектуальної обдарованості учнів, на різних рівнях для опанування єдиним програмовим матеріалом у залежності від індивідуальних особливостей і характеру

підготовленості, але різними шляхами. Тільки в цьому розумінні ми й говоримо про «єдиність вимог» до знань, умінь і навичок учнів у школах.

Ю.Бабанський і М.Поташник вважають, що основним принципом диференціації навчання має бути не диференціація змісту освіти, а диференціація допомоги учням без зниження складності змісту. Дозуючи допомогу, вчитель не знижуючи програмних вимог, полегшує процес виконання завдання на рівні своїх можливостей, але не нижче достатнього.

Деякий час поняття «диференційованого навчання» трактувалося дещо звужено, однобоко. Ряд теоретиків і практиків розглядали це питання в тому аспекті, що учням низького рівня навчальних можливостей необхідно давати легкі завдання, забуваючи, що вони мають тимчасово слабкі знання. Практику «легких завдань» у навчанні не можна вважати оправданою. Завдання полягає не в тому, щоб учням з низьким рівнем навчальних можливостей давати «полегшені» варіанти завдань, а в тому, щоб забезпечити ними повноцінні знання вихованців у межах програми.

Такої ж думки дотримується й дослідник А.Конєв, який визнає доцільність диференційованих завдань для учнів, разом з тим вважає, що це повинні бути завдання різного ступеня складності. Він відзначає, що сильна група учнів працює з великою долею самостійності для засвоєння навчального матеріалу, середня – з меншою, слабкі ж учні перебувають під контролем учителя весь час, отримують більш легкі варіанти завдань.

Думку про використання легких вправ для слабких за знаннями учнів треба вважати сумнівною тому, що це приведе до поверхового засвоєння програми.

У «Дидактиці сучасної школи» за редакцією В.Онищука зазначається, що «диференціація навчання» полягає у наданні достатньої уваги учням, рівень і темп роботи яких відрізняється від більшості; ліквідація прогалин у знаннях учнів з низьким рівнем навченості, навчання їх навчальної праці, а також поглибленому факультативному вивченні предметів з учнями, які проявляють підвищений інтерес до певних галузей знань.

Так М.Скаткін, розглядаючи диференціацію навчання як процес, для якого характерне врахування типових індивідуальних відмінностей учнів, виділяє такі його типи: за здібностями, за нездібностями, професіями, за які проектуються в дорослому житті, за інтересами. Під час диференціації навчання за здібностями, вказує автор, учні розподіляються на навчальні групи за однією із ознак: а) за загальними здібностями; б) за спеціальними здібностями.

У першому випадку на основі врахування успішності, всі діти розбиваються на групи (класи А, Б, С…). Перехід із класу Б у клас А, а тим більше з класу В у клас А практично неможливий, так як у цьому класі досягнутий рівень засвоєння навчального матеріалу значно нижчий, ніж у класі А. Переведення учнів із класу А в клас Б, а також з класу Б у клас В можливе.

У другому випадку учні групуються за здібностями до тієї чи іншої групи навчальних предметів. Наприклад, гуманітарних, природничо-математичних,

технічних. Звичайно, перехід із одного класу в клас іншої групи неможливий, бо навчальні плани й програми їхні різко відрізняються.

Чітке і вдале, на наш погляд, визначення диференційованому навчанню дає І.Чередов, який стверджує, що це процес навчання, який передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологічними групами і організацію роботи цих груп на виконання спеціальних навчальних завдань, які сприяють їх розумовому і моральному розвитку.

Інколи поняття диференціації автори співвідносять з одержанням освіти, а індивідуалізації – з навчанням школярів.

Диференціація також розглядається як дія, завдання якої – розподіл дітей у процесі навчання на групи для досягнення головної його мети, взявши до уваги особливості кожного учня, цим самим створюючи максимум сприятливих умов для розумового, морального, емоційного й фізичного розвитку особистості, всебічного розкриття її здібностей. Ця дія, а точніше діяльність, може здійснюватися:

– за характером індивідуально-психологічних особливостей учнів (математичних здібностей, навченості, навчаємості, пізнавальних інтересів, мотивів і потреб у навчанні і т.д.);

– за елементами управління навчальним процесом (навчання можна проводити за різними навчальними планами й програмами);

– за способом організації пізнавальної діяльності учнів (групова, індивідуальна, фронтальна форми навчання, поєднання цих форм);

– за рівнем вимог до засвоєння матеріалу, залишаючись у межах змісту, передбаченого однією програмою;

– за характером допомоги учням, яка визначає рівень діяльності.

Деякі автори слушно розглядають диференціацію як один із засобів індивідуалізації. Диференційоване навчання, будучи навчанням колективним, передбачає поділ на окремі групи учнів, схожих за індивідуальними особливостями. Оскільки в умовах класно-урочної системи можливості організації індивідуального навчання учнів обмежені, на сучасному етапі розвитку школи особливо актуальною стає диференційоване навчання різних груп учнів.

Щодо видів диференціації, то в літературі зустрічаються поняття «внутрішня диференціація» як організація навчального процесу, під час якої врахування індивідуальних особливостей учнів відбувається в умовах роботи в звичайних класах (при цьому передбачається використання групових форм навчання), і «зовнішня диференціація», яка передбачає навчання учнів у школах і класах з поглибленим вивченням предметів; залучення до занять за вибором; до факультативних занять.

Педагоги виділяють різні види диференційованого навчання:

– навчання в відносно однорідному класі (з поглибленим вивченням предметів, профільних, звичайних, із приблизно однаковим складом учнів);

– внутрішньокласна диференціація навчання, тобто в класі, який складається з учнів із різними індивідуальними особливостями. Така форма

доцільна на певних етапах навчання в основній школі для підготовки учнів до свідомого вибору профілю під час подальшого навчання;

– комбінація цих форм (тимчасові або постійні групи для гуртків, факультативів і т.п.).

Внутрішня, або внутрішньокласна диференціація полягає в тому, що клас ділиться на дві-три групи (відділи, в залежності від характеру занять) і вчитель працює з кожною групою зокрема. Необхідно виділити такі позитивні сторони внутрішньої диференціації: а) групування дітей у залежності від успіхів у знаннях; б) стимулювання самостійної роботи учнів; в) робота з кожною групою окремо; г) посилення активізації пізнавальної діяльності учнів.

У 80-ті роки XX століття в психолого-педагогічній та методичній літературі з'явилися поняття «рівнева» й «профільна» диференціація.

Під рівневою диференціацією розуміється диференціація вимог, які ставляться до застосування програмового навчального матеріалу, в зв’язку з чим його й диференціюють, а також диференціюють допомогу різним групам і окремим учням.

Різниця між внутрішньою й рівневою диференціацією полягає в тому, що суть внутрішньої диференціації традиційно полягала в пошуках прийомів і способів навчання, які б, враховуючи індивідуальні особливості учнів, сприяли однаковому рівню опанування навчальним програмовим матеріалом всіма учнями. Рівнева ж диференціація передбачає засвоєння учнями навчального матеріалу на різних рівнях, хоча навчання проходить за однією програмою. Все залежить від здібностей, бажань, інтересів учнів.

Профільна диференціація передбачає вибір учнями того чи іншого напряму майбутньої професійної діяльності.

Ні в кого з педагогів не викликає сумніву, що саме індивідуалізація й диференціація навчання є однією з умов забезпечення підходу до особистості учня як до центральної ланки навчального процесу.

6.5. Технології формування творчої особистості

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Але психологи констатують, що випускники загальноосвітніх навчальних закладів, які вступають у доросле життя, ще не здатні самостійно розв’язувати проблеми, не можуть мислити діалектично, системно, легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Їм бракує творчої уяви, ініціативи, винахідливості**.** Така ситуація потребує якісно нового підходу у підготовці молоді до життя в суспільстві.

«У своїх думках, десь у собі він відкриває новий, ще дивовижніший світ. А надалі потрібно знайти себе в суспільстві, себе в людстві, себе у Всесвіті», – так характеризує В, Леві ступені творчості.

Будучи ще дитиною, особистість починає мислити творчо. Кожна ситуація для нас була нова і потребувала нового (творчого) вирішення.

За визначенням Дж. Ніренберга, творче мислення – це «пізнання чогось нового. Воно є складовою частиною людського інтелекту» [14, с.7].

Існують різні тлумачення творчості. Доктор Едвард Ленд описує її як «раптовий відступ глухості», а. доктор Маргарет Мід вважає, що коли людина працює, конструює або видумує дещо нове для себе, можна говорити, що вона здійснює акт творчості».

Слово «нове» присутнє або припускається у більшості визначень творчості.

Багато дослідників намагалися створити теорію творчості, але підходи та трактування їх істотно відрізнялись.

Філософія вбачає, що внутрішній світ людини становить те, що вона розвинула та вдосконалила в собі якості активнодіючих здібностей. Філософський словник трактує творчість як діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи не було.

Психологи розглядають творчість як вищий рівень логічного мислення, яка є поштовхом до діяльності, «результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності» [7].

Визначенню поняття творчої особистості у філософській, та психолого-педагогічній літературі приділяється багато уваги (В. І. Андреев, Д. Б. Богоявленська, Р. М. Грановська, А.З. Зак, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кичук, Н. В. Кузьміна, А. Н. Лук, С. О. Сисоєва, В. А. Цапок та інші).

Більшість авторів погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання.

Творчі здібності пов’язані із створенням нового, оригінально продукту, з пошуком нових засобів діяльності.

Н. В. Кичук визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал.

Слід звернути увагу на те, що у психолого-педагогічній літературі поряд із терміном «творча особистість» трапляється термін «креативна особистість».

Найбільш вдалий підхід до цього визначення запропонувала С О. Сисоєва. Під креативною особистістю слід розуміти таку, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Але творча активність не завжди є продуктивного. Продуктивну творчу активність називаємо творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, унаслідок якого виникає нове досягнення.

Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють

досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [1, с.22].

Кожна людяна повинна вдосконалювати навички творчого мислення та керувати ними, щоб повністю використати можливості процесу творчості.

Механізми організації творчої діяльності

Проблема загальноосвітнього навчального закладу, його головне завдання – формувати цільові мотиви, що дають змогу прищеплювати навички, завдяки яким людина самостійно керуватиме своєю пізнавальною активністю. Треба, щоб учні оволоділи цією технологією. Як показують дослідження, ляше у 13% учнів формуються цільові установки на виявлення нового, раніше невідомого, а в решти – на механічне запам'ятовування текстів. Щоб вирішити цю проблему, вчителю потрібно організувати роботу з учнями за трьома напрямками:

1) правильно формулювати цільову настанову (відзначати, перелічувати факти, все, що підлягає засвоєнню; давати загальне уявлення про тему, яку потрібно вивчити; звертати увагу на новизну виучуваного матеріалу; приділяти увагу критиці, критичному ставленню до підручника; робити прогнозування);

2) активізувати контроль за сприйняттям (незрозуміле, суперечливе, неправильне);

3) підвищувати темп уявних операцій, звертати увагу на глибину та чіткість їх усвідомлення, на зорове уявлення фактів, вилучення головного, прогнозування прочитаного, установлення причинно-наслідкових зв'язків, критичне ставлення до тексту.

Крім того, варто нагадати, що хороший результат дає дотримання вчителем; принципів навчально-виховного процесу, які, в свою чергу, сприяють формуванню творчих здібностей учнів. Серед них можна назвати:

- принцип розвитку, який припускає врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- принцип самодіяльності; що має на меті діяльний відхід, коли учні відчувають себе співучасниками навчального процесу, а ідеї вчителя повністю оволодівають ними;
- принцип самоорганізації, який повинен бути добре відпрацьований учителем.

Місце вчителя на кожному етапі уроку, його діяльність можна охарактеризувати дієсловами: навчає, спрямовує, допомагає.

Не менш важливе місце в розвитку дитини посідають здібностей; які забезпечують продуктивність праці з інтелектуальним навантаженням. Спираючись на дослідження С. О. Сисоєвої, варто виділити такі здібності; проблемне бачення; здібності до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до виявлення протиріч; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; пошуково-перетворювальний стиль мислення; здатність до міжособистісного спілкування; здатність до дослідницької діяльності; дивергентність мислення тощо.

Зауважимо, що дивергентність мислення учня можна долучити до психічних процесів. Дивергентне мислення – це такий тип пошуково-

проблемного стилю мислення, який характеризується швидкістю, гнучкістю та оригінальністю.

Саме дивергентність мислення і його точність забезпечують успіх дитини в самостійному процесі творчості, який характеризується трьома взаємозумовленими чинниками:

– учень ставить завдання і вишукує потрібну інформацію;

– учень розглядає завдання з:різних боків;

– учень доводить почату роботу до логічного завершення.

Потрібно пам’ятати, що кожна людина – неповторна індивідуальність, і тому вона характеризується своїм унікальним набором перелічених вище якостей. Вчитель повинен стимулювати розвиток забраклих у дитини здібностей – рис, які сприяють успішній творчій діяльності. При цьому велике значення надається діагностичній діяльності вчителя. Найвагомішою стає ця діяльність, коли вчитель отримує новий класний колектив. Можна запропонувати такий критерій оцінки рівня творчої діяльності учнів: ініціатива, активність; впевненість у своїх силах та здібностях; нестандартні дії; вміння довести справу до кінця; потяг до самостійної роботи; логіка мислення; імпровізація.

Поняття обдарованості і творчості взаємопов’язані: спрямованість на творчість є виразною ознакою обдарованості, а обдарованість завжди виявляє себе в певній сфері творчої діяльності. Сутність і специфіка творчості узагальнено відображається двома ознаками: перетворення явищ, речей, процесів дійсності або їх образів; новизна, оригінальність ідей. Стосовно учнівської творчості новизна продукту діяльності може мати не тільки об'єктивний, а й суб’єктивний характер [1].

Розбудова внутрішніх передумов, які забезпечують творчу активність учня, може бути здійснена завдяки:

1) формуванню нового педагогічного мислення вчителя;

2) глибокому вивченню особистісних творчих можливостей учнів та оцінці їх сформованості;

3) вдосконаленню навчально-виховного процесу через:

- реалізацію психологічних аспектів засвоєння знань;
- задоволення навчальних домагань учнів;
- проблемно-діалогічний підхід;
- нестандартний урок тощо.

Визнання учня головною дійовою фігурою навчально-виховного процесу, реалізація проблем творчого розвитку особистості потребують розробки педагогічних технологій, метою яких є не накопичення знань та вмінь, а постійне збагачення творчим досвідом і формування механізму самоорганізації кожного учня [1].

Головна мета навчальних закладів – подолання відчуження учня від довкілля та надання йому можливості самому активно освоювати його. Тільки в процесі самостійної діяльності в дитини можуть бути сформовані навички безперервного інтелектуального саморозвитку.

Прийшовши до школи, діти повинні заглиблюватись в атмосферу творчості, пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини [3].

«Стартовим майданчиком» успішного навчання та формування творчої особистості є наявність трьох складових інтелектуальної діяльності, спрямованої на засвоєння чогось принципово нового [8]

1) високого рівня сформованості елементарних пізнавальних процесів;

2) високого рівня активного мислення;

3) високого рівня організованості і цілеспрямованості пізнавальних процесів.

Цього можна досягти за допомогою внутрішнього плану дій: планування, аналізу, рефлексій.

Учитель, вихователь повинні спрямовувати розвиток дитини за напрямками:

а) дитина пізнає, сприймає та засвоює довкілля;

б) дитина впливає на довкілля;

в) дитина набуває здатності до орієнтації та саморегуляції, в неї формується особистий підхід до явищ, середовища, вчинків, а знання стають практично спрямованими. При цьому вчитель повинен виховувати культ знання, застосовуючи широку інформованість, тому що розвиток особи породжує незалежність, свободо мислення, тобто вчитель повинен сам оволодіти моделлю продуктивного пізнання і впроваджувати її в своїй діяльності, пізніше її може бути покладено в основу розвитку творчого потенціалу учнів.

При цьому вчитель повинен усвідомити зміст та значення кожної ланки моделі, бо за цим алгоритмом повинно йти пізнання:

а) пізнання – знайомство з ідеєю, проблемою;

б) сприйняття – зіставлення нового зі своїм досвідом, переробка інформації;

в) засвоєння – зіставлення власного досвіду з досвідом довкілля, встановлення причинно-наслідкових зв’язків, перегляд нагромадженого, наявних засобів, методів, бажання вдосконалити те, що вже існує;

г) вплив – вибір засобів, методів нової дії, реалізація, порівняння результатів особистісного виливу.

Важливим для вчителя є опанування вміннями повсякчас ставити учня в такі умови, коли він самостійно прийме рішення.

У центрі уваги педагогів повинен перебувати не середній учень, а кожен школяр як особистість у своїй унікальності. Навчання повинно орієнтуватися на учня, який свідомо ставиться до всіляких засобів пізнавання.

Зміст технології

Розвиток творчої особистості потребує впровадження нових дидактико-методичних засобів, що допомагають моделювати навчально-виховний процес, виходячи із поставленої мети.

Проаналізуємо деякі технології, які сприяють формуванню творчої особистості.

Технологія створення психологічних умов підготовки школярів до творчої діяльності тісно переплітається з іншими технологіями, проте можна визначити такий алгоритм дій [5]:

– діяльність учня не повинна регламентуватись, а її процес повинен бути організований так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни;

– потрібно викликати інтереси, крізь які проходять усі зовнішні впливи, породжуючи внутрішні стимули, що й є збудниками активності особистості.

Поряд з цим інтереси виступають важливою умовою творчої діяльності у дитини з'являється захопленість, потяг проникнути у сутність того, що пізнається. Воля, уважність, почуття індивіда, пошук зливаються воєдино, а творча діяльність стає потребою особистості. Важливу роль у стимуляції в школярів інтересу до праці відіграють завдання:

– підбір вчителем завдань, що потребують творчої переробки, узагальнення, систематизації, вмінь та навичок порівнювати аналізувати вже відоме, експериментування; пошуку;

– створення умов для розвитку ситуативного інтересу, який відіграє роль «пускового» механізму в здійсненні діяльності;

– використання ігрових моментів, що стимулюють прояви самостійності учнів, їх творчих можливостей;

– розв'язання творчих завдань.

Проте слід зауважити, що одне й те саме завдання може стимулювати розвиток творчих можливостей одних учнів і гальмувати – інших. Тобто для одних це завдання – творче, а для інших – навчальне. Це залежить від розвитку школярів. Майстерність педагога і полягає в тому, щоб усіх учнів залучити до розв'язання різноманітних творчих завдань. Наприклад, тип завдань на виявлення протиріччя, на проблемне бачення як навчальне завдання вміщує завдання прихованого питання, завдання на конструювання заданих ситуацій, завдання на викриття уявлених протиріч, а як навчально-творче завдання вміщує завдання-головоломки, завдання-проблеми, завдання-парадокси, завдання-анимонії, завдання на формування проблем. Завдання на винахідливість можуть бути тільки навчально-творчими.

Технологія використання на уроці начальних і навчально-творчих завдань така [2,18]:

1) проаналізуйте запитання задачі і з'ясуйте, що дано, що потрібно знайти;

2) визначте, які дані необхідні для відповіді на запитання задачі;

3) з'ясуйте, чи всі необхідні дані наведено в умові задачі; якщо ні, визначте засіб знаходження відповідних величин;

4) сплануйте послідовність операцій, спрямованих на знаходження відповіді (алгоритм розв'язання);

5)реалізуйте запланований шлях розв'язку;

6)перевірте розв'язок задачі.

Така організація творчої навчальної діяльності учнів дає змогу кожному працювати в оптимальному темпі, не відчуваючи своєї «інтелектуальної

неповноцінності», поступово навчатися узагальнених прийомів розумової діяльності, методі; розв'язання широкого кола задач.

Розглядаючи поняття технології навчально-виховного процесу як моделювання його змісту, форм, методів відповідно до поставленої мети (формування творчої особистості), наведемо декілька технологічних схем [16].

1. Технологічна схема узагальненого заняття пошукового типу (за В. Шубинським), яка сприяє творчому розвитку учнів:

1) висунення логічної суперечності, парадоксу;

2) постановка проблеми;

3) розв'язання проблеми;

4) аналіз проблеми, висунення гіпотез;

5) роздуми, задуми, синтез нових знань, породження нового;

6) творче моделювання;

7) критичний аналіз і теоретичне обґрунтування результатів розв'язання проблеми;

8) експериментальна перевірка результатів творчої діяльності та впровадження їх у життя.

2. Технологічна схема уроку, яка сприяє розвитку продуктивної пізнавальної діяльності.

На підготовчому етапі вчитель розподіляє матеріал на блоки. До кожного блоку готується 4-5 головних проблемних питань. Відповіддю на ці питання є опорні конспекти (не більше однієї сторінки). Кожний конспект-опора вміщує 3-4 ключових слова-понять. Урок починається з рейтингу-опитування (на основі нових понять), який триває п'ять хвилин. Оцінюється відповідь за п'ятибальною системою. Максимум балів під час рейтингу-опитування - 25. Відповіді миттєві, короткі. За опанування матеріалу блоку виставляється оцінка. Кожний урок будується таким чином:

1) стартовий рейтинг (5 хв);

2) оголошується тема, мета, план уроку;

3) учням надається конспект-опора, який вивчається у групах (10хв);

4) вивчення теми завершується дискусією за змістом вивченого матеріалу за допомогою опор, головних понять (20хв);

5) час, який залишився, відводиться на самостійну роботу з теми.

Таким чином, технологія формування продуктивної пізнавальної атмосфери сприяє формуванню творчої особистості, діяльність якої відрізняється новизною, неповторністю, оригінальністю, для якої потреба в творчості є життєвою потребою, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним. І цьому допоможуть інновації, впроваджені в життя.

Вимоги до особистості вчителя

Технологія формування творчого учня орієнтована на особистість. Це означає максимальну індивідуалізацію і диференціацію навчального процесу, побудову його на діагностичній основі.

Але кожен учитель має свою систему роботи. Це його особистий шлях в професійній діяльності, його особистий набір психологічних, змістових,

конструктивних компонентів, дослідницьких умінь, здібностей, рівнів їх виявлення тощо.

Готовність учителя до творчого пошуку разом з учнями, уміння створювати атмосферу продуктивного пізнання на уроці залежать від його обізнаності та володіння арсеналом педагогічних умінь та навичок, знання предмета, глибокого інтересу до нього. Лише на основі цього вчитель може творчо використовувати навчальні та виховні прийоми, комбінувати їх, впроваджувати нові методики, виробляти нові, нестандартні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів. Це здійснюється на основі особистісного підходу у навчанні до кожного учня, використанні можливостей предметних модулів, розвитку ініціативи і творчості, використанні нестандартних форм навчання.

Важливими для активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку творчого підходу до опрацьовуваних завдань є проблемні ситуації, завдання і питання, з якими вони стикаються. Тому вчитель повинен сам вигадувати, раціоналізувати, бути винахідливим, щоб створити атмосферу пошуку.

А. С. Макаренко стверджував, що кожний учитель, якщо він добре підготовлений та виявляє старанність, може досягти педагогічної майстерності та проявити творчість.

Учитель, який творчо реалізує свої педагогічні здібності, розвиває й укріплює внутрішній потяг до самовдосконалення, вбачає сенс не тільки в самостійному творчому пошуку, а й в колективному, разом з учнями.

Під час спільної праці він формує в учнів:

• культуру навчальної праці;

• реалізує принцип переконаності учнів у дієвості та необхідності знань;

• розвиває самостійність учнів як засобу їх інтелектуального розвитку;

• навчає вміння самостійно регулювати свою розумову діяльність, тобто визначати мету, виробляти стратегію дій з її реалізації, керувати процесом мислення;

• навчає таких прийомів мислення, як порівняння, узагальнення, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо;

• в повній мірі використовує виховний потенціал мотивування оцінки, створює ситуацію успіху та просування учня в творчому пошуку;

• створює необхідну психологічну атмосферу підтримки та розвитку особистості.

Учитель, як творча особистість, повинен бути новатором по суті своїй. Тільки тоді нові ідеї, прогресивні принципи та прийоми допоможуть йому створювати нові педагогічні технології, впроваджувати різноманітні інновації в навчально-виховний процес. І тільки тоді буде перебудовано всю систему виховання і навчання у бік підвищення її ефективності.

6.6. Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху»

Виникнення педагогічної технології «Створення ситуації успіху» було зумовлено самим життям. У своїй педагогічній діяльності відомі педагоги А. С.

Макаренко розробляв ідею «завтрашньої радості», а В. О. Сухомлинський розкрив цей прийом у створеній ним «Школі радощів». Результати діяльності цих педагогів підводять нас до усвідомлення можливостей упровадження у навчально-виховний процес сучасної школи такої педагогічної технології, яка була б націлена саме на те, як викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні.

Директор однієї школи у дитинстві пережив складну ситуацію. До восьмого класу хлопець вчився добре. А потім через нові захоплення відстав з математики. В результаті на черговій контрольній роботі він неправильно розв'язав задачу, за що й дістав погану оцінку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила кращі. Виникла образа на несправедливість, що призвело до повного відвертання від предмета. Якось вчителька сказала: «Я вважала, що ти здібний, а ти...». Після цього стан справ погіршився настільки, що із 9-го класу цієї школи учень повинен був піти. Почав працювати. До математики ставився боязко. Але вчителька одного разу сказала: «Але ж ти здібний! Ось тобі задачі для вищої школи. Впевнена - справишся!». І учень справився, повірив у себе і вчителів. І як результат цієї віри – вступ до педагогічного університету на історичний факультет, закінчення його з відзнакою і подальша робота директором у тій самій школі, звідки довелося піти.

Уже в процесі його педагогічної діяльності з'явилося переконання: якщо не бажаємо «зламати» дитину в період формування її особистості, маємо мету допомогти в розвитку, оберігаючи природну індивідуальність, то ні в якому разі не можна позбавляти дитину чекання завтрашньої радості, віри у свої можливості, сподівань на позитивні перспективи у майбутньому.

Теоретичні положення і їх апробація в практичній діяльності переросли в певну педагогічну технологію – «Створення ситуації успіху», котра в період демократизації та гуманізації навчання, уважного ставлення до особистості учня широко поширилася в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

В основі педагогічної технології «Створення ситуації успіху» лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання.

Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища.

Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх. Кожному педагогу слід звернути увагу на цей постулат. Об'єктивна успішність діяльності дитини - це успіх зовнішній, тому що якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху самим же учнем, розуміння її значимості виникає у суб'єкта після здолання своєї боязкості, невміння, незнання, психологічного ураження та інших видів труднощів.

Слід зазначити, що навіть інколи переживаючи ситуацію успіху, дитина може зазнати незгладимих емоційних вражень, різко змінити в позитивний бік стиль свого життя. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для дальшого руху дитини вгору щаблями розвитку

особистості. Заряд активного оптимізму, здобутий в юності, гартує характер, підвищує життєву стійкість, здатність до протидії.

Успіх, якщо його переживає дитина неодноразово, відкриває період визволення прихованих можливостей особистості, перетворення та реалізації духовних сил.

Побачити в дитині особистість, що формується, допомогти їй розвинутися та розкритися духовно буває важко не лише молодому вчителю, а й молодим батькам. Дитині необхідно створити психоемоційний комфорт не тільки у школі, а й удома. Тому знання заходів цієї педагогічної технології, вміння застосовувати їх у житті важливі як для вчителів, так і для батьків.

Головна мета діяльності вчителя – створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати можливість кожному вихованцю відчути радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Завдання педагога – допомогти особистості дитини зрости в успіху, дати відчути радість від здолання труднощів, дати зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, скрізь необхідно прикласти зусилля. І успіх буде еквівалентним витраченим зусиллям. У житті відбувається постійне чергування успіхів та невдач. Однак існує й певний баланс між ними, який при активній пошуковій поведінці учня повинен бути зрушений в напрямку успіху. Увесь попередній досвід подолання труднощів, раніше сформовані та виправдані очікування радості ніби вступають у протиборство з оцінкою нової ситуації. Учень уже намагається її подолати, переломити. Технологія «Створення ситуації успіху» виробляє найціннішу людську якість ‑–стійкість у боротьбі з труднощами. А невдачі, які сталися, його не зломлять, не зупинять.

Організація ситуації успіху розв’язує багато Проблем щодо агресивності дитини, неслухняності як постійної риси характеру, ізольованості в групі, лінощів тощо. Коли педагог має справу в педагогічній діяльності з такими учнями, починати треба з ситуації успіху: дати учню можливість пережити успіх, а потім здивуватися разом з ним психологічній силі успішної діяльності в перетворенні особистості.

Зміст педагогічної технології

Через постійне намагання вчителів дати учням якомога більше знань, дитина з її проблемами відходить на другий план, навіть якщо ці проблеми пов’язані з тим-таки процесом навчання. Сучасна школа, крім надання традиційно міцних знань своїм учням, ще повинна бути сильною і своєю духовністю. Внутрішні переконання, мотиви, стосунки, ціннісні орієнтації школярів – все це повинно стати сьогодні предметом турботи вчителів. Вчитель ставить собі запитання: «Що цієї миті більш за все потрібно для гармонійного розвитку особистості учня?», «Які внутрішні мотиви повинні бути заторкані?» Саме в юності людина особливо гостро потребує піднесеного сприйняття світу, пошуків себе та справжнього сенсу життя і в цілому пошукової активності. Початково висока пошукова активність особистості може зоставатися в об’єктивно безнадійній ситуації, а може бути направлена на зміну самого прогнозу, тобто на пошук або створення нових, раніше не врахованих шансів.

Низький рівень навчальних досягнень учня або нездатність виявити знання учителем можуть призвести до покарання поганою оцінкою-балом та моральним засудженням. А методи покарання, замість того щоб мобілізувати учня на більш інтенсивне навчання, остаточно його демобілізують, підривають віру в свої можливості, сподівання на поліпшення становища і призводять до ще більшого відставання, яке, в свою чергу, призводить до подальшого зниження балів. Знижується пошукова активність учня, що обумовлює появу нових невдач та формування замкнутого кола.

Вчені доводять, що учень, зазнавши хоч раз відчуття безнадійності та депресії як реакції на якусь окрему невдачу, може значно знизити пошукову активність в будь-якій діяльності. А відсутність пошукової активності призведе то того, що учень виявиться безпорадним при будь-якому зіткненні з труднощами навіть в таких ситуаціях, які в інших умовах як труднощі ним не сприймалися.

Можна сказати, що вираженість навченої безпорадності та ступінь її поширення на різні види діяльності в теперішньому і майбутньому визначається злиттям психологічних установок. Найтяжчі наслідки пов’язані з установками, за яких причину безпорадності учень приписує своїм особистим якостям, як незмінним і таким, що однозначно впливають на всі форми життєдіяльності. Незалежно від того, з якої причини знижується успішність у школяра, позиція вчителя відіграє вирішальну роль у подоланні цього відставання. Вчитель, орієнтуючи дитину на цілком реальну мету особистого удосконалення, тим самим зменшує кількість внутрішніх і зовнішніх конфліктів. Філософ А. С. Арсеньєв вважає, що розвинути в людині здібність до пошуку самого себе, допомогти їй розкрити потенційні можливості у взаєминах зі світом та іншими людьми – це й є основне завдання навчання та виховання.

Однією з основних умов становлення особистості є серйозне ставлення до самого себе як до людини з самого раннього віку, а це неможливо без серйозного та поважного ставлення до дитини з боку авторитетних для неї дорослих, якими є і вчителі. Тільки особистісно орієнтоване навчання дає можливість кожному учню реалізувати індивідуальні особливості, розвинути свою пошукову активність, відійти від навченої безпорадності.

Педагогічну технологію «Створення ситуації успіху» можна з повною впевненістю віднести до особистісно орієнтованих технологій, тому що її точкою відліку є духовне удосконалення внутрішнього світу і дитини, і вчителя.

Ситуація успіху має характер штучно створеної, бо педагог на деякий час посилює оцінний акцент на позитивних якостях діяльності учня, при цьому зовсім не зважає на наявні недоліки. Педагог розуміє тимчасовість створюваної ситуації, яка надалі коригується шляхом поступового (коли дитина повірить в свої сили) вказування на недоліки та їх спільного, а потім і самостійного виправлення. Таким чином, штучність створеної ситуації повністю зникає.

Технологія «Створення ситуації успіху» звучить у таких висловлюваннях педагога:

– Це дуже важливо, і у тебе неодмінно вийде...
– Саме ти і міг би зробити таку справу...
– І це зовсім не складно. Навіть якщо не вийде - нічого страшного.
– Я впевнений, що ти пам'ятатимеш про...
– Починай же! Ти це добре зробиш!
– Ось ця деталь (елемент, частина) вийшла дуже гарно!

Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» включає створення різноманітних видів радості, використання прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів.

БАНК СИТУАЦІЇ УСПІХУ

ПРИЙОМИ ТЕХНОЛОГІЇ	**Категорії учнів**				Різновиди радості
	надійні	**впевнені**	**невпевнені**	**зневірені**	
	«Невтручання»	«Холодний душ»	«Емоційне поглажування» «Анонсування» (запобіжний контроль)	«Миша у сметані», «Гидке каченя»	«Здійснена радість»
	«Даю шанс», «Сповідь»	«Даю шанс»	«Сходи», «Стань у стрій»	«Сходи», «Стань у стрій»	«Неочікувана радість»
	Обмін ролями", "Зараження" "Емоційний блиск "	"Обмін ролями", "Зараження" "Емоційний блиск"		«Обмін ролями», «Зараження»	«Загальна радість»
	Творча співпраця вчителя учнем з батьками успіх =>		Радість учня	+ Радість батьків	"Сімейна радість"
	"Еврика" "Навмисна помилка" "Лінія горизонту"	"Еврика" "Навмисна помилка" "Лінія горизонту"	«Еврика» «Навмисна помилка»	«Еврика! «Навмисна помилка»	«Радість пізнання»

У цій педагогічній технології умовно розділили всіх учнів на групи, які і розглянемо нижче.

Категорія учнів **«Надійні»** – це школярі різного віку, які мають добрі здібності, сумлінно ставляться до своїх обов’язків, активні в громадській роботі. Ці діти привчені до самостійності, впевнені в собі. Рівень їх домагань адекватний їх можливостям. У класі такі діти почуваються спокійно, впевнено,

захищено. Взаємини в сім'ї, зазвичай, добрі. Основа їх надійності – в постійному відчутті радості, яка відбулася. Та хоча радість їх в чомусь буденна, проте постійна та глибока. У роботі з учнями категорії «Надійні» спеціальної методики не потрібно.

Категорія учнів **«Впевнені»** – здібності таких учнів можуть бути і вищими, ніж у «надійних», але система їх роботи не настільки відлагоджена. Періоди підйому, злету змінюються розслабленням; при сумлінному ставленні до своїх обов'язків у таких учнів бувають періоди спаду. Діти дуже емоційно реагують і на досягнення, і на невдачі. В класі викликають симпатію серед однокласників, і у вчителів. Однак недоліками таких учнів є швидке звикання до успіхів, переростання впевненості в самовпевненість. Виховуються такі діти в дружніх, дбайливих сім'ях.

Учні третьої категорії – **«Невпевнені»** – цілком успішні школярі, пізнавальні інтереси яких пов'язані, зазвичай, з навчанням. Мають добрі здібності, відповідально ставляться до доручених завдань. Головна їх розпізнавальна риса – невпевненість в своїх силах. Причини цього можуть бути різноманітні: занижена самооцінка, нестійкий настрій, складна психологічна атмосфера в сім'ї, епізодичні невдачі тощо. Найбільш хворобливо такі діти реагують на несправедливість учителів, на необ'єктивність оцінювання. Вибір прийомів роботи вчителя з учнем категорії «Невпевнені» залежить і від особистості учня, і від складених взаємин з учителем, і від конкретної ситуації.

Категорія учнів **«Зневірені»** – це переважно діти, які мають непогану підготовку, здібності, успіхи в навчанні. Однак після відчутої колись радості сподівань, що здійснилися, з різних причин втратили її. Причини відчаю можуть бути різноманітними: багаторазові невдачі, безтактність педагога, позиція сім'ї. Педагогам, які працюють з категорією дітей «Зневірені», слід знати, що чим менше у дитини надії на успіх, тим швидше вона замикається в собі і виставляє щодалі більш глибокий захист проти втручання. Така дитина може не знайти порозуміння серед однолітків через свою виразність, нестандартність, небажання змінювати свій світогляд.

Деякі прийоми педагогічної технології.

«Здійснена радість»

Зрозуміло, що успіх гарантований лише для тих, хто прикладає до його здійснення власні зусилля. Для деяких учнів очікування успіху звично, для деяких епізодично, а для деяких зовсім одноразово. Це і є стан здійсненої радості. Шляхи створення такої ситуації різні та залежать від тих груп школярів, з якими працює вчитель.

Прийом «Невтручання» – максимальне надання самостійності у вирішенні проблем «надійним» учням. Краще залишити їх на деякий час у спокої і дати можливість самим розібратися в собі та ситуації, що склалася.

У роботі з учнями категорії «Впевнені» до речі прийом «Холодний душ». Учитель не поспішає з поліпшенням оцінок-балів, навпаки, дещо відтягує час. Він не тільки не «поливає бальзамом» зачеплене самолюбство, ущемлені амбіції рідних, але й трохи «підсипає солі» (за А.С. Макаренком).

Прийом «Емоційне поглажування» – вселити дитині категорії «Невпевнені» віру в себе, похвалити за будь-що, навіть незначне; усмішкою, поглядом дати зрозуміти учню, що вчитель готовий піти на емоційний контакт та допомогти.

Сутність прийому «Анонсування» – спершу обговорити з учнем, що йому потрібно буде зробити. Це мовби репетиція майбутньої події. «Невпевненим» така попередня підготовка створить психологічну установку на можливий успіх, дасть впевненість у своїх власних силах.

У прийомі «Гидке каченя» для категорії учнів «Зневірені» важливо вчасно побачити, впізнати таку дитину, створити всі можливі умови для її розкриття. Необхідно, щоб хтось повірив у неї, забажав допомогти особистості удосконалитися.

Велика роль учителя і в ситуації типу «Миша у сметані». Це другий вид «Зневірених», які потрапили в складну ситуацію, проте не перестають боротися до перемоги. Отут потрібно, щоб вчасно надійшла допомога як з боку вчителів, так і з боку учнів, потрібно підтримати прагнення дитини стати на ноги, вселити впевненість у власні сили, показати учню, що і вчитель, і діти бачать в ньому особистість, яка здатна здолати труднощі.

«Неочікувана радість»

Неочікувана радість – це психологічний стан задоволення від того, що результати діяльності людини виявилися вищими від очікуваних. З педагогічної точки зору неочікувана радість є результатом спланованої діяльності вчителя. Однак і в такій ситуації для вчителя радість може стати неочікуваною, якщо результати дитини перевищили всі очікування вчителя.

Сутність прийому «Сходи» або «Стань у стрій» – вчитель веде вихованця поступово вгору, крок за кроком підіймаючись разом з ним сходинками знань, психологічного самовизначення, знаходження віри в себе та оточуючих. Коротко розкриємо етапи цього прийому.

Етап 1. «Психологічна атака» – переломити стан психологічної напруги, створити умови для входження в емоційний контакт учителя з учнем.

Етап 2. «Емоційне блокування» – обмежувати розгортання образи, розчарування, втрати віри у власні сили; допомогти школяреві переосмислити свою невдачу, знайти її причину з позиції: «неуспіх – випадковий, успіх – закономірний»; переорієнтувати учня з песимістичної оцінки подій на оптимістичну.

Етап 3. «Вибір головного напрямку» – встановити центр психологічної напруги особистості, знайти шляхи його нейтралізації.

Етап 4. «Вибір рівних можливостей» – створити для певного школяра приблизно рівні з однокласником можливості виявити себе.

Етап 5. «Неочікуване порівняння» – порівняти роботу, зроблену декількома учнями, при цьому показавши найкращі відмітні якості праці учня, задля яких проводиться цей прийом.

Етап 6. «Стабілізація» – створити умови, щоб загальна позитивна реакція класу на діяльність учня не стала одноразовою, а, по можливості, часто повторювалася.

Прийом «Даю шанс» –- раніше підготовлена педагогом ситуація, за якої дитина дістає можливість неочікувано для самої себе розкрити власні можливості, здібності. Але якщо ситуація виникла поза планом учителя, то його головне завдання – не пропустити такий шанс, правильно відреагувати, оцінити вчинок учня.

Прийом «Сповідь» – розкриття перед учнями стану своєї душі, щире звернення до найкращих дитячих почуттів. Однак він може дати очікуваний ефект лише в разі правильного прогнозування вчителем відповідної реакції учнів.

«Загальна радість»

Загальна радість може бути підготовленою вчителем, може бути спонтанною, помітною, непомітною, висловленою, невисловленою. Загальною радістю можна вважати «ті реакції колективу, що дають можливість дитині відчути себе задоволеною, стимулюють її зусилля, мають потрібні наслідки як для самої дитини, так і для оточуючих» [1, с.79]. Така радість особливо важлива для підлітків, яких цікавить думка однолітків.

Прийом «Стеж за нами» використовуємо для категорії дітей «Невпевнені» з інтелектуальною занехаяністю, з лінощами думки. Такі діти доброзичливі і мають добрі стосунки як з учителями, так і з товаришами. Сенс педагогічних дій полягає в тому, щоб дати можливість учню відчути радість визнання в собі інтелектуальних сил.

Етап 1. «Діагностика інтелектуального фонду колективу» для виявлення особистості школяра, з яким можна працювати за цим прийомом.

Етап 2. «Вибір інтелектуального помічника», тобто людини, яка з задоволенням буде ділитися своїми знаннями з іншими. Тут доречно згадати про шефство старшокласників над учнями молодших класів, найкращих учнів класу над відстаючими. Головне для цього етапу – правильна мотивація діяльності помічника.

Етап 3. «Фіксація результату і його оцінка». Тут важливо, щоб усі учні дізнались про таку діяльність і забажали також взяти в ній участь.

Прийом «Емоційний сплеск» – дати емоційний заряд упевненості в тяжку для учня хвилину, нагадавши йому про його величезні інтелектуальні можливості, та звільнитися від психологічної замкненості.

Прийом «Обмін ролями» дає учням можливість проявити себе. Вчитель показує дітям, що вони здатні робити набагато більше, ніж від них очікують. Цей прийом може бути використаний як щодо окремої особистості, так і щодо шкільного колективу, наприклад у «День учнівського самоврядування».

Прийом «Зараження» – позитивна єдність емоційного й інтелектуального фону колективу, вибір потужного джерела інтелектуального зараження, яким може бути як учень, так і авторитетне на певний період часу джерело пізнання. А також створення ситуації змагання під педагогічним контролем з використанням стимулів змагання, які є. привабливими для учнів, що призводить до саморозвитку інтересів, а згодом і до загальної радості.

«Сімейна радість»

Здебільшого батьки, а так і повинно бути, вірять у найкращі якості своєї дитини, впевнені в хорошому майбутньому своїх дітей. Сімейна радість створюється, перш за все, в самій сім'ї, і ніхто інший не в змозі зробити те, на що здатна сім'я, яка розуміє всю міру своєї відповідальності за результат виховання дитини. Сімейна радість породжується не стільки зусиллями вчителів, школярів, скільки здатністю батьків об'єктивно бачити можливості своїх дітей, реально оцінити їхні досягнення.

«Радість пізнання»

Знання завжди були одним із джерел поступу особистості. Справжній учитель, який сам переживає радість пізнання нового, завжди прагне розділити її з учнями, створити будь-якій дитині «ситуацію успіху», що дозволяє і йому відчути цю саму радість пізнання.

Сутністю прийому «Еврика» є прагнення вчителя активізувати учнів на маленьке власне відкриття відомих уже науці фактів. Оточуючі – учасники творчого процесу, що спонукає і їх мислити, відкривати для себе раніше відоме. Для вчителя головне ж створити умови, за яких дитина, виконуючи навчальне завдання, неочікувано для себе доходить висновку, що розкриває всю сутність процесу пізнання.

Прийом «Навмисна помилка» досить часто використовується в школі як прийом, що активізує увагу учнів. Однак використовувати його рекомендується на матеріалі,який вже відомий учням, тобто при перевірці знань.

Прийом «Лінія горизонту» може бути використаний як самостійний прийом або бути наслідком прийому «Еврика», якщо учень колись відкрив для себе захопленість від пошуку нового, невідомого і може вже постійно йти до пошуку, незважаючи на труднощі і тимчасові невдачі.

Вимоги до особистості і діяльності педагога

Педагог повинен піклуватися про те, щоб навчально-виховний процес, який він організує, містив у собі ситуацію успіху. І це повинно стосуватися діяльності як індивідуальної, так і групової.

Щоб сприяти успіху дитини в діяльності, потрібні цілком певні психолого-педагогічні впливи. Педагог повинен володіти силою «сугестивного впливу» за допомогою елементів педагогічної техніки.

Для вчителя важливо розуміти внутрішній світ дитини, поважати його переживання. Впливаючи на вихованця, вчитель може говорити дитині правду, нехай і гірку. Проте як тільки учень відчує, що вчитель цікавиться його емоційним станом, прагне зрозуміти його і допомогти, то прийме зауваження педагога, довіриться йому.

Слід звернути увагу на емоційну культуру вчителя, його психологічну компетентність. Без цього не можна створити ситуації успіху ні дітям, ні самому вчителю. Розглядаючи емоційну культуру, В. О. Сухомлинський виокремив такі її ознаки: культура та сприйняття; культура слова та емоційних станів; емоційне сприйняття світоглядних та моральних ідей, принципів, істин.

У педагогічній технології «Створення ситуації успіху» особливе значення приділяється вербальному інструментарію. Він має такий вигляд: «Я гадаю, що

зручніше за все було б зробити...», «Мені здається, тут у центрі уваги перебуває...», «Я знаю, що люди звичайно починають з...», «Досить виконати цю частину – і...».

У складних ситуаціях педагогічний інструментарій повинен бути більш тонкий: «Мені б дуже хотілося, щоб ти не забув про це...», «Я сподіваюсь, саме це нам неодмінно вдасться…», « Я просто не можу дочекатися, коли виявиться ось ця деталь...», «Звичайно, всім подобається, коли виконано саме цей бік роботи...».

Велике значення для реалізації описаної технології має і «педагогічна доброта», яку не слід плутати з поняттям «доброта педагога». Особистісно орієнтований підхід і педагогічна доброта неподільні між собою. Але особистісний підхід – це напрям, а педагогічна доброта – його втілення, його матеріалізована сутність. Особистісно орієнтований підхід може здійснювати будь-хто, а педагогічна доброта реалізується професійно, підкоряючись певним закономірностям, правилам, спеціальним прийомам. Педагогічна доброта – це здатність учителя усвідомлено будувати свої стосунки з вихованцями, спираючись на оптимістичну перспективу їх розвитку, на їх найкращі якості.

Приступаючи до роботи за педагогічною технологією «Створення ситуації успіху», потрібно створити оптимістичну установку дитині, забути на деякий час про її «недоліки», побачити тільки перспективні лінії її розвитку.

6.7. Сугестивна технологія

Існує безліч педагогічних технологій навчально-виховного процесу. Серед них найбільш цікава з погляду ефективності і практичної значимості сугестивна технологія, яка є малопоширеною. Ця технологія успішно використовується за кордоном: у Болгарії, Німеччині, Канаді, Італії, США та країнах СНД. Вперше її було застосовано у 1966 році в Болгарії. Основоположником цього напрямку став болгарський учений, доктор медичних наук, лікар-психотерапевт Г. Лозанов. Наука, яка вивчає навіювання як форму спілкування, дістала назву сугестологія. Сугестологія є одним із базисних наукових напрямів, теоретичні та експериментальні положення якого формують сугестивну частину педагогіки.

Будь-яка педагогічна технологія тією чи іншою мірою містить у собі елементи навіювання. Сугестивна технологія виокремлює ці елементи як самостійні. Головним методом цієї технології є метод релаксопедичного навчання. Г. Лозанов розробив сугестопедичну систему в галузі інтенсифікації навчання іноземних мов за допомогою цього методу. Розроблені методи інтенсивного навчання базуються на взаємодії усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки в процесі засвоєння та перероблення інформації. Принцип двоплановості та сприйняття навчального матеріалу лежить в основі побудови курсу інтенсивного навчання. Технологія інтенсифікації навчання іноземних мов здійснюється за допомогою релаксопедії в педагогічному процесі за рахунок використання резервів психіки.

Сугестивна технологія – це навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування. Воно передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання). Реалізація цієї концепції передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини. Для вчителя це означає:

– високий авторитет: широка обізнаність, видатні особисті якості, сила переконання тощо;

– інфантилізація – встановлення природного середовища довіри, коли учень ніби доручає себе вчителеві;

– двоплановість при введенні нового матеріалу: кожне слово, яке несе самостійне смислове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою тощо.

Для учня необхідно:

– формування віри в здійсненність навчальних завдань;

– постійне позитивне емоційне підкріплення за рахунок естетичних і комфортних умов;

– навіювання думки про величезні можливості інтелекту учнів; демонстрації швидкого поступу у вивченні дисципліни тощо;

– «занурення» в навчальну дисципліну, концентроване вивчення матеріалу: щодня тільки одна навчальна дисципліна по 4-6 годин упродовж 2-3 місяців тощо.

Мета і завдання

Сугестивна технологія відповідно до педагогічних технологій є засобом психологічного впливу на колектив, який навчається. Цей засіб, керуючи тими чи іншими реакціями чи процесами в організмі людини, викликає ефект розширення пізнавальних і репродуктивних можливостей особистості, що в цілому спричиняє інтенсифікацію навчального процесу, так як сугестія – це форма емоційно-вербального керування різними психічними, психофізіологічними та фізіологічними реакціями людини. Тому в сугестивних технологіях широко використовується метод релаксації. Релаксопедичне навчання вигідно вирізняється доступністю та простотою.

Його особливості:

1. Релаксопедичне навчання дає можливість точно орієнтуватися на різні вікові категорії осіб, що навчаються, в тому числі й школярів.

2. Прискорене навчання визначає організацію і методику занять, що потребує відмови від традиційної системи навчання.

3. Організація релаксопедичного навчання не потребує спеціального обладнання: заняття можуть відбуватися в будь-яких умовах ЗОНЗ чи ВНЗ, що дає можливість масово впроваджувати таке навчання.

4. Основою релаксопедичного навчання є психічна саморегуляція, яка має велике профілактичне значення. Керування психічним станом відбувається спершу через регуляцію психічного стану особи, яка навчається, за допомогою та під керівництвом вчителя, а в міру того, як опановується аутотренінг, переходить в саморегуляцію.

5. Основною умовою ефективності в деяких методах прискореного навчання є спеціальна підготовка вчителя, який повинен мати певні психічні якості. Цей метод дає можливість будь-якому вчителеві опанувати прийоми психорегуляції.

Кожна людина характеризується різним ступенем навіювання у будь-якому віці. Тому сугестивні технології допомагають застосовувати саморегуляцію станів у здійсненні психокорекції педагогічних впливів особистості в процесі навчання і виховання, а також опанувати тренінги з керування психофізичними та духовними силами людини, розвинути творче самовираження та його механізми, освоїти тренінги спілкування та «самоконтролю».

Характерною ознакою сугестивної технології в психолого-педагогічному напрямі є ефективність, яка перевищує відомі системи навчання. Висока ефективність сугестивного навчання поєднується з яскраво вираженими психотерапевтичним, психогігієнічним і психопрофілактичним ефектами, які ще не вичерпали своїх можливостей і мають великі внутрішні резерви свого розвитку. Психотерапевтичні тренінги передбачають настанови, що мають декілька завдань, проте вони повинні бути спрямовані на усвідомлення мети, її постановку і формування готовності до її досягнення. Основною умовою тренінгу релаксації є релаксопедичний метод навчання, в якому використовується психічна саморегуляція.

Зміст технології

Основою сугестопедичного методу стала гіпотеза про неусвідомлювану психічну активність, яка, на думку Г. Лозанова, в безпосередньому зв'язку з усвідомлюваною активністю особистості є носієм не тільки найтемніших інтенсивних тенденцій, а й вторинно-автоматизованої діяльності, що зумовлює будь-яке навчання та будь-який розвиток людини.

Отже, неусвідомлювана психічна активність є важливим носієм видової та індивідуальної пам'яті. Сугестивні засоби – авторитет, інфантилізація, двоплановість, інтонація, ритм і концертна псевдопасивність – спрямовані на розкриття резервних можливостей особистості, основу якої становить неусвідомлювана психічна активність. Застосування сугестивних засобів у педагогічній практиці може бути спрямоване на три етапи педагогічного процесу: підготовчий етап, етап засвоєння навчального матеріалу, етап активного відтворення засвоєних знань.

У технології сугестопедії підготовчий етап – так само як етап сугестивно-психологічної підготовки, етап засвоєння навчального матеріалу, і активного відтворення засвоєних знань, та етап активізації, мають кожен своє самостійне значення, тобто можна визначити найбільш можливі сфери застосування в педагогічній практиці.

1. Психологічні бар'єри засвоєння навчального матеріалу й активізації засвоєних знань. Формування позитивних настанов на навчання.
2. Процес працездатності – втоми, релаксації.
3. Енергетична активність мозку.
4. Психофізіологічні механізми насичення та активізації. Формування

надпам’яті – гіпермнезії.

Усі зазначені процеси значно змінюють структуру і методичні принципи традиційного педагогічного процесу, і це є особливістю технології сугестопедії як психопедагогічного напряму. Висока ефективність навчання поєднується з яскраво вираженими психотерапевтичними, психогігієнічним і психопрофілактичними ефектами, якими не володіє жоден з існуючих педагогічних напрямів.

Навіювання переходить в цілеспрямоване активне самонавіювання. Тобто роль вчителя поступово змінюється і зводиться до подачі навіювальних настанов. Учитель стає «диригентом», який керує медитативним тренінгом і процесом засвоєння знань своїми вихованцями.

Релаксація – один з методів інтенсифікації навчального процесу, в якому стан релаксації слугує активізації резервних психічних можливостей, закладених в неусвідомлюваній сфері психіки учнів, і є основою для навіювального впливу з дидактичною і виховною метою. Основним в релаксопедичній системі є психічна саморегуляція, спрямована на досягнення в учнів релаксації (стан фізичного розслаблення та психічного спокою).

Релаксація, викликана за допомогою спеціальних формул навіювання і при активному самонавіюванні самих учнів, дає змогу значно розширити межі й можливості людської пам’яті. Ефект надзапам’ятовування, якого досягли при цьому, сприяє міцному засвоєнню більшого обсягу навчальної інформації. Дослідження останніх років переконливо свідчать про зростання значення психічної саморегуляції в повсякденній та професійній діяльності людини.

У релаксопедичному навчанні активна роль належить учневі, який сам, шляхом вольових зусиль, забезпечує цілеспрямоване формування певної психічної готовності до діяльності;

Релаксація – стан, який характеризується деяким зниженням якості свідомості, викликається за допомогою навмисного вольового зусилля (концентрації) учнів, щоб впливати на сферу неусвідомлювального навіювання. Як правило, в релаксопедичному сеансі учню належить активна роль в саморегулюванні та управлінні своїм психічним станом. Проте заняття проводяться при безпосередній участі вчителя, який керує процесом саморегуляції. «Занурення» в релаксацію – цілеспрямований вплив і. активізація усвідомлювальних і неусвідомлювальних компонентів психічної діяльності учнів. Вчитель підбирає формули навіювального впливу стосовно контингенту учнів, їх віку. Завдання вчителя – індивідуально і диференційовано підходити до учнів, правильно користуватися інтонаційним оформленням формул навіювання й інформацією, що подається, стимулювати роботу учнів. Учень налаштовується на сеанс ПСР, мобілізує свої психічні процеси в певному напрямі, волю, уявлення, емоції, пам'ять тощо. Учень повинен сидіти на стільці чи в кріслі, очі заплющити, що створює враження «відчуженості», заглиблення в себе й активності внутрішніх психічних процесів, усвідомлювальних і неусвідомлювальних. Вирішальним фактором у процесі саморегуляції є самоспостереження, самоаналіз і самооцінка викликаних відчуттів – «пропустити через себе».

Тут вирішальне значення має активність усвідомлення особистості, його концентрації та спрямованості. На різних стадіях саморегуляції змінюються функції свідомості, але на будь-якому етапі вона має превалювати, контролювати і керувати. У процесі самонавіювання певних відчуттів (спокою, розслаблення, тяжкості, тепла) учень шляхом самоаналізу дає оцінку викликаним станам. Для цього необхідна внутрішня самоорганізація і мобілізація психічних можливостей, певних інтелектуальних і емоційно-вольових зусиль.

На наступному етапі активність учня сконцентрована на підтримці певного рівня аутогенного занурення, який є оптимальним для продуктивного засвоєння інформації.

Заключна частина психосаморегуляції спрямована на активне сприйняття і засвоєння навчальної інформації та формування готовності до її відтворення в умовах комунікації. Заняття мають бути спрямовані на усвідомлення мети, її постановку і формування готовності до її досягнення.

Щоб домогтися релаксації, учень має сконцентрувати свою увагу на формулах навіювання, які подає вчитель. Тільки в такому разі можливе досягнення необхідної глибини аутогенного занурення. Концентрація уваги, таким чином, є однією з необхідних умов досягнення розслаблення і спокою в наступній реалізації внутрішніх установок. Важливе значення має увага і при засвоєнні навчальної інформації в релаксації. Увага, як відомо, характеризується обсягом і стійкістю, стимулює діяльність уяви. Далі уява розвивається більше, так і при регулярних заняттях із застосуванням релаксації при розв’язанні дидактичних і виховних завдань. Від здатності до уявлення, її яскравості залежить успішність введення релаксації, швидкість і глибина аутогенного занурення.

Критика. Її елементи в релаксації повністю не зникають, критичність зберігається.

Емоції. Показують повну відсутність негативних проявів (страху, тривоги, напруження).

Пам'ять. Відбувається засвоєння значного обсягу навчальної інформації. Ефект надзапам’ятовування досягається через усвідомлювальні та неусвідомлювальні процеси, їх синергічні взаємозв’язки. Активізація резервних можливостей пам’яті сприяє успішному вирішенню низки навчальних і виховних завдань. При дотриманні принципів і методичних вимог досягається ефект 92-95 % програми, яка подається.

Мотивація. Позитивні зрушення на формування настанов поведінки і діяльності, розкриваються шляхи ефективного впливу на мотиваційні процеси і спрямування особистості. При цьому відбувається вплив на усвідомлювальні і неусвідомлювальні компоненти мотивації.

Інтелектуальна діяльність. В осіб, які займалися саморегуляцією, статистично значно поліпшились деякі психофізіологічні показники: поліпшився настрій, самопочуття, психогігієнічна і профілактична роль – це виявляється в підвищенні працездатності учнів, знятті втоми, активізації

процесів відновлення, що дає можливість уникнути процесів перенапруження і повніше використовувати потенційні резервні можливості організму.

Навіювання. Для релаксації однією з основних умов є самонавіювання. Навіювання як гіпноз відоме давно. Розрізняють навіювання в стані спання, неспання, гіпнозу, а також вербальне, невербальне, пряме, непряме, контактне, безконтактне, дистанційне тощо. За фізіологічним механізмом впливу сугестія суттєво відрізняється від гіпнозу. При сугестивному впливі сон і амнезія відсутні, творчість реципієнта не імітується, а виявляється фактично, активізується діяльність підсвідомих процесів. Механізм впливу сугестії полягає в умінні сугестолога встановити контакт між свідомістю і підсвідомістю для введення інформації і її реалізації на некритичному рівні.

Враховуючи все вище зазначене, психологічні можливості психічної саморегуляції і релаксації, можна запропонувати таку структуру релаксопедичного заняття (тренінгу). Він передбачає три етапи:

1. Створення необхідного психічного настрою і ознайомлення з теоретичним матеріалом (коротко – від 3 до 5 хв).

2. А. «Введення», чи «занурення» в релаксацію. Для цього потрібно зручно сісти, розслабитися, ні про що стороннє не думати, сконцентрувати свою увагу на словах вчителя (звучить тиха, спокійна музика, очі заплющені). Вводяться формули навіювання: «Ви зовсім спокійні, вам добре і приємно... жодних переживань і неприємних думок немає».

Б. Подається необхідна психотерапевтична інформація, в навчанні – лексичний матеріал (від 8 до 15 хв).

3. Заключна стадія релаксопедичного тренінгу – виведення з релаксації. Важливого значення набувають формули навіювання (сугестії), спрямовані на формування впевненості в своїх силах, закріплення матеріалу в пам’яті та активізацію психічних процесів (від 3 до 5 хв). Наприклад: «Думки, образи, почуття ясні, яскраві... голова світла, чиста... пам’ять чудова... Ваше тіло наповнюється бадьорістю, здоров’ям, впевненістю в своїх силах... Розумова працездатність відновлюється і зростає. Вся програма залишається в пам’яті, розплющіть очі..., підведіться, струсніть руками... Настрій бадьорий, чудовий...».

Таким чином, релаксаційні психотренінги стимулюють працездатність, знімають втому, мобілізують усі психічні резерви.

Вимоги до особистості педагога

Авторитет вчителя, є основним фактором у сугестії. Таким чином, навіювати здатен лише авторитет. Якщо сугестолог чи вчитель внутрішньо не готовий до проведення навіювання, то сугестивні маніпуляції, які він проводить, і висловлені формули навіювання втрачають свою ефективність аж до повної блокади сугестивних реалізацій. Внутрішня непідготовленість позбавляє сугестолога значної частини навіювального комплексу, який складається з вербальної чи усвідомлювальної частини і невербального частково усвідомлювальної і неусвідомлювальної частини. Звертається увага на інтонацію, жести, міміку, ходу, манеру розмовляти. Все в цілому може активізувати інтуїтивне відчуття недовіри, збудити контрсугестивність. Тому

вчитель повинен модифікувати всі найкращі, позитивні якості: манеру триматися, авторитетну поведінку, жест, міміку, – повинен поводитися навіювально, достатньою мірою передати вербальну частину навіювання, не хвилюватися.

Питання для самоконтролю

1. Суть проблемного навчання в умовах класно-урочної системи: переваги та недоліки.
2. Розкрити суть теорії програмованого навчання та її застосування в умовах уроку.
3. В чому полягає оптимізація навчальної діяльності? Назвати основні способи оптимізації.
4. Охарактеризувати індивідуалізацію та диференціацію навчальної діяльності учнів.

Література

1. Бабанский Ю.К. Педагогика: Уч.пособие. – М. : Педагогика., 1988.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения в учебном процессе. – М., 1995.
3. Інноваційні технології навчання та виховання : Навчальний посібник / О.М.Коберник, О.В.Бялик. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 210 с.
4. Константиновский М.А. Программированное обучение с разных сторон. – М. : Знание, 1987. – №4.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение, 1975. – М. : Педагогика, 1975.
6. Москаленко Л.Г. Навчання як педагогічна система. – Тернопіль : ТДПІ, 1995.
7. Освітні технології : Навч.-метод.посіб. / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред.. О.М.Пєхоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
8. Педагогічна енциклопедія: Посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1999.
9. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок. – К. : Рад. школа, 1989.
10. Унт Инге Индивидуализация и дифференциация обучения. – М. : Педагогика, 1999.
11. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. – М., 1994.
12. Юдин В.В. Педагогическая технология. – Ярославль, 1997.

7. ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

7.1. Змістова характеристика проектної технології. Види проектів
7.2. Навчальне проектування: сутність, види, процедура
7.3. Особливості організації групової навчальної діяльності учнів

7.1. Змістова характеристика проектної технології. Види проектів

Для того, щоб зрозуміти сутність проектної технології слід розібратися в таких поняттях як проект – метод проектів – проектна діяльність.

Слово «проект» у перекладі з латинського projectio означає «кинутий уперед». Воно розглядалося як процес та як результат діяльності людей.

Саме поняття «проект» вперше з'явилось у XVII-XVIII століттях. Традиції, характерні для проекту виходять ще із педагогічного досвіду з'явилося в Академіях мистецтв, коли йшлося про проекти у формі будівель, які отримували студенти архітектурного факультету.

Ідея навчатися в рамках проекту згодом розповсюдилася **у** вищих технічних закладах освіти, які виникли на початку XIX століття у Європі, США. Для отримання диплому студенти виконували дипломний проект.

У XIX столітті проект також зустрічався і в межах природничих наук, як синонім слова «експеримент», а у юриспруденції воно означало «розгляд певних справ». У цей час з'явилось ще два значення поняття «проект». На думку Б.Вульфсона, проект – це процес вивчення певного матеріалу із набуттям знань та навичок, а потім конструювання на основі здобутих знань проектів. Інше значення цьому терміну надав В.Ричардс, який вважав, що проект – це «занурення» в обрану проблему та її ґрунтовне дослідження.

Основні погляди дослідників на визначення поняття проект подано у таблиці 7.1.1. Таблиця 7.1.1

Наукові визначення поняття «проект», здійснені дослідниками

№	Дослідник	Визначення поняття «проект»
1	2	3
1.	**Е.Гитман, М.Гитман**	проект, як сукупність концептуальної і формальної моделі і пакет документів, що описує план подальшої діяльності
2.	**В.Гусєв, Т.Мацкевич, Л.Лукоянова**	це спеціально організований вчителем і самостійно виконаний учнями комплекс дій, де вони можуть бути самостійними для прийняття рішень та відповідальними за свій вибір, результат праці створення творчого продукту
3.	**Л.Денисенко**	це обгрунтована спланована і усвідомлена діяльність, що спрямована на формування творчо-

		інтелектуальних, предметних знань і умінь
4.	**Дж.Джоксон**	це процес, який дає початок змінам у штучному середовищі
5.	**О.Коберник**	це ідеальний образ вигаданого або можливого об'єкту чи стану, програма майбутньої діяльності
6.	**Н.Пахмотова**	це завдання для учнів для самостійно-групової роботи, це самостійно розроблений і виготовлений виріб чи послуга, виконана під керівництвом вчителя
7.	**О.Пєхота**	це цільовий акт діяльності, в основі якого лежать інтереси дитини
8.	**В.Слободенко**	це механізм розвитку освіти, тобто одна із найважливіших форм інноваційної діяльності в освіті, яка призводить до появи нововведення
9.	**І.Чечель**	це буквально "кинутий вперед", це прототип чи прообраз будь-якого об'єкту, виду діяльності
10.	**В.Шадріков**	це задум, план реалізації майбутньої діяльності
11.	**І.Єрмаков, Д.Пузиков**	це задум, план, прообраз певного об'єкта

Синтезуючи погляди дослідників, можна стверджувати, найчастіше проект визначають, як самостійно виконаний учнями комплекс дій, обґрунтована спланована і усвідомлена діяльність, процес, який дає початок змінам, ідеальний образ, задум, план, програма, прообраз об'єкта, цільовий акт діяльності тощо.

Крім поняття «проект» в сучасній літературі ми зустрічаємо поняття «метод проектів». Термін «метод проектів» розглядають як систему навчання, при якій учні здобувають знання та вміння у процесі планування і виконання проектів.

Різні визначення поняття "методу проектів" ми наводимо у таблиці 7.1.2

Таблиця 7.1.2

Визначення поняття «метод проектів»

№	Дослідник	Визначення «методу проектів»
1	2	3
1.	**Є.Васіна**	це самостійна творча праця учнів від висування ідеї до готового виробу, що виконується під контролем і за допомогою вчителя
2.	**О.Коберник**	це система навчання, де учні здобувають знання в процесі планування і виконання завдань, які поступово

		ускладнюються
3.	**М.Леонтьєва**	це комплексний узагальнювальний процес раціонального сполучення репродуктивної та продуктивної діяльності, що дозволяє комбінувати та об’єднувати формальні знання з практичним досвідом
4.	**А.Лебедєва**	спеціальна діяльність педагога, учнів зі створення прототипу, прообразу пропонованого об’єкта
5.	**С.Пилюгіна**	це особистісно орієнтований метод навчання, заснований на самостійній діяльності учнів з розробки проблеми і оформлення практичного результату розробки
6.	**Є.Полат**	це сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів
7.	**С.Сисоєва**	спосіб організації пізнавально-трудової діяльності учнів, що передбачає визначення потреб людей, проектування продукту праці у співвідношенні з цими потребами, виготовлення виробів чи надання послуг, оцінку якості, визначення реального прототипу на ринку товарів
8.	**І.Чечель**	педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування до набуття нових (інколи шляхом самоосвіти)

Як бачимо, у наведеній таблиці метод проектів розглядається дослідниками у різноманітних аспектах: це технологія, метод, форма, сукупність прийомів, засіб, спеціальна діяльність вчителя та учня, система навчання тощо. Але загальним для всіх визначень є розуміння мети методу проектів: розв’язання проблем, набуття нових знань, отримання продукту діяльності та інше. Щодо визначення методу проектів відбулася дискусія науковців ще у 20-і роки ХХ століття, коли всі прийшли до загального висновку, що метод проектів є системою навчання.

Для дослідження поняття «проектна діяльність» необхідно розглянути її значення як в шкільній освіті, так і в педагогіці в процесі еволюції.

Сутність проектної діяльності, її психолого-педагогічний аспект полягає у тому, що «проектна діяльність» – це самостійний вид діяльності, яким оволодівають не стихійно, а цілеспрямовано в процесі спеціально організованого навчання.

Включаючи в себе основні закономірності двох гуманітарних дисциплін – педагогічної та психологічної науки, проектна діяльність має як основні особливості як педагогічного процесу, так і її психологічний зміст. Але в основі проектної діяльності полягає сама діяльність людини.

Діяльність у світовій науці розглядається як специфічна людська форма розвитку засобів і форм відношення до світу й аналіз діяльності міцно

пов'язаний із аналізом проблем творчості, бо розвиток форм і засобів людської активності має творчий, перетворювальний характер.

Традиційну схему діяльності, згідно з М.Леонтьєвою можемо зобразити на рисунку 7.1.1.

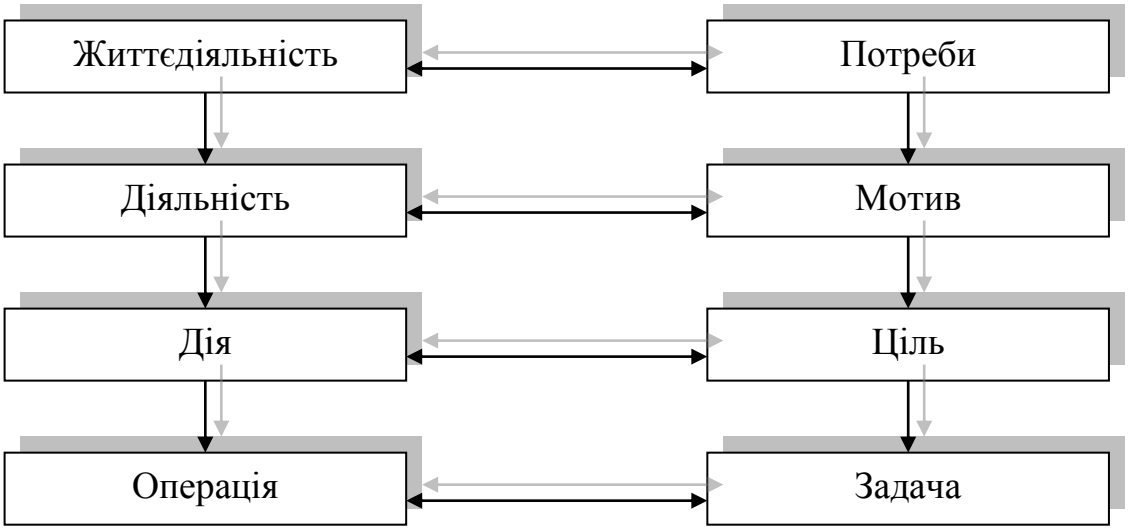


Рис. 7.1.1 Традиційна схема діяльності (за М.Леонтьєвою)

За визначенням В. Давидова діяльність має такі елементи: нужда —> потреба —> емоції —> задачі —> дії —> мотиви дій —> засоби їх виконання —> плани виконання —> вольові процеси.

Схема діяльності людини представлена В.Давидовим таким чином (рис. 7.1.2).

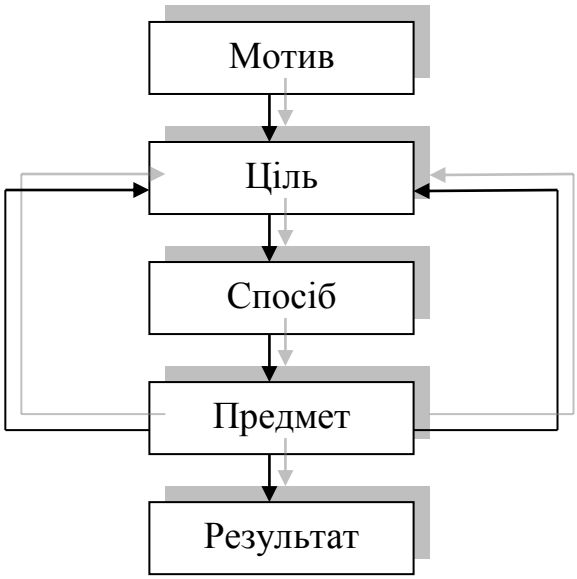


Рис. 7.1.2 Схема діяльності людини

Мотив будь-якої діяльності призводить до організації діяльності. Учасник діяльності формулює ціль майбутньої роботи, обирає способи її виконання, виготовляє певний продукт діяльності (предметний, інтелектуальний, творчий тощо), таким чином отримуючи загальний результат своєї роботи. Відзначимо, що проектна діяльність є інтегративним видом

діяльності, що синтезує в собі елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, творчої, професійно-трудової, комунікативної, навчальної, теоретичної і практичної діяльності.

Проектна діяльність школярів, на думку Н.Матяш, визначається як діяльність, спрямована на створення продукту як її розвитку, що має об'єктивну чи суб'єктивну новизну та особисту чи суспільну значущість. Вона ставить учня перед необхідністю синтезувати отримані знання в конкретному проекті, а дії, що пов’язані із корекцією особистісної діяльності, її осмисленням чи представленням іншим людям здійснюють процес розпредмечування діяльності і знаходять засвоєні знання, отримані із різних дисциплін, які мають в традиційному навчанні непізнані кордони.

У таблиці 7.1.3 наведено визначення різних дослідників проектної діяльності.

Таблиця 7.1.3

Визначення проектної діяльності (психолого-педагогічний аспект)

№	Дослідник проблеми	Сутність поняття «проектна діяльність»
1.	**М.Бершадський, В.Петрова**	процес пошуку всебічно узгоджених складних рішень зі створення розвитку деяких об’єктів
2.	**Т.Бацаєва**	практичне навчання, розвиток, засвоєння таких цінностей, як майстерність, інтелектуальні та творчі здібності
3.	**Дж.Джонс**	вид діяльності, який дає початок змін у штучному оточенні
4.	**І.Ісаєв**	механізм, що розвиває освіту; предметом проектування стає створення умов (засобів, механізмів) розвитку системи освіти в цілому, переходу із одного стану в інший
5.	**В.Кузнєцова**	процес, який допомагає створювати нові поняття та концепції
6.	**Ф.Майор, Т.Григор’єв**	управління стихійним розвитком предметного світу
7.	**Н.Нечаєв**	специфічна форма моделювання, спрямована не тільки на пізнання елементів дійсності, але й на створення нових її елементів

Отже, **проектна діяльність** розглядається дослідниками, як процес пошуку, практичне навчання, вид діяльності, механізм, розвиваючий освіту, процес, який допомагає створювати нові поняття, специфічна форма моделювання тощо. Базуючись на цих наробках, які подані у наведеній

таблиці, ми витлумачуємо таке визначення проектної діяльності як специфічного виду діяльності, спрямованого на створення суттєво нових продуктів, котрі є результатом творчих пошукових зусиль особистості.

Отже, поняття проект – метод проектів – проектна діяльність є пов'язаними між собою визначеннями, які мають спільні та відмінні риси.

Спільним є у всіх поняттях той аспект, що результатом пошукової праці учнів стають суттєво нові творчі продукти діяльності, які спрямовані на задоволення потреб та вирішення проблем дітей, але проектування і проектна діяльність мають власні, якісні особливості, які обумовлені її видовими якостями, як певного типу навчальної діяльності.

Психологічний аналіз процесу реалізації учнівських проектів дозволяє зробити висновок про те, що учасники в ході проектної діяльності засвоюють спосіб досягнення зовнішньої мети, який призводить до досягнення конкретного результату, що є кінцевим продуктом проектної роботи.

На думку В.Гузєєва, Н.Матяш, О.Пєхоти, І.Чечеля та інших, проектна діяльність стимулює і посилює позитивну мотивацію до навчання; орієнтована на розвиток особистості; активізує безліч дидактичних підходів навчання у процесі діяльності (незалежні заняття, сумісне навчання, мозковий штурм, рольові ігри, евристичне та проблемне навчання, дискусія); сприяє зростанню інтересу дітей до включення в роботу; розвиває знання, розуміння, вміння аналізувати та синтезувати отриманні знання; приносить задоволення учням; створює умови для творчої самореалізації учнів; підвищує мотивацію до навчання; сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, відповідальності; розвиває вміння планувати роботу, приймати рішення та оцінювати результати [4].

Ще на початку XX століття один із засновників методу проектів У.Килпатрік визначив принципи проектної діяльності, серед яких:

– добровільність вибору виду діяльності кожним школярем;

– врахування інтересів та психологічних особливостей певної вікової групи учнів;

– посильність роботи та доведення її до логічного завершення;

– формування основ культури праці; якісне виготовлення та естетичне оформлення об'єктів; корисна значимість виконаних проектів; дотримання правил безпеки праці.

Завданнями проектної діяльності стають: набуття учнями досвіду практичної та експериментальної, дослідницької діяльності, застосування знань у пізнанні світу; формування в учнів ціннісних орієнтацій, наукового світогляду; потреби навчатися протягом усього життя тощо.

Проаналізувавши джерела, що подають інформацію про становлення і розвиток проектної діяльності в педагогіці, більш детальніше слід зупинитися на кваліфікації учнівських проектів. Першу класифікацію проектів дав У.Килпатрік:

– творчий (продуктивний) проект;

– споживчий ;

– проект розв'язання проблеми (науково-дослідницький проект);

– проект-вправа

Інша класифікація зустрічається у працях Є.Коллінгса. Він поділяв проекти на: екскурсивні, проекти розповідей або звітів, проекти трудові й проекти-ігри.

Сучасні дослідники даної проблеми розподіляють проекти за такими ознаками:

1. За характером діяльності, що домінує в проекті: дослідницькі, пошукові, ігрові-рольові, практико-орієнтовні, ознайомчо-орієнтовані.

2. За характером координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований (неявний, імітувальний).

3. За кількістю учасників: індивідуальний (персональний), парний, груповий.

4. За характером контактів: внутрішній (локальний), регіональний, міжнародний.

5. За предметно-змістовною галуззю: монопроект (в рамках однієї області знань), мівжпредметний (на стику різних галузей знань).

6. За тривалістю виконання: короткостроковий, середньої тривалості, довгостроковий.

За характером діяльності, що домінує в проекті виділяються на такі види: дослідницькі, творчі, рольові-ігрові, пригодницькі, практико-орієнтовані проекти.

Дослідницькі проекти – дозволяють організувати дослідницьку діяльність учнів як на уроках, так і в позаурочний час, що спрямована на розкриття важливої проблеми. Такі проекти є найскладнішим видом діяльності учнів, що дозволяє оволодіти основами проведення особистісного (чи групового) дослідження. Цей вид проектів має добре обмірковану структуру, із визначенням мети, завдань, актуальності та соціальної значущості предмета дослідження. Необхідно осмислити методи проведення дослідження та експериментальні методи обробки результатів. Такі проекти повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: тема дослідження, аргументація актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотези розв'язання проблеми і планування шляхів її розв’язання.

Дослідницькі проекти, що організовуються, сприяють більш ґрунтовному вивченню окремих наук, розвитку дослідницьких навичок різного віку, участі обдарованих дітей у Малій академії наук тощо.

Творчі проекти – є найбільш уживаним типом проектів, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів. Ці проекти не мають детально розробленої структури, вона визначається в процесі роботи, відповідно до інтересів та логіки учасників проекту, що заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення. Кінцевим результатом творчих проектів, що виконуються учнями, може бути рукописний журнал, альбом, газета, відеофільм, виховний захід-свято, вечір, конкурс, виставка тощо. Такий тип проектів допомагає спланувати діяльність учнів у

напрямку розвитку творчих здібностей, проводити колективні справи, урізноманітнювати дозвілля, організовувати цікаві справи учнів школи.

Рольові-ігрові, пригодницькі проекти – дозволяють учасникам проявити здібності щодо прийняття певної ролі, що зумовлена характером і змістом проекту. У цих проектах не має усталеної структури, і вона залишається відкритою до закінчення проекту. Ролі, які виконують учасники проекту, можуть бути різними: це літературні персонажі або вигадані герої, які імітують соціальні чи ділові відносини. Домінує рольова гра, пригодницькі дії, що складають зміст проекту, в якому ступінь творчості дуже високий. Такі проекти сприяють поширенню творчих справ у діяльності окремих колективів, шкільного колективу в цілому. Упровадження рольових та ігрових проектів у позаурочну роботу допомагає розвивати дитячу ініціативу, творчість та акторські, сценічні здібності тощо.

Практико-орієнтовні проекти виконуються з метою виготовлення практично значущого продукту, що має велике практичне значення для учасників проекту і може бути корисним для вирішення проблем учнів (школи) тощо. Такі проекти готуються за раніше обговореним сценарієм, в якому кожен учасник має свою визначену функцію. Такий проект має декілька етапів і координується керівником проекту. Поетапні обговорення проблем, презентація одержаних результатів дозволяє чітко визначити практичну значущість отриманих результатів діяльності. Кінцевим продуктом такого типу проекту може стати документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду, виготовлений виріб тощо. Виконання таких проектів дозволяє вирішувати термінові питання щодо задоволення особистісних потреб учнів у створенні комфортних умов для навчання і відпочинку, вирішення питань оформлення шкільних приміщень, відкриття шкільних музеїв, кімнат відпочинку, оформлення шкільного подвір’я, окремих кабінетів тощо.

Одним із різновидів цих проектів є ознайомчо-орієнтовний тип проекту, що спрямований на ознайомлення учасників із видом людської діяльності, видом мистецтва, галуззю певних необхідних знань. Такі проекти допомагають проведенню цікавих міні-досліджень, різноманітних виховних заходів, заочних екскурсій тощо.

За кількістю учасників у ході виконання проекту розподіляють їх на: індивідуальні (персональні), парні, групові, колективні, масові. Індивідуальні проекти виконуються одним учасником, парні – парами учасників, а групові – групами учасників.

За характером контактів проекти розподіляють на: внутрішні локальні, регіональні, міжнародні. Внутрішні проекти організуються в межах однієї школи або між різними школами, класами одного регіону, міжнародні проекти готують учні різних країн.

За предметно-змістовною областю: монопроекти, міжпредметні.

Монопроекти готуються в рамках однієї галузі знань, а міжпредметні – на стику різних галузей знань.

За тривалістю виконання: короткострокові, середньої тривалості та довгострокові. Короткострокові проекти займають урок чи декілька уроків, середньої тривалості – від тижня до місяця, а довгострокові – від місяця декількох місяців.

У проектній діяльності розвиваються також і такі особистісні якості учнів як: комунікативні вербальні; комунікативні невербальні; соціальні; технологічні; особистісні; маніпулятивні; творчо-гуманітарні.

Проектна діяльність як технологія особистісно орієнтованої освіти активізує навчання, використовуючи багато дидактичних підходів, підтримує педагогічні цілі на усіх рівнях, дає змогу учитись на своєму власному досвіді та порівнювати свою діяльність із досвідом інших.

Розглянемо більш детально роль педагога, який організовує проектну роботу з учнями. Робота за методом проектів потребує від вчителя не стільки викладання, скільки створення умов для прояву у дітей інтересу до пізнавальної діяльності, самоосвіти й використання отриманих знань на практиці. У певному розумінні вчитель перестає бути «предметником», а стає педагогом широкого профілю. Для цього він як керівник проекту, повинен мати високий рівень культури й деякі творчі здібності. Йому потрібно стати генератором розвитку у дитини пізнавальних інтересів та творчого потенціалу. Віднині його авторитет залежить від здібності бути ініціатором цікавих починань.

7.2. Навчальне проектування: сутність, види, процедура

Розробка навчального проекту здійснюється поступово з дотриманням певних етапів, кожен з яких вирішує відповідні завдання, має логічно завершений зміст, чітко визначені часові межі, а також передбачає різні за змістом види діяльності вчителя (викладача) та учня (студента).

Наші розвідки показують, що у науково-педагогічній літературі існує значна кількість підходів до поетапної організації створення навчального проекту. Результати їх аналізу наведено нами в таблиці 7.2.1.

Таблиця 7.2.1

Характеристика основних етапів розробки навчального проекту

Автор	Етапи	Зміст діяльності на етапі
О.Пєхота	Підготовчий	Визначення теми, мети
	Планування	Визначення джерел, засобів збирання, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів; установлення критеріїв оцінки результату і процесу
	Інформаційний	Збирання інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент)
	Аналітичний	Аналіз інформації, формулювання висновків
	Оцінний	Подання й оцінка результатів (усний, письмовий

		звіт та оцінка результатів і процесу дослідження за вчасно встановленими критеріями)
Н. Сосницька, О. Генов-Стешенко	Пошуковий	Формулювання проблеми навчального проекту, обговорення його тематики, визначення мети
	Організаційний	Формування проектних груп, розподіл обов'язків, складання плану розробки навчального проекту, з'ясування термінів виконання навчального проекту
	Аналітичний	Аналіз проблеми, мети, шляхів її досягнення, ресурсне забезпечення, збирання та обробка необхідної інформації
	Технологічний	Реалізація плану, здійснення поточного контролю
	Презентаційний	Оформлення результатів. Визначення форми презентації результатів навчального проекту. Презентація проекту
	Контрольно-оцінювальний	Колективне обговорення процесу створення та результатів навчального проекту. Якісна оцінка результатів
О. Константинова	Цілепокладання	Визначення теми, виявлення однієї або декількох проблем, формування робочих груп
	Планування	Аналіз проблеми, формулювання та обґрунтування гіпотези
	Вибір методів перевірки прийнятих гіпотез	Обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез, можливих джерел інформації
	Виконання	Знаходження необхідної інформації, яка підтверджує або спростовує гіпотезу, обробка інформації, оформлення проекту
	Захист навчального проекту	Презентація та оцінка результатів навчального проекту
Ю. Загуменнов, Л. Шелкович, Г. Шварц	Підготовчий	Проведення настановчого заняття з усіма учасниками проектування; створення проектних груп; обговорення загальної проблеми навчального проекту, його теми, мети, можливих джерел інформації; визначення виду навчального проекту; складання плану роботи групи, розподіл ролей серед учасників проектної групи; розробка індивідуального плану роботи над навчальним проектом
	Пошуковий	Аналіз літератури за темою навчального проекту;

		висування гіпотези; збирання і систематизація матеріалів; складання поточних звітів; здійснення корекції роботи та пошук нової інформації; обговорення конкретних результатів і можливих форм захисту
	Презентаційний	Написання анотацій на проекти, підготовка та випуск програм їх публічного захисту; формування незалежної експертної комісії; підготовка роздаткового матеріалу та бланків для оцінки навчальних проектів; презентація; оформлення звіту щодо отриманих результатів

Узагальнюючи окреслені вище підходи до поетапної організації діяльності над навчальним проектом, їх можна умовно об’єднати у три групи й виділити такі етапи: організаційно-підготовчий, дослідницько-пошуковий і підсумково-презентаційний, кожен з яких має свої особливості, проте всі тісно взаємопов’язані та взаємообумовлюють один одного. Змістову характеристику узагальнених етапів розробки навчального проекту подано в табл. 7.2.2.

Таблиця 7.2.2

Зміст діяльності суб’єктів у процесі розробки навчального проекту

Етапи розробки навчального проекту	**Зміст діяльності на етапі**	**Зміст діяльності учнів (студентів)**	**Зміст діяльності педагога**

Організаційно-підготовчий	Визначення теми, мети і завдань проекту; формування уявлень про бажані результати проекту; визначення джерел, способів збирання й аналізу інформації; формування проектних груп, розподіл обов'язків, складання плану розробки навчального проекту, встановлення термінів виконання навчального проекту	Пошук проблеми; визначення теми, мети; формулювання дослідницького завдання; обґрунтування проекту; складання плану та графіка реалізації навчального проекту; створення проектних груп;. визначення своєї ролі у процесі розробки навчального проекту. планування інформаційного пошуку; визначення джерел інформації	Формування мотивації в учасників; консультування щодо вибору тематики і типу проекту; допомога під час визначення загального напряму та головних орієнтирів пошуку; визначення критеріїв оцінки діяльності учнів (студентів) відносно створення проектів; визначення форм і методів управління, координації та контролю діяльності учнів (студентів)
Дослідницько-пошуковий	Аналіз проблеми, мети, шляхів її досягнення, ресурсне забезпечення, збирання та обробка необхідної інформації; реалізація плану, поточний контроль; формулювання висновків	Здійснення поетапної реалізації плану створення проекту: збирання, аналіз та систематизація необхідної інформації, вибір оптимального способу досягнення мети проекту, аналіз ресурсів, моделювання результату проекту тощо; комунікативні відносини з метою одержання інформації; планування діяльності; оцінка ресурсів; постійне здійснення самоконтролю та самокорекції.	Регулярні індивідуальні або групові консультації щодо змісту проектів, стимулювання розумової активності учнів (студентів), моніторинг спільної діяльності; створення умов для рефлексії

Підсумково-презентаційний	Оформлення результатів; визначення форми презентації результатів навчального проекту; презентація проекту; колективне обговорення процесу створення та результатів навчального проекту; якісна оцінка результатів	Оформлення пакету документів щодо навчального проекту та інформаційних стендів, схем, діаграм; підготовка презентації проекту, його захист, рефлексія; визначення форми презентації; здійснення презентації проекту; виступ у ролі експертів; визначення індивідуальних досягнень	При необхідності допомога в підготовці презентації (доповідь), відпрацьовування вміння давати відповіді на запитання опонентів або слухачів, виступ в ролі експерта під час захисту проекту, участь в аналізі виконаної роботи, оцінка внеску кожного з виконавців проекту; організація обговорення підсумків роботи над проектом

Оцінюючи ефективність проектної діяльності 90-х років XX ст., ряд учених (О. Братеннікова, О. Валевська, Д. Жак) вказують на те, що в процесі розробки навчального проекту ті, хто навчаються, набувають знань, яких вони не досягають за традиційної системи навчання, оскільки в основі їх пізнавальної діяльності є самостійний вибір та ініціатива в тому, що вивчати. На цій підставі дослідники виділяють ряд вимог, яких необхідно дотримуватися у процесі розробки навчального проекту, а саме: практична цінність його результатів; самостійність досліджень; гнучкість щодо напряму роботи й швидкості її виконання; можливість кожному вчитися відповідно до власних здібностей; розвиток здібностей тих, хто навчається, за допомогою більш широкого спектру завдань; потреба у взаємодії всіх учасників проекту.

Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що ефективність організації проектної діяльності у вищій школі залежить від дотримання певних принципів та вимог. Такими вимогами є: здійснення учнями (студентами) самостійної діяльності; наявність значущої в дослідницькому, творчому аспекті проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв’язання; практична, теоретична, пізнавальна, особистісна значущість передбачуваних результатів; планування дій щодо розв’язання проблеми; структурування змістової частини проекту; використання дослідницьких методів – обов’язкова умова кожного проекту

(саме з їх допомогою відбувається пошук інформації, яка потім обробляється та осмислюється); врахування рівня підготовки й індивідуальних особливостей учнів; отримання особистісно значущого «продукту» проектної діяльності, який створюється учасниками проектної групи у процесі розв'язання проблеми, та його оформлення у певний спосіб; на заключному етапі презентація «продукту» та захист самого навчального проекту; обов'язкова також оцінка та самооцінка суб'єктами проектування змістової частини навчального проекту, якості проектної діяльності та презентації проекту з метою визначення тематичного поля для майбутніх досліджень.

Узагальнення підходів до визначення принципів ефективності навчальних проектів у середній та вищій школі показав, що провідними з них є: виявлення і розвиток здібностей тих, хто навчається (акцент не на переданні інформації, а на формуванні механізму саморозвитку); суб'єктності (активна позиція того, хто навчається, стосовно своєї навчальної діяльності); комунікативності (побудова навчального процесу як колективної мисленнєвої діяльності); компетентності (організація навчальної діяльності з урахуванням необхідних компетенцій); модульності (поєднання етапності, послідовності й цілісності навчального процесу).

Значно частіше у практиці навчання зустрічається використання проектного навчання як технології навчання, (орієнтованої не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часом шляхом самоосвіти), при підготовці до складного нестандартного уроку. В цьому випадку проектне завдання подається учням за тиждень-два до уроку. Воно може бути індивідуальним або груповим. Звіт про виконання цього завдання заслуховується безпосередньо на уроці. Наприклад, при підготовці до навчальною семінару з теми «Світ на початку XXI століття» пропонується учням проект: виготовити рекламний проспект: «Завітайте до нашого салону-крамниці», «Запрошуємо у подорож», «Товари нашої фірми», з метою розкрити економічні зміни, що викликали переміну всього життя людини.

Узагальнюючи спроби вчителів щодо використання проектів, які використовуються у шкільному навчанні, варто зазначити, що домінуючими є дослідницькі проекти, які цілком підпорядковані логіці дослідження і мають структуру, наближену або повністю відповідну справжньому науковому дослідженню (аргументація актуальності теми, визначення проблеми, предмета і об'єкта дослідження, окреслення завдань, методів дослідження, джерел інформації, методології дослідження, висування гіпотез, визначення шляхів її рішення, обговорення отриманих результатів, їх оформлення), творчі проекти, які не мають детально опрацьованої структури діяльності учасників, вона лише накреслюється і розвивається відповідно до жанру і форми кінцевого результату (спільна газета, твір, відеофільм, драматизація тощо), пригодницькі та ігрові проекти, які також не мають чіткої структури, вона визначається під час опрацювання учасниками проекту ролей, обумовлених характером і змістом проекту (літературні персонажі, історичні особи, вигадані герої, які імітують офіційні та ділові відносини), інформаційні проекти, які зорієнтовані на збиранні інформації, мають чітку структуру (мета, актуальність, методи

отримання й обробки інформації, оформлення результатів та їх презентація), практико-організаційні проекти, спрямовані на вироблення конкретної програми дій, методичних рекомендацій та інші.

Виконання деяких проектів, наприклад дослідницького, може бути розраховане на кілька уроків.

Урок 1. Визначення мети проекту і проведення організаційної роботи

– Ставиться проблема дослідження.

– Висуваються гіпотези, що їх пояснюють і вимагають доказів.

– Визначаються напрямки пошуку інформації у роботі з гіпотезою.

– Організуються групи учнів, мотивовані до пошуку інформації з основних напрямів дослідження.

– Обираються лідери груп, визначаються ролі кожного члена групи.

Урок 2. Визначення способів і методів дослідження, організація груп

– Визначити попередньо в групах, а потім під час загальної дискусії методи дослідження.

– Робота в групах експертів з певних напрямків.

– Обмін інформацією у базових групах.

Урок 3. Обмін інформацією, робота за групами експертів, робота за групами з лідером, визначення методів роботи і форми звіту

– Продовження роботи в базових групах і в групах експертів з обміну зібраною інформацією, спільний аналіз.

– Визначення форми звіту за своїми частинами проекту (напрямку), його оформлення.

– Визначення найбільш вдалих аргументів, що підтверджують або спростовують гіпотези.

Урок 4. Аналіз знайденої інформації за групами

– Написання висновків за напрямками дослідження та їх аргументація.

– Розподіл ролей для захисту проекту.

Урок 5. Робота у малих групах на складання сценарію захисту проекту

Урок 6. Захист проектів по групах

– Організаційний момент (2 хв.).

-– Актуалізація знань (8 хв.).

– Мотивація до застосування знань у конкретній ситуації (5 хв.).

– Застосування знань (25 хв.): захист проектів групи 1 (8-10 хв.) та групи 2 8-10 хв.)

– Відповіді на запитання опонентів.

Урок 7. Захист проектів за групами (спарений з уроком 6)

– Організаційний момент (2 хв.)

– Застосування знань (25 хв.): захист проектів групи з (8-10 хв.) та групи 4 (8-10 хв.)

– Відповіді на запитання опонентів.

– Контроль засвоєння знань (диференційована тестова робота 10 хв.)

– Підведення підсумків уроку (3 хв.).

7.3. Особливості організації групової навчальної діяльності учнів на уроках

Цілісну систему навчальної діяльності учнів на занятті становлять фронтальна, індивідуальна та групова діяльність. Вони пронизують увесь навчальний процес. З'ясуємо сутність і встановимо особливості групової навчальної діяльності школярів на основі порівняння з фронтальною та індивідуальною.

У фронтальному навчанні весь клас працює над одним навчальним завданням під безпосереднім керівництвом учителя. При цьому вчитель організовує клас на роботу в єдиному темпі, прагне більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників навчально-виховного процесу на уроці.

Проте у фронтальній роботі надзвичайно складно забезпечити високу активність усіх учнів. Складність виникає через те, що в довільно сформованих лише на основі вікової ознаки шкільних класах існує істотна відмінність учнів за рівнем навчальних можливостей. Організовуючи фронтальну роботу, вчитель орієнтується, головним чином, на рівень середніх учнів. На нього розраховані темп роботи, обсяг та рівень складності навчального матеріалу. Учні з низьким рівнем навчальних можливостей за таких умов неспроможні сприйняти й осмислити матеріал у повному обсязі. Якщо ж знизити темп фронтальної роботи, то це негативно позначиться на сильних учнях. Розглядаючи фронтальну роботу, не можна не наголосити на її обмежених можливостях реалізації навчального спілкування школярів. Воно можливе лише з дозволу вчителя, за його ініціативою і в незначній мірі [4, с. 15].

В індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів. Індивідуальній навчальній діяльності не властива безпосередня взаємодія учнів між собою, а контакти з учителем обмежені та нетривалі [4, 15; 18]. В індивідуальній навчальній роботі діяльність слабких учнів приречена на невдачу, тому в них є прогалини в знаннях, недостатня сформованість умінь і навичок навчальної самостійної роботи.

Усі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. На нашу думку, групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями [3, с. 8].

Учитель в груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, Які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються по допомогу до вчителя. Це їхня спільна діяльність. Групова навчальна діяльність,

на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Відомо, що учням буває психологічно складно звертатись за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання школярів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів, культурі ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці. Групова навчальна діяльність на занятті створює певні умови для формування позитивної мотивації учіння школярів (Х. Й. Діймете, К. Ф. Нор, Н. А. Побірченко, О. Я. Савчен ко, Г. О. Цукерман, І. М. Чередов, О. Г. Ярошенко та інші). Як вважають В. В. Виноградова, О. К. Дусавицький, В. В. Рєпкін, це відбувається в групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, оволодіння учнями формами взаємодопомоги. Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність всіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що «одна з найважливіших характеристик людини в групі полягає в тому, що вона звертається до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності» [4, с. 103].

Як вид навчальної діяльності школярів, групова діяльність багатофункціональна.

У груповій навчальній діяльності учні показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що «в цій роботі слабкі учні виконують за обсягом будь-яких вправ на 20-30% більше, ніж у фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного учня» [5, с. 69].

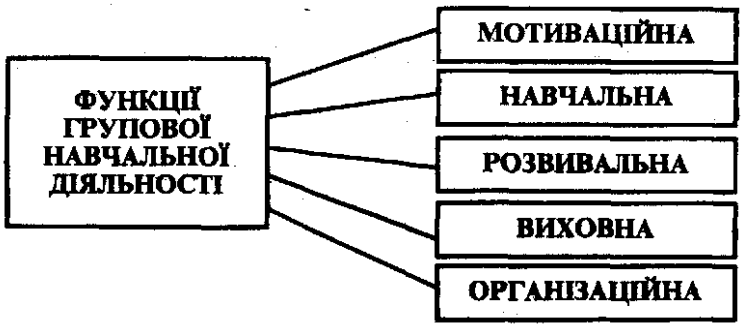


Рис. 1

Важливу роль групова діяльність відіграє у досягненні виховної функції навчання. У груповій навчальній діяльності формується колективізм, моральні, гуманні якості особистості. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи; розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і взаємооцінка.

Групова навчальна діяльність виконує й організаційну функцію. Полягає вона в тому, що учні вчаться розподіляти обов’язки, вчаться спілкування один з одним, розв’язують конфлікти, що виникають у спільній діяльності. В

груповій роботі дитина бере на себе функції вчителя і виконує дорослі види діяльності [].

Таким чином, групова форма навчальної діяльності в порівнянні з іншими організаційними формами має низку значних переваг:

1. за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший;
2. висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
3. формується вміння співпрацювати;
4. формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми;
5. розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль).

Значний внесок у теорію організації групової навчальної діяльності зробив І. М. Чередов. Він розподіляє її на парну, ланкову, бригадну, кооперативно-групову та диференційовано-групову форми. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності школярів розроблено в працях І. М. Вітковської, В. О. Вихрущ, Є. С. Задої, К. Ф. Нор та інших.

Дослідження цих учених, досвід роботи вчителів виявили, що групова робота на уроках буде ефективною, якщо дотримуватися таких вимог:

– методично обґрунтовано обирати той чи інший вид групової навчальної роботи на конкретному уроці, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчається;
– правильно формувати групи;
– ретельно продумувати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності;
– розробляти інструкції, пам’ятки, які спрямовують групову навчальну діяльність;
– регулювати міру вчительської допомоги групам у процесі їх роботи;
– вчити молодших школярів співпраці під час виконання групових завдань.

Як свідчить дослідження О. Г. Ярошенко, групову навчальну діяльність школярів можна застосовувати на всіх етапах процесу навчання. Проте на етапах первинного сприйняття нового матеріалу належний рівень цієї діяльності досягається лише за умови, що всі учні класу характеризуються високим та середнім рівнем навчальних можливостей, добре володіють навичками самостійної роботи і виявляють велику працездатність [4]. У протилежному разі більш продуктивною виявляється фронтальна діяльність класу під керівництвом учителя.

Незважаючи на зазначені позитивні характеристики групової діяльності, абсолютизувати її, підміняти нею індивідуальну чи фронтальну роботу було б великою помилкою. Висвітлений порівняльний аналіз дидактичних можливостей фронтальної, індивідуальної та групової діяльності розкриває сильні й слабкі сторони кожної з них і показує, що в реальному навчальному

процесі вони не можуть функціонувати ізольовано одна від одної, а потребують необхідності їх оптимального поєднання [3].

Метою технології групової навчальної діяльності є розвиток дитини як суб'єкта навчальної діяльності.

А завдання технології групової навчальної діяльності наступні:

- навчати школярів співпраці у виконанні групових завдань;
- стимулювати моральні переживання взаємного навчання, зацікавленості в успіхові товариша;
- формувати комунікативні вміння школярів;
- формувати рефлексивні компоненти навчальної діяльності: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінку;
- поєднувати фронтальну, індивідуальну та групову форми навчальної діяльності.

В процесі організації групової навчальної діяльності учнів на уроках до особистості педагога висуваються наступні вимоги

У процесі соціалізації, виховання і розвитку особистості дитини важлива роль відводиться вчителю-професіоналу. Організовуючи групову навчальну діяльність школярів, учитель має створити сприятливі умови для сприймання учнями групового навчального завдання та забезпечити умови для його успішного розв'язання.

Щоб визначити місце групової діяльності на уроках, педагогу варто проаналізувати зміст навчального матеріалу з предмета, визначити види групової діяльності, підготувати завдання для групової роботи школярів. Визначаючи завдання для групової роботи, слід враховувати обсяг завдань, рівень складності за навчальними можливостями учнів, міру допомоги з боку вчителя. Завдання як для усного опитування, так і для тренування у виконанні письмових робіт вчителі можуть брати із шкільного підручника. Вчителю треба ретельно скласти для учнів пам'ятки, інструкції.

Впровадження групової навчальної діяльності потребує деяких додаткових витрат часу, оскільки необхідно підготувати багато матеріалу до уроку.

Організовуючи групову діяльність на занятті, вчитель повинен дотримуватися таких вимог:

1. чітко формулювати пізнавальні завдання;
2. завдання мають бути проблемними, спонукати учнів до активності, до творчого мислення, до пошуку нових знань і нових способів дій;
3. уважно спостерігати за ходом навчальної діяльності в малих групах;
4. зосередити увагу на діяльності слабких учнів;
5. заздалегідь інструктувати ланкових, спрямовуючи їх роботу в групі;
6. не створювати ніякого змагання на швидкість виконання завдань.

Функція вчителя в груповій навчальній діяльності – забезпечувати учням позицію справжнього суб'єкта навчання.

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте поняття «проект», «метод проектів», «проектні технології», «проектна діяльність».
2. Які є види проектів? Дайте їм характеристику.
3. Охарактеризуйте основні етапи навчального проекту.
4. Який зміст діяльності суб‘єктів у процесі розробки навчального проекту?
5. Які особливості організації групової навчальної діяльності учнів?

Література

1. Кручинина Т.Г. Проектная деятельность. – Вестник НМЛ Международного детского центра Артек. – 1998. – №1.
2. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М., Воронеж, 1998.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования Под ред. Е.С. Полат. – М.: Образование, 1999.
4. Освітні технології : Навч.-метод.посіб. / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред.. О.М.Пєхоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

8. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес навчального закладу та їх ефективне використання

8.1. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі
8.2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.
8.3. Нові види інформаційно-комунікаційних технологій, їх характеристика.
8.4. Використання локальних комп'ютерних мереж у навчальному процесі. Проблеми створення педагогічних програмних засобів.
8.5. Інформаційно-комунікативні технології як засіб навчання
8.6. Використання засобів PowerPoint в навчальному процесі
8.7. Створення комп'ютерних портфоліо як реалізація проектного підходу до навчання педагогів інформаційним технологіям
8.8. Інтерактивне й мультимедійне обладнання у навчальному закладі

8.1. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі

У даний час спостерігається збільшення впливу медіа-технологій на людину. Особливо це сильно діє на дитину, яка з великим задоволенням подивиться телевізор, ніж прочитає книгу.

Потужний потік нової інформації, реклами, застосування комп'ютерних технологій на телебаченні, розповсюдження ігрових приставок, електронних іграшок і комп'ютерів значно впливають на виховання дитини і його сприйняття навколишнього світу. Істотно змінюється і характер його улюбленої практичної діяльності – гри, змінюються і його улюблені герої і захоплення. Раніше інформацію з будь-якої теми дитина могла отримати за різними каналами: підручник, довідкова література, лекція вчителя, конспект уроку.

Але, сьогодні, з огляду на сучасні реалії, вчитель повинен вносити в навчальний процес нові методи подачі інформації. Виникає питання, навіщо це потрібно? Мозок дитини, налаштований на отримання знань у формі розважальних програм по телебаченню, набагато легше сприйме запропоновану на уроці інформацію за допомогою медіазасобів.

Вже давно доведено, що кожен учень по-різному освоює нові знання. Раніше вчителям важко було знайти індивідуальний підхід до кожного учня. Тепер же, з використанням комп'ютерних мереж і онлайнових засобів, загальноосвітні навчальні заклади отримали можливість подавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного учня.

Необхідно навчити кожну дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезні масиви

інформації. Дуже важливо організувати процес навчання так, щоб дитина активно, з цікавістю і захопленням працювала на уроці, бачила результати своєї діяльності і могла їх оцінити.

Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі і комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на уроці дозволяє зробити процес навчання мобільним, чітко диференційованим та індивідуальним.

Поєднуючи в собі можливості телевізора, відеомагнітофона, книги, калькулятора, будучи універсальною іграшкою, здатною імітувати інші іграшки і самі різні ігри, сучасний комп'ютер разом з тим є для дитини рівноправним партнером, здатним дуже тонко реагувати на його дії і запити, якого йому так часом не вистачає. З іншого боку, цей засіб навчання є досить привабливим і для вчителів тим, що допомагає їм виявити рівень навчальних досягнень учня, його здібності і знання, зрозуміти учня, спонукає вчителя шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання.

Що ж таке ІКТ?

Будь-яка педагогічна технологія - це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації.

Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія.

Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання - це процес підготовки і передачі інформації тим, кого навчають, засобом здійснення яких є комп'ютер.

При підготовці до уроку з використанням ІКТ вчитель не повинен забувати, що це урок, а значить складає план уроку виходячи з його цілей, при відборі навчального матеріалу він повинен дотримуватися основних дидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості та ін. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його.

Такому уроку властиве:

1. Принцип адаптивності: пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей дитини;

2. Керованість: у будь-який момент можлива корекція вчителя на процес навчання;

3. Інтерактивність і діалоговий характер навчання: ІКТ мають здатність «відгукуватися» на дії учня і вчителя; «вступати» з ними в діалог, що і становить головну особливість методик комп'ютерного навчання.

4. Оптимальне поєднання індивідуальної та групової форм роботи;

5. Підтримання в учня стану психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером;

6. Необмежене навчання: зміст, його інтерпретація та можливості надзвичайно великі.

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах: як при підготовці уроку, так і в процесі навчання: При поясненні (вивчення) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі.

При цьому **комп'ютер виконує такі функції:**

I.Для вчителя комп'ютер являє собою:

1. джерело навчальної інформації;
2. наочний посібник;
3. тренажер;
4. засіб діагностики і контролю.

II. Як робочий інструмент:

1. засіб підготовки текстів, їх зберігання;
2. графічний редактор;
3. засіб підготовки виступів;
4. обчислювальна машина великих можливостей.

При проектуванні уроку вчитель може використовувати різні програмні продукти:

1. ***Мови програмування*** – за їх допомогою вчитель може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах уроку, але їх застосування для викладача-предметника важко. Складання проекту за допомогою мови програмування вимагає спеціальних знань і навичок та великих трудозатрат.

2. Можливо при підготовці та проведенні уроку ***використання готових програмних продуктів*** (енциклопедій, навчальних програм і т.п.). Використання комп'ютерної технології, наприклад, при вивченні хімії в загальноосвітній школі відкриває широкі можливості для створення та використання складного наочно-демонстраційного супроводу на уроці або при виконанні лабораторної роботи. Крім того, при повторенні пройденого матеріалу учень самостійно відтворює всі демонстраційні експерименти, які вчитель показував на уроці. При цьому він може перервати експеримент, зупинити його чи повторити ту частину, яку погано засвоїла. Такий підхід розвиває ініціативу і сприяє підвищенню інтересу учнів до досліджуваного предмета.

3. Велику допомогу при підготовці та проведенні уроків надає вчителю пакет ***Microsoft Office***, який включає в себе крім відомого всім текстового процесора ***Word*** ще й систему баз даних ***Access*** і електронні презентації ***PowerPoint.***

4. Система баз даних передбачає велику підготовчу роботу при складанні уроку, але в підсумку можна отримати ефективну і універсальну систему навчання та перевірки знань.

5. Текстовий редактор Word дозволяє ***підготувати роздатковий та дидактичний матеріал.***

6. ***Електронні презентації*** дають можливість вчителю при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до уроку. Уроки, складені за допомогою PowerPoint видовищні і ефективні в роботі над інформацією.

Переваги використання ІКТ

1. Індивідуалізація навчання;

2. Інтенсифікація самостійної роботи учнів;

3. Зростання обсягу виконаних на уроці завдань;

4. Розширення інформаційних потоків при використанні Internet;

5. Підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи, можливості включення ігрового моменту: вирішиш вірно приклади – відкриєш картинку, повставляєш правильно всі букви – наближаєшся до мети казкового героя. Комп'ютер дає вчителю нові можливості, дозволяючи разом з учнем отримувати задоволення від захопливого процесу пізнання, не тільки силою уяви, розсовуючи стіни шкільного кабінету, але за допомогою новітніх технологій дозволяє зануритися в яскравий барвистий світ. Таке заняття викликає у дітей емоційний підйом, навіть відсталі учні охоче працюють з комп'ютером.

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє вчителю перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, тому що вчителю не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), учневі не доводиться чекати, поки вчитель повторить саме потрібний йому фрагмент.

Цей метод навчання дуже привабливий і для вчителів: Допомагає їм краще оцінити здібності і знання дитини, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює його професійний ріст і все подальше освоєння комп'ютера.

Застосування на уроці комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволить вчителю за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається у всіх учнів і своєчасно його скоректувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного учня.

Для учня важливо те, що відразу після виконання тесту (коли ця інформація ще не втратила свою актуальність) він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад, при усному опитуванні.

Освоєння учнями сучасних інформаційних технологій на уроках, інтегрованих з інформатикою, учні оволодівають комп'ютерною грамотою і вчаться використовувати в роботі з матеріалом різних предметів один з найбільш потужних сучасних універсальних інструментів – комп'ютер, з його допомогою вони вирішують рівняння, будують графіки, креслення, готують тексти, малюнки для своїх робіт. Це – можливість для учнів проявити свої творчі здібності.

Але, поряд з плюсами, виникають різні проблеми як при підготовці до таких уроків, так і під час їх проведення.

Існуючі недоліки та проблеми застосування ІКТ

1. Немає комп'ютера в домашньому користуванні багатьох учнів і вчителів, час самостійних занять у комп'ютерних класах відведено далеко не у всіх школах.

2. У вчителів недостатньо часу для підготовки до уроку, на якому використовуються комп'ютери.

3. Недостатня комп'ютерна грамотність вчителя.

4. Відсутність контакту з учителем інформатики.

5.У робочому графіку вчителів не відведено час для дослідження можливостей Інтернет.

5. Складно інтегрувати комп'ютер у поурочні структуру занять.

6.Не вистачає комп'ютерного часу на всіх.

7.У шкільному розкладі не передбачено час для використання Інтернет на уроках.

8. При недостатній мотивації до роботи учні часто відволікаються на ігри, музику, перевірку характеристик ПК і т.п.

9.Існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на уроках, учитель перейде від розвивального навчання до наочно-ілюстративних методів.

Отже, застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні - одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. У вітчизняній загальноосвітній школі в останні роки комп'ютерна техніка й інші засоби інформаційних технологій стали все частіше використовуватися при вивченні більшості навчальних предметів.

Інформатизація істотно вплинула на процес придбання знань. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань.

8.2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі

Сучасне інформаційне суспільство має такі особливості: обсяг знань, що породжується у світі, подвоюється кожні два-три роки; щодня у світі публікується 7000 наукових і технічних статей; обсяг інформації, що пересилається через штучні супутники Землі протягом двох тижнів, достатній для заповнення 19 млн. томів; у індустріально розвинутих країнах учні під час навчання в середній школі одержують більше інформації, ніж їхні бабусі й дідусі за все життя; у наступні три десятиліття відбудеться стільки ж змін, скільки їх було за останні триста десятиріч.

Тому від освіти вимагається не лише нових умінь і знань для учнів, але й урахування цих особливостей. Потрібно підготувати школяра до швидкого сприйняття й обробки інформації, яка надходить, успішно її відображати і використовувати. Наявність знань та вмінь з інформаційних технологій стає базовою вимогою для випускника школи. Молода людина, яка не володіє

сучасними ІКТ, яка не ознайомилася з технологіями Інтернет у ЗОНЗ, буде неминуче відкинута за межі сучасного інформаційного суспільства.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору – одні з пріоритетних напрямів сучасної державної політики. На це націлює Указ Президента України «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій» №1497/2005, рішення колегії МОН України від 21.03.2008 р, наказ МОН України від 24.03.2009 р. №54 «Науково-методичні основи використання ІКТ у навчально-виховному процесі в середовищі «1 учень - 1 комп'ютер» на базі шкільних нетбуків».

Комп’ютеру належить чільне місце серед сучасних інформаційних засобів навчання. Перелік професій, пов’язаних з використанням комп’ютерів, дедалі ширшає. Тому вміти працювати з ними повинен кожний, і школа не може стояти осторонь цієї справи.

Враховуючи потребу в підготовці учнів до життя та діяльності в умовах комп’ютеризації виробничих і управлінських процесів, школа має забезпечити їх комп’ютерну готовність, тобто не лише ознайомити з основними сферами застосування комп’ютерів, їх роллю в розвитку суспільства, знанням будови, принципу їх роботи, з поняттям про алгоритми і алгоритмічну мову, уміння будувати алгоритми для вирішення завдань, а й навчити користуватися комп’ютерними редакторами, складати програми на одній із мов програмування.

За допомогою комп’ютера як засобу навчання, на думку багатьох вчителів, можна реалізувати програмоване і проблемне навчання. Комп’ютер учитель використовує для навчального моделювання науково-технічних об'єктів і процесів. Використання комп’ютера в процесі навчання сприяє також підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напряму науково-технічного прогресу; активізації навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змаганню учнів з машиною та самих із собою, прагненню отримати вищу оцінку; індивідуалізації навчання – кожен працює в режимі, який його задовольняє; розширенню інформаційного і тестового «репертуарів», доступу учнів до «банків інформації», можливості оперативно отримувати необхідні дані в достатньому обсязі; об'єктивності перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

Інформаційно-комунікаційні технології спрямовані на те, щоб дати якомога більше інформації за допомогою цифрових навчальних засобів.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання

– відносяться Інтернет-технології,

– мультимедійні програмні засоби,

– офісне та спеціалізоване програмне забезпечення,

– електронні посібники та підручники,

– системи дистанційного навчання (системи комп’ютерного супроводу навчання).

І. **Інтернет** – це джерело інформації, корисної з точки зору навчальної діяльності, її аналізу та оцінювання. Вчителі використовують інформаційні ресурси Інтернет за наступними напрямками:

• самоосвіта, тобто вивчення досвіду колег в інших містах України й інших країн.

• підготовка конспектів і дидактичних матеріалів, підготовка атестаційних матеріалів.

• позакласна робота учнів при підготовці рефератів, доповідей, повідомлень, індивідуальних творчих завданнях.

• використання безпосередньо на уроках при самостійній роботі з документами, що вивчаються, довідковими матеріалами, навчальними інтерактивними моделями тощо.

• Тестування знань учнів з певних розділів курсу.

У будь-якому варіанті доступ в Інтернет для вчителя підвищує і рівень підготовки самого вчителя, і рівень проведення занять, і якість знань учнів. При цьому інтерес більшості учнів до комп'ютера й Інтернету підвищує мотивацію навчання.

2. **Мультимедійні програмні засоби** дозволяють учителю поєднувати текстову, графічну, анімаційну, відео- і звукову інформацію. Одночасне використання кількох каналів сприйняття навчальної інформації дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу. Мультимедійні програмні засоби використовують для імітації складних реальних процесів, ситуацій, візуалізації абстрактної інформації за рахунок динамічного представлення процесів, демонструються фрагменти передач, фільмів, віртуальних екскурсій тощо. Використовуються готові мультимедійні засоби, а також створюються власні додатки до уроків.

3. **Офісні програмні продукти** (текстові та графічні редактори, програми підготовки презентацій електронні таблиці тощо (тобто те, що входить в пакет програм комп’ютера) використовується для підготовки навчально-методичного матеріалу (шаблонів, діаграм, таблиць, презентацій) та для подання учнями результатів виконання завдань в електронній формі.

4. **Електронні підручники та посібники (ліцензовані), системи дистанційного навчання** є корисними для організації дистанційної форми навчання та електронної методичної підтримки навчання у класі.

Інформаційно-комунікаційні технології формують вміння працювати з інформацією, розвивають комунікативні здібності, тобто виховують особистість «інформаційного суспільства», поліпшується якість навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації, причому комп’ютер виступає в ролі засобу, а не суб’єкта навчальної діяльності, він помічник педагогу, а не його заміна.

За рахунок використання комп’ютерних технологій на уроках надається можливість використання додаткового матеріалу, підвищується ступінь наочності, посилюється мотивація навчання і, як наслідок – підвищується інтерес до предмета, в тому числі і за рахунок привабливості комп’ютерної техніки.

Все це неминуче призведе до розвитку творчих здібностей школярів. У психологічних дослідженнях зазначається, що інформаційно-комунікаційні технології впливають на формування теоретичного, творчого та модульно-рефлексивного мислення учнів, що комп'ютерна візуалізація навчальної інформації має суттєвий вплив на формування уявлень, які займають центральне місце в образному мисленні, а образність уявлень тих чи інших явищ і процесів в пам'яті збагачує сприйняття навчального матеріалу, сприяє його науковому розумінню.

Насамперед, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) на уроках використовуються для:

1) індивідуалізації та диференціації процесу навчання за рахунок можливості вивчення з індивідуальною швидкістю засвоєння матеріалу;

2) здійснення контролю зі зворотним зв'язком, з діагностикою помилок і оцінкою результатів навчальної діяльності;

3) здійснення самоконтролю і самокорекції;

4) тренування в процесі засвоєння навчального матеріалу і самопідготовки учнів;

5) проведення практичних робіт в умовах імітації в комп'ютерній програмі;

6) підготовки учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Також, як засіб навчання комп'ютер має такі дидактичні можливості: формування науковості навчання; інтенсифікація процесу навчання; здійснення активних методів навчання; сприяння мотиваційному аспекту навчання; здійснення систематичного та об'єктивного контролю знань і вмінь тих, хто навчається; звільнення вчителя від чорнової роботи.

На сучасному етапі комп'ютеризації дидактичні можливості використання обчислювальної техніки пов'язують із підвищенням інтенсифікації процесу навчання, але для цього потрібно мати навчальні програми, які б відповідали високим педагогічним вимогам. Одним із ефективних засобів використання комп'ютера в навчанні є його можливість керувати навчальним процесом тих, хто навчається. Він може забезпечити індивідуальне навчання, самостійну роботу, допомогти учневі у разі необхідності при розв'язуванні різноманітних задач. Школяр при спілкуванні з ПК відіграє роль дослідника, тому можливості комп'ютера для реалізації проблемного навчання дуже великі.

Використання персонального комп'ютера у навчальному процесі дещо змінює функції вчителя, оскільки здійснюється їх перерозподіл між педагогом і ПК. При цьому машині передаються лише ті функції, з якими вона може справитися ефективніше, ніж вчитель. Програмна і технічна система ПК допомагають учителю компонувати інформацію, планувати її зміни, видавати креслення, таблиці, графіки на екран дисплея. Подання інформації здійснюється в будь-якому часовому режимі, а наявність дидактичних засобів з виділенням інформації (наочність, підкреслювання, штрихування, кольорове зображення і т.п.) значно підвищує реалізацію інформаційної функції ПК.

Особливої уваги при цьому заслуговує структурування матеріалу, який при навчанні краще сприймається з екрана дисплея.

На уроках використання інформаційно-комунікаційних технологій здійснюється за наступними напрямами:

1. **Інтерактивні заняття**. Цей вид роботи вчитель може застосовувати здебільшого для вивчення нового матеріалу. Ефективність його залежить від складеної навчальної програми. Низькоякісні програми, як правило, надають можливість лише поступово перегортати сторінки, відводить учневі лише пасивну роль у навчанні й нічим не відрізняються від звичайного підручника. Високоякісні програми, навпаки, активно «втягують» учня у взаємодію з ПК у режимі «запитання – відповідь», що відбувається протягом усієї презентації нового матеріалу. Кожне запитання, яке ПК виводить перед учнем на дисплей, контролює розуміння матеріалу, а відповідь учня знову ж таки викликає адекватну реакцію комп'ютера. В міру того як учень навчається на занятті, комп'ютер аналізує його відповіді, і на основі цих даних визначає подальші відповідні індивідуальні види діяльності, наприклад: допоміжна інформація в разі виникнення труднощів у розумінні матеріалу, детальніший розгляд теми, що викликала зацікавленість, або можливість повторити чи пропустити певний розділ цього заняття.

Так проявляється один із найважливіших критеріїв навчальної програми: інтерактивність, що й повинно якісно відрізняти її від книжки. Більшість педагогів переконані, що найбільший ефект досягається тоді, коли комп'ютерний курс підтримується відповідним підручником.

2. Різноманітні комп'ютерні вправи. Цей вид діяльності спрямований на практичне застосування та засвоєння відповідних умінь і навичок на основі попередньо вивченого теоретичного матеріалу. Дуже корисним є те, що можна вільно розширювати комплекс вправ, доповнювати його. Наприклад, під час вивчення теми, в якій вивчається будова будь-чого, наприклад, будови швейної машини, вчитель пропонує, щоб учні спочатку опрацювали внутрішню будову за допомогою комп'ютера, маючи можливість побачити її ніби «зсередини», а потім учні відповідають на питання про типи з'єднань, які використовуються у швейній машині, знайшли несправності у роботі і навіть запропонували методи ліквідації цих несправностей.

3. Використання мультимедійних технологій у навчанні дає змогу здійснити справжній технологічний прорив в організації і практичній реалізації навчального процесу. З'явившись спочатку як техногенне об'єднання різноманітних способів подання інформації (аудіо-, відео- та ін.), що й породило сучасну назву, поняття «мультимедіа» поступово наповнилося новим змістом саме завдяки змістовній частині додатків, а не технічних засобів, які їх реалізують. На сьогоднішній день мультимедійні програми широко використовуються в різноманітних галузях завдяки різноплановій спрямованості: довідники, енциклопедії, репетитори з різних предметів, навчальні, демонстраційні програми тощо. Вже існують десятки тисяч компакт-дисків з мультимедійними навчальними програмами із різних предметів – загальноосвітніх, загально технічних і спеціальних.

За належного програмного й технічного забезпечення використання мультимедійних програм на уроках приведе до поліпшення знань учнів, розширить їх світогляд, надасть можливість спостерігати явища та процеси, які на звичайному уроці продемонструвати неможливо.

У практичній роботі вчителі використовують довідники, енциклопедії, навчальні, демонстраційні програми тощо.

4. Значно полегшують роботу і, що досить суттєво, дозволяють виявити реальний рівень знань учнів **тестові програми**. Вони корисні ще й тому, що кожен учень може самостійно перевірити свої знання та звернути увагу на недостатньо засвоєний матеріал.

Для розробки плану уроку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій вчитель:

• складає тимчасову структуру уроку;

• у відповідності з головною метою намічає завдання та необхідні етапи для їх вирішення;

• з резервів комп'ютерного забезпечення відбирає найбільш ефективні засоби; розглядає доцільність їх застосування в порівнянні з традиційними засобами;

• відібрані матеріали оцінює в часі; враховуючи інтерактивний характер матеріалу, планує запас часу;

• складає тимчасову розгортку (похвилинний план) уроку;

• при нестачі комп'ютерного ілюстрованого або програмного матеріалу проводить пошук в електронних підручниках або мережі Інтернет;

• зі знайдених матеріалів формує презентаційну програму;

• плануючи досягнення певних цілей, передбачає і їх поетапну та результативну діагностику.

Тому, у процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках необхідно ретельно продумати поєднання з ними слова вчителя, можливості використання різних методичних прийомів: пояснення, установка на сприймання перед демонструванням (простеженням) окремих елементів комплексу чи комплексу загалом, бесіда за їх змістом; пояснення (бесіда) за змістом аудіовізуальних засобів; демонстрування (прослуховування) окремих частин, фрагментів або кадрів, що чергується з розповіддю (поясненням); демонстрування (прослуховування), що супроводжується поясненням (синхронним коментуванням).

У процесі підготовки до проведення уроку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій слід:

- детально проаналізувати зміст і мету уроку, зміст і логіку вивчення навчального матеріалу;
- визначити обсяг і особливості знань, які повинні засвоїти учні (уявлення, факти, закони, гіпотези), необхідність демонстрування предмета, явища або їх зображення;
- відібрати і проаналізувати аудіовізуальні та інші дидактичні засоби, встановити їх відповідність змістові та меті уроку, можливе дидактичне призначення як окремих посібників, так і комплексу загалом; встановити, на

якому попередньому пізнавальному досвіді здійснюватиметься вивчення кожного питання теми;

- визначити методи і прийоми забезпечення активної пізнавальної діяльності учнів, міцного засвоєння ними знань, набуття умінь і навичок.

Участь школярів у трудовій діяльності створює можливість ознайомити їх із сучасною (у тому числі й комп'ютерною) технікою та шляхами її використання в конкретному виробництві. Використання ПК у навчанні пов'язане з вирішенням дидактичних завдань, спрямованих на підвищення рівня навчання на уроках. Необхідно також відзначити, що інформаційно-комунікаційні технології відкрили вчителю нові можливості при проведенні уроків, дозволяючи зробити їх різноманітнішими за формами, уникнути шаблонності, підвищити інтерес учнів до навчання.

Актуальність використання цих технологій обумовлена тим, що в них закладені великі можливості для навчання на якісно новому рівні. Проте, звичайно, комп'ютер не може повністю замінити вчителя. По-перше, саме вчитель має можливість зацікавити учнів, викликати допитливість, завоювати їх довіру; по-друге, він може спрямувати їх увагу на ті або інші важливі аспекти предмета, який вивчається; по-третє, відзначити їх старанність та знайти шляхи спонукання до навчання. Таку роль вчителя ПК ніколи не зможе взяти на себе. Отже, вчитель повинен визначити місце та роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у своїй професійній діяльності.

Можливості інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі

Передавання знань є складовою людської діяльності, тому застосування ІКТ у галузі освіти зумовлене двома чинниками. З одного боку, це необхідність підготувати учня до майбутнього робочого місця, а з іншого – необхідність більш ефективного передавання знань, тобто максимального поліпшення і полегшення роботи вчителя.

Необхідною умовою інформатизації освіти є готовність педагогів до використання нових технологій навчання в процесі передавання знань, що означає постійну, неперервну самоосвіту. На сучасному етапі суспільство висуває наступні **завдання:**

1) ***Інформатизація освіти***. Це означає, що у будь-якому навчальному закладі (від ЗОНЗ до ВНЗ І-ІУ рівнів акредитації) педагоги та учні повинні мати доступ до «електронної» інформації з предмети, що вивчається.

2) ***Інформаційна культура.*** Це передбачає, що вчителі володітимуть методами пошуку необхідної інформації, матимуть певний рівень культури для відбору інформації, навчаться її переробляти та пропонувати учням у друкованому вигляді.

3) ***Гуманізація освіти через інформатизацію.*** Такої мети можна досягнути з появою мультимедійних комп'ютерів, за допомогою яких можна представити не тільки текстову, а й графічну, аудіо- та відеоінформацію, а також із розповсюдженням таких програмних продуктів, як комп'ютерні енциклопедії, електронні книжки, довідники з літератури тощо.

Зрозуміло, що будь-який технічний засіб навчання, у тому числі й комп'ютер, може дати вагомі результати в навчанні лише тоді, коли з'являться фахівці, здатні розробити методику застосування їх у навчальному процесі.

У навчальних закладах вже закріпилася тенденція до організації нового структурного підрозділу, що називається **медіатекою. Медіатека** – це спосіб зберігання і знаходження інформації. *Переваги:* збереження інформації (аудіо- та відеослайди, комп'ютерні програми, текстова інформація). На базі медіатеки вчитель може проводити заняття, що носять індивідуальний та груповий характер, може організовувати самостійну роботу учнів у вигляді індивідуальних занять та завдань самопідготовки, таким чином, учень вчиться працювати з електронними каталогами,базами даних, довідниками, електронними енциклопедіями. Використовуючи тренувальні та навчальні програми, учень самостійно регулює навчальний процес.

Специфіка роботи працівника медіатеки полягає в тому, щоб допомагати розібратися із навчальними програмами, довідниками, енциклопедіями, а також засобами комунікації. Запровадження ІКТ дозволяє робити облік бібліотечного фонду, організація пошуку, створення бібліотечних списків відбувається за допомогою електронного каталога. Вчитель має змогу ґрунтовно готуватися до уроків та регулярно отримувати нові методичні матеріали. А за наявності комп'ютера та відповідних засобів комунікації в домашніх умовах можна користуватися інформацією, не виходячи із дому.

8.3. Нові види інформаційно-комунікаційних технологій, їх характеристика

Швидкий розвиток технічних і програмних можливостей ПК, а також розповсюдження нового виду ІКТ, що отримали назву **«Нові інформаційно-комунікаційні технології** (Креативні технології**)»,** створюють реальні можливості для їх використання в системі освіти з метою розвитку творчих здібностей людини у процесі навчання.

До них відносять:

- **Комп'ютерна графіка;**
- **Гіпертекст;**
- **Геоінформаційні системи (ГІС - технології);**
- **Мультимедіатехнології;**
- **Віртуальна реальність**

Використання інформаційних можливостей перерахованих найсучасніших технологій, а також їх різноманітних поєднань у навчальному процесі створює технологічний прорив в методології, організації та практичній реалізації навчального процесу під час вивчення різних дисциплін на всіх рівнях системи освіти.

Так, використання **комп'ютерної графіки** відкриває нові можливості для розвитку такої важливої якості людини, як просторове мислення (на уроках геометрії, креслення). Традиційна система вивчення даних предметів у ЗОНЗ вже не відповідає вимогам до математичної освіти та потребує розробки нових,

більш ефективних методів. Інструментальною основою цих методів повинні стати такі ІКТ, як когнітивна комп'ютерна графіка та проблемно орієнтовані експертні навчальні системи для розв'язування задач.

Використання **геоінформаційних систем (ГІС-технологій)** у навчальному процесі є виправданим і ефективним, так як використовуються різні види інформації, форми її поєднання й перетворення, засоби реалізації інформаційних процесів тощо. ГІС-технології можна використовувати під час проведення навчальних досліджень. ІКТ сприяють розвитку спостережливості, здібностей визначати спільні та відмінні риси, виявляти приховані закономірності, тобто саме тих якостей, що необхідні людині для плідної творчої діяльності.

В основу сучасного електронного тексту покладено нову технологію – **гіпертекст.** Такий текст наділений асоціативністю і здатний імітувати людську думку. Такі можливості гіпертексту реалізуються через виділені або підкреслені слова, фрази, які утворюють шляхи до певних частин документа.

Комп'ютерні технології створюють нові можливості для розвитку в людини почуття гармонії у сприйманні кольорової гамми, вихованні належного художнього смаку.

Мультимедіа-технології – за їх допомогою вдається поєднати не лише кольорові яскраві та досить ретельні зображення творів архітектури, скульптури й живопису, а й супроводжувати ці зображення довідковою текстовою інформацією та відповідними музичними вставками, телевізійними кліпами та анімацією.

Технологія мультимедіа переходить в систему **віртуальної реальності** – це комп'ютерні системи, що задіюють не тільки слуховий та зоровий аналізатори, а й такі органи чуття, як дотик, нюх, вестибулярний апарат тощо. В ідеалі віртуальна реальність дозволяє створити такі ситуації, реальність або уявність яких людина не в змозі визначити.

Інтернет як засіб наукового та навчального спілкування

Інтернет можна використовувати з різною метою, найпоширенішими функціями якого є :

- **Електронна пошта**, якою можна відправляти листи адресатам на їх електронні адреси та одержувати листи (інформацію) на свою. Такі повідомлення існують і пересилаються каналами зв'язку в електронній формі і кінцевими фізичними пристроями є ПК користувачів.
- **Мережа користувачів USENET** – складається з інформаційних збірок певної тематики. Вони мають кілька назв – групи новин, конференції, форуми тощо. Така мережа працює за схемою «багато з багатьма», люди, які зацікавлені в одній проблемі зустрічаються в віртуальному середовищі для обговорення та спільного вирішення питань.
- **Протокол дистанційного запуску програм TELNET –** дає можливість зв'язатись зі своєю «поштовою скринькою» і переглянути електронну пошту, що надійшла тоді, коли користувач не користувався комп'ютером.

- **Протокол пересилання файлів FTR –** ще один засіб пересилання інформації.
- **Інформаційна система GOPHER –** всесвітня павутина WWW – гігантське неорганізоване зібрання гіпермедійних документів, які містять бази даних, сторінки, зображення, звукові файли, відеокліпи тощо. Причиною популярності WWW є простота у використанні. Найшвидший спосіб доступу до потрібної інформації – правильно зазначити адресу (сторінку).

8.4. Використання локальних комп'ютерних мережу навчальному процесі. Проблеми створення педагогічних програмних засобів

Бурхливий розвиток сучасних засобів обчислювальної техніки стимулює широке використання останніх у розгалуженій системі закладів освіти. Поступове насичення закладів ПК дає змогу якісно змінити напрями їхнього застосування. Останнім часом чітко простежується перехід від розповсюдження інформації на паперових носіях (журнали, періодичні видання, підручники, збірники наукових статей тощо) до розповсюдження цієї інформації в електронній формі, перш за все, за допомогою, різноманітних комп'ютерних мереж. Особливістю комп'ютерних мереж є можливість поповнення інформаційних потоків будь-якого змісту і форми, в тому числі передавання тексту, зображень, звуку, комп'ютерних програм, документів тощо. Безумовно, така інформаційна універсальність стала можливою завдяки реалізації на сучасних засобах обчислювальної техніки різноманітних мультимедійних технологій.

Комп'ютерні комунікації дозволяють одержати доступ до необмежених масивів інформації, що зберігаються у централізованих базах даних. Це, в свою чергу, надає можливість вчителю максимально повно використовувати наявний запас знань з тієї чи іншої проблеми, оперативно реагуючи на сучасні досягнення передової педагогічної науки.

Останнім часом спостерігається інтенсивне розширення комп'ютерних мереж за рахунок підключення до неї закладів освіти. Таким чином, відкриваються реальні можливості, в тому числі, і міжнародного характеру, для повсякденного співробітництва педагогів. Більшість вчених схиляються до думки, що найближчим часом ПК стане таким же розповсюдженим ТЗН, як кінопроектор чи телевізор.

Переваги використання комп'ютерних мереж:

1. Розширення інформаційних ресурсів суб'єктів комп'ютерної мережі (тобто, підключення до мережі ІНТЕРНЕТ дає можливість одержувати безкоштовний доступ до величезних масивів інформації,зокрема, навчального програмного забезпечення, сучасних комп'ютерних програм, каталогів найкращих світових бібліотек тощо);
2. Можливість значного підвищення кваліфікації вчителя як головної діючої особи навчально-виховного процесу (підтримання тісних творчих зв'язків із колегами, а в перспективі – підвищувати свою кваліфікацію шляхом дистанційного навчання за спеціальними програмами);

3. Додаткові навчальні можливості для студентів та учнів (підвищення «комп'ютерної грамотності» студента чи учня, відпрацювання методик чи способів, за допомогою яких можна було б найбільш повно використовувати можливості глобальних мереж. Крім того, користувач одержує унікальну можливість використовувати різноманітні он-лайнові навчальні програми, одержувати чудову мовну практику в спілкуванні на онлайнових конференціях та включитись в глобальний діалог з учнями та вчителями усього світу).

Поява комп'ютерних телекомунікацій в закладі освіти передбачає:

- Інтенсивне використання ПК і безпаперової технології як інструменту повсякденної навчальної роботи;
- Коригування змісту навчальних дисциплін та їх інтеграція;
- Розробка методів самостійної наукової та дослідницької роботи учнів під час виконання різноманітних дослідницьких проектів;
- Навчання учнів методам колективного вирішення проблем;
- Організація спільної роботи вчителів різних предметів;
- Підготовка вчителів до роботи з новим змістом, методами та організаційними формами навчання, до інтенсивного використання засобів обчислювальної техніки в навчальному процесі.

У результаті учні, які працюють в такому середовищі, отримують потужну методичну підтримку. Вони набувають необхідних ЗУН у процесі використання обчислювальної техніки для вирішення конкретних завдань (набір та редагування текстів, створення графічних зображень, робота з таблицями тощо). Опановуючи роботу з новими програмними продуктами, учні розвивають навички самоосвіти.

Створення локальної мережі в закладах освіти сприяє підвищенню ефективності і якості освіти, при цьому можливо збір достовірних даних, керування потоками інформації, їх систематизація та обробка.

Створення комп'ютерної інформаційної інфраструктури освітнього закладу освіти є важливою передумовою створення регіональної освітньої комп'ютерної мережі, яка може забезпечити ефективне функціонування всього науково-навчально-педагогічного комплексу. Для цього необхідно створити відповідні технічні, кадрові, організаційно-методичні та юридичні умови. На даний час вже створені необхідні передумови, що дозволяють перейти до якісно нового етапу в цьому напрямі.

Створення потужної регіональної інформаційної інфраструктури буде здійснювати суттєвий вплив на освітню та управлінську діяльність закладів освіти через:

- Розробку узгоджених планів і координацію діяльності у галузі освіти;
- Організацію нарад керівників в режимі телеконференцій;
- Оперативний доступ до керівників шляхом реалізації електронної приймальної;
- Доступ до регіональних і світових центрів інформації (політичної, економічної, фахової);

- Автоматизація й організація доступу до світових бібліотечних фондів.

Така інфраструктура може мати велике значення і для господарської діяльності закладів освіти, оскільки дає можливість:

- Оперативно одержувати інформацію про нове обладнання, матеріали, технології, освітні та загальногосподарські послуги різних організацій;
- Автоматизувати роботу з фінансовими установами (банками).

Комп'ютерні комунікації разом із сучасними технологіями навчання можуть суттєво вплинути на формування нового змісту освіти та модифікацією організаційних форм і методів навчання. Поява таких комунікацій у закладі освіти, насамперед, передбачає інтенсивне використання сучасних засобів обчислювальної техніки і без паперової технології як одного із основних компонентів навчально-виховного процесу. Використання комп'ютерних мереж,без сумніву, приведе до коригування змісту навчання, при цьому значно розширюються можливості методів самостійної наукової та науково-дослідної роботи й навчання учнів методом колективного розв'язання проблем. Безумовно, це вимагає від вчителів та керівників навчальних закладів відповідної серйозної підготовки до інтенсивного використання ІКТ в навчальному процесі.

Але широке використання можливостей комп'ютерних мереж пов'язане з численними труднощами, а саме:

- Відсутність належного матеріального забезпечення, зокрема відсутність достатньої кількості ПК;
- Обмеженість часу роботи в мережі;
- Відсутність достатньо стійких та надійних каналів зв'язку;
- Проблема підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Оволодіння на належному рівні комп'ютерною технікою вимагає значних витрат зусиль і робочого часу.
- Формування та підтримка мотивації педагогічних працівників до зміни наявних стереотипів та суттєвого коригування змісту навчання.

Якщо ж перераховані проблеми вдасться вирішити, то педагогічний працівник з носія готових знань перетвориться в «архітектора навчального середовища», керівника, посередника і помічника учнівської молоді в процесі їхньої спільної творчої праці. А навчальні кабінети та лабораторії перетворяться в місце, де учні стануть безпосередніми та активними учасниками навчально-виховного процесу.

Проблеми створення педагогічних програмних засобів

В усіх сферах людської діяльності використання сучасних електронних засобів значно випереджає надходження навчальної літератури до учнівської аудиторії. Значну проблему (дефіцит) становить підготовка матеріалів для введення в електронні засоби та подальше передавання їх у переробленому вигляді користувачу.

Вчені зазначають, що читачеві будь-якого віку бажано не уявляти, а побачити, скажімо, читаючи казку, вираз обличчя казкових персонажів, вигляд

кораблів, що плавають тощо. Нині така можливість стала реальністю, а здійснює її комп'ютер, тобто електронна книга. Навіть найпростіший варіант електронної книги дає учням більше інформації, ніж паперовий аналог її.

Припустимо, учень «бере в руки» електронну книгу про відомого художника. Наче гортаючи її, перед учнем постають картини художника у кольоровому розподілі, що навіть перевищує можливості людського ока. Якщо це книга про композитора, то учень має можливість прослухати його твори у якісному стереовиконанні.

Сучасна електронна книга, як і звичайна друкована, складається із сторінок. Але на відміну від звичайної книги, її сторінки складають не лінійну, а сіткову структуру.. В кожному вузлі цієї сітки-сторінки є інформація, подана у вигляді не лише тексту, а й графіків, схем, діаграм, анімації, звуку та живого відеозображення. За відокремленими ключовими словами та зонами екрана читач має можливість виконати перехід на іншу сторінку книги та одержати, таким чином, пояснення або анімаційні фрагменти. Доповненням до такої книги є закладки користувача, що забезпечують безпосереднє входження до необхідних сторінок.

Електронна книга має ще й додаткові можливості, наприклад, вести свої записи, виводити на принтер текстову та графічну інформацію.

Електронні книги можуть виступати не тільки як електронні енциклопедії. За допомогою ПК можна створювати і підручники принципово нового типу, так звані інформаційно-предметні комплекси.

Зазвичай електронний підручник складається із кількох модулів.

Модуль 1. Робоча програма курсу. Що вивчається і повний конспект лекцій з усього предмету. Тут є можливість переглянути на екрані дисплея ПК текст кожної лекції (заняття), а також роздрукувати. Діяльність користувача перетворюється з механічного конспектування лекцій на процес аналізу явищ, що вивчаються і пошуку їх закономірностей.

Модуль 2. Надає можливість одержувати завдання та методичні вказівки з кожної практично-семінарської чи лабораторної роботи, передбаченої програмою. Користувач знову може вивести потрібну інформацію з екрана на принтер.

Модуль 3. Містить низку контрольних запитань з відповідного розділу курсу. Після правильної відповіді користувач має доступ до довідково-інформаційного фонду робіт.

Модуль 4. Формує випадковим способом зміст екзаменаційного білета з предмета, що вивчається, із загального переліку запитань і завдань.

Розробка педагогічних програмних засобів (ППЗ) потребує значних зусиль, а саме конкретних знань та умінь з педагогіки, загальноосвітніх предметів, загальнотехнічних предметів, предметів спеціальних дисциплін (скажімо, для професійно-технічних навчальних закладів), міжпредметних зв'язків між ними та проходить в кілька етапів:

1 етап. Створення головного педагогічного документу – сценарій для комп'ютерного навчання. Це може бути сценарій уроку, розділу програми, навчального предмета в цілому. В сценарії формулюється мета, зміст, методи та

організаційні форми навчання, прийоми управління навчальною діяльністю учнів. Отже, сценарій є своєрідною дидактичною заготовкою для наступного створення комп'ютерної навчальної програми.

2 етап. Відбувається врахування дидактичних принципів навчання.

3 етап. Врахування внутрішньо предметних та між предметних зв'язків. Переказ тексту підручника, виділення завдань для виконання, інтерпретація схем, коментарі до схем, графіків, діаграм, прогнозування розвитку подальших подій, явищ, процесів на базі сучасних даних.

Враховуючи вищезазначене, варто виділити проблеми, які виникають при створенні ППЗ:

- не створюється ППЗ групою фахівців-професіоналів, та як є необхідність поєднання знань, умінь і навичок з дидактики, педагогічної психології, програмування тощо.
- на основі ППЗ створюються педагогічні програмні розробки (ППР), в яких розміщений матеріал для самостійної роботи, що тісно зв'язаний з навчальним матеріалом, а також містить додаткові відомості, що доповнюють прослуханий учнями матеріал. Проблема полягає в тому, що учень не впорається із одержаним завданням, не був оцінений належним чином, або пропустив заняття.

Такий додатковий матеріал можна назвати ППР. Це може бути роздрукована та розмножена книжечка, в якій повністю подано розширений текст прослуханої лекції (або матеріал уроку) з усіма зображеннями, таблицями. До складу ППР належать також компакт-диски, на яких записано програму для комп'ютера, за якою працювати на занятті та якою можна скористатися під час самостійного опрацювання матеріалу, а також додатковий матеріал (електронні енциклопедичні дані, пояснення). Деякі ППР можуть містити набори слайдів для користування на занятті.

8.5. Інформаційно-комунікативні технології як засіб навчання

Стрімкий розвиток комп'ютерної техніки та її різноманітного програмного забезпечення – це одна з характерних прикмет розвитку сучасного суспільства. Технології, основним компонентом яких є комп'ютер, проникають практично в усі сфери людської діяльності.

Сучасна шкільна освіта, як один з компонентів соціальної системи, орієнтована на розвиток особистості учня в процесі активної пізнавальної діяльності. Головним завданням освіти стає не стільки оволодіння сумою знань, скільки розвиток творчого, самостійного мислення школярів, формування вмінь і навичок самостійного пошуку, аналізу й оцінки інформації. Для вирішення такого завдання недостатньо тільки підручника, традиційної діяльності вчителя, пов'язаної з керуванням процесом навчання. Необхідний доступ до значно ширших і різноманітних джерел інформації. Окрім того, потребам сучасного процесу навчання відповідає така організація діяльності школярів, що формуватиме власний досвід пізнання, вироблятиме життєво важливі компетентності і спонукатиме до активного самостійного набуття нових знань

на основі раніше засвоєних. Сам час диктує необхідність по-новому організувати роботу педагога, спрямувати його зусилля на розвиток в учнів самостійного творчого мислення. Тож використання на уроках нових інформаційних технологій вважаємо просто необхідним.

Основні напрямки використання інформаційних технологій у навчальному процесі:

1. У педагогічній практиці інформаційними технологіями навчання називають усі технології, які використовують спеціальні технічні інформаційні засоби. Комп'ютерні технології навчання - це процеси підготовки та передачі пізнавальної інформації, засобом здійснення яких є комп'ютер.

2. Основною метою впровадження нових інформаційних технологій навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Відповідно до мети виділяються такі педагогічні завдання нових інформаційних технологій навчання:

1) інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;

2) побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині власний шлях самоосвіти;

3) системна інтеграція предметних галузей освіти;

4) розвиток творчого потенціалу учня, його здібностей до комунікативних дій;

5) розвиток умінь експериментально-дослідницької та пізнавальної діяльності;

6) формування інформаційної культури учнів.

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах навчання і виконує при цьому різні функції: вчителя, інструменту пізнання, об'єкту навчання, ігрового середовища. Важливим є те, що нові інформаційні технології навчання дозволяють розв'язувати такі дидактичні завдання:

- вивчення явищ і процесів у мікро- та макросвіті, у складних технічних та біологічних системах на основі використання засобів комп'ютерної графіки та комп'ютерного моделювання ;

- подача у зручному для вивчення масштабі часу різних хімічних та фізичних процесів, які реально протікають з дуже великою або дуже малою швидкістю.

Засоби нових інформаційних технологій навчання підрозділяються на апаратні, програмно-методичні та навчально-методичні.

Педагогічні програмні засоби, які застосовуються у школі діляться на такі види: навчальні; контролюючі; додаткові; багатофункціональні.

Пріоритетним напрямом інформатизації в закладах освіти є формування та розвиток освітньо-інформаційного середовища з урахуванням умов функціонування закладу, ресурсів, стану комп'ютеризації.

Як показує досвід, орієнтація на використання інформаційно-комп'ютерних технологій вносить певні зміни в процес організації діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу. Ці зміни стосуються

пізнавальних, комунікативних, й особистісних сфер, трансформують виконавську ланку діяльності та її мотиваційну регуляцію.

Сьогодні найбільш реалізованим у практиці в роботи шкіл є фрагментарне використання комп'ютерів у навчально-виховному процесі в рамках традиційної моделі навчання для розв'язання окремих дидактичних завдань. За такого підходу в учителів з'являється можливість поєднання різноманітних традиційних технологій навчання з інформаційними. У цьому разі використання нових інформаційних технологій пов'язане з розв'язанням декількох типів дидактичних завдань:

- використання комп'ютерів для виконання обчислювальних операцій та друкування текстів;
- комп'ютер та навчальні програми використовуються як носії навчальної інформації;
- використання комп'ютера на уроці як засобу наочності;
- комп'ютер може виконувати контролюючу функцію;
- використання комп'ютерної техніки і телекомунікаційних систем для дослідницької діяльності учнів у позаурочний час.

Другий напрямок використання нових інформаційних технологій у навчання пов'язаний із впровадженням навчальних комп'ютерних моделей, імітаційно-моделювальних програм, дистанційного навчання з використанням можливостей Інтернет. Цей напрямок може складатися із таких видів пізнавальної діяльності: імітація експерименту, дослідницька робота за комп'ютером, обчислювальні експерименти, телекомунікаційні навчальні проекти. При цьому з'являється можливість проведення експериментів із візуалізацією результатів на екрані, перевірки і відстоювання учнями певних гіпотез або їх спростування. Процес передачі готових знань замінюється експериментально-дослідницькою діяльністю. Але дані підходи до навчання хімії не завжди узгоджуються з класно-урочною системою навчання. Тому цей напрямок може бути реалізованим для навчання обдарованої молоді в позаурочний час.

Розглянуті напрямки і види використання нових інформаційних технологій при вивченні хімії пов'язані із залученням різних педагогічних програмних засобів.

Відомо, що нині основним джерелом інформації є всесвітня мережа Інтернет та електронні носії (комп'ютерні програми). Сучасні діти повинні отримувати повний обсяг знань з усіх предметів. Для цього треба використовувати як традиційні форми і методи проведення уроків, так і програмні засоби навчання для використання в кабінеті інформатики, на інтерактивних дошках, за допомогою проекторів.

Багато сучасних медіапосібників створені на допомогу вчителю у проведенні уроків. Ці посібники вирішують частину шкільних проблем, пов'язаних із матеріальним забезпеченням кабінетів та дають змогу використати матеріал на певному етапі уроку, показати досліди в динаміці, повторити демонстрації, повторно звернутися до навчального матеріалу.

Працюючи в режимі навчання, програма виводить на екран дисплею навчальну інформацію, ставить запитання для того щоб перевірити ступінь розуміння запропонованої інформації. Якщо відповідь неправильна, комп'ютер або підказує, як знайти правильну відповідь, або сам дає правильну відповідь і ставить наступне запитання.

У режимі тренажера виводяться тільки тексти запитань, при неправильній відповіді на запитання комп'ютер дає коментар; результати відповідей не запам'ятовуються, час на їх опрацювання не обмежується.

У режимі контролю варіанти завдань підбирає комп'ютер, час на обмірковування відповіді обмежується, результати відповідей фіксуються, при неправильній відповіді ця програма дає правильну відповідь та коментарі.

По закінченні виводиться список тем, які потрібно повторити і виставляється оцінка.

Способи використання інформаційно-комунікаційних технологій різноманітні: робота всім класом і групами, парами або індивідуально. Вище зазначені способи обумовлені не тільки наявністю чи відсутністю достатньої кількості апаратних засобів, але й дидактичними цілями.

Пропонуємо погляд на впровадження інформаційних технологій на різних етапах уроків:

Етап перевірки домашнього завдання. Етап вивчення нового матеріалу. Етап закріплення знань.

1. Тестування учнів з теми 1. Перегляд нового матеріалу на електронному носії 1.Створення тестових завдань та їх виконання

2. Створення учнями кросвордів, лабіринтів та розв'язування їх на уроці іншими учнями. 2. Перегляд електронної наочності .3.Первинне тестування з теми на електронному носії.

3.Презентація матеріалу, опрацьованого самостійно окремими учнями вдома 3.Перегляд мультимедійних презентацій, підготовлених вчителем чи учнями 3.Презентація результатів діяльності (індивідуальної чи групової).

Наприклад, якщо в класі є в наявності тільки один комп'ютер або якщо стоїть завдання організації колективної роботи з пошуку шляхів розв'язання завдань, постановки проблеми, доцільно організувати роботу класу на базі вчительського комп'ютера за допомогою мультимедійного проектора. Такий підхід у ряді випадків виявляється більш продуктивним, ніж індивідуальна робота учнів з комп'ютером.

У навчальному процесі вибір способу використання комп'ютера слід здійснювати в прямій залежності від дидактичної мети конкретного уроку.

Аналізуючи навчальну комп'ютерну програму звертаємо увагу на такі аспекти:

- психологічний – як вплине ця програма на мотивацію навчання, на ставлення до предмета;
- - педагогічний – наскільки програма відповідає загальній спрямованості шкільного курсу й сприяє формуванню в учнів правильного уявлення про навколишній світ;

- методичний – чи сприяє навчальна програма кращому засвоєнню матеріалу, чи доцільним є підбір завдань, що пропонуються учням, чи методично правильно викладено матеріал;
- організаційний – чи раціонально сплановані уроки з використанням комп'ютера та нових інформаційних технологій, чи достатньо учням виділяється часу для самостійної роботи на комп'ютері.

Комп'ютери в навчанні використовую лише в тих випадках, коли вони забезпечують одержання знань, які неможливо одержати без комп'ютерних технологій. Дуже важливо навчання побудувати таким чином, щоб учень розумів, що задачу розв'язує він, а не машина, він тільки відповідає за наслідки прийнятого ним рішення. Учні втрачають інтерес якщо в кінці уроку знищуються плоди їхньої праці, тому при створенні програмних продуктів чи дидактичних матеріалів слід використовувати й результати діяльності учнів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє розв'язати такі проблеми:

а) адаптивність навчального матеріалу (залежно від індивідуальних особливостей учнів);

б) одночасна робота групи учнів за комп'ютером;

в) інтерактивність (взаємодія ЕОМ і учня, що імітує певною мірою реальне спілкування);

г) контроль індивідуальної роботи учнів в позаурочний час.

Комп'ютер реалізує навчання в діалоговому режимі. Комп'ютеризовані навчальні матеріали (ППЗ) найбільш придатні для адаптування до індивідуальних особливостей учнів. Це зумовлено специфікою комп'ютерних технологій, які базуються на таких чинниках:

- Значний обсяг пам'яті сучасних комп'ютерів, що дозволяє зберігати великі обсяги навчальної інформації.
- Висока швидкодія комп'ютера. Це дозволяє значно підвищити реактивність ЕОМ. У середньому швидкість реакції на запитання або відповідь учня складає 1-2 секунди.
- Здатність аналізувати відповідь учня.
- Діалоговий режим зв'язку навчального матеріалу (ППЗ) з учнем здійснюється імітуючи функції вчителя. Тільки комп'ютер здатний забезпечувати різноманітний за формою і змістом зв'язок з учнем.

- Наявність зворотного зв'язку, тобто можливість здійснення корекції саме учнем, який спирається на консультативну інформацію. Консультативна інформація добувається з пам'яті комп'ютера або особисто учнем, або на основі автоматичної діагностики помилок, що були допущені в ході роботи. Спосіб пред'явлення такої інформації залежить від конкретної програми.

8.6. Використання засобів PowerPoint у навчальному процесі

Вже ні для кого не є новиною необхідність широкого застосування електронних засобів навчання у під час вивчення будь-якого предмету.

Це навіть не твердження, а практично догма, якої вимагає час, адже вчителю у його прагненні популяризувати, мотивувати увагу учнів до вивчення свого предмету доводиться конкурувати з чудово організованим світом мас-медіа, який яскраво, талановито і нав'язливо спонукає дитину до безкінечного перегляду телепрограм, мандрів «бродилками» та «стрілялками», фанатського руху – список принад залежить від віку дитини та можливостей батьківського гаманця.

Крім того, витрачаючи великі кошти на придбання комп'ютера для дитини з метою насамперед забезпечити гарним засобом навчання, багато хто з батьків не розуміє, що сам по собі комп'ютер – це своєрідна tabula rasa, яка буде виконувати лише ті функції, які у неї закладуть, тому дуже часто комп'ютер стає не помічником у навчанні, а потужною, часом – непереборною перепоною останньому, коли у дитини виникає ігрова або Інтернет залежність.

Тому саме учитель має виховувати бажання застосувати улюблену іграшку для здійснення навчання. І хоча на сьогоднішній день існує безліч програмових засобів для вивчення різних предметів, проте більшість із них орієнтовані на індивідуальну роботу плюс вартість якісних зразків часом є захмарною, до того ж в будь-якому разі дитина потребуватиме консультацій та керівництва у їх використанні.

На допомогу можуть прийти засоби PowerPoint (складової Microsoft Office) – програми, яка дозволяє створювати та демонструвати яскраві презентації на будь-яку тему, що цікавить вас, тут і зараз. І хоча технологію створення мультимедійних презентацій вивчають сучасні студенти педагогічних вузів, для досить великої кількості практикуючих учителів подібний засіб є незнайомим.

Отже, що ми можемо досягти, створивши та продемонструвавши учням презентацію? Інформація, яку ви прагнете донести, може бути проілюстрована матеріалами з високою якістю картинки, яка не буде залежати від якості друку принтера – а саме, репродукціями, діаграмами, фото, а також аудіо- та відеоматеріалами.

Переваги приваблюють увагу учнів, дозволяють їм створити свої, індивідуальні асоціації відповідності інформації тому ілюстративному матеріалу, який підібрано вчителем, дає можливість диференціювати підбір матеріалу відповідно до потреб конкретної групи дітей.

Вибудувавши процес показу презентації «по кліку», тобто коли перехід до наступного пункту відбувається після клацання лівою клавішею мишки, можна пристосувати темп подачі матеріалу до потреб аудиторії безпосередньо у процесі демонстрації і залишити час для можливих пояснень та уточнювань, чого не дозволяє, наприклад, перегляд фільму.

За таких умов не доводиться витрачати час на організацію матеріалів перед уроком, створивши презентацію один раз та зберігаючи її на електронних носіях, ви зможете використовувати її будь-коли.

Оскільки ви не залежите від автора, як це відбувається у випадку використання готових програм для вивчення предмету, ви зможете створити

таку презентацію, яка відповідає саме вашим вимогам, потребам учнів та стилю подачі матеріалу.

Створивши власну презентацію, яка відповідає програмовим вимогам саме цього класу, ви можете надати її у користування учням для самостійного опрацювання вдома, адже не секрет, що комп'ютерних програм, орієнтованих на прийняту у школі систему роботи практично не існує – в більшості випадків вони створені відповідно до авторських методик і є не дуже зручними для застосування в процесі уроку.

Залучившись підтримкою вчителя інформатики, створіть спільно зі своїм консультантом декілька пробних презентацій, що саме такий шлях – найлегший порівняно з самостійними спробами оволодіти PowerPoint за допомогою підручника чи навчаючої програми.

Організуйте свою роботу за таким планом:

1) Підготовчий етап.

Виберіть навчальну тему та мету створення презентації: введення матеріалу та демонстрація наочності до нього чи практичне застосування знань (заповнення пропусків у поданих словах та реченнях, відповіді на питання відповідно до поданого матеріалу, опис ілюстрації з застосуванням щойно вивчених слів, дискусія щодо коментарів до фото або картини тощо) або й поєднання обох аспектів, продумайте, яке місце має займати презентація у структурі уроку.

2) Створення презентації.

Напишіть сценарій, у якому структуруйте матеріал за слайдами, дайте назву кожному слайду презентації, доберіть наочний аудіо-, відео- та візуальний матеріал.

Визначтеся із кольорами та стилем шрифтів та слайдів. Хоча багатство засобів PowerPoint спокушає застосувати їх усі, пам'ятайте: у роботі мають бути не більше двох видів та кольорів шрифту, стилістичне рішення фону не повинно справляти агресивне та втомлююче враження, адже ми прагнемо звернути увагу аудиторії не на барви – зрештою, кінцевий продукт не повинен нагадувати низькопробний рекламний ролик.

Якщо ви ще здобуваєте досвід користувача PowerPoint, попросіть консультанта виставити зміну слайдів та ефектів «по кліку» - так ви убезпечите себе від фіаско під час демонстрації.

Протестуйте свій продукт на сторонніх глядачах та відкоригуйте презентацію відповідно до їх зауважень.

3) Застосування презентації на уроці.

Готуючись до уроку, потренуйтесь у керуванні презентацією – незручно виглядати «чайником», якщо забудеш, що і як. Під час підведення підсумків уроку попросіть дітей висловити своє враження від застосування нового засобу навчання, щоб врахувати їх зауваження у подальшій роботі. Демонстрацію презентації можна повторити на наступному уроці на етапі мовної розминки або активізації опорних знань, а також на підсумковому уроці – тоді вже можна доручити учням коментувати слайди презентації. І навіть якщо ви викладаєте у класі «просунутих хакерів» і їх аж ніяк не вразили ваші титанічні зусилля – що

ж, ось вам і тема для спільного проекту! Не соромтесь звертатись за допомогою до учнів – адже вчитися ніколи нікому не пізно.

8.7. Створення комп'ютерних портфоліо як реалізація проектного підходу до навчання педагогів інформаційним технологіям

Людство вступило в нове століття, що називають постіндустріальним, комп'ютерним, інформаційним, таким, яке переростає в інформаційне суспільство знань і освіти. Тому сучасність ставить перед вищою школою нові завдання, пов'язані з виробленням педагогічної стратегії в умовах масової інформатизації та комп'ютеризації всіх сфер життя. Зазначені чинники спонукають розвинені країни світу здійснювати активний пошук нової парадигми реформування освіти, моделей і освітніх технологій, орієнтованих на інтереси особистості та її розвиток.

Основними завданнями розвитку вітчизняної педагогічної освіти є приведення змісту психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної підготовки педагогічних працівників у відповідність до змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах, адекватне вдосконалення діяльності вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників на основі інтеграції традиційних та інноваційних навчальних технологій, створення якісно нового дидактичного супроводу [2].

Аналізуючи вітчизняні дослідження і публікації стає очевидним, що останнім часом досить гостро піднімається проблема модернізації процесу підготовки вчителя нової генерації відповідно до вимог інформаційно-технологічного суспільства. Зокрема підкреслюється, що вчителю «... окрім професійних якостей, необхідно, по-перше, вміти активно і грамотно долучатися до технологічних циклів, по-друге, створювати інноваційні проекти самостійно» [1; 3].

Із 2004 року в системі педагогічної освіти України впроваджується міжнародна програма «ІпіеІ®Навчання для майбутнього», яка пропонує світовий досвід успішного надання освітянам навичок ефективного використання сучасних інформаційних технологій та кращих інноваційних педагогічних технологій, зокрема методу навчальних проектів. Безумовно, важливим є наповнення змісту програми національним компонентом, приведення її у відповідність до державних стандартів і програм, наголошено на початку всеукраїнського педагогічного експерименту по її включенню в систему підготовки майбутніх учителів з різних педагогічних спеціальностей [6].

Головна ідея цієї освітньої програми полягає у створенні вчителями **власних комп'ютерних портфоліо** – комплектів інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів на підтримку навчального процесу, розроблених з використанням комп'ютерних технологій (засобів створення електронних документів складної структури, мультимедійних презентацій, публікацій тощо).

Проходження відповідних програм, таких як «ІпіеІ®Навчання для майбутнього» та програма «Партнерство в навчанні» свідчать про право впровадження в систему вищої педагогічної освіти інноваційної методики навчання майбутніх учителів різних спеціальностей сучасних інформаційних та педагогічних технологій за умов реалізації профільного навчання.

На сьогодні основним осередком інформатизації навчального процесу, впровадження і поширення нових інформаційних технологій навчання, формування основ інформаційної культури майбутніх учителів, їх підготовки до життя в сучасному інформаційному суспільстві і праці в умовах високотехнологічного інформатизованого середовища є курс «Використання сучасних інформаційних технологій» (ВСІТ), засвоєння якого в педагогічному ВНЗ відбувається в умовах, найбільш наближених до комп'ютерно орієнтованого навчання в порівнянні з іншими навчальними дисциплінами.

При розробці комплексу навчально-методичного та індивідуально-технологічного забезпечення навчання дисципліни ВСІТ враховується динамічність змін предметної сфери інформаційних технологій, педагогічні інновації, а також фахова специфіка відповідних педагогічних спеціальностей. Іде орієнтація на тематичне спрямування міжнародної освітньої ініціативи «ІпіеІ®Навчання для майбутнього», а саме на використання проектної методики і рекомендованих Intel'oM програмних засобів для виготовлення складових елементів учительських портфоліо. Для організації раціональної практичної діяльності вчителям пропонуються методичні матеріали, що включає в себе весь необхідний матеріал для виконання лабораторних і самостійних робіт навчального модуля ВСІТ [5].

Основна мета практичного курсу – закріплення у майбутніх учителів стійких навичок роботи в середовищі базових інформаційних технологій при розв'язуванні типових задач майбутньої професійної діяльності, а саме: створення електронних зразків дидактичних і методичних матеріалів на підтримку організації навчання й виховання учнів усіх вікових груп та представлення їх як у друкованому вигляді, так і в мультимедійному поданні.

Запорукою успішного виконання майбутніми вчителями практичних завдань є поглиблене оволодіння ними стандартними засобами найпопулярнішого на сьогодні пакету MS Office, зокрема текстовим процесором MS Word, видавничою системою MS Publisher, програмою для створення презентацій MS PowerPoint. Практична підготовка майбутніх учителів має здійснюватися в процесі створення елементів портфоліо**,** орієнтованих на засвоєння конкретної навчальної теми: прикладів наочності, роздавальних матеріалів, шаблонів, тестів, мультимедійних гіпертекстових посібників, освітніх бланків, буклетів тощо. Зразки відповідних завдань добираються з традиційних підручників, посібників для учнів різних класів загальноосвітньої школи або для студентів педагогічних ВНЗ.

Але слід зазначити, що репродуктивне виконання студентами конкретних завдань недостатньою мірою передбачає надання їм необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, індивідуального розвитку, як того потребує особистісно орієнтоване навчання, практична

реалізація якого передбачає створення умов для індивідуально-творчого розвитку кожної особистості. Різноманітність виконуваних інтелектуальних операцій, застосування інтегрованих знань, підвищення ролі самостійної індивідуальної роботи студентів у процесі створення комп'ютерного методичного забезпечення вказують на доцільність використання методики навчальних проектів при проведенні навчання інформаційних технологій в педагогічному ВНЗ. Основною цінністю проектної системи навчання є те, що вона орієнтує студентів на створення єдиного навчального продукту, а не на просте репродукування певних знань.

Метод проектів завжди припускає розв'язування певної проблеми, яка передбачає, з одного боку – використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань і вмінь з різних галузей науки, методики, технології. **Портфоліо навчального проекту** – це форма організації звітності, яка передбачає перевірку комплексної діяльності студентів на одержання освітньої продукції за певний проміжок часу.

Специфіка такої організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів полягає в тому, що в процесі її реалізації здійснюється досягнення як навчальних цілей (розширення і поглиблення теоретичної бази знань студентів, надання результатам практичної значущості, їх придатності і застосовності до розв'язування професійних проблем, диференціацію навчання відповідно до нахилів і здібностей студентів), так і науково-дослідних (орієнтація майбутніх учителів на поєднання навчально-виховної роботи з науковими пошуками і на усвідомлення вчительської роботи як наукової діяльності). Під час виконання проектних завдань відбувається самостійне ознайомлення з додатковою навчальною та методичною літературою, відомостями з інших джерел, зокрема з Інтернету, вчаться здійснювати пошук потрібних інформаційних ресурсів (комп'ютерних енциклопедій, електронних підручників, навчально-ігрових програм), аналізувати та критично оцінювати їх.

Теми проектів можуть добиратися самостійно з тематичних навчальних планів дисциплін, наприклад, по початковій школі – з математики («Вивчення нумерації чисел», «Додавання і віднімання», «Розв'язування задач», «Величини, їх вимірювання», «Елементи геометрії» тощо), природознавства («Жива і нежива природа», «Рослинний і тваринний світ», «Пори року» тощо), з іноземної мови («Алфавіт», «Нумерація», «Кольори», «Тварини» тощо), з образотворчого мистецтва, музики і т.п.

Згідно з вимогами до структури портфоліо комплекс навчально-методичних матеріалів в електронному вигляді до навчального проекту з обраної теми має містити:

– конспекти уроків, які потрібно провести згідно з типовим календарним планом навчання відповідної дисципліни,

– дидактичні матеріали (рисунки, структурні схеми, таблиці тощо),

– роздаткові матеріали (картки з завданнями, пам'ятки і т.п.),

– мультимедійні презентації,

– навчальні публікації (бланк, бюлетень, буклет, брошура),

– завдання для контролю засвоєння матеріалу,

– фрагменти з електронних енциклопедій і навчальних програм,

– рекомендовану методику їх використання на традиційних уроках.

Зокрема, необхідно обґрунтувати доцільність вибраного етапу уроку, метод подання навчального матеріалу (проектора при фронтальній роботі з класом чи з екрану комп'ютера при індивідуальному підході, у друкованому вигляді тощо), форми контролю засвоєння знань і т. ін.

Поурочний план-конспект уроку за формою може бути довільним, але має відображати: мету уроку, його структуру, методи, організаційні форми і засоби, які використовуватимуться на уроці, необхідний навчальний матеріал, домашнє завдання. Дидактичні (роздаткові) матеріали оформляють у вигляді окремих файлів з обов'язковим посиланням на них в тексті конспекту уроку. В подальшому бажане поєднання розрізнених файлів у єдиний електронний посібник з гіпертекстовою структурою (з перетворенням відповідних посилань у електронні гіперпосилання).

При проектуванні завдань для контролю засвоєння матеріалу за обраною темою майбутні вчителі отримують уявлення про форми оцінювання знань учнів, а головне - про використання комп'ютера для організації перевірки знань, причому охоплюючи різні форми оцінювання:

– усне опитування (бесіда) і можливі засоби подання навчального матеріалу при цьому - друковані плакати, роздатковий матеріал, завдання на екрані або інтерактивній дошці тощо;

– письмова (контрольна) робота, звичайна і різнорівнева, з можливостями підготовки завдань у друкованому вигляді з оформленням у вигляді колонок, таблиць, схем, а також у електронному поданні (можливо із застосуванням голосового супроводу);

– тестування з використанням різних типів (вибір відповіді з набору запропонованих варіантів або фрагмента запропонованої графічної ілюстрації, встановлення відповідності, вписування відповіді у відповідне поле) і видів подання завдань (у друкованому чи у комп'ютерному варіанті).

При освоєнні інструментів комп'ютерного оцінювання майбутні вчителі відпрацьовують навички роботи зі складними текстовими документами (шаблонами, таблицями, графікою), опановують технологію створення тестової програми в середовищі табличного процесора, ознайомлюються з програмами-оболонками для складання тестів, переглядають існуючі контролюючі програми для відповідної вікової категорії учнів [4].

Отримані результати роботи викликають зацікавленість учителів у набутті навичок орієнтування в інформаційному освітньому просторі, вмінь самостійно конструювати інформаційне навчальне середовище, знань інноваційних методів навчання. Деякі вчителі мають змогу втілити свої доробки в процесі педагогічної діяльності.

Метою створення комп'ютерних портфоліо як реалізації проектного підходу їх вивчення є опанування вчителями комп'ютерної техніки для розв'язання повсякденних завдань автоматизації обробки навчальної інформації. Методика проектного навчання інформаційних технологій максимально наближеною до реального життя і готує спеціалістів до роботи в

реальних умовах інформатизованого суспільства. Одержавши таку різнобічну підготовку, вчитель зможе розв'язувати загальноосвітні задачі за допомогою комп'ютера у своїй професійно-педагогічній діяльності відповідно до вимог сучасної освіти.

8.8. Інтерактивне й мультимедійне обладнання у навчальному закладі

Робота з інтерактивними та мультимедійними пристроями істотно допомагає навчанню. Це добрий вибір для тих учителів, які хочуть зацікавити своїх учнів, підвищити відвідуваність, полегшити засвоєння матеріалу, а також допомогти учням із фізичними вадами.

Метою використання інтерактивного та мультимедійного обладнання в галузі освіти є підвищення компетенції вчителів у максимально ефективному використанні нових інформаційних, комунікаційних та інтерактивних технологій, стимулювання становлення нової культури педагогічного мислення. Візуалізація інформації з використанням сучасних технологій можлива різними засобами.

У даний час використовуються такі засоби, як:

- традиційний графопроектор (проектор);
- РК-панель у поєднанні з проектором;
- мультимедіа-проектор;
- демонстраційні монітори з пристроями сполучення з комп'ютерною та відеотехнікою.

Звичайний **проектор** призначений для роботи зі слайдами й дуже ефективний для використання в навчальних дисциплінах, що не піддаються частим змінам, коли підготовлені слайди можна використовувати безліч разів. З використанням сучасних комп'ютерних технологій можна створювати дуже ефектні слайди й ефективно використовувати їх у навчальному процесі. Інші три способи використовуються для візуалізації зображень з екрана комп'ютера, відеомагнітофона або відеокамери й зарекомендували себе дуже ефективно для навчальних дисциплін з часто оновлюваним змістом, тому що не потрібні постійні носії (плівки), інформацію можна швидше підготувати та змінити.

Інтерактивні дошки можна використовувати як при роботі у великій аудиторії, так і в маленьких групах. З їх допомогою можна урізноманітнювати процес навчання: викладач може читати лекцію, використовуючи одночасно текст, аудіо- й відеоматеріали, KVK, CK-RKM та Інтернет-ресурси. Писати та робити позначки можна поверх усіх документів, діаграм і веб-стрінок.

Будь-яку інформацію, відображену на інтерактивній дошці, можна роздрукувати, зберегти, відправити по електронній пошті й помістити на сайт. Інтерактивні дошки можна підключати до стандартних комп'ютерів, якими обладнана більшість навчальних закладів.

Інтерактивні дошки дуже зручні для проведення дискусій. Учні можуть використовувати дошку для того, щоб поділитися своїми ідеями, звернутись до попередніх занять, пригадати те, що було пройдено раніше і, таким чином,

почати обговорення. Дошка може внести розмаїтість у звичний хід роботи за допомогою ігор та опитувань, а також надати доступ до додаткових матеріалів.

Однозначно, робота з інтерактивними дошками покращує сприйняття матеріалу учнями, великий інтерактивний екран та яскраві кольори привертають увагу учнів, сприяють кращому освоєнню нового матеріалу.

Існують певні методики та вимоги до підготовки матеріалів для підвищення ефективності їх використання. Окрім того, значні вимоги до підготовки й оформлення матеріалів накладає специфіка техніки, яку застосовують для показу (яскравість, контрастність і розмір зображення), те, що добре для графопроектора (проектора), навряд чи підійде для комплекту «проектор-відеокамера». Те, що ефективне при роботі з мультимедіа-проектором, не обов'язково настільки ж добре при використанні демонстраційних моніторів. Кожний спосіб візуалізації та використання тих чи інших засобів має свої переваги й недоліки та накладає специфічні вимоги до підготовки й оформлення матеріалів.

Ігрові й навчальні програми дозволяють здійснювати видачу матеріалу в динаміці. Переваги комп'ютера в тому, що він знімає частину навантаження з учителя. Однак сучасні навчальні програми найчастіше мають занадто тверду схему, не дозволяючи впливати на процес навчання, а учні мають різні здібності. Тому за таких умов обов'язкова робота вчителя з учнями. Інтерактивна форма припускає, що учень сам може визначити для себе теми для вивчення, впливати на порядок, швидкість засвоєння матеріалу. Це дозволяє використовувати подібні можливості для самонавчання. У створенні сучасних інтерактивних програм, поряд з наявними системами програмування, усе більше застосування знаходять гіпертекстові технології завдяки простоті реалізації. Для їх освоєння не потрібні спеціальні знання.

У сполученні з тестовим контролем, коли комп'ютер здійснює перехід до нової теми або до повторення пройденої в залежності від показаних результатів, ця форма перетворюється на повноцінний електронний навчальний посібник, що дозволяє учню самому багато в чому будувати свою стратегію навчання й опановувати обов'язковий мінімум, визначений творцем посібника. Концепції побудови подібних навчальних посібників ще тільки відпрацьовуються і багато в чому спірні, особливо з урахуванням швидкого розвитку можливостей комп'ютерної техніки та психологічних аспектів взаємодії «людина-комп'ютер».

Зараз існує досить багато комп'ютерних програм, розроблених для вдосконалення навчального процесу. Усі навчальні програми можуть бути класифіковані за призначенням у такий спосіб:

- **лабораторні практикуми (ЛП);**
- **тренажери (ТР);**
- **контролюючі програми (КП);**
- **довідкові системи (ДС);**
- **комп'ютерні ігри (КІ).**

Лабораторний практикум. Програми цього типу служать для проведення спостережень, для їх чисельного та графічного представлення, для

дослідження різних об’єктів та їх використання на практиці. У програмі зазвичай визначаються цілі експерименту, описуються засоби та методики проведення експерименту, методи обробки даних, форми звіту.

Тренажери служать для відпрацювання й закріплення технічних навичок при рішенні задач. Вони забезпечують одержання інформації про теорію та прийоми рішення задач, тренування на різних рівнях самостійності, контроль і самоконтроль. Як правило, тренажери включають такі режими: вивчення теорії, демонстрація прикладів, робота з репетитором, самостійна робота, самоконтроль, контроль.

Контролюючі програми (КП) – програмні засоби, призначені для перевірки (оцінки) якості знань. КП повинна давати навчальну можливість уведення відповіді у формі, максимально наближеній до загальноприйнятої, забезпечувати фіксацію результатів контролю, збір, роздрукування та статистичний аналіз. КП повинна аналізувати відповідь на правильність і видавати адекватну оцінку незалежно від форми та синтаксичної грамотності відповіді.

Довідкові системи (ДС). Програми цього класу призначені для збереження та пред'явлення учню різноманітної навчальної інформації довідкового змісту. Для них характерні ієрархічна організація матеріалу та швидкий пошук інформації за різними ознаками (гіпертексти). Гіпертекст складається з деякої кількості сторінок, одні з яких містять посилання на інші.

У кожного гіпертексту є головна сторінка. Вона з’являється на екрані на початку роботи та містить назву гіпертексту й заголовки розділів. Можна вибирати будь-який розділ і переходити від одного до іншого послідовно. Таким чином, ДС забезпечують можливість одержання контекстної довідки, можливість збереження й висновки у твердій копії отриманої довідки.

Комп’ютерні ігри. Дуже багатьох лякає епідемія комп’ютерних ігор, що поширилась по всьому світі. Тим часом захопливий ефект ігор можна перетворити на корисний імпульс. Гру можна визначити як деяку модель дійсності, що відтворює ту чи іншу життєву ситуацію. Ігри можна розділити на два широких класи. Перший – це ігри, рушійною силою яких є бажання наслідувати яку-небудь життєву ситуацію («наслідувальні»). «Наслідувальні» ігри - це усвідомлена або неусвідомлена підготовка до деякої нової діяльності (наприклад, ділові ігри). Другий клас це ігри, стрижнем яких є бажання виграти, назвемо їх «виграшними».

Аналізуючи процес навчання в ході комп’ютерної гри, можна виділити два етапи: орієнтовний і виконавчий. В орієнтовній фазі відбувається знайомство з предметом гри, перелічуються її властивості, описуються зв’язки з іншими предметами, демонструється поведінка досліджуваної системи в різноманітних умовах. Наступна за нею виконавча фаза призначена для одержання навички з використання знань, сприйнятих в орієнтовній фазі. Виконавча фаза складається з багаторазового повторення різних вправ, виконання необхідних дій.

Комп’ютерні навчальні ігри істотно збагачують навчальний процес і дозволяють реалізувати нові підходи до навчання. При цьому сам процес стає куди більш продуктивним і менш стомлюючим.

Навчальні програми можна класифікувати й за рівнем розвитку, і за ступенем використання сучасної периферії. У цьому випадку виділяються три рівні. При роботі з програмами першого рівня учень довго читає величезні тексти, що виникають на екрані далеко не нешкідливого монітора. Зрідка тексти перериваються контрольними запитаннями, на які треба відповісти, вибравши правильну відповідь із запропонованих кількох.

Навчальні програми другого рівня припускають можливість використання двомірної графіки, простого звукового ряду, логічного аналізу відповіді учня (у цьому випадку форми представлення інформації на екрані текстова та графічна). При використанні тільки цих форм за межами можливостей комп’ютера залишається представлення інформації в людино-орієнтованій формі (аудіо- та відеоінформація в моно- та стереопредставленні, анімація, високоякісні статичні зображення), а також інтерактивність, тобто можливість активно втручатись у процес навчання (ставити запитання, здійснювати самоконтроль, одержувати більш детальні пояснення про незрозумілі місця навчального матеріалу). Навчальні програми третього покоління, як правило, використовують усі ці форми (мультимедіа). Сам термін «мультимедіа» позначає одночасне використання різних засобів представлення інформації при рішенні задач. Тут маються на увазі три вимірна комп’ютерна графіка, звуковий і відеоряд. Останнє досягнення в мультимедійних розробках - інтерфейси штучної (віртуальної) реальності, що дозволяють досягти в моделюючих і навчальних програмах граничної наочності.

Інтерактивні дошки дають учителю й учням унікальну можливість сполучення комп’ютерних і традиційних методів організації навчальної діяльності: з їх допомогою можна працювати практично з будь-яким наявним програмним забезпеченням та одночасно реалізувати різні прийоми індивідуальної й колективної, публічної («відповідь біля дошки») роботи учнів.

Питання для самоконтролю

1. Розкрити поняття «ІКТ», їх види та характеристика.
2. Як історично відбувалася зміна комп’ютерних технологій в освіті?
3. Виділити основні умови інформатизації освіти.
4. Розкрити основні напрями використання комп’ютерів у навчальному процесі.
5. Які Ви знаєте креативні технології, охарактеризуйте їх?
6. В чому переваги Інтернету як засобу спілкування.
7. Яким чином здійснюється використання локальних комп’ютерних мереж у виховному процесі?
8. Виділити проблеми, що зустрічаються при створенні педагогічних програмних засобів (зокрема, електронні книги, підручники, програми).
9. Наведіть приклади застосування ІКТ в процесі вивчення спеціальних дисциплін.

10. Охарактеризувати нові методи і технології навчання у дистанційній освіті (віртуальний клас, підтримка навчання, навчальні телекомунікаційні проекти, зворотний зв'язок, діалогова технологія, комп'ютерний зв'язок, телеконференції, координатор, модератор, фасилітатор, телекомунікаційний проект).
11. Які перспективи використання нових ІКТ?

Література

1. Інноваційні технології навчання та виховання : Навчальний посібник / О.М.Коберник, О.В.Бялик. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 210 с.
2. Коберник О.М. Проективна педагогіка і національна школа // Шлях освіти. – 2006. – № 7.
3. Освітні технології : Навч.-метод.посіб. / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред.. О.М.Пєхоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
4. Основи нових інформаційних технологій навчання : Посіб. для вчителів / Авт. кол.; За ред.. Ю. І. Машбіца. – К. : ТЗМН, 1997. – 264 с.
5. Шиман О.І. Практичний курс з використання сучасних інформаційних технологій. Навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей педагогічних ВНЗ / О. І.Шиман. – Бердянськ, БДПУ, 2008. – 157 с.
6. Шолохович В. Ф. Информационные технологии обучения // Информатика и образование. – 1998. – № 2.
7. Intel® Навчання для майбутнього. – К. : Нора-прінт, 2005.

9. ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ

9.1. Поняття інтерактивної технології
9.2. Умови реалізації інтерактивної технології
9.3. Характеристика форм і методів інтерактивного навчання

9.1. Поняття інтерактивної технології

У сучасному загальноосвітньому навчальному закладі застосовуються різноманітні методики, технології, форми організації навчальної діяльності, зокрема, пасивні, активні та інтерактивні методики.

У пасивних методиках учень виступає в ролі об'єкта навчання, він повинен засвоїти і відтворити матеріал, запропонований йому вчителем, який є основним джерелом знань (іноді ці методики називають репродуктивним). Учні при цьому, як правило, не співпрацюють один з одним і не вирішують будь-яких проблемних завдань. Пріоритетною є діяльність вчителя, тобто викладання.

Розвиток якості творчої особистості здійснюють у психологічно повноцінній творчій діяльності та соціальній поведінці. У цьому відношенні ті види діяльності, що існують у традиційній загальноосвітній школі, мають бути доповнені та удосконалені. Домінуючі інформаційні види навчальної діяльності, пов'язані з механічною передачею та засвоєнням знань, повинні бути підпорядковані і включені у більш соціальне та особистісно значущі продуктивні творчі види діяльності.

Під час використання активних методик учень більшою мірою стає суб'єктом навчання, вступає у діалог з учителем, виконує творчі, проблемні завдання; буває і зворотний зв'язок – запитання від учня до вчителя. Учень установлює індивідуальний контакт з учителем, а не з членами групи. Такі методики нині займають помітне місце на практичних та лабораторних заняттях, в самостійній роботі учнів. Вони мають обмежені можливості у зміні позиції учня, оскільки він не завжди перебуває у стані того, хто вчиться.

Інноваційні технології навчання в одному випадку ставлять його (учня) в позицію режисера, в другому – в позицію учителя, в третьому – консультанта, в четвертому – творця або художника, в п'ятому – організатора діяльності дітей або однокласників, в шостому – в позицію учня, в сьомому – організатора взаємонавчання тощо. Чим різноманітніша позиція, тим повноцінніше розвивається особистість учня, його розумова діяльність набуває системного характеру, виробляється гнучкість мислення і дій. Однією з інноваційних технологій навчання є інтерактивна.

Розглянемо детальніше сутність інтерактивної технології навчання. Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «interaci». «Inter» – «взаємна», «акт» – діяльність. Інтерактивний – означає властивість взаємодіяти або перебувати у режимі бесіди, діалогу з будь-чим (наприклад, комп'ютером) або з будь-ким (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія учителя й учня.

Варто зазначити, що інтерактивне навчання – це спеціальна методика організації пізнавальної діяльності, у процесі якої досягаються певні конкретні і прогнозовані результати. Однією з цілей «інтерактивну» є створення комфортних умов навчання, таких, при яких учень навчається успішно.

За інтерактивного навчання навчально-трудовий процес організовується таким чином, що практично всі учні задіяні у навчальній і трудовій діяльності, мають можливість діяти залежно від наявних знань. Спільна діяльність учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен учень вносить свій особистий вклад, здійснюється обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому все це відбувається за умови взаємної підтримки і в атмосфері доброзичливості, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й розвивати пізнавальну діяльність.

Інтерактивна діяльність на уроках передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємних дій, до спільного вирішення загальних, але значимих для кожного учасника завдань.

Інтерактив виключає домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншими. В ході діалогового навчання учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Отже, інтерактивна технологія передбачає спільне навчання (навчання у співробітництві: і учень, і вчитель є суб'єктами навчання). Вчитель виступає лише в ролі більш досвідченого організатора навчального процесу. Усі учасники навчального процесу при цьому взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно розв'язують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії, результати праці своїх однокласників і свою власну поведінку. Учні заглиблюються в атмосферу ділового співробітництва з розв'язання проблеми, яка є найсприятливішою для вироблення навичок і якостей особистості.

Особливістю цієї технології є те, що діяльність учнів у ній є найбільш природною, створюються сприятливі умови для формування вмінь і навичок, можливість виявити свої інтелектуальні якості. Впровадження даної технології дає змогу впливати не тільки на свідомість людини, а й на її почуття, емоції, вольові якості, тобто включати у процес навчання «цілісність людини». Важливою в цьому процесі є мета застосування різних методів і місце різноманітних видів дій, виходячи з того пізнавального рівня, на який вони виводять учня (див. таблицю 9.1).

Таблиця 9.1.

Пізнавальний рівень	**Що повинен робити учень**
Знання	Запам'ятовувати, заучувати, відтворювати
Розуміння	Пояснювати, передавати іншими словами у власній інтерпретації

Застосування	Використовувати знання у практичній діяльності
Аналіз	Розуміти відношення частин до цілого; розуміти структуру, причинно-наслідкові зв’язки; відмічати
Синтез	Перегруповувати окремі частини і створювати нове ціле
Оцінювання	Оцінювати на основі критеріїв; наводити докази; висловлювати власну думку

Якщо пасивні методики в основному зорієнтовані на рівень знань і розуміння, то активні та інтерактивні методики охоплюють усі пізнавальні рівні. Під час їх застосування, оскільки вони передбачають навчання через дію, відтворюються ситуації, взаємовідносини, завдання, характерні для щоденної педагогічної діяльності.

Інноваційні дидактичні пошуки побудови навчального процесу в сучасній педагогіці ґрунтуються на такій пошуково-навчальній діяльності, яку умовно називають надпредметною. Вона є особливим типом навчальної діяльності і спрямовується на організацію навчального пізнання в контексті напрацювання самим учнем нового власного досвіду. Серед різновидів надпредметної навчальної діяльності, які використовують у навчальному процесі інноваційні дидактичні пошуки, І.Зязюн виділяє:

• дослідницьку теоретико-пізнавальну (постановка проблеми, висунення і перевірка гіпотез, генерація ідей тощо);

• дискусійну (виявлення і по рівняння точок зору, позицій, підбір і пред'явлення аргументації тощо);

• моделюючу – в предметне – змістовному (імітаційна гра) і соціально-психологічному (рольова гра) плані;

• рефлексивну – у гносеологічному і почуттєво – особистісному плані (інтелектуальна, естетична рефлексія).

На думку цього вченого, важливою рисою використання надпредметної навчальної діяльності у сучасних дидактичних розробках є рефлексивний характер її включення як у навчальний процес, так і в зміст освіти.

Отже, інтерактивну технологію розглядають як систему методів взаємонавчання чи взаємодії, у ході якої учитель та учні діють за чітко визначеним алгоритмом, що приводить їх до наперед запланованого навчального результату.

9.2. Умови реалізації інтерактивної технології

Забезпечити використання інтерактивної технології можна в умовах групової і парної форм організації навчально-трудової діяльності. Робота в малих групах надає всім учасникам можливість діяти, практикувати навички співробітництва міжособистісного спілкування (зокрема, оволодівати

прийомами активного слухання, виробляти загальне рішення, формувати майстерність розв'язання педагогічних завдань, конфліктів).

Навчально-трудова діяльність учнів у складі малих груп, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги співробітництва, до активного засвоєння навчального матеріалу, особливо на етапах закріплення і поглиблення знань, систематизації й узагальнення вивченого матеріалу, контролю та корекції знань.

Відомо, що учням буває психологічно складно звертатися за поясненням до вчителя і набагато простіше до ровесників. Труднощі також можуть виникати в школярів під час усної перевірки знань, якщо її здійснює вчитель.

Досвід роботи вчителів показує, що спілкування в умовах групової діяльності зводить до мінімуму всі ці небажані прояви. Завдяки їм у школярів виробляється установка на творчу діяльність, на постійний пошук. Створюються умови для формування особистісно значущих якостей, що виражаються в умінні керувати своїм емоційним станом, формуються оперативні практичні вміння, попереджується втома, створюється комфортне середовище для навчання і виховання особистості школяра.

Таким чином, особливістю навчально-трудової діяльності школярів у малих групах є можливість вчитися не лише з підручників та в учителів, а й один у одного. Адже, під час групової роботи активізується діяльність усіх без винятку її виконавців, відзначається вища якість знань, ніж при фронтальній формі організації навчання. Це пояснюється тим, що прагнення кожного члена групи не підвести товаришів, виглядіти не гірше їх, зберегти відповідний статус у групі, утриматися в ній, не втратити друга концентрують увагу учня на виконанні спільного завдання, стимулюють його працездатність. Спільні дії справляють позитивний вплив не лише на обсяг, а й на якість роботи. Створюється доброзичлива атмосфера спілкування, де кожен почувається комфортно серед друзів. Все це полегшує навчання кожному школяреві – і сильному, і слабкому.

Важливу роль групова діяльність відіграє і в досягненні виховних цілей навчання. Під час навчання в групі формується вміння дитини прийти на допомогу в потрібну хвилину: пояснити, перевірити, порадити. Складаються товариські взаємостосунки, створюються умови для підготовки підростаючого покоління до спілкування, співпраці, наполегливості в самостійному житті після закінчення школи.

Завдяки груповій діяльності досить успішно здійснюється розвиток мислення школярів, оскільки контакти й обмін думками істотно стимулюють його.

Групова форма організації навчальної діяльності школярів може використовуватися на всіх етапах засвоєння навчального матеріалу. Проте на етапі первинного сприйняття нового матеріалу належний рівень цієї діяльності досягається лише за умови, що всі учні класу характеризуються високим та достатнім рівнем навчальних можливостей, добре володіють навичками самостійної роботи й виявляють велику працездатність. У протилежному

випадку більш продуктивною є фронтальна діяльність класу під керівництвом учителя. Найбільші потенційні можливості має групова форма роботи на уроці на етапах актуалізації опорних знань, закріплення, поглиблення, систематизації знань.

Розглянемо окремі способи здійснення групового навчання.

1-й спосіб. Усім функціонуючим у даному класі малим групам учитель дає виконувати одне й те саме завдання.

Одержавши завдання, кожна група приступає до їх виконання. Якщо хтось із членів групи не знає чи сумнівається у правильності виконання, відразу одержує пояснення. Оцінювання й контроль з боку групи за діяльністю й рівнем засвоєння знань кожного учня повинні супроводжуватися контролем і оцінюванням учителя. Учні мають зрозуміти, що тільки свідомою й наполегливою роботою в групі вони зможуть досягти високого індивідуального результату навчання й одержати високу оцінку вчителя.

2-й спосіб. Різним групам у класі пропонується виконання різних групових завдань. Незважаючи на це, цілісність пізнавальної діяльності всього класу зберігається, оскільки залишаються спільними освітні, виховні й розвивальні цілі заняття.

На відміну від попередньо розглянутої однорідної групової діяльності організовану в такий спосіб роботу груп називають диференційованою. В основу диференціації може бути покладено рівень складності завдань або їх кількість.

3-й спосіб. Кожна група працює над виконанням частини спільного для всього класу завдання. Така робота обов’язково завершується колективним обговоренням, представленням, захистом виконаних завдань. Головні висновки й підсумки такого обговорення стають надбанням учнів з інших груп і фіксуються у письмовій формі всіма присутніми на занятті.

4-й спосіб. Відмінність і специфіка групової діяльності зумовлена не характером навчальних завдань, а чисельним складом груп. Групова діяльність організується і в групах мінімального складу – із двох осіб. Звідси й назва діяльності – парна навчально-трудова діяльність.

5-й спосіб. Іноді виконання групового завдання потребує розподілу навчальної роботи між її учасниками. У цьому разі кожен член групи виконує частину спільного завдання, і таку навчально-трудову діяльність можна назвати індивідуально-груповою, її виконання оцінюється й обговорюється спочатку в групі, а вже потім виноситься на розгляд усього класу та вчителя.

Комплектуючи навчальні групи, ми даємо змогу значній кількості учнів бути лідером групи.

Раз і назавжди вказати точну чисельність груп, що створюються з дидактичною метою, неможливо. Вчитель у кожному випадку сам має вирішувати питання кількісного складу малих навчальних груп у межах одного класу. При цьому мають бути обов’язково враховані такі фактори: наповнюваність класу; рівень навчальних можливостей учнів; обсяг і складність навчального матеріалу; наявність у класі учнів, здатних виконувати роль консультанта.

Комплектуючи групи, педагог повинен враховувати симпатії, спільність інтересів, потреб, спрямувань учнів. Комплектування малих навчальних груп має здійснюватися з дотриманням двох вимог:

• психологічної сумісності членів групи;

• дієвості створеної групи, яка досягається, якщо не менше половини членів групи характеризується середнім та високим рівнем навчальних можливостей.

Розглянемо способи створення гетерогенних груп.

1-й спосіб. Користуючись результатами поділу класу на три типологічні групи (з високим, середнім та низьким рівнями навчальних можливостей), учитель вирішує, скільки малих навчальних груп варто створити у ньому класі, і відповідно до кількості створюваних груп визначає, хто з сильних учнів буде виконувати роль консультанта. Визначені консультанти самі комплектують свою групу.

На основі особистісних симпатій і товариських стосунків, не забуваючи про поставлені вчителем умови, учні, власне кажучи, самі займаються комплектуванням групи. Але при цьому завжди мають місце поради, схвалення чи сумніви вчителя. Своїм тактовним втручанням у процес започаткування групового суб'єкта навчальної діяльності він керується прагненням створити групи, здатні тривалий час успішно співпрацювати над вирішенням групових завдань.

2-й спосіб. Учитель повідомляє учням про необхідність поділу класу на малі навчальні групи, розповідає, з якою метою це здійснюється, вказує оптимальну чисельність груп, характеризує роль і функції консультанта. Далі учні самі займаються комплектуванням груп і обранням консультантів.

3-й спосіб. Ґрунтується на використанні методики числового вибору, запропонованої психологами, і здійснюється таким чином: після з'ясування учнями відмінності групової діяльності від звичних для них фронтальної та індивідуальної, їм пропонують письмово назвати прізвища трьох учнів класу, з якими кожен з них бажає спільно навчатися в одній групі.

4-й спосіб. Учитель на свій розсуд поділяє клас на малі навчальні групи (звичайно, з урахуванням рівнів навчальних можливостей школярів) і призначає консультантів.

Консультантом може бути учень, який добре встигає з конкретного навчального предмета і зацікавлено ставиться до його вивчення, виявляє бажання допомогти товаришам у навчанні, вміє знаходити контакт з іншими учнями, не проявляє зазнайства й лицемірства, вимогливий до себе і до інших. Крім того, він повинен володіти організаторськими вміннями, умінням здійснювати аналіз навчального завдання, складати план розв'язування, залучати до цієї справи всю групу, вміти дохідливе пояснювати матеріал, об'єктивно оцінювати знання, обґрунтовувати оцінку, тактовно виправляти допущені членами групи помилки.

Розпочавши комплектування гетерогенних навчальних груп, учитель повинен, у першу чергу, ознайомити клас з розглянутою щойно характеристикою консультанта.

Консультант зобов’язаний організовувати групу на спільну навчальну роботу, пояснювати матеріал, контролювати й оцінювати результати групової діяльності. Він може змінити соціально-особистісну позицію учня. У нього підвищується самооцінка, з’являється впевненість у собі, виникає потреба оволодіти навчальним матеріалом такою мірою, щоб можна було пояснювати його іншим. Він застосовує різні прийоми оперування навчальним матеріалом, робить знання дієвими.

Групи гомогенного складу можуть працювати і без консультанта, якщо до їх складу входять учні з високим або достатнім рівнем засвоєння навчального матеріалу. Всі члени групи у такому разі є співвиконавцями групової роботи.

Консультант призначається на семестр, два, а то й більше. Або вчитель оголошує, хто на наступному занятті буде виконувати роль консультанта. Склад груп на уроках з різних предметів не може бути однаковим, бо рівні навченості частіше всього бувають різними з різних дисциплін.

На етапі підготовки і становлення групової форми організації навчально-трудової діяльності учнів на уроці вчитель повинен:

• проаналізувати зміст навчального матеріалу з конкретної теми і скласти перелік базових знань та вмінь;

• визначитися з вибором видів навчальних занять та їх кількістю при вивченні конкретної теми;

• підготувати завдання для групової роботи та індивідуальної перевірки знань і вмінь учнів.

Завдяки переліку знань і вмінь перед консультантами й членами груп відразу постає весь обсяг знань і складність матеріалу, що вивчається. Перелік базових знань та вмінь має бути результатом аналізу програми. Він стосується не тільки даної теми, а й попередніх, якщо це має принципове значення для здобуття нових знань. Виходячи з власного досвіду, особливостей навчального матеріалу, типу навчального закладу, вчитель може доповнювати перелік знань та вмінь кількістю виучуваних термінів, понять, виконанням трудових прийомів тощо.

Учнів треба знайомити з переліками знань та вмінь на самому початку вивчення теми. Це акцентує їхню увагу на вивченні нової теми, стає своєрідним довідником завдань, змісту і результатів групової навчальної діяльності. Адже всі зазначені знання і вміння підлягають засвоєнню під час сукупної діяльності у складі малих навчальних груп, контролюються та перевіряються консультантами і вчителем. Наявність переліку знань і вмінь розширює можливості використання групової діяльності з дидактичною метою в позаурочний час. Скориставшись ним, консультант може провести перевірку засвоєння теоретичного матеріалу у будь-який зручний для цього час. Перелік знань та вмінь можна помістити на окремому стенді в кабінеті і зачитати на першому занятті з конкретної теми або надрукувати і роздати кожному.

Перелік обов'язкових знань і вмінь є програмою дій для вчителя. На цій основі він компонує теоретичний матеріал у логічно завершені блоки і визначає, скільки та які блоки будуть вивчатися, який за обсягом навчальний матеріал виноситься на кожне заняття, що дасть змогу вивільнити певну

кількість годин, які з успіхом будуть використані на осмислення, систематизацію та узагальнення знань, виконання практичних робіт і дасть можливість організувати з цією метою групову навчальну діяльність учнів.

Упровадження в навчальний процес групової роботи учнів потребує від учителя:

• знання внутрішньої структури класу і психолого-педагогічних характеристик кожного учня;

• бездоганного володіння предметом і методикою його викладання;

• усвідомлення мети і завдань групової діяльності;

• уміння забезпечувати повноцінне функціонування групового навчання.

Для забезпечення високого ступеня активності учнів під час виконання групових завдань учитель під час їх складання повинен додержувати таких вимог:

а) обсяг завдань має бути таким, щоб можна було здійснювати закріплення ц перевірку необхідного мінімуму знань;

б) рівень складності завдань повинен відповідати рівню засвоєння відповідного навчального матеріалу;

в) складання завдань має бути диференційованим, тобто: включати міру допомоги у виконанні завдань учням із середнім або початковим рівнем засвоєння навчального матеріалу та ускладнення для учнів з високим його рівнем.

Групова форма організації навчально-трудової діяльності покладає на вчителя додаткові обов’язки. Варто приділяти увагу економному витрачанню часу заняття в процесі роботи над груповим завданням, особливо під час опитування, яке консультанти проводять на початку заняття чи під час виконання ролей у дидактичній грі. Щоб вистачило часу на виконання інших видів робіт, слід постійно нагадувати учням час, цікавитися кількістю виконаних завдань, радити зосереджувати увагу на основному, працювати швидше, консультантів фіксувати в класному журналі, мотивуючи, що цим вони домагаються високої об'єктивності оцінних дій консультантів.

Індивідуальний контроль за наслідками навчання малих груп школярів варто іноді здійснювати у формі самостійних робіт. Наслідки таких робіт учитель доводить до відома класу. Виставляючи оцінки в класний журнал, треба подумати, чи варто виставляти всі оцінки. Якщо ми обмежуємося виставленням лише оцінок, що відповідають високому або достатньому рівням засвоєння навчального матеріалу, то решта учнів класу має можливість доопрацьовувати матеріал самостійно чи з консультантом і на наступному занятті мати кращі результати.

На основі проведеного на занятті захисту й обговорення виконаного групового завдання (об’єкта проектування) вчитель у загальному оцінює роботу всієї групи, а також відмічає й оцінює виступи окремих учнів.

Для перевірки індивідуальних досягнень кожного суб’єкта групового навчання необхідно передбачити підсумковий контроль.

Фрагментарне включення групової навчальної діяльності школярів у структуру комбінованого уроку найбільш доцільно здійснювати:

а) на початку уроку з метою оперативного усного опитування учнів усього класу;

б) перед вивченням нового матеріалу з метою актуалізації попередньо набутих знань;

в) під час обговорення об'єктів проектування;

г) після вивчення нового матеріалу, з метою його закріплення й систематизації.

9.3. Характеристика форм і методів інтерактивного навчання

Варто зазначити, що у науковій літературі відсутня цілісна класифікація інтерактивних технологій навчання за винятком декількох робіт О.Пометун та Л.Пироженко, які умовно їх поділили на чотири групи за формами навчання (моделями).

До першої групи віднесено інтерактивні технології кооперативного навчання.

На традиційному уроці частіше всього використовують групову (фронтальну) форму організації навчальної діяльності учнів. Всі спроби осучаснити класно-урочну систему, позбавити її притаманних їй недоліків були пов’язані з використанням у рамках уроку ще й парної та колективної форм.

Співробітництво (кооперація) – це спільна діяльність для досягнення загальних цілей. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи. Кооперативним навчанням називається такий варіант його організації, при якому учні працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і своїх товаришів. Ідея проста. Одержавши інструкції від учителя, учні об’єднуються в невеликі групи. Потім вони виконують отримане завдання доти, поки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно. Спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємної вигоди.

Перший і найбільш важливий елемент при структуруванні кооперативного навчання – **позитивна взаємозалежність**. Позитивну взаємозалежність можна вважати успішно вибудованою, коли члени групи розуміють, що вони зв’язані один з одним у такій мірі, що один не може бути успішним, якщо не будуть успішними всі. Отже, групові цілі і завдання варто розробляти і повідомляти учням так, щоб вони повірили, що вони або потонуть, або випливуть, але тільки разом.

Другий основний елемент спільного навчання – **особистісна взаємодія, що стимулює діяльність**, причому важливо, щоб учні фізично розташовувалися обличчям один до одного. Учні повинні спільно займатися реальною діяльністю, у якій кожний працює на успіх не тільки свій, але і товаришів, спільно використовуючи можливості, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи і радіючи досягненням товаришів. Існують важливі види пізнавальної діяльності і міжособистісної динаміки, що можуть здійснитися тільки у випадку, коли учні сприяють навчанню один одного.

Інтерактивні технології колективно-групового навчання. До цієї групи віднесено інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу.

Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються).

Використання гри в навчальному процесі завжди стикається з протиріччям: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання педагога при застосуванні ігор у навчанні полягає в підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті.

Ігрова модель навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю прояву емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання й допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найбільш поширеними з них є моделюючі. Кожна така гра відбувається за схемою. Учні «вводяться» в ситуацію, на основі якої вони отримують ігрове завдання. Для його виконання учні поділяються на групи і обирають відповідні ролі. Починаючи висувати припущення щодо розв'язання проблеми (1 крок), вони стикаються з тим, що їм не вистачає інформації. Тоді отримують її від учителя або вчитель сам корегує діяльність учнів новим блоком інформації. В іграх, побудованих на використанні учнями вже відомого матеріалу, джерелом інформації є судження, висловлені попередніми учасниками гри. З отримання нової інформації та її аналізу під кутом зору ігрового завдання починається наступний етап гри (2 крок), далі гра розгортається за невизначеним сценарієм, який реалізує декілька етапів взаємодій між учнями, які «грають ролі» (3 крок). Нарешті після завершення сценарію потрібне серйозне обговорення, рефлексія того, що відбулося, усвідомлення учнями отриманого досвіду на теоретичному рівні (4 крок).

Технології ситуативного моделювання. Імітаціями (імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища оточуючої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, наприклад, проводячи дослід. Як правило, вчитель надає під час імітації чіткі поопераційні інструкції. Учні можуть виконувати дії індивідуально або в групах. На закінчення певного виду діяльності всі учні отримують подібний результат, але він може розрізнятись у залежності від індивідуальних особливостей учня, складу групи, використаних ресурсів тощо. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків, які можна прослідкувати, аналізуючи результати імітації у різних її учасників.

Мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та

почуття. Рольова гра може також використовуватися для отримання конкретних навичок, наприклад, безпечної поведінки в певній ситуації тощо.

Розігрування конкретної життєвої ситуації за ролями допоможе учням виробити власне ставлення до неї, набути досвід шляхом гри, сприяє розвитку уяви і навичок критичного мислення, вихованню спроможності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій, співчувати іншим.

Технології навчання в дискусії. Дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. За визначенням науковців, дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона, значною мірою, сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми, і все це повністю відповідає завданням сучасної школи. В дидактиці дехто з фахівців відносить дискусію як до методів навчання (способів роботи зі змістом навчального матеріалу), так і до форм організації навчання. Певна кількість науковців вважає дискусію різновидом ігрових форм занять, співробітництва, коли з обговорюваної проблеми ініціативно висловлюються всі учасники спільної діяльності [2].

В літературі існують також різні погляди щодо функцій дискусії в навчанні. Вона може виступати як метод засвоєння знань, їх закріплення і вироблення вмінь і навичок, як метод розвитку психічних функцій, творчих здібностей і особистісних якостей учнів, а також як метод стимулювання і мотивації учіння.

Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусій. Вони вчать глибокому розумінню проблеми, самостійній позиції, оперуванню аргументами, критичному мисленню, зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти іншого, сприяють уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ.

Якщо вести мову про конкретні методики групового інтерактивного навчання, то до найбільш вагомих О.Пометун та Л.Пироженко відносять «велике коло», «акваріум», «мозковий штурм», «дебати», «займи позицію». Ці види інтерактивного навчання ефективні тоді, коли на уроці розглядається будь-яка проблема в цілому, про яку учні мають початкові уявлення, отримані на заняттях раніше або з життєвого досвіду. Роботу з учнями 5-9 класів найкраще починати з найпростіших форм («велике коло», «акваріум»). Цінне в них те, що вони дають змогу дитині висловитися, запропонувати власну думку, твердження тощо.

Найбільш проста форма групової взаємодії – «**Велике коло»**. Робота проходить в три етапи.

1. Учні сідають на стільцях у вигляді великого кола. Вчитель формулює проблему.

2. Протягом певного часу кожен учень індивідуально записує пропозиції для вирішення проблеми.

3. Кожен учень по колу зачитує свої пропозиції, група мовчки вислуховує (не критикує) і проводить голосування по кожному пункту.

«**Велике коло»** доцільно використовувати і тоді, коли необхідно швидко вирішити питання. За допомогою даної форми можна, наприклад, складати технологічну послідовність виготовлення виробу, розробляти технологічну документацію.

«Акваріум» – форма діалогу, коли учням пропонують обговорити проблему «перед обличчям громадськості». Мала група вибирає того, кому може довірити вести діалог з проблеми. Іноді може бути кілька бажаючих. Усі інші учні виступають у ролі глядачів.

Що дає цей організаційний прийом учням? Можливість побачити своїх однолітків збоку, тобто побачити: як вони спілкуються; як реагують на чужі думки; як аргументують свою думку тощо.

Метод **«Займи позицію»** полягає в наступному. Багато дискусій стають неконструктивними через те, що їх учасники з самого початку не визначили своїх позицій з того питання, яке виноситься на обговорення. Такий метод допомагає виявити думку, побачити прихильників і противників тієї чи іншої позиції, розпочати аргументоване обговорення питання. Обговорення можна розпочати з постановки дискусійного питання, тобто питання, яке передбачає протилежні відповіді. Усі учасники, подумавши над запитанням, повинні зайняти позицію – «абсолютно за», «абсолютно проти», «скоріше за», «скоріше проти». Можна замість сформульованого дискусійного питання виступити з дискусійним твердженням, а потім попросити зайняти позицію відповідно зі своїм ставленням до даного твердження, наприклад: «повністю згідний», «повністю не згідний», «скоріше згідний», «скоріше не згідний».

Зайнявши позиції, учасники обмінюються думками з дискусійної проблеми, уточнюють свою позицію і наводять аргументи на підтримку своєї позиції. Представники різних позицій виступають по черзі, при цьому кожен учасник зможе вільно змінити свою позицію під впливом переконливих аргументів.

«Мозковий штурм» – один із найпопулярніших методів навчання і групової роботи. Мета його першого етапу – запропонувати якомога більше варіантів відповідей на запитання. Ця стадія передбачає обговорення, критику, оцінку думок та висловлювань. Тому «мозковий штурм» дуже добре працює на початку розв’язання проблеми або в тому разі, коли цей процес зайшов у глухий кут.

Питання для самокнтролю

1. Що таке активні методики навчання та чим вони відрізняються від традиційних?
2. В чому полягає сутність інтерактивного навчання?
3. Дайте характеристику групової та парної форми організації навчально-трудової діяльності.
4. Які існують способи здійснення групового навчання?
5. Розкрийте зміст методів інтерактивного навчання: «Велике коло», «Акваріум», «Займи позицію», «Мозковий штурм», рольові ігри тощо.

Література

1. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х. : Скорпіон, 2000.
2. Інноваційні технології навчання та виховання : Навчальний посібник / О.М.Коберник, О.В.Бялик. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 210 с.
3. Інтерактивні технології навчання / О.І.Пометун, А.В.Пироженко, Г.І.Коберник та ін. – К. : Науковий світ, 2004.
4. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: Методичний посібник. – К. : АПН., 2002.
5. Ігри дорослих: Інтерактивні методи навчання / Упорядн. Л.Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газета, 2005.
6. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції / За ред. О.М.Пєхоти. – Миколаїв, 1999.

10. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

10.1. Проблеми сучасного виховання
10.2. Традиційні технології та методи виховання
10.3. Нова парадигма виховання
10.4. Особистісно орієнтований підхід у вихованні
10.5. Технологія колективних творчих справ

10.1. Проблеми сучасного виховання

Сучасні соціальні, економічні, екологічні та інші проблеми породили і породжують нові труднощі у вихованні учнів. Не менший вплив на загострення виховної ситуації справляє діяльність самої загальноосвітньої школи, яка, здійснюючи радикальні перетворення в освіті, поки що не змогла позбавитися формалізму, одноманітності виховної діяльності, традиційного способу мислення вчителів, ставлення до учнів як до об'єкту виховання. До цього часу спостерігається уніфікація виховної роботи, відсутність повноцінної системи виховання, перевага в педагогічній технології повчального виховання, монологічний підхід у спілкуванні вихователя і вихованців, ставка на вплив, а не на саморозвиток особистості школяра.

І це в той час, коли держава поставила перед педагогічними колективами завдання виховати особливий тип особистості, якій притаманні національна свідомість, громадянська активність, гуманність, справедливість та інші загальнолюдські й культурно-національні цінності.

Тому удосконалення виховного процесу в школі, пов'язаних з цим соціально-психологічних і організаційно-методичних завдань, не можливе без глибокого аналізу негативних тенденцій, помилок, проявів формалізму в практиці організації і управління виховною діяльністю середніх закладів освіти.

Виховна робота в сучасній загальноосвітній школі, як свідчить її аналіз, становить собою, здебільшого, набір стандартних заходів з морально-естетичної освіти, набір так званих громадських доручень, заохочень і покарань. Виховання здійснюється як вплив, вихованець стає лише його об'єктом, відбувається «підтягування» його якостей, поведінки, світогляду під певні жорсткі соціальні норми, ідеалізовані схеми. Все це не забезпечує можливості для саморозвитку особистості.

Аналіз організації та управління виховною діяльністю в загальноосвітніх школах дають підставу стверджувати, що у значної кількості школярів спостерігається відсутність потреби в здоровому способі життя, спад інтересу до занять фізичною культурою і спортом. Це в свою чергу зменшує адаптивні можливості учнів до розумових та емоційних навантажень.

Лише 20% школярів закінчують школу практично здоровими. Зростає кількість підлітків, схильних до вживання алкоголю, наркотиків, різних стимуляторів. Значно раніше розпочинають школярі статеве життя.

У галузі психічного розвитку учнів розповсюдженим явищем залишається бідність у значної їх частини словникового запасу, емоційно-чуттєвої сфери, низький рівень самоконтролю та саморегуляції. Збільшується відсоток дітей із затримкою психічного розвитку (понад 10%), які вступають до першого класу загальноосвітньої школи і не здатні засвоїти її програму.

Певні відхилення спостерігаються і в соціальному розвитку вихованців. Тут і низькі показники соціальної адаптованості школярів до школи, зростає їх відчуженість від батьків, вчителів, школи, а відтак, і від усього суспільства. Як свідчать дослідження, лише 7% старшокласників відвідують школу за власним бажанням, а решта роблять це вимушено, під тиском батьків або життєвих обставин.

Про соціально-психологічну атмосферу соціального відчуження в початкових класах можна судити на основі таких даних: з двох тисяч першокласників на питання «Тобі в школі добре чи погано?» відповідали так: 76% – добре, 24% – погано; другокласників – відповідно 57%; 43%; учнів третього класу – 32% і 68%. Головним мотивом навчання в школі 63% назвали: бажання бути серед товаришів, спілкування з ними.

Подібний стан спостерігається і в духовному розвитку сучасного школяра: розмитість життєвих позицій, моральних ідеалів, девальвація загальнолюдських і культурно-національних цінностей, яка виявляється в неприйнятті значною кількістю дітей і підлітків таких якостей, як милосердя, доброта, честь, справедливість, людська гідність.

Отже, слід зауважити, що нині образ особистості школяра в його ідеальному варіанті й реальному житті з багатьох показників не збігаються, і це потрібно враховувати під час навчання й виховання.

Виховний процес у багатьох школах, як показує його вивчення, втрачає свою ефективність і результативність через домінування застарілих форм і методів організації, неврахування зростаючих вимог вихованців, їхньої поінформованості, змін у соціокультурному просторі. Останнім часом навіть саме поняття виховного заходу набуло директивно-офіційного відтінку. За таких умов виховна діяльність в навчальних закладах не виконує своїх основних функцій (організуючої й розвиваючої), а тому її вплив на учнів малоефективний.

Вивчення й аналіз упродовж ряду років річних планів загальноосвітніх шкіл, планів виховної роботи класних керівників засвідчує, що 80-87% передбачуваних виховних справ носять словесно-інформаційний характер. Тобто, гіпертрофується роль словесних виховних впливів (зокрема, бесід). У повчаннях переважають загальні фрази, багаторазове повторення загальновідомих істин, без урахування конкретних завдань, які повинен вирішувати учнівський колектив. У більшості навчально-виховних закладів склалася система навіювання учням стандартного набору штампів, формул, які суперечать тому, що відбувається в житті. Зловживання у змісті виховної роботи одних і тих же інформаційних форм роботи призводить до реакції, яку психологи називають «межа насичення» або «ефект бумеранга» (реакція, протилежна очікуваній).

При цьому ігноруються поради А.Макаренка про те, що: «Справжня суть виховної роботи... полягає зовсім не в ваших розмовах з дитиною, не в безпосередньому вашому впливові на дитину, а ... в організації життя дитини» [4].

Як зазначає О.Савченко, дуже конкретним був і залишається погляд на виховання як просвітницький процес (адаптаційно-інформаційний образ виховання), для якого характерне перебільшення значення слова, методи виховання ототожнюються з навчанням, виховання повністю спирається на свідомість. Дитина переважно – лише об'єкт впливу вихователя, який він підкоряє своїм цілям і волі.

Часто виховні заходи проводяться за заздалегідь розписаними ролями, підготовленими сценаріями, де не залишається місця для власної активності учнів, їх творчої діяльності.

Переважна більшість педагогів, як показали наші дослідження, не вивчає рівня вихованості учнів, їхніх індивідуальних особливостей, проводить виховну роботу, взагалі не аналізуючи результатів. За цих умов не залишається часу на духовне спілкування педагогів з учнями, на індивідуальну і групову роботу з ними, а отже, звужується можливість педагогічного впливу на фізичну, психічну, соціальну та духовну сферу, на формування якостей і властивостей особистості .

Анкетне опитування, бесіди з педагогами, спостереження за виховним процесом свідчать про те, що, плануючи виховну роботу, 68,5% вчителів не передбачають її результатів, впливу на учнів; 62,3% – не враховують сильних і слабких сторін особистості школяра; 47,6% – рівня самостійності учнів.

Аналіз типових відповідей, інтерв'ю, спеціальних тестів директорів шкіл, класних керівників, вчителів початкових класів свідчить про те, що майже 90% з них поверхово володіють теоретичними основами організації життєдіяльності школярів у сучасних умовах. Лише 35% респондентів назвали і дали об'єктивне обґрунтування потреби використання активних форм співпраці з учнями, 68,7% відчувають брак знань у плануванні й організації виховного процесу.

В управлінні виховним процесом у школі ще повністю не зжиті прояви директивного підходу, який розглядає виховний процес за «вимога – сприймання – дія». Взаємодія вчителя і учнів носить характер елементарного співпорядкування (супідрядності). В їхніх взаєминах мало взаєморозуміння. Вчитель віддаляється від дитини і, навпаки, дитина віддаляється від учителя. Виховний процес, який часто будується на беззаперечному підкоренні, приниженні достоїнств дитини не сприяє її духовному і соціальному становленню. Дослідження доводять, що 68% вчителів здійснюють взаємодію зі школярами на основі формальних, дистантних і авторитарних стосунків.

Одна з причин такого стану полягає у професійній неспроможності вчителя (недостатності знань; у низькій педагогічній культурі тощо; необ'єктивності; випадковості у виборі професії; важких побутових умовах). До того ж, як зазначає А.Бойко, антипедагогічні взаємини «вчитель-учень» – це свого роду точне відбиття стосунків «учитель-адміністрація-навчальний заклад», «навчальний заклад-управлінські органи». І тому перш за все треба

подолати систему відчужень школи від суспільства; управлінських органів – від школи; педагогічного колективу від учнів; учня від школи та вчителя. Деякі зрушення в позитивний бік існують, проте вони майже непомітні.

У результаті обстеження учнів виявлено, що 15% випускників ставляться до школи негативно; 44% – байдуже; таких, які ненавидять школу – 6%; позитивно характеризують школу – 31%; з любов'ю до неї ставляться лише 4%. Близько половини учнів не задоволені рівнем одержаних знань, кожний п'ятий не бажає відвідувати школу. Небезпека посилюється в зв'язку з соціальною та економічною нестабільністю.

Аналіз підручників з педагогіки, педагогічних досліджень з теорії виховання за 60-80 роки свідчить, що виховний процес розглядався теоретиками і здійснювався на практиці як моносуб'єктний, за основу була прийнята екстерналістська концепція виховання, яка розглядає активність вихованця як наслідок впливу зовнішніх факторів. Саме ця (екстерналістська) традиція здебільшого одержала розповсюдження у вітчизняній педагогіці. Виховання у практичній діяльності вчителя здійснюється, в основному, як безпосередній вплив вчителя. Підрахунки, зроблені на різних уроках, перервах, у позакласній роботі, показують, що упродовж перебування в школі перед учнями ставиться в середньому до 180 вимог, кількість оціночних суджень з боку педагога теж значна. Такий підхід має односторонній технологічний характер, бо основна увага зосереджується на діяльності вихователя. Він виступає в ролі суб'єкта виховного процесу, а учень – у ролі об'єкта.

Не може не турбувати й те, що захопленість учнівської молоді деякими формами підприємництва, торговим бізнесом призводить до зубожіння їхнього духовного світу, до егоїзму, байдужості й жорстокості. Атмосфера меркантильності, утилітарності деформує мотиваційну сферу цих дітей, породжує в них небажання вчитися, добросовісно працювати, веде до втрати справжніх моральних цінностей. Невпевненість більшості учнів у завтрашньому дні паралізує почуття громадянськості, милосердя, прагнення до пізнання і творчості.

Вивчення практики роботи навчальних закладів засвідчує, що лише деякі школи шукають нові форми організації життя і діяльності учнів, відроджують або створюють нові дитячі та юнацькі громадські об'єднання та знаходять шляхи взаємодії з дітьми.

Знижується і роль сім'ї у вихованні дітей. Адже зубожіння ряду сімей призводить до того, що батьки втратили віру в державу, матеріальну справедливість, шукають способи для виживання. У них втрачається рівновага і спокій, зростає жорстокість. Діти часто караються фізично. Опитування учнів 5-7 класів показало, що 48,3% зізналися, що їх вдома фізично карають.

Позаурочна навчально-виховна робота в школах майже не проводиться. На запитання анкети «В яких шкільних гуртках, секціях ви займаєтесь?» лише 12,9% опитаних вказали на те, що вони беруть участь у позакласній гуртковій роботі. Зате учні почали масово залучатись до діяльності різних братств, сект сумнівних напрямків.

Педагогічні працівники все більше схиляються до думки про те, що виховання не є обов'язковим і самостійним процесом в діяльності сучасної школи і тим самим знімають з себе відповідальність за ті особистісні якості та властивості, що їх набуває дитина за період шкільного навчання, а, отже, і в цілому за розвиток і вихованість особистості. Тому то виховний процес у сучасному навчальному закладі здійснюється в переважній своїй більшості узагальнено й стихійно, ніким не регулюється.

Навчально-виховна робота в сучасному навчальному закладі, як свідчить її аналіз, спрямована перш за все на формування інтелекту, що включає в себе лише певну суму знань, оволодіння певною інформацією. Процеси ж особистісного становлення опиняються в стані стихійного, нерегульованого розвитку.

З двох способів соціалізації – стихійного та регульованого, які повинні знаходитись у гармонії та взаємодоповненні (забезпечуючи, з одного боку формування та апробацію індивідуалізованих структур особистісного досвіду, а з іншого боку – надання цим структурам соціально прийнятих форм – і навпаки), домінуючим і переважаючим є перший, тобто, стихійний. На жаль, цей висновок слідує як необхідний, якщо прийняти до уваги особливості організації нашого соціуму в сучасний історичний період. Насамперед, ці особливості полягають у тому, що соціальні інструменти регулювання соціальної поведінки громадян майже не функціонують – ні мораль, ні право, ні релігія як носії норм та правил побудови та контролю активності членів соціуму не розглядаються ними як безумовно авторитетні. Відмітимо лише, що тяжкий соціально-економічний стан прямо впливає на процес формування молодих громадян. За умови, що єдиним способом соціалізації залишається стихійне учіння, ми стикаємось з тим, що всі форми сучасної нецивілізованої «анархічної» поведінки, які викликані до життя особливою історичною ситуацією, некритично засвоюються незрілими особистостями як способи нормального життя.

Аналіз виховної роботи в ряді навчальних закладів показав, що в більшій половині з них відсутні сучасні системи виховання, які б ґрунтувалися на фундаментальних дослідженнях педагогічної і психологічної науки, народної педагогіки, національної самобутності української системи виховання тощо. Цілеспрямований процес організації життя, діяльності і спілкування у колективі, залучення учнів до активного перетворення дійсності підміняється низкою заходів без урахування конкретних завдань, які повинен вирішувати даний учнівський і педагогічний колектив. У цій обстановці педагоги не встигають стимулювати самостійну творчу діяльність учнів, їх психічний, фізичний, соціальний і духовний розвиток.

Наскільки сучасними є слова А.Макаренка, який писав: «Ми фактично учня не виховуємо, ми нічого від нього не вимагаємо, крім найпримітивніших гальм, потрібних для нашої зручності. Ми добиваємось (не завжди), щоб він тихо сидів у класі, але ми не ставимо перед собою ніяких цілей позитивного дисциплінування. У наших школярів іноді ще буває дисципліна порядку, але не буває дисципліни боротьби і подолання. Ми чекаємо, поки учень зробить ту чи

іншу провину, і тоді починаємо його «виховувати». Учень, який не робить провин, нас не цікавить, – куди він прямує, який характер розвивається в удаваному його зовнішньому порядку, – ми не знаємо і дізнаватися не вміємо».

Подібне становище і в сучасній школі. Відомий народний учитель О.Шаповалов зазначає: «Скажу чесно: серед моїх колег (я маю на увазі все учительське середовище) аж ніяк не одиниці таких, хто не проти перекласти найголовнішу, найвищу свою місію – виховання особистості – на чиї-небудь плечі. На шефів, на громадську організацію, трудовий колектив, батьківську раду... Дуже вже утвердились педагоги в думці (і в цьому «допомогла» суспільна позиція недавнього минулого): школа тільки навчає. (Навіть виник певний лукавий термін: «виховуюче навчання»). Багато моїх колег, які прийшли в школу протягом останніх 15-20 років, звично вважають: моя справа – дати знання, не питайте з мене, як і яким виросте хлопець чи дівчина. Мовляв, ми – не пансіон благородного виховання. Ось цей моральний перекіс у нашій свідомості потрібно тепер ламати, переборювати».

Вивчення стану організації виховного процесу свідчить, що він здійснюється без конкретного адресата, користувача та замовника, організовується узагальнено, з усіма і для всіх, а це.

Ці обставини вимагають зміни парадигми виховання, нової логіки побудови та управління виховним процесом, нових технологій педагогічної діяльності, де б органічно поєднувалася теорія і практика, усвідомлено формувалася виховна стратегія закладу освіти та особистості учня.

10.2. Традиційні технології та методи виховання

Ефективність процесу виховання учнів значною мірою залежить від сили і характеру взаємодії педагога і дитини, від професійно-педагогічної підготовленості вчителя, його вміння користуватися широким арсеналом методів, прийомів і технологій виховання.

При цьому варто зазначити, що методичне забезпечення особистісного становлення особистості як психолого-педагогічна проблема залишається ключовою як для науки, так і для практики. В галузі виховання на превеликий жаль ми не маємо поки що ніяких як-небудь теоретично обґрунтованих технологій і методів. Можна говорити лише про окремі найбільш вдалі підходи й прийоми, емпірично знайдені окремими талановитими педагогами, причому особливістю цих технологій є те, що вони добре спрацьовують в руках своїх творців, але зрідка використовуються у масовому вжитку.

У загальному методи виховання найчастіше трактуються як сукупність способів впливу на вихованця або ж як способи організації цілеспрямованої діяльності, спрямованої на формування особистості та досягнення виховної мети.

У педагогічній теорії і практиці відома значна кількість методів (груп методів), суть і мета яких пов’язані з тими конкретними завданнями, котрі вони покликані вирішувати.

Методи виховання поділяють на окремі складові – прийоми, які розглядаються як сукупність окремих дій в структурі методу, частіше менш загальних. Метод завжди застосовується у конкретних умовах. Ці умови впливають на характер застосування методу, модифікують його, виступаючи у вигляді прийомів. Прийом має частковий характер. Методи і прийоми тісно взаємопов'язані між собою, можуть замінювати один одного в конкретних педагогічних ситуаціях

Вітчизняною педагогікою сформульовані, а практикою перевірені багаточисленні традиційні методи виховання, які мають певну класифікацію. Класифікація методів – це побудована за певною ознакою система методів. Класифікація методів виховання, як і будь-яких інших педагогічних явищ, сприяє доцільному і більш ефективному їх застосуванню, оскільки розкриває загальне і часткове, теоретичне і практичне, властиве цим методам. Це дає можливість поглибити теоретичні знання вчителя, створити передумови для удосконалення його педагогічної майстерності.

Аналогічно тому, що немає єдиної думки в науковців щодо визначення поняття «методи виховання», існують певні розбіжності і в їх класифікації.

На думку А.Макаренка, жодну систему методів не можна рекомендувати як постійну. На її рух, розвиток впливає зміна мети, яку переслідують у вихованні, умови застосування, вік дитини, рівень їх вихованості, конкретні обставини життя дитячого колективу тощо. Умови функціонування системи висовують як головний, домінантний, певний метод, навколо якого групуються інші [4].

Разом з тим варто зазначити, що система традиційних методів виховання залишається мало змінюваною, вона недостатньо розвивається, однак автори прагнуть по-різному підійти до їх класифікації.

У таблиці 9.2 подано різні підходи до класифікації методів виховання, їх упорядкування.

Таблиця 10.2.

Різні підходи до класифікації методів виховання

№ п/п	Автори	Класифікація методів виховання
1.	С.Збандуто (1965)	Переконання, вправляння, привчання, приклад, заохочення і покарання.
2.	В.Коротов (1970)	1.Методи організації виховного колективу (єдині вимоги, самообслуговування, змагання, самоуправління) 2.Методи ідейно-морального переконання (інформаційний, пошуковий, дискусійний, взаємна просвіта) 3.Методи педагогічного впливу (педагогічна вимога, перспектива, корекція, суспільна думка)
3.	Щукіна Г.І.	1.Методи організації діяльності і формування досвіду

	(1977)	суспільної поведінки. 2.Методи впливу на свідомість, почуття і волю учнів 3.Методи регулювання, корегування та стимулювання поведінки і діяльності вихованця.
4.	Т.Ільїна (1984), І.Огороднiков (1978)	Переконання, організація діяльності, стимулювання поведінки.
5.	М.Болдирєв, М.Гончаров, Ф.Корольов (1982)	Переконання, вправляння, заохочення і покарання.
6.	М.Ярмаченко, Т.Цвелих (1986)	1.Методи інформації: візуально-слуховий, словесний, метод пошуків. 2.Методи сугестії: метод прикладу, авторитету. 3.Методи організації практичної діяльності і стимулювання поведінки: метод вправ, режиму праці і відпочинку, громадських доручень, громадська думка, заохочення, покарання.
7.	В.Сластьонін (1986)	1.Методи формування суспільної свідомості: пояснення, навіювання, розповідь, бесіда. 2.Методи формування суспільної поведінки: вправи, режим, доручення. 3.Методи стимулювання: змагання, заохочення, покарання. 4.Методи самовиховання: особисті зобов’язання, самозвіт, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка.
8.	Ю.Бабанський (1988)	1.Методи формування свідомості особистості: переконання, метод позитивного прикладу. 2.Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки: педагогічна вимога, суспільна думка колективу, привчання (вправи), створення виховних ситуацій. 3.Методи стимулювання діяльності та поведінки: заохочення, засудження. 4.Методи контролю та самоконтролю, самооцінки діяльності та поведінки: вимога, контроль.
9.	В.Галузинський М.Євтух (1996)	1.Методи формування свідомості особистості: бесіди, лекції, диспути, особистий приклад педагога. 2.Методи організації діяльності і формування досвіду громадської поведінки: педагогічна вимога, громадська думка, довір’я, привчання, вправа, створення виховуючих ситуацій.

		3.Методи стимулювання поведінки і діяльності: змагання, заохочення, покарання.
10.	М.Фіцула (2000)	1.Методи формування свідомості: словесні методи (роз'яснення, бесіда, лекція, диспут), метод прикладу. 2.Методи формування суспільної поведінки: педагогічна вимога, громадська думка, вправлення, привчання, доручення, створення виховуючих ситуацій. 3.Методи стимулювання діяльності та поведінки: змагання, заохочення, покарання. 4.Методи контролю та аналізу ефективності виховання: педагогічне спостереження, бесіда, опитування (анкетне, усне), аналіз результатів суспільно корисної роботи, виконання доручень, створення ситуацій для вивчення поведінки учнів.
11.	В.Галузяк, М.Сметанський, В.Шахов (2001)	1.Методи впливу на підсвідомість вихованця: педагогічно доцільна само презентація вчителя, навіювання. 2.Методи звернення до свідомості вихованців: переконування, диспут, приклад. 3.Методи організації поведінки вихованців: вимога, доручення, привчання, створення виховних ситуацій, рольові ігри. 4.Методи оцінювання і корекції поведінки вихованців: покарання, заохочення.

Аналіз нижче поданих класифікацій показує, що методи здебільшого поділяються на групи за характером, за спрямованістю, за особливістю дії, за широтою застосування.

На погляд теоретиків і практиків найбільш доцільними, зручними й найбільш поширеними є такі групи методів: 1) методи різностороннього впливу на свідомість, почуття і волю особистості; 2) методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки; 3) методи стимулювання.

Аналізуючи доцільність використання тих чи інших методів у особистісно орієнтованому вихованні школярів, приходимо до висновку, що переважна частина класифікацій зводиться до методів зовнішнього впливу педагога на вихованців. Серед закономірностей, які визначають вибір методів виховання, на думку більшості науковців, на першому місці знаходиться їх відповідність вимогам суспільства і цілям виховання.

У практичній діяльності вчителів, як свідчить її аналіз, домінуючими і переважаючими є методи словесно-інформаційного характеру та методи

заохочення й покарання. При цьому, як зазначає О.Савченко, дуже конкретним був і залишається погляд на виховання як просвітницький процес (адаптаційно-інформаційний образ вихованця), для якого характерне перебільшення значення слова, методи виховання ототожнюються з навчанням, виховання повністю спирається на свідомість. Дитина переважно – лише об'єкт впливу вихователя, який підкорює її своїм цілям і волі.

Спостереження та аналіз виховної діяльності з учнями, опитування класних керівників, адміністрацій загальноосвітніх шкіл (анкетування, бесіди), показало, що метод розповіді є домінуючим у виховній роботі 86% педагогів, бесіда – у 69%, роз'яснення – у 72%. Досить активно вчителями використовуються методи стимулювання (у 84%).

В той же час, до таких методів виховання, як вправляння педагоги звертаються у 18%, привчання – у 32% випадках, що свідчить про те, що ця група методів використовується недостатньо.

Потрібно зазначити, що методи так званого переконуючого спрямування (бесіди, лекції, роз'яснення), які, найчастіше використовуються у виховній практиці, на наш погляд, є все ще недостатньо науково розробленими і у своєму арсеналі не мають засобів, які зумовлюють досягнення достатнього рівня внутрішньої активності та діяльності самого вихованця, а тому й малоефективні. А такі методи, як привчання, вправляння, навіювання, заохочення, покарання тощо, які достатньо вживані у виховній практиці, орієнтують вихованця на те, що він має володіти певною сукупністю особистісних цінностей. Звідси й спрямованість основних виховних впливів, за яких учень психологічно зорієнтований на самого себе лише в контексті діяльності педагога. Однак така ситуація часто-густо призводить до того, що дитина внутрішньо не готова до власного особистісного самоперетворення, оскільки цей процес не знаходить логічного продовження у системі більш широких суб'єкт-суб'єктних взаємин, у просторі зв'язків індивіда з іншими людьми.

Отже, сучасний стан психолого-педагогічної теорії виховання такий, що не дозволяє цілеспрямовано формувати особистість учня, його особистісні цінності, коли загальноприйняті духовні вартості набували б глибокого життєвого сенсу і суб'єктивної цінності, виступали б дійовими регуляторами її моральної поведінки. При цьому основними психологічними механізмами, які вважаються генетично вихідними у формуванні особистості, виступають зовнішнє обумовлення, наслідування, ідентифікація. За їх допомогою дитина оволодіває певними (обмеженими сферою міжособистісної взаємодії) моральними нормами і вимогами. Однак за своєю психологічною природою ці механізми не є органічно необхідними щодо структури морального вчинку і глибоко усвідомлюваними. Тому водночас засвоюється їх морально несхвальна поведінка. Виховання учнів в цих умовах є процесом не досить керованим, який відбувається багато в чому ситуативно. Внаслідок цього у підростаючого покоління культивується пристосовницька мораль, є розмитими ціннісні орієнтації та життєві цілі.

Масові втрати в моральному вихованні підростаючої особистості дали підстави сформулювати незаперечний висновок про те, що виховні технології й методи, які ігнорують почуття, право на свободу і самостійність дитини, індивідуальність підростаючої особистості, ніколи не приводять до бажаного результату.

Відомо, що ефективність процесу виховання визначається організацією практичного досвіду правильної поведінки. В діяльності у школярів формуються способи поведінки, в яких реалізуються спрямованість, переконання, які закріплюються в постійні, стійкі психологічні утворення, стаючи засобом «матеріалізації» потреб, мотивів, відношень учнів. Ось чому комплекс виховних впливів повинен ставити вихованців у такі обставини, в яких їх практична діяльність співвідносилася б із засвоюваними правилами поведінки. Вони могли б привчатися реалізовувати свої погляди і переконання у вчинки. Іншими словами, потрібні повторення, вправляння у правильних вчинках, потрібна «гімнастика поведінки», як говорив А.Макаренко [5].

Якщо умови життя і діяльності учня не вимагають від нього потрібних якостей, наприклад, чуйності, доброти, щирості і тощо, то ці особистісні цінності у нього і не виробляться, які б високі моральні норми не присвоювалися йому вербально. Не можна формувати добру, чесну, сміливу людину, якщо не вправляти її у відповідних вчинках, не закласти їх у програму морального виховання. Важливим показником сформованості особистісних цінностей є внутрішній контроль, дія якого призводить іноді до емоційного дискомфорту, незадоволення собою, якщо порушуються перевірені особистим досвідом правила суспільного життя. Внутрішній контроль формується завдяки активній діяльності дитини в емоційній та вольовій сферах. Педагогічний зміст роботи з виховання у підростаючої особистості духовних цінностей полягає в тому, щоб допомагати їй рухатись від елементарних навиків поведінки до більш високого рівня, де вимагаються самостійність прийняття рішення і моральний вибір.

Найбільш успішно методи виховання спрацьовують тоді, коли школярі отримують можливість виробляти власну систему ціннісних орієнтацій та способи поведінки на основі вибору, без визначеної позитивної чи негативної оцінки вчителя. Норма досить рухома, але саме продуктивна узагальненість норм орієнтує дитину на самостійність позиції.

10.3. Нова парадигма виховання

В «Українському педагогічному словнику» – парадигма (з грецького *napadeiyма* – приклад, взірець) означає теорія, норма, концептуальна модель певного явища, прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань.

Варто зазначити, що традиційно процес виховання трактувався як передача від старшого покоління молодшому суспільно-історичного досвіду, або ж як процес впливу старшого покоління на молодше. Таке визначення відображало сутнісні ознаки авторитарної системи управління державою, а й відповідно і виховання підростаючого покоління.

Основні принципові засади нової парадигми виховання випливають із сучасних концепції виховання підростаючих поколінь, в яких обґрунтовується нове розуміння процесу виховання як закономірної, послідовної і неперервної зміни моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів, набуття ними індивідуального досвіду у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах життєдіяльності в умовах педагогічної взаємодії. Процес виховання виступає як творення соціально-психологічних умов особистісного саморозвитку суб'єктів педагогічної взаємодії, сприяння самореалізації сутнісних сил кожного з них. У відповідності з цим виховання розглядається як розвивальна відкрита система, що має полісуб'єктний, взаєморозвивальний характер для всіх суб'єктів соціальної взаємодії. Забезпечення соціально-психологічних умов для самореалізації суб'єктів у виховному процесі через їх особистісну взаємодію в ньому є засобом внутрішнього регулювання даної системи.

Нове трактування дає можливість розглядати виховання як соціально-особистісне явище, в якому і педагог, і вихованець виступають суб'єктами взаємодії, педагогічно-доцільної, морально-естетичної, на рівні співробітництва та співтворчості.

Психолого-педагогічна категорія взаємодії репрезентує процес впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозв'язок, взаємообумовленість, породження одним об'єктом іншого.

Як об'єкт самостійних досліджень проблема педагогічної взаємодії вивчалася А.Бойко, О.Киричуком, Л.Кондрашовою, С.Максименком, І.Синицею та іншими вітчизняними вченими. До неї зверталися М.Красовицький, Л.Нечепоренко та інші дослідники.

Взаємодія носить об'єктивний і універсальний характер, в ній виявляється взаємозв'язок всіх структурних рівнів матерії, спосіб їх існування, форми руху, матеріальна єдність світу.

Ця категорія виявляється дуже плідною, коли йдеться про взаємодію людини з енергоінформаційним полем, що є результатом вібрацій природного, предметного і соціально-культурного довкілля.

Дитина зароджується, народжується і живе в системі реальних, живих, різноманітних зв'язків із світом. Спочатку з тілом матері, потім з природою, предметним світом, іншими людьми. Наявність і сам характер цих зв'язків (фізичних, біохімічних, фізіологічних, психологічних, соціальних, духовних), динаміка перетворення їх в систему предметних відносин якраз і утворює справжню ситуацію розвитку, шукану єдність виховних передумов розвитку.

У руслі цієї парадигми можна визначити різні рівні взаємодії людини з енергоінформаційним полем – тілесний (за допомогою доступних відчуттям людини енергій), водно-рідинний, газоагрегатно-повітряний, астральний (основи вітально-почуттєвої діяльності людини), ментальний (основа мислительно-розумової діяльності), душевний. Останній має визначальне значення для людини, оскільки він виступає першоосновою усіх інших рівнів її буття.

Між смугами симпатії і антипатії, добра і зла, позитивного і негативного, свободи і відповідальності постійно здійснюється обмінна взаємодія,

результатом якої і є енергоінформаційний потенціал, що конденсує заряди особистісного зростання, поступу, вдосконалення, а також агресивні прояви, панічні реакції і таке інше.

Психологи стверджують, що проблема можливих варіантів взаємодії індивіда з соціумом – фактично проблема резервів людської життєдіяльності, резервів її адаптивної і перетворювальної активності.

Основними системоутворюючими елементами педагогічної взаємодії, що забезпечують її функціонування, відповідно до концепції є: сім'я, школа (в особі учителя, вихователя, соціального педагога), засоби масової інформації, первинний контактний колектив (група, клас, об'єднання), референтні групи. Взаємодія саме з цими суб'єктами виховного впливу є визначальною для спрямування і характеру розвитку дитини. При цьому в процесі взаємодії з кожною системою існують свої оптимальні соціально-психологічні умови, що забезпечують саморозвиток особистості. Кожна система, до того ж, виконує специфічну функцію в процесі розвитку особистості на різних етапах її становлення. Реалізація цих функцій у відповідності з віковими особливостями та індивідуальними очікуваннями особистості забезпечує взаємодію названих узагальнених суб'єктів в єдиній педагогічній системі.

Ефективність виховного процесу забезпечується не тільки типом взаємодії суб'єктів в межах кожної педагогічної системи, але й тим, яким чином ці взаємодії перехрещуються в цілісному просторі життєдіяльності індивіда. Поняття індивідуального простору життєдіяльності школяра визначає систему особистісних цінностей; систему значущих видів діяльності, систему значущих міжособистісних взаємодій, систему значущих подій її власного життєвого шляху.

В цьому плані доцільно окреслити загальну характеристику нової педагогічної взаємодії, яку обґрунтувала А.Бойко у своїх дослідженнях.

1. Педагогічна взаємодія суб'єкт-суб'єктна, в основі якої – особистість дитини, її виховання, навчання, самовиховання, самоосвіта – організація «саморуху» від нижчих до вищих ступенів розвитку. Взаємодія визначає становище учителя і учня в навчально-виховному процесі.

2. У педагогічно доцільній взаємодії забезпечується нове спрямування у вихованні особистості школяра від майбутнього до теперішнього, суб'єктивно-конкретне його моделювання. Цим досягається активне самоформування «Я» школяра, почуття обов'язку та відповідальності насамперед перед самим собою.

3. Учитель займає провідне місце у взаємодії (у визначенні її мети, змісту, організації).

4. Учень як центр взаємодії відіграє головну роль у відборі вчителем методів, прийомів, форм взаємодії у її корекції й удосконаленні.

5. У взаємодії складається все багатство взаємозв'язків школярів з оточуючим середовищем, від чого у кінцевому підсумку залежить успіх їх становлення, самоосвіти та самовиховання.

6. Розвиток всього багатства виховуючих взаємозв’язків учнів опосередковується вчителем, його підготовленістю до здійснення навчально-виховної взаємодії, особистісними професійними якостями.

7. Ефективність участі у взаємодії вчителя визначається учнем, його успішністю, поведінкою, громадською активністю, підготовкою до життя.

8. Дії та поведінка вчителя, прояви його емоційно-вольової сфери мусять бути для учнів прикладом, моделлю, ідеалом.

9. У взаємодії яскраво виявляється оцінка дій і поведінки обох суб’єктів, узгодженість чи неузгодженість їх один з одним, активність їхньої життєдіяльності, інтелектуальної і емоційної сфери, естетично-моральні переконання.

Нова модель педагогічної взаємодії передбачає перехід від розуміння дитини як об’єкта та засобу виховання до усвідомлення її як суб’єкта і мети навчально-виховного процесу. Аналізуючи сутність взаємодії «учитель-учень», А.Бойко вважає доцільним доповнити її видову характеристику класифікацією відносин за метою та загальною спрямованістю взаємодії, за її змістом, за способами здійснення взаємодії, за організацією.

З урахуванням цього нею виявлено і обґрунтовано три рівні взаємодії. Передусім це рівень, що зустрічається найчастіше, – низький (елементарний), названий дослідником як співпідпорядкування; високий, який фіксується у діяльності професійно-компетентних учителів, дістав назву «співробітництво» і «співтворчість» – найвищий рівень взаємодії, характерний лише для кращих педагогічних колективів і окремих учителів-новаторів.

Розвиток (саморозвиток) особистості здійснюється у чотирьох сферах: фізичній, психічній, соціальній і духовній.

Фізична сфера включає в себе засвоєні навички, які повинні забезпечити самозбереження, функціонування та розвиток людини як біологічної істоти. До неї відносяться так часто вживані поняття, як здоров'я, фізична культура, система раціонального харчування тощо.

Зміст психічної сфери життєвого досвіду полягає в активності, спрямованій на аналіз об’єктів зовнішньої дійсності як фізичної, так і суспільної, а також на пізнання свого внутрішнього світу. Ця сфера має вигляд засвоєних методів та навичок пізнання.

У соціальну сферу включені всі засвоєні принципи, норми та правила, які повинні забезпечувати спілкування та взаємодію між людьми, а також продуктивність спільної діяльності.

Духовна сфера життєвого досвіду поєднує в собі досягнення людини, або групи людей у роботі, спрямованій на оволодіння та засвоєння загальнолюдських і культурно-національних цінностей, норм та правил поведінки.

Розвиток фізичної, психічної, соціальної і духовної сфери відбувається завдяки життєвої активності особистості. Активність у загальному, це діяльність, що визначається власною ініціативою і добровільністю, готовністю і зацікавленістю в ній, прагненням до діяльності такого виду, тобто самодіяльність. Активність не просто діяльність, не її вид і не стан. Активність

– це характеристика особистості, її самодіяльність, яка має самостійну силу реагування й проявляється у вільній, свідомій, внутрішньо необхідній діяльності.

Під життєвою активністю розуміють готовність людини до свідомого вибору місця в житті; здатність максимально розкрити і реалізувати свої потенційні можливості, закладені природою здібності, схильності, талант; здатність до власної життєтворчості. В більш вузькому психолого-педагогічному розумінні – це вміння:

– ставити перед собою мету в будь-якій діяльності;

– приймати рішення в ситуаціях вибору, що нелегко, оскільки рішення – це вибір, а вибирати – значить надавати перевагу одній можливості перед іншою, якою необхідно пожертвувати;

– планувати і складати програму дій, не забуваючи про поставлену мету, не дати відволікти себе від неї, постійно при цьому враховувати конкретну ситуацію, що визначає можливість або неможливість виконання програми;

– виконувати прийняті рішення, не примушуючи себе до дії, а творчо використовувати для накресленого всі можливості, як внутрішні – здібності, емоції, інтуїцію, інтелект, так і зовнішні – допомогу, поради інших.

Отже, активність є результатом педагогічної взаємодії. Активність вихованця є результатом, з одного боку, рівня розвитку основних сфер, рівня саморегуляції та змісту і форм організації того чи іншого виду діяльності, а з іншого, передумовою подальшого фізичного, психічного, соціального і духовного його розвитку. Активність учня розглядається як узагальнений індикатор його фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку.

Будь-яка активність людини багаторівнева, оскільки вона характеризується:

– стабільністю-нестабільністю прояву того чи іншого виду життєвої активності;

– самостійністю-несамостійністю у розв’язанні задач того чи іншого виду діяльності;

– зовнішніми («вимагають») чи внутрішніми («хочу») мотивами; у свою чергу внутрішні мотиви можуть знаходитися за межами діяльності або породжуватися самою діяльністю;

– репродуктивністю-креативністю, де критерій креативності дуже часто розглядається як системотворчий, бо творчий характер діяльності чи творчий підхід є вищою характеристикою людини, визначає її суспільну цінність і водночас виступає результативною стороною педагогічної діяльності;

– ставленням особистості до процесу, результатів, форм і змісту діяльності;

– вона може стимулюватися безпосередньо – тоді ми матимемо справу з активністю-метою або опосередковано, в такому випадку активність виступатиме як засіб;

– нарешті, активність може бути потенційною, що обмежується лише готовністю і прагненням до певної дії і реальною, що реалізується в тій чи іншій діяльності.

За спрямованістю активність може бути конструктивною чи деструктивною.

Метою конструктивної активності є діяльність, що спрямована на позитивну зміну природного, предметного та соціального середовища і своєї поведінки, власного життя за законами краси, добра, справедливості.

Деструктивна активність реалізується в діях, спрямованих на руйнування природного, предметного та соціального середовища, свого власного фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я; вона виявляється, коли вихованець відмовляється брати участь у тому чи іншому виді діяльності або працює примусово, незацікавлений процесом і результатом діяльності.

10.4. Особистісно орієнтований підхід у вихованні

Особистісно орієнтоване виховання вирізняється:

– за сутністю: доцільна організація навколишнього середовища як сукупність умов, максимально сприятливих для розвитку особистості учнів у ціннісній для них діяльності (Т.Волковська, С.Волковський, Л.Овчаренко);

– має такі ознаки: визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної дитини, її розвитку перш за все як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктним досвідом (досвід життєдіяльності, який отримує дитина в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей (Ю.Васькова);

– передбачає: ставлення до вихованця як до особистості, суб'єкта життєдіяльності, частки природи, культури і соціуму, носія душевно-духовного життя. Особистісна орієнтація спрямована на зміни спрямування з культури корисності на культуру гідності, котра визначає пріоритет моральних цінностей, спонукає дитину гармонізувати з навколишнім світом через свою причетність до нього; відмову від селекції особистостей на користь вироблення оптимістичної гіпотези розвитку кожної дитини; реалізація інтегрованого підходу до розвитку, виховання, навчання вихованця, формування в нього цілісної наукової картини світу; впровадження принципу активності, сприйняття вихованця активним суб'єктом життєдіяльності, визнання його права на вільний вибір та інше (О.Кононко);

– забезпечує реалізацію принципу «на рівних», олюднює взаємини «вчитель-учень» і відповідає таким правилам-вимогам, як-от: формування почуття єдності з іншим, побудови «психологічної зони» доброзичливості, сприйняття й прохання допомоги (В. Білоусова);

– результатом має: особистість, котра саморозвивається й саморегулюється, володіє глибокими усвідомленнями, знаннями, є суб'єктом свого знання, а потім – суб'єктом, хазяїном власного життя, «сам собі режисер» (М.Кузнецов).

Відомий вчений І.Бех розглядає особистісно орієнтоване виховання як таке, що вбачає своєю метою формування і розвитку у дитини особистісних цінностей, які завдяки своїм сутнісним показникам спроможні виконувати функцію вищого критерію для організації індивіда у світі й опори для особистісного самовизначення. Він дотримується думки, що лише

особистісному вихованню під силу досягнення особистісно розвиваючої мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне й відповідальне самовираження, що, загалом, неможливо без поважного, добродійного ставлення до дитини з боку значущих для неї дорослих. І, нарешті, особистісно орієнтоване виховання дає змогу вихованцеві краще функціонувати як особистості. Такий ефект є наслідком того, що і вихователь, і вихованець працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, що запобігає психічному напруженню (як результату переживання небезпеки від неделікатного вторгнення дорослого в дитячий світ), одразу відкриває нові можливості для емоційних вражень, спілкування та вільної поведінки.

На думку вчених, здійснити особистісно орієнтований підхід можливо за таких умов:

– психологічних: розвивати рефлексію вихованців, уміння осмислювати й оцінювати свої вчинки, прогнозувати їх наслідки, узгоджувати власні бажання, цілі та засоби їх досягнення; створювати умови для вільного вибору виду діяльності й способів досягнення мети; формувати розуміння відповідальності за власний вибір;

– методичних: гармонізувати бажання й цілі вихованця з його можливостями й вимогами середовища; забезпечувати особистий контакт учителя й учнів на основі утвердження людської гідності, поваги, відповідальності; культивувати діалогічні форми педагогічної взаємодії вихователя й вихованців, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; спонукати учнів до вироблення власних моделей поведінки й діяльності, пошуку методів їх реалізації, взаємодії з людьми в різних видах діяльності (пізнавальній, естетичній, трудовій тощо);

– професійно-педагогічних: розвивати емпатію як визначальну якість педагога, що забезпечує особистісно орієнтоване виховання; вміння співчувати вихованцеві, співпереживати, виявляти доброзичливість, бачити в кожному вихованцеві неповторну індивідуальність і, спираючись на її емоційну сферу, розвивати гуманістичні почуття; створювати для вихованців ситуації особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; здійснювати діяльність вихованців у багатоваріантних, гнучких формах, які відповідають віковим особливостям, специфіці соціального середовища; ставити перед дітьми зрозумілі й посильні вимоги в чіткій і доброзичливій формі.

Охарактеризуємо ключові позиції особистісно орієнтованого підходу: мета педагогічної взаємодії, особливості контакту при взаємодії, засоби, характеристики виховного процесу та результати виховного впливу, на основі узагальнень поглядів науковців (таблиця 10.4.1).

Таблиця 10.4.1

Особистісно орієнтований підхід до виховання як предмет сучасних досліджень

Основні параметри	Особливості реалізації
1. Засоби взаємодії (В.Сєріков, О.Савченко)	Діалог, проблемне навчання, моделювання ситуацій успіху, заохочення, авансування, схвалення.
2. Контакт під час взаємодії вчителя з учнем (С.Литвиненко)	Двобічний, емоційний зв'язок, що створює загальне поле взаємодії; спілкування. Взаємодія базується на довірі, відвертості, відсутності страху. Конфлікти, що виникають, долаються творчо, залагоджуються шляхом компромісу.
3. Мета педагогічної взаємодії (С.Подмазін, Ю.Васьковська, І.Бех)	Розвиток дитини як активної, самостійної особистості, її інтересів, здібностей, моральних почуттів, уміння жити у світі, який змінюється. Створення умов для самовираження особистості, спрямованість на формування у школярів гуманітарного мислення.
4.Особливості взаємодії (В.Білоусова, О.Кононко)	Учень – суб'єкт педагогічної взаємодії; - інтерес педагога до пізнання й розуміння унікальних особливостей, схильностей і інтересів дитини; - усвідомлення вчителем та учнем відповідальності; готовність допомагати самореалізації можливостей вихованця; - вихователь бачить в учнях особистості, шанує їхні думки, почуття, право на свободу вибору, визначає їхню неповторність, незамінність, рівність, право на співтворчість.
5.Особливості виховного процесу (Т.Волковська, С.Волковський, Л.Овчаренко, Т.Куліпіна)	Гнучкий, що враховує наявний стан розвитку й орієнтується на зону найближчого розвитку.
6. Результат виховного впливу (М.Кузнецов, Л.Мілько)	Сприятливий психологічний клімат, самостійність, творчість, позитивні внутрішні мотиви навчання, прагнення до саморозвитку.

Враховуючи вищезазначені положення, можна стверджувати, що особистісно орієнтованого виховання передбачає організацію цілеспрямованого

виховного впливу на особистість, забезпечення умов для її самоствердження, пошук механізмів самореалізації, адаптації, саморегуляції індивіда на принципах взаєморозуміння, співробітництва педагога і вихованця, тобто впровадження світоглядно-методологічних засад суб'єкт-суб'єктних стосунків педагогічної діяльності. Важливим чинником розвитку особистісно орієнтованої освіти є створення атмосфери творчості, що сприяє самореалізації й самовдосконаленню учнів.

Особливості особистісно орієнтованого виховання можна подати у вигляді таблиці 10.4.2.

Таблиця 10.4.2

Структура процесу особистісно орієнтованого виховання

<table>
<tr><td colspan="3">Мета і завдання особистісно орієнтованого виховання: фізичний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості</td></tr>
<tr><td>Концепція виховання</td><td>Закономірності особистісно орієнтованого виховання</td><td>Мотиви виховання</td></tr>
<tr><td>особистісно-гуманна</td><td></td><td>Самореалізація, самоактуалізація особистості</td></tr>
<tr><td colspan="3">Принципи виховання: безумовна любов, прийняття дитини такою, якою вона є, позитивне ставлення до неї, персоніфікація, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізація, диференціація, життєтворчість, індивідуально-творчий підхід, співпраця.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Зміст виховання:</td></tr>
<tr><td colspan="3">соціальна адаптація і творча самореалізація особистості, культурна ідентифікація, під час якої відбувається входження особистості в культуру, в життя соціуму, розвиток усіх її творчих здібностей і можливостей.</td></tr>
<tr><td></td><td>Джерела виховного впливу:</td><td></td></tr>
<tr><td>Особистісно орієнтоване виховне середовище</td><td>Особистісно орієнтована виховна діяльність</td><td>Активність особистості</td></tr>
<tr><td>особистісний підхід, індивідуалізація, диференціація, варіативний, демократичний, альтернативний виховний простір, організований системою особистісно</td><td>виховання свідомості
педагогічне спрямування, педагогічна підтримка;
формування:
когнітивного (знання, розуміння, аналіз, синтез, оцінка);
афективного (емоційний відгук, засвоєння ціннісних орієнтирів, організація і поширення їх);
регулятивного (активності,</td><td>самовиховання, саморозвиток, самореалізація, самопізнання, самооцінка, саморегуляція, самовідношення, само актуалізація</td></tr>
</table>

орієнтованих виховних заходів	самовдосконалення на основі самопізнання, самооцінки)	
Методи і форми виховної взаємодії:		
активні методи (гра, тренінг, діалог, арт-терапія), рефлексивні методи, педагогічна підтримка, створення ситуації успіху, ситуації індивідуального і колективного розвитку, методи артпедагогіки		
Процесуальна реалізація: передбачає такі етапи: діагностування, цілепокладання, проектування, реалізацію, контроль та корекцію		
Особистість вихованця		

Відповідно до компонентно-структурного підходу особистісно орієнтоване виховання характеризується за такими показниками: цільовий – визначає мету виховання: формування особистості, яка базується на особистісно-гуманній концепції і зумовлена такими мотивами: самоактуалізація і самореалізація особистості; зміст виховання, спрямований на соціальну адаптацію і творчу самореалізацію особистості, культурна ідентифікація, під час котрої відбувається входження особистості в культуру, в життя соціуму, розвиток усіх її творчих здібностей і можливостей, а джерелами виховного впливу є особистісно орієнтоване виховне середовище, особистісно орієнтована виховна діяльність, активність особистості, реалізація виховання здійснюється за допомогою активних, рефлексивних методів, методів педагогічної підтримки, створення ситуації успіху, ситуації індивідуального й колективного розвитку, методів артпедагогіки.

Особистісно орієнтоване виховання передбачає такі етапи, як діагностування, цілепокладання, проектування, реалізація, контроль та корекція.

Таким чином, усі компоненти особистісно орієнтованого виховання мають на меті розвиток особистості вихованця, оскільки мета зазначеної виховної моделі полягає в організації спрямованого на особистість виховного впливу, забезпеченні умов для її самоствердження, пошуку механізмів самореалізації, адаптації, саморегуляції індивіда на принципах взаєморозуміння, співробітництва педагога і вихованця, діалогізму, створення атмосфери творчості, абсолютної безоцінності, що забезпечить психологічно безпечний простір та суб’єкт-суб’єктну персоніфіковану взаємодію.

10.5. Технологія колективних творчих справ

В сьогоднішніх умовах зростає ціна моральної спрямованості здобутих знань. Ще Я.Коменський говорив: «Діти допитливі, з гострим розумом при правильному вихованні стають великими людьми» [1]. Ось чому чим багатша на знання людина, тим гостріше ставиться питання про рівень розвитку її загальнолюдських цінностей, наприклад таких, як громадянська активність,

відповідальне ставлення до справи, вміння враховувати загальні інтереси, вміння підкорятися і керувати. Ці та інші якості можуть формуватися при діяльнішому спрямуванні процесу виховання особистості, що розвивається. У зв'язку з цим перед педагогами постає завдання – навчитися мистецтва виховної роботи, оволодіти новими технологіями виховного процесу. Однією з таких технологій є колективне творче виховання, колективна організація творчої діяльності.

Першим у педагогічній діяльності використав технологію колективного творчого виховання А.Макаренко. Вся його діяльність була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення і виконання всіх дій; зміна складів зведених загонів; система перспективних ліній.

Згодом санкт-петербурзький учитель І.Іванов, узагальнивши ідеї А.Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання [3].

У становленні технології колективного творчого виховання вирізняють п'ять періодів:

1) 1956–1959 р.р. – період зародження ідей на базі декількох шкіл і дружин м. Ленінграду;
2) 1959–1962 р.р. – створення експериментальних колективів та створення цілісної комунарської технології, яка охоплює клуб юних фрунзенців «Орлятко», клуб нових комунарів;
3) 1962–1966 р.р. – поширення технології;
4) 1966–1986 р.р. – період консервації;
5) 1986 р.р. – до теперішніх часів – період відродження.

Створення технології колективного творчого виховання стало вимогою часу. В середині 50-х років XX століття у країні відбулося відродження гуманістичних ідеалів і цінностей, творчого духу народу, змінилися акценти у вихованні.

До початку 60-х років визначилися два напрями у вихованні. Сутнісно-самодіяльний підхід, що спирався на творчу думку та моральну активність самих дітей, втілював І.Іванов.

Сутність технології колективного творчого виховання – формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості.

Технологія колективного творчого виховання дає можливість удосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційно-вольову та дієву сфери особистості учня й педагога.

Ця технологія зорієнтована на особистість, бо кожній дитині знайдеться справа для душі, яку вона може організувати, зробити краще, ніж інші. Сьогодні учень керує, організовує, творить спільно з іншими такими ж зацікавленими людьми. Завтра він же з такою самою зацікавленістю візьме участь у новій колективній творчій справі, але вже в ролі виконавця. Ця технологія об'єднує ділову та міжособистісну сфери діяльності людини.

Особливість технології полягає в тому, що між вихователями та вихованцями складаються в процесі діяльності суб'єкт-суб'єктні взаємини, в силу яких і вчитель, і учень рівною мірою почуваються відповідальними за якісне виконання поставлених завдань.

Одна з головних ідей методики колективного творчого виховання – формування особистості через єдиний виховний колектив, з однаковими вимогами до старших і молодших. Творчий підхід до процесу виховання забезпечується як групою засобів дружньої виховної турботи (збудження, переконання, привчання, дружньої поваги, довіри, схвалення, «секретного договору»), співдружності старших та молодших колективів, роботи з рідними вихованців, співдружності педагогів, так і основними виховними засобами (колективна організаторська діяльність, колективні творчі справи, творчі ігри, творчі свята).

Колективні творчі справи – це, передусім, прояв життєво фактичної громадської турботи про поліпшення спільного життя, це сукупність певних дій на загальну користь та радість. Це справа колективна, тому що планується, готується, здійснюється і обговорюється всіма учасниками. Вона – творча, тому що на кожній стадії її здійснення і учні, і педагоги ведуть пошук найкращих шляхів вирішення спільного завдання; бо справа не робиться по шаблону, завжди розкриває нові можливості її учасників. Колективні творчі справи розрізняються за напрямками виховання: громадські, трудові, пізнавальні, спортивні, оздоровчі, художньо-естетичної творчості тощо.

Технологія колективного творчого виховання припускає:

– створення колективу на основі прагнення до високих ідеалів, привабливих для дітей, які формуються життєвою позицією педагога та справами, скерованими на громадську турботу про поліпшення навколишнього життя;

– побудову колективу на принципах змінності всього активу, колективного планування, організації та аналізу спільних справ, взаємин, вчинків;

– організацію діяльності, суспільне значимої (для людей), особистісно значимої («творчо – інакше навіщо»), художньо-інструментованої (ритуалами, законами, традиціями), одухотвореної щирістю, гумором і розумінням дорослими потреб дитинства;

– особливу позицію педагога, як старшого товариша, здатного до співпраці з вихованцями, позицію, що забезпечує повне взаєморозуміння, взаємодію колективів педагогічного (старших друзів) та дитячого (друзів молодших).

Основними умовами виховної ефективності колективних творчих справ є:

– єдність життєво-практичного та виховного спрямування для поліпшення життя всередині колективу та навколишнього життя;

– творчий характер кожної справи: здійснення неперервного пошуку найкращих рішень життєво важливих завдань на всіх стадіях організації;

– єдність окремих стадій організації кожної справи.

У технології колективного творчого виховання головне – «жити заради усмішки іншого», що і породжує радість творчого самовираження в поєднанні з потребою бути корисним людям.

Основний педагогічний результат технології – розвиток громадянської самосвідомості та здібностей до соціальної творчості.

Метою технології колективного творчого виховання є забезпечення соціального замовлення на людину нового, демократичного суспільства, якій притаманна активна життєва позиція.

Здійснення життєво-практичної сторони кожної колективної творчої справи визначає реалізацію таких виховних завдань:

– виховні завдання, які ставлять вихователі в процесі організації колективної творчої діяльності, вирішуються непомітно для вихованців, їх відкривають вихованці – в тій чи іншій мірі – при обговоренні результатів колективної творчої справи, і вони стають їхніми вимогами до себе;

– у процесі, колективної творчої діяльності здійснюються в тісній єдності завдання різноманітних частин виховання: морального, трудового, розумового, фізично-естетичного;

– у процесі колективної творчої діяльності розвиваються в єдності всі три сторони особистості: пізнавально-світоглядна (знання, погляди, переконання, ідеали), емоційно-вольова (почуття, прагнення, інтереси, потреби), діяльнісна (уміння, навички, звички, здібності, риси характеру);

– у процесі колективної творчої діяльності реалізуються різні функції виховної діяльності: вихователі передають готовий суспільно цінний досвід вихованцям, ті оволодівають цим досвідом і створюють новий досвід разом з вихователями та під їх керівництвом; відбувається поєднання цього досвіду з попереднім, обмін поєднаним досвідом, його закріплення та нагромадження у вигляді позитивних традицій, подальший їхній розвиток;

– у процесі колективної творчої діяльності взаємопов’язано здійснюються різні ланки спрямованого виховання: виховання та самовиховання учнів і педагогів як особистісне, так і взаємне.

До основи організації колективного творчого виховання покладено такі структурні компоненти технології:

1. Колективна організаторська діяльність.
2. Колективна творчість.
3. Колективна постановка мети.
4. Ситуації-взірці.
5. Емоційне насичення колективного життя.
6. Суспільне спрямування діяльності колективу.

Базовим компонентом технології є колективна організація діяльності, тобто такий спосіб її організації, за якого всі члени колективу залучаються до процесу планування, підготовки, виконання та аналізу спільних справ. Така методика роботи формує в учнів навички побудови ефективних міжособистісних відносин у колективі, вміння вирішувати завдання, враховуючи інтереси і кожного члена колективу, і справи в цілому.

Показником рівня розвитку колективного мислення є колективна творчість, що дає можливість спілкуватися у колективі не за шаблоном, не за заданим сценарієм, а з вигадкою, фантазією, імпровізацією, грою, відкриває нове саме для цих дітей, для цього колективу.

Будь-яка діяльність повинна починатися з попереднього цілепокладання. У цій технології – це колективна постановка мети. Діти та дорослі спільно виробляють мету колективного життя. Колективне цілепокладання має два напрямки: вироблення загальної довгострокової мети та визначення конкретних дій на певний період часу.

Обов'язковим компонентом технології є ситуації-взірці. Це обмежений у часі (від декількох годин до місяця) відрізок колективного життя, в якому діти та дорослі живуть підвищено інтенсивним, напруженим колективним життям згідно з принципами демократизації, гуманізму, творчості.

Особливе значення надається емоційній насиченості колективного життя, тобто набору засобів, спеціально спрямованих на збільшення емоційної напруги, збудження почуттів єднання, довіри, душевного підйому. Ці засоби поділяються на дві групи – символи та обряди. Символами є значки й емблеми, форма і девізи, символічні жести. Обряди, як прийнята форма поведінки у конкретних ситуаціях, тісно пов'язані з емоційним життям колективу та сприяють духовному єднанню учасників діяльності.

Характерним компонентом технології називають суспільне спрямування діяльності колективу. Важливо, щоб діти у процесі діяльності, здійснюваної на користь людям, розуміли стан цих людей і хотіли допомогти їм. Необхідно, щоб у роботі поряд з формуванням в учнів таких якостей, як творчість, відповідальність, діловитість, комунікативність, розвивався і гуманістичний, моральний сенс діяльності.

Докладніше розглянемо стадії (етапи) організації колективної творчої діяльності.

Етап І. Попередня робота колективу або колективне цілепокладання: визначення теми, мети, завдань майбутньої діяльності, висунення перспектив перед учнями, вироблення у них переконання в суспільній значущості та необхідності майбутньої діяльності, захоплення всіх загальною справою. Починається будь-яка колективна творча справа з попередньої роботи вихователів: класних керівників, педагогів, батьків, шефів. Вони визначають виховні завдання наступної КТС, намічають вихідні дії для розробки спільними зусиллями дорослих і дітей оптимального проекту майбутньої КТС. У ході стартової бесіди старші розповідають, які колективні творчі справи можна здійснити, відповідають на запитання дітей. Іде обговорення: Що можна зробити? Для кого? Де? Коли? Хто братиме участь? З ким разом? Кому бути організатором?

Етап ІІ. Колективне планування справи*:* обговорення різноманітних пропозицій, варіантів плану, конкурс на кращу розробку плану, визначення оптимального для даних умов варіанту, підбір матеріалу, складання запитань-завдань, вибір ради справи. На цьому етапі головна роль відводиться дітям. Відповідь на поставлені запитання-завдання учні шукають спочатку в

мікроколективах. Після цього збирається весь колектив і уважно слухає представника кожного мікроколективу. Це обговорення можна назвати «збором-стартом».

Етап ІІІ. Колективна підготовка справи*:* розподіл доручень між учасниками, визначення завдань мікроколективам, вибори відповідальних, проведення анкети, організація контролю за виконанням завдань. Створений спільно проект колективної творчої справи уточнюється та конкретизується спочатку радою справи, яку спрямовує керівник колективу, після цього – у мікроколективах, які самі планують виконання справи і починають роботу зі втілення окремих частин загального задуму, враховуючи пропозиції, висловлені й обговорені на загальному зборі-старті. При цьому вихованці застосовують не тільки досвід, здобутий під час колективного планування, а й ті знання, вміння і навички, що набули в навчальному процесі або в позаурочний час.

Етап IV. Проведення справи: зміст і методика проведення справи залежать від її форми, мети і завдань: збір, ділова гра, конференція, диспут, ярмарок тощо.

Етап V. Колективний аналіз: чи була користь, радість від діяльності навколишнім людям? Чи був колектив дружнім, організованим, доброзичливим? Чи була колективна справа проведена з фантазією та витівкою? Хто показав себе з кращого боку і в чому? Кому можна висловити загальну подяку? Що треба врахувати в майбутній роботі? Головне, щоб кожний брав участь в аналізі досвіду (і свого власного, і своїх товаришів) проведеної КТС, навчався оцінювати, аналізувати, брати уроки на майбутнє. Спираючись на той позитивний досвід, який учасники КТС набули в організації колективної творчої справи, враховуючи уроки з помилок, дорослий подружньому переконує вихованців в необхідності подальшої роботи по поліпшенню навколишнього життя. Слово дорослого – це роздум вголос, це нова ідея, нове завдання, нова пропозиція.

Етап VI. Найближча післядія: виконання рішень, прийнятих після аналізу справи. Тут керівник спрямовує на використання вихованцями в навчальній роботі, в позаурочній діяльності колективу досвіду, набутого при плануванні, підготовці, проведенні КТС і обговоренні результатів. Відразу ж після підбиття підсумків слід докласти максимум зусиль до колективного втілення пропозицій, висловлених на підсумковому зборі, колективно накреслити програму наступних дій.

Вимоги до особистості педагога

Для того, щоб ідеї технології колективного виховання впроваджувати в діяльність якого-небудь колективу, в першу чергу необхідно знайти в цьому колективі особу особливого типу, лідера, що може захопити і повести за собою дітей. Педагог, працюючи з дітьми за цією технологією, повинен мати високий рівень розвитку творчого потенціалу, широкий світогляд, глибокі знання з психології дитини, розвинену рефлексію та емпатію, володіти достатніми вміннями у сфері організаторської та комунікативної діяльності. Своє спілкування з вихованцями вчитель повинен будувати на основі дружньої прихильності та захопленості спільною творчою діяльністю, бути прикладом

для дітей у дотриманні законів – заповідей колективу, серйозно ставитися до обрядів і символів, до самої форми життєдіяльності колективу. Учні повинні відчути, побачити спорідненість діяльності вихователів і учнів, зрозуміти, що для педагогів колективна організація творчої діяльності є не тільки технологією виховання, а й особистою життєвою позицією.

Розглянемо особливості діяльності педагогів на кожному етапі підготовки і проведення колективної творчої справи.

При проведенні колективного цілепокладання дорослі не диктують, не нав'язують своїх думок, а міркують разом з дітьми, роз'яснюють щось не до кінця зрозуміле, відповідають на всі запитання. Тон розмови повинен бути доброзичливим, зацікавленим, товариським.

На етапі колективного планування успіх збору-старту багато в чому залежить від особистості ведучого. Педагог зіставляє висунуті варіанти, ставить навідні, уточнюючі запитання. Пропонує обґрунтувати висунуті ідеї або їхню критику; ставить додаткові «завдання для обмірковування». Визначальну роль на цьому етапі відіграє взаємне переконання і дорослого, і самих дітей у необхідності запропонованої справи. В цей період діти навчаються творчого пошуку найкращого варіанта рішення завдання, а педагоги привчають кожного до такого пошуку, використовуючи різні прийоми.

Не менш важлива роль педагога і на етапі колективної підготовки справи, характер його впливу на вихованця і взаємодія з ним. Не можна допускати тиску на дитину, він не викличе ентузіазму в підлітка, скоріше навпаки: він перестане вважати нинішнє діло своїм, втратить до нього інтерес. Педагог повинен уміти користуватися засобами, які збуджують вихованців до сумлінної, творчої і самостійної участі в здійсненні загальної справи: захоплення добрим сюрпризом (виконання мікроколективом частини загальної справи по секрету від інших), допомога дружньою порадою (пропозиція декількох варіантів виконання на вибір), захоплення «секретним договором» («Давай разом підготуємо це по секрету від усіх?!»), довіра відповідальним дорученням («Тільки ти це можеш зробити»), звертання до вихованців по допомогу, з проханням навчити («Покажи мені, будь ласка, як це краще зробити...»), товариська вимога від імені колективу («Раз вирішили всі разом, то треба...»), товариське заохочення всіма формами схвалення, а також похвалою (розгорнутим схваленням) і винагородою морального характеру від імені колективу.

На етапі проведення справи педагоги захоплюють вихованців особистим прикладом бадьорого настрою, мажорного тону, добрим жартом, радісною перспективою близького успіху, перемоги у боротьбі з власними слабкостями, а у разі погреби – рішучою вимогою від імені колективу, повністю серйозним або з відтінком гумору («Слухайте наказ – носа не вішати!»).

Якомога більше педагогічного такту до особи учня педагог повинен виявити на етапі колективного підбиття підсумків. Він повинен проявити чуйність, дипломатичність у разі програшу, не дати образити учасників КТС.

Зуміти об'єктивно оцінити ситуацію, логічно викласти низку поминок і дати адекватну оцінку роботи – ось основне завдання керівника на цьому етапі.

Педагогу необхідно виявити свої організаторські здібності та конструктивні вміння, далекоглядність для реалізації у найближчій післядії висунутих у ході аналізу КТС завдань.

Питання для самоконтролю

1. Які проблеми існують в сучасному вихованні?
2. На що зорієнтовані традиційні методи і технології виховання?
3. В чому суть нової парадигми виховання?
4. Розкрийте поняття особистісно орієнтованого підходу.
5. В чому полягає суть колективних творчих справ І.П.Іванова?

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Иванов И.П. Воспитать коллективистов. – М. : Педагогический поиск, 1988.
3. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М., 1989.
4. Інноваційні технології навчання та виховання : Навчальний посібник / О.М.Коберник, О.В.Бялик. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 210 с.
5. Макаренко А.С. Методи виховання. Твори, Т.5. – К., 1981.
6. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. – М., 1986.
7. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. – К., 1975.
8. Филонов Г.П. Воспитание личности школьника. – М., 1985.

11. ПРОЕКТУВАННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

11.1. Система проектування виховного процесу
11.2. Проектна діяльність у позаурочній виховній діяльності

11.1. Система проектування виховного процесу

Плекання творчої особистості, забезпечення умов для її повноцінного фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку, формування людини, що здатна будувати демократичну державу, жити у відкритому суспільстві, реалізувати себе багатовимірно, передбачає перехід від навчально-дисциплінарної моделі організації педагогічного процесу до моделі особистісно-розвивальної. Реалізації такої моделі вимагає пошуку і впровадження сучасних технологій організації виховного процесу.

Технологізація виховання процесу передбачає послідовні науково обґрунтовані дії педагога у виховному процесі та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості.

У сучасних умовах виникає закономірна необхідність цілеспрямованого, усвідомленого підходу до формування виховної стратегії, яка можлива за умови розробки продуманого психолого-педагогічного проекту виховного процесу. Психолого-педагогічне проектування дає змогу забезпечити переведення існуючих виховних систем у якісно новий стан, оптимізувати їх зміст, організацію та управління.

А.Макаренко вважав, що справжній розвиток педагогічної науки пов’язаний із її здатністю «проектувати особистість», тобто визначати з певною метою ті її якості і властивості, які мають бути сформовані у процесі виховання.

Проектування виховного процесу має особливе значення за нового підходу до виховання, коли воно трактується як закономірна, послідовна і неперервна зміна моментів розвитку взаємодіючих суб’єктів, створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості.

Нинішня пізнавальна ситуація у сфері дослідження проблеми проектування виховного процесу характеризується відсутністю загальноприйнятого визначення феномену «психолого-педагогічне проектування виховного процесу».

На основі аналізу теоретичних підходів щодо психолого-педагогічного проектування доходимо висновку, що на сьогоднішній день існує кілька позицій відносно визначення змісту та функцій даної категорії. Аналіз їх об’єктивних характеристик дозволив нам виділити умовно три групи підходів до проектування виховного процесу:

1) функціональний (Н.Білокур, С.Кисельгоф, Н.Кузьміна, С.Смірнов, А.Щербаков), де психолого-педагогічне проектування розглядається через аналіз змісту конструктивних і проективних умінь;

2) з позицій теорії педагогічного управління (В.Сластьонін, Л.Спірін, Г.Сухобська та ін.), коли проектування вивчається як важливий елемент управлінської діяльності педагога і керівника;

3) системний підхід (В.Безрукова, О.Дубасенюк, О.Киричук, В.Краєвський) визначає психолого-педагогічне проектування як самостійну педагогічну діяльність.

Аналіз цих підходів показав, що жоден з них не містить комплексної характеристики змістової та процесуальної сторін проектування педагогічної взаємодії в цілому. Це зумовлює необхідність розглядати його з усіх сторін, комплексно, оскільки воно є багатоаспектним об'єктом дослідження.

Проектування, яке спрямоване на ефективне розв'язання різних соціально-економічних і духовних завдань суспільства в рамках конкретних соціальних об'єктів, становить собою складну багаторівневу ієрархічну систему, а це, на наш погляд, дає можливість виділити три рівні проектування. Це, зокрема, соціальний, що відповідає сучасним умовам виховання та вимогам суспільства; психолого-педагогічний, що розробляється для навчального закладу або ж на рівні вікових паралелей, класу, групи учнів і відображає основні напрями діяльності педагога і вихованців у їхній взаємодії; особистісний, як такий, що є власне процесом розробки проекту розвитку особистості й характеризує уявлення вихователя й самого вихованця про його близьке і віддалене майбутнє.

Усі рівні проектування взаємопов'язані. Психолого-педагогічне проектування є частковим по відношенню до соціального, а особистісне – до психолого-педагогічного і соціального. Органічне поєднання всіх рівнів проектування забезпечує гармонію інтересів особистості, колективу та суспільства у їх прагненні до реалізації мети виховання.

Проектування виховного процесу становить собою багатостадійний (багатокомпонентний і багатоетапний) динамічний, послідовний процес, що відбувається в часі. Система, що реалізує його, є динамічною організаційно-педагогічною системою (як процес і результат). Як процес, проектування передбачає ряд етапів, а результатом цього процесу є розроблений проект.

Особлива роль психолого-педагогічного проектування виховного процесу зумовлена тим, що воно є зв'язуючою ланкою, найголовнішою сферою єднання теорії і практики.

Ми розглядаємо психолого-педагогічне проектування виховного процесу як цілеспрямоване творче попереднє визначення і конструювання програми сумісної діяльності суб'єктів педагогічного процесу та її подальшої реалізації, спрямованої на забезпечення особистісно-розвивального підходу у досягненні мети виховання.

Характерними особливостями психолого-педагогічного проекту є:

1. Проект описує ще не існуючі об'єкти, тому опис існуючого виховного процесу, навіть найбільш детальний, не є його проектом.

2. Педагогічний проект передбачає єдність теорії і практики організації виховного процесу.

3. В основі психолого-теоретичного проектування лежить особистісно-розвивальна взаємодія.

4. Проект повинен бути реалізований. Тому лише такий опис виховного процесу, який може бути реалізований на практиці, розглядається як проект.

5. Проект повинен бути нормативним, тобто, фіксувати доступний рівень виконання відповідних дій.

Основним об'єктом психолого-педагогічного проектування є виховний процес. У свою чергу він поділяється на виховні ситуації, що виникають всередині нього. А сам виховний процес у цілому є частиною більш складного утворення виховної системи. У цій тріаді основним і найважливішим для проектування є виховний процес, який у собі породжує ситуації і який в той же час вимагає для своєї ефективності створення певних виховних систем. Педагог бере участь у проектуванні трьох об'єктів: виховної системи, виховного процесу і виховних ситуацій. Всі вони проектуються у взаємозалежності, з урахуванням їх цілісності і внутрішньої єдності. А це значить, що, якщо десь знижується ефективність, то необхідно удосконалювати проект не тільки даного об'єкта, але й того, в який він входить. Від побудови проекту виховної системи залежить результативність виховного процесу, від них – якість виховних ситуацій і, відповідно, виховних взаємодій.

Наявність проекту дозволяє в узагальненому вигляді, тобто у взаємообумовлених та систематизованих зв'язках, представити ряд складових успішності виховного процесу. Це, передусім, вимоги щодо потрібності та достатності (тобто, доцільності) обраних ідеальних цілей виховання, уявлення про послідовність дій, що ведуть до їх досягнення з конкретним визначенням проміжної мети та завдань, критеріїв оцінки одержаного результату. Згідно з цим схема проекту включає такі моменти, як:

1. Опис стану об'єкта педагогічного управління, стосовно якого проектується виховна діяльність (до початку цієї діяльності та прогнозований його стан в кінцевому результаті).

2. Опис проблем, пов`язаних зі станом об'єкта педагогічного управління та аналіз чинників, що їх породжують.

3. Прогноз динаміки переходу об'єкта з первинного стану в бажаний з визначенням критичних етапів та індикаторів зміни контрольованих властивостей.

4. Перелік прийомів та засобів впливу на чинники, що визначають стан об'єкта.

5. Опис засобів контролю змін стану об'єкта.

6. Визначення періоду дії проекту з виділенням контрольних етапів.

7. Опис засобів усунення недоліків у самому проекті.

Тим самим, проектування виховного процесу є етапом, який передує безпосередній діяльності, спрямовує на реалізацію виховних цілей та завдань. Воно постає саме тим засобом, за допомогою якого стає можливим усвідомлене визначення основних орієнтирів виховної діяльності навчального закладу за певних умов та на деякий період. Проект виступає певною формою активного попередження процесу та результату виховної діяльності. У цьому розумінні

він виступає тим засобом, за допомогою якого може здійснюватися регулювання та контроль за ходом виховної роботи в закладі освіти.

Проект, до розроблення якого залучалися всі педагогічні працівники, стає програмою діяльності, що об'єднує зусилля усіх членів колективу в єдину систему та конкретизує місце кожного в цій системі. Ступінь залучення співробітників до розроблення та реалізації проекту є індикатором благополуччя навчального закладу як організаційної та управлінської системи.

Наявність проекту унеможливлює прожектерство та необґрунтовані ілюзії щодо організації та планування виховної діяльності, бо останнє будується, виходячи з об'єктивних даних про вихідну виховну ситуацію.

Таким чином, виходячи з викладених положень, можна сформулювати головну мету психолого-педагогічного проектування виховного процесу. Вона полягає в створенні обґрунтованої системи параметрів стану об'єкта педагогічного управління, даних у динаміці, з урахуванням факторів, що регулюють та визначають цей стан, а також засобів регулювання.

Ефективність проектування виховного процесу визначається низкою організаційно-педагогічних умов:

1) забезпечення пріоритетності виховання серед педагогічних пріоритетів;

2) сприйняття, усвідомлення та реалізація педагогічними працівниками нової парадигми виховання;

3) створення та цілеспрямоване використання виховуючого середовища;

4) врахування в процесі складання проекту регіональних особливостей, специфічних умов діяльності навчального закладу.

Отже, психолого-педагогічне проектування як процес попередньої розробки програми спільної діяльності суб'єктів взаємодії робить виховний процес технологічним. Під час проектування створюється педагогічна технологія, яка забезпечує розвиток учасників виховного процесу, робить його особистісно-розвивальним.

Психолого-педагогічне проектування виховного процесу необхідно розглядати як систему, що передбачає сукупність компонентів, що взаємопов'язані між собою і розкривають наперед послідовність і характер взаємодії вихователів і вихованців.

Основними компонентами системи психолого-педагогічного проектування виховного процесу є:

1) психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта виховної діяльності;

2) соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта;

3) визначення та обґрунтування педагогічних способів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією виховних завдань;

4) прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного регулювання та динаміки його змін під впливом педагогічної активності, визначення етапів контрольної діагностики;

5) моделювання, планування й організація виховної діяльності об'єкта;

6) моніторинг (простежування) динаміки активності об’єкта педагогічного управління;

7) поточне регулювання та корекція шляхів управління виховним процесом;

8) підсумкова діагностика рівня стану об’єкта, співставлення його з прогнозованим, розробка проекту для нового етапу розвитку об’єкта.

Особливістю структури системи проектування є те, що кожен її компонент є породженням попереднього і підґрунтям для наступного. Створення проекту включає ряд процесів, що забезпечують його організованість. Якщо уявити діяльність навчального закладу як підсистему більш широкої системи, якою виступає соціум, тоді етап цілепокладання є першим у побудові проекту.

Його суть полягає у тому, що визначаються зовнішні щодо системи освіти, але детермінуючі соціально-економічні чинники, які обумовлюють соціальну потребу розв’язання тих чи інших завдань та соціально-економічну й соціально-історичну можливість досягнення бажаних результатів. Визначення цілей є засобом співвідношення бажаного, можливого та потрібного й випливають безпосередньо з загальної мети національного виховання. Ця мета є незмінною упродовж усього онтогенетичного розвитку, тобто має довгостроковий стратегічний характер.

Тактичні цілі виховання обираються з урахуванням соціально-психологічних умов навчального закладу, раніше реалізованих цілей виховання і здійснюється під час роботи в окремих педагогічних системах. Кінцева мета виховання – перехід на якісно вищий рівень самовиховання. Робота, що забезпечує цей етап проектування, пов`язана як з попередньою психолого-педагогічною діагностикою об’єкта, що на нього спрямована діяльність навчального закладу, так і з ситуацією, в якій ця діяльність буде розгортатися.

Психолого-педагогічне діагностування є важливим етапом проектування виховного процесу. Діагностику в педагогіці та психології визначають як діяльність, спрямовану на вивчення та розпізнання стану об’єктів і суб’єктів виховання та розвитку з метою співробітництва з ними та прогнозування процесу виховання та розвитку. На етапі проведення попередньої діагностики йде збір інформації про реальну психолого-педагогічну ситуацію, в якій відбувається виховний процес.

Застосування педагогами різних методів і цілісних методик вивчення, прийомів аналізу сприяє ефективній інформаційній забезпечуваності процесу виховання. Предметом діагностики мають стати фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток вихованців та колективу в цілому.

Базуючись на результатах діагностики, можна виявити основні суб’єкти виховного впливу; визначити педагогічно доцільні форми стилю керівництва виховним процесом; відібрати і ранжирувати виховні завдання; спланувати життєдіяльність навчального закладу на основі структурування, персоналізації, моделювання основних видів діяльності, основних форм розвиваючої взаємодії; підготувати методи і процедури моніторингу динаміки активності учнів; відібрати тих школярів, котрі потребують корекції в розвитку й поведінці.

Наступний компонент проектування забезпечується процесами моделювання та прогнозування. Моделювання передбачає створення словесних або понятійних аналогів тих об'єктів, до яких здійснюються активні дії. Модель об'єкта відтворює динамічні або функціональні його характеристики й дає змогу досліджувати зміни цих характеристик під впливом передбачуваних активних дій. Варіанти цих дій складають основу розробки щодо змін об'єкта. Матеріалом для цієї моделі виступає інформація, одержана під час діагностування. Результати процесу моделювання дають можливість зробити попередню корекцію цілей проекту.

Проектування передбачає спеціальне дослідження перспектив розвитку певного об`єкта або явища. Педагогічне прогнозування, яке передбачає усвідомлення вихователем соціально-психологічних та педагогічних умов, за яких найбільш успішно здійснюється діалогічна взаємодія між суб'єктами виховання; фізичний, психічний, духовний та соціальний розвиток конкретних груп або ж окремих вихованців; зовнішнє і внутрішнє стимулювання навчально-пізнавальної, фізично-оздоровчої, предметно-перетворювальної, соціально-комунікативної та оцінно-орієнтаційної активності; розв'язання внутрішніх суперечностей «Я-концепції» особистості.

Саме інтеграція змісту (функцій виховної діяльності педагога), методів (способів виконання функцій) і критеріїв якості (показників психолого-педагогічної діагностики виконання виховних функцій) дає можливість прогнозувати хід вирішення виховних завдань, передбачити результати, оцінити його з точки зору загальної мети виховання.

Наступними елементами, що реалізуються під час створення проекту і здійснюються на основі результатів діагностики і попереднього прогнозування, є планування та програмування як процес визначення та обґрунтування педагогічних задач. Педагогічні задачі виступають результатом усвідомлення педагогом мети і завдань виховання, а також умов і проблем їх здійснення. Планування становить собою попередньо розраховану систему дій, що передбачає певний порядок, розподіл в часі та термінах реалізації. Суть цього процесу в межах проектування відрізняється від загальноприйнятого розуміння педагогічного планування лише тим, що зміст, методи й організація навчально-виховної роботи стають підпорядкованими логіці розвитку об`єкта педагогічного управління, визначеного на етапах моделювання та прогнозування. Скласти план в межах проекту – це створити єдину на рівні всього закладу освіти систему дій, спрямовану на реалізацію моделі. Цей вид діяльності безпосередньо пов'язаний з програмуванням. Якщо програма передбачає в собі систему завдань, алгоритми й засоби їх розв'язання, то планування конкретизує їх до рівня безпосередніх дій, строків виконання та виконавців.

Залучення вихованців до найрізноманітніших видів діяльності: навчально-пізнавальної, фізично-оздоровчої, предметно-перетворювальної, соціально-комунікативної та оцінно-орієнтаційної, має забезпечувати максимальну реалізацію їх активності, самостійності, ініціативності, самотворчості в цих видах життєдіяльності. А це передбачає здійснення

моніторингу активності суб'єктів виховання у різних видах діяльності, визначення динаміки рівнів розвитку активності.

Використовуючи ефективні методи комплексного вивчення особистості (групова експертна оцінка, соціометрія, опитування та інші), можна спостерігати за змінами (позитивними чи негативними), що відбуваються в психічному, фізичному, духовному й соціальному розвитку особистості, бачити їх участь у діяльності та спілкуванні.

Обробка даних педагогічного моніторингу дає можливість забезпечити регулювання і корекцію міжсуб'єктної взаємодії у розвитку та поведінці. Вони – ефективний засіб усунення негативних проявів поведінки та відхилень у розвитку вихованців, проведення корекцій цілей, планування та програмування. Здійснюється й попередня корекційна робота з педагогічним складом, який залучається до реалізації проекту.

Деякі елементи проектування об'єктивно мають місце у навчально-виховному процесі будь-якої школи. Але системоутворюючого фактора – підпорядкування кожного елемента системи єдиним цілям і завданням, як це передбачається психолого-педагогічним проектом, не прослідковується. Кожний елемент в структурі проектування спрацьовує не ізольовано, а у взаємозв'язку, взаємообумовленості і єдності, наступності усіх компонентів, що в кінцевому результаті забезпечує цілеспрямованість і гармонію виховного процесу.

Отже, системний підхід у психолого-педагогічному проектуванні виховного процесу зведе до мінімуму педагогічні експромти, перетворить його з маловпорядкованої сукупності дій педагогів у цілісну спроектовану педагогічну взаємодію, зробить його цілеспрямованим, адресним і усвідомленим у визначенні виховної стратегії. Застосування проектування у виховній діяльності, коли враховується участь кожного з суб'єктів виховання у розвитку особистості, дає можливість більш надійно прогнозувати виховні ситуації та їх розвивальний ефект за віковими періодами, соціально-психологічними умовами конкретного навчального закладу, раніше реалізованими цілями і завданнями виховання.

11.2. Проектна діяльність у позаурочній виховній діяльності

У сучасних умовах особливого значення й актуальності набуває проблема створення такої виховної системи, яка забезпечувала б формування особистості нового типу, особистості з високим рівнем духовності і культури, вмінням творчо мислити, гнучко реагувати на зміни в оточуючій дійсності й самій творити їх. Це вимагає переходу від авторитарно-демократичної системи виховання до системи гуманно-демократичних взаємин.

Період становлення незалежної Української держави неможливий без переосмислення його складових – теорії і практики виховання. Як соціальне явище, виховання визначається і залежить від сучасних державотворчих процесів, що відбуваються в суспільстві. Тому в його основі сьогодні лежать безліч методологій та методик. Однак навіть у період моральної кризи та кризи системи освіти і виховання простежується впевнений курс на гуманітаризацію цих процесів.

Перед освітою сьогодні стоїть важливе завдання – виховати молоде покоління у відповідності з моральними цінностями, які в результаті виховання мають перейти в особистісні цінності дитини і перетворитись у регулятори її поведінки. Гуманістичний підхід до виховання визнає своїм головним предметом особистість дитини як унікальну цілісну систему з широкими можливостями орієнтації у навколишньому світі. Це вимагає кардинального перегляду підходів до змісту і спрямованості виховання школярів в позаурочний час.

Послідовно здійснюючи педагогічне керівництво, пов'язуючи виховання з життям, створюючи атмосферу невимушеності, поглиблюючи взаємовідносини, спілкування дітей, становлення і розвиток найкращих людських якостей, може дозволити в повному обсязі, на нашу думку, позаурочна виховна діяльність, яка виступає самостійною системою в структурі навчально-виховної роботи учнів. Їй притаманні такі характеристики: керованість, цілеспрямованість виховання, єдність свідомості та поведінки у вихованні, комплексний підхід, особливий зміст, своєрідні форми і види діяльності, цікавість, емоційність [10].

Значний внесок у розвиток теорії і практики виховання учнівської молоді в позаурочній виховній діяльності зробив видатний український педагог В.Сухомлинський. У його працях простежується майбутнє школи, системи народної освіти, процес соціалізації особистості і забезпечення впливу на неї системи суспільних відносин. Педагог був глибоко переконаний, що можливості для всебічного розвитку школярів у позаурочні години дуже широкі, а здібності і нахили дітей – багатогранні. Треба тільки знати учнів, уміти розкривати їхні таланти, розвивати їх. Він вважав, що необхідними умовами правильної організації вільного часу школярів є: чітка організація всієї системи позаурочної виховної діяльності, різноманітні форми і методи виховної роботи, вивчення інтересів дітей, практична спрямованість занять [9]. На думку педагога більшість виховних заходів повинні спрямовуватися на розвиток моральних якостей школярів. У ролі основної потреби висуваються потреби, які мають цінність і сьогодні: потреба людини в людині (на основі неї з'являються гуртки, якими керують самі школярі), естетичні потреби (проведення вечорів і ранків), потреба в оволодінні знаннями (науково-практичні гуртки).

Деякі науковці,такі як Л.Заремба [3] трактують поняття позаурочна діяльність таким чином: – система занять і спілкування учнів поза уроками з елементами навчальної діяльності, яка організовується після уроків і спрямована на виховання свідомого ставлення до навчання, розвиток пізнавальних інтересів і оволодіння культурою розумової праці.

Науковці початку XXI століття (Г.Пустовіт та ін.) висловлюють власну думку щодо поняття «позаурочна робота». Позаурочна навчально-виховна робота – діяльність групи чи окремих педагогів школи, спрямована на створення у вільний від навчання час комфортних умов для розвитку творчих здібностей та реалізації духовного потенціалу особистості, забезпечення освітніх запитів учнів певного класу чи певної групи, об'єднаних спільними інтересами, Більше того, наголошується, що діяльність дитини у навчально-виховному процесі неможлива без усвідомлення нею сутності і мети виховної діяльності, а отже, без навчання, здобуття або ж вдосконалення певної системи знань, формування умінь і

вироблення навичок. Якщо цього не відбувається, то маємо справу з бездарним педагогом, котрий не вміє або ж не хоче організувати навчально-виховний процес так, щоб були забезпечені умови самореалізації дитини, розвитку її творчого потенціалу.

Тому така діяльність має усвідомлений характер, а усвідомлена мета як закон визначає спосіб і характер діяльності людини. До того ж пізнання людиною навколишнього світу в процесі діяльності є неперервним, тому й здобуття нових знань за своєю сутністю є тотожним [8].

Включаючись у спеціально організовану позаурочну виховну діяльність, школяр щоразу виступає в новій ролі, і це вимагає від нього свідомого виконання нових функцій. Багатогранність педагогічних засобів позаурочної виховної діяльності широко розкриває світ інших людей, на вчинках і поведінці яких школярі вчаться любити і поважати оточуючих.

У процесі позаурочної виховної діяльності розвивається така важлива якість особистості, як відповідальність, яка стає мотивом діяльності, керуючою ланкою у випадку вибору. Школяр вчиться відповідати не тільки за свою поведінку, а й за свої вчинки, позиції, думки.

Позаурочна виховна діяльність забезпечує можливість вільного морального вибору. Зокрема І.Бех зазначає, що «тільки добровільно приймаючи рішення, здійснюючи моральний вибір, дитина порівнює певні поведінкові варіанти, вчиться позбавлятися своєї егоцентричної точки зору і ставати на позицію інших людей» [1].

Позаурочна виховна діяльність, іноді навіть у замаскованій формі, поглиблюючи знання з основ наук, невимушено стимулює формування пізнавальних потреб школярів. Пошук істини у явищах оточуючої дійсності спрямовує дитину до постійного самовдосконалення, а прагнення якнайшвидше проявити свої здібності і вміння через призму різних видів діяльності – до самореалізації у правильно скерованій позаурочній роботі – повною мірою розкриваються всі резерви дитячої душі, її нахили і таланти. Немає сумніву в тому, що у позаурочній виховній діяльності істотно змінюється позиція учнів, у них виробляється наполегливість, допитливість.

На сучасному етапі позаурочна виховна робота планується таким чином, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя через гармонізацію і гуманізацію стосунків між вихователями і вихованцями, школою і родиною, керуючи ідеями самоцінності дитинства, демократичного діалогу між поколіннями.

Участь учнів в організованому процесі позаурочної виховної діяльності сприяє зменшенню почуття відчуження між вихованцями, породжує усвідомлення важливості міжособистісного спілкування, об’єднань за інтересами, вони потрапляють у ситуацію різновікового спілкування, що набуває у сучасних умовах особливої цінності: вихованці можуть проявити свою ініціативу, самостійність, лідерські якості, вміння працювати у групі, беручи до уваги інтереси інших. У процесі організації позаурочної виховної діяльності, коли учнівська молодь об’єднується за інтересами, школярі у першу чергу отримують практичні навички повсякденного досвіду спілкування, партнерства та

взаєморозуміння, поваги до інших, ініціативності у прийнятті рішень, висловлюванні думок, практики відповідальності за свої дії та вчинки тощо.

Метою виховання учнів у позаурочній діяльності є закріплення в учнів навиків участі у політичних акціях, моделювання ситуацій, форм участі, актів соціальної поведінки, що дозволяють реалізувати громадянські права і свободи у малому та великому соціумі.

Зміна видів діяльності, організаційних форм, переходи від обов'язкових групових до індивідуальних, від короткотривалих до тривалих, сприяють формуванню багатогранної особистості, забезпечується широкий діапазон її інтересів.

Правомірно стверджувати, що процес виховання особистості найбільш успішно проходить за умови запровадження у позаурочну виховну діяльність системи інноваційних технологій виховання. Тут доречні ті з них, які прилучають учнів до активної участі у громадському житті, співпраці з державними органами та різноманітними громадськими структурами, ініціювання корисних суспільних справ.

У цьому зв'язку велике значення має практична спрямованість діяльності учнів у місцевій громаді, її орієнтація на суспільно-корисні справи, і також участь школярів у розробленні та практичному втіленні власних соціальних проектів, проведення благодійних акцій, пошукова робота. Для забезпечення умов становлення особистості необхідна практика самостійного вирішення проблеми на відповідному віковому рівні.

Ефективним напрямом спрямованої позаурочної діяльності, однією із найбільш продуктивних технологій становлення особистості є проектувальна діяльність. В її основі лежить інтеграція та безпосереднє застосування набутих учнями знань під час практичної діяльності.

Вчителю необхідно знати, що виконання проектів у позаурочній діяльності вирішує багато питань, що пов'язані із роботою класних керівників та педагогів – вихователів. Серед переваг організації позаурочної проектної діяльності слід значити такі:

– урізноманітнення дозвілля та задоволення інтересів дітей у сферах науки техніки, мистецтва, спорту тощо, тематика яких не входить до складу шкільної програми;

– формування шкільного колективу, розвиток дружніх, творчих стосунків між учнями;

– охоплення проектною діяльністю багатої кількості дітей різного віку, які мають спільні інтереси;

– налагодження контактів з позашкільними установами підприємствами, організаціями, розширення ефективності їх взаємодії та встановлення нових ділових контактів;

– залучення до проектної діяльності батьківської громадськості, налагодження співпраці дорослих і дітей;

– виховування важливих якостей учнів як взаємодія, взаємодопомога, самовдосконалення, самореалізація та інші;

– залучення до змістовної позаурочної діяльності учнів всіх соціальних категорій, особливо важковиховуваних, дітей із багатодітних сімей, дітей-сиріт тощо;

– активізування активності, творчості, цілеспрямованості, наполегливості учнів;

– сприяння формуванню вміння учнів самостійно працювати для вирішення актуальних значущих проблем;

– розвиток інтелектуальних здібностей, смаків, інтересів;

– удосконалення відповідальності учнів за власну роботу, уміння планувати, цілеспрямовано, наполегливо працювати, приймати самостійні рішення оцінювати результати своєї діяльності тощо.

Серед основних в організації позаурочної проектної діяльності варто виділити шість послідовних кроків: підготовка, планування, дослідження, результати або висновки, представлення або звіт оцінка результатів та процесу.

Німецькі вчені зазначають про існування таких етапів проектної діяльності, як: етап орієнтування (фаза індивідуального та колективного обговорення, фаза створення груп, фаза особистого досвіду), етап визначення цілей (фаза розробки, фаза аналізу особистого досвіду, фаза розробки, визначення цілей та ресурсів), етап реалізації проекту (обговорення і вибір методів, самостійна робота над виконанням завдань, проміжне обговорення тих результатів, оформлення проектів), етап презентації результатів проекту (підготовка презентацій, захист проекту), етап оцінювання проекту (значущість і актуальність висунутих проблем, активність кожного учасника проекту, колективний характер прийняття рішень, характер спілкування і взаємодопомоги, глибина проникнення в тему, естетика оформлення, вміння відповідати на запитання опонентів).

Ми подаємо спрощену схему етапів позаурочної проектної діяльності, що представлена у таблиці 11.1. Таблиця 11.1.

Характеристика основних етапів позаурочної проектної діяльності

Етапи проектної діяльності	**Завдання**	**Зміст діяльності**	
		Учні	**Вчитель**
Підготовчий	Підготовка проекту. Визначення теми і мети проекту Планування проекту: а) визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів; б) установлення критеріїв оцінки	обговорення, пошук інформації формулюють завдання і виробляють	заява задуму, мотивація, допомога у постановці завдань, обговорення, пошук інформації

	результату і процесу	план дій	
Практико-виконавчий	Збір інформації (спостереження, Робота з літературою, анкетування, експеримент)	збирають інформацію	Спостерігає, непрямо керує діяльністю
Заключний	Підготовка проекту до захисту. Подання й оцінка результатів (усний, письмовий звіт та оцінка результатів і процесу дослідження за вчасно встановленими критеріями). Презентація проекту. Захист проекту. Оцінка проекту. Оголошення результатів.	готують проект до презентації та захисту, подають критерії оцінки, презентують та захищають проект	веде контроль за якістю оформлення проекту, оцінює проект

Розглядаючи етапи позаурочної проектної діяльності ми прийшли до висновку, що вони є найбільш практичними і зручними під час організації позаурочної виховної роботи.

Аналіз даної таблиці дозволяє виділити, що на підготовчому етапі підготовки проекту відбуваються такі послідовні дії: визначення проблеми; обирання теми проекту; формулювання мети і завдання своєї майбутньої діяльності; планування роботи над виконанням проекту; робота над пошуком інформації. Наведемо опис підготовки вчителів на першому етапі здійснення проектної діяльності, які практично виконують учасники навчання.

На підготовчому етапі здійснення проектної діяльності учасники навчаються організовувати діяльність учнів, виконуючи практичні завдання керівника групи та отримуючи теоретичні, методичні та практичні знання, вміння проектної роботи. Так на підготовчому етапі визначається тема майбутнього проекту. Технологія вибору теми майбутнього позаурочного проекту подається нами на рис. 11.1

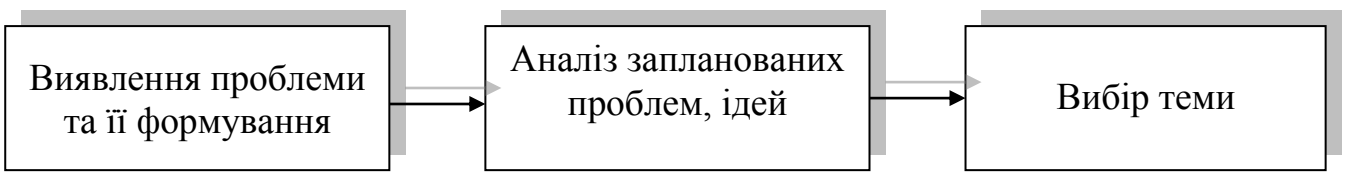


Рис. 11.1. Технологія вибору позаурочного проекту

Виявлення проблеми – це перший крок у підготовчому етапі, при якому учасники проекту висувають нові власні ідеї, пропозиції, щодо тематики нього майбутнього проекту. Учасники проектної діяльності осмислено і активно формулюють свої думки, обговорюють реальні існуючі проблеми, які їх цікавлять та ставлення реальні запитання, що потребують вирішення, на які можна знайти відповіді у ході виконання проекту.

Процес виявлення проблеми організується керівником проектної діяльності за допомогою таких методів, як мозковий штурм, дизайн-аналіз, ранжування, диспут, методикою «від слова до дії» та іншим. Момент визначення теми проекту, є найважливішим у підготовчому етапі. Саме визначення теми окреслює наступну пошукову, дослідницьку чи творчу діяльність учасників роботи.

Для визначення теми майбутнього проекту потрібно поставити основні питання проекту: ключове, тематичні, змістовні. Ключове питання, якому зазначається проблема майбутнього проекту, це філософське питання, найбільш широкоосяжне, воно охоплює кілька різних наукових напрямків, розділів, предметів, тому на нього немає конкретної відповіді. Ключове питання формулює тему проекту. Тематичне питання продовжують ключове, конкретизують його, такі питання охоплюють окрему тему або розділ. Із них формулюються завдання проекту. Змістовні питання – це базові, репродуктивні питання, відповіді на які є конкретними, вони демонструють конкретні знання, вони формують майбутню діяльність учасників навчання. Темою проекту може стати: об’єкт, дослідження, проблема, справа.

Об’єкт – це насамперед предмет проекту (сутність, річ, реалія), він самостійно обирається учасниками. Керівник навчання активізує розумову учасників проектної діяльності.

Дослідження – обраний об’єкт треба дослідити у певному напрямку. Вчителі формулюють запитання: що ми хочемо дізнатися про цей об’єкт? Це запитання зазначає наступну дослідницьку діяльність групи (чи пори, особи). Вся робота носить пізнавальний, дослідницький характер.

Проблема – вона ставиться із обраного об’єкту чи ситуації, з якими пов'язана проблема. Потрібно дослідити – чим учасники навчання незадоволені, що їм заважає, що хотілось би покращити. Досліджується питання відношення інших людей до проблеми. Тема зазначає зміст подальшої діяльності: проблема → сутність → аспекти проблеми → варіанти рішення.

Справа – це конкретне діло, захід, яке буде корисним і цікавим для учасників. Така справа не потребує дослідження. Вся робота творчого, організаційного характеру.

Наступним кроком у першому підготовчому етапі є визначення мети та формулювання завдань проекту. Метою проекту має бути його кінцевий результат. Тому визначивши проблему та вибравши тему проекту, учасники формулюють ключове, тематичні та змістовні запитання, які допомагають мету та завдання проекту, які наведені нами на рис. 11.2.

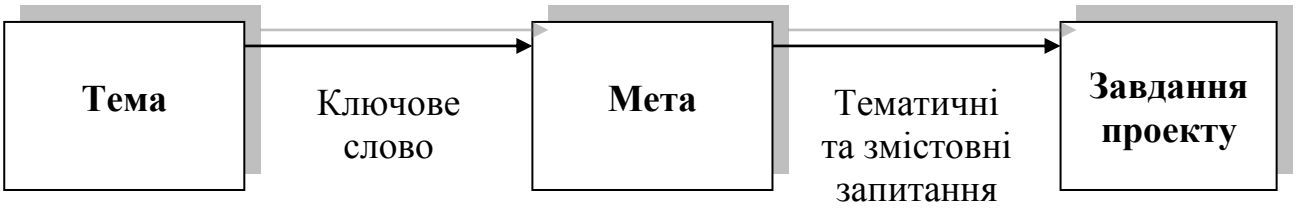


Рис. 11.2. Технологія визначення теми, мети і завдань позаурочних проектів

Наступним етапом діяльності стає розробка плану проекту. Метою такої є створення детального плану проекту, з обговоренням кінцевого у проекту. Планування роботи учасників проектної навальної діяльності проходить структурою, що подана на рис. 11.3.



Рис. 11.3. Технологія розробки плану позаурочного проекту

На початку планування роботи проводиться визначення інформаційних джерел що допомагають здійснювати проекту діяльність. Джерела інформації можна розподілити на: бібліотечний фонд, ресурси телекомунікаційних засобів, засоби масової інформації та інформація, яку можна отримати від діючих підприємств, організацій, спілок, клубів тощо. До інформаційних джерел окремо можна віднести матеріали власних досліджень: дані соціологічних досліджень, опитувань; дані анкетувань, діагностик; дані тематичних досліджень (з обраної теми); дані експериментів тощо. Перелік інформаційних джерел нами розміщено (див. рис. 11.4).

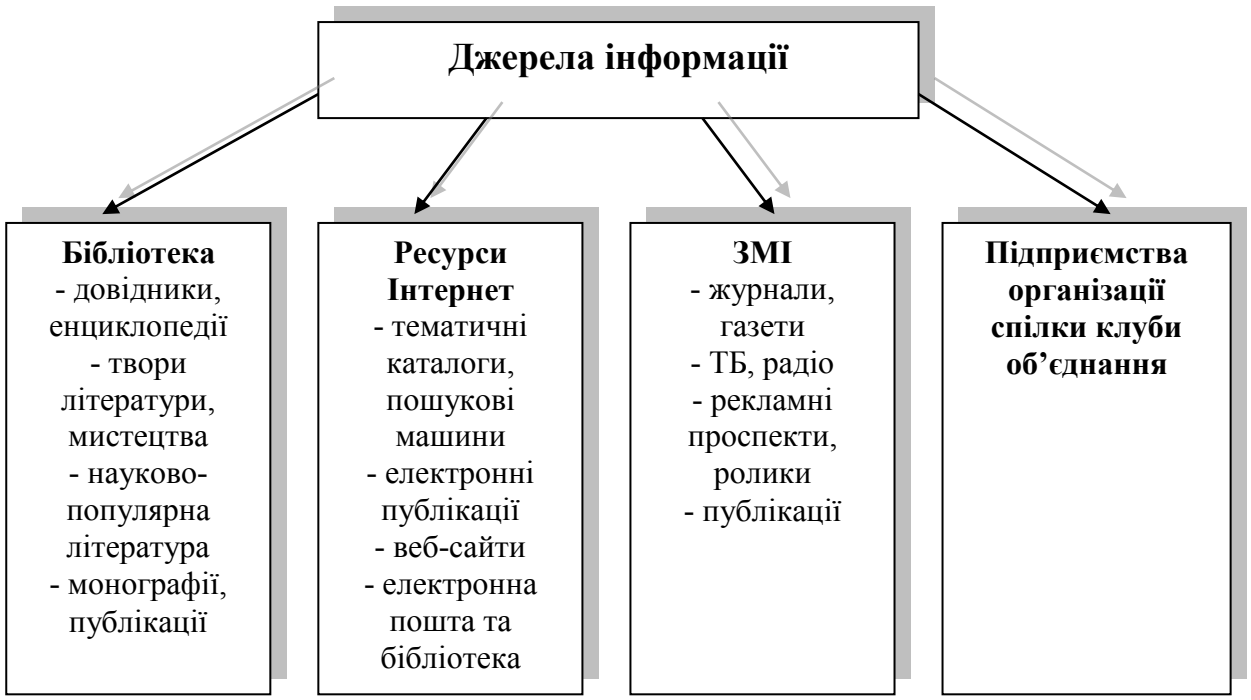


Рис. 11.4. Інформаційні джерела, необхідні для практичного застосування в позаурочній проектній діяльності

Наступним етапом позаурочної проектної навчальної діяльності стає визначення методів аналізу до яких можна віднести: зіставлення, порівняння; протиставлення; об'єднання ідей; складання тез; будування схем, таблиць, схем узагальнення інформації; цитування. Складаються каталоги інформації, списки джерел, керівник проектної діяльності пропонує ідеї, висуває пропозиції.

Для подальшої організації роботи необхідно обговорити засоби представлення отриманих результатів роботи, а саме презентації проекту.

Презентація проекту – це передостанній етап в проектній діяльності групи, де учасники представляють результати своєї роботи. Важливою умовою презентації стає коротке викладення основної теми, мети, завдань проекту досягнень та особистих чи групових досліджень, важливості отриманих результатів. Учасники обговорюють методом «мозкової атаки» дискусії тощо всі можливі варіанти представлення результатів роботи проектної групи, обирають форму презентації яка найбільш ефективно може доказати переконливість ідей, пропозиції, важливість обраної теми, керівник коректує діяльність дітей, висовує пропозиції, подає ідеї, які обговорюються в проектній групі. До обговорення форми презентації учасники повинні розробити критерії за якими можна буде оцінити проект.

Важливо знати як саме буде оцінюватися проектна папка та презентація досягнення учасників. На цьому етапі діяльності розробляються критерії оцінювання проектної папки (портфоліо), до якої входять оцінювання оформлення проектної папки (зовнішній вигляд); змісту проведеної роботи (глина досліджень, переконливість фактів, доцільність діяльності); актуальність і значущість обраної теми; ступінь творчості учасників; оригінальність пропонуючи рішень; самостійність виконання роботи; участь кожного учасника

групи. Презентацію можна оцінювати окремо. До критеріїв оцінювання презентації можуть входити переконливість презентації; використання технічних засобів, наочності; артистизм і виразність виступу; повнота розкриття змісту проекту тощо.

На другому практико-виконавчому етапі позаурочної проектної діяльності самим великим за часом виконання та найважливішим стає виконання плану проекту, наміченого на першому етапі роботи. Цей етап роботи розподіляється, у свою чергу, на такі розділи: збір інформації, аналіз джерел інформації та формулювання висновків, оформлення результатів позаурочної проектної роботи. Схематично цей етап роботи ми відобразили за допомогою рис. 11.5.

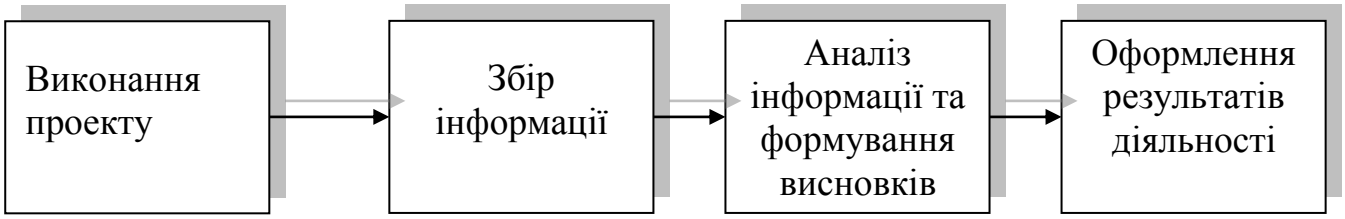


Рис 11.5. Технологія проведення практико-виконавчого етапу

На початку роботи учасники проектної діяльності об’єднуються у малі групи, окреслюють завдання та зазначають термін в який потрібно зібрати інформацію необхідну для виконання проекту. Джерела інформації обирає кожна мала група.

Учасники збирають інформацію із зазначених джерел, а керівник навчання спостерігає, непрямо керує діяльністю малих груп. Далі проходить етап аналізу інформації та формування висновків. Важливо вірно обробити зібрану інформацію та підводячи висновки діяльності сформулювати висновок, Користуючись вищезазначеними методами учасники в малих проектних групах працюють у визначені терміни. Вони підводять підсумки досліджень, опитувань, анкетувань, роботи із джерелами ЗМІ, бібліотеки, Інтернет. Кожен учасник проекту приймає участь в цій роботі, має свою ділянку роботи, виконує ту чи іншу роль. Так, учні аналізують інформацію, а вихователь коректує, спостерігає, радить.

Наступним етапом стає оформлення результатів діяльності. Коли інформація зібрана, оброблена і висновки підведені, учасники працюють над оформленням зібраних матеріалів та оформлення кінцевого результату роботи. Під час оформлення результатів можуть бути використані різні форми: результати анкетувань, соцопитувань, інтерв’ювань, які оформлюються у графіки, схеми, діаграми, таблиці. Наведемо найбільш уживані види оформленням результатів проектної діяльності, серед яких: графік, схема, діаграма, таблиця тощо.

Графік – вид оформлення результатів у якому зазначаються у відсотках, цифрах протилежні точку зору на одну проблему. Графіки рекомендується: використовувати за потреби відобразити кілька груп даних одночасно.

Схема – вид оформлення результатів, в якому зазначається послідовність дій, націлених на досягнення результату, процес виготовлення кінцевого продукту чи структура творчого сценарію, мандрівки тощо.

Діаграма – вид оформлення результатів дослідження, в якому зазначаються різними точками зору, різні категорії учасників опитування, різні відповіді на запитання. Діаграми бувають кільцеві, пірамідальні, вена, організаційні, секторні, графіки, гістограми тощо.

Таблиця – вид оформлення результатів роботи в якому класифікуються кінцеві дані роботи малих проектних груп.

Результати оформлюються в цифрах, відсотках, балах, узагальнених поняттях тощо.

Для оформлення результатів роботи можуть бути використаними такі форми: атлас, карта, відеофільм, виставка, газета, журнал, законопроект, системи шкільного самоврядування, довідник або план діяльності фірми, гра, колекція, костюм, модель, музичний твір, мультимедійний продукт, оформлення кабінету, постановка, сценарій свята, прогнозу тощо.

До портфоліо проекту входять: паспорт проекту; плани виконання проекту та окремих його етапів (для довгострокових це можуть бути щомісячні плани, для тижневих проектів – щоденні плани); проміжні звіти групи; вся зібрана інформація з теми, в тому числі ксерокопії, матеріали із Інтернет; результати досліджень і аналізу; записи всіх ідей, гіпотез і рішень; звіти про наради групи, проведення дискусій, «мозкових штурмів»; короткий опис усіх проблем, з якими зіткнулася група, і способів їх рішення; ескізи, нариси продукту; матеріали до презентації (сценарії); інші робочі матеріали і чернетки групи.

У наповнені проектної папки беруть участь всі учасники групи. Записи повинні бути короткими – у формі невеликих нарисів і анотацій. До початку презентації проекту (за визначеним часом) оформлена проектна папка подається на розгляд журі, яке формує організатор навчання. Правильно оформлена проектна папка дозволяє: організувати роботу кожного учасника проекту; створити зручний колектор інформації і довідник для роботи над проектом; об’єктивно оцінювати хід роботи над завершеним проектом; судити про особистісні досягнення і оцінити розвиток кожного учасника проекту; скоротити час пошуку інформації при проведенні у подальшому інших близьких за темою проектів.

На третьому заключному етапі, коли проектна папка подана на розгляд журі, учасники проекту готуються до захисту проекту. Заключний етап проходить в такі етапи: Презентація проекту, захист проекту, оцінка проекту за критеріями, оголошення результатів, презентація проекту.

До початку презентації готуються матеріали проекту до презентації та захисту, подають критерії оцінок, презентують і захищають свій проект, а організатор навчання (та члени журі) оцінюють проект, оцінюють презентацію, задають питання на захисті проекту.

Презентація проекту є важливим моментом у позаурочній проектній діяльності. Презентація – це представлення результатів роботи проектної групи,

вона може бути представлена у вигляді: ділової гри; демонстрації відеофільму; діалогу історичних чи літературних персонажів; захисту на Вченій Раді; гри із залом; ілюстративного зіставлення фактів, документів, подій, епох, цивілізацій; інсценування реальної чи вигаданої історичної події; наукової конференції; наукового докладу; звіту дослідницької експедиції; прес-конференції; мандрівки; реклами; рольової гри; змагання; спектаклю; спортивної гри; театралізації (вживання в роль людини, живої чи неживої істоти); телепередачі; екскурсії.

Презентація проекту повинна бути оцінена членами журі чи експертної групи за раніше запропонованими критеріями. Критерії оцінювання готуються попередньо. До критеріїв оцінки презентації входять: артистизм і виразність виступу, розкриття змісту проекту на презентації, використання засобів наочності, технічних засобів, оригінальність представлення результатів.

Захист проекту та оцінювання результату – це останній крок в проектній діяльності. Він має дві частини: захист та відповіді на запитання. Захист проводиться у вигляді доповіді перед учасниками навчання, гостями, запрошеними на заключний етап проекту. Виступ (доповідь) оцінює керівник та члени журі. Вимоги до виступу на захисті проекту такі: говорити чітко повільно; постава рівна, спокійна (готова до спілкування); володіти аудиторією (жести, рухи); використати наочність, технічні засоби; вся подана інформація повинна бути переконливою; висновки чіткими, переконливими. Учасники проекту повинні бути готові до відповідей на поставлені запитання. Відповіді повинні бути переконливими, короткими. За необхідністю відповіді підтримуються фактами, цифрами, висновками. Оцінювання проекту ведеться членами журі за підготовленими критеріями.

Параметрами зовнішньої оцінки проекту стають: значущість і актуальність висунутих проблем, адекватність їх тематиці, конкретність використаних методів досліджень і обробки отриманих результатів; активність кожного учасника в співвідношенні з його індивідуальними можливостями; колективний характер прийнятих рішень (в груповому проекті); необхідна і достатня глибина проникнення в тему; використання знань із інших областей; переконливість рішень, вміння аргументувати свої висновки; естетика оформлення їв проведеного проекту; вміння відповідати на питання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи, самостійність роботи.

Параметрами оцінювання проекту можуть стати: актуальність і значущість теми: повнота розкриття теми; оригінальність рішення проблеми, важливість теми проекту; глибина дослідження проблеми; оригінальність запропонованих рішень; якість використання продукту; переконливість висновків.

Оголошення результатів проекту – заключний штрих у позаурочній проектній діяльності. Попередньо перед початком презентації та захисту проектів потрібно вирішити, чи буде включена самооцінка учасників проектних груп загальну оцінку проекту або буде присуджуватися місця (I, II, III) або номінації (за краще дослідження, за кращу презентацію тощо).

Аналіз організації позаурочної проектувальної діяльності з учнівською молоддю дозволяє констатувати, що вчителі здебільшого виділяють такі її основні етапи: початковий, основний, завершальний, (початковому етапі важливо виробити в учнів мотивацію до дослідницької роботи, оскільки особистий інтерес учнів сприяє усвідомленому підходу до виконання проекту в цілому.

Етап підготовки до роботи над проектом передбачає створення ініціативної групи школярів, пошук чи вибір проблеми серед низки питань, котрі потребують вирішення; визначення теми на предмет необхідності, реальності здійснення, актуальності, суспільного значення; формулювання цілей та встановлення конкретних завдань; обговорення методів та засобів реалізації; збір необхідної початкової інформації; передбачення кінцевого результату; планування майбутньої діяльності; формування робочих груп і визначення завдання для кожної; розробку критеріїв контролю. Принциповим є колективне обговорення учнями всіх тверджень, що приймаються на основі узгодження їхніх інтересів, використовуючи різноманітні методи групової роботи (мозковий штурм, велике коло й, виявлення альтернатив, вибір оптимального варіанту).

Основний етап передбачає збір та аналіз інформації, отриманої на основі спостережень, особистого досвіду, взаємодії з компетентними спеціалістами чи свідчень, що містяться у друкованих виданнях, архівах, Інтернеті тощо. Результати обговорюються школярами в групах, після чого висуваються ідеї, версії, варіанти вирішення проблеми. Висунуті гіпотези звіряються, зібрані матеріали готуються до захисту. Успіх проекту значною мірою залежить від оформлення його результатів. Результатом проектної діяльності є презентація та захист її кінцевого проекту. Завершальний етап включає підготовку письмового звіту, а також виступ представників груп й консультантів проекту на публічному представленні. Одночасно пакет документів передається рецензентам та експертам для висновків. Решта учнів школи знайомляться з матеріалами про проектну роботу з інформації зі стендів. Під час усного захисту, що по формі нагадує процедуру обговорення наукової роботи, автори представляють і обгрунтовують актуальність, значення, новизну і логіку свого проекту, відповідають на запитання слухачів та зауваження опонентів.

Проте роботу над проектом не можна вважати завершеною без аналізу ходу та результатів своєї діяльності, тобто проведення рефлексії. Деякі проекти можуть мати більше етапів, що визначається в кожному конкретному випадку.

Як свідчить наш досвід, учням важко самотужки опанувати технологію роботи над проектом. Важлива роль на всіх етапах діяльності відводиться педагогу, котрий, з одного боку, є організатором проекту, забезпечуючи розвиток вихованців, а з іншого, рівноправним членом робочої групи і висуває власні цілі, аналізує ситуацію, пропонує цікаві ідеї для обговорення. Наставники можуть поділитися власним життєвим досвідом, допомогти школярам відшукати різнобічні джерела інформації щодо проблеми дослідження, посприяти у контакті із спеціалістам. Проте вони не повинні виконувати основну роботу: писати за школярів листи, телефонувати від

їхнього імені, готувати матеріали чи ілюстрації тощо.

Практичний досвід дає нам підстави стверджувати, що вибір теми проектів залежить від різноманітних чинників. В одних випадках тематика визначається класними керівниками урахуванням виховної ситуації, професійних інтересів і природних здібностей учнів. В інших - теми проектів можуть бути запропоновані учнями, які, звичайно, орієнтуються при цьому на власні інтереси, не лише пізнавальні, але й творчі чи прикладні.

Проектна діяльність вихованців, яка здійснюється у позаурочний час, потребує не тільки додаткового часу для виконання проекту, а й забезпечення міжпредметних зв'язків. Позаурочне проектування не має жорстких обмежень у часі, і в місці застосування зусиль. Тут можлива жива практика, із справжніми суспільно вагомими результатами, які реально впливають на оточуючу дійсність. Наприклад, розв'язання таких проблем суспільної акції школярів України «Громадянин-2010» як «Збережімо річку», «Так! Світлофору школи», «Мала селищна рада» потребує допомоги спеціалістів різного профілю: екологів, правоохоронців, юристів, економістів та ін. Як правило, проекти розраховані на тривалий час.

Особливого виховного успіху в розробці проектів досягається за умови залучення дорослих - батьків, вчителів, представників громадськості та владних структур тощо. Як правило, дорослі (педагоги освітніх закладів, наставники дитячих громадських організацій та об'єднань, батьки, громадськість) беруть участь в заходах на правах консультантів, експертів, членів журі.

Узагальнюючи досвід організації проектної роботи виховного характеру, можна виділити такі основні групи проблем, які обирають школярі.

1. Проблеми школи та учнівської молоді: шкільна територія потребує впорядкування; у школі відсутній комп'ютер та інші сучасні засоби навчання; школярі, особливо із сільської місцевості, мають обмежені можливості у вивченні іноземних мов; відсутність спортивного інвентаря, необлаштованість спортивного залу не сприяють фізичному розвитку школярів; відсутність коштів для забезпечення шкільної бібліотеки передплатними виданнями та іншою цікавою навчальною чи художньою літературою; рівень культури школярів під час спілкування повинен бути вищим; відсутні місця організації дозвілля молоді в післяурочний час; якість харчування у шкільній їдальні могла б бути кращою.

2. Проблеми місцевої громади: поблизу школи стоять рекламні щити, які рекламують тютюнові вироби та алкогольні напої; люди із травмами слухового апарату, які проживають у нашому населеному пункті, ізольовані від суспільства; у місцевому дитячому будинку відчувається нестача підручників і канцелярського приладдя для навчання; люди похилого віку, які становлять більшість населення невеликого села, не мають повноцінного медичного обслуговування; одна з вулиць, на якій проживає багато учнів класу, потребує благоустрою або заборони проїзду вантажного транспорту тощо.

3. Екологічні проблеми: у населеному пункті (мікрорайоні) немає парку; місцеві підприємства забруднюють довкілля; сміттєзвалища немає, або воно невпорядковане чи знаходиться у невідповідному місці; проводиться

невиправдане масове вирубування лісу, паркової зони; відсутнє озеленення окремих вулиць нашого села чи міста.

4. Проблеми, які пов’язані з обмеженням прав та свобод особистості: багато громадян не беруть участі у виборах. Особливо це проявляється під час виборів місцевого самоврядування; люди обурені тим, що виборча компанія відбувається із порушенням норм чинного законодавства; найініціативніші члени місцевої громади відчувають на собі тиск владних структур; місцеві засоби масової інформації тенденційно та однобоко подають інформацію; обмежена свобода слова; представники менш чисельної релігійної конфесії відчувають на собі тиск більшості. На основі аналізу хронік проектів, складеного учнями у довільній формі, стислого опису роботи над кожним із етапів проекту, нами з’ясовано, що у більшості випадків після визначення теми дослідження старшокласника ознайомлювали громадськість (шкільний колектив, батьків, місцевих жителів, представників влади, ЗМІ тощо) із своїм бажанням спільними зусиллями розв’язувати конкретну проблему. Як правило, це робилось на прес-конференції, шкільній лінійці, батьківських зборах, педраді тощо.

Подальша робота над проектом полягає у дослідженні обраної проблеми, тобто збір повної інформації, котра різнобічно її характеризує та презентує. У ході його проведення педагоги обговорюють із учнями усі можливі джерела інформації. Спільними зусиллями визначається найбільш доступні джерела інформації у конкретній ситуації та обговорюється характер можливої інформації із певного джерела. Як свідчить аналіз учнівських проектів, найбільш поширеними джерелами інформації є такі: бібліотеки, редакції місцевих газет, радіо, телебачення, вчителі школи, працівники правоохоронних органів, юристи, місцеві громадські організації та групи за інтересами, державні органи влади, електронні засоби спілкування, батьки та громадськість.

Наступний етап роботи над проектом має на меті визначення найбільш ефективного шляху розв’язання проблеми. Головним завданням цього етапу є систематизація та аналіз отриманого матеріалу, планування діяльності з розв'язання проблеми.

Критично аналізуючи зібраний матеріал, учасники проекту визначають різноманітні шляхи розв’язання проблеми та обирають серед них найбільш оптимальні. Так, наприклад, розробляючи проект «Від екології середовища до екології душі», педагог, використовуючи методи «мозкового штурму» та «дерево рішень» допоміг учням спільними зусиллями визначити найбільш ефективні та доцільні шляхи розв'язання проблеми. Спочатку школярі за допомогою методу мозкового штурму визначають усі можливі способи вирішення проблеми, потім серед усіх перелічених шляхів голосуванням вибирається найефективніший. Перелік можливих заходів щодо впорядкування доріжки до сільського кладовища, складений учнями, виглядав так:

- написати листа - звернення до депутатів селищної ради;
- підготувати фотовиставку;
- прибрати територію власноруч;

- написати статтю до районної газети;
- провести збір коштів під час учнівського фестивалю пісні;
- організувати проведення зборів мешканців населеного пункту;
- підготувати інформаційні листівки; відшукати спонсорів.

Слід особливо наголосити, що прогнозуючи ефективність реалізації кожного із запропонованих кроків щодо вирішення проблеми, учасники робочої групи проекту мають вибрати серед загального списку лише ті шляхи, які є більш посильними та реальними.

Реалізація четвертого етапу роботи над проектом передбачає спробу повністю чи частково реалізувати свій варіант розв'язання проблеми.

У ході цього етапу учні організовують різноманітні акції школярів. Серед найбільш поширених можуть бути такі:

- звернення із офіційною петицією у місцеві органи законодавчої чи виконавчої влади;
- публікація своїх пропозицій у засобах масової інформації;
- виступи по радіо чи телебаченню, звернення до громадських організацій; залучення до цієї роботи комерційних структур, усіляких фондів тощо.

З іншого боку, школярі, якщо це їм під силу, можуть самостійно зв'язувати проблеми безпосередньо через свою практичну участь у різноманітних толоках, доброчинних акціях, фестивалях тощо.

Позитивним моментом ефективної організації роботи над проектом є організація педагогами обговорення його результатів, під час якого учні мають змогу оцінити проектну діяльність в цілому та особистий внесок кожного у загальну справу. Обмірковуючи досвід, набутий у процесі реалізації проекту, учні мають відповісти на такі запитання:

- чого і як вони навчилися?
- що б можна було зробити інакше?
- яких умінь і навиків вони набули?
- які переваги надає групова співпраця?
- які були недоліки роботи в групах?
- що вдалося найкраще?

Пропонуємо зразки позаурочних виховних проектів, які варто використовувати вихователям у педагогічній діяльності.

Проект на тему: «Зробимо нашу наш навчальний заклад красивішим»

Проект довготривалий, колективний, практико-орієнтований.

Мета проекту: формування трудових компетенцій учнів, розвиток позитивної Я-концепції через самоактуалізацію, розвиток трудових навичок та вмінь.

План проекту:

В ході підготовки проекту учні об'єдналися у малі групи (бригади).

1 група хлопців розробила план по виготовленню стільців із старих шкільних парт для класної кімнати.

2 група дівчат розробили план озеленення шкільного фойє квітами у клумбах, для цього вони підготували розсаду, яку виростили самостійно. Презентація проекту відбулася на шкільній підсумковій конференції «Твої можливості, людина».

Звітування про роботу класу відбулося на святковому концерті, присвяченому Дню гімназії.

Кінцевим продуктом проекту стало: виготовлення двох лавочок для учнів школи, які було розміщено у шкільній рекреації, виготовлення клумби з папоротником, яка була розміщена у фойє школи.

Проект на тему : «Боротьба зі СНІДом»

Проект довгостроковий, масовий, профілактичний.

Мета проекту: підготовка профілактичної програми «Боротьба СНІДом», поглиблення профілактичних знань, розвиток творчого підходу до вирішення проблеми, формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя.

План проведення проекту:

В ході проекту учні гімназії організували штаб профілактичної роботи, запропонували проведення тижня профілактики СНІДу, розробили план програми до складу якої увійшли такі заходи: проведення тренінгів, зустрічі зі спеціалістами наркологічного диспансеру, перегляд профілактичних відеофільмів, створення волонтерського руху за програмою «Сприяння просвітницькій роботі «рівний-рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя», створення шкільної профілактичної відеотеки, видання профілактичних бюлетенів для дітей різного віку, проведення диспутів, організація акції в парку Гагаріна тощо.

Редакція шкільної газети «Альма-матер» вирішила видати спецвипуск, присвячений вчений проблемі СНІДу.

Кінцевим продуктом проекту стало: видання шкільної профілактичної програми «Боротьба зі СНІДом», а також створення банку інформації з проблеми . оснащення медичного кабінету та класних кімнат одноразовими, аптечками, організація роботи консультативного пункту для надання інформаційної та психологічної допомоги для учнів гімназії, проведення заходів набуття навичок особистої гігієни.

Проект на тему : «Мандрівка по Лисій горі»

Мета проекту: продемонструвати учнями класу найкрасивіші місця рідного краю, дізнатися про рослинний та тваринний світ рідного краю, привернути увагу учнів до проблем охорони навколишнього середовища, особливо рідких зникаючих видів.

План проекту:

В ході проекту учень опрацював літературні джерела з географічного положення «Урочища Лиса гора», дослідив тваринний та рослинний світ, птахів, плазуни, рідкісні та зникаючі види фауни і флори, проблеми охорони та збереження унікального куточку природи Василевського краю. Для виконання проекту учень використав власні спостереження, фотоматеріали, зроблені під час туристичних походів по рідному краю. Презентацію проекту учень зробив у

вигляді слайдового фільму ,що містив цікаву інформацію про представників флори і фауни заказника «Урочища Лиса гора», автор звертав увагу на рідкісні та зникаючи види , що увійшли до Червоної книги України.

Кінцевим результатом проекту стало: фільм із слайдів під назвою «Урочище Лиса гора», в якому подана інформація про представників флори і фауни Лисої гори, власні дослідження автора.

Проект на тему: «Шкільне самоврядування»

Проект довготривалий, колективний, практико-орієнтований.

Мета проекту: організація учнівського самоврядування в гімназії, створення структури учнівського самоврядування, яка буде основою для діяльності учнівських органів, що організовують роботи в загальноосвітньому закладі освіти.

План проекту:

В ході підготовки проекту учні об'єдналися у малі групи (бригади).

1 група журналістів, що проводять соціологічне дослідження з метою встановлення структури самоврядування в гімназії та відношення учнів до завдань і змісту діяльності органів самоврядування.

2 група дослідники – вивчають досвід роботи різних шкіл України та Росії щодо структури і завдань діяльності органів учнівського самоврядування, приклад яких можна застосувати до умов гімназії.

3 група аналітиків створюють проект схеми шкільного самоврядування, уставу шкільного самоврядування та організації і проведення шкільної учнівської конференції «Вибираємо наше учнівське самоврядування», метою якої є затвердження структури і змісту діяльності органів самоврядування та вибір органів правління

4 група – дизайнери оформлюють ідеї роботи груп, підготовлюють оформлення шкільного стенду і приміщення , де буде проходити конференція.

Кінцевим продуктом проекту стало: в і проведення шкільної учнівської конференції «Вибираємо наше учнівське самоврядування» метою якої є затвердження структури і змісту діяльності органів самоврядування та вибір органів правління.

Проект на тему: «Я і мої друзі»

Проект середньої тривалості, колективний, психолого-педагогічний, практико-орієнтований.

Мета проекту: навчитися основним правилам дружби, розвивати дружні стосунки в дитячому колективі.

План проекту:

В ході підготовки проекту учні об'єдналися у три групи.

1 група розвідників проводили соціологічне опитування серед учнів класу для того, щоб дізнатися кого вважають однолітки своїми справжніми друзями : однокласника, сусіда, родича, старшокласника та оформили результати у вигляді пірамідної діаграми.

2 група журналістів проводили підбір матеріалу щодо оформлення шкільної газети «Дружба – це...», де розмістили відомості про основу етичних

стосунків серед однолітків, що навчаються в одному класному колективі, підібрали матеріал для проведення класної години «Розкіш та скудність спілкування», підібрали тренувальні вправи та психологічні ігри , які навчають дружнім та толерантним стосункам, вмінням спілкуватися і знаходити вірне рішення в конфліктних ситуаціях. Доречними стали підбір тренувальних вправ, які спрямовані на зменшення напруги і скорочення емоційної дистанції між членами групи.

3. група режисерів займалися написанням сценарію «Дружба – так!» в якому подають на загальне обговорення «Золоті правила для тих, хто бажає дружити» та рекомендації відомих психологів щодо загальних правил спілкування і вмінь дружити із однолітками.

Кінцевим продуктом проекту стало: виготовлення шкільної газети «Дружба – це» до змісту якої увійшли висловлювання відомих та видатних людей, психологів і педагогів, «Золоті правила» для тих, хто має бажання дружити.

Проект на тему : «Край, в якому я живу»

Проект середньої тривалості, колективний, творчий, екологічний, практико-орієнтований.

Мета проекту: вивчення стану навколишнього середовища рідного краю та проведення екологічного усного журналу з метою знаходження шляхів поліпшення екологічного стану середовища.

План проекту: В ході підготовки проекту учні об’єдналися у чотири групи.

1 група соціологів – проводить соціологічне опитування серед мешканців району з метою визначення самого найзабрудненішого місця району, яке потребує термінової допомоги, визначення екологічного стану району.

2 група екологів розробляє поради щодо правил поведінки на природі та розробляє сценарій виховного заходу у вигляді усного журналу «Земля – наш спільний дім».

3 група естетів збирає інформацію і наочно оформлює виставку творчих робіт учнів школи «Край в якому я живу», до складу яких входить малюнки із зображенням найкрасивіших місць району, фотоматеріалів, на яких зафіксовані найцікавіші місця краю.

4 група журналістів працює з літературними джерелами та народознавчими посібниками, збирає банк творчих ідей та оформлює книжечку з прислів’ями та приказками, пов’язаними з природними явищами, літературною творчістю учнів та приклади творів дітей щодо найкрасивіших місць району і загрози щодо їх зникнення.

Кінцевим продуктом проекту стало зібрання інформаційних та наочних матеріалів про красу рідного краю для проведення виставки творчих робіт і проведення усного журналу «Земля наш спільний дім»

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте сучасні проблеми виховання.
2. У чому полягає особистісно орієнтований підхід у вихованні.
3. Розкрийте сутність проектування виховного процесу, його характерні особливості.
4. Що є об'єктом психолого-педагогічного проектування виховного процесу?
5. Назвати основні організаційно-педагогічні умови проектування виховного процесу.
6. Охарактеризувати основні компоненти системи психолого-педагогічного проектування виховного процесу.
7. Розкрийте основні етапи розроблення проекту, який стосується позаурочної виховної роботи.
8. Які Ви знаєте види проектів, що виконуються в позаурочній виховній діяльності?

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.І: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук.видання. – К. : Либідь, 2003.
2. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х. : Скорпіон, 2000.
3. Заремба Л.В. Формирование в студентов готовности к организации внеурочной деятельности учащихся. – К. : Либідь, 1990.
4. Коберник О.М. Проективна педагогіка і національна школа. // Шлях освіти. – 2006. – №7.
5. Коберник О.М. Психолого-педагогічне проектування як особистісно орієнтована технологія виховання. // Світ виховання. – 2008. – №4.
6. Коберник О.М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. – К. : Науковий світ, 2001.
7. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції / За ред. О.М.Пєхоти. – Миколаїв, 1999.
8. Пустовіт Г. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи // Рідна школа. – 2004. – №9.
9. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. –Т.1.
10. Ясякевич Г.Я. Формирование гуманных отношений школьников во внеурочной деятельности. – К. : Науковий світ, 1997.

12. ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ І ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

12.1. Поняття «індивідуальність учителя»
12.2. Концептуальна модель індивідуальності вчителя
12.3. Індивідуальність учителя та педагогічні технології

12.1. Поняття «індивідуальність учителя»

Сучасний рівень усвідомлення проблем школи та учня постійно потребує нових підходів до розуміння суті професійної індивідуальності вчителя, психолого-педагогічних умов її становлення. Необхідно розвивати в майбутнього вчителя прагнення й потребу усвідомити свою особистісну і професійну сутність, місце і призначення в шкільному організмі, що розвивається, готовність до безперервного професійного самовдосконалення. Вчитель сьогодні повинен мати право і бути здатним на власну вільну думку і творчу діяльність. Весь процес його професійно-педагогічної підготовки має здійснюватися таким чином (у змістовому, цілемотиваційному, технологічному плані), щоб індивідуальна професійна сутність майбутнього вчителя стала однією з найважливіших його цінностей.

В основу особистісно професійного саморозвитку вчителя може бути покладена теоретична модель індивідуальності вчителя як вихідне психолого-педагогічне поняття.

У психолого-педагогічних дослідженнях часто використовують поняття «професіограма вчителя». В руслі цього підходу педагогічну діяльність описують з точки зору тих вимог, що при її виконанні висувалися до вчителя. Цей підхід дає змогу виокремити найефективніші шляхи підготовки вчителя-професіонала. Однак це не дає цілісної картини суб'єкта діяльності і не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції і саморегуляції.

У структурі теоретичної моделі індивідуальності вчителя для психолого-педагогічного аналізу і визначення шляхів і засобів впливу і самовпливу виділено три основні тісно взаємопов'язані підструктури: індивідуальну, особистісну, суб'єктну.

Першим описав індивідуальність людини як інтеграцію «всіх властивостей людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності» Б. Г. Ананьєв. Він індивідуальність представляє як систему, інтегральну властивість, яка виникла в результаті формування системи «індивід-особистість-суб'єкт». Елементи системи відображають певні сторони людини в їх множинних зв'язках, а «індивідуальність» як властивість, що виникла нещодавно і визначається структурою цілісної системи, характеризує людину як цілісну істоту. Визначення понять «індивід», «особистість», «суб'єкт» та «індивідуальність» з позиції сучасної психолого-педагогічної науки потрібне для розв'язання проблеми формування професійної індивідуальності вчителя та подальшого вибору ним оптимальної для себе педагогічної технології. Особливе значення має виявлення зв'язків між компонентами системи і виділення змістоутворюючих її компонентів.

Для позначення теоретичної моделі введено умовну назву «контур», адже індивідуальність учителя – дуже складне багаторівневе та багатокомпонентне явище. Поняттям «контур» позначено відносність меж цього динамічного явища, в якому на початку відображено найсуттєвіші компоненти системи. В міру заглиблення у процес саморозуміння вчитель може розширювати межі процесу самодослідження і саморозвитку.

Підструктури індивідуальності вчителя можна аналізувати і описувати за такою схемою: зміст, ситуації виявлення в педагогічній діяльності, критерії оцінки, практична модель, шляхи та способи розвитку особистісних і професійних властивостей.

12.2. Концептуальна модель індивідуальності вчителя

Нині немає ще єдиного загальноприйнятого трактування поняття «професійна індивідуальність учителя». Останні дослідження психологів дають підставу підійти до цього поняття з позицій «системної якості» (В. П. Кузьмін, К. К. Платонов), як до багатоструктурного утворення, синтезу структур учителя як індивіда, особистості й суб'єкта педагогічної діяльності. Елементи цієї системи відбивають певні частини концептуальної теоретичної моделі індивідуальності вчителя, виявляючи сутність цього педагогічного явища.

Нова властивість – індивідуальність конкретного вчителя. Особливістю цієї системи є те, що вона унікальна, досить стійка і дає змогу вчителю досягати високих результатів в мінливих умовах оточуючого педагогічного середовища, вибирати прийнятні та результативні особисто для нього технології.

З позицій системного підходу індивідуальність учителя має три найважливіших взаємопов'язаних компоненти: **індивідний** – природна, біологічна, психофізіологічна основа; **особистісний** – система особистісно і професійно значущих стосунків і властивостей особистості; **суб'єктний** – рівень самодетермінації і спосіб самореалізації у професійно значущому середовищі.

Індивідні особливості вчителя становлять базову основу його професійної індивідуальності, а особистісно-суб'єктні – сутнісну. За всієї значимості природних основ професійна індивідуальність може сформуватися лише на соціальному рівні – особистісно-суб'єктному. В ході професійно-педагогічної підготовку вчителя не можна спинятися на врахуванні його психолого-фізіологічних властивостей (таких, як темперамент, особливості пізнавальних процесів, здоров'я тощо). Необхідно перенести акцент на врахування й формування особистісних особливостей майбутнього педагога, озброїти його потребою і спроможністю керувати своїм професійним розвитком.

Професійну індивідуальність учителя можна описати як ієрархічно ще більш складне, більш багатоструктурне утворення. Але вчені схиляються саме до цього варіанту теоретичної моделі індивідуальності вчителя, так як він достатній для того, щоб конкретний індивід міг провести професійне самодослідження та обґрунтувати для себе стратегію і тактику саморозвитку,

спираючись на індивідну, особистісну й суб'єктну їх детермінацію. Щоб він мав можливість вибрати індивідуально прийнятну стратегію і тактику професійної діяльності, прийнятні педагогічні технології [].

Учитель, як індивід, володіє вихідною цілісною структуру природних можливостей: загальним рівнем стану здоров'я; особливостями темпераменту і пізнавальних процесів (типом пам'яті, уваги, уяви, загальною картиною мислення), спеціальними здібностями, в тому числі педагогічними. Процес формування індивідуальності вчителя детермінований ними в різному ступені.

Учитель, як особистість, має унікальну структуру особистісних особливостей і систему стосунків з оточуючим педагогічним середовищем. Значимими для вчителя є такі особистісні особливості, як мотивація та напрям професійної діяльності, емпатія, толерантність, психологічна грамотність і компетентність, рівень розвитку комунікативних та організаційних здібностей, виявлення акцентуацій у педагогічній діяльності та багато іншого.

Учитель – не тільки професійно спрямована система, а й система, що саморегулюється. Це виявляється у відчутті й усвідомленні «професійного «Я». Воно включає в себе: образи «Я» («Я» в минулому», «Я» в теперішньому», «Я» в майбутньому»), картину «Я», «Я»-концепцію. їх усвідомлення дає змогу вчителю зрозуміти зміни в провідній меті та мотивах, життєвих і професійних планах. Це суб'єктна основа індивідуальності вчителя.

Отже, індивідуалізувати професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя як систему професійного розвитку можна на трьох рівнях:

1. Індивідному – передбачає врахування і самоврахування майбутнім учителем різноманітних природних властивостей особистості (темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей, емоційно-вольової сфери, здоров'я тощо).

2. Особистісному – передбачає врахування й формування системи професійно значущих стосунків і рис вчителя (ставлення до дитини, навчального предмета, колег по педагогічній взаємодії, педагогічній діяльності в цілому, професії вчителя; професійна спрямованість, специфіка виявлення акцентуацій характеру в професійній діяльності тощо).

3. Суб'єктному – озброює вчителя системою знань і раціональних прийомів самодетермінації й самореалізації, формує потребу й спроможність постійно регулювати свій професійний розвиток.

Розуміння вчителем своєї індивідуальної сутності, потреба мати свій власний стиль професійної діяльності і бути конкурентоздатним у сучасних соціально-економічних умовах підштовхує його до пошуку оптимальної особисто для нього педагогічної технології. Дослідження за роботою вчителів дає змогу зробити висновок, що конкретна технологія висуває певні вимоги не тільки до рівня підготовки вчителя, а й до індивідуальної композиції особистісних якостей.

12.3. Індивідуальність учителя та педагогічні технології

Вальдорфська педагогіка важливим вважає те, якою людиною є педагог. Ще Р. Штейнер любив повторювати: «Суть виховання полягає у вихованні самого вихователя». При відвідуванні вальдорфських дитячих садків і шкіл помітна суттєва відмінність від традиційних, робота педагога в них – не служба, не засіб заробити гроші, а спосіб життя. Педагог прагне зрозуміти кожну дитину, розібратися в її темпераменті, можливостях. Необхідно щодня звертатися до основ педагогіки, психології, і це, природно, впливає на власний особистісно-професійний розвиток педагога. Він повинен володіти високою психологічною грамотністю і культурою, розвиненою емпатією і толерантністю. Вихователь повинен дуже любити свою роботу і дітей, тому що вони добре відчувають це. Ця умова є необхідною і головною.

Багато чого педагогу потрібно вміти робити власними руками – шити ляльок, бути ляльководом у лялькову театрі, грати на музичних інструментах, малювати, ритмічно рухатись.

У кожній дитині необхідно роздивитися її майбутнє. Для цього потрібна не тільки і не стільки освіта, скільки висока культура, широкий кругозір, людська мудрість.

Вальдорфський педагог повинен бути справжнім екологом, адже кожна дитина – це цілий космос, у якому існують усі діти землі. Педагог повинен допомогти дитині перетворити її любов до життя в інтерес до всього світу. Це людина якнайширше освічена, яка має різнобічні інтереси (і головне – інтерес до довкілля) і несе в собі бачення загальної картини світобудови.

Метод Монтессорі теж потребував нового вчителя: перший крок, який повинен зробити монтессорівський вчитель, – це підготувати себе. У нього повинна бути розвинена уява. Він повинен вірити, що дитина відкриє себе в роботі. Він повинен позбутися упередженості щодо «рівнів» і «типів», за якими прийнято розподіляти дітей. У своїй уяві вчитель бачить звичайну дитину, що живе в духовному світі. Вчитель повинен вірити, що дитина виявить свою справжню сутність, коли знайде роботу, яка її зацікавить.

Такий вчитель нічого не робить за дитину, а допомагає досягти всього самостійно. Так дитина вчиться незалежності й уміння відповідати за свої дії.

Метод Монтессорі потребує постійного граничного напруження сил кожного педагога, розуміння ним психології дитини, вміння знайти індивідуальний підхід. Вчитель багато спостерігає; він поводиться як дослідник.Якщо учень висловив бажання почати нову програму, вчитель пропонує йому відповідний навчальний матеріал.

Такий вчитель серйозно ставиться до свого зовнішнього вигляду. Він повинен бути гарним, мати приємний голос, дбати про свою зовнішність, як це роблять драматичні актори перед виходом на сцену.

Любов, повага, бадьорість, втіха, що виходять із самої глибини душі вчителя, дають змогу розвиватися дитині, яка перебуває поряд з ним. Активність учителя повинна бути спрямована не на дитину, а на абсолютну

повагу до явищ її життя і душі. Марія Монтессорі порівнювала роботу педагога з напруженою роботою астронома, який нерухомо сидить біля телескопа.

Функція вчителя в груповій навчальній діяльності – забезпечувати учням позицію справжнього суб'єкта навчання. Керівна роль вчителя у навчально-виховному процесі ніяким чином не принижується. Він опосередковано керує і спрямовує роботу груп. Тому розумна вимогливість вчителя повинна поєднуватися з гуманністю – вміння не пропустити ту мить, коли дітям особливо потрібні допомога та увага. Отже, вчитель має можливість більше уваги приділяти конкретній групі: послухати, як проходить опитування, з'ясувати, як консультант керує виконанням групового завдання, допомогти в разі потреби. Завдяки цьому, якщо якась із груп відчуває певні труднощі під час виконання спільного завдання, вона може розраховувати на консультацію вчителя. Він ретельно вивчає записи в облікових картках консультантів, робить відповідні висновки.

У груповій навчальній діяльності вчитель повинен стати невидимим диригентом, який вміє вчасно почути, помітити, поправити, підтримати кожного учня, організувати співпрацю дітей.

Образна, емоційна мова вчителя допоможе сформувати в учнів уміння запитувати і відповідати, поступово підготувати учнів до навчального діалогу.

Вміння користуватися проектною технологією є показником насамперед високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток дитини у процесі навчання.

Під час організації навчального проектування вчитель виконує такі функції:

– допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;

– сам є джерелом інформації;

– координує весь процес роботи над проектом;

– підтримує й заохочує учнів;

– підтримує безперервний рух учнів у роботі над проектом. Треба вміти – допомогти учневі, не виконуючи роботи замість нього.

Вчитель повинен не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки *їх.* зіткнення.

Педагог повинен добре знати своїх учнів, їхні можливості, інтереси, бажання. Психологічна грамотність і компетентність учителя вкрай важливі для організації проектної діяльності учнів. Педагог повинен бути комунікабельним, особливо під час організації міжрегіональних проектів, емпатійним, толерантним.

Особливу роль відіграють креативні здібності вчителя, його творчий потенціал, досвід творчої діяльності.

Аби використовувати комп'ютерні технології навчання у власній практиці, педагог повинен мати уявлення про можливості комп'ютера як засобу навчання, знати основні вимоги до навчальних програм (дидактичні, психолого-ергономічні, технічні), вміти використовувати комп'ютер у повсякденній діяльності.

У цьому випадку вчитель повинен мати професійно-особистісні якості, необхідні для реалізації принципів педагогіки співпраці. До їхнього числа належать: демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність (полілогічність як форма демократичності), рефлексивність (усвідомлення мети, змісту, способів діяльності і характеру взаємодії).

Результати реалізації цієї моделі за допомогою ІКТ полягають ось у чому: в учнів з'являються стійкий інтерес до навчання і пізнавальні мотиви, формуються потреби в самонавчанні, саморозвитку, вміння самовизначатися в навчальній діяльності з усвідомленням особистої відповідальності в ній, потреби в колективній роботі, спрямованої на одержання спільного результату тощо; у педагога змінюється позиція –- він стає носієм нового педагогічного мислення і принципів педагогіки співпраці, професіоналом, здатним до проектування та перепроектування (залежно від потреби навчального процесу і кожного окремого учня) своєї діяльності відповідно до зазначених принципів педагогіки співпраці.

Педагог, працюючи з дітьми за технологією колективного творчого виховання, повинен мати високий рівень розвитку творчого потенціалу, широкий світогляд, глибокі пізнання з психології дитини, розвинені рефлексію та емпатію, володіти достатніми вміннями у сфері організаторської та комунікативної діяльності. Своє спілкування з вихованцями вчитель повинен будувати на основі дружньої прихильності та захопленості спільною творчою діяльністю, бути прикладом дітям у дотриманні законів - заповідей колективу, серйозно ставитися до обрядів і символів, до самої форми життєдіяльності колективу. Учні повинні відчути, побачити спорідненість діяльності вихователів і учнів, зрозуміти, що для педагогів колективна організація творчої діяльності є не тільки технологією виховання, а й особистою життєвою позицією.

При проведенні колективного цілепокладання дорослі не диктують, не нав'язують своїх думок, а міркують разом з дітьми, роз'яснюють щось не до кінця зрозуміле, відповідають на всі запитання. Тон розмови повинен бути доброзичливим, зацікавленим, товариським.

На етапі колективного планування успіх багато в чому залежить від особистості ведучого. Педагог зіставляє висунуті варіанти, ставить навідні, уточнювальні запитання. Пропонує обґрунтувати висунуті ідеї або їхню критику, ставить додаткові «завдання для міркування». Визначальну роль на цьому етапі відіграє взаємне переконання і дорослого, і самих дітей у необхідності запропонованої справи. В цей період діти навчаються творчого пошуку найкращого варіанта розв'язання завдання, а педагоги привчають кожного до такого пошуку, використовуючи різні прийоми.

Не менш важлива роль педагога і на етапі колективної підготовки справи, характер його впливу на вихованця і взаємодія з ним. Не можна застосовувати тиску на дитину, це не викличе ентузіазму у підлітка, скоріше навпаки: він перестане вважати нинішнє діло своїм, втратить до нього інтерес. Педагог повинен уміти користуватися засобами, які спонукають вихованців до сумлінної, творчої і самостійної участі в здійсненні загальної справи:

захоплення хорошим сюрпризом (виконання мікроколективом частини загальної справи по секрету від інших), допомога дружньою порадою (пропозиція декількох варіантів виконання на вибір), захоплення «секретним договором», довіра відповідальним дорученням, звернення до вихованців по допомогу, з проханням навчити, товариська вимога від імені колективу, товариське заохочення всіма формами схвалення, а також похвалою (розгорнутим схваленням) і винагородою морального характеру від імені колективу.

Під час цієї роботи педагоги дають приклад бадьорого настрою, мажорного тону, доброго жарту, захоплюють радісною перспективою близького успіху, перемоги у подоланні власних слабкостей, а в разі потреби – висувають рішучу вимогу від імені колективу, цілком серйозну або з відтінком гумору.

Якомога більше педагогічного такту до особи учня педагог повинен виявити на етапі колективного підбиття підсумків. Він мусить бути чуйним, дипломатичним у разі програшу, зуміти об'єктивно оцінити ситуацію, логічно вибудувати низку помилок і дати адекватну оцінку роботи – ось основне завдання керівника.

Кожний педагог повинен турбуватися про те, щоб навчально-виховний процес, який він організує, містив у собі ситуацію успіху для учня. І це повинно стосуватися діяльності як індивідуальної, так і групової.

Щоб сприятиме успіху дитини в діяльності, потрібні цілком певні психолого-педагогічні впливи. Педагог повинен володіти силою навіювального впливу за допомогою елементів педагогічної техніки.

Не вдасться створити ситуації успіху, якщо ставитися до дитини як до особистості, яка на даному етапі перебуває у стадії формування. Дітей як таких немає, є люди, які відрізняються масштабом понять, досвідом, захопленнями тощо.

Для вчителя важливо розуміти внутрішній світ дитини, поважати її переживання. Впливаючи на вихованця, вчитель може говорити дитині правду, хай і гірку. Проте як тільки учень відчує, що вчитель цікавиться його емоційним станом, прагне зрозуміти його і допомогти, то прийме зауваження педагога, довірить йому свою долю.

Вчителю слід звернути увагу на емоційну культуру, психологічну компетентність. Без цього не можна створити ситуації успіху як дітям, так і самому вчителю. Емоційна культура має такі ознаки: культура сприйняття, культура слова та емоційних станів, емоційне сприйняття світоглядних та моральних ідей, принципів, істин.

Чим тонше відчуття і сприйняття, тим більше бачить і чує педагог, тим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, тим ширше емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини.

У педагогічній технології «Створення ситуації успіху» особливе значення приділено вербальному інструментуванню у супроводі з порадою, як краще виконати запропоноване для виконання.

Не менше значення для реалізації описаної технології має і «педагогічна доброта», яку не слід плутати з поняттям «доброта педагога». Особистісно орієнтований підхід і педагогічна доброта неподільні між собою. Але особистісний підхід - це напрямок, а педагогічна доброта - його втілення, його матеріалізована сутність. Особистісно орієнтований підхід може здійснювати хто завгодно, а педагогічна доброта реалізується професіонально, підпорядковуючись певним закономірностям, правилам, спеціальними прийомами. Педагогічна доброта – це здатність учителя усвідомлено вибудовувати свої стосунки з вихованцями, спираючись на оптимістичну перспективу їх розвитку, на їх найкращі якості, маючи на увазі благодійну мету і досягаючи її тільки благодійними засобами.

Приступаючи до роботи за педагогічною технологією «Створення ситуації успіху», вчителю потрібно головне – створити оптимістичну установку дитині, забути на деякий час про її «недоліки», побачити тільки перспективні лінії її розвитку.

Авторитет, на думку Г. Лозанова, є основним фактором у сугестивній технології. Якщо сугестолог чи вчитель внутрішньо не готовий до проведення навіювання, то сугестивні маніпуляції, які він проводить, і висловлені формули навіювання втрачають свою ефективність аж до повної блокади сугестивних реалізацій. Внутрішня непідготовленість позбавляє сугестолога значної частини навіювального комплексу, який складається з вербальної, чи усвідомленої частини і невербального, частково усвідомленої і неусвідомленої частини. Звертається увага на інтонацію, жести, міміку, ходу, манеру розмовляти. Все в цілому може активізувати інтуїтивне відчуття недовіри, збудити контрсугестивність. Тому вчитель чи сугестолог повинен модифікувати всі найкращі позитивні якості: манеру триматися, авторитетну поведінку, жест, міміку, повинен поводитися навіювально, достатньою мірою передати вербальну частину навіювання, не хвилюватися.

Від педагога очікують не тільки досконалого володіння предметом, який він викладає, а й володіння педагогічною психологією, мистецтвом акторської майстерності. Вчитель впливає на учнів яскравістю власної індивідуальності. Самоцінність особистості важлива в цій технології як в жодній іншій.

Узагальнюючи сказане вище, можна визначити загальні особливості професійної діяльності й особистості вчителя, необхідні для реалізації особистісно орієнтованих технологій.

Порівняння особливостей професійної діяльності й особливості педагога при традиційному і особистісно орієнтованому навчанні

	Традиційне навчання	**Особистісно орієнтоване навчання**
Мета	Елементарні психологічні, педагогічні та професійні знання, вміння, навички	Особистісно професійний розвиток і саморозвиток (як учня, так і вчителя)

Майбутній учитель	Об’єкт професійно-педагогічного впливу	Суб’єкт навчально-пізнавальної професійної взаємодії
Позиція педагога	Монологічна, авторитарна,прагнення до демократизації	Демократизація, психолого-педагогічне забезпечення особистісно-професійного розвитку учня
Стосунки педагога, учень	Прямий або непрямий вплив	Співпраця, співтворчість
Діяльність учня	Відтворення	Пошуково-дослідницька, самодослідницька
Зміст	Викладання елементарних теоретико – практичних особливостей професійної діяльності й особистості вчителя, педагогічної професії в цілому	– Організація підготовки майбутнього вчителя на концептуальній основі; організація навчальної, пізнавальної та професійної діяльності індивідуально орієнтованого характеру, з позиції теорії та практики розвивального навчання; – знайомство з новими освітніми технологіями; – організація професійно-педагогічної підготовки як дослідницької діяльності, самодослідження
Засоби прийому	– фронтальність, групова робота; – середній темп засвоєння учнями; – стабільна тривалість навчального процесу	– орієнтація на унікальність кожного учня; – методи: діалог, моделювання, особистісно-професійна рефлексія; – проектування навчально-виховного процесу на заняття на основі теоретичної моделі (учня, уроку, процесу), діагностики і самодослідження
Кінцевий результат	Система знань, умінь і навичок учня	Готовність випускника школи до особистісно-професійного саморозвитку на основі індивідуальних програм
Професійні якості	– гуманність; – емпатія; – високий рівень інтелекту;	– наявність професійного ідеалу; – наявність у педагога яскраво виражених особливостей,

	– уміння сприймати себе та інших; – уміння навчати кожного; – почуття гумору; – творчий потенціал; – захопленість навчальним предметом; – здатність бути хорошим вихователем; – емоційна стабільність.	індивідуального стилю (почерку) діяльності; – цілесний гуманістичний світогляд, гуманітарний напрямок особистості, психолого-педагогічна культура; – високий творчий потенціал; – варіативність професійного мислення, високий його рівень; – готовність до професійного саморозвитку; – емпатія; – толерантність (як терпіння до чужої думки та чужих особистісних особливостей)
		– готовність і здатність до наукової співпраці з учнями і колегами, до дослідно-експерементальної роботи, інноваційний стиль мислення, дослідницька культура, прагнення пробудити до цього майбутнього вчителя

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Беспалько В.П.Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1995. – 192 с.
3. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х. : Скорпіон, 2000. – 120 с.
4. Інноваційні технології навчання та виховання : Навчальний посібник / О.М.Коберник, О.В.Бялик. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 210 с.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология. – М. : Педагогика, 2009. – 243с.
6. Освітні технології : Навч.-метод.посіб. / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред.. О.М.Пєхоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
7. Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. Педагогічна технологія : Посібник. – Харків : Основа, 2005. – 105 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Навчальний посібник

Підписано до друку 03.12.2012. Формат 60х90 1/32
Папір офсет.
Обл.-вид. арк. 17,5. Ум. друк. арк. 11,9.
Тираж 300. Зам. № 2200.

Віддруковано з оригінал-макета
ПП Жовтий О.О.

20300, м. Умань, вул. Садова, 2
(УДПУ, навчальний корпус № 1)
Тел. 097 255 65 07
047 44 5 21 66
067 77 30 197

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК, № 2444 від 22.03.2006 р.

Віддруковано на цифровому дублікаторі Ricoh