

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК  
УКРАЇНИ**

**ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

**Посібник**

*За загальною редакцією  
доктора педагогічних наук, професора  
О. І. Огієнко*

Київ  
2015

УДК 37.09(075.8)  
ББК 74 202

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
(протокол № 10 від 24 листопада 2015 р.)*

**Рецензенти:**

*Солдатенко М.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;*

*Ткаченко А.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна;*

*Зосименко Оксана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та інноваційних технологій КЗ Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.*

**Авторський колектив:**

*О. І. Огієнко (передмова, п.1.4, 2.2, 2.3, 2.10),*

*К. В. Годлевська (п. 2.10),*

*Т. Г. Калюжна (п.2.1, 2.5, 2.6),*

*Ю. Кобюк (п.2.3),*

*Ю. С. Красильник (п. 2.5),*

*Л. О. Мільто (п. 1.1, 1.2, 1.3),*

*Ю. Л. Радченко (п. 2.4, 2.8, 2.9).*

**Інноваційні педагогічні технології** : посібник / За ред. О. І. Огієнко; Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк. – К., 2015. – 314 с.

У посібнику викладено теоретичні засади проектування і впровадженню інноваційних педагогічних технологій у процес навчання майбутнього вчителя; розкрито сутність та дидактико-методичні можливості інноваційних педагогічних технологій, які можуть бути використані у навчальному процесі майбутніх вчителів.

Посібник буде цікавий викладачам вищої школи, студентам та магістрам педагогічних закладів, науковцям, тобто усім тим, кого турбує питання, як зробити навчання максимально орієнтованим на професію вчителя.

ББК 74 202

© Колектив авторів, 2015

© Інституту педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН  
України, 2015

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ...</b>	<b>6</b>
1.1. Педагогічні інновації: сутність і класифікація.....	6
1.2. Педагогічні технології: сутність і класифікація.....	26
1.3. Педагогічна майстерність як умова реалізації інноваційних педагогічних технологій.....	55
1.4. Пріоритетність гуманітарно-технологічний підхід у використанні інноваційних педагогічних технологій .....	87
Питання для обговорення і перевірки.....	117
Список рекомендованої літератури.....	118
<b>РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....</b>	<b>123</b>
2.1. Технологія модульного навчання .....	123
2.2. Проектні технології .....	143
2.3. Інтерактивні технології.....	167
2.4. Ігрові технології .....	185
2.5. Технологія контекстного навчання .....	203
2.6. Технологія критичного мислення .....	227
2.7. Дослідницькі технології .....	243
2.8. Тренінгові технології .....	254
2.9. Технологія кейс-стаді .....	266
2.10. Мультимедійні технології .....	284
Питання для обговорення і перевірки.....	303
Список рекомендованої літератури.....	306

## ПЕРЕДМОВА

*Учитель для школи —  
це те ж саме, що сонце для всесвіту.  
Він джерело тієї сили, яка надає руху всій машині.  
Остання заіржавіє у мертвому заціпенінні,  
якщо він не зуміє вдихнути в неї життя і рух...  
(А. Дістервег)*

Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні і світі, спонукають до реформування системи освіти, яке, у свою чергу, зумовлює нові вимоги держави і суспільства до професійної підготовки вчителя. У цільовій комплексній програмі "Вчитель" зазначається, що завдяки діяльності педагога має реалізуватися державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього – інноваційної людини – людини, яка здатна творчо працювати, бути конкурентноспроможною в умовах сьогодення. Відповідно навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів, створення умов для професійного зростання й самоудосконалення майбутнього вчителя. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та завдяки проектуванню впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес підготовки сучасного вчителя. На думку І. П. Підласого, сучасна педагогічна теорія „дозріла” до технологічного підходу, визначає його доцільність і раціоналізм. Інноваційні педагогічні технології дозволяють змінити акценти у навчальному процесі і реалізувати його з врахуванням їх індивідуальних запитів і можливостей майбутніх вчителів, перетворюючи їх із об'єкта на суб'єкт навчання; мають на меті – поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, які викликають зміни в традиційному

педагогічному процесі; подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення навчальних закладів на вищий конкурентноспроможний рівень; ґрунтуючись на сучасних досягненнях науки, гарантують результативність навчально-виховного процесу у ВНЗ. За висновком Світового Банку, найкращий результат у підготовці фахівців досягається завдяки використанню у навчальному процесі саме інноваційних технологій, зокрема, технологій взаємного навчання, самоорганізації, емпіричного навчання, навчання в умовах, наближених до реальних, проблемно-орієнтованого навчання, рефлексії, технології критичного мислення тощо. Саме розгляду таких технологій навчання майбутнього вчителя присвячено цей посібник.

Посібник складається з двох розділів.

У першому розділі розглядаються основні поняття (педагогічні технології, педагогічні інновації, педагогічна майстерність) і підходи (особистісно-орієнтований, андрагогічний, гуманітарно-технологічний, ліяльнісний), які є підґрунтям проектування і впровадженням інноваційних педагогічних технологій у процес навчання майбутнього вчителя.

Другий розділ посібника розкриває сутнісні характеристики інноваційних педагогічних технологій, обґрунтовує ефективність застосування у процесі навчання майбутніх вчителів таких технологій як: модульна, проектна, інтерактивна, дослідницька та ін.

Наприкінці кожного розділу пропонуються питання для обговорення і перевірки навчального матеріалу, а також список рекомендованої літератури. та список рекомендованої літератури.

Зміст даного посібника спрямований на розширення уявлень студента, магістра, викладача, аспіранта про педагогічні можливості інноваційних технологій у підготовці вчителя, їх сутнісні характеристики та перспективи впровадження у навчальний процес.

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

## **1.1. Педагогічні інновації: сутність і класифікація**

В умовах сучасного світу стратегія розвитку освіти визначається глобальними соціально-економічними чинниками і загальносвітовими тенденціями, найважливішими серед яких являються наростаюча глобалізація, нерівномірність соціально-економічного розвитку країн, екологічна ситуація у світі і країні, несприятливі зміни демографічної ситуації, активне застосування нових інформаційних технологій, духовна криза суспільства, обумовлена стрімким розвитком науково-технічного прогресу і деформаціями традиційних культур суспільства, його моральних засад і духовних цінностей. Освіта у всі часи складала основу прогресу суспільства, тому соціально-економічний розвиток суспільства залежить від здатності країни забезпечити освіту своїх громадян. Формування нового суспільства можливе за допомогою розвитку і інтеграції освіти, інновацій, досліджень, а також великого інвестування в людські ресурси, підтримку та модернізацію освітніх систем в контексті економіки, заснованої на знаннях.

Інтеграція України з Європейським союзом загострює конкуренцію на ринках праці, де потрібен не вузькоспеціалізований фахівець, а професіонал здатний до самоосвіти, творчої самореалізації і самовизначення в ситуації рухливого, постійно світу, що постійно змінюється, розуміючий своє професійне призначення, приймаючий інноваційну діяльність як важливий пріоритет свого розвитку, здатний і готовий до постійного оновлення. Це вимагає розробки і впровадження конкурентно-активних програм, сприяючих інтенсифікації інноваційних процесів і підготовці фахівців, здатних стати повноцінними учасниками інноваційної діяльності, оскільки саме фахівець, підготовлений до

інноваційної діяльності, здатний розуміти значущість власного розвитку, розвитку соціального світу, творчого відношення до справи.

Українська система освіти ХХІ століття зазнає значні зміни, що характеризуються потужними інноваційними процесами, які потребують педагогів-майстрів відкритих до нового, здатних здійснювати педагогічні інновації і готових до роботи в умовах високотехнологічного освітнього середовища. Сучасні зміни в освіті обумовлюють нові вимоги держави і суспільства до професійного розвитку вчителя. Педагоги повинні працювати на високому рівні професійної майстерності, бути здатними до інноваційної діяльності і постійного професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим важливим завданням розвитку педагогічної майстерності стає підготовка вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, результатом якої є його готовність працювати на високому професійному рівні.

Здатність педагога до інноваційної педагогічної діяльності, володіння високим рівнем педагогічної майстерності, постійне самовдосконалення стають обов'язковою нормою професійної діяльності вчителя. У зв'язку з цим важливим завданням вищих навчальних педагогічних закладів стає готовність майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності. Зростаюча потреба суспільства в новій якості освіти спонукає дослідників займатися проблемами інноваційної освіти. Так інноваційні процеси в освіті є об'єктом пильного вивчення багатьох учених: формуванню поняття «інноваційна освіта» присвячені роботи В. Ф. Взятишева, Л. Ф. Вязникової, Л. И. Романкової, В. Е. Шукшунова, П. Г. Щедровицького, де визначена теоретико-методологічна база інноваційної освіти, дана оцінка рефлексії як основного механізму розвитку взаємодії суб'єктів освітнього процесу, розкрито поняття індивідуального освітнього простору.

У роботах А.В. Лоренсова, С.Д. Полякова, М.М. Поташкина, О. Г. Хомерики зроблена спроба класифікації педагогічних інновацій.

Підґрунтям класифікації інновацій є інноваційний потенціал і ступінь новизни.

Проблемам педагогічної інноватики присвячені дослідження Н.А. Анісімова, С.А. Богданова, Л.Д. Гирьової, А. А. Грекова, Ю. В. Громико, В.В. Давидова, М.В. Кларина, И.И. Кондратько, Л.В. Левчука, А.А. Орлова, А.И. Пинського, Т.Н. Шамовой, Н.Р. Юсуфбекової та ін.

Дослідниками вивчені соціальні проблеми інноватики, як соціально-психологічного феномену, виділені такі категоріальні поняття як «нововведення», «нововведення», «інновація». Інноваційним процесам в змісті освіти присвячені роботи К.П. Мирошніченко, П.И. Самойленко, А.В. Сергєєвої, Н.Л. Степанова, А.В. Хуторського. Педагогічні технології в інноваційному процесі розглядаються в працях І.М. Дичківської, Ю.А. Коропової, Т.С. Назарової, Д.В. Чернилевського, де визначені процесуально-технологічні характеристики інновацій, вивчені механізми впровадження інноваційних технологій в педагогічну практику, визначені чинники, що впливають на розвиток інноваційних технологій.

Сутність інноваційної діяльності, її структура розглядається в дослідженнях К. Ангеловски, В.І. Загвязинського, М.В. Кларина, Л.С. Подимовой, М.М. Поташника, А.І. Пригожина, В.О. Сластьоніна, О.Г. Хомерики, які визначили суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної діяльності і структуру психологічної готовності до інноваційної діяльності вчителів, когнітивний компонент, що включає комплекс знань, необхідних для вирішення завдань інноваційної діяльності, а також операційний компонент, що включає сукупність ефективних методів розв'язання педагогічних задач.

Інноваційна діяльність в професійній освіті досліджувалася А.П. Бєляєвої, М.В. Клариним, Н.А. Колесніковим, В.И. Эйдельнмантом, які розкрили інноваційні дидактичні знахідки світової педагогіки. Відношення суб'єктів інновації до нововведень висвітлили в своїх працях



К. Ангеловські, Ю.Л. Неймер, К. Ушаков. Учені визначили основні мотиви включення педагогів в інноваційну діяльність. сформулювали основні якості вчителя-новатора, розкрили чинники, що впливають на розвиток інноваційних процесів в школах.

Проблеми управління інноваційною діяльністю в освіті розглянуті в дослідженнях Н. Д. Малахова, В. И. Рібакової, В. Брут, С. Д. Полякова, Н. Р. Юсуфбековой.

Прагнення вчених навчити вчителя створенню інноваційних проєктів було завжди. У 20-ті рр. ХХ ст. почалося реформування системи освіти, впровадження інноваційних принципів організації навчально-виховного процесу, а саме: трудова школа, соціалізація життя дитини, комплексна система навчання та виховання, бригадно-лабораторна організація навчання, зв'язок школи і виховання з життям. Все це значною мірою здійснювалося під впливом прогресивних ідей провідних педагогів Заходу.

Педагогічна наука того періоду уважно стежила і вивчала нові освітні ідеї і педагогічні інноваційні технології Заходу, його реформатську педагогіку «нового виховання». Прізвища таких педагогів-інноваторів як Г.Спенсер, А.Лай, Є.Мейман, Г.Кершенштейнер, Е.Шенкендорф, Д.Дьюї, О.Вільман становляться відомими завдяки тому, що майже всі представники реформаторської педагогіки Західної Європи та Америки були представлені на сторінках друкованих видань Радянського Союзу.

Науковий інтерес, вивчення та критичне запозичення закордонного педагогічного досвіду відбувалося й в Україні. Нарком освіти УРСР Г.Ф.Гринько у своєму виступі «Наш шлях на Захід» визначав, що історично досягнутий рівень культурного розвитку середньоевропейських країн непомірно вищий ніж той, на якому ми почали свою радянську історію, і зокрема справу освіти, шкільну справу в широкому розумінні слова. Педагогічна техніка, педагогічна культура у них непомірно більш високі.

У 20-ті рр. виходять монографії, в яких українські дослідники детально аналізують основні положення авторських педагогічних концепцій, теорій зарубіжної школи, а саме: О. Музиченко «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці» (1919 р.), А.Готалов-Готліб «Сучасні педагогічні течії» (1925 р.), Я. Мамонтов «Хрестоматія сучасних педагогічних течій» (1926 р.), С.Ананьїн «Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії» (1928 р.), а також стаття М.Ф.Гармсен «Професія вчителя в світі нової німецької педагогіки», які розглядали радянську педагогіку як частину світової.

На інноваційне реформування освіти палко відкликнувся і А.С.Макаренка, якому належать такі інноваційні на той час педагогічні ідеї: виховання як технологічний процес; «педагогіка індивідуальної дії», «зона найближчого розвитку»; самоврядування; творча взаємодія особистостей в процесі діяльності; «закон руху колективу», а також принцип, що випливає із цього закону і який педагог назвав «теорія завтрашньої радості» або «система перспективних ліній»; гуманістичний підхід до людини з «оптимістичною гіпотезою»; програма «конструювання» людської особистості з урахуванням її індивідуальності та інші педагогічні інновації.

Так у 20-х рр. ХХ століття завдяки дослідженням М.О. Рибникова з'явився новий, інтеграційний напрям вікової психології під назвою акмеологія метою якої було виявлення періодів дорослості і професійних піків розвитку людини. З точки зору акмеології, інноваційну діяльність учителя можна трактувати як особистісну категорію, як творчий процес і результат його творчої діяльності. У цей історичний період створюються інноваційні науково-дослідні центри, лабораторії, комісії, кабінети з вивчення педагогічної професії.

Зазначимо, що інноваційне для того часу поняття «освітня технологія» вперше почали використовувати педологи І.П. Павлов,

В.М.Бехтерєв, А.А.Ухтомський, С.Т.Шацький у наукових працях з рефлексології.

Кінець 40-х – середина 50-х рр. характеризується появою різноманітних засобів нових інноваційних технологій: запису і відтворення звуку і проекції зображень, що були об'єднані поняттям «аудіовізуальні засоби». Середина 60-х–70-х рр. ХХ ст. характеризується розвитком програмованого навчання: розробка аудіовізуальних засобів, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери, електронні класи. Період з кінця ХХ століття називають періодом переходу індустріального суспільства до постіндустріального, інформаційного. Готовність учителя до інноваційної діяльності є природним чинником подальшого розвитку української освіти, який породжує проблеми теоретичного і практичного характеру.

В 60-х рр. ХХ ст. теоретичні дослідження інновацій почали зарубіжні вчені (К. Ангеловські, Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін.), які проаналізували різноманітні аспекти інноваційних процесів у системі навчання і виховання і запропонували практичні рекомендації щодо засвоєння та впровадження інноваційних технологій.

Педагогічною інновацією можна вважати педагогіку співробітництва, що була започаткована у середині 80-х рр. ХХ ст. прогресивними вченими і вчителями-новаторами, які використовували інноваційні методи навчання та виховання на рівні педагогічної творчості та розробили і впровадили в практику роботи інноваційні педагогічні технології.

В Україні термін «педагогічні інновації» стали активно запроваджувати в 80-х рр. ХХ ст. у зв'язку з перебудовою вітчизняної педагогічної системи, конструюванням стратегії освіти і прогнозуванням перспективи її розвитку. У педагогічній науці не існує єдиної точки зору щодо розуміння поняття «педагогічні інновації», яке асоціюють з поняттями «нововведення», «реформа», «осучаснення», «удосконалення»,

«оптимізація», «модернізація» та ін., тому що створення педагогічних інновацій це є творчий процес пошуку нового, оригінального, ефективного розв'язання педагогічних задач.

Отже, інновації (нововведення, зміни, оновлення), що характеризують цілеспрямовану діяльність по створенню, освоєнню, використанню і поширенню нововведень, є процесом і результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і колективів, що потребує управління, яке забезпечує цілеспрямований відбір, оцінку і застосування в професійній діяльності досвіду колег або нових наукових ідей і методик, де вчитель може виступати творцем інновацій, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій і концепцій. Інноваційні тенденції в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізацією, інтеграцією знань і форм соціального буття, тому характерною ознакою сучасної педагогічної науки є інноваційність, відкритість до нового та прогресивного оновлення.

Поняття «Інновація» походить від англійського слова «novation», що означає нововведення, заміну чого-небудь новим, створення і впровадження різного виду нововведень, що породжують прогресивні соціальні зміни. Розрізняють соціально-економічні, організаційно-управлінські, техніко-технологічні інновації. Одним з видів соціальних інновацій є педагогічні інновації, що можуть бути сформульовані як педагогічне нововведення; цілеспрямована прогресивна зміна, що вносить в освітнє середовище нововведення, які покращують освітню систему в цілому і її компоненті.

Педагогічні інновації можуть здійснюватися як за рахунок власних ресурсів освітньої системи (інтенсивний шлях розвитку), так і за рахунок залучення додаткових потужностей (інвестицій), нових засобів, технологій, капітальних вкладень та ін. (екстенсивний шлях розвитку).

З'єднання інтенсивного і екстенсивного шляхів розвитку педагогічних систем дозволяє здійснювати «інтегровані інновації», які

будуються на стику різнопланових, різнорівневих педагогічних підсистем і їх компонентів. При такому підході інновації не будуть надуманими, «зовнішніми» заходами, а стануть усвідомленими новітніми технологіями, що зможуть підвищити ефективність педагогічної системи. Педагогічні ідеї, процеси, засоби, методи, форми, технології, змістовні програми відносяться до педагогічних нововведень або інновацій.

Інновації характеризують цілеспрямовану діяльність по створенню, освоєнню, використанню та поширенню нововведень, тому як і будь-які інші нововведення, потребують нових педагогічних технологій, нової якості педагогічної праці.

Існують два підходи до поняття «інновація», а саме: інновація як процес (А. Лоренс, М. Поташник, В. Сластенін) і інновація як саме нововведення, тобто новий продукт процесу: концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми (К. Ангеловськіх, А. Балакіреєв, С. Ільєнкова).

Отже, інновації є процесом і результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і колективів, де сам педагог може виступати як творець інновацій, дослідник, користувач і пропагандист нових педагогічних технологій, теорій і педагогічних концепцій.

Теоретичною основою дослідження є ідеї саморозвитку особистості в процесі діяльності (К. Абульханова-Славська, В. Зінченко, О. Леонтєєв, Б. Ломов, Р. Немов, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та ін.); теорії інноваційної педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, Л. Подимова, М. Поташник, О. Пригожин, В. Сластьонін та ін.); теорії професійного становлення та розвитку особистості (Е. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна).

Інноваційна діяльність є творчою за своєю суттю. Так, на думку В. Сластьоніна, інновації приносять новизну в цілі, зміст, методи і форми навчання та виховання, а також в організацію спільної творчої діяльності вчителя і учня. А. Хуторської також підтверджує, що основними

функціями інноваційної педагогічної діяльності є зміна цілей, змісту освіти, форм і методів, педагогічних технологій, засобів навчання, системи управління. М. Кларин підкреслює, що інновації змінюють способи діяльності і стиль мислення людини.

Учитель-майстер, реалізуючись в педагогічній діяльності, виступає як творець матеріальних і духовних цінностей, проявляючи себе, як професіонал, який максимально розкриває свої творчі можливості. До об'єктивних чинників цього процесу відносять якість отриманої освіти, до суб'єктивних – таланти і здібності людини, його відповідальність, компетентність, самовдосконалення.

Досліджуючи життєвий і професійний шлях людини, можна скоректувати його професійну діяльність, виявити способи руйнування негативних стереотипів, формування позитивних мотивів і умови успішного рішення професійних завдань. У даному контексті висвічується важливе питання про співвідношення професіоналізму і творчості для розкриття якого можуть допомогти такі категорії як творча індивідуальність, процес саморозвитку, креативний досвід.

Інноваційна спрямованість учителя веде до творчого самовираження, яке не вміщується в звичних рамках, а виходить за межі стереотипів та норм і є процесом педагогічної індивідуалізації учителя, який має індивідуальні прояви несхожості в професійній діяльності і поведінці; індивідуальний стиль як стійкі відмінності впродовж тривалого часу; індивідуальність як вираження неповторності, самотності особистості вчителя, як індивідуальний професійний світогляд.

Якщо охарактеризувати індивідуальність як вищий прояв вчительського професіоналізму, то необхідно використати наступні поняття: неповторність, самотність, активність, автономність, творчість. Більшість учених переконана в тому, що творча індивідуальність включає інтелектуально-творчу ініціативу, інтелектуальні здібності, широту і

глибину знань, чуйність до протиріч, схильність до творчих сумнівів, інформаційний голод, почуття новизни, жагу до пізнання.

Так, Д.Б. Богоявленська виділяє одиницю аналізу творчості – інтелектуальну активність. Визначаючи пізнавальні і мотиваційні характеристики творчої особистості, автор виділяє 3 рівні інтелектуальної активності: пасивний, учителі з таким рівнем залишаються в заданій технології дій, можуть прийняти нове ззовні, але безініціативні, в силу зовнішньої дії; евристичний, педагоги здатні знаходити нові, раціональні способи рішення професійних задач, експериментувати; креативний, учителя аналізують педагогічні процеси, бажають розкрити природу явищ, робити узагальнення на теоретичному рівні.

Головним аспектом педагогічної інноватики є новизна, що є одним із критеріїв оцінювання педагогічних досліджень, результату творчого процесу, самостійності і цінності нововведення. В. Паламарчук вважає новацію продуктом творчого пошуку особистості або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, а інновація, на її думку, є результатом породження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від новацій. Якщо педагог відкриває принципово нове, то він вважається новатором, в разі трансформування наукової ідеї на практиці, його називають інноватором.

І.М. Дичківська вважає, що у педагогічній практиці, як і в інших сферах діяльності, новизна є відносною як в особистісному, так і в історичному плані, тому що те, що є новим для одного педагога, може бути не новим для іншого. На думку вченої, новизна завжди має конкретно-історичний характер. Прогресивно розв'язуючи завдання конкретно-історичного етапу, вона з часом стає нормою, загальноприйнятою масовою практикою, або згодом гальмує розвиток. У педагогіці новизна фігурує як абсолютно нове, відносна новизна, суб'єктивна новизна, псевдоновизна. На кожному з цих рівнів виявляються її суттєві особливості. Абсолютна новизна охоплює принципово невідомі раніше новації, які внаслідок їх

реалізації стають радикальними нововведеннями і фіксуються за відсутності аналогів, прототипів конкретному нововведенню. Відносна новизна виявляє себе як часткова новизна, що полягає в оновленні одного з елементів системи, коли вона стає новою в якомусь одному відношенні. Умовна новизна виникає за незвичного поєднання відомих елементів. Особливістю місцевої новизни є використання новації, що застосовувалася на інших об'єктах, у нових умовах. Про суб'єктивну новизну йдеться, коли об'єкт є новим для даного суб'єкта.

На думку І.М Дичківської, крім новизни, новація повинна володіти інноваційним потенціалом, тобто здатністю забезпечувати протягом тривалого часу корисний результат від свого використання. Якщо нововведення не дає корисного ефекту, то воно є псевдо нововведенням, що буває при запровадженні у навчальний процес комп'ютерів. Це аж ніяк не свідчить, що комп'ютер як технічний засіб навчання не має інноваційного потенціалу, — таким потенціалом не володіють способи його включення в навчальний процес, що не дає змоги використати його основні можливості.

У зв'язку з цим важливою проблемою педагогічної інноватики є вимір новизни об'єкта, чим займається педагогічна кваліметрія (оцінювання підручників, різноманітних засобів забезпечення навчального процесу, а також науково-дослідної роботи учнів, студентів). З різноманітними виявами новизни в педагогічній інноватиці пов'язана проблема педагогічної творчості.

Не викликає сумніву той факт, що вищим показником творчості є повна самостійність професійно-творчого розвитку вчителя, що починається з наслідування як природного етапу на шляху до творчого пошуку справжнього індивідуального професійної діяльності. Це може бути наслідування педагогічного досвіду, ідеї, концепції, окремого педагогічного прийому або методу. Таким чином, креативність педагога розвивається в процесі опанування того, що вже було накопичене



педагогами-майстрами, професіоналами з подальшим виходом на власний інноваційний пошук.

Існують і реальні бар'єри для інноваційної діяльності вчителя. Так, В.І. Андрєєв виділяє в якості бар'єра консерватизм окремих педагогів і адміністрації освітніх установ та органів освіти); відсутність необхідних педагогічних кадрів і фінансових коштів для підтримки і стимулювання педагогічних інновацій, особливо для педагогів-експериментаторів; несприятливі соціально-психологічні умови конкретної освітньої установи та ін.

При організації інноваційної діяльності вчителю слід пам'ятати, що в педагогіці передається не сам досвід (технологія), а ідея, виведена з педагогічного досвіду. Інноваційні ідеї мають бути чіткими, переконливими і адекватними реальним освітнім потребам людини і суспільства і мають бути трансформовані в конкретні цілі, завдання і технології;

Чужий досвід педагог повинен трансформувати через власну особистість (психіку, погляди, дію та ін.) і обирати такі педагогічні методи і прийоми, що відповідають його індивідуальності і професійному розвитку. Для кращої реалізації інноваційна діяльність повинна морально і матеріально стимулюватися і мати правове забезпечення.

Педагогічна інновація це – нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті навчання і виховання з метою підвищення їх ефективності. Сутністю інноваційних процесів в освіті є вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду та впровадження нових досягнень психолого-педагогічної науки в практику роботи вчителя.

Структурними компонентами інноваційної педагогічної діяльності є: мотиваційний компонент (відношення викладача до інновацій), де визначальну роль відіграє мотив самовдосконалення, а також усвідомлення педагогом, що рівень досягнутих результатів є недостатньо високим і бажання його покращити.

Креативний компонент (творчі здібності педагога, що забезпечують адаптацію, відтворення і перетворення існуючого педагогічного досвіду і пристосування його до конкретних педагогічних умов); технологічний компонент (здатність педагога розробляти програму нововведень в педагогічний процес, прогнозувати їх результати, реалізовувати, діагностувати і коригувати інноваційні педагогічні дії); рефлексивний компонент (здатність педагога критично осмислювати свою професійну діяльність); когнітивний компонент (знання педагога про технології навчання і рівень його педагогічного мислення).

Готовність вчителя до інноваційної діяльності вимагає спеціальної психолого-педагогічної підготовки, тому що в процесі професійної діяльності вчитель використовує не лише знання предмету викладання, а й сучасні знання з педагогіки та психології, педагогічні технології навчання і виховання, на основі яких формується його готовність до сприйняття, оцінки та реалізації педагогічних інновацій.

Структура готовності педагога до інноваційної діяльності складається з теоретичного, практичного і психологічного компонентів. Теоретична готовність учителя до інноваційної педагогічної діяльності передбачає володіння системою професійних знань, сучасними педагогічними технологіями, уміннями їх розробляти і засвоювати. Практична готовність представляє систему практичних і педагогічних умінь (проектувальних, конструкторських, організаційних, комунікативних, діагностичних та ін.), здатність впроваджувати педагогічні інноваційні технології в практичній діяльності. Психологічна чи особистісно-мотиваційна готовність являє собою цілеспрямовану мотивацію вчителя до інноваційної діяльності, наявність творчих здібностей, толерантності, емпатійності, симпатичності, асертивності та ін.).

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної

переоцінки цінностей, спрямованість на конструктивні дії в обновлюваних ситуаціях.

Поняття «інноваційна діяльність вчителя» включає в себе інноваційну культуру педагога як систему норм, правил і способів впровадження нововведень в навчально-виховний процес. Саме інноваційна культура є механізмом індивідуальної педагогічної дії вчителя, що характеризується ініціативністю і систематичним опануванням новими формами, методами і прийомами професійної діяльності.

Саме інноваційна культура спрямовує вчителя на інноваційну діяльність, що реалізується в культурних нормах поведінки і включає наступні компоненти: аксіологічний (особистісні уявлення, переконання, погляди та ідеали педагога); інноваційно-технологічний (способи управління інноваційною педагогічною діяльністю); діяльнісний (співпраця педагогів у спільній інноваційній діяльності); інформаційно-комунікативний (розуміння ролі інформації в інноваційному процесі, позитивне ставлення до нових джерел інформації, володіння інформаційно-комунікативними технологіями, вміння систематизувати інформацію за критеріями актуальності, достовірності, дієвості та ін.); індивідуально-творчий (створення власного інноваційного досвіду, творча адаптація запозиченого педагогічного досвіду в навчально-виховний процес, професійна і особистісна самореалізація педагога в процесі інноваційної діяльності, вміння бачити перспективи розвитку інноваційних ідей в конкретних умовах їх реалізації, вміння об'єктивно оцінити свої можливості щодо впровадження педагогічних нововведень, здатність підвищувати власний рівень професійної майстерності відповідно до нових педагогічних вимог, вміння інтегрувати в процесі професійної діяльності традиційні та інноваційні педагогічні технології).

Оцінити готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності можна за такими рівнями: адаптивний (епізодичне засвоювання і впровадження вчителем педагогічних інновацій); репродуктивний

(копіювання і корекція готових інноваційних методичних розробок, усвідомлення вчителем необхідності професійного самовдосконалення); евристичний (відкритість новому, цілеспрямований пошук і впровадження інноваційних способів розв'язання педагогічних задач); креативний (високий рівень результативності інноваційної діяльності, творча активність, цілеспрямований пошук нової інформації, створення авторських шкіл, бажання поділитися педагогічним досвідом з іншими, добре розвинена педагогічна інтуїція, творча уява, володіння педагогічною імпровізацією).

Формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності передбачає визначення критеріїв (новизна, оптимальність, висока результативність, можливість творчого застосування інновацій в масовій педагогічній практиці), що дозволяють визначити рівень ефективності педагогічних інновацій. Чітке уявлення про зміст і критерії педагогічних інновацій, володіння методикою їх застосування допоможе вчителю об'єктивно оцінити і спрогнозувати впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності повинна бути спрямована на формування його готовності до сприйняття педагогічних інновацій і опанування інноваційними педагогічними технологіями. Інноваційна діяльність як педагогічна категорія розглядається як цілеспрямована професійна діяльність учителя, основою якої є осмислення власного педагогічного досвіду з метою досягнення високих професійних результатів і впровадження нових інноваційних технологій. Готовність учителя до педагогічних інновацій являє собою особистісну інноваційну спрямованість і активні дії педагога, що проявляються в його педагогічній майстерності, педагогічній творчості і індивідуальному стилі професійної діяльності.

Отже, інновації (нововведення, зміни, оновлення), що характеризують цілеспрямовану діяльність по створенню, освоєнню, використанню і поширенню нововведень, є процесом і результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і колективів, що потребує управління, яке забезпечує цілеспрямований відбір, оцінку і застосування в професійній діяльності досвіду колег або нових наукових ідей і методик, де вчитель може виступати творцем інновацій, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій і концепцій. Розвиток професійної підготовки майбутнього вчителя вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових інноваційних технологій. Інноваційні тенденції в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізацією, інтеграцією знань і форм соціального буття, тому характерною ознакою сучасної педагогічної науки є інноваційність, відкритість до нового та прогресивного оновлення.

Класифікацією педагогічних інновацій займається педагогічна інноватика, наукові інтереси педагогічної інноватики пов'язані з вивченням інноваційних процесів створення, освоєння і застосування педагогічних інновацій у галузі освіти.

Проблема класифікації педагогічних інновацій розглядається в дослідженнях К. Ангеловські, Л.М. Ващенко, О.Г. Козлової, М.М. Поташника А.І.Пригожина та ін. Знання характеристик інноваційного продукту надає можливості впливати на впровадження інновацій в систему освіти: оцінювати їх вплив, прогнозувати результати інновацій, вивчення та аналіз введення інновацій в педагогічний процес, управління інноваціями. Для створення класифікації інновацій вчені використовують такі підходи: знання ознак новації; інтеграцію знань характеристик як предмету інновації, так і середовища його застосування; спрямованість інновацій (зміст, завдання, цілі).

Педагогічні інновації класифікуються за різними ознаками. Основними напрямками і об'єктами інноваційних перетворень в педагогіці є: розробка концепцій і стратегій розвитку освіти і освітніх установ; оновлення змісту освіти; зміна і розробка нових технологій навчання і виховання; вдосконалення управління освітніми установами і системою освіти в цілому; поліпшення підготовки педагогічних кадрів і підвищення їх кваліфікації; проектування нових моделей освітнього процесу; забезпечення психологічної, екологічної безпеки тих, що навчаються, розробка здоров'язберезувальних технологій навчання; забезпечення успішності навчання і виховання, моніторинг освітнього процесу і розвитку тих, що навчаються; розробка підручників і навчальних посібників нового покоління та інші.

Найбільш повною класифікацією інновацій вважається типологія, розроблена А.І. Пригожиним, який визначив типи інновацій, механізми здійснення інноваційного процесу і його особливості. За типом учений поділяє інновації на матеріально-технічні (техніка, технології, виробничі матеріали) та соціальні (економічні, організаційно-управлінські, соціально-управлінські, правові та педагогічні інновації).

На думку А.І. Пригожина, суттєвою характеристикою інновацій, є їх комплексний характер, що супроводжується інноваційними комплексними змінами існуючого середовища або системи; впровадження інновацій вносить реальні позитивні зміни, можливість прорахувати ефективність впровадження і результативність інновацій.

А.І. Пригожин визначає радикальні (принципово нові) інновації; комбінаторні (конструктивне поєднання різних компонентів); модифіковані (покращення, доповнення базових систем, конструкцій, форм) інновації.

Однією з класифікаційних ознак інновації є її наступність, тобто відношення нововведення до старого аналогу; відмова від попередніх розробок; зворотність інновацій (використовуються повторно у зв'язку з

неспроможністю введеної інновації); абсолютно нові інновації, що не мають аналогів; ретро нововведення (відтворюють в сучасній інтерпретації морально застарілі інновації, що на новому етапі розвитку здатні поліпшити процес або продукт діяльності).

А.І. Пригожин визначає також точечні й системні інновації (відповідають характеристиці обсягу) і стратегічні нововведення, які вказує на масштаб впливу нововведення, планомірність його введення і будується на відповідних прогнозах. За реалізацією інновації визначаються автором як одиничні (впроваджуються в одному місці, вирішуючи окрему проблему) і дифузні, що впроваджуються в достатньо широких масштабах (від галузі, району, всієї системи, регіону тощо). За А.І. Пригожиним, класифікаційними ознаками, що відповідають параметру «результативність інновацій», є успішні й неуспішні інновації.

Існують поняття «освітні інновації» і «педагогічні інновації». Освітні інновації стосуються системи освіти, її структури, процесів, що в ній відбуваються, спрямовані на реалізацію цілей і задач освіти, поліпшення її якості, освітніх послуг і охоплюють управлінські, організаційні, економічні, соціальні, культурні, наукові, педагогічні, психолого-педагогічні аспекти й проблеми в освіті.

Педагогічні інновації є одним з аспектів освітніх інновацій, що спрямовані на вирішення відповідних педагогічних задач. Педагогічний процес виступає як цілеспрямована система впливу на суб'єктів освітнього процесу, що включає педагогічні технології, педагогічну техніку, форми, засоби, методи, зміст навчання, виховання, організації, управління навчально-виховним процесом і приводить до якісних змін індивіда.

В основу класифікації інновацій К. Ангеловського покладено такі класифікаційні ознаки як сфера впровадження нового; спосіб виникнення інноваційного процесу; широта і глибина інноваційного впровадження; підґрунтя, на якому виникає нововведення. К. Ангеловський визначає

педагогічні інновації в змісті освіти, педагогічних технологіях, організації, в системі управління, в освітній екології.

Учений поділяє педагогічні інновації на систематичні; планові; замислені заздалегідь; стихійні; спонтанні; випадкові; масові; крупні; глобальні; радикальні; фундаментальні; стратегічні; істотні; глибокі; часткові; малі; мілкі; зовнішні; внутрішні.

Стосовно «випадкових» інновацій виникає питання, чи можуть бути в освіті інновації випадковими. Адже, знаючи природу їх виникнення, вони не можуть бути випадковими, оскільки основне їх призначення – це вирішення певних проблем. Ця класифікація інновацій носить загальний характер і не має жодної з ознак, що б вказувала на їх причетність до освіти чи педагогічного процесу. З таким самим успіхом цю класифікацію можна застосовувати у будь-якій іншій галузі.

М.М. Поташник поділяє нововведення за масштабом перетворень на часткові, локальні та одиничні, що не пов'язані між собою. Модульні нововведення, на думку вченого, складаються з окремих, зв'язаних між собою новацій, що мають відношення до однієї групи предметів, однієї вікової групи учнів, а системні нововведення охоплюють всю школу.

Класифікація педагогічних інновацій А.В. Хуторського побудована на основі адресно-змістової і функціональної характеристик. Учений звертає увагу на те, що педагогічні інновації визначаються в структурних елементах освітніх систем, а саме: в завданнях, змісті освіти та виховання, у формах, методах та прийомах педагогічної діяльності, у технологіях та засобах навчання, в системі діагностики, контролі, оцінці результатів діяльності та ін.; в особистісному становленні суб'єктів освіти(розвиток певних здібностей учнів і педагогів, розвиток їх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентності та ін.; у педагогічному процесі (в навчальному курсі, в освітній галузі, на рівні системи навчання, на рівні системи освіти, в управлінні освітою); у типах взаємодії учасників педагогічного процесу (у колективному навчанні, у груповому навчанні, у



тьюторстві, у репетиторстві, у сімейному навчанні та ін.); у функціональних можливостях інновацій(нововведення-умови, що забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов тощо), нововведення-продукти (педагогічні засоби, проекти, технології тощо), управлінські нововведення (нові рішення у структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування); в засобах здійснення (планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові); у масштабі поширення (в діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, у школі, у групі шкіл, у регіоні, на федеральному рівні, на міжнародному рівні тощо); за соціально-педагогічною вагою (в освітніх установах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів); за обсягом новаторських заходів (локальні, масові, глобальні тощо); за ступенем передбачуваних перетворень (коригувальні, модифікуючі, модернізуючі, радикальні, революційні).

Чітке визначення класифікації педагогічних інновацій допоможе ефективніше управляти інноваційними процесами і самими інноваціями. Отже, сутнісною характеристикою і ознакою інновації є новизна, тому в освітніх інноваціях зміни відбуваються в процесі взаємодії педагогів і суб'єктів освітнього процесу. Важливим у процесі впровадження інновації виявляються їх якісні характеристики, ідеї, що втілюють інновації, їх результат і корективи яких вони потребують. Запропоновані класифікації, що включають різноманітні характеристики інновацій, є закономірними і достатньо постійними.

Педагогічний сенс інновацій в освіті виявляється там, де суб'єкти інноваційної взаємодії, зустрічаючись з новизною, починають реорганізацію власного досвіду, розширюють ціннісну особистісну позицію, надаючи особистісний характер інноваціям. Актуалізуючи власні цінності, учасники інноваційної взаємодії встають в активну позицію до самого собі, що визначає їх особистісно-професійний розвиток.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показав, що інтерес до інноваційних процесів досить високий. Численні дослідження в галузі педагогічних інновацій в основному стосуються теоретичного аналізу інноваційної освіти. У проведених дослідженнях переважає технократичний підхід, що є показником того, що декларовані принципи гуманізації освіти більшість дослідників на практиці пов'язують з традиційними методами навчання. В цьому випадку інноваційні процеси носять нормативний характер, що підміняє інноваційні процеси технологічними операціями в методиці викладання, а не змінами змісту освіти. Педагогічний сенс інновацій, можливо досягти тоді, коли вчитель відкритий інноваційному досвіду і розуміє сутність педагогічних інновацій.

Опанування педагогічними інноваціями сучасним учителем залежить від особистості педагога; ефективна інноваційна діяльність може бути здійснена лише професійно орієнтованим педагогом з евристичним або креативним рівнем інтелектуальної ініціативи; в основі успішного здійснення інноваційної діяльності лежать уміння побудови концептуальної основи педагогічного нововведення; необхідною умовою ефективною інноваційної діяльності є уміння учителя приймати індивідуальне рішення, готовність до ризику, уміння знімати інноваційні бар'єри.

## **1.2. Педагогічні технології: сутність і класифікація**

Науково-технічний прогрес ХХІ століття обумовив технологізацію не тільки численних галузей виробництва, але й сфери культури, гуманітарних галузей знань. Сьогодні ми вже говоримо про інформаційні, медичні, а також освітні технології. Історично поняття “технологія” виникло із технічним прогресом і означало (*techne* – мистецтво, ремесло,

наука + *logos* – поняття, навчання) сукупність знань про способи і засоби обробки матеріалів. Поняття технологія передбачає також і мистецтво оволодіння процесом. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій із використанням необхідних засобів і умов. Технологія як процес обов'язково відповідає на запитання: “Як зробити і якими засобами?” До ряду суттєвих ознак технології відносять стандартизацію, уніфікацію процесу і можливість його відтворення відповідно до заданих умов.

Єдиного тлумачення поняття “педагогічна технологія” немає. У широкому значенні технологія – це розробка певної ідеї. Наведемо кілька прикладів. І.Я.Лернер визначає технологію педагогічного процесу як сукупність необхідної і відтворюваної послідовності педагогічних дій учителя і учнів, що “запускає” механізм засвоєння змісту освіти і веде до запланованої мети і успішного навчання учнів. У цьому визначенні підкреслюються два аспекти: запланована сукупність певних дій і обов'язковість досягнення мети навчання. Інше тлумачення технології дає М.В.Кларін. Розглядаючи передісторію проблеми, він вказує на такі її витoki, як технологізація навчального процесу, програмування навчання і, нарешті, комп'ютеризація (використання нових інформаційних технологій). Але це тільки певні напрямки технології навчання, яка у вітчизняній науці набуває набагато ширшого значення. “Технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація досягнення поставленої мети та спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин. Предметом технології навчання є конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки”, - пише М.В.Кларін в своїй праці “Что такое педагогическая технология”. Таким чином, дослідники визначають технологію через поняття алгоритмізації і конструювання дій учителя.

Українські дослідники, зокрема, В.Паламарчук, С.Рудаківська та ін., розуміють поняття “технологія” навчально-виховного процесу як моделювання його змісту, форм і методів відповідно до поставленої мети.

Інше тлумачення поняття існує у зарубіжній педагогіці. Японський педагог Т.Сакамото педагогічну технологію розуміє як впровадження у педагогіку системного способу мислення, який ідентифікується із “систематизацією освіти” або “систематизацією класного навчання”. Американські вчені пов’язують технологію навчального процесу з поняттям його оптимізації та конструювання адекватних прийомів.

Зарубіжні публікації свідчать про пильну увагу до проблеми технології, починаючи з 30-х років ХХ сторіччя, після введення перших програм аудіовізуального навчання. З цього часу сам термін зазнав ряду змін від “технології в освіті” до “технології освіти”, а потім до “педагогічної технології”. Незважаючи на еволюцію терміну, його застосування за кордоном досі обмежувалося сферою засвоєння знань, про що свідчить “офіційне” визначення педагогічної технології, подане в 1979 році Асоціацією з педагогічних комунікацій і технологій США: “Педагогічна технологія - це комплексний, інтегрований процес, що включає в себе людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблеми і планування, забезпечення оцінки і керування вирішенням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань...”.

Сучасне розуміння “педагогічної технології” включає пошук засобів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання і контролю всіх керованих компонентів педагогічного процесу та їх взаємозв’язків. В основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчальним процесом, проектування і відтворення навчального циклу, тобто можливість його повторення будь-яким учителем. Педагогічна технологія покликана підвести всіх, хто навчається, до єдиного, заздалегідь запланованого рівня оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Предметом педагогічної технології є конкретна практична взаємодія вчителя і учнів у будь-якій галузі діяльності, організована на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання або виховання. Принаймні досягається стійкий позитивний результат у засвоєнні учнями знань, умінь і навичок, у формуванні соціально корисних форм і навичок поведінки.

Прямими задачами педагогічної технології є: 1) глибоке й міцне засвоєння знань, закріплення вмінь і навичок у різноманітних галузях діяльності; 2) вироблення і закріплення соціально корисних норм поведінки; 3) навчання діям із технологічним інструментарієм; 4) розвиток технологічного мислення, вміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою навчальну, самоосвітню діяльність; 5) виховання навичок організації навчальних занять і суспільно корисної праці у відповідності з вимогами певної дисципліни.

Як вважає дослідник сучасних освітніх навчальних технологій Г.К.Селевко, педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів, регуляторів, які застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання. Науковець визначає структуру і основні критерії педагогічної технології. На його думку в структурі педагогічної технології входять

*а) концептуальна основа;*

*б) змістова частина навчання:*

- мета навчання – загальна і конкретна ;
- зміст навчального матеріалу;

*в) процесуальна частина – технологічний процес:*

- організація навчального процесу;
- методи і форми навчальної діяльності школярів;
- методи і форми роботи вчителя;
- діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу;
- діагностика навчального процесу.

Критеріями будь-якої технології, як вважає дослідник, є

- *концептуальність* (опір на певну наукову концепцію, яка включає філософське, психологічне, дидактичне, соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

- *системність* (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);

- *керованість* (діагностичне цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапне діагностування, маніпуляція засобами і методами з метою корекції результатів);

- *ефективність* (ефективна за результатами і оптимальна щодо витрат, гарантованість досягнення певного стандарту навчання);

- *відтворюваність* (повторення та відтворення педагогічної технології в інших однотипних закладах освіти, іншими суб'єктами).

На наш погляд “технологічність” професійної діяльності учителя відображається хоча б у тому, що одним із узагальнень практики виховання і навчання є розпорядження: “Варто сприймати вихованця таким, яким він є, а робити його таким, яким він повинен бути”. На практиці це здійснюється під час розв'язання багатьох педагогічних задач. Таке уявлення про педагогічну діяльність обґрунтоване в ряді досліджень Н.В.Кузьміної, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спіріна і є дуже продуктивним для професійної підготовки майбутнього вчителя. У цих дослідженнях підкреслюється нормативний, тобто технологічний, характер педагогічної діяльності. Професійна підготовка студента за своєю спрямованістю і сутністю також “технологічна”, оскільки будується на основі знання сутності об'єкта і має на меті озброєння студентів професійними вміннями і навичками, переведення об'єкта з одного стану в інший, із дійсного у бажаний.

Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику, що включає в себе творчість учителя, робить цілком

організованим, керованим процесом із передбачуваним позитивним результатом.

Як свідчить А.С.Белкін: “Скільки добрих починань у школах засихало на корені тільки тому, що між прегарною ідеєю та її реалізацією випадає головна “передаюча шестірня” – технологія педагогічної творчості. Без технології будь-якої педагогічної справи (про яку писав ще А.С.Макаренко) паростки нового вмирають у зародку” .

А.С.Макаренко у своїх працях вільно оперував терміном “педагогічна техніка” і використовував поняття “педагогічна технологія”. Хоча спеціальної роботи з проблематики, що розкриває суть педагогічної технології він і не написав, в окремих статтях часто наполягав саме на такому підході. Відмічаючи технократичність звучання цих термінів, він висловлював сподівання, що згодом, можливо, до них будуть знайдені більш “милозвучні” синоніми. Якщо уважно ознайомитись з творчою спадщиною відомого педагога, то можна зробити висновок: вся багаторічна його діяльність була спрямована на розробку і реалізацію технологічного підходу в педагогічній теорії та практиці.

Класик української психології Г.С.Костюк пише: “... виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості..., виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості й керувати здійсненням окреслених проектів”. Цей вислів ще раз підтверджує “технологічність” професійної діяльності вчителя.

Нині термін “технологія” досить часто використовується в дослідженнях процесу навчання. Він пов’язаний із розробкою оптимальних методик викладання. Передбачається, що застосування технології спрямоване на удосконалення прийомів впливу на учнів для вирішення дидактичних задач.

В дидактичному аспекті педагогічну технологію розглядають І.С.Дмитрик і В.П.Беспалько. “Будь-яка діяльність може бути або

технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім усе почалося спочатку”.

Обґрунтовуючи необхідність оволодіння вчителем педагогічною технологією, В.П.Беспалько визначає її як проект діяльності учня, підкреслюючи при цьому, що реалізація технологічного рішення щоразу визначається особистістю конкретного учня. Це забезпечує безліч варіантів практичного втілення задуму і дозволяє, у свою чергу, підвищити якість і результативність роботи. І.С.Дмитрик під педагогічною технологією розуміє систему педагогічних знань, покликану допомогти вчителю у розв’язанні як стратегічних, так і тактичних задач. Вона реалізується на практиці через систему оптимальних дій, що виробляються вчителем і учнями в організованому навчальному процесі.

Особливим внеском у вивчення проблеми педагогічної технології є дослідження В.М.Коротова, Л.Ю.Гордіна, Б.Т.Ліхачова та ін. Так, наприклад, Б.Т.Ліхачов вважає, що педагогічна технологія являє собою сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний добір і komponування форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів. Технологічними утвореннями забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоєнні знань, умінь і навичок, розвитку особистих можливостей і моральних якостей учнів.

Технологія, як відзначає Б.Т.Ліхачов, не існує в педагогічному процесі у відриві від його загальної методології, цілей і змісту. Вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу. При цьому навчання будується так, що з нього не випадає емоційно-особистісне, творча взаємодія викладача і студентів.

Одним із специфічних завдань технологічного навчання є постановка діагностичних цілей. Після цього матеріал розбивається на фрагменти – навчальні елементи, що підлягають засвоєнню. Потім розробляються контрольні роботи з підрозділів (сукупностей навчальних елементів), а



далі організовується навчання, перевірка – поточний контроль, коригування і повторне навчання. І так до повного засвоєння заданих навчальних елементів. Поточні оцінки виставляються за критерієм “засвоїв – не засвоїв”. Підсумкові оцінки пояснюються кожному учню.

Характерною рисою технології навчання є відтворюваність навчального циклу, тобто можливість його повторення будь-яким учителем. Цикл навчання містить такі етапи: загальна постановка мети навчання; перехід від загальної мети до специфічних завдань; попередня оцінка рівня обізнаності; сукупність навчальних процедур і коригування навчання відповідно до результатів зворотного зв'язку; підсумкова оцінка результатів і постановка нової мети.

Наведена послідовність етапів являє собою циклічний алгоритм дій учителя, багатократне повторення якого (із відповідними варіаціями цілей, конкретних засобів контролю і процедур навчання) відображає весь навчальний процес, який у цьому випадку набуває модульного характеру, оскільки містить блоки модулів, кожен з яких складає цикл навчання з конкретної теми.

Зворотній зв'язок, об'єктивний контроль знань – суттєва ознака технології навчання. Визначення рівня засвоєння знань і їх оцінка, як було вже сказано, часто носять непевний і суб'єктивний характер: у програмах результати навчання описані не діагностично, а тому виміряти й об'єктивно оцінити їх дуже важко. Це є причиною формалізму в оцінці знань. Проте відмова від оцінки знань взагалі неможлива: облік успішності – один із важелів керування дидактичним процесом і всією навчальною системою. Отже, необхідна розробка діагностичних цілей навчання, створення вимірювальних “приладів” і процедур визначення рівня засвоєння матеріалу. Мова йде про тести – стандартні завдання для кожного рівня навчання. Однією із задач технології навчання є створення поточних і підсумкових стандартних завдань (тестів) з усіх напрямків та рівнів навчання.

Схематично модель технології навчання може мати такий вигляд:

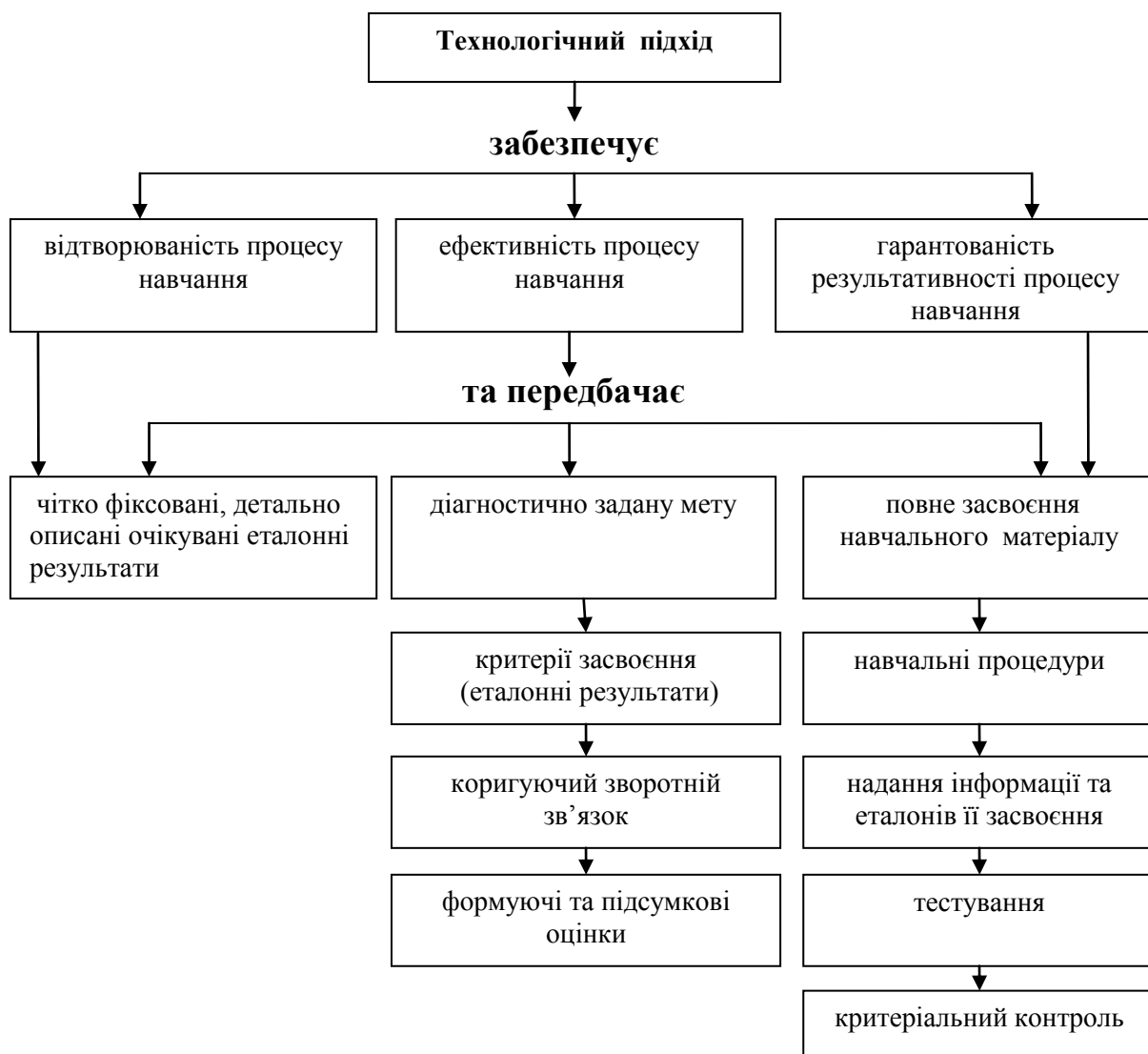


Схема 1.1. Модель технологічного підходу у навчанні

**Технологічний підхід** у навчанні спрямовується на досягнення гарантованих результатів, на високоефективне навчання та передбачає, насамперед, повідомлення учням знань і формування методів (способів) дій за зразком. Він є вираженням соціально-інженерного мислення в педагогіці, проекцією технократичної наукової свідомості на сферу освіти. Основна спрямованість технологічного підходу в дидактиці визначається тими цінностями раціоналістичної, технократичної науково-педагогічної свідомості, що виражаються в загальній ідеї-установці: забезпечити гарантовану результативність, ефективність навчального процесу,

відтворюваність його результатів. Так, проф. М.В.Кларін вважає, що вказані напрямки дидактичних пошуків зорієнтовані на традиційні задачі репродуктивного навчання і розвиваються по лінії критеріально-зорієнтованого навчання.

У рамках цього підходу навчання будується як відтворювальний конвеєрний процес із чітко фіксованими, детально описаними очікуваними результатами. Даний підхід зорієнтований на діагностично задану мету: побудова педагогічної таксономії, тобто системи цілей.

Основними ознаками технологічного підходу є розробка еталонів для оцінки результатів навчання, засвоєння еталонних зразків, що супроводжується атмосферою відкритості, об'єктивності, доброзичливості.

Дидактична мета передбачає організацію роботи, спрямованої на досягнення чітко окресленого, заздалегідь описаного, вимірюваного (тестованого) результату. Така орієнтація не позбавляє можливості пошукової діяльності студентів, але фактично відводить її на другий план, оскільки чітко фіксовані результати пов'язані із засвоєнням еталонних зразків. Усі види навчальної діяльності спрямовані на засвоєння заздалегідь визначених еталонних навчальних результатів, які обмежуються фіксованими предметними знаннями, уміннями, конкретними рішеннями проблемних педагогічних задач. Навчальний матеріал, поданий відповідно до чітко фіксованої навчальної мети, поділяється на окремі фрагменти та передбачає альтернативні способи його засвоєння. Кожен фрагмент супроводжується тестом і корекційними доповненнями. Навчальна робота спрямовується на досягнення еталонних результатів. Ці орієнтири не знижують ролі факторів зацікавленості, змагання і взаємодопомоги у навчальному процесі, проте надають йому змістовної орієнтації репродуктивного характеру.

Викладач виконує переважно функції консультанта-організатора роботи студентів із підготовленими заздалегідь, стандартизованими навчальними матеріалами. Характер його реакції на дії студентів –

позитивний, що підтримує, стимулює до успіху у засвоєнні доступних для огляду і зрозумілих навчально-виховних цілей.

Технологічна модель навчального процесу та її конкретне застосування мають інноваційний характер, трансформуючи традиційне навчання в напрямку перетворень у навчальному процесі. Вона передбачає відмову від єдиного середнього темпу навчальної роботи, чіткий поділ поточної (формуючої) і підсумкової (результуючої) функцій оцінки, орієнтацію на гарантоване досягнення мінімально запланованого навчального результату. Серед видів навчальної діяльності переважає індивідуальне опрацювання матеріалу з виконанням репродуктивних завдань, робота в малих навчальних підгрупах із взаємоперевіркою, спрямована на засвоєння еталонних результатів-зразків.

На підставі вищесказаного зробимо висновок, що провідними характеристиками педагогічної технології є ефективність навчання, конкретизація навчальних цілей, наявність критеріїв засвоєння (еталонних результатів), що коригує зворотній зв'язок та формує і підсумовує оцінки й навчальні процедури, надання інформації та еталонів її засвоєння, тестування, критеріальний контроль, повне засвоєння знань і вмінь.

Проте, в загальному вигляді технологічний підхід у навчанні, його основні орієнтири, як правило, спрямовані лише на досягнення заданих еталонів.

Наше завдання – віднайти такі творчі прийоми навчання студентів, які б сприяли успішному вирішенню педагогічних задач дидактичного конструювання, спрямованих на прогнозування психології студентів у ході навчання, передбачення розумових операцій, характеру сприйняття, реакції на різноманітні навчальні акти, певні утруднення. Один із прийомів – “моделювання педагогічного мислення”. У плані заняття викладач називає види і засоби навчальної діяльності студентів, описує можливі ускладнення, різноманітні розумові дії студентів, що дозволяє йому

співвіднести навчальні процедури із можливим ходом навчальної діяльності, намітити варіанти навчання.

Педагогічна діяльність вимагає розумного поєднання технологічності і творчого підходу до навчання. Технологічність припускає оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями. А творчий підхід дозволяє наблизити, адаптувати технологію до конкретних умов навчання. Кожна педагогічна технологія трансформується через особистість викладача, його кваліфікацію, рівень майстерності і, якщо з'являється щось нове, більш ефективно, тоді можна говорити про педагогічну творчість.

Як вважав І.А.Зязюн, у педагогічній діяльності обидва принципи: технологічність і творчість завжди мають бути у розумному поєднанні. Оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями дає змогу реалізувати етапність, діяльнісний підхід; наявність і відповідність цілей, змісту, методів - єдність учіння, виховання, розвитку; результативність - виховання потреб, здібностей, норм. З іншого боку, педагогічний досвід - це досвід творчий, переломлений крізь індивідуальність учителя, через яку трансформується будь-яка педагогічна технологія.

Сліпе копіювання чужого досвіду не забезпечує формування власного педагогічного досвіду. Лише та його частина, яка піддається відтворенню, може стати надбанням учителя. Ця частина повинна чітко окреслитись, технологічно виокремитись у вигляді прийомів, операцій, процедур, які піддаються численному повторенню. Педагогічна технологія відтворюється в режимі взаємодії конкретного вчителя і конкретного учня, а, отже, є неповторною та творчо переосмисленою.

Одна й та сама технологія може бути захоплююче чарівною, ефективною і може бути реалізована убого, потворно. Разом з тим, педагогічні технології мають право на існування. Як приклад наведемо прийом, що використовується для самоаналізу: якщо ви хочете визначити -

чи був педагогічний процес педагогічною дією, перевірте наявність критеріїв - природність, цілісність, технологічність і творчий підхід.

На своєрідне поєднання технології і творчості при вирішенні педагогічних задач звертає увагу і відомий дослідник цієї проблеми Л.М. Фрідман: “Всяка задача, яку повинна вирішити людина, являє собою поле її діяльності. Діяльність по вирішенню задач – психологічна діяльність, при цьому процес розв’язання окремої задачі складає самостійну одиницю цієї діяльності. Операціями, з яких складається кожна розумова дія, стосовно до розв’язання задач у нашій термінології, є елементарні кроки, а правилами ... - алгоритмічні й евристичні елементи процесу розв’язання задач”.

Ми вважаємо, що будь-яка педагогічна технологія, її розробка і застосування вимагає найвищої творчої активності як педагога, так і студентів, що навчаються у вузі. Педагог залучає їх до творчої участі в розробці технологічного інструментарію: упорядкування технологічних опорних схем, алгоритмів, до організації технологічно чітких форм виховання і навчання. Активність педагога виявляється також у тому, що він добре знає психологічні і особистісні особливості своїх студентів і на цій підставі вносить корективи у хід технологічного процесу. Наприклад, при виробленні навичок розв’язання типових задач одні студенти, найбільш підготовлені, що знають послідовність технологічних робочих циклів, одержують повну самостійність. Іншим, менш підготовленим, викладач надає допомогу, забезпечує можливість отримати консультацію. У ході реалізації технологічних процесів викладач організовує взаємні консультації, взаємоперевірку і взаємооцінку.

Активність студентів виявляється у підвищенні самостійності, здійсненні, на основі технологічного інструментарію, взаємонавчання у технологічній творчості. Великого значення в активізації діяльності студентів у технологічному процесі набуває психологічна настанова на глибоке засвоєння матеріалу, введення елементів гри, а також побудова

перспективи випереджального характеру. Звідси випливає, що педагогічна технологія – не механічний, назавжди задуманий процес із незмінним результатом, а організаційно-змістовна структура, яка визначає напрямок творчої взаємодії педагога і навчальних підходів. Тому наш підхід до навчання припускає відмову від будь-яких, визнаних за універсальні, педагогічних технологій на користь їх варіативності залежно від індивідуальних особливостей студента.

На педагогічний результат технологічного процесу значний вплив має рівень майстерності педагога, ступінь підготовленості, загального розвитку кожного студента, що навчається, загальний психологічний клімат у колективі, матеріально-технічне забезпечення, психологічна готовність кожного студента.

Про поєднання педагогічної технологічності й творчості свідчить і висловлювання А.С.Белкіна: “У педагогічному алгоритмі цінність полягає не стільки в тому, щоб дотримуватись послідовності усіх операцій, скільки в тому, щоб постійно піддавати їх сумніву..., шукати нові шляхи, нове поєднання дій... – кожна дія може (і повинна) починатися із пошуку нового логічного обґрунтування. Інакше алгоритм стане не засобом стимулювання творчого пошуку, а його згубником, набором фахових відмичок, що не відкривають, а ламають двері до свідомості і душі дитини. Іншими словами, не алгоритм визначає дію педагога, а саме дія повинна виявити алгоритм”.

З огляду на вищесказане, зробимо висновок: учитель може досягти успіху у вирішенні складних ситуацій, якщо він працює на творчому рівні і з його дій можна вивести алгоритм, який знадобиться й іншим вчителям у подібних ситуаціях.

Технологія не виключає і не обмежує творчості, оскільки в педагогічному процесі, як ми вже зазначали, вона не існує окремо від цілей, методів і змісту.

Нами зроблена спроба поєднати високий інструментальний потенціал педагогічної технології з творчим підходом і тим самим перебороти її обмеженість.

У основу поданої нижче технологічної моделі навчання студентів розв'язанню педагогічних задач була покладена схема, розроблена англійським дидактом А.Д.Ромішовським:

*1. Повідомлення нових знань.*

*2. Формування умінь на репродуктивному рівні.*

2.1. Демонстрація діяльності в цілому і по елементах (поєднання з повідомленням знань за принципом “демонстрація + пояснення”).

2.2. Організація відпрацювання вміння в спрощених умовах (по операціях).

2.3. Організація самостійної роботи студентів із постійним зворотнім зв'язком і позитивною емоційною підтримкою викладача – головним інструментом особистісного підходу.

*3. Перехід до пошукової, творчої діяльності.*

3.1. Організація проблемних ситуацій, розв'язання нестандартних задач, імітоване моделювання педагогічних ситуацій.

3.2. Обов'язковий аналіз студентами своєї діяльності з викладачем, групою, обговорення діяльності.

Запропонована нами модель припускає не тільки репродуктивне навчання, але має й творчу спрямованість, у ній враховуються й творчі процеси. Вони проявляються в умінні студента виокремити проблему у сконструйованій і запропонованій викладачем проблемній задачі, моделюванні студентами педагогічних ситуацій тощо.

У поданій моделі навчання ми спробували знайти інтеграцію протилежностей – технології і творчості, що є головними цінностями сучасної культури.

Одна й та сама технологія може трансформуватися різними вчителями по-різному: сумлінно, точно за інструкцією або творчо. В



реалізації тої чи іншої технології завжди важливу роль відіграє індивідуальність викладача, тому, звичайно, результати будуть різними, однак близькими до середнього значення, характерного для даної технології. Таким чином, будь-яка педагогічна технологія лише опосередкована індивідуальністю викладача, але (самою технологією) не визначається.

Мета запропонованої нами моделі навчання розв'язанню професійних задач – не тільки підвищити самостійність студентів і стимулювати їх професійно-педагогічне і особистісне самовизначення, творчість, але й підвищити відповідальність за результати навчання, підготовку педагогічної діяльності, стимулювати процес становлення неповторного педагога-професіонала, цікавої для дітей людини.

Особливий інтерес у педагогічній науці і практиці становлять дослідження відносин педагогічної технології і педагогічної майстерності, які тісно пов'язані між собою. Не випадково давньогрецьке слово *«техне»* означає *мистецтво, майстерність, уміння*, яким володіє майстер-ремісник у виготовленні речей, досягаючи його під керівництвом наставника, завдяки своїй ретельності і природним даним.

У 20-ті рр. ХХ ст. у Радянському Союзі почалося реформування системи освіти, що супроводжувалося впровадженням педагогічних технологій. На ці явища палко відкликнувся А.С. Макаренка, вважаючи, що виховання повинне бути організоване як масове виробництво. Він зазначав, що «конструювання» людської особистості повинне бути з урахуванням її індивідуальності, краси, своєрідності таланту, інтересів, схильностей. Педагог-новатор першим виділив педагогічну техніку як складову педагогічної майстерності, наголошуючи на необхідності спеціального професійного виховання.

А.С.Макаренка не сумнівався в тому, що кожен учитель повинен оволодіти педагогічною технікою без якої й педагогічну майстерність він вважав зовсім пустою, кустарною справою. Однак вирішальною фігурою

навчально-виховного процесу педагог вважав учителя і підкреслював, що ніякі рецепти не допоможуть, якщо в самій особистості вихователя є великі недоліки.

Розриваючи зміст педагогічної техніки, педагог передбачав його в організації характеру педагога, вихованні його поведінки та здобуття спеціальних знань і навичок, а саме: уміння володіти словом і мімікою, регулювати свій настрій, виховувати власною поведінкою, використовувати значний арсенал методів педагогічного впливу.

У наукових доробках відомих російських вчених з проблем професійної підготовки вчителя М.Н.Єрмоленко, Г.Л.Ільїна, І.Ф.Ісаєва, В.О.Міжерікова, Ю.М. Орлова, В.О.Сластьоніна, Н.Ф.Тализіної, Є.М. Шиянова, та ін. пропонується *технологічний підхід* до розуміння педагогічної майстерності і підкреслюється, що педагогічна майстерність пов'язана з технологією і визначається високим рівнем її володіння.

Так В.П.Безпалько зазначає, що хороша, науково обґрунтована технологія навчання і виховання – це і є педагогічна майстерність і визначає педагогічну майстерність як вищий рівень володіння педагогічною технологією. Учений вважає, що будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Він підкреслює, що мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім усе почалося спочатку. Н.Ф.Тализіна визначає педагогічну *технологію як науку про майстерність*у навчанні, що використовує системи раціональних способів для досягнення поставленої мети навчання.

Такої позиції притримується Г.Л. Ільїн, вважаючи найважливішим аспектом педагогічної майстерності педагогічну технологію і зазначаючи, що хоча сама майстерність і не зводиться до технології, але без її застосування багато чого втрачає. Учений робить висновок, що особисте надбання педагога-майстра є унікальним сплавом досвіду і особистісних якостей учителя.

На думку російського філософа, психолога і педагога Ю.М. Орлова, описання педагогічної майстерності є не що інше, як описання педагогічної технології, а її застосування на практиці є майстерністю. Учений трактує професійну майстерність як педагогічне мистецтво, результати якого залежать не лише від знань, а й рівня сформованості умінь і навичок учителя. Він стверджує, що реалізація вчителем професійних знань, умінь і навичок в процесі розв'язання педагогічних задач має індивідуальний характер, є одиничним і неповторним процесом педагогічної дії вчителя. Таким чином, учений визначає педагогічну майстерність через неповторну індивідуальність учителя, що обумовлює самотність і унікальність педагогічної праці.

Автор оптимізації навчального процесу Ю.К.Бабанський вважав, що майстерність педагога не лише вільне, володіння вчителем професійною технологією і творчий підхід до професійної діяльності, повага до особистості учня а й грамотний аналіз педагогічної ситуації при виборі оптимального розв'язання задачі, тому що якісні показники діяльності досягаються ефективними способами розв'язання педагогічних задач.

Зарубіжні публікації свідчать про пильну увагу до проблеми технології, починаючи з 30-х років ХХ сторіччя, після введення перших програм аудіовізуального навчання. Масове впровадження педагогічних технологій відбулося на початку 60-х рр. ХХ ст.і було пов'язане з реформуванням шкіл Америки і Європи.

З цього часу сам термін зазнав ряду змін від «технології в освіті» до «технології освіти», а потім до «педагогічної технології». Спочатку термін «педагогічна технологія» використовувався лише стосовно навчання, а сама технологія розглядалася як навчання за допомогою технічних засобів.

Найбільш відомими західними дослідниками сучасних педагогічних технологій є Дж.Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблін, Г. Гейс, В. Коскарелли. Американські вчені пов'язують технологію навчального процесу з поняттям його оптимізації та конструювання адекватних

прийомів. Японський педагог Т.Сакамото педагогічну технологію розуміє як впровадження у педагогіку системного способу мислення, що ідентифікується із «систематизацією освіти». Сучасні педагогічні технології базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту, що розглядається як сукупність принципів, методів, засобів і форм управління соціальними і освітніми процесами.

Педагогічна технологія як наукове проектування повинна точно відтворювати педагогічні дії, що гарантують успіх. Педагогічний процес базується на певній системі принципів, тому педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення цих принципів, де проявляється особистість учителя.

Якщо поняття «методика» виражає процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання і виховання безвідносно до діяча, що їх здійснює, то педагогічна технологія включає особистість педагога в усіх її різноманітних проявах. Саме тому педагогічні задачі можуть бути ефективно вирішені тільки за допомогою адекватної технології, що реалізовується педагогом-майстром.

Сучасний розвиток технології як педагогічної категорії пов'язано з працями таких учених як В.П. Безпалько, Б.С. Гершунський, А. П. Єршов, М.В. Кларин, І.Я.Лернер, Н.Ф. Тализіна та ін. Ведуться розробки педагогічних технологій професійної освіти (С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, В.С. Збаровський, Н.Г. Ничкало, Т.І. Шамова, Н.Є. Щуркова, І.С. Якіманська та ін.).

В.О.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв, О.І.Міщенко, Є.М.Шиянов звертають увагу на те, що педагогічна майстерність взаємопов'язана з педагогічною технологією і є синтезом особистісно-ділових якостей, визначаючих високу ефективність педагогічного процесу. Учені розглядають педагогічну технологію як послідовну взаємозв'язану системудій педагога,

спрямованих на розв'язання педагогічних задач, послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

М.В.Кларін, розглядаючи передісторію проблеми педагогічної технології, вказує на такі її витoki, як технологізація навчального процесу, програмування навчання і комп'ютеризацію, використання нових інформаційних технологій. На його думку, предметом технології навчання є конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки. Таким чином, дослідники визначають технологію через поняття алгоритмізації і конструювання педагогічних дій учителя.

Отже, технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація досягнення поставленої мети та спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин.

Як зазначає І.А.Зязюн, під тиском технологічного досвіду інших сфер, педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання, підвищують його ефективність і це особливо добре простежується за таким показником, як введення в освіту нових інформаційних технологій.

Учений вважає, що технологізація освітньої і виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, але передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг, що пов'язаний з використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога і учнів, що важко дається самопізнанням.

Сучасне розуміння «педагогічної технології» включає пошук засобів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання і контролю всіх компонентів педагогічного процесу та їх взаємозв'язків.

В основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчальним процесом, проектування та відтворення навчального циклу, можливість його повторення будь-яким учителем, щоб майбутній учитель міг досягнути заздалегідь запланованого рівня оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Предметом педагогічної технології є конкретна практична взаємодія вчителя і учнів, організована на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання або виховання. Задачами педагогічної технології є: 1) глибоке й міцне засвоєння знань, закріплення вмінь і навичок у різноманітних галузях діяльності; 2) вироблення і закріплення соціально корисних норм поведінки; 3) навчання діям із застосуванням технологічного інструментарію; 4) розвиток технологічного мислення, уміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою навчальну, самоосвітню діяльність; 5) виховання навичок організації навчальних занять у відповідності з вимогами певної дисципліни.

Г.К.Селевко розглядає педагогічну технологію як науку, що досліджує раціональні шляхи навчання та проектування педагогічних процесів, а також систему способів, принципів і регуляторів, застосованих у навчанні і як реальний процес навчання.

Науковець визначає структуру педагогічної технології: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: мета навчання (загальна і конкретна); зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу.

Критеріями будь-якої технології, вважає Г.К.Селевко, є: концептуальність (опір на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне

обґрунтування освітніх цілей); системність(логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); керованість (діагностичне цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапне діагностування, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); ефективність(сучасні педагогічні технології існують у певних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними щодо витрат, гарантувати досягнення визначеного стандарту навчання); відтворюваність(можливість застосування, повторення та відтворення педагогічної технології в інших однотипних закладах освіти, іншими суб'єктами).

Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику, що включає в себе творчість учителя, робить цілком організованим, керованим процесом із передбачуваним позитивним результатом.

За визначенням А.С.Белкіна, добрі починання у школах засихали на корені лише тому, що між гарною ідеєю та її реалізацією випадала головна «передаюча шестірня» – технологія педагогічної творчості. Учений підкреслює, що без технології будь-якої педагогічної справи паростки нового вмирають у зародку .

Класик української психології Г.С.Костюк писав: «... виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості й керувати здійсненням окреслених проєктів». Цей вислів ще раз підтверджує «технологічність» професійної діяльності вчителя.

Термін «технологія» досить часто використовується в дослідженнях процесу навчання і пов'язаний із розробкою оптимальних методик викладання, де передбачається, що застосування певних технологій спрямоване на вдосконалення прийомів впливу на учнів в процесі розв'язання дидактичних задач.

Дидактичний аспект педагогічної технології розглядають І.С.Дмитрик і В.П.Безпалько. Обґрунтовуючи необхідність оволодіння вчителем педагогічною технологією, В.П.Безпалько визначає її як проект діяльності учня. Учений підкреслює, що реалізація технологічного рішення визначається особистістю конкретного учня, забезпечує безліч варіантів практичного втілення задуму учителя і дозволяє підвищити якість та результативність розв'язання педагогічних задач.

І.С.Дмитрик вважає, що педагогічна технологія це система педагогічних знань, яка допомагає вчителю у розв'язанні стратегічних та тактичних задач і реалізується на практиці через систему оптимальних *педагогічних дій* вчителя в організованому навчальному процесі.

Особливим внеском у вивчення проблеми педагогічної технології є дослідження В.М.Коротова, Л.Ю.Гордіна, Б.Т.Ліхачова. Так, наприклад, Б.Т.Ліхачов зазначав, що технологія є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу і тому не може існувати у відриві від загальної методології, цілей і змісту. Особливу увагу вчений акцентував на тому, що навчання повинно будуватися на емоційно-особистісної, творчої взаємодії викладача зі студентами.

Одним із специфічних завдань технологічного навчання є постановка діагностичних цілей: навчальний матеріал розбивається на фрагменти (етапи), що необхідно засвоїти, потім розробляються контрольні роботи з підрозділів, організовується сам процес навчання, перевірка (поточний контроль), коригування, повторне навчання і так до повного засвоєння запланованих навчальних фрагментів. Поточні оцінки виставляються за критерієм «засвоїв – не засвоїв», підсумкові оцінки пояснюються кожному учню.

Характерною рисою технології навчання є відтворюваність навчального циклу, тобто можливість його повторення будь-яким учителем. Цикл навчання містить такі етапи: загальна постановка мети навчання; перехід від загальної мети до специфічних завдань; попередня



оцінка рівня обізнаності; сукупність навчальних процедур і коригування навчання відповідно до результатів зворотного зв'язку; підсумкова оцінка результатів і постановка нової мети.

Послідовність етапів це – циклічний алгоритм педагогічних дій учителя, багатократне повторення послідовності фрагментів(із відповідними варіаціями цілей, конкретних засобів контролю і процедур навчання) відображає весь навчальний процес, що набуває модульного характеру, оскільки містить блоки модулів, кожен з яких складає цикл навчання з конкретної теми.

Зворотній зв'язок і об'єктивний контроль знань є суттєвою ознакою технології навчання. На практиці визначення рівня засвоєння знань учнів та їх оцінка часто мають суб'єктивний характер, тому що результати навчання, що не мають діагностичного описання об'єктивно оцінювати і виміряти дуже важко. Це є причиною формалізму в оцінці знань, але відмовитися від їх повної оцінки неможливо, тому що облік успішності є одним із важелів керування дидактичним процесом і всією навчальною системою.

Саме тому необхідна розробка діагностичних цілей навчання, створення вимірювальних методик і процедур визначення рівня засвоєння матеріалу, якими можуть бути тести, як підсумкові стандартні завдання для кожного рівня навчання.

Технологічний підхід у навчанні передбачає повідомлення учням знань і формування методів, способів і дій за зразком, забезпечення гарантованості і відтворюваності результатів навчального процесу. М.В.Кларін вважає, що вказані напрямки дидактичних пошуків зорієнтовані на традиційні задачі репродуктивного навчання і розвиваються по лінії критеріально орієнтованого навчання, коли будується конвеєрний процес із чітко фіксованими, детально описаними і очікуваними результатами, орієнтований на діагностично задану мету – побудову педагогічної таксономії, тобто системи цілей.

Основними ознаками технологічного підходу є розробка еталонів для оцінки результатів навчання, засвоєння еталонних зразків, що супроводжується атмосферою відкритості, об'єктивності, доброзичливості. Дидактична мета передбачає організацію роботи, спрямовану на досягнення чітко окресленого, заздалегідь описаного, вимірюваного результату. Така орієнтація не позбавляє можливості пошукової діяльності студентів, але фактично відводить її на другий план, оскільки чітко фіксовані результати пов'язані із засвоєнням еталонних зразків.

У межах такого підходу, всі види навчальної діяльності спрямовані на засвоєння заздалегідь визначених еталонних навчальних результатів, що обмежуються фіксованими предметними знаннями та вміннями, конкретними рішеннями проблемних педагогічних задач. Навчальний матеріал, поданий відповідно до чітко фіксованої навчальної мети, поділяється на окремі фрагменти та передбачає альтернативні способи його засвоєння. Кожен фрагмент супроводжується тестом і корекційними доповненнями. Навчальна робота спрямовується на досягнення еталонних результатів. Ці орієнтири не знижують ролі факторів зацікавленості, змагання і взаємодопомоги у навчальному процесі, проте надають йому змістовної орієнтації репродуктивного характеру.

Викладач виконує переважно функції консультанта-організатора роботи студентів із підготовленими заздалегідь, стандартизованими навчальними матеріалами. Характер його реакції на дії студентів повинен бути позитивним, щоб підтримувати і стимулювати їх до успіху у засвоєнні доступного для них і зрозумілого навчального матеріалу.

Технологічна модель навчального процесу та її конкретне застосування мають інноваційний характер, трансформуючи традиційне навчання в напрямку перетворень у навчальному процесі і передбачає відмову від єдиного середнього темпу навчальної роботи, чіткий поділ поточної (формуючої) і підсумкової (результуючої) функцій оцінки,

орієнтацію на гарантоване досягнення мінімально запланованого навчального результату.

Серед видів навчальної діяльності переважає індивідуальне опрацювання матеріалу з виконанням репродуктивних завдань, робота в малих навчальних підгрупах із взаємоперевіркою, спрямована на засвоєння еталонних результатів-зразків.

Отже, провідними характеристиками педагогічної технології є ефективність навчання, конкретизація навчальних цілей, наявність критеріїв засвоєння (еталонних результатів), що коригує зворотній зв'язок, формує і підсумовує оцінки й навчальні процедури, надає інформацію та еталони її засвоєння, тестування, критеріальний контроль, повне засвоєння знань і вмінь.

Педагогічна діяльність вимагає розумного поєднання технологічності і творчості у навчанні. Технологічність припускає оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями, а творчий підхід дозволяє наблизити, адаптувати технологію до конкретних умов навчання. Кожна педагогічна технологія трансформується через особистість викладача, його кваліфікацію, рівень розвитку педагогічної майстерності і педагогічної творчості.

Як вважає І.А.Зязюн: «...у педагогічній діяльності обидва принципи: технологічність і творчість завжди мають бути у розумному поєднанні. Оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями дає змогу реалізувати етапність, діяльнісний підхід; наявність і відповідність цілей, змісту, методів – єдність учіння, виховання, розвитку; результативність – виховання потреб, здібностей, норм. З іншого боку, педагогічний досвід – це досвід творчий, переломлений крізь індивідуальність учителя, через яку трансформується будь-яка педагогічна технологія. Слепе копіювання чужого досвіду не забезпечує формування власного педагогічного досвіду. Лише та його частина, яка піддається відтворенню, може стати надбанням учителя. Ця частина повинна чітко окреслитись, технологічно

виокремитись у вигляді прийомів, операцій, процедур, які піддаються численному повторенню».

І.А.Зязюн пише: «Педагогічна технологія відтворюється в режимі взаємодії конкретного вчителя і конкретного учня, а, отже, є неповторною та творчо переосмисленою. Одна й та сама технологія може бути захоплююче чарівною, ефективною і може бути реалізована убого, потворно. Разом з тим, педагогічні технології мають право на існування.

Як приклад можна навести прийом, що використовується для самоаналізу: якщо ви хочете визначити – чи був педагогічний процес педагогічною дією, перевірте наявність критеріїв – природність, цілісність, технологічність і творчий підхід».

На своєрідне поєднання технології і творчості в процесі розв'язання педагогічних задач звертав увагу Л.М. Фрідман: «Всяка задача, що повинна вирішити людина, являє собою поле її діяльності. Діяльність з розв'язання задач – психологічна діяльність, при цьому процес рішення окремої задачі є самостійною одиницею цієї діяльності. Кожна розумова дія по вирішенню задач складається з операцій, а її правилами є *алгоритмічні* і *евристичні* елементи процесу розв'язання задач».

Слушною є думка А.С.Белкіна про поєднання педагогічної технології й творчості. Учений вважає, що цінністю педагогічного алгоритму є не дотримання послідовності всіх операцій, а постійні пошуки нових шляхів, нового поєднання педагогічних дій, де кожна дія повинна починатися із пошуку нового логічного обґрунтування, інакше алгоритм стане не засобом стимулювання творчого пошуку, а його згубником, набором фахових відмичок, що не відкривають, а ламають двері до свідомості і душі дитини. Отже, не алгоритм визначає дію педагога, а саме дія повинна виявити алгоритм.

З огляду на це, можна зробити висновок, що учитель може досягти успіху у розв'язанні складних педагогічних задач, якщо він працює на творчому рівні, а з його педагогічних дій можна скласти алгоритм, який

може бути ефективно використаний іншими вчителям у подібних ситуаціях.

Ми вважаємо, що будь-яка педагогічна технологія не виключає і не обмежує творчості, тому що її розробка і застосування вимагає найвищої творчої активності як педагога, так і студентів, що навчаються у вузі. Педагог залучає студентів до творчої діяльності в розробці технологічного інструментарію: упорядкування технологічних опорних схем, алгоритмів, до організації технологічно чітких форм виховання і навчання та ін.

Активність педагога виявляється також у тому, що він добре знає психологічні і особистісні особливості своїх студентів, що дозволяє йому вносити корективи у хід технологічного процесу. Наприклад, в процесі опанування навичками з розв'язання типових педагогічних задач найбільш підготовлені студенти, що знають послідовність алгоритму педагогічних дій мають повну самостійність. Студентам з низьким рівнем підготовки, викладач надає допомогу, забезпечує можливість отримати консультацію, організовує взаємні консультації, взаємоперевірки і взаємооцінки.

Великого значення в активізації діяльності студентів у технологічному процесі набуває психологічна настанова на глибоке засвоєння матеріалу, введення елементів гри, а також побудова перспективи випереджального характеру. Звідси випливає, що педагогічна технологія – не механічний, назавжди задуманий процес із незмінним результатом, а організаційно-змістовна структура, що визначає напрямок творчої взаємодії педагога і навчальних підходів. Запропонований нами підхід до навчання студентів розв'язанню педагогічних задач припускає відмову від будь-яких, визнаних за універсальні, педагогічних технологій на користь їх варіативності залежно від індивідуальних особливостей студентів.

На педагогічний результат технологічного процесу значний вплив має *рівень педагогічної майстерності вчителя*; його загальний розвиток;

психологічний клімат у колективі; матеріально-технічне забезпечення. психологічна готовність кожного вчителя до інновацій.

В основу технології навчання студентів розв'язанню педагогічних задач була покладена така педагогічна модель:

*1. Повідомлення нових знань.*

*2. Формування педагогічних умінь на репродуктивному рівні.*

2.1. Демонстрація педагогічних дій в цілому і по елементах, поєднання з повідомленням знань за принципом «демонстрація + пояснення».

2.2. Організація відпрацювання педагогічних умінь і педагогічних дій в спрощених умовах (по операціях).

2.3. Організація самостійної роботи студентів із постійним зворотнім зв'язком і позитивною емоційною підтримкою викладача – головним інструментом особистісного підходу.

*3. Перехід до пошукової, творчої педагогічної діяльності.*

3.1. Організація проблемних педагогічних ситуацій, розв'язання нестандартних педагогічних задач, імітаційне моделювання педагогічних ситуацій.

3.2. Обов'язковий аналіз і обговорення спільно з викладачем і групою педагогічних дій студентів з розв'язання педагогічних задач.

Запропонована нами педагогічна модель має творчу спрямованість, враховує творчі процеси, що проявляються в умінні студента виокремлювати проблему у сконструйованій і запропонованій викладачем проблемній задачі, моделювати педагогічні ситуації тощо. Ми спробували знайти інтеграцію технології і творчості, щоб не лише підвищити самостійність студентів, а й створити психолого-педагогічні умови для стимулювати їх особистісного професійного самовизначення, стимулювати процес становлення неповторного педагога-майстра, цікавої для дітей людини.

Слід особливо відзначити, що одна й та ж сама педагогічна технологія різними вчителями може трансформуватися по-різному, а саме: точно за інструкцією або творчо. В її реалізації завжди важливу роль відіграє *індивідуальність викладача*, тому, звичайно, педагогічні результати будуть різними, однак усередненими і характерними для даної технології. Таким чином, будь-яка педагогічна технологія лише опосередкована індивідуальністю викладача, але самою технологією не визначається.

### **1.3. Педагогічна майстерність як умова реалізації інноваційних педагогічних технологій**

Кардинальні соціокультурні і економічні перетворення в суспільстві викликали інноваційний рух, появу нових методологічних, теоретичних і технологічних підходів до педагогічної науки і практики. Сферою інновацій стає практична робота вчителів, які самостійно здійснюють нововведення різного характеру. Педагогічні інновації сьогодні розуміються як інструмент перетворення вчителем власної діяльності, що вимагає від педагога опанування педагогічною майстерністю і нового осмислення цього поняття, що в різних наукових джерелах трактується по-різному.

В українському педагогічному словнику педагогічна майстерність розглядається як характеристика високого рівня діяльності педагога, ознаками якої є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна енциклопедія дає визначення педагогічної майстерності як високого мистецтва виховання і навчання, що постійно удосконалюється і доступне кожному педагогу, який працює над собою і любить дітей.

Поняття педагогічної майстерності вчителя є складною нелінійною системою, що має свій науковий апарат, інтегруючи знання багатьох наукових дисциплін: філософії, культурології, етики, педагогіки, педагогічної творчості, психології та ін.

На сучасному етапі розвиток ідей педагогічної майстерності вчителя базується на психології творчості, що розглядає питання фізіологічних основ, етапів, механізмів процесу розвитку творчої особистості (Г.С.Альтшулер, Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, О.М.Лук, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.В.Рибалко та ін.); педагогічної акмеології, що вивчає проблеми професійного та особистісного розвитку людини, умови та шляхи досягнення людиною вершин професіоналізму (Н.В.Гузій, А.О.Деркач, Є.І.Климов, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, С.Д.Пожарський та ін.); питання педагогічної майстерності вчителя вивчаються у зв'язку з вимогами до професійного мислення вчителя (О.А.Абдулліна, О.А.Орлов, В.В.Слободчиков); педагогічної культури як невід'ємною складовою педагогічної майстерності (Є.В.Бондаревська, В.М.Гриньова, М.М.Єрмоленко, І.Ф.Ісаєв, В.О.Міжеріков,); педагогічної етики як естетичної складової педагогічної майстерності (Е.А.Гришин, І.А.Зязюн, Н.М.Мацуй, В.М.Наумчик, Г.М. Сагач, О.В.Сисоєва, І.О.Синиця, В.М.Чернокозова, І.І.Чернокозов та ін.); педагогічної творчості, де ведеться пошук ефективних педагогічних технологій розвитку творчої особистості вчителя (В.І.Андреев, І.П.Андріаді, Ю.П. Азаров, І.С.Дмитрик, В.І. Загвязінський, З.Н. Курлянд, М.О.Лазарєв, О.М.Матюшкін, В.П. Омеляненко, М.М. Поташник, С.О.Сисоєва, А.В.Хуторський, Т.І.Шамова, В.С.Шубинський, та ін.); педагогічної технології (Ю.К. Бабанський, В.П.Безпалько, Ю.М. Орлов, Н.Ф. Тализіна та ін.).

Фундатором педагогічної майстерності був А.С. Макаренко. У його розумінні педагогічна майстерність пов'язувалася з високим рівнем вихованості вчителя, авторитетністю і високими моральними якостями, наявністю у нього чіткої педагогічної спрямованості, власного «кредо»,



глибоких професійних знань і умінь, із сильним характером, діловитістю, твердою волею, гуманним ставленням до дітей, у поєднанні вимогливості з повагою до вихованців.

А.С. Макаренко займав достатньо чітку позицію щодо формування педагогічної майстерності, заперечував вирішальне значення таланту в педагогічній професії. Висловлюючи думку про те, що це спеціальність, якої треба навчатися, педагог писав: «Майстерність вихователя не є якимсь особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, який потрібно навчати, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта».

Педагогічна майстерність у творчості іншого яскравого педагога-новатора В.О. Сухомлинського розглядається як єдність особистісних якостей педагога, його освіченості і володіння педагогічною технікою. Структура майстерності збагачується такими компонентами як педагогічний оптимізм, характер духовного спілкування, широта емоційного діапазону вчителя, чуйність і лагідність до дитини. Розрізняючи специфіку майстерності навчання і виховання, він вважає неприпустимою популярну думку, що «учити – одне, а виховувати – щось інше». Мистецтво виховання, за В.О.Сухомлинським, є основою майстерності навчання, і кожен учитель зобов'язаний бути насамперед вихователем. Таким чином, показником майстерності вчителя за В.О.Сухомлинським є гуманістична спрямованість учителя, інтерес до іншої людини, до вивчення самого себе і опанування педагогічною технікою.

Надзвичайно важливим для дослідження проблеми майстерності учителя є теорія педагогічної майстерності І.Зязюна, який розглядає майстерність як високий рівень професіоналізму викладача і звертає увагу на те, що на рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, вираженої мірою здібності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом, інформацією,

перетворюючи її в джерело, засіб вирішення професійних задач і власного професійного зростання. «Майстерність – це особливий стан, який дає рівень професійної свободи вчителю, педагогу, вихователю, керівникові навчального закладу, визначаючи межі можливого і внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності».

На думку І.А.Зязюна, зовнішньо педагогічна майстерність виявляється в успішному вирішенні різноманітних задач навчання, спрямованих на досягнення високих кінцевих результатів, а конкретні показники майстерності виявляються у високому рівні виконавства, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям діях викладача, досягненні високих результатів навчання і виховання.

Фундаментальним є визначення поняття педагогічної майстерності колективу Полтавських авторів під керівництвом І.А. Зязюна, які трактують педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Слід підкреслити, визначення вченими педагогічної майстерності як вищої творчої активності вчителя, що обумовлюється результатами оволодіння знаннями, уміннями, навичками та раціональним використанням особистісного потенціалу індивідуальності вчителя. Особистісний же фактор пов'язується не стільки з рівнем педагогічної майстерності, скільки з динамікою оволодіння нею, творчою самореалізацією вчителя в професійній діяльності.

Концептуальні положення педагогічної майстерності, розроблені і обґрунтовані вченими наукової школи І.А. Зязюна, що дали змогу реалізувати інноваційні моделі підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ, залишаються й донині актуальними. Слушним є висновок вчених, що сутність майстерності полягає в особистості вчителя, його позиції, здатності проявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей.

У наукових доробках І.А.Зязюна зазначено, що педагогічна майстерність вчителя є достатньо стійкою системою теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями. Учений наголошує, що будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога стверджується через творчість і втілюється в ній.

За І.Ф.Харламовим, сутність педагогічної майстерності розкривається не через властивості особистості вчителя, а через його педагогічну діяльність, тому що вчитель може мати необхідні якості і навіть покликання до педагогічної діяльності, але не володіти педагогічною майстерністю. І.Ф. Харламов вважає, що педагогічна майстерність є доведена до вищого ступеня досконалості навчальна та виховна вправність, відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується високий рівень ефективності навчально-виховного процесу.

Аналіз наукових досліджень з проблеми педагогічної майстерності свідчить, що в багатьох наукових працях майстерність учителя розглядається як основа для розв'язання педагогічних задач. Так Н.В.Кузьміна визначає педагогічну майстерність як володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей. Отже, Н.В.Кузьміна сутність педагогічної майстерності вбачає у розв'язанні вчителем нізки педагогічних задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті, а саме: формуванню творчої особистості учня.

За М.В. Кухаревим і В.С. Решетька педагогічна майстерність визначається як сукупність певних якостей особистості вчителя, обумовлених високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості і здатністю оптимально вирішувати педагогічні задачі. М.В. Кухарев

звернув увагу на те, що на розвиток педагогічної майстерності вчителя впливають не тільки методи навчання і виховання, тому що метод лише провідник цінностей педагога, а його особистісні якості: любов до дітей, знання предмета, педагогічний такт, спостережливість, голос, дикція, емоції і воля. Він також вважає, що досягнення вищого рівня педагогічної майстерності неможливо без накопичення і вдосконалення вчителем власного професійного досвіду, який є одночасно процесом і результатом розвитку його професійної майстерності.

Процес професійного становлення особистості вчителя припускає творчу самореалізацію в професії, творче відношення до своєї професійної діяльності. Педагогічна творчість є невід'ємною умовою розвитку професійної майстерності учителя, яку можна охарактеризувати як пошук учителем нових, нестандартних способів розв'язання педагогічних задач, знаходження оригінальних, оптимальних, раціональних прийомів творчої взаємодії вчителя з учнями та їх реалізація в професійній діяльності.

Педагогічна майстерності тісно пов'язана з творчістю вчителя про що доводять дослідження багатьох учених. Так М.М.Поташник наголошує на важливості пошуку та знаходження оптимального способу розв'язання педагогічних задач і вважає, що це веде вчителя до творчості і оптимізації, оскільки педагогічна діяльність приносить задоволення лише тоді, коли оригінальне педагогічне рішення призводить до оригінального, нетипового результату для певних умов.

М.М.Поташник зазначає, що майстром вважається фахівець, який досконало володіє своєю професією. Учений звертає увагу на те, що творчий вчитель може і не встигнути стати майстром, однак вищого рівня майстерності вчитель досягає лише на основі творчості і обов'язково за рахунок сумлінності, наполегливості, працездатності, подолання труднощів, перетворення умінь у навички, тобто набуваючи досвіду. Саме тому творчі здібності вчителя треба розвивати заздалегідь, до появи професійної майстерності.

Слід зауважити, що О.І. Щербаков, який одним з перших радянських психологів почав досліджувати психологічні основи праці вчителя, вважав, що праця вчителя це – повсякденний пошук, сміливий і тонкий експеримент, що потребує від нього глибоких роздумів. На думку вченого, дослідницький, конструктивний, організаційний, комунікативний елементи діяльності вчителя тісно взаємодіють між собою у напрямку його цілеспрямованої творчої діяльності. Учений вважав, що педагогічна майстерність – це не лише синтез педагогічних знань, умінь та навичок, а й методичне мистецтво і особистісні якості вчителя. На наш погляд, ефективне виконання інноваційних завдань залежить від рівня методичного мистецтва і особистісних якостей викладача, тому треба звернути увагу на професійну підготовку майстра-інноватора, який прагне до професійного і особистісного вдосконалення і здатний застосовувати педагогічні інновації.

На думку психолога К.К. Платонова, творчість є обов'язковою умовою майстерності і ініціативи. Варто зазначити, що в процесі творчої діяльності яскраво проявляється індивідуальність учителя. Так О.О.Абдулліна звертає увагу на те, що основними особливостями педагогічної діяльності вчителя є її творчий характер, цілісність, поєднання колективної і індивідуальної творчості.

Українські вчені О.Г.Мороз, В.П.Омельяненко до складу якостей учителя-майстра включили досконале виконання професійних функцій на рівні мистецтва і творчості. Подібної думки дотримується З.Н. Курлянд, яка пов'язує педагогічну майстерність з високим рівнем культури і творчості, визначаючи творчість як культуру різноманітних видів діяльності вчителя, який володіє вміннями здійснювати їх творчо та ефективно. Звертаючи увагу на взаємозв'язок між педагогічною творчістю і рівнем розвитку педагогічної майстерності, В.Ф.Паламарчук тлумачить педагогічну майстерність як складне і багатогранне явище, що являє собою сплав професійно значущих якостей учителя, професійно-педагогічних

знань, умінь і досвіту творчої діяльності, що призводить до професійного успіху.

У цьому ж аспекті проводить свої дослідження І.П.Андріаді, звертаючи увагу на те, що педагогічна майстерність відображає духовно-моральну і інтелектуальну готовність особистості до творчого осмислення соціокультурних цінностей суспільства, теоретичну і практичну готовність учителя до творчого застосування знань, умінь і навиків в процесі розв'язання педагогічних задач.

Значний професійний інтерес представляють погляди В.О. Сластьоніна на педагогічну майстерність, який розкрив її структуру і зазначив, що теоретичні знання і засновані на них практичні уміння є об'єктивним змістом педагогічної майстерності. Однак, як вважає вчений, практичний досвід не завжди стає джерелом педагогічної майстерності. Одним із головних показників педагогічної майстерності В.О.Сластьоні вважає рівень сформованості творчої індивідуальності фахівця.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Ю.П. Азаров, В.І. Загвязінський, І.А. Зязюн, К.К. Платонов, М.М. Поташник та ін.) педагогічну майстерність учителя розглядають у контексті вивчення педагогічного досвіду, педагогічної творчості, прагнення до постійного самовдосконалення.

За словами Ю.П.Азарова, основою педагогічної майстерності є знання закономірностей виховання дітей. Учений акцентує увагу на ролі творчого натхнення педагога, інтуїції, педагогічного передбачення у розв'язанні педагогічних задач. На його погляд, не все в педагогічному мистецтві можна описати й запропонувати у вигляді рецептів, тому що в педагогіці діють закони мистецтва як у живописі, театральній або музичній творчості. Ю.П.Азаров зазначає, що взаємозв'язок почуттів і техніки приводить до цілісного, образного емоційного впливу педагога на особистість і колектив і стверджує, що саме в цієї єдності є сила майстерності вчителя-вихователя.

На сторінках журналу «Радянська педагогіка» у 70-х рр. ХХ ст. А.Д. Демінцев писав про те, що творчим може бути і вчитель-початківець, який поки що не встигнув стати майстром і звертав увагу на те, що вчителів з високою творчою активністю більше ніж учителів, що досягли середнього і високого рівнів майстерності, тобто творча активність учителя не адекватна його майстерності. А.Д. Демінцев довів, що творча активність властива майстрам, а справжня майстерність шліфується лише в процесі безперервних творчих пошуків, інтенсивної, мотивованої діяльності.

В.І.Загвязинський також вважає, що без творчості не може бути педагога-майстра, саме тому педагогічна творчість виступає умовою розвитку педагогічної майстерності. За його визначенням, майстерність педагога – це синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, що утверджуються і виявляються через творчість.

Отже, педагогічна майстерність це одиночний, неповторний процес педагогічної дії, вона своєрідна і унікальна, тому що має індивідуальний стиль фахівця і не зводиться до окремих знань і умінь вчителя. Майстерність є продуктом синтезу теоретичних знань і основою практичних дій та досвіду особистості, формуються в контексті індивідуальності майбутнього вчителя і вбирає в себе сутність такого поняття як педагогічна творчість.

Особливий інтерес у педагогічній науці і практиці становлять дослідження відносин педагогічної майстерності і педагогічної технології як її складової, що тісно пов'язані між собою. Не випадково давньогрецьке слово «техне» означає мистецтво, майстерність, уміння, яким володіє майстер-ремісник у виготовленні речей, досягаючи його під керівництвом наставника, завдяки своїй ретельності і природним даним.

У 20-ті рр. ХХ ст. у Радянському Союзі почалося реформування системи освіти, що супроводжувалося впровадженням інноваційних принципів організації навчально-виховного процесу. На ці явища палко відкликнувся А.С.Макаренка, вважаючи, що виховання повинне бути

організоване як масове виробництво. Він зазначав, що «конструювання» людської особистості повинне бути з урахуванням її індивідуальності, краси, своєрідності таланту, інтересів, схильностей.

Саме А.С.Макаренко належать такі прогресивні педагогічні ідеї: виховання як технологічний процес; «зона найближчого розвитку»; самоврядування; творча взаємодія особистостей в процесі діяльності; «закон руху колективу», а також принцип, що впливає із цього закону і який педагог назвав «теорія завтрашньої радості» або «система перспективних ліній»; гуманістичний підхід до людини з «оптимістичною гіпотезою»; програма «конструювання» людської особистості з урахуванням її індивідуальності та інші педагогічні інновації.

Педагог-новатор першим виділив педагогічну техніку як складову педагогічної майстерності, наголошуючи на необхідності спеціального професійного виховання. А.С.Макаренка не сумнівався в тому, що кожен учитель повинен оволодіти педагогічною технікою без якої й педагогічну майстерність він вважав зовсім пустою, кустарною справою. Однак вирішальною фігурою навчально-виховного процесу педагог вважав учителя і підкреслював, що ніякі рецепти не допоможуть, якщо в самій особистості вихователя є великі недоліки.

Розриваючи зміст педагогічної техніки, педагог передбачав його в організації характеру педагога, вихованні його поведінки та здобуття спеціальних знань і навичок, а саме: уміння володіти словом і мімікою, регулювати свій настрій, виховувати власною поведінкою, використовувати значний арсенал методів педагогічного впливу.

У наукових доробках відомих російських вчених з проблем професійної підготовки вчителя М.Н.Єрмоленко, Г.Л.Ільїна, І.Ф.Ісаєва, В.О.Міжерікова, Ю.М. Орлова, В.О.Сластьоніна, Н.Ф.Тализіної, Є.М.Шиянова, та ін. пропонується технологічний підхід до розуміння педагогічної майстерності і підкреслюється, що педагогічна майстерність пов'язана з технологією і визначається високим рівнем її володіння.



Так В.П.Безпалько зазначає, що хороша, науково обґрунтована технологія навчання і виховання – це і є педагогічна майстерність і визначає педагогічну майстерність як вищий рівень володіння педагогічною технологією. Учений вважає, що будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Він підкреслює, що мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім усе почалося спочатку. Н.Ф.Тализіна визначає педагогічну технологію як науку про майстерність у навчанні, що використовує системи раціональних способів для досягнення поставленої мети навчання.

Такої позиції притримується Г.Л. Ільїн, вважаючи найважливішим аспектом педагогічної майстерності педагогічну технологію і зазначаючи, що хоча сама майстерність і не зводиться до технології, але без її застосування багато чого втрачає. Учений робить висновок, що особисте надбання педагога-майстра є унікальним сплавом досвіду і особистісних якостей учителя.

На думку російського філософа, психолога і педагога Ю.М. Орлова, описання педагогічної майстерності є не що інше, як описання педагогічної технології, а її застосування на практиці є майстерністю. Учений трактує професійну майстерність як педагогічне мистецтво, результати якого залежать не лише від знань, а й рівня сформованості умінь і навичок учителя. Він стверджує, що реалізація вчителем професійних знань, умінь і навичок в процесі розв'язання педагогічних задач має індивідуальний характер, є одиничним і неповторним процесом педагогічної дії вчителя. Таким чином, учений визначає педагогічну майстерність через неповторну індивідуальність учителя, що обумовлює самобутність і унікальність педагогічної праці .

Автор оптимізації навчального процесу Ю.К.Бабанський вважав, що майстерність педагога не лише вільне, володіння вчителем професійною технологією і творчий підхід до професійної діяльності, повага до

особистості учня а й грамотний аналіз педагогічної ситуації при виборі оптимального розв'язання задачі, тому що якісні показники діяльності досягаються ефективними способами розв'язання педагогічних задач.

Зазначимо, що поняття «освітня технологія» вперше почали використовувати в педології у 20-ті рр. ХХ ст. у наукових працях з рефлексології І.П. Павлова, В.М.Бехтєрева, А.А.Ухтомського, С.Т.Шацького, де зазначене поняття поєднувалося з педагогічною технікою. До педагогічної технології відносили також уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням і використовувати наочність. У Педагогічній енциклопедії 30-х рр. згадувався і термін «педагогічна техніка», що визначався як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять.

Зарубіжні публікації свідчать про пильну увагу до проблеми технології, починаючи з 30-х років ХХ сторіччя, після введення перших програм аудіовізуального навчання. Кінець 40-х – середина 50-х рр. характеризується появою різноманітних засобів нових інформаційних технологій: запису і відтворення звуку і проекції зображень, що були об'єднані поняттям «аудіовізуальні засоби». В школі почали використовувати магнітофони, програвачі, проектори і телевізори.

Масове впровадження педагогічних технологій відбулося на початку 60-х рр. ХХ ст. і було пов'язане з реформуванням шкіл Америки і Європи. З цього часу сам термін зазнав ряду змін від «технології в освіті» до «технології освіти», а потім до «педагогічної технології». Спочатку термін «педагогічна технологія» використовувався лише стосовно навчання, а сама технологія розглядалася як навчання за допомогою технічних засобів.

Найбільш відомими західними дослідниками сучасних педагогічних технологій є Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблін, Г. Гейс, В. Коскарелли. Американські вчені пов'язують технологію навчального процесу з поняттям його оптимізації та конструювання адекватних прийомів. Японський педагог Т. Сакамото педагогічну технологію розуміє

як впровадження у педагогіку системного способу мислення, що ідентифікується із «систематизацією освіти». Середина 60-х–70-х рр. ХХ ст. характеризується розвитком програмованого навчання: розробка аудіовізуальних засобів, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери, електронні класи.

Як зазначала Т.А. Ільїна в журналі «Радянська педагогіка» за 1971 р., зміст поняття «освітня технологія» широко обговорювали в педагогічній пресі, на міжнародних конференціях. У цей історичний період публікуються статті з проблем педагогічної технології М.В. Кларина, І.Я. Лернера, А.І. Космодем'янської, де було визначено два основних напрями його тлумачення, а саме: освітня технологія як використання технічних засобів і засобів програмованого навчання й освітня технологія як засіб підвищення організації навчального процесу і подолання відставання педагогічних ідей від динамічного розвитку техніки.

Термін «педагогічна технологія» з'явився і на сторінках закордонної преси в журналах: США – «Педагогічна технологія» (1961), Велика Британія – «Педагогічна технологія і програмування навчання» (1964), Японія – «Педагогічна технологія і програмування навчання» (1965), Італія – «Педагогічна технологія і програмування навчання» (1971).

У 1975 р. Н.Ф.Тализіна відзначала, що сучасна технологія навчання включає себе наукову організацію навчального процесу, а її головне завдання полягає у визначенні ефективних методів досягнення поставлених дидактичних цілей. Таким чином, технічні засоби навчання, технології навчання і технології навчального процесу були визначені як основні напрямки розуміння технології в освіті.

У 70-х – 80-х рр. ХХ ст., у період розвитку комп'ютеризації технологія навчання стала усвідомлюватися як система засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом. Розробка комп'ютерних технологій почалася із середини 70-х рр. ХХ століття, коли

найбільшого поширення набули алгоритмізовані довідкові й тестові комп'ютерні системи.

Один із найбільш відомих російських учених того часу в галузі інформатизації А.П. Єршов розумів під комп'ютерною писемністю володіння навиками вирішення завдань за допомогою ЕОМ, уміння планувати дії і передбачати їх наслідки, розуміння основних ідей інформатики, уявлення про роль інформаційних технологій в житті суспільства. Дослідник розробив типову, загальну для багатьох мов схему трансляції, придатну для створення фрагментів оптимізованих трансляторів. Ця схема охоплювала багато завдань автоматизації програмування: аналіз властивостей програм, систем перетворення програм, розробки вхідних мов, розробки оптимізуючих трансляторів. Для вирішення цієї проблеми була потрібна спеціальна мова, щоб можна було описати усі проблеми.

У 1971 році вченим була опублікована стаття «Універсальний програмуючий процесор», що започаткувала наукові дослідження за проектом «Бета». Учений проводив багаторічну експериментальну роботу, пов'язану з усвідомленням фундаментальних основ трансляції і мов програмування.

Наукові дослідження 1967 – 1973 рр. А.П. Єршова значною мірою вплинули на розвиток теоретичного програмування. У працях вченого висвітлювалися проблеми теорії схем програм, визначалися напрями і моделі цієї теорії. А.П. Єршовим була вироблена загальна система понять і був створений фундамент теорії схем програм як цілісного напрямку теоретичного програмування. Саме в цей історичний період у науковий обіг уводяться такі категорії, як «інформатизація суспільства», «інформатизація освіти», впроваджується термін «новітні інформаційні технології».

У 80-х рр. ХХ століття в освіті почали створюватися комп'ютерні лабораторії і дисплейні класи, появляються новітні аудіовізуальні засоби:

відеомагнітофон, карусельний кадрпроектор, поліекран, електронна дошка, рейкова система кріплення схем, блокнотна дошка для писання фломастером, синхронізатори звуку і зображення. М.В.Кларін, розглядаючи передісторію проблеми педагогічної технології, вказує на такі її витoki, як технологізація навчального процесу, програмування навчання і комп'ютеризацію, використання нових інформаційних технологій. На його думку, предметом технології навчання є конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки. Таким чином, дослідники визначають технологію через поняття алгоритмізації і конструювання педагогічних дій учителя.

У середині 90-х рр. ХХ ст. на шпальтах журналу «Радянська педагогіка» з'являється багато статей, присвячених проблемі педагогічної технології. З цього періоду поняття «педагогічна технологія» різними вченими характеризується по-різному. Так, наприклад, Ф.А.Фрадкін визначив педагогічну технологію як системний, концептуальний, об'єктивований, інваріантний опис діяльності учителя і учня, спрямований на досягнення освітньої цілі. Учений вважав, що це завжди квінтесенція виховної системи, базове утворення, в якому фіксується її своєрідність і специфічні особливості теоретичного складу і категоріального апарату.

Доступність персональних комп'ютерів, широке використання телекомунікацій розпочалося із середини 90-х рр. ХХ століття сприяло впровадженню інформаційних технологій навчання в освітній процес, удосконалюючи і модернізуючи його, покращуючи якість знань, підвищуючи мотивацію студентів до навчання, максимально використовуючи принцип індивідуалізації навчання.

І.Я.Лернер визначив технологію педагогічного процесу як сукупність необхідної і відтворюваної послідовності педагогічних дій учителя і учнів, що запускає механізм засвоєння змісту освіти і веде до запланованої мети і успішного навчання учнів. У статті, що була опублікована у 1990 р. у журналі «Радянська педагогіка» дослідник звернув увагу на те, що

педагогічна технологія передбачає визначення цілей через результати освіти, їх реалізацію в діях учнів, у діях усвідомлюваних і визначуваних, що підкреслювало два аспекти: заплановану сукупність певних дій і обов'язковість досягнення запланованої мети навчання.

Влучно про педагогічну технологію написав І.Зязюн, який зазначив, що стан і розвиток педагогічних систем у кожному епоху можна оцінювати за рівнем розвитку педагогічних технологій. Учений звернув увагу на те, що динаміка процесів від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, і до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти свідчить, що саме розвиток засобів учіння і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги в педагогічних системах від епохи до епохи стимулювали процес технологізації педагогіки.

Серед особливостей педагогічних технологій І.А. Зязюн виділяє виховний компонент, що передбачає врахування філософського, психологічного, медичного, екологічного та інших аспектів проблеми, тому що педагогічні технології пов'язані із свідомістю людини, із складними й не в усьому зрозумілими питаннями учіння. Слушною вважаємо міркування І.А.Зязюна про те, що педагогічна технологія включає методи, засоби навчання і теорію та практику їх використання для досягнення цілей освіти і яка може включати в себе різні інші спеціалізовані технології, поширені в інших сферах науки і практики: нові інформаційні технології, промислові, електронні, поліграфічні, медичні та ін.

І.А.Зязюн акцентує увагу на тому, що адаптація нових технологій в освітній галузі особливо добре простежується за таким показником, як уведення в освіту нових інформаційних технологій, що під тиском технологічного досвіду інших сфер здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання, підвищують його ефективність. Як вважає вчений, технологізація освітньої і виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, але передбачає більш

широкий і різноманітний спектр освітніх послуг, що пов'язаний з використанням інших сучасних технологій. Це вимагає перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога і учнів, що важко дається самопізнанням. І.А.Зязюн робить висновок, що під тиском технологічного досвіду інших сфер педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання і підвищують його ефективність.

Сучасний розвиток технології як педагогічної категорії пов'язаний з працями таких учених, як В.П.Безпалько, С.Я.Батышев, Б.С.Гершунський, Л.Ю.Гордін, Р.С.Гуревич, А.П.Єршов, В.С.Збаровський, М.В.Кларин, І.Я.Лернер, Г.К.Селевко, В.А.Трайнев, І.В.Трайнев, Н.Ф.Тализіна та ін., які зверталися до вивчення теоретико-методологічних питань і проблем моделювання змісту різних педагогічних технологій і розробки їх основних понять. Ведуться розробки педагогічних технологій професійної освіти (С.Я. Батышев, А.П. Беляєва, В.С. Збаровський, Н.Г. Ничкало, Т.І. Шамова, Н.Є. Щуркова, І.С. Якіманська та ін.).

Педагогічну технологію характеризують як об'єкт інформаційної технології. В одних наукових працях інформаційні технології визначені як засоби обробки і передачі інформації з метою отримання нових знань про об'єкт, що досліджується, в інших – як сукупність знань про засоби роботи з інформаційними ресурсами. Так Р.С. Гуревич розглядає означену категорію як сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, поширення, відображення та використання інформації користувачами цієї інформації. Інформаційні технології складаються з апаратних, програмних та інформаційних компонентів, способи використання яких зазначаються в методичному забезпеченні інформаційних технологій навчання.

На думку Т.І. Коваль, С.О. Сисоєвої, Л.П. Сущенко: «Інформаційні технології включають усі види технологій, які обробляють інформацію – комп'ютерні, мережні, телекомунікаційні, гіпертекстові, мультимедійні,

спутникові тощо. Їх матеріальною і технічною базою є будь-яке обладнання і техніка, персональні комп'ютери з периферійними пристроями та різноманітні засоби зв'язку».

В.А. та І.В. Трайневи доводять, що всі педагогічні технології є інформаційними, тому що навчально-виховний процес неможливий без обміну інформацією між педагогом і учнями. Як зазначають російські науковці, інформаційна технологія навчання в сучасному розумінні – це педагогічна технологія, що застосовує спеціальні програмні і технічні засоби (кіно, аудіо і відеотехніку, комп'ютери, телекомунікації) для роботи з інформацією.

Г.К. Селевко під сучасними інформаційними технологіями розуміє всі технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕВМ, аудіо, кіно, відео) і підкреслює, що термін «нова інформаційна технологія навчання» з'явився тоді, коли комп'ютери стали широко використовуватися в освіті. Аналізуючи різні підходи до тлумачення означеного поняття, вчений доходить висновку: будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, тому що підґрунтям технологічного процесу навчання є інформація і її перетворення. Тому, як вважає вчений, для технології навчання, що використовує комп'ютер, більш вдалим є термін «комп'ютерна технологія». Цієї думки дотримуються й В.А. і І.В.Трайневи, які вважають, що поняття «комп'ютерна технологія» і «інформаційна технологія» не є тотожними, тому що в інформаційних технологіях комп'ютер може бути одним із технічних засобів навчання.

Синтезуючи різні підходи до визначення поняття «інформаційні технології навчання», доходимо висновку, що в науковому обігу (Р.С.Гуревич, Т.Т.Коваль, М.В.Кларін, І.Я.Лернер, Г.К.Селевко, С.О.Сисоєва, Л.П.Сущенко, В.А.Трайнев, І.В.Трайнев та ін.) інформаційні технології в педагогічному процесі розглядаються в таких контекстах: як система загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних



процедур взаємодії педагогів і студентів, з урахуванням технічних і людських ресурсів, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм та засобів навчання; як сукупність методів для вирішення педагогічних задач; як спосіб і засоби зібрання і передачі інформації; як сукупність комп'ютерно-орієнтованих методів, електронних навчальних засобів та інформаційних процесів.

Як свідчать проаналізовані нами джерела, інформаційні технології використовують для досягнення наступних педагогічних цілей:

1. Розвиток особистості студентів, підготовка майбутнього вчителя в умовах інформаційного суспільства до ефективної професійної діяльності; розвиток конструктивного, алгоритмічного мислення завдяки особливостям спілкування з комп'ютером; розвиток творчого мислення завдяки зменшенню репродуктивної діяльності студентів; розвиток комунікативних здібностей завдяки виконанню спільних проектів; формування умінь приймати оптимальні рішення у складних педагогічних ситуаціях (у процесі комп'ютерних ділових педагогічних ігор і роботи з програмами педагогічні-тренажери); розвиток дослідницьких умінь (робота з моделюючими програмами й інтелектуальними системами навчання); формування інформаційної культури, а саме вміння опрацьовувати інформацію у процесі використання текстових, графічних і табличних редакторів, локальних і мережевих баз даних.

2. Реалізація соціального замовлення, що обумовлене інформатизацією сучасного суспільства. Підготовка спеціалістів у галузі інформаційних технологій; підготовка студентів засобами педагогічних і інформаційних технологій до самостійної пізнавальної діяльності.

3. Інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу. Підвищення ефективності навчання завдяки використанню інформаційних технологій; виявлення стимулів активізації пізнавальної діяльності; поглиблення зв'язків між навчальними дисциплінами в результаті

використання сучасних засобів обробки інформації у процесі розв'язання педагогічних задач.

Сьогодні особлива увага призначається таким технологіям, як технологія підвищення ефективності процесу навчання; технологія управління навчально-виховним процесом; технологія керованого моніторингу (контроль, корекція результатів навчальної діяльності, комп'ютерне педагогічне тестування і діагностика та ін.). Крім того, система контрольних тестів дає студентам можливість самостійної перевірки власних знань; комунікаційна технологія забезпечує доступ до передового науково-методичного досвіду; виділяють також технологію організації інтелектуального розвитку, розвивальні навчально-педагогічні ігри.

Отже, сучасні педагогічні технології базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту, що розглядається як сукупність принципів, методів, засобів і форм управління соціальними і освітніми процесами.

Педагогічна технологія як наукове проектування повинна точно відтворювати педагогічні дії, що гарантують успіх. Педагогічний процес базується на певній системі принципів, тому педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення цих принципів, де проявляється особистість учителя.

Якщо поняття «методика» виражає процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання і виховання безвідносно до діяча, що їх здійснює, то педагогічна технологія включає особистість педагога в усіх її різноманітних проявах. Саме тому педагогічні задачі можуть бути ефективно вирішені тільки за допомогою адекватної технології, що реалізовується педагогом-майстром.

В.О.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв, О.І.Міщенко, Є.М.Шиянов звертають увагу на те, що педагогічна майстерність взаємопов'язана з педагогічною

технологією і є синтезом особистісно-ділових якостей, визначаючих високу ефективність педагогічного процесу. Учені розглядають педагогічну технологію як послідовну взаємозв'язану системудій педагога, спрямованих на розв'язання педагогічних задач, послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Отже, технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація досягнення поставленої мети та спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин.

Як зазначає І.А.Зязюн, під тиском технологічного досвіду інших сфер, педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання, підвищують його ефективність і це особливо добре простежується за таким показником, як введення в освіту нових інформаційних технологій.

Учений вважає, що технологізація освітньої і виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, але передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг, що пов'язаний з використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога і учнів, що важко дається самопізнанням .

Г.К.Селевко розглядає педагогічну технологію як науку, що досліджує раціональні шляхи навчання та проектування педагогічних процесів, а також систему способів, принципів і регуляторів, застосованих у навчанні і як реальний процес навчання.

Науковець визначає структуро-педагогічної технології: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: мета навчання (загальна і конкретна); зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи

і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу.

Критеріями будь-якої технології, вважає Г.К.Селевко, є: концептуальність (опір на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей); системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); керованість (діагностичне цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапне діагностування, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); ефективність (сучасні педагогічні технології існують у певних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними щодо витрат, гарантувати досягнення визначеного стандарту навчання); відтворюваність (можливість застосування, повторення та відтворення педагогічної технології в інших однотипних закладах освіти, іншими суб'єктами).

Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику, що включає в себе творчість учителя, робить цілком організованим, керованим процесом із передбачуваним позитивним результатом. За визначенням А.С.Белкіна, добрі починання у школах засихали на корені лише тому, що між гарною ідеєю та її реалізацією випадала головна «передаюча шестірня» – технологія педагогічної творчості. Учений підкреслює, що без технології будь-якої педагогічної справи паростки нового вмирають у зародку.

Класик української психології Г.С.Костюк писав: «... виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості й керувати здійсненням окреслених проектів». Цей вислів ще раз підтверджує «технологічність» професійної діяльності вчителя.

Термін «технологія» досить часто використовується в дослідженнях процесу навчання і пов'язаний із розробкою оптимальних методик викладання, де передбачається, що застосування певних технологій спрямоване на вдосконалення прийомів впливу на учнів в процесі розв'язання дидактичних задач.

Дидактичний аспект педагогічної технології розглядають І.С.Дмитрик і В.П.Безпалько. Обґрунтовуючи необхідність оволодіння вчителем педагогічною технологією, В.П.Безпалько визначає її як проект діяльності учня. Учений підкреслює, що реалізація технологічного рішення визначається особистістю конкретного учня, забезпечує безліч варіантів практичного втілення задуму учителя і дозволяє підвищити якість та результативність розв'язання педагогічних задач.

І.С.Дмитрик вважає, що педагогічна технологія це система педагогічних знань, яка допомагає вчителю у розв'язанні стратегічних та тактичних задач і реалізується на практиці через систему оптимальних педагогічних дій вчителя в організованому навчальному процесі.

Особливим внеском у вивчення проблеми педагогічної технології є дослідження В.М.Коротова, Л.Ю.Гордіна, Б.Т.Ліхачова. Так, наприклад, Б.Т.Ліхачов зазначав, що технологія є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу і тому не може існувати у відриві від загальної методології, цілей і змісту. Особливу увагу вчений акцентував на тому, що навчання повинно будуватися на емоційно-особистісної, творчої взаємодії викладача зі студентами.

Одним із специфічних завдань технологічного навчання є постановка діагностичних цілей: навчальний матеріал розбивається на фрагменти (етапи), що необхідно засвоїти, потім розробляються контрольні роботи з підрозділів, організовується сам процес навчання, перевірка (поточний контроль), коригування, повторне навчання і так до повного засвоєння запланованих навчальних фрагментів. Поточні оцінки виставляються за

критерієм «засвоїв – не засвоїв», підсумкові оцінки пояснюються кожному учню.

Характерною рисою технології навчання є відтворюваність навчального циклу, тобто можливість його повторення будь-яким учителем. Цикл навчання містить такі етапи: загальна постановка мети навчання; перехід від загальної мети до специфічних завдань; попередня оцінка рівня обізнаності; сукупність навчальних процедур і коригування навчання відповідно до результатів зворотного зв'язку; підсумкова оцінка результатів і постановка нової мети.

Послідовність етапів це – циклічний алгоритм педагогічних дій учителя, багатократне повторення послідовності фрагментів (із відповідними варіаціями цілей, конкретних засобів контролю і процедур навчання) відображає весь навчальний процес, що набуває модульного характеру, оскільки містить блоки модулів, кожен з яких складає цикл навчання з конкретної теми.

Зворотній зв'язок і об'єктивний контроль знань є суттєвою ознакою технології навчання. На практиці визначення рівня засвоєння знань учнів та їх оцінка часто мають суб'єктивний характер, тому що результати навчання, що не мають діагностичного описання об'єктивно оцінювати і виміряти дуже важко. Це є причиною формалізму оцінювання знань, але відмовитися від їх повної оцінки неможливо, тому що облік успішності є одним із важелів керування дидактичним процесом і всією навчальною системою.

Саме тому необхідна розробка діагностичних цілей навчання, створення вимірювальних методик і процедур визначення рівня засвоєння матеріалу, якими можуть бути тести, як підсумкові стандартні завдання для кожного рівня навчання.

Технологічний підхід у навчанні передбачає повідомлення учням знань і формування методів, способів і дій за зразком, забезпечення гарантованості і відтворюваності результатів навчального процесу.

М.В.Кларін вважає, що вказані напрямки дидактичних пошуків зорієнтовані на традиційні задачі репродуктивного навчання і розвиваються по лінії критеріально орієнтованого навчання, коли будується конвеєрний процес із чітко фіксованими, детально описаними і очікуваними результатами, орієнтований на діагностично задану мету – побудову педагогічної таксономії, тобто системи цілей.

Основними ознаками технологічного підходу є розробка еталонів для оцінки результатів навчання, засвоєння еталонних зразків, що супроводжується атмосферою відкритості, об'єктивності, доброзичливості. Дидактична мета передбачає організацію роботи, спрямовану на досягнення чітко окресленого, заздалегідь описаного, вимірюваного результату. Така орієнтація не позбавляє можливості пошукової діяльності студентів, але фактично відводить її на другий план, оскільки чітко фіксовані результати пов'язані із засвоєнням еталонних зразків.

У межах такого підходу, всі види навчальної діяльності спрямовані на засвоєння заздалегідь визначених еталонних навчальних результатів, що обмежуються фіксованими предметними знаннями та уміннями, конкретними рішеннями проблемних педагогічних задач. Навчальний матеріал, поданий відповідно до чітко фіксованої навчальної мети, поділяється на окремі фрагменти та передбачає альтернативні способи його засвоєння. Кожен фрагмент супроводжується тестом і корекційними доповненнями. Навчальна робота спрямовується на досягнення еталонних результатів. Ці орієнтири не знижують ролі факторів зацікавленості, змагання і взаємодопомоги у навчальному процесі, проте надають йому змістовної орієнтації репродуктивного характеру.

Викладач виконує переважно функції консультанта-організатора роботи студентів із підготовленими заздалегідь, стандартизованими навчальними матеріалами. Характер його реакції на дії студентів повинен бути позитивним, щоб підтримувати і стимулювати їх до успіху у засвоєнні доступного для них і зрозумілого навчального матеріалу.

Технологічна модель навчального процесу та її конкретне застосування мають інноваційний характер, трансформуючи традиційне навчання в напрямку перетворень у навчальному процесі і передбачає відмову від єдиного середнього темпу навчальної роботи, чіткий поділ поточної (формуючої) і підсумкової (результуючої) функцій оцінки, орієнтацію на гарантоване досягнення мінімально запланованого навчального результату.

Серед видів навчальної діяльності переважає індивідуальне опрацювання матеріалу з виконанням репродуктивних завдань, робота в малих навчальних підгрупах із взаємоперевіркою, спрямована на засвоєння еталонних результатів-зразків. Отже, провідними характеристиками педагогічної технології є ефективність навчання, конкретизація навчальних цілей, наявність критеріїв засвоєння (еталонних результатів), що коригує зворотній зв'язок, формує і підсумовує оцінки й навчальні процедури, надає інформацію та еталони її засвоєння, тестування, критеріальний контроль, повне засвоєння знань і вмінь.

Наші розвідки переконують, що сучасне розуміння «педагогічної технології» включає пошук засобів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання і контролю всіх компонентів педагогічного процесу та їх взаємозв'язків. В основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчальним процесом, проектування та відтворення навчального циклу, можливість його повторення будь-яким учителем, щоб майбутній учитель міг досягнути заздалегідь запланованого рівня оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Предметом педагогічної технології є конкретна практична взаємодія вчителя і учнів, організована на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання або виховання. Задачами педагогічної технології є: 1) глибоке й міцне засвоєння знань, закріплення вмінь і навичок у



різноманітних галузях діяльності; 2) вироблення і закріплення соціально корисних норм поведінки; 3) навчання діям із застосуванням технологічного інструментарію; 4) розвиток технологічного мислення, уміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою навчальну, самоосвітню діяльність; 5) виховання навичок організації навчальних занять у відповідності з вимогами певної дисципліни.

Важливо зазначити, що педагогічна діяльність вимагає розумного поєднання технологічного і творчого підходів до навчання. Технологічність припускає оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями, а творчий підхід дозволяє наблизити, адаптувати технологію до конкретних умов навчання. Кожна педагогічна технологія трансформується через особистість викладача, його кваліфікацію, рівень розвитку педагогічної майстерності і педагогічної творчості. З огляду на це І.А.Зязюн зауважував, що: «...у педагогічній діяльності обидва принципи: технологічність і творчість завжди мають бути у розумному поєднанні. Оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями дає змогу реалізувати етапність, діяльнісний підхід; наявність і відповідність цілей, змісту, методів – єдність учіння, виховання, розвитку; результативність – виховання потреб, здібностей, норм. З іншого боку, педагогічний досвід – це досвід творчий, переломлений крізь індивідуальність учителя, через яку трансформується будь-яка педагогічна технологія. Сліпе копіювання чужого досвіду не забезпечує формування власного педагогічного досвіду. Лише та його частина, яка піддається відтворенню, може стати надбанням учителя. Ця частина повинна чітко окреслитись, технологічно виокремитись у вигляді прийомів, операцій, процедур, які піддаються численному повторенню».

І.А.Зязюн писав: «Педагогічна технологія відтворюється в режимі взаємодії конкретного вчителя і конкретного учня, а, отже, є неповторною та творчо переосмисленою. Одна й та сама технологія може бути захоплююче чарівною, ефективною і може бути реалізована убого,

потворно. Разом з тим, педагогічні технології мають право на існування. Як приклад можна навести прийом, що використовується для самоаналізу: якщо ви хочете визначити – чи був педагогічний процес педагогічною дією, перевірте наявність критеріїв – природність, цілісність, технологічність і творчий підхід».

На своєрідне поєднання технології і творчості в процесі розв'язання педагогічних задач звертав увагу Л.М. Фрідман: «Всяка задача, що повинна вирішити людина, являє собою поле її діяльності. Діяльність з розв'язання задач – психологічна діяльність, при цьому процес рішення окремої задачі є самостійною одиницею цієї діяльності. Кожна розумова дія по вирішенню задач складається з операцій, а її правилами є алгоритмічні й евристичні елементи процесу розв'язання задач».

Слушною є думка А.С.Белкіна про поєднання педагогічної технології й творчості. Учений вважає, що цінністю педагогічного алгоритму є не дотримання послідовності всіх операцій, а постійні пошуки нових шляхів, нового поєднання педагогічних дій, де кожна дія повинна починатися із пошуку нового логічного обґрунтування, інакше алгоритм стане не засобом стимулювання творчого пошуку, а його згубником, набором фахових відмичок, що не відкривають, а ламають двері до свідомості і душі дитини. Отже, не алгоритм визначає дію педагога, а саме дія повинна виявити алгоритм. За визначенням Ю.П.Азарова, технологія неповторна як амплуа актора.

Таким чином, учитель може досягти успіху у розв'язанні складних педагогічних задач, якщо він працює на творчому рівні, а з його педагогічних дій можна скласти алгоритм, який може бути ефективно використаний іншими вчителям у подібних ситуаціях.

Ми вважаємо, що будь-яка педагогічна технологія не виключає і не обмежує творчості, тому що її розробка і застосування вимагає найвищої творчої активності як педагога, так і студентів, що навчаються у вузі. Педагог залучає студентів до творчої діяльності в розробці технологічного

інструментарію: упорядкування технологічних опорних схем, алгоритмів, до організації технологічно чітких форм виховання і навчання та ін.

Активність педагога виявляється також у тому, що він добре знає психологічні і особистісні особливості своїх студентів, що дозволяє йому вносити корективи у хід технологічного процесу. Наприклад, в процесі опанування навичками з розв'язання типових педагогічних задач найбільш підготовлені студенти, що знають послідовність алгоритму педагогічних дій мають повну самостійність. Студентам з низьким рівнем підготовки, викладач надає допомогу, забезпечує можливість отримати консультацію, організовує взаємні консультації, взаємоперевірки і взаємооцінки.

Великого значення в активізації діяльності студентів у технологічному процесі набуває психологічна настанова на глибоке засвоєння матеріалу, введення елементів гри, а також побудова перспективи випереджального характеру. Звідси випливає, що педагогічна технологія – не механічний, назавжди задуманий процес із незмінним результатом, а організаційно-змістовна структура, що визначає напрямок творчої взаємодії педагога і навчальних підходів. Технологічний підхід припускає відмову від будь-яких, визнаних за універсальні, педагогічних технологій на користь їх варіативності залежно від індивідуальних особливостей студентів.

Слід особливо відзначити, що одна й та ж сама педагогічна технологія різними вчителями може трансформуватися по-різному, а саме: точно за інструкцією або творчо, із більшою або меншою майстерністю, тобто педагогічна технологія опосередковується педагогічною технікою і індивідуальними особливостями особистості вчителя, його професійною майстерністю. В її реалізації завжди важливу роль відіграє індивідуальність викладача, тому, звичайно, педагогічні результати будуть різними, однак усередненими і характерними для даної технології.

Таким чином, будь-яка педагогічна технологія лише опосередкована індивідуальністю викладача, але самою технологією не визначається.

В останні роки українська система педагогічної освіти знаходиться у стані постійного реформування, що зумовлено процесами глобалізації, соціально-економічними трансформаціями суспільства. Сьогодні створюються принципово нові інноваційні моделі підготовки вчителя, ядром яких стала готовність фахівця до системних змін своєї професійної діяльності. Інтеграційною характеристикою такого фахівця стала професійна компетентність. Відомо, що інтегральним показником якості навчання в контексті модернізації сучасної освіти є компетентність, що визначається не просто як сума знань і вмінь, а як уміння вчителя мобілізувати одержані раніше знання та досвід конкретної педагогічної ситуації.

Мета професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі полягає в тому, щоб навчити студентів критично мислити на основі аналізу різноманітних ситуацій і розв'язання педагогічних задач. Теоретичну основу професійної підготовки майбутнього вчителя до розв'язання педагогічних задач на основі застосування сучасних інформаційних технологій становлять положення й висновки теорій та концепцій компетентісного підходу (Б.С. Гершунський, С.У. Гончаренко, О.І. Пометун, Б.Д. Ельконін, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимняя, Н.В. Кузьміна, А.С. Маркова, В.О.Сластьонін, А.В. Хуторський, Є.М.Шиянов, В. Шадріков та ін.). Наприклад, Е.Ф. Зеєр вважає, що компетентність – це поглиблені знання та вміння їх актуалізувати, а також адекватне розв'язання педагогічних задач.

С.У.Гончаренко визначив компетентність як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію. Б.С.Гершунський звернув увагу на те, що компетентність людини обумовлюється рівнем та якістю її освіти, професійним досвідом та її особистісними властивостями, самовдосконаленням і творчим підходом до своєї справи.

Слушною є думка Н.Г.Ничкало, яка підкреслює, що на кожному етапі життя людини процес формування професійної компетентності наповнюється новим змістом, новими організаційно-методичними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності. Професійну педагогічну компетентність І.А.Зязюн називав складником професіоналізму і «підвалиною професійної майстерності».

Поняття «компетентність» має історично мінливий і динамічний характер. Відправним моментом у визначенні поняття «компетентність» вважаємо теорію професійної компетентності, яка розроблена А.К.Марковою. Дослідниця визначає компетентність як єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності та розглядає означене поняття як індивідуальну характеристику ступеня відповідності праці вимогам професії, де на досить високому рівні здійснюються педагогічні дії, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя і досягаються вагомі результати в навчанні і вихованні.

За А.К.Марковою, компетентність – це поєднання психічних якостей і станів, що дають змогу людині діяти самостійно та відповідально і сприяють оволодінню нею навичками і вміннями виконувати трудові функції. Дослідниця робить висновки, що домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики, як мотиваційна спрямованість особистості, педагогічні здібності, риси характеру, психологічні процеси і стани особистості, педагогічна свідомість, індивідуальний стиль і креативність.

Однак, якщо навіть застосовувати найсучасніші комп'ютерні системи, високі телекомунікаційні технології, що стимулюють динаміку та ефективність навчального процесу, підвищують інтерактивність освітнього середовища, наголошує В.Г. Кремень, ніхто не зможе повністю витіснити

й замінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу «вчитель – учень». Тому особливо важливою є підготовка висококваліфікованих педагогів, яка відповідає формулі «педагогічна майстерність + мистецтво комунікації + нові технології».

Дослідники компетентісного підходу Е.Ф. Зеєр, І.А. Зимня, О.Г. Смолянїнова, Н.Ф. Тализіна, А.В. Хуторський та ін. головною серед ключових компетентностей вважають інформаційно-комунікаційну компетентність. Важливість формування інформаційної компетентності майбутніх учителів пов'язана з інформаційною природою навчального процесу. Інформаційна компетентність має науковий характер і включає практичні знання, уміння і навички, що необхідні для розв'язання педагогічних задач. Використання комп'ютерів, інтерактивних дошок, мультимедіа, проектного методу, методу портфоліо в навчальному процесі сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності студентів.

Інформаційно-педагогічна компетентність педагога – це компонент його загальної педагогічної культури викладача, найважливіший показник його професійної майстерності. Інформаційно-педагогічна компетентність включає в себе активне знання способів одержання і передавання різноманітної інформації, володіння сучасними інформаційними технологіями, спирається на складну сукупність професійних, методологічних і загальнокультурних знань і практичних умінь.

Отже, інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий простір, розвиток інноваційних педагогічних технологій, інформаційно-комунікаційних технологій, мережі Інтернет і відповідних засобів навчання, формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагога вимагає розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Результати наших досліджень дають підставу стверджувати, що педагогічна майстерність учителя в сучасних інноваційних умовах

передбачає опанування інформаційними технологіями, ґрунтовні знання з інформатики, уміння застосовувати засоби інформаційних технологій у навчальному процесі, а також уміння створювати і використовувати інформаційні ресурси в своїй професійній діяльності; будувати власний шлях самовдосконалення в технологічному інформаційному просторі з використанням інноваційних спеціалізованих середовищ; здатність до науково-дослідницької діяльності, що вимагає творчого підходу з метою одержання нових результатів в освіті і створення інноваційних підходів.

Синтезуючи різні підходи до визначення поняття «педагогічна майстерність» доходимо висновку, що у науковому обігу поняття педагогічної майстерності розглядається як вияв найвищої форми активності особистості вчителі, що базується на гуманізмі і реалізується в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в конкретній педагогічній ситуації. Це процес неперервної самоосвіти, створення власної професійної «Я-концепції», тому її формування неможливе без постійного професійного самовдосконалення вчителя, розвитку його особистих якостей, необхідних для ефективного розв'язання педагогічних задач.

#### **1.4.Пріоритетність гуманітарно-технологічного підходу у використанні інноваційних педагогічних технологій**

Гуманітарно-технологічний підхід при розробці та застосуванні педагогічних технологій в освітній практиці ВНЗ, спирається на основні ідеї технологізації і гуманізації освітнього процесу ВНЗ.

**Технологізація** розглядається як:

➤ технологічне вдосконалення та оптимізація процесу передачі студентам постійно зростаючого обсягу наукових знань, інформації

просвіту, про предмети і способи професійної, соціальної та інформаційної діяльності людини;

➤ збагачення сучасних апаратно-технічних та організаційно-методичних інструментів освітнього процесу в ВНЗ у досягненні одних і тих же освітніх цілей засобами різних технологій;

➤ технічне збагачення освітнього процесу в ВНЗ з передачею частини функцій педагога ВНЗ технічними засобами, підвищуючи рівень конструкторсько-технічного обслуговування та часткової автоматизації працівників і лаборантів;

➤ розвиток програмно-технологічного забезпечення всіх форм і видів самостійної освітньої діяльності студентів (навчально-пізнавальної, пошукової, інформаційної, науково-дослідної та ін.);

➤ поширення властивості технологічності всього освітнього процесу на всі його компоненти-технологічності у формулюванні цілей, технологічної побудови змісту професійної вищої освіти;

➤ алгоритмізація і проектно-нормативне регулювання (стандартизація) процесу взаємодії студентів і викладачів з інформацією, викладачів зі студентами в ході вирішення різного роду освітніх завдань; використання технологій в якості процедури відстеження освітніх результатів і визначення міри впливу на ці результати тих чи інших факторів (соціальних, психологічних, дидактичних, адміністративних, організаційних та ін.);

➤ використання освітньої практики ВНЗ засобів, що гарантують досягнення поставлених завдань;

➤ використання освітньої практики ВНЗ засобів, що допускають можливість їх повторення іншими викладачами та студентами в нових умовах в ВНЗ.



**Гуманітаризація** освітнього процесу розглядається як:

➤ гуманізація цілей і завдань освіти в ВНЗ як орієнтація ВНЗ в своїй діяльності на студента як

головну цінність, на систему загальнолюдських, освітніх

та професійних цінностей;

➤ орієнтація в ВНЗ всіх суб'єктів освітнього середовища на всі види своєї діяльності та типи спілкування на гуманістичні ідеали - добро, щастя, справедливість, свобода, гідність людини, благо, піднесення людської особистості;

➤ створення в ВНЗ умов для розвитку всіх суб'єктів в освітньому процесі, актуалізації їх потенціалу та людського ресурсу, стимулювання до подальшого професійно-особистісного зростання;

➤ постійне насичення і збагачення освітнього середовища в ВНЗ соціокультурним контекстом, інноваційний його розвиток як гуманітарного середовища для всіх суб'єктів;

➤ розширення в ВНЗ простору соціальних взаємовідносин всіх учасників освіти в ВНЗ як потреби розширення можливостей для виконання різних соціальних ролей, прояву суб'єктних властивостей та інших якостей особистості, затребуваних сучасним суспільством і ринком праці;

➤ поширення властивості гуманітаризації процесу в ВНЗ у цілому на зміст освіти в ВНЗ, характер обраних коштів та оцінку освітніх результатів, включаючи воцінку розвитку гуманітарної культури і гуманітарного мислення всіх суб'єктів освітнього процесу в ВНЗ як одного з інтегральних квазі-результатів навчання та професійної підготовки в ВНЗ.

Пошук шляхів інтеграції технологічного та гуманітарного підходу до організації в ВНЗ освітнього процесу дозволив виділити провідні технологічні принципи гуманітаризації освітнього процесу в ВНЗ: гуманізацію цілей освіти; проблематизацію змісту освіти;

діалогізацію всіх форм комунікації суб'єктів освітнього процесу в ВНЗ; диференціацію способів і форм організації освітнього процесу з урахуванням освітніх інтересів і потреб студентів; індивідуалізацію способів, послідовності і термінів овоєння освітніх програм; верифікацію використовуваних методів і засобів досягнення освітніх цілей; особистісну самореалізацію як підставу для оцінки результатів навчання професійної підготовки в ВНЗ.

Іншим шляхом інтеграції технологічного та гуманітарного підходу до освітнього середовища в ВНЗ можна вважати гуманітарні технології, які знаходять широке застосування практиків ВНЗ при вирішенні певного кола завдань в ВНЗ. Як відомо, роботи в області гуманітаризації професійної вищої освіти ведуться не одне десятиліття, проте до теперішнього часу залишаються в повній мірі не вивченим технологічний аспект цієї проблеми. Зокрема, не сформована цілісна концепція гуманітарних технологій з позицій сучасних досягнень різних наук: філософії освіти, педагогіки, психології, спеціальних предметів (гуманітарних) та методики їх викладання.

Концептуальне розуміння гуманітарних технологій базується на ідеї узгодження гуманітарного та технологічного підходів до організації освітнього процесу, яке проведено в рамках загальнонаукового розуміння нового гуманітарно-технологічного «підходу» до організації освітнього процесу в ВНЗ за основними трьома його компонентами: створення нового понятійного апарату-визначення гуманітарної технології як нового феномена в освітній практиці в ВНЗ; семантика «підходу» - сукупність теоретичних положень, які розкривають функції гуманітарних технологій в ВНЗ і обґрунтування «ідеальної» моделі гуманітарної технології; прагматика «підходу» - принципи, способи і методи, за допомогою яких проектується гуманітарні технології та якими керуються в ході їх застосування в освітній практиці в ВНЗ.

### *Визначення гуманітарної технології*

На сучасному етапі розвитку науки проблема розробки і застосування гуманітарних технологій стала міждисциплінарною. Дослідженням різних її аспектів займаються переважно філософи, соціологи, культурологи, політологи.

У науці немає однозначного тлумачення терміна «гуманітарні технології», що значною мірою обумовлено складністю проблеми, різноманітністю шляхів її вивчення. Поняття «гуманітарні технології» багатозначне за своєю суттю. Це означає, що воно об'єктивно має кілька значень і в різних контекстах може бути зрозуміле в залежності від того, в якому значенні розуміння вживається. У різних областях наукового знання на перший план виходять різні аспекти розглянутої проблеми.

До теперішнього часу в психолого-педагогічних дослідженнях проблема гуманітарних технологій (саме в такому поєднанні слів) не вивчалася і не розглядалася на теоретичному рівні.

Правомірність визначення гуманітарних технологій полягає в можливості їх виділення як різновиду застосовуваних ВНЗ соціальних, освітніх або педагогічних. Визначення специфіки гуманітарних технологій як різновиду соціальних та педагогічних технологій освітньої практики ВНЗ полягає у відповіді на питання про те, навіщо, в ім'я чого і в ім'я кого вони застосовуються в ВНЗ, а також у чому змістова специфіка, особливості структури і функцій цих технологій, які кордоні їх застосування.

Говорячи про специфіку гуманітарних технологій, почнемо з того, що цей різновид технологій має своє призначення, виконує свою роль у освітньому процесі ВНЗ та його середовищі, а саме:

➤ гуманітарні технології спрямовані на реалізацію ВНЗ гуманістичних цінностей у підготовці спеціаліста, бакалавра або магістра;

➤ залежності від специфіки характеру дій викладача і студентів, структурних дій, гуманітарні технології, з одного боку, створюють відмінності гуманітарних засобів, що застосовуються для вирішення освітніх задач в ВНЗ, з іншого - визначають однаковість вимог при їх розробці та застосуванні;

➤ застосування гуманітарних технологій в ВНЗ забезпечує формування соціально значущих якостей, необхідних будь-якому фахівцеві незалежно від рівня освіти одержуваної в ВНЗ, профілю їх характеру професійної підготовки, а значить, стабільність соціальних, морально-етичних взаємин і психологічної атмосфери в ВНЗ. Завдяки широкому застосуванню таких технологій можна істотно змінити тип поведінки випускників в організаціях, сім'ях, на рівні відносин в цілому між людьми різних соціальних груп, національностей та культур;

➤ через гуманітарні технології втілюється реальна можливість прояву гуманітарного стилю мислення та гуманітарної культури викладача ВНЗ при реалізації соціальної ролі - педагога в школі;

➤ гуманітарні технології доповнюють інші освітні технології, застосовувані в освітній практиці в ВНЗ, як технології організації співпраці, спільної групової або колективної діяльності, сприятливої комунікації і спілкування, співтворчості та роботи в команді;

➤ гуманітарні технології служать засобом актуалізації та розвитку ціннісно-сислової сфери студентів в процесі їх навчання і спілкування в ВНЗ, узгодження освітніх, професійних і життєвих цінностей суб'єктів освітнього процесу, прагнення і готовності до самопізнання своїх інтелектуальних, професійних, організаторських, лідерських, творчих можливостей і способів їх реалізації;

➤ гуманітарні технології, активно широко застосовуються викладачами ВНЗ в різних умовах - у навчальному процесі та на іспиті, на консультаціях і захисту дисертацій, в організації самостійної інформаційно-пошукової, самоосвітньої, науково-дослідної,

соціально-культурної діяльності студентів, що сприяє формуванню гуманітарного освітнього середовища в ВНЗ у цілому.

Тобто гуманітарні технології в ВНЗ - це масив операційно - діяльних систем, які направлені на втілення, затвердження, розкриття, актуалізацію і розвиток духовності та внутрішнього потенціалу студентів, який має свою логіку розвитку. Їх значення полягає в тому, що вони всіма своїми варіантами і засобами формують і затверджують свідомість всіх педагогів і самих студентів і деювищої цінності-людини у всіх справах і у всіх сферах їх діяльності.

Таким чином, всамому широкому значенню гуманітарні технології - це засоби організації соціальної діяльності та соціальної взаємодії людини з навколишнім світом, що дозволяють висловити своє власне ставлення до навколишнього світу і самому регулювати характер своєї відносин зі світом, будь яка взаємодія людини з природою, технікою, інформацією, людьми, з самим собою та ін. Засобами гуманітарних технологій аналізується, відбирається, проектується, створюється, оцінюється, коригується, перетворюється ставлення людини до навколишнього світу, з навколишнім світом в контексті різних умов життя і діяльності та різних видів його соціальної та індивідуальної діяльності.

Психологічною основою розуміння природи, специфіки і функцій гуманітарних технологій є теорія відносин (А. Ф. Лазурський, В. Н. Мясіщев та ін.), в рамках якої: «ядро» особистості кожної людини розглядається як система відносин до зовнішнього світу і самої себе, яка проявляється на емоційно-почуттєвому рівні, рівні свідомості і розуміння своїх зв'язків зі світом, надієвому рівні - їх свідомого регулювання; формується система відносин людини зі світом у процесі взаємодії, спілкування і діяльності в просторі соціальних відносин і зв'язків.

Специфіка гуманітарних технологій стосовно до освітньої практики в ВНЗ дозволяє говорити про їх особливості як одного з видів соціальних технологій, застосовуваних у професійній

діяльності викладачами у різних умовах соціальної взаємодії в просторі соціальних відносин в ВНЗ.

Гуманітарні технології в ВНЗ - це такі технології:

а) засобами яких забезпечується вирішення соціально-культурних гуманних щодо студентів завдань: створення умов для розуміння змісту освіти в ВНЗ і реалізації творчого потенціалу, комфорту в процесі навчання і спілкування, відчуття почуття особистісної гідності та поваги з боку всіх працівників і учасників освітнього процесу, соціальної допомоги;

б) які виступають засобом підготовки студентів до виконання соціальних ролей і функцій сучасній професійній життєдіяльності, професійної та особистісної соціалізації, професійно-особистісного розвитку;

в) завдяки яким в ВНЗ формується гуманітарне освітнє середовище в просторі соціально-культурних відносин поваги і відповідальності, співробітництва та співтворчості.

З позиції системного підходу гуманітарна технологія являє собою змістовну цілісність взаємодії викладача і студентів та всіх видів дій, пов'язаних з процесом організації суб'єкт-суб'єктного або суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії та етапами формування студентів певного типу відносно освітньому середовищі в ВНЗ:

➤ відносно до змісту, формам, видам і умовам освітньої діяльності в ВНЗ, а також до отримуваних освітніх результатів, способам їх оцінки та контролю;

➤ відносно з викладачем, авторами наукових і навчальних текстів, з іншими студентами;

➤ відносно до себе як студента, майбутнього фахівця, громадянина;

➤ відносно з самим собою в ході навчального процесу - на лекції, семінарі або на іспиті, в ході виконання самостійного завдання, захисту курсової

роботи або дипломного проекту, в роботі за комп'ютером, в ході спільної групової або колективної роботи з іншими студентами.

Звідси гуманітарні технології в ВНЗ - цілеспрямована система, що включає: дії викладача з відбору, проектування, створення модифікації умов суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі в ВНЗ для вираження, зміни або корекції студентами свого ставлення до об'єктів і суб'єктів освітнього процесу, мотивування до успіху і росту досягнень, самостійності і творчості, розкриття потенціалу, професійно-особистісного розвитку; сенсу освітньої діяльності (навчально-пізнавальної, науково-дослідної, навчально-професійної діяльності) у навчальному процесі та самоосвіти, комунікації і спілкування, особистісної самореалізації у навчальному процесі та інших видах діяльності в ВНЗ, продовження освіти та саморозвитку.

Таким чином, гуманітарні технології, застосовувані в ВНЗ:

- виступають засобами сенсу освіти майбутніх фахівців в контексті соціально та особистісно належного;
- здатні забезпечувати різноманітність і повноту відчуття, сприйняття і розуміння студентами цінності навчальної інформації, пропонованої на лекціях і практичних заняттях, науки, культури та майбутньої професійної діяльності, людини і свого потенціалу для успішності навчання в ВНЗ і майбутньої життєдіяльності;
- забезпечують можливість проявити кожному студенту свою суб'єктність в ВНЗ і оцінити життєве значення для себе одержаних знань і умінь, усвідомити особистісний смисл професійної підготовки через усвідомлення і прийняття професійних цінностей;
- спрямовані на актуалізацію збагачення духовної сфери студентів (ідеали, життєві професійні цінності, соціальні орієнтири, честь, гідність та ін.).

Гуманітарні технології можуть розглядатися як: спосіб передачі духовних цінностей і духовного досвіду студентам, засіб духовно-практичної та духовно-творчої діяльності викладачів; міра гуманітаризації поведінки студентів у освітньому середовищі ВНЗ засобами їх орієнтації на власний особистісний та професійний розвиток, розвиток гуманітарного мислення та гуманітарної культури; якісна характеристика, міра духовності для викладачів в роботі зі студентами в умовах освітнього середовища в ВНЗ; міра впливу на духовний світ студентів; міра зміни духовності студентів; міра духовного вкладу самого викладача в свою професійну дію; міра прояву духовності викладача в роботі зі студентами (милосердя, розуміння, співчуття, допомоги, підтримки).

#### *Властивості гуманітарних технологій*

Якими властивостями, істотними рисами, мають гуманітарні технології, що дозволяє їх відрізнити від негуманітарних технологій? Для цього необхідно розкрити властивість гуманітарності в застосовуваних викладачами технологіях в ВНЗ.

Гуманітарність використовуваної в ВНЗ технології в роботі викладача обумовлена: типом формованого у студентів ціннісно-сислового ставлення якосновної мети і результату цілеспрямованого застосування певної системи засобів; діалогічною формою організованої в ВНЗ комунікації; варіативністю у виборі засобів, але в рамках поля дії обраного методу або системи методів; гарантованою ймовірністю прояву або розвитку суб'єктно-особистісних властивостей як запланованого результату, насамперед, ціннісного ставлення студентів до предмету взаємодії.

Соціабельність – одна з істотних рис будь-якої гуманітарної технології – обумовлена походженням таких технологій, як засобу соціальної діяльності, організація та здійснення якої можливо тільки завдяки



«соціальної механіці» (А. А.Зінов'єв) -соціальної взаємодії відносинам. Ця характеристикає самоюзагальноюаналізіпотенціалуі можливостейгуманітарних технологійяк різновидусоціальних технологій.

Застосовуванав ВНЗ технологіявроботі зі студентамибудегуманітарною, якщо викладач вибирає івикористовує засоби для вирішеннягуманнихзавданьпривиконанні своїхобов'язків якпедагогавищої школи.Обумовлено це тим,що гуманізм(відлат. humanus – людський)цепотреба«людського»в людині(М.С.Каган, Г.С.Батищев); «Історично змінюється системапоглядів:визнає цінністьлюдини як особистості,йогоправонасвободу, щастя, розвиток іпрояв своїхздібностей,вважає благолюдиникритерієм оцінкисоціальних інститутів,апринципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормоюміжлюдьми».

Гуманністьрозв'язуванихв ВНЗ освітніх завданьполягає в тому, що викладач ставитьмету:не простопередатинаукову інформаціюі прочитатилекцію,провестиконсультаціючи залікпопрограмі, азабезпечити реальнуюможливість кожномустудентузрозуміти сенсбудь-якої навчальноїінформації, їїцінністьдлямайбутньої життєдіяльностіта професії, реалізуватисебе повною міроювході освоєнняосвітньої програми.

Звідсивідмітна ознакагуманітарноївід інших технологій-спрямованістьвсієї системитехнологічнозбудованихдійнарішення небудь-яких,агуманнихзавдань -все те,що пов'язано злюдиною якцінністю ійогорозвитком; насамперед,це відноситьсядо студентів. Сфераосвіти в ВНЗ- цесоціальний простірне тількиорганізованихдійвикладачащодо студентів, але і їх взаємодії,формування і проявурізнихвідносин.

Саме відносинами між викладачем і студентами визначаються становище студентів та роль викладача в освітньому процесі. Моделями таких відносин виступають лідерство на лекції, управління процесом обговорення і виконання практичних завдань на семінарі або практикумі, допомога на консультації, контроль і оцінка на іспиті або заліку. В рамках

тих чи інших відносин, що складаються в сфері освіти, здійснюється діяльність викладача і студентів.

У зв'язку з цим гуманітарна технологія передбачає систему спільних дій викладача та студентів та організацію суб'єкт-суб'єктних або суб'єкт-об'єкт-суб'єктних відносин і реалізується завжди в спілкуванні.

Це означає, що при створенні гуманітарної технології та її застосуванні у вузівській практиці максимально повинен враховуватися характер взаємодії викладача зі студентами, кожен з яких має право на власну позицію, думку, оцінку і форму вираження своєї індивідуальності.

Специфіка гуманітарності взаємодії суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів) визначається в засобах і способах з виявлення й аналізу реальних або потенційних проблем студентів і спільному проектуванні можливого виходу з них.

При цьому викладач передає культурну норму партнерських взаємовідносин між учасниками взаємодії і в той же час професійно допомагає формуванню особистості майбутнього фахівця розвивати здатність до рефлексії як механізму пізнання себе і відносин до себе, засвоєнню принципу відповідальності за власні вчинки та власне життя. Як правило, такого роду взаємодія орієнтована на створення умов (педагогічних, психологічних, соціальних) для успішного навчання, спілкування, співпраці, спільної діяльності та розвитку суб'єктів в різних комунікативних ситуаціях.

Яка технологія може забезпечити студенту свободу слова і можливість висловити свою думку, проявити свою позицію? Такими технологіями є ті, які дозволяють вузівському викладачу організувати комунікацію і діалогічну за своєю природою взаємодію зі студентами, студентів з навчальною чи науковою інформацією, між студентами та самим собою, включаючи в рефлексивні процеси самопізнання, самооцінки, самоконтролю і т. д.

Комунікативна складова гуманітарних технологій співвідноситься з поняттям засобів комунікації і спілкування, які застосовуються в рамках вирішення освітніх проблем і проблем професійної підготовки. Причому саме комунікація в силу своєї природи володіє значними можливостями інтеграції ціннісно-цільових і процесуально-діяльнісних елементів підготовки до виконання соціальних ролей і виконання соціальних функцій, які роблять реальним професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця, що відповідає потребам суспільства, сучасного ринку праці.

Типовим способом реалізації комунікативної діяльності і спілкування є діалог. Діалог розуміється як складна взаємодія людей, під час якого здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті.

Таким чином, взаємодія вузівського викладача зі студентами в навчальному процесі, організовується засобами гуманітарних технологій, а також оцінка його освітніх досягнень має бути тільки діалогічною. Тому, гуманітарна технологія у вузівському освітньому процесі відрізняється не тільки характером активності викладачів у роботі зі студентами, а й студентів. Це так звана діалогічна активність, що вибудовується відповідно до вимог організації діалогу: викладача зі студентом, викладача з інформацією, колегами та самим собою; студента з викладачем та студентами, з інформацією та самим собою.

Можна довести до найвищої культури технологію передачі навчальної та наукової інформації, маніпулювання студентами або колегами, приниження людської гідності на іспиті або заліку. Звідси гуманітарна технологія не просто соціальна комунікація. Набуває важливості культурологічна змістовність, як ще одна суттєва риса гуманітарних технологій, яка полягає в тому, що саме культура «відповідальна» за смислову змістовність всіх засобів, які

використовуються викладачем. Культурологічна складова гуманітарної технології розуміється як орієнтація викладачів на вибір засобів, які мають певний вплив на студента, дозволяючи: розглядати гуманітарні технології як засоби передачі студентам соціального досвіду, обмін духовними, науковими, професійними цінностями; проектувати і застосовувати у ВНЗ способи піднесення потенціалу кожного суб'єкта вузівського освітнього процесу, формувати цілісну соціально зрілу особистість безвідносно до якого-небудь задалегідь заданого масштабу; розглядати і ставитися до студента в освітньому процесі як до вільної, активної індивідуальності, здатної до детермінації в контексті окремо взятої особистості в результаті спілкування з іншими суб'єктами та культурами; оцінювати рівень розвитку студента відносно рівня залежності від культурного середовища ВНЗ і його життєдіяльності в цілому, від змісту і якості його предметного і духовного оточення, яке він засвоює або якому він чинить опір у процесі взаємодії; розглядати процес застосування гуманітарних технологій у ВНЗ як процес прогресуючої самореалізації студентів, культивуацію вищої людської гідності кожного, подальшої роботи над собою.

У розумінні змістовно-культурологічної та процесуально-комунікативної складової гуманітарної технології є необхідним облік контексту культури спілкування у ВНЗ, освітніх, наукових і професійних цінностей, прийнятими ВНЗ і конкретними викладачами певних традицій та соціокультурних норм відносин між викладачами і студентами на лекціях і іспиті, в процесі підготовки майбутнього фахівця, на різних етапах навчання.

Подійність діалогічної взаємодії викладача зі студентами визначається формами організації освітнього процесу та контекстом вузівського освітнього середовища, яке може бути різним на момент застосування технології, яка може сприяти або нейтралізувати розвиваючий ефект відносно учасників такої взаємодії. Гуманітарний ефект організовуваної викладачем діалогічної взаємодії студентів з тими

чи іншими об'єктами посилюється, якщо предмет «діалогу» буде соціально та особистісно значущим для студента.

Обрана система засобів, методів або прийомів в рамках гуманітарної технології допускає певну ступінь свободи викладачу і студентам для індивідуального регулювання процесом взаємодії, стилю діяльності та поведінки.

Отже, гуманітарна технологія - це системна сукупність і порядок функціонування інформаційних, людських та інструментальних засобів, що використовуються для досягнення гуманної по своїй суті цілей діяльності вузівських викладачів, де системоутворюючим засобом виступає людський ресурс учасників взаємодії.

Для гуманітарних технологій характерні такі суттєві риси, як соціабельність і культурологічна змістовність контексту комунікації, діалогічність, ресурсомісткість, персоніфікованість, варіативність.

#### *Функції гуманітарних технологій*

Для розкриття структури і функцій гуманітарних технологій будемо спиратися на системне розуміння гуманітарної технології з виділенням функцій і рівнів реалізації гуманітарної технології як процесуально-системного цілого в освітній практиці ВНЗ.

Специфічна характеристика гуманітарних технологій у професійній діяльності викладачів вищих навчальних закладів дає підставу виділити їх ціннісно-орієнтаційний, соціально-ідентифікаційний та ресурсно-реалізаційний потенціал. Це обумовлено наступним.

Основне призначення гуманітарних технологій у ВНЗ полягає у створенні умов для визначення студентами особистісного сенсу всіх видів їх діяльності і взаємин у соціально-освітньому просторі ВНЗ, створенні можливості для актуалізації його потенціалу та реалізації людського (духовно-морального, інтелектуально-творчого, організаційно-комунікативного) ресурсу всіх суб'єктів взаємодії у соціально-освітньому просторі ВНЗ.

В рамках процесу вирішення гуманістичних завдань взаємодія викладача зі студентами орієнтована на обмін цінностями (інтелектуальними, емоційними, соціальними, науковими, професійними та ін.), А також на спільне продукування цих цінностей, їх піднесення і зміну ієрархії на етапах професійної підготовки.

В результаті перша функція гуманітарних технологій в системі професійної вищої освіти (в рамках всього ВНЗ, окремих факультетів, конкретної навчальної дисципліни або викладача) - змістоутворююча. Засобами гуманітарних технологій викладачі ВНЗ регулюють ціннісно-смыслові відносини студентів до всіх видів діяльності в освітньому процесі та різні види спілкування. Такі технології допомагають створювати реальні можливості, що дозволяють студентам не тільки визначати і розуміти сенс всього того, що вони роблять у ВНЗ (у сьогоденні і для свого майбутнього), але і виражати своє особистісне ставлення, свою позицію, думку, точку зору на багато проблем (освітніх, організаційних, наукових, професійних, світоглядних, політичних та ін.).

Гуманітарні технології у освітній практиці ВНЗ можуть доповнювати традиційні та інноваційні для ВНЗ технології навчання або освітні технології, які використовуються на всіх етапах організації навчального і - ширше - освітнього процесу.

Саме гуманітарні технології дозволяють викладу мотивувати самостійну навчально-пізнавальну чи спільну діяльність у ході лекції чи семінару, стимулювати студентів до діалогу або критичної оцінки, групової роботи або творчості. Отже, гуманітарні технології, які застосовуються у освітньому процесі ВНЗ, можуть мати властивості освітніх та педагогічних технологій, технологій навчання.

Більше того, в будь-яких умовах освітнього середовища ВНЗ постійно потрібно регулювати відносини між усіма учасниками суб'єктної взаємодії на лекціях та іспиті, під час навчальної практики або студентської олімпіади, спираючись не тільки на освітні інтереси і

професійні наміри студентів, а й на духовний потенціал, внутрішній ресурс, свої реальні можливості.

Гуманітарні технології - це технології дотримання і підтримки професійно-педагогічної етики у стосунках між учасниками освітнього процесу як процесу взаємодії викладача зі студентами і прояв викладачем високого рівня гуманітарної культури. Звідси друга функція гуманітарних технологій - соціально-регулююча, яка може бути реалізована в освітньому процесі ВНЗ на різних рівнях:

- соціальної орієнтації та адаптації студентів до середовища ВНЗ, його традицій і нормам;
- регулювання відносин між викладачем і студентами, а також регулювання відносин між студентами в навчальному процесі;
- самостійне регулювання відносин студентів з різними людьми і засобами, що застосовуються для виконання і забезпечення самостійної освітньої діяльності студентів у ВНЗ і за його межами.

Змістовно ця функція гуманітарних технологій визначається потребою регулювати соціально-культурні відносини між учасниками освітнього процесу та в освітньому середовищі ВНЗ в цілому. Тобто, технологія, яку використовує викладач буде гуманітарною, якщо враховується соціокультурний контекст ситуації взаємодії, яка організовується викладачем. Важливість цієї функції гуманітарних технологій обумовлена соціальним замовленням ВНЗ у підготовці фахівців, готових до полікультурної і толерантною комунікації в суспільстві. За допомогою гуманітарних технологій можна більш успішно підготувати фахівців до виконання соціальних ролей і функцій, навчити їх використовувати гуманітарні кошти у вирішенні будь-яких проблем і орієнтуватися на людину як головну цінність при прийнятті рішень будь-якого рівня і масштабу.

Тільки та технологія, реалізація якої спирається на конвенціональну комунікацію (побудовану на умовах вільного обговорення, узгодження

цінностей, інтересів, потреб і можливостей всіх учасників взаємодії), володітиме ознакою гуманітарності. Обумовлено це тим, що застосування гуманітарних технологій у ВНЗ забезпечує створення сприятливого соціального середовища – комфортного, приємного і корисного для всіх учасників освітнього процесу.

У ході роботи викладача зі студентами і той і інший орієнтовані на зростання власної соціальної компетентності (комунікативної, оцінної, рефлексивної та інших видів). Тому в якості ознак гуманітарності професійної діяльності вузівських викладачів ВНЗ виступають: створення можливості всім суб'єктам вибору методів, засобів і способів освоєння освітньої програми; організація самооцінки, навчання студентів рефлексії, розвиток критичного, діагностичного, діалогічного мислення; вихід з області цілепокладання за межі актуальної освітньої програми і вибудовування індивідуальної освітньої перспективи в роботі з кожним студентом або по окремих групах в залежності від їхніх інтересів та можливостей; розширення меж, що визначають зміст і характер прямої взаємодії зі студентами; орієнтація на досягнення зростання власної компетентності в роботі зі студентами, в оптимальному виборі та успішному застосуванню гуманітарних технологій, та розробці нових.

Навчальна програма як форма відображення державного освітнього стандарту в структурі навчального плану ВНЗ для викладача виступає як культурно задана норма, як орієнтир нижній «кордону» вимог до змісту діяльності викладача і студентів. Продуктивний, або творчий, характер викладання у ВНЗ проявляється на особистісному рівні, коли викладач ВНЗ не тільки персоніфікує нормативи, але і є активним суб'єктом, що реалізує через викладання та інші форми взаємодії зі студентами свою професійну позицію. При цьому він може розширити параметри традиційних способів роботи викладачів у ВНЗ, включаючись в інноваційний пошук нових технологій читання лекцій, проведення семінарів та консультацій, розробляючи авторську контрольну-оцінну



систему. У цьому випадку викладач не тільки обирає, а й створює власну стратегію реалізації обраних технологій, проявляючи свободу вибору методів, прийомів і засобів. Тим самим можливі нові різновиди гуманітарних технологій та методична переробка їх змісту. Демонструючи певний рівень володіння дидактикою вищої школи та методикою викладання своєї дисципліни, викладач реалізує себе як педагог у викладанні, в організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, в спілкуванні з ними. Таким чином, в освітньому процесі кожен викладач реалізує свій творчий потенціал, вказав свою професійну позицію, професійну компетентність, дидактичну технічність, педагогічну майстерність у розробці та застосуванні гуманітарних технологій.

Причому процеси засвоєння навчальної програми та формування ціннісного ставлення до змісту і способів його засвоєння або застосування, можливості для реалізації особистісного потенціалу, співпраця і спільна діяльність, спілкування та мобілізації людських ресурсів всіх суб'єктів складним чином взаємодіють, не виключаючи, а доповнюючи один одного. Домогтися такої інтеграції в рамках своєї навчальної дисципліни - завдання всіх викладачів ВНЗ.

Узагальнюючи результати педагогічних досліджень, вважаємо, що власне «гуманітарне призначення» освітніх, педагогічних технологій або технологій навчання у ВНЗ виконують, якщо викладач:

- 1) створює умови: для орієнтації студентів до різної навчальної наукової інформації проблемного і варіативного характеру, а також стимулює до її вибору, оцінки, порівнянню, пошуку, аналізу, узагальненню; стимулюванню до самостійної пошукової та творчої діяльності, саморозвитку та самоосвіти; самоконтролю і самооцінки освітніх результатів і вибору в якості критерію – по повноті, глибині, дієвості, системності освоєння навчальної програми, порівняння з результатами інших студентів;

2) ставить студента в активну позицію суб'єкта, включає в діалог чи процес вирішення проблем різного характеру: ставить студента в позицію суб'єкта свого професійного та особистісного розвитку, свідомо приймає ціннісний зміст пропонованого досвіду, інформації, елементів культури і системи вимог викладача; ставить студентів в позицію суб'єкта саморозвитку і самовиховання, виконавця, керівника, аналітика, помічника, рецензента, критика, опонента та ін .; ставить у ситуацію невизначеності і вибору;

3) вступає в ділове або міжособистісне спілкування зі студентами: працює з групою або окремими студентами на індивідуальному рівні, що накладає відбиток на специфіку його викладання і спілкування зі студентами на консультаціях, в період проведення заліку або іспиту; надає допомогу студентам при організації відбору видів та рівня складності самостійної роботи студента, форм і термінів її виконання, форм контролю та критеріїв оцінки; радить у виборі способу вирішення освітньої, професійної або життєвої проблеми та ін.

Звідси третя функція гуманітарних технологій – суб'єктно-розвиваюча, реалізація якої може здійснюватися у практиці ВНЗ на рівні: особистісного розвитку і саморозвитку, розвитку професійно необхідних якостей, індивідуального самовизначення, реалізації потенціалу та прояву індивідуальності.

Реалізація цієї третьої функції в ході застосування гуманітарних технологій тягне за собою професійно-особистісний розвиток студента в процесі задоволення освітніх потреб і полягає у створенні умов для прояву суб'єктних властивостей, самостійності і творчих якостей особистості, вираження своєї індивідуальності, необхідних майбутньому фахівцю будь-якого профілю. Усвідомлене включення в процес саморозвитку в організованому освітньому процесі допоможе студенту сприймати життєві ситуації, які виникають у життєвому середовищі так, щоб самостійно реконструювати їх в ситуації особистісного розвитку.

Вибір викладачем методів для досягнення поставленої мети співвідноситься з рівнем розвитку студентів, їх мотивацією, наявними у них потенційними можливостями, а також з іншими особливостями процесу навчання у ВНЗ, включаючи самостійну діяльність студента. Характер і специфіка дій викладача і студентів залежать від особистісних особливостей і викладача і студентів.

Підводячи підсумок аналізу функцій гуманітарних технологій в освітній практиці ВНЗ, зазначимо, що кожна з них може проявити себе в трьох аспектах: оціночно-гностичному, позиційно-дієвому, рефлексивно-прогностичному.

Це означає, що в ході реалізації навчальної програми на лекціях і практичних заняттях викладач вирішує завдання формування ціннісного ставлення студентів до виконання соціальних ролей як учня, студента, майбутнього фахівця, громадянина з опорою на гуманітарні технології, функції яких виявляються: в оціночно-гностичному плані, забезпечуючи усвідомлення студентами сенсу наукового та професійного знання, яке засвоюється, досвіду пізнавальної та творчої навчально-пізнавальної, розуміння та оцінку його значення для майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності в цілому; в позиційно-дієвому плані, забезпечуючи обмін цінностями, думками, оцінками, їх порівняння, обговорення та узгодження, активне вираження своєї оцінки, думки чи позиції; в рефлексивно-прогностичному плані, забезпечуючи розвиток здібностей до смислотворчості, формування образу свого майбутнього «Я» у студента як фахівця, члена виробничого колективу, соціальної групи та громадянина.

#### *Відмінні ознаки гуманітарних технологій*

Ознаки гуманітарності технологій, що застосовуються у вузі, - це істотні прояви, які характеризують своєрідність технологій, що застосовуються у вузівській освітній практиці, і свідчать про відповідність гуманних цілей по відношенню до студентів і послідовності застосування засобів їх досягнення.

Для виконання всіх вузівських вимог та отримання найвищих освітніх результатів студент повинен максимально реалізувати свій потенціал (інтелектуально-творчий, духовно-моральний та ін.), здійснюючи вибір особистих пріоритетів, керуючись індивідуальними нормами і уявленнями. Тому якість вузівської освіти та професійної підготовки фахівців залежить: від специфіки і характеру відносин студентів до освітніх програм і вимог викладачів, до різних видів своєї діяльності в ході професійної підготовки, освітніми результатами і їх якості; від міри і повноти виконання цих вимог студентом, сумлінного і відповідального відношення; від міри прояву самостійності, творчості та інших особистісних якостей.

Успішність освоєння студентами освітніх програм і виконання всіх вимог залежить від того, наскільки вузівські викладачі зможуть актуалізувати внутрішній потенціал кожного студента, навчать їх розуміти свій інтелектуальний, моральний і духовний ресурс, навчать самостійно регулювати свої стани, настрої і бажаний характер взаємин з різними людьми в різних умовах і ситуаціях. Отже, кожна гуманітарна технологія повинна володіти ресурсно-активаційною ознакою для підвищення ефективності освітньої діяльності студентів та виконання різного роду завдань.

Оскільки гуманітарна технологія застосовується в освітньому процесі безпосередньо в момент спілкування викладача зі студентами при виконанні кожним з них своєї соціальної ролі, то такі технології можуть відрізнятися за рольовою комунікацією суб'єктів вузівського освітнього середовища. Отже, для підвищення якості соціальних відносин між усіма учасниками вузівського освітнього процесу, як умови підвищення якості вузівської освіти в цілому, виділяється ще одна - комунікативно-рольова ознака будь-якої гуманітарної технології.

Гуманітарність технологій повинна забезпечуватися гуманістичною спрямованістю всієї системи дій вузівського викладача не тільки відповідно з урахуванням інтересів, потреб і можливостей студентів,

забезпечуючи можливість проявити свою суб'єктність, а й контекстом умов і предмета їх взаємодії.

В силу того, що технологія передбачає врахування всіх виділених аспектів, а гуманітарність допускає варіативність і можливість змінювати послідовність і вибирати різні прийоми, забезпечуючи результат в ціннісно-смысловому полі суб'єктів, то виділяємо наступну ознаку таких технологій - ймовірно-дієва у відборі змісту, засобів для створення необхідних умов прояву ціннісного ставлення суб'єктів до предмета взаємодії в рамках конкретного методу. З цього випливає, що основними критеріями для оцінки ступеня прояву гуманітарності застосованих у вузівській освітній практиці технологій є:

- ступінь актуалізації людського ресурсу (часткового або повного прояву - розвитку);
- ступінь діалогічності соціальної взаємодії (діалог - полілог) всіх учасників освітнього процесу;
- ступінь варіативності (певна ступінь ймовірності - невизначеності) у відхиленні від обраних засобів і наміченої послідовності дій для гарантованого досягнення поставленої мети у відборі змісту, засобів, умов для прояву ціннісного ставлення до предмету взаємодії суб'єктів у рамках конкретного методу.

Всі групи ознак певним чином взаємопов'язані у своїх проявах і в сукупності можуть надати цілісну і повну характеристику гуманітарних технологій, що застосовуються у вузівській освітній практиці. Саме вони визначаються як вагомі характеристики для виділення гуманітарних технологій з усього обсягу соціально-освітніх технологій, що застосовуються у вузі й оцінки їх ефективності.

Вище сказане дозволяє виділити основні критерії для оцінки ефективності застосування гуманітарної технології у вузівській освітній практиці:

- студенти, що включені у взаємодію з викладачем в рамках застосованої системи повинні розуміти особистий сенс виконуваних у вузі дій (на лекціях і семінарах, іспитах та в період практики, на консультаціях і в бібліотеці та ін.);

- діалогічний характер організації взаємодії викладача зі студентами як особистостями;

- викладач повинен усвідомлювати свою професійну роль і проявляти людяність в своїй роботі зі студентами і у відносинах з ними в будь-яких умовах вузівської освітнього середовища (на лекціях та іспиті, у неформальному спілкуванні та на захисті дисертацій і т. ін.).

#### *Умови ефективного застосування гуманітарних технологій у ВНЗ*

Сукупний результат застосування гуманітарних технологій у вузі многогранний, має різні форми і способи вираження. Результат застосування гуманітарних технологій у вузі обумовлений мірою, якістю, повнотою, ефективністю виконання своїх функцій, ресурсами учасників вузівського освітнього процесу - розвитком у них гуманітарного мислення та гуманітарної культури, а також професіоналізмом викладача - рівнем оволодіння такими технологіями.

Ефективність застосування гуманітарних технологій в тому чи іншому вузівському освітньому середовищі може бути різним і залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів.

До об'єктивних факторів, що впливають на успішність застосування гуманітарних технологій у вузі, можна віднести: систему і рівень підготовки викладача до діяльності в якості педагога вищої школи в ролі лектора, організатора практичних занять, консультанта і екзаменатора; систему і рівень підготовки викладача до соціальної взаємодії зі студентами, соціально-культурної діяльності в ролі організатора роботи студентів у команді, організації спільної науково-дослідної діяльності студентів, моделювання та організації професійно-рольової гри та ін.; систему і рівень підготовки викладача до діяльності в якості педагога

вищої школи в ролі тьютора, куратора, наставника, організатора колективних справ зі студентами соціально-культурної спрямованості, дозвілля, оздоровлення, соціального захисту та ін.; створення у вузі соціально-психологічних центрів консультації та допомоги студентам; створення у вузі системи студентського самоврядування; організація та розвиток у вузі студентського наукового товариства; створення у вузі системи професійної та політичної, соціалізації студентів; розвиток і розширення мережі міжнародного співробітництва та обміну студентами між вітчизняними та зарубіжними вузами; контроль і моніторинг у вузі рівня загальнокультурного та професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців, готовність до виконання соціальних і ролей і функцій, якості самостійної освітньої діяльності студентів, системи ціннісних орієнтацій студентів та ін.

В якості суб'єктивних факторів або суб'єктивної основи ефективності застосування гуманітарних технологій виділяють все те, що пов'язано з професійною позицією, професійною компетенцією і особистістю викладачів.

Серед об'єктивних і суб'єктивних факторів виділимо наступні групи умов.

*Перша група умов*, що підвищує ефективність застосування у вузівському освітньому процесі гуманітарних технологій, обумовлена урахуванням соціально-культурологічного контексту вузівських умов, що впливає на успішність відбору та застосування засобів для вирішення гуманних по відношенню до студентів задач надання допомоги: прагнення отримати тільки найвищу якість освітніх результатів у вузі; для успішного і самостійного виконання всіх видів освітніх завдань; у вільній і самостійній орієнтації великого обсягу навчальної, наукової та професійно-орієнтованої інформації; в максимальній готовності до виконання найбільш затребуваних сучасним суспільством соціальних функцій і ролей - члена студентської групи та студентського колективу,

члена наукової спільноти, громадянина, організатора, лідера, члена професійної групи і колективу, члена сім'ї і т. ін.; у розвитку необхідних для майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності в сучасному суспільстві особистісних якостей; в саморозвитку, самопрезентації, самопізнанні, самоконтролі, самоосвіті та ін.

В одному вузі домінує дух наукової творчості та наукових досягнень, повага до науки і людей наукової творчості. У таких вузах розвиваються і підтримуються наукові школи. ВНЗ виступають центром розробки останніх видів технологій (у науковій галузі гуманітарних, медичних, технічних, природничих, фізико-математичних або інших наук). Інший вуз є строго професійно орієнтованим – медичним, сільськогосподарським, педагогічним та ін.

Але у всіх цих вузах можуть навчати роботі в командах, роботі в колективі, створювати умови для підвищення культурного рівня студентів, забезпечувати умови для студентського самоврядування та розвитку студентських наукових товариств, студентського туризму, спортивної та музичної діяльності, оздоровлення та соціальної допомоги.

Про високу ефективність застосування гуманітарних технологій у вузівській освітній практиці можна говорити тільки в разі високої комфортності студентів і повному задоволенні їхніх соціально-культурних потреб та інтересів, можливості відчувати повагу до себе як особистості, права мати свою позицію, бути успішним у соціальному спілкуванні, цікавим співрозмовником, корисним партнером в спільній діяльності. У цьому полягає *друга група умов*. Зважаючи на те, що склад студентів і викладачів вузу неоднорідний (одних за рівнем інтелектуального, загальнокультурного і соціального розвитку, інших – за рівнем наукової та психолого-педагогічної кваліфікації, функціональним завданням і т. ін.), оцінка ефективності застосування у вузі гуманітарних технологій не може здійснюватися без урахування людського ресурсу.



Так як гуманітарність передбачає можливість вибору засобів для досягнення поставленої гуманної за своєю природою мети з урахуванням об'єктних і суб'єктних факторів, то вибір прийомів в рамках певного методу або їх системи залежить не тільки від соціально-культурного контексту зовнішніх умов вузу (його освітні традиції і традиції наукових шкіл, атмосфера наукового пошуку і досягнень, духу свободи думки, слова та ін.), але і від індивідуально-психологічних особливостей викладачів (А. Є. Бахмутський, Н. В. Бордовська, О. Я. Городецька, І. О. Зімня, В. О. Кальней, Д. Ш. Матрос, В. П. Панасюк, Г. Б. Скок та ін.). Викладач як організатор і суб'єкт освітнього процесу (на лекціях і консультаціях, практичних заняттях та іспитах) може витратити багато часу в роботі зі студентами, вкладати багато душевних сил, науковий і життєвий досвід. При цьому він може мати як успіх, так і терпіти невдачі у вирішенні соціально-культурних завдань, завдань мотивування до самостійності і творчості, до самореалізації, самооцінки і самоконтролю у вузівському освітньому процесі. Той чи інший результат буде залежати, в тому числі, від його індивідуально-типологічних, професійно-особистісних особливостей, від його ставлення до виконання своїх професійних обов'язків і студентів.

Вище сказане, дозволяє нам виділити *третю групу умов* ефективного застосування гуманітарних технологій – професійно-особистісні особливості викладачів і міра їх готовності працювати з гуманітарними технологіями. Тобто від професійно-особистісних особливостей викладачів залежить ухвалення рішення про ефективність тих чи інших засобів чи умов у вирішенні одних і тих же соціально-культурних і гуманних вузівських завдань.

Застосування гуманітарних технологій, що активізують творчий потенціал і самостійну роботу учнів, ставлять абсолютно нові, для більшості викладачів, вимоги до взаємодії зі студентами. Вже зараз в інноваційній практиці окремих вузів виділяють наступні позиції

викладача, які при переході на нові стандарти і програми полягають головним чином у супроводі і підтримці освітньої діяльності студентів. Це три основні моделі.

*Педагог-консультант.* Сутність запропонованої моделі полягає в тому, що традиційний виклад матеріалу викладачем відсутній, функція навчання замінюється консультуванням, яке може здійснюватися як в реальному, так і в дистанційному режимі. Консультування зосереджено на вирішенні конкретної проблеми. Передбачається, що консультант або знає готове рішення, яке він може запропонувати, або володіє способами діяльності, які вказують шлях до вирішення проблеми. Головна мета викладача в такій моделі навчання – навчити студента вчитися.

*Педагог-модератор.* Модерування – діяльність, спрямована на розкриття потенційних можливостей учня і його здібностей. В основі модерування лежить використання спеціальних технологій, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями і спонукають студента прийняти рішення за рахунок реалізації внутрішніх можливостей. Модерування націлене на розкриття внутрішнього потенціалу учня, на виявлення прихованих можливостей і нереалізованих умінь. Основними методами роботи педагога-модератора є такі, що спонукають студентів до діяльності і активізують їх, виявляють існуючі у них проблеми і очікування, організують дискусійний процес, створюють атмосферу товариського співробітництва. Педагог-модератор виступає посередником, який встановлює відносини між студентами.

*Педагог-тьютор* здійснює педагогічний супровід освітньої діяльності студентів. Діяльність педагога-тьютора, як і педагога-консультанта, спрямована не на відтворення та інтерпретацію навчальної інформації, а на роботу з суб'єктивним досвідом самостійного пізнання, осмислення, розуміння і застосування навчальної інформації до певних видів задач і проблем – наукових, пошукових, професійних, теоретичних, методологічних та ін. Викладач аналізує пізнавальні інтереси, наміри,

потреби, особисті устремління кожного. Він розробляє спеціальні вправи і завдання, які спираються на сучасні комунікаційні методи, особисту і групову підтримку, продумує способи мотивації і варіанти фіксації досягнень, визначає напрями проектної діяльності. Спілкування з тьюторами може здійснюватися через тьюторіали, денні семінари, групи взаємодопомоги, комп'ютерні конференції і т. ін.

Завдання педагога-тьютора – допомогти студентам отримати максимальну віддачу від навчання, стежити за ходом навчання, здійснювати зворотний зв'язок в процесі виконання завдань, проводити групові тьюторіали, консультивати студентів, підтримувати їхню зацікавленість у навчанні впродовж всього вивчення предмета, забезпечити можливість використання різних форм контакту з ним (особисті зустрічі, електронна пошта, комп'ютерні конференції та ін.).

Стосовно вузу, можна говорити про *міру ефективності* в застосуванні гуманітарних технологій *на різних рівнях*: змістовому – вирішення проблем гуманітарної освіти незалежно від профілю професійної підготовки або підготовки фахівців в рамках спеціальної гуманітарної або соціально-управлінської підготовки; процесуальному – вирішення проблем гуманітаризації вузівського освітнього процесу незалежно від змісту навчальних дисциплін (лекцій, семінарів, організації самостійної освітньої діяльності студентів, консультацій, навчальної практики, іспитів і заліків); середовищному – гуманітаризації всієї освітньої середовища.

Однак ступінь успішності та ефективності застосування гуманітарних технологій у викладачів вузу може бути різним. Це обумовлено тим, що, по-перше, викладачі не всі володіють гуманітарними технологіями і вміють їх успішно застосовувати в навчальному процесі. По-друге, успішне застосування гуманітарних технологій у вузі завжди залежить від педагогічної майстерності як діяльності по створенню умов і організації суб'єкт-суб'єктного, так і суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами, коли вони зможуть проявити суб'єктну позицію і суб'єктні властивості –

активність, ініціативу, самостійність, відповідальність, самоконтроль та ін. Причому успіх застосування гуманітарних технологій у вузівському освітньому середовищі і в навчальному процесі залежить від таких професійно-особистісних характеристик викладача, як ціннісно-антропологічна, психолого-педагогічна, організаційно-технологічна компетентність, обов'язковими елементами яких є *цінності, рефлексія, оцінка, прогнозування*.

У силу цього в якості основних *механізмів реалізації гуманітарних технологій* як засобу актуалізації, формування, регулювання або корекції відносин, що виникають у вузівській практиці між учасниками освітнього процесу та соціальною взаємодією виділені: цінності викладача, що виступають механізмом мотивування студентів до активності; *рефлексія*, яка виступає механізмом управління процесом організації діалогічної взаємодії і підтримки консенсусної комунікації учасників освітньої взаємодії; *оцінка*– необхідний момент діалогічного пізнання індивідуально-особистісних особливостей суб'єктів вузівського освітнього процесу, зовнішніх і внутрішніх умов, об'єктивних і суб'єктивних факторів; *прогнозування* наслідків застосування технології, що виступають як механізм регулювання вибору варіантів засобів і корекції дій в проблемно-пошуковому полі.

### **Питання для обговорення і перевірки**

1. Проаналізуйте і охарактеризуйте особливості етапів розвитку, освоєння і реалізації інноваційних педагогічних технологій.
2. Розкрийте психолого-педагогічні умови ефективності інноваційних процесів у системі освіти.
3. Охарактеризуйте особливості інноваційної педагогічної діяльності вчителя.
4. У чому, на Ваш погляд, полягає цінність передового і новаторського досвіду для вчителя, який займається інноваційної діяльністю?
5. Назвіть основні причини опору реалізації інноваційних педагогічних технологій в практичній діяльності вчителя.
6. Чим обумовлені психологічні бар'єри в інноваційної діяльності вчителя?
7. Простежте еволюцію поняття «педагогічна технологія».
8. Дайте порівняльний аналіз різних наукових підходів до розкриття значення поняття «педагогічна технологія».
9. Охарактеризуйте головні ознаки педагогічної технології.
10. Обґрунтуйте власне ставлення до проблеми технологізації педагогічного процесу.
11. Назвіть основні фактори, які впливають на необхідність використання гуманітарно-технологічного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя?
12. Як Ви розумієте інтеграцію гуманітарного і технологічного підходів при використанні інноваційних педагогічних технологій у процесі навчання майбутнього вчителя?
13. Розкрийте сутнісні особливості гуманітарних технологій.
14. Обґрунтуйте умови ефективного застосування гуманітарних технологій у ВНЗ.

### *Список рекомендованой литературы*

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. Спец. Учеб. Заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд. Перераб. И доп. - М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : [Монография] / Е.С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
3. Беляева, Л. Н. Гуманитарные технологии vs гуманитарные науки в аспекте подготовки современного специалиста / Л. Н. Беляева // Вестник Герценовского ун-та – 2008. - № 1. С. 3-8.
4. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
5. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х кн.. – Кн. І. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 278 с.
6. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие / Н. В. Бордовская – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.
7. Бордовский Г. А. Гуманитарный технолог: от идеи к воплощению / Г. А. Бордовский // Вестник Герценовского ун-та – 2007. № 10. - С. 3-5.
8. Валицкая А. П. Гуманитарные технологии и компетентностный подход в контексте инноваций (антропо-философский взгляд) / А. П. Валицкая // Вестник Герценовского ун-та - 2007. - № 6 (44). - С. 29-33.
9. Гончаров С. А. Гуманитарные технологии в образовании и социальной сфере / С. А. Гончаров // Вестник Герценовского ун-та - 2008. - № 5 (55). - С. 9-15.

10. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: метод. пособие / О. В. Акулова, А. А. Ахаян, Е. Н. Глубокова, И. Ю. Гутник, А. В. Бахмутский и др. / под ред. С. А. Гончарова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. - 159 с.
11. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДНУ”, 2006. – 332 с.
12. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [Монографія] / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
13. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Вип. 5. – К. : Логос, 2001. – С.8.
14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
15. Дем'яненко Н. М. Сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів: системний аналіз і спроба моделювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.artek.ua/...%20СО.../demyanenko.doc](http://www.artek.ua/...%20СО.../demyanenko.doc).
16. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564с.
17. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2006. – 40 с.
18. Зязюн І. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К., Глухів. – РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.

- 19.Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [Монографія] / І.А.Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.).
- 20.Иновационные технологии в образовании : монография / под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. федер. ун-т; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск : ООО «Центр информации», ЦНИ «Монография», 2013. – 436 с.
- 21.Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
- 22.Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя : [Монографія] / Н.В. Кічук. – К.: Либідь, – 1991. – 96 с.
- 23.Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе. / М. В. Кларин. – М., 1999. – 80с.
- 24.Крупник С. А. Гуманитарные технологии /Всемирная энциклопедия. Философия. М. : АСТ ; Минск : Харвест, Современный літератор, 2001. - С. 257-259.
- 25.Кузь В. Г. Нова освітня парадигма - нові освітні технології / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 28 –36.
- 26.Основи педагогічної творчості та майстерності: курс лекцій. – навч. Посіб. / авт. колектив: В.М.Горєєва, Н.В.Гузій, Л.О. Мільто та ін. – Суми: ПВП «Еллада S», 2009. – 255 с.
- 27.Педагогічна майстерність: виклики ХХІ сторіччя : навч.-метод. посіб. / автори-упоряд. : В.В. Зелюк, Н.І.Білик, Т.А. Устименко ; Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. – Полтава : АСМІ, 2013. – 456с.
- 28.Митин А. Е. Гуманитарные технологии: обоснование основных положений применения в образовании /А. Е. Митин, С. О. Филиппова //Знание. Понимание. Умение. – 2013. - № 3. – С. 255-263.
- 29.Мажарова Е. А. Профессиональная компетентность современного педагога: императив гуманитарных технологий в профессиональной



деятельности / Е. А. Мажарова // Вестник ТГПУ. – 2009. – №10. – С. 11-16

30. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / Іван Петрович Підласий. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
31. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія / За заг. ред. В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. – К.: «Педагогічна думка», 2011. – 260 с.
32. Роботова А. С. Гуманитарность и гуманитарные технологии // Вестник Герценовского ун-та. 2008. № 5 (55). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. С. 15-20.
33. Сидоров С.В. Сущность и основные компоненты инновационной культуры учителя // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты: электронный журнал. 2010. Вып. 1.– Режим доступа. - URL: [http://pi.sfedu.ru/pageloader.php?pagename=science/electronic\\_magazines/pedscience/2010/1/sidorov](http://pi.sfedu.ru/pageloader.php?pagename=science/electronic_magazines/pedscience/2010/1/sidorov) (дата обращения 28.12.2010).
34. Соломин В. П. Гуманитарные технологии как инновация в образовании / В. П. Соломин // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 4. – С. 124-128.
35. Стрілець С.І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі : навч.-метод. посіб. / С. І. Стрілець [текст]. – Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 200 с.
36. Технологии образования взрослых: пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / Под общ. ред. О.В. Агаповой, С.Г. Вершловского, Н.А. Тосктной. – СПб. : КАРО, 2008. – 176 с.
37. Ткаченко Л. Креативність і творчість: сучасний контент / Л. Ткаченко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. - 2014. - Вип. 1. - С. 138-144

- 38.Торгунская Н.Л. Личностное знание как механизм развития педагогических инноваций // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение» 2008. №1. [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Torgunskaja/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Torgunskaja/).
- 39.Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. - М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. - 222 с.
- 40.Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
- 41.Шапран О.І. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі: [монографія] / Шапран О.І., Доброскок І.І., Коцур В.П., Нікітчина С.О. – Переяслав-Хмельницький, Видавництво С.В Карпук, 2008. – 285 с.
- 42.Український педагогічний словник / За ред. Гончаренко С. – К.: Либідь. – 1997. – 376с.
- 43.DeweyJ. DemocracyandEducation / J. Dewey – NewYork: Macmillan, 1916. – 384 p.
- 44.Selwyn, N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Continuum International Publishing Group, 2011. -
- 45.Vrasidas, C., & McIsaac, M. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. Educational Media International, 38(2/3), 127-132. Weimer, M. (2002). Learner-centered teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
- 46.Handbook of research on innovative technology integration in higher education /Fredrick Muyia Nafukho; Beverly J Irby; - USA: IGI Global, - 476 p.
- 47.Sharma B L Technology for teacher training /B L Sharma. - Jaipur, India: ABD Publishers, 2009. – 287 p.
48. Williams J. Technology education for teachers /John Williams - Rotterdam; Boston : SensePublishers,2012. – 265 p.



## РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

### 2.1. Технологія модульного навчання

Використання сучасних технологій спрямоване на підвищення якості освіти, на оптимізацію процесу навчання, на підвищення рівня культури підростаючого покоління в роботі з технічними інформаційними засобами. Однією з сучасних освітніх технологій є технологія модульного навчання.

Модульне навчання як педагогічна технологія має давню історію. У 1869 р. в Гарвардському університеті була впроваджена освітня програма, яка дозволяла студентам самостійно вибирати навчальні дисципліни. Вже на початок ХХ ст. в усіх вищих навчальних закладах США діяла елективна схема, за якою студенти за власним розсудом обирали курси для досягнення певного академічного рівня. Новий підхід до організації освітнього процесу ґрунтувався на філософії "навчання, в центрі, якого цінується той, хто вчиться". Освітня діяльність розглядалася як цілісний процес, який триває усе життя, не обмежуючись лише вч. Тому призначення університету полягало в розвитку творчого і інтелектуального потенціалу студента, а не в передачі загальної кількості знань, які дозволять йому здійснювати певні види діяльності, студент здатний сам визначити, які знання і навички будуть корисні для його майбутнього життя.

У 1896 р. при університеті Чикаго була створена перша школа-лабораторія, засновником якої став видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї. Він піддав критиці традиційний підхід до навчання, який ґрунтувався на заучуванні і висунув ідею "навчання через дію". Суть такої освіти полягала в "конструюванні" навчального процесу через взаємне "відкриття знань" як з боку учителя, так і з боку учня. Концепція індивідуалізованого навчання була реалізована в 1898 р. в США і увійшла

до історії як "батавія-план" . Метою цієї роботи були дослідження етапів становлення теорії модульного навчання, технології і методики модульного навчання, а також аналіз умов застосування модульної педагогічної технології. Засобом досягнення висуненої мети були обрані педагогічні технології: вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання і стилю роботи учителя з учнем".

Час учня, відведений для навчання, був розподілений на дві частини: колективні заняття з учителем в першій половині дня і індивідуальні заняття з асистентом учителем –в другій половині дня. Це дало зростання показників якості навчання. У 1916 р. Х. Паркхерст на базі однієї із загальноосвітніх шкіл р. Дальтона випробувала нову освітню модель, яка дістала назву "дальтон-план". Суть цієї моделі полягала в забезпеченні учневі можливості за власним розсудом вибирати мету і режим відвідування занять кожного навчального предмета. У спеціально обладнаних кабінетах-лабораторіях школярі в сприятливий для кожного з них час отримували індивідуальні завдання. В процесі виконання цих завдань діти користувалися необхідними підручниками і обладнанням, отримували консультації у викладачів, яким відводилася роль організаторів самостійної пізнавальної діяльності учнів. Для оцінювання навчальних досягнень учнів використовувалася рейтингова система. Під впливом ідей К. Ушинського, П. Каптерєва та інших іноземних педагогів в 20-х рр. ХХ ст. в освіті починають впроваджуватися методи активного навчання. Об'єднуючи елементи "дальтон-плана" і методу проєктів радянські учителі-новатори розробили нову модель навчання, яка дістала назву "Бригадно-лабораторний метод". Ця модель, передбачала об'єднання учнів в групи-бригади і колективне самостійне вирішення ними конкретних завдань. Виконавши завдання, бригада звітувала і отримувала колективну оцінку. У 30-х рр. починається критика індивідуалізованого навчання Дж. Дьюї. Знання учнів, отримані евристичним методом,

виявлялися поверхневими і фрагментарними. З'явилася потреба в об'єднанні традиційних і інноваційних методів навчання. Альтернативою евристичному навчанню, яке перевищувало роль проблемно-пошукового методу і зменшувало роль репродуктивного педагогічного підходу, стало програмоване навчання, основоположником якого був Б. Скіннер. В 1958 р. він запропонував концепцію програмованого навчання, суть якої полягала в поетапному освоєнні простих операцій, які учень повторював до тих пір, поки не виконував їх безпомилково. Це свідчило про рівень навченості дитини, а допомагали йому в цьому процесі запрограмовані підказки, які забезпечували правильну реакцію на відповідний стимул. Таким чином, зберігався зручний для учня темп навчання, але фіксувався його зміст, розроблений педагогом. Недоліком цієї моделі навчання в тому, що роль школяра обмежувалася вибором певної програми навчання. У 60-х рр. Ф. Келлер запропонував інтегровану освітню модель, яка об'єднала концепцію програмованого навчання по педагогічних системах 20-х рр. Вона дістала назву "План Келлера" і стала основою для формування модульної педагогічної технології. Курс навчальної дисципліни за "Планом Келлера" розподілявся на декілька тематичних розділів, які студенти вивчали самостійно. Лекційний матеріал мав переважно оглядовий характер, а тому відвідування лекцій було не обов'язковим. До кожного розділу готувався спеціальний пакет, який містив методичні вказівки відносно вивчення тем і матеріали для самоперевірки і контролю. Таким чином, студенти мали свободу вибору тем і видів навчання. Перейти ж до вивчення наступного розділу, можливо було тільки за умови засвоєння попередніх тем.

Засновником модульного навчання вважають Дж. Рассела. Модульне навчання в сучасному його вигляді було запропоноване американськими педагогами С. Расселом і С. Постлетуейт у 1974 р. В основу цієї педагогічної технології був покладений принцип автономних змістовних одиниць, названих "мікрокурсами". Особливість "мікрокурсів" полягала в

здатності вільно об'єднуватися між собою в межах однієї або декількох навчальних програм. Визначення змісту цих порцій навчального матеріалу залежало від конкретних дидактичних завдань, які ставив перед собою педагог. Уперше згадана методика була реалізована в університеті імені Д. Пердю, а з часом набула поширення в інших навчальних закладах США. На її основі з'явилися нові модифікації ("навчальний пакет", "уніфікований пакет", "концептуальний пакет", "пакет пізнавальної діяльності", "пакет індивідуалізованого навчання"), які, узагальнивши педагогічний досвід їх впровадження, сформулювали єдине поняття, – "модуль", що дало назву модульній технології навчання. Модульне навчання в Росії стало відоме в 80-х роках завдяки дослідженню Юцявичене П. А., він розумів під модулем "цільовий функціонал" в якому навчальний зміст і технологія оволодіння ним об'єднані в систему високого рівня цілісності. В основі модульної системи організації навчального процесу (И.Я. Лернер, Е.В. Сковин) лежить збільшення блоків теоретичного матеріалу, його випереджаюче вивчення, рух учня за схемою "загальне–спільноодиничне" з поступовим зануренням в деталі і переведенням циклів пізнання в цикли діяльності. Зміст навчання представляється в закінчених самостійних модулях, що одночасно є банком інформації і методичним посібником по його застосуванню (О. В. Киричук, В. М. Ченців, А.В. Фурман).

Близькі до такої думки і В. М. Гареев, С. І. Куликів, Е.М. Дурко, які виділяють "інтеграцію різних видів і форм навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній проблемі".

Саме модульна система сприяла впровадженню і реалізації в системі вищої освіти основних принципів, передбачених в програмі реформування системи вищої освіти: принципу усвідомленої перспективи, можливості самої особистості брати активну участь у власній освіті; принципу гнучкості системи вищої освіти, яка визначає функціонування багаторівневої освітньої парадигми, зміну спеціалізації; принципу

динамічності системи вищої освіти, що проявляється в її здатності своєчасно реагувати на виникнення нових економічних, ринкових, інформаційних умов; принципу індивідуального навчання.

Модуль, в якому знаходиться конкретний об'єм інформації, має внутрішню структуру і логіку побудови, досить автономний і може вивчатися незалежно від інших. Суть модульного навчання полягає в послідовному засвоєнні модулів – закінчених блоків інформації. Невід'ємною частиною модульної технології визнаний рейтинговий контроль, що забезпечує кваліметричну оцінку рівня освіченості студентів.

Теорія модульного навчання П. А. Юцявичене:

- виділення із змісту навчання відособлених елементів;
- поєднання комплексних, інтегруючих і приватних дидактичних цілей;
- цільове призначення інформаційного матеріалу в модулі;
- реалізація зворотного зв'язку;
- динамічність і гнучкість навчального процесу;
- принцип усвідомленості перспективи навчання.

Згідно з поглядами цього автора, модульна система організації навчально-виховного процесу має деякі відмінності принципового характеру від традиційної системи. Зміст навчання представляється в закінчених, самостійних модулях, що одночасно є банком інформації і методичним посібником по його застосуванню. В основі такого навчання лежать суб'єкт-суб'єктивні стосунки між викладачем і студентом. Забезпечується самостійне, усвідомлене досягнення певного рівня у навчанні. Спостерігається висока міра адаптивності елементів до умов педагогічного процесу. Поняття "модуль" є основоположним для даного виду навчання, воно якнайповніше характеризує його сенс і зміст. Модуль (від латів. *modulus* - міра) :



- назва, яку дають якому-небудь особливо важливому коефіцієнту або величині;
- уніфікований вузол радіоелектронної апаратури;
- умовна одиниця в архітектурі і будівництві (зазвичай розмір одного з елементів будівлі);
- відособлена, відносно самостійна частина або система організації, пристосування (наприклад, модуль космічного корабля).

Як видно, термін "модуль" ні в одному зі значень не має психолого-педагогічного змісту. Ось чому зазвичай констатують, що в педагогіці модуль – це функціональний вузол навчально-виховного процесу, закінчений дидактичний блок адаптованої інформації.

Суть модульного навчання полягає в тому, що учень повністю самостійно (чи з певною допомогою) досягає конкретної мети навчально-пізнавальної діяльності в процесі роботи з модулем.

Модуль – це цільовий, функціональний вузол, в якому об'єднані навчальний зміст і технологія оволодіння ним. Модуль виступає засобом модульного навчання, оскільки в нього входить цільовий план дій, банк інформації, методичне керівництво по досягненню дидактичних цілей. Саме модуль може виступати як програма навчання, індивідуалізована за змістом, методам вчення, рівню самостійності, темпу навчально-пізнавальної діяльності учня.

Відмінність модульного навчання від інших систем навчання полягає в тому, що зміст навчання пропонується в закінчених самостійних комплексах (інформаційних блоках), засвоєння яких здійснюється відповідно до мети. Формується дидактична мета яка містить в собі не лише вказівку на об'єм змісту, що вивчається, але і на рівень його засвоєння. При цьому змінюється форма спілкування викладача і студента: здійснюється через модулі і плюс особисте, індивідуальне спілкування. Саме модулі дозволяють перевести навчання на суб'єкт-суб'єктивну основу. Стосунки стають більш паритетними, студент працює максимум

часу самостійно, навчається самоорганізації, самоконтролю і самооцінці. Це дає можливість йому усвідомлювати себе в діяльності, самому визначати рівень засвоєння знань, бачити проблеми у своїх знаннях і вміннях. Викладач здійснює цілеспрямоване управління безпосередньо через модуль, не позбавляючи самостійності студента.

*Навчальним модулем* вважають метод навчання, що активізує самостійну пізнавальну діяльність студентів, служить її поетапній організації, регулюванню, контролю та оцінці. Кесаманли Ф.П. Оржешковська Л.М. та Ткач Г.І. поділяють навчальний модуль на п'ять складових частин: структурно-логічні схеми (виділяють основні блоки знань по темі, що вивчається); навчальну карту (встановлюється ієрархія елементів, що вивчаються); вибіркові тести для контролю (чи самоконтролю); задачі аналітичного чи графічного змісту (для контролю чи самоконтролю на більш високому рівні (на рівні умінь та навичок) та лабораторні роботи дослідницького характеру, що сприяють становленню та закріпленню знань з теорії. Дидактики вважають, що перехід до модульного навчання означав би корінне перетворення системи навчання. До цього додамо, що в Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка на базі вивчення студентами однієї з дисциплін "Педагогіки вищої школи" Алексюком А.М. була розроблена педагогічна технологія, побудована за принципом модульного процесу навчання, яка стала широко відомою в педагогіці вищої школи нашої країни.

Порівняно до вище згаданих складових частин навчального модуля Глузман О.В. розглядає "т'юторські" заняття. Кожне з них, за його словами, замінюючи семінарські та лабораторні роботи, "включає в себе три-чотири види навчальної роботи: дискусію щодо змісту вивчених першоджерел, аналіз педагогічних ситуацій, вирішення проблемно-педагогічних задач, рольову та ділову гру."

Основу навчального модуля складає інтеграція різних видів і форм навчання, підпорядкована загальній темі навчального курсу (Гареев В. М.)

Мета розробки модулів :

- розчленовування змісту кожної теми курсу на складені компоненти відповідно до педагогічних і дидактичних завдань
- визначення для всіх компонентів доцільних видів і форм навчання
- узгодження їх за часом і інтеграцією в єдиному комплексі.

Гарєєв В. М. визначає межі модуля при його розробці – на основі сукупності теоретичних знань і навичок практичних дій, необхідних в майбутньому.

Для розробки усього комплексу модулів потрібні системний аналіз і глибоке методичне опрацювання змісту і структури теми, при яких забезпечувався б необхідний обсяг знань, умінь і навичок студентів.

Основним ядром модуля, що розкриває зміст окремої теми, є інформаційне забезпечення, що реалізовується в ході навчального процесу у формі лекцій, практичних і лабораторних занять, самостійної аудиторної і позааудиторної роботи студентів. Бажано щоб кожен з елементів модуля, супроводжувався відповідним програмним забезпеченням, на основі ІТ-технологій.

*Структурна схема навчального модуля :*

- теоретичний матеріал (лекції);
- програмне забезпечення;
- самостійна робота:
  - а) лабораторний практикум;
  - б) навчальні завдання – практичні завдання;
  - в) проектна або дослідницька діяльність і т.п.

До переваг цього методу навчання належать системний підхід до побудови курсу і визначення його змісту, забезпечення методично правильного узгодження всіх видів навчального процесу усередині кожного модуля і між ними, гнучкість структури цього процесу по курсу, що вивчається, ефективний контроль за засвоєнням знань студентами, виявлення перспективних напрямів науково-методичної роботи викладача.

Особливості різних варіантів модульного навчання визначаються тим, який сенс вкладається в поняття "модуль". За визначенням одного з основоположників J.D.Russell—модуль є пакетом, що охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу. Визначення лежить в основі модульного навчання, організованого в школі West Lafajette (США). У цьому підході модуль вважається засобом навчання і є буклет, що включає закінчену одиницю навчальної програми, систему дидактичних цілей і методичне керівництво, що забезпечує досягнення цих цілей.

*Модуль буклет* – передбачає можливість вибору студентом оптимального шляху організації процесу навчання і бажаного рівня засвоєння (А, В або С).

- рівень "А" є базовим і обов'язковим для усіх;
- для досягнення рівня "В" і "С" учень вибирає комплект способів діяльності, найбільш відповідних його інтересам і потребам.

Обов'язковими для всіх і необхідними для досягнення базового рівня "А" є наступні види діяльності :

- засвоєння студентами цілей навчання;
- навчальна робота по модулю, що включає процес засвоєння навчального матеріалу з використанням різних джерел інформації і ТЗН;
- інструктаж: якщо студент не розуміє навчального матеріалу або затрудняється у виборі способів його засвоєння, він може звернутися за консультацією до викладача або успішного по цій дисципліні студента;
- постійний контроль навчальної діяльності: студент отримує базову оцінку "А" після успішного проходження усного і письмового контролю по цьому модулю, якщо дасть відповіді не менше ніж на 80% поставлених питань.

Якщо учень вирішує отримати оцінку по вищому рівню ("В" або "С"), йому необхідно, окрім перерахованих вже чотирьох видів діяльності, вибрати відповідний комплект з наступних;

- дослідження: студент може проводити його, спираючись на підручники-практикуми (навчально-дослідницька діяльність) або самостійно плануючи дії при консультації викладача (науково-дослідна робота).

- дослідницька робота проводиться індивідуально або в малих групах (до 6 чоловік);

- оцінювання: студенти, що виконали самостійну роботу, повинні, користуючись літературою з цієї проблеми, сформулювати і обґрунтувати свою думку з аналізованого питання, що стосується актуальних громадських проблем;

- репетиторство: ним може зайнятися кожна людина, допомагаючи колезі, якщо той просить допомоги в навчанні.

- успішне репетиторство оцінюється додатковою кількістю балів;

- контрольна робота (тест) по рівню "В" або "С".

На підсумковий контроль доводиться не більше 25% можливої кількості балів відповідного рівня, решта кількості набирається за рахунок виконання вибраних видів діяльності. При цьому деякі студенти можуть уникати контрольних робіт по рівнях В або С, інші не любити дослідження, треті оцінювання і т. п. Таким чином, студент сам вибирає шлях досягнення поставлених цілей і значною мірою самостійно контролює своє просування. Ця система модульного навчання дозволяє:

- реалізувати суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентом;

- кожен студент має право: ставити для себе свої власні цілі; вибирати шляхи і способи їх досягнення; працювати в індивідуальному темпі;

- забезпечувати досягнення практично усіма студентами базового рівня ("А") за передбачений час;

- створювати реальні можливості для засвоєння навчального матеріалу на вищих рівнях ("В" або "С") з використанням елементів творчої діяльності.

Представлена система модульного навчання дозволяє розвивати пізнавальну активність і організаційні уміння (цілепокладання, вибір рівня засвоєння і шляху освоєння навчального матеріалу і т.п.), що забезпечує не лише індивідуалізацію навчання, але й розвиває самостійність як складну, інтегральну якість особистості.

Одна із систем модульного навчання ґрунтується на розгляді модуля як педагогічної одиниці – визначивши модуль як одиницю цілого, до складу якої входять усі компоненти системи, і його структуру, розгорнуту характеристику, характер зв'язків і залежностей між компонентами, а також характеристику його вдосконалення як складного функціонального вузла системи, дослідник дістає можливість глибше пізнавати складні педагогічні явища. Відображаючи спрямованість компонентів і характер зв'язків між ними, модуль як одиниця процесу – це вже і банк даних про його проходження на кожному тимчасовому відрізку навчального заняття, навчального циклу, навчального року і конкретне уявлення про реалізацію кожної із складових частин. Ключем до розуміння побудови навчального процесу на основі модульного підходу є:

- послідовна орієнтація на чітку певну мету;
- строга орієнтація всього ходу навчання на досягнення результатів;
- оцінка поточних результатів;
- корекція ходу навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей;
- завершальна оцінка результатів.

Існують і інші підходи до формування технології модульного навчання, наприклад, модуль – це значуща одиниця цілісної освітньої програми; модуль, як закінчений блок інформації, концептуальна одиниця змісту навчального матеріалу, тобто розділ курсу.

Суть відмінності модулів передусім пов'язана з тим, який сенс, вкладається в поняття "модуль". Залежно від цілей, що стоять перед модульним навчанням, вони можуть бути реалізовані за допомогою традиційного або розвиваючого навчання.

Модульно-розвивальна система докорінно відрізняється від традиційної програмно-методичної надбудови, що спричинено їх різними цілями і завданнями, принципами й механізмами функціонування. Так, за традиційної системи викладач першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не контролює перебіг психолого-педагогічного змісту в його повному обсязі та розмаїтті. Через це йому потрібні й наукові проекти інформаційно-змістових блоків (модулів), оскільки зміст освітньої діяльності обмежується виключно викладацькою справою, в котрій психолого-педагогічні й методично-засобові компоненти виконують не критеріальну роль, а допоміжну, обслуговуючу. Це призводить до того, що викладач не бачить у неперервній розвивальній взаємодії зі студентами основну надцінність їхнього соціально значущого (продуктивного) духовного співбуття; він уболіває за рівень знань та способи їх інтерпретації в групі.

Проектування цілісного модульно-розвивального процесу організовується навколо його структурно часової моделі та ймовірного психолого-педагогічного змісту до кожного етапу навчального модуля. Кількість міні-модулів залежить від типу групи, її теоретичної підготовленості, інтелектуального, соціального й духовного розвитку студентів. В ідеалі кожний навчальний модуль повинен утримувати 21 міні-модуль, тобто сім спроектованих (3 x 30хв.) формальних модульних занять. У групах підвищеного інтелектуального розвитку більше часу має бути відведено на змістово-пошуковий та адаптивно-перетворювальний етапи, адже в студентів є потреба в самостійному здобуванні знань, у них сформовані навички роботи з підручником і додатковою літературою, вироблені вміння застосовувати знання в нестандартних умовах. У групах

підвищеної педагогічної уваги більше часу відводиться для контрольного-смыслового етапу, менше – для адаптивно-перетворювального. Для кожного типу диференційованої групи необхідно створювати варіативні граф-схеми і наукові проекти навчальних модулів. Під час проектування граф-схем враховується психолого-педагогічний зміст кожного міні-модуля.

Іншим різновидом модульної системи навчання є модульно-проектне. Дослідники цієї системи вважають, що проектна методика (project-work method) найкращим чином відповідає умовам і цілям навчання у вищих закладах освіти. Ця методика сконцентрувала в собі найкращі риси сучасних методик. Вона базується на принципах активізації можливостей особистості й колективу та змістово орієнтованого навчання (content-based approach).

Виникнення ідеї навчання, що базується на розв'язуванні проблем і створенні власних проектів, пов'язане з іменем американського педагога і філософа-прагматика J. Dewey, який підкреслював переваги навчального процесу, пов'язаного з реальним світом і конкретними речами, та відстоював необхідність передачі студентам деяких функцій контролю за процесом навчання.

Модульно-проектній технології навчання притаманні такі риси:

1. Проектна методика характеризується високою комунікативністю, передбачає активне залучення студентів до реальної фахово-орієнтованої діяльності.

2. Робота з проектом концентрується навколо особистісно значущої професійно орієнтованої тематики, яка викликає інтерес студентів.

3. Студент стає центром навчання під час виконання творчих проектів, на нього значною мірою перекладається відповідальність за прогрес у навчанні. Викладач продовжує відігравати провідну роль, пропонуючи студентам консультативну допомогу, коригуючи й спрямовуючи процес роботи в належному напрямку.



4. Робота з виконання проекту є переважно колективною формою роботи, що ґрунтується на взаємодопомозі, а не на конкуренції студентів між собою. Кожному студенту надається можливість вибору форм роботи: індивідуально або у складі малої групи.

Кульмінацією роботи з виконання проекту є презентація визначеного заздалегідь кінцевого продукту (форма його обговорюється студентами та обирається ними). Цінність проекту полягає не стільки в якості кінцевого продукту, скільки в самому процесі роботи з його виконання.

Отже, перевагами проектної методики навчання, як зазначають деякі дослідники є: а) забезпечення студентів безпосередньою можливістю творчо застосовувати набуті знання; б) забезпечення мотивації студентів завдяки тому, що завдання, які пропонуються, мають для них особистісне значення; в) забезпечення можливості оволодіння когнітивними вміннями вищого рівня; г) можливість опановувати навички й уміння безпосередньо в процесі самої діяльності, контролюючи її результативність самостійно; д) автономія студентів у процесі виконання діяльності та їх власна відповідальність за результат роботи.

Теорія модульного навчання базується на специфічних принципах, тісно пов'язаних із загальнодидактичними завданнями. Основне правило діяльності і поведінки має бути спрямоване відповідно до встановлених наукою закономірностей.

#### *Принципи модульного навчання.*

Вивчення психолого-педагогічної і методичної літератури, дозволило виявити, що загальний напрям модульного навчання, його цілі, зміст і методика організації визначають наступні принципи:

- модульність;
- виділення із змісту навчання виокремлених елементів;
- динамічність;
- дієвість і оперативність знань і їх систем;
- гнучкість;

- усвідомлена перспектива;
- різносторонність методичного консультування;
- паритетність;

Принцип модульності визначає підхід до навчання, відбитий в змісті, організаційних формах і методах. Відповідно до цього принципу навчання будується по окремих функціональних вузлах-модулях, призначених для досягнення конкретних дидактичних цілей.

Принцип виділення із змісту навчання виокремлених елементів вимагає розглядати навчальний матеріал у рамках модуля як єдину цілісність, спрямовану на рішення інтегрованої дидактичної мети, модуль має чітку структуру.

Принцип дієвості і оперативності:

- оперативні знання отримуються успішніше за умови, якщо навчані в ході самостійного рішення завдань проявляють ініціативу, винахідливість, здатність використовувати наявні знання в ситуаціях, відмінних від тих, в яких і для яких вони отримувалися;
- знання будуть осмисленими, якщо учень уміє систематизувати і узагальнювати, результатом чого може стати побудова узагальненої моделі, малюнка, схеми і інших засобів виявлення системи залежностей;
- побудова моделей забезпечує сукупність взаємопов'язаних функцій: об'єднуючої, організаторської та орієнтовної;
- система дієвих і оперативних знань ефективна у нерозривному єднанні з вміннями (система загальнонаукових, загальнотехнічних і спеціальних знань і умінь, вільно і самостійно застосовується в практичній діяльності (М. Г. Тересявичене).

Принцип динамічності забезпечує вільну зміну змісту модулів. Модуль має бути побудований так, щоб через деякий час його можна було або доповнити, або відновити без змін інших модулів.

Принцип гнучкості вимагає побудови модульної програми і, відповідно, модулів так, щоб легко забезпечувалася можливість пристосування змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб студентів.

Модульне навчання відкриває можливість індивідуалізації змісту і процесу навчання з точки зору його раціоналізації без обов'язкового зменшення числа студентів в групі, але і без підвищення ефективності педагогічної праці. Суть раціоналізації полягає в забезпеченні гнучкості і простоти вибору студентами оригінальних шляхів і власного темпу засвоєння інформації. Таким чином, принцип гнучкості дає можливість і розвиватися і навчатися, спираючись на свої реальні знання, здібності і уміння.

Принцип усвідомленої перспективи вимагає глибокого розуміння студентами близьких, середніх і віддалених стимулів навчання. Як помітив Ю.К.Бабанский, необхідно знайти оптимальну міру співвідношення зв'язків управління з боку викладача і самостійності студентів. Використання технології модульного навчання сприятиме прагненню студентів до самостійності, усвідомлюючи, що деякі знання їм знадобляться не зараз, а в майбутньому.

Принцип різносторонності методичного консультування вимагає забезпечення професіоналізму в пізнавальній і педагогічній діяльності.

Принцип паритетності вимагає від студента і викладача максимальної взаємодії. Студент повинен самостійно організовувати засвоєння нового матеріалу і викладач приходити на кожну педагогічну зустріч підготовленим, вирішувати проблемні питання, залучати студентів до дослідницької діяльності.

*Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів в ході модульного навчання.*

Формування пізнавальної самостійності здійснюється в результаті включення студентів в процес формування системних узагальнених знань і способів діяльності за таких умов:

- озброїти студентів системними узагальненими знаннями;
- сформувати здатність використовувати ці знання для вирішення аналогічних і нових пізнавальних завдань, а також в процесі самостійного вивчення наступних тем;
- забезпечити динаміку пізнавальної самостійності і зростання інтересу до предмета;
- в ході цієї роботи формувати вміння працювати з різними джерелами інформації

*Послідовність вивчення модулів визначається:*

- логікою розвитку змісту;
- впливом модулів на усвідомлення загальних закономірностей;
- можливостями для поступового ускладнення формованих умінь самостійної роботи.

Дослідники в області модульного навчання рекомендують розділяти навчальну дисципліну приблизно на 10-12 модулів, виходячи з того, що модуль, його оптимальний об'єм логічно відповідає завершеному розділу навчальної дисципліни, на вивчення якого відводиться, як правило, від 10-12 до 18-20 годин. Розробники вважають, що у рамках однієї навчальної дисципліни повинно бути не більше 10-12, але не менше 5-6 модулів. При цьому рекомендується уникати занадто великих або занадто дрібних модулів (це ускладнює систематичність засвоєння знань студентом).

Проведений аналіз теорії і практики використання технології модульного навчання і аналіз його результатів дають підстави для наступних висновків. Модульне навчання порівняно з іншими дидактичними теоріями визначається наступними відмінними особливостями:

- забезпечує обов'язкове опрацювання кожного компонента дидактичної системи і наочне його представлення в модульній програмі і модулі

- припускає чітку структурування змісту навчання, послідовний виклад теоретичного матеріалу і забезпечення навчального процесу модульною програмою і модулями;

- передбачає варіативність змісту навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і потреб студентів.

*Можливості модульного навчання визначають його високу технологічність:*

- модульне навчання, ввібравши в себе динаміку розвитку інших дидактичних теорій, синтезувало в собі їх особливості, що дозволило вдало поєднувати різні підходи до відбору змісту і організаційних процедур сприйняття, переробки і представлення цього змісту, до вибору форм і методів навчання.

- визначило спадкоємність модульного навчання як цінність.

- спадкоємність модульного навчання проявляється в можливості інтегрувати в єдину дидактичну систему програмоване, проблемне, індивідуально-диференційоване, активне і ігрове навчання.

- теорія модульного навчання базується на системі його специфічних принципів : адаптивності, структуризації, проблемності, реалізації зворотнього зв'язку.

- реалізація цих принципів забезпечує гнучкість модульного навчання : як змістовну, так і структурну;

- гнучкість управління навчальним процесом визначає процесуальний аспект модульного навчання, включаючи варіативність методів і засобів навчання, інтегративність традиційних і нетрадиційних форм навчання, гнучкість системи контролю, індивідуалізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

- модульний підхід до організації навчання вимагає таксономії дидактичних цілей як по рівню (комплексні, інтегруючі, приватні), так і по виду, перекомпонування змісту навчального матеріалу, його структуризації і представлення в модулі.

- найважливішим етапом розробки педагогічної технології є вибір форм і методів навчання.

- технологія організації модульного навчання припускає інтеграцію його з теоріями активного, проблемного і програмованого навчання, що дозволяє створити комплексну дидактичну систему, що є гнучкою сукупністю наступних компонентів: МП і модулів, нетрадиційних лекцій, бліц-ігр, різноманітних форм самостійної роботи, форм контролю, рейтингової системи оцінки знань і умінь.

Основним засобом модульної технології, крім модуля як частини програмного матеріалу навчальної дисципліни, є сформована на основі модулів модульна програма.

Модульна програма – це система засобів, прийомів, за допомогою яких досягається інтегруюча дидактична мета в сукупності всіх модулів конкретної навчальної дисципліни. Вона розробляється викладачем на основі визначення основних ідей курсу. Кожній такій ідеї відповідає розроблений викладачем модуль. Їх сукупність забезпечує реалізацію основної мети вивчення всієї навчальної дисципліни.

Дослідники рекомендують починати кожен модуль:

- 1) з вхідного контролю знань і умінь (для визначення рівня готовності учнів до майбутньої самостійної роботи);

- 2) з видачі індивідуального завдання, заснованого на такому аналізі. Завданням може бути: наприклад, реферат з результатами аналізу знань, розрахунково-графічні завдання, контрольна робота, тести, письмові опитування і т.п. Модуль завжди повинен закінчуватися контрольною перевіркою знань. Контролем проміжним і вихідним перевіряється рівень засвоєння знань і формування умінь в рамках одного модуля або декількох

модулів. Далі - відповідне доопрацювання, коригування, установка на повторний модуль.

*Рекомендації для створення модульних програм і практичної діяльності у рамках модуля:*

а) при визначенні змісту модулів потрібна співпраця різних кафедр і викладачів, тобто ідеальним варіантом є командна робота.

б) модульне навчання слід розпочинати з вхідної діагностики базового досвіду навчаного з метою прогнозування індивідуальної траєкторії навчання за модульною програмою;

в) в процесі навчання необхідно забезпечити регулярний зворотній зв'язок;

г) найбільш гнучкою системою, що забезпечує зворотній зв'язок, на нашу думку є рейтингова система контролю.

Модульна технологія як будь-яка сучасна педагогічна технологія дозволяє модернізувати традиційні методи навчання: припускає рівневу диференціацію, адаптивну систему навчання, колективні способи навчання. Істотною характеристикою модульного підходу як сучасної педагогічної технології являється: усебічний аналіз процесу навчання в певному типі навчального закладу. Диференціювання навчальної інформації на "елементарні порції", виявлення логічних і психолого-педагогічних зв'язків між ними, певна стандартизація навчального процесу на основі цих зв'язків, актуалізація самоконтролю – відмінні особливості модуля.

Модульна технологія відповідає вимогам сучасної освіти оскільки в її основі:

- особистісно-орієнтований підхід до навчання;
- орієнтація на психологічні особливості кожної особистості;
- забезпечення диференційованого підходу в навчанні для кожного студента;
- закріплення у студентів навичок самоосвіти;

- поетапне рішення поставлених завдань;
- підтримка високої продуктивності заняття;
- відстежування рівня засвоєння матеріалу студентами, надання допомоги, консультації;
- включення різних форм і методів роботи (лекція, прес-конференція, семінар, робота в парах, міні групах, практико-орієнтована діяльність і т. п.)

Технологія модульного навчання забезпечує індивідуалізацію навчання, як за змістом, по темпах засвоєння, по рівню самостійності, так і по способах контролю і самоконтролю, створює передумови для придбання глибоких, стійких і міцних знань, навичок та вмінь, самостійної творчості для більш повного розкриття студента як особистості.

## **2.2. Проектні технології**

У сучасних умовах реформування освіти України триває пошук інноваційних підходів до підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті особливе значення у сучасній педагогічній теорії та практиці відводиться компетентнісному підходу, що зумовлюється зміною парадигм, перехід від парадигми викладання до парадигми учіння. Це актуалізує значущість проектної технології навчання, яка спрямована на активізацію навчальної діяльності студентів через дослідження проблемної ситуації та визначення засобів її вирішення у навчальній діяльності.

Оскільки проектна технологія навчання (метод проект) зародилась та активно використовувалось у зарубіжній педагогіці, тому, для більш глибокого розуміння її сутності доцільним стає вивчення та переосмислення зарубіжного досвіду щодо впровадження та використання її на практиці.



Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що дослідники вивчали різні аспекти зародження, становлення та розвитку методу проектів у зарубіжному та вітчизняному досвіді: історико-теоретичний аспект розглядається у роботах П.В. Архангельського, П.П. Блонського, С.М. Вудварда, Д. Дьюї, Б.В. Ігнат'єва, Е.Г. Кагарова, В.Х. Кіпатрика, М. Кнолла, Е. Коллінгса, Л.Г. Кондратова, Л.Е. Левіна, В.Н. Стернберг, Ю. Олькерса, О.А. Пеньковських, С.Т. Шацького, Е.Н. Янжула та ін.; теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у дослідженнях Д.Г. Левітеса, І.І. Ляхова, Н.В. Матяш, О.М. Пєхоти, Є.С. Полат, В.Є. Радіонова, С.О. Сисоєвої, Н.Г. Чанилової та ін.; технологія впровадження індивідуальних освітніх проектів у навчальний процес висвітлено у працях Н.В. Альохіної, С.Е. Генкал, І.Г. Єрмакової, Л.В. Сохань, Е.І. Сундукової та ін.; аналіз деяких аспектів підготовки студентів вищих навчальних закладів через проектну діяльність знаходимо у працях С.М. Баташової, В.Г. Веселової, О.П. Демченко, О.В. Зосименко, М.В. Елькіна, С.С. Ізбаш, О.В. Ільяшевої, М.Л. Пелагейченка, Т.П. Резнік та ін. Разом з тим, досить обмежено висвітлено тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття.

Дослідження співвідношення понять «проект», «проекткування», «метод проектів», які розкривають сутність проектної технології навчання дозволило розкрити пріоритетні підходи до цього феномену. У цьому контексті привертає увагу дослідження німецького педагога М. Кнолла, який досліджуючи генезу «методу проекту» визначив такі етапи у його розвитку: 1590–1765 рр. – започаткування проектної діяльності в навчанні у Європі; 1765–1880 рр. – проект посідає суттєве місце у процесі навчання, відбувається його «перенесення» до Америки; 1880–1915 рр. – активне використання проектів на уроках «Праці» та у загальноосвітніх школах; 1915–1965 рр. – переосмислення проектного методу та його «перенесення» з Америки назад до Європи; 1965 – до т.ч. – повторне відкриття проектної ідеї та третя хвиля його міжнародного визнання та поширення.

Цікавим є досвід англійського педагога Сесіль Редді наприкінці 80-х років XIX століття, який застосував метод проектів у навчальному процесі коледжу в Аботс-Гольмі для виховання дітей аристократії. Організація педагогічного процесу коледжу була спрямована на виховання людей із сильною вдачею, здатних до самостійного практичного життя. Педагог залучав учнів до створення певних проектів, під час здійснення яких учні мали можливість застосовувати теоретичні знання, яких вони набували у процесі навчання. Наприклад, складаючи та здійснюючи проект ремонту містка, учні використовували та поглиблювали знання з геометрії, фізики та інших дисциплін. Саме застосування методу проекту дозволяло учням ставити перед собою конкретне практичне завдання та складати проект його здійснення й втілення у життя. Отже, метод проектів був одним з елементів структурної організації педагогічного процесу коледжу, хоча сам термін не вживався і не мав певного педагогічного обґрунтування.

Великий внесок у розвиток ідеї проектної діяльності у навчанні зробив Кельвін М. Вудворд, декан політехнічного університету у Вашингтоні, який у 1879 р. відкрив Першу школу Ручної праці в Сент-Луїсі. Можна вважати, що саме він «переніс» метод проекту з Європи до Америки. На той час в американській системі освіти склалися сприятливі умови для впровадження цієї технології навчання, оскільки система освіти США не була обмежена державним централізмом, а американські умови життя давали повний простір розвитку педагогічної ініціативи. І саме ця освітня технологія відповідала вимогам до підготовки майбутніх фахівців: «Америці не потрібні мрійними та ідеалісти, Америці потрібні практичні діячі, сміливі та самостійні, які здатні досягати поставлених цілей» та філософській традиції прагматизму.

Засновниками теорії прагматизму були американські філософи І.С. Пірс (1839 – 1914) і У. Джемс (1842 – 1910), які вважали, що філософія не повинна бути відокремленою, абстрагованою від життя, вона повинна стати основою вирішення реальних проблем, які постають перед

конкретною людиною у різних життєвих ситуаціях. Все, що слугує дії, що допомагає людині знайти вихід з конкретної ситуації, прагматизм вважає істинним, урівнюючи у цьому відношенні поняття науки та вимислу. З цієї точки зору прагматизм підміняє істину утилітарно поняттям «вигоди», користю, а апеляція до досвіду, життю, фактам протиставляється науковому знанню та пізнанню.

Яскравим представником прагматизму в педагогіці був професор Колумбійського університету Джон Дьюї (1859-1952), який обґрунтував концепцію «прогресивізму» та прагматизму по відношенню до навчання та виховання.

Закладаючи основи прагматичної педагогіки, Д. Дьюї виходив із таких філософських міркувань: розум не є самодостатньою сутністю, відірваною від людського організму в його цілісності; те, що ми називаємо розумом, формується у процесі соціального досвіду; головним у діяльності людини є процес становлення, а не буття як статичного стану; «основним інструментом» індивіда є інтелект, за допомогою якого він розв'язує проблеми, що виникли. Звідси, за Д. Дьюї, основними положеннями концепції педагогічного прагматизму є такі: здібності людини закладені природою, а школа має створити умови для їх розкриття; знання мають сприяти пристосуванню людини до навколишнього середовища і бути практично спрямованими; головне – це не кількісні характеристики знань, набутих учнями у школі, а вміння використовувати їх у певній ситуації; навчання через досвід; максимальне використання можливостей сьогодення; важливо підкорити зміст навчання розв'язанню практичних проблем, що відповідають нахилам та підготовці дитини; у свою чергу, розв'язання проблем потребує поєднання розумової і фізичної праці, що має розвивальну і суспільну цінність.

Вирішальне значення для розвитку ідеї проєктів мав сформульований Д. Дьюї головний принцип навчання – «навчання через дію», за яким сутністю процесу навчання є відкриття, тобто постійне, реальне втілення

чогось нового. Саме вона стала основою розробленого вченим «методу проблем».

Дослідження засвідчує, що незважаючи на досить широке використання проектів у навчальному процесі, тільки у 1908 році поняття «метод проектів» вперше впровадив американський педагог Д. Снедден, який впроваджував, так званий «домашній проектний план» щодо навчання дітей у сільській місцевості.

Проте, тільки коли у 1911 році Американське бюро виховання узаконило термін «метод проектів», а у 1919 році американське шкільне відомство надрукувало рекомендації «Проектний метод у справах освіти», він набуває статусу методу навчання, і «метод проектів» починають розглядати як технологію прогресивного навчання, як взірцевий механізм нової освітньої психології, відповідно до якої діти не є лише «сосудом» для наповнення знаннями, вони повинні залучалися до набуття знань з метою розвитку ініціативи, творчості та розсудливості.

Для обґрунтування теоретичних засад методу проектів багато зробили послідовники Дж. Дьюї - В. Кілпатрик та Е. Коллінгс.

Професор У.Х. Кілпатрик у своїй ґрунтовній праці «Метод проектів» запропонував першу класифікації проектів у відповідності з їх цілями, характеризуючи метод проектів як метод планування доцільної діяльності у зв'язку з вирішенням певного навчального завдання у реальній життєвій ситуації, як діяльність, яка «виконується від щирого серця», з високим рівнем самостійності та зацікавленості учнів.

Подальшого узагальнення досвід роботи за методом проектів дістав у працях відомого американського вченого Е. Коллінгса. Чотири взаємопов'язані між собою ідеї визначають його позицію щодо побудови школи, яка працює за методом проектів: для того щоб школа мала змогу правильно виконувати свої функції, учні повинні самі проектувати те, чим вони будуть займатися; справжнє навчання ніколи не буває одностороннім або відокремленим; у школі спочатку обирають вид проектної діяльності, а

вже потім – навчальні предмети, необхідні для її виконання; програма – це сукупність організованих дослідів, пов'язаних між собою, адже все вивчене в одному ряді дослідів має стати основою для наступної серії дослідів.

Зазначимо, що на початку ХХ століття проектний метод вважався специфічною американською освітньою стратегією і знайшов визнання світової педагогічної спільноти. Так, у Німеччині ідеї проектної діяльності були покладені в основу концепції загальної освіти Б. Отто, який визначав проект як засіб зв'язку теорії з практикою. Подальший розвиток метод проектів з німецькою назвою «Vorhaben» («задум») отримав працях Ф. Карсена, Г. Кершенштейнера, О. Хаазе та інших. Ф. Карсен розглядав «проект» як кращий метод, що має потенціал піднести суспільство на вищий щабель культури, тоді як О. Хаазе вважав його однією з форм початкової освіти. Педагог-реформатор А. Рейнвейн наголошував на тому, що «проект» виконує роль методичного ядра самовиховання. Проте всі вони були однак у тому, що за такої системи навчання учні працюють більш зацікавлено й наполегливо, стають більш відповідальними й соціальними.

Водночас «проект» став майже єдиний метод, у межах якого учні мали повну свободу вибору. Це викликало занепокоєння як у «консерваторів», так і у «прогресивістів». Сам Джон Дьюї критично відносився до такого захоплення методом проектів. Він вважав, що немає сенсу вибудовувати всю освіту на основі проектного методу, тому що він короткотривалий, непостійний, тривіальний, що є явно недостатнім для повноцінної освіти. Поступово метод проектів перестає бути домінуючим у навчальному процесі. Проте елементи «методу проектів» активно запроваджувалися у так званих експериментальних школах, які були осередком пошуку шляхів реорганізації змісту, форм і методів шкільної освіти й виховання у країнах Західної Європи та США. Так, у Франції було створено кілька зразкових ліцеїв (ліцеї-пілоти), у навчально-виховній

роботі яких використовувалися ідеї «методу проектів», а саме: опрацювання шкільної програми групами (командами) ліцеїстів; урахування індивідуальних здібностей та інтересів дітей; поєднання процесу навчання з навколишнім середовищем, учителем та іншими учнями .

Ідеї проектного навчання були покладено в основу функціонування Йєна-план-школи П. Петерсена у Німеччині, у якій зміст навчального матеріалу визначався інтересами учнів з урахуванням їх індивідуальних здібностей.

Яскравим прикладом використання ідей проектної технології була школа О. Декролі «Ермітаж» (Бельгія). У навчальному процесі широко використовувався «метод центру інтересів», за яким вивчення різних шкільних дисциплін відбувається при вивченні певної теми у відповідності з дитячими потребами. Застосування проектів у навчальному процесі давало можливість максимально враховувати інтереси дитини та розвивати її творчі здібності; пов'язувати навчальний матеріал із життям тих, хто навчається; визначати цікаві форми і методи оцінювання діяльності кожного учня. Необхідно зазначити, що ця школа і сьогодні входить до четвірки кращих за успішністю освітніх закладів Брюсселя.

Метод проектів частково використовувався і в початково-виховній роботі школи-інтернату С. Френе як засіб стимулювання процесу навчання (технологія вільної праці). Під час навчання широко практикувалась самостійна робота учнів, кожен з яких мав індивідуальну програму на день, тиждень або місяць, що виконувалась у тісній взаємодії з учителем. Ще одна особливість навчального процесу школи полягала в урахуванні життєвого досвіду учнів, що є невід'ємною характеристикою проектної діяльності.

Важливе місце метод проектів займав у Дальтон-школах Е. Паркхерст, основою яких стала співпраця учнів різних класів, вікових груп.

Використання проектів було спрямоване на стимулювання самостійної роботи учнів у групах, розвиток здатності працювати разом.

У школах у Віннетке, які відкрив К. Уошберн, втілюючи систему індивідуалізованого навчання (Віннетке-план), групові проекти використовували для розвитку творчого потенціалу кожного учня.

У 80-х роках ХХ ст. популярністю користувався проект спільного або кооперативного навчання (університети штатів Балтимор, Міннесота та Каліфорнія), що є розширеним варіантом «методу проектів». Він сприяв вихованню таких якостей в учнів, як відповідальність за своє навчання і навчання інших членів групи, індивідуальна незалежність, соціальна взаємодопомога, оцінювання та перспективи поліпшення виконання завдання.

У цей час на Заході стали поширеними так звані відкриті школи, навчально-виховна робота в яких передбачала тісний зв'язок із навколишнім середовищем, урахування різних соціальних чинників та самоосвіти індивіда. У штаті Міннесота (США) одним із головних завдань педагогічного колективу експериментальної «відкритої школи» було проголошено перетворення навчання у радість, завдяки чому забезпечувалося формування індивідуальності дітей, розвиток їх активності, відповідальності, творчості, комунікабельності, самостійності. Навчальна підготовка тут здійснювалася за такими напрямками: підготовка до ділової діяльності; підготовка до суспільної діяльності; загальний культурний розвиток; формування навичок міжособистісного спілкування. За допомогою вчителя учень міг скласти індивідуальний план навчальної роботи й одержати оцінку своєї діяльності. Проводилися різноманітні екскурсії на виробництво, у сільські господарства, контори з подальшим використанням зібраного матеріалу в навчальній роботі. Аналогічна робота здійснювалася і в громадських школах та «школах без стін» (Б. Шлезингер, США).

В Англії експериментальні «відкриті школи» було створено на початку 70-х років ХХ ст., де, відповідно до «методу проектів», не існувало чіткого розкладу уроків, традиційного навчального плану. Вчитель й учні спільно планували теми занять і час їх виконання (інтегрований день). Були відкриті групи старших і молодших учнів, які сиділи на заняттях поруч, що сприяло вихованню довірливого ставлення й турботливості старших учнів до молодших. Подібні навчальні заклади були створені у Німеччині, Франції та інших країнах

В Україні теоретико-методологічні засади використання проектів були закладені Г. Г. Ващенком. Видатний український педагог відносив метод проектів до активних методів навчання, для яких «характерний практичний ухил навчання та зв'язок із життям» .

У сучасній педагогіці «метод проектів» розглядають як спосіб організації самостійної діяльності учнів, спрямований на вирішення завдань навчального проекту, що інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентаційні, дослідницькі, пошукові й інші методики (Н. Ю. Пахомова); як спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином (Є. С. Полат). Під проектним навчанням студентів розуміють технологію активної самостійної пізнавальної діяльності, яка орієнтована на творчу самореалізацію особистості студента і спрямована на підвищення його професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

На початку ХХІ століття проектна технологія навчання визнається педагогами як одна з особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, в основі якої лежить визнання унікальної сутності того, хто навчається, його індивідуальності. При цьому змінюється роль викладача. Його основним завданням стає створення відповідного навчального середовища, у якому студент має можливість спиратися на свій особистісний потенціал. Тоді



проектну технологію можна визначити як сумісну діяльність того, хто навчається та того, хто навчає, що спрямована на індивідуальну самореалізацію учня та розвиток його особистісних якостей у ході виконання проекту.

Актуальність проектної технології у роботі з майбутніми вчителями зумовлена її основними завданнями, які полягають у тому, щоб навчити майбутнього вчителя самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; сприяти розвитку комунікативних здібностей; розширити коло спілкування; прищепити вміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати та аналізувати інформацію, висувати гіпотези, робити висновки.

Проектна діяльність студентів забезпечує пріоритет надпредметних соціально значимих знань і умінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, тому що саме ці знання й вміння дозволяють майбутнім фахівцям упродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності.

Розрізняють дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані навчальні проекти.

Дослідницькі навчальні проекти за будовою наближені до наукового дослідження. Вони потребують чіткої структури, обґрунтування актуальності теми, предмета дослідження для всіх учасників, визначення проблеми, мети. Цей тип навчальних проектів передбачає висунення гіпотези, її перевірку, обговорення та аналіз результатів, їх оформлення. У контексті нашого дослідження дослідницькі навчальні проекти спрямовані на формування знань з педагогічних теорій, концепцій, ідей; усвідомленість та міцність знань, умінь, навичок і способів діяльності; вміння оперувати науково-педагогічним понятійним апаратом; побудову власного алгоритму дій; творче застосування знань у незнайомій ситуації; оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями й навичками, методами, прийомами, засобами навчання, формами організації

навчального процесу; уміння організовувати продуктивну діяльність учнів і вирішувати педагогічні ситуації.

Творчі проекти, на відміну від попередніх, не мають певної структури. Кожен учасник навчального проекту виконує ту його частину, яка відповідає особистим інтересам. Результати навчального проекту можуть бути подані у вигляді твору, відеофільму, драматизації, статті тощо. Процес розробки творчого проекту спрямований на формування в майбутніх педагогів установки на творчий професійний пошук і досягнення ефективних результатів під час творчої взаємодії з учнями; прагнення до творчих досягнень у професійній діяльності, а також визначення особистої значущості творчої пошукової діяльності у предметній сфері та системі ціннісних орієнтацій.

Для ігрових та рольових навчальних проектів також характерна відсутність чіткої структури. Учасники виконують ролі, зумовлені характером і змістом навчального проекту. Це можуть бути літературні персонажі або вигадані герої, суб'єкти професійної діяльності, які імітують соціальні й ділові відносини. Здійснюється формування як особистісних, так і професійно значущих якостей, особлива увага приділяється формуванню комунікативних навичок.

Інформаційні навчальні проекти спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт або явище, аналіз і узагальнення фактів. Вони вимагають чіткої структури, що складається з мети, предмета інформаційного пошуку, джерела інформації, способів обробки, подання результатів презентації. Можуть систематично коригуватися. Сприяють формуванню педагогічного кругозору.

Практико-орієнтовані навчальні проекти передбачають, що результат діяльності орієнтований на соціальні інтереси учасників та чітко визначений із самого початку. Цей тип навчального проекту має певну структуру всієї діяльності учасників із зазначенням функцій кожного з них, а також чітку організацію координаційної роботи на кожному етапі.

Продукт такого навчального проекту може бути різним – рекомендації до проведення науково-педагогічних досліджень; висування ідей щодо модернізації освіти; складання словника педагогічних термінів тощо.

Предметні навчальні проекти проводяться в межах одного навчального предмета та потребують чітко визначеної мети, завдань, окреслення знань і вмінь, які необхідно опанувати.

Міжпредметні навчальні проекти характеризуються тим, що проблема може належати до двох або більше галузей знань. Вони потребують досить чіткої координації з боку спеціалістів, узгодженої роботи різних творчих груп, що мають конкретні дослідницькі завдання.

У процесі здійснення навчальних проектів з відкритою координацією викладач виконує свою функцію відкрито, але робить це без тиску; у навчальних проектах із завуальованою координацією викладач виконує роль рівного учасника проекту.

Внутрішні чи регіональні навчальні проекти організовуються як у межах однієї групи, так і в межах країни в цілому.

Міжнародні проекти здійснюються представниками різних країн. Для їх реалізації можуть застосовуватися засоби інформаційних технологій.

Основні вимоги до застосування методу проектів (за Є. С. Полат):

- наявність важливої в дослідницькому плані проблеми;
- практична, теоретична, пізнавальна значимість запропонованих результатів (результат проектної діяльності повинен мати застосування);
- самостійна діяльність (індивідуальна, парна, групова) учасників проектного методу;
- гнучкість і зміни у ході виконання;
- структурування змістової частини проекту;
- послідовність дій.

Процес розробки навчального проекту охоплює чотири взаємопов'язані етапи, кожний з яких включає кілька послідовних кроків

студентів – від ідеї до кінцевого результату. Розглянемо особливості роботи на кожному етапі.

Перший етап – організаційно-підготовчий – дуже важливий, оскільки визначає, як буде організована робота над навчальним проектом. Він передбачає два підетапи: підготовчий та планування.

На підготовчому підетапі першим кроком є формування проектних груп, якщо мова йде про групові навчальні проекти. В основі розподілу студентів за групами лежать їх спільні інтереси та вподобання. Проте для досягнення більш продуктивного результату доцільно створення гетерогенних груп. З метою уникнення двох полюсів: з одного боку, утворення сильних груп, а з другого – слабких, викладач може вносити свої пропозиції щодо особистісного складу проектних груп.

Практика доводить, що для ефективнішої роботи у проектних групах кількість студентів повинна становити не більш ніж 5–6 осіб.

Кожна проектна група обирає лідера-організатора, до обов'язків якого входять питання організації роботи щодо створення навчального проекту в цілому. Обрання лідера-організатора не виключає можливості появи на будь-якому етапі роботи над навчальним проектом ситуативних лідерів: лідер-генератор ідей, лідер-дослідник, лідер-режисер презентації тощо. Робочі питання щодо створення навчального проекту викладач повинен обговорювати з усією групою, а не з окремими її членами.

Другим кроком у межах зазначеного підетапу є вибір школи студентами, яка є джерелом практичної інформації, тобто студенти займаються вирішенням теоретичних проблем з педагогіки не абстрактно, а з урахуванням конкретної освітньої практики. Наприклад, розв'язуючи проблему професійного самовизначення школярів, майбутні педагоги пропонують шляхи її розв'язання не у загальному масштабі, а з урахуванням специфіки конкретного класу чи школи. Для цього, попередньо визначивши проблему дослідження, студенти спочатку вивчають її в науково-педагогічній літературі, а потім з'ясовують стан

речей безпосередньо на практиці, на основі отриманих даних пропонують власне розв'язання проблеми.

Для розробки методологічних характеристик навчального проекту пропонується такий шлях – рис. 1.:

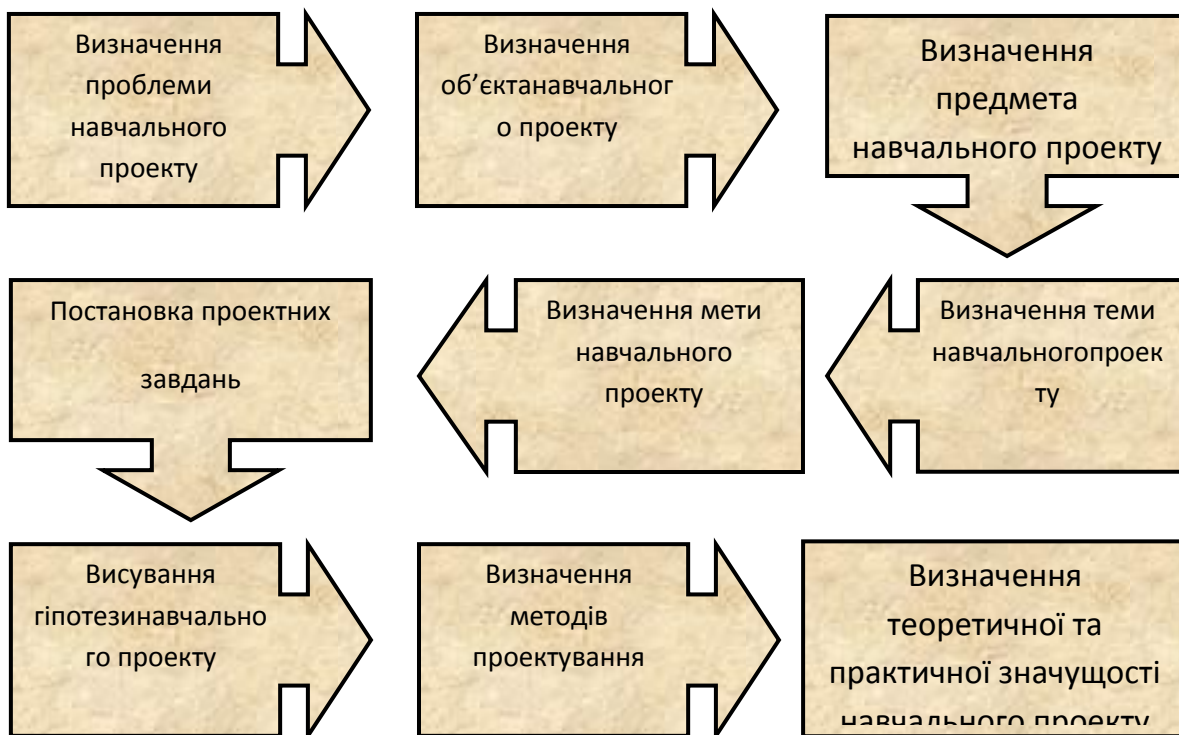


Рис. 1. Послідовність розробки методологічних характеристик навчального проекту

Розробка проекту починається з постановки проблеми, на розв'язання якої спрямований проект. Проблема може бути сформульована або як суперечність, або як питання, що об'єктивно впливає з виявленої проектувальником суперечності. Проблема навчального проекту також може бути розглянута як практичне завдання, запит, потреба практики. Її виявлення доцільно здійснювати за такими етапами:

– проведення бібліографічного огляду з вивченням існуючих підходів до обраного для проектування явища чи процесу, з'ясування стану розробленості явища, або процесу;

– виявлення суперечностей у вже існуючих даних, проведених дослідженнях, між установленими фактами і їх теоретичним поясненням, різними поясненнями тих самих даних, наявними умовами ситуації й тими вимогами, що ставляться до неї;

– на підставі суперечності сформулювати проблему, яку можна визначити як «знання про незнання», тобто питання, що об'єктивно виникає під час наукового пізнання й вирішення якого має теоретичний і практичний інтерес. Під час постановки проблеми виявляється дефіцит інформації для опису чи пояснення досліджуваної реальності.

Важливо щоб викладач використовуючи проектну технологію, враховували вікові особливості студентів. На II–III-х курсах педагог допомагає студентам у виборі та пошуку джерел інформації, координує процес проектної діяльності. Ефективним на початкових етапах здійснення методу проектів є використання студентами методичних рекомендацій, у яких вказані: рекомендована література, алгоритм виконання проекту, вимоги до його якості та критерії оцінювання, ін. На IV–VI курсах студенти проявляють більшу самостійність.

Наступним кроком у розробці навчального проекту є виділення його об'єкту та предмету. Об'єктом є фрагмент дійсності, що існує поза свідомістю людини і незалежно від неї. Об'єкт навчального проекту з педагогічних дисциплін завжди лежить у сфері цілеспрямованого навчально-виховного процесу: педагогічні теорії, зміст і цілі освіти, педагогічна діяльність. Об'єктом навчального проекту не можуть бути учні або педагоги самі по собі, а тільки як суб'єкти навчально-виховного процесу.

Предмет – це те, на що спрямована пізнавальна, творча, практична діяльність будь-кого. У педагогіці як предмет проектування можуть бути різні сторони навчально-виховного процесу: технології, методи, форми, способи організації, педагогічні умови.

Наступним етапом є визначення теми, завдань та висування гіпотези навчального проекту. Тема є результатом індивідуального творчого пошуку, тому вона має бути цікавою та оригінальною. У перекладі з давньогрецького термін «тема» означає: «те, що покладено в основу». Таким чином, її провідна роль полягає у тому, що вона задає загальний

напрямок проектування, визначає основний зміст діяльності і тому може бути визначена тільки після вибору проблеми, об'єкта та предмета навчального проекту.

Заактуалізуємо на тому, що у проектній діяльності важливою є попередня робота зі студентами. Викладач має проявити надзвичайну майстерність у тому, щоб не насаджувати свої ідеї, а мотивувати молодих людей до виконання проекту. Можна використовувати метод «мозкового штурму» для вибору тем, які цікавлять студентів та викладачів. Водночас, проблема, яка вирішуватиметься студентами має бути взята із реального життя та бути значимою для молодих людей. Суть методу проектів у процесі професійної підготовки полягає у стимулюванні інтересу студентів до проблем, які стосуються майбутньої професійної діяльності, або є суспільно значущими на сучасному етапі. На II–III курсах цікавою є сфера уявлень молоді людини про себе, своє майбутнє. Тому необхідно планувати проект зосереджуючись на таких проблемах як смисл життя, особливості професії вчителя, місце молоді людини у сучасному світі, цінності молоді XXI століття, ін. Прикладом таких проектів можна назвати наступні: «Зарубіжні теорії про розвиток та формування особистості» (з психології), «Проблеми сучасної школи та педагогічні технології» з курсу «Педагогічні технології у школі»; «Портрет учителя сучасної школи XXI століття», «Народна педагогіка про виховання» (з педагогіки) та ін.

Вибір теми проекту вимагає обов'язкового обґрунтування її актуальності, яка визначається необхідністю звертання до цієї теми саме зараз, потребою її розробки для педагогічної практики в аспекті обраного напрямку проектної діяльності.

Далі необхідно визначити мету та поставити завдання навчального проекту. Під метою розуміють бажаний кінцевий результат проекту. Зміст мети навчального проекту полягає у вирішенні суперечності, наявній у практиці, а її досягнення пов'язане з удосконаленням ділянки педагогічної дійсності. Для визначення мети використовуються такі дієслова:

розробити, виявити, дослідити, описати, створити, обґрунтувати, проаналізувати й тощо.

Постановка проектних завдань припускає вироблення певної послідовності дій – кроків і засобів для досягнення мети, здійснення вибору шляхів. Варто розрізнити завдання та етапи створення навчального проекту. Під час формулювання завдань бажано не описувати свої дії (наприклад, теоретичний аналіз літератури, добір методів і методик дослідження, організація й проведення дослідження, інтерпретація й подання результатів), а розкривати, для чого здійснюється кожна з цих дій і як це сприяє досягненню мети проекту. Завдання можуть бути подані в узагальненому або деталізованому вигляді.

Гіпотеза – це логічно обґрунтоване припущення автора чи авторів навчального проекту, що має потребу в підтвердженні або спростуванні, істинність якого не очевидна. Вона не повинна містити суперечливих суджень і суджень оцінного характеру.

Гіпотези проекту спрямовані на виявлення причинно-наслідкової залежності (зв'язку) між різними явищами або процесами. Вони формулюються в такий спосіб: «можна припустити, що якщо «А»..., то «Б»...» або «можна припустити, що «А» впливає на «Б». Наприклад, «можна припустити, що застосування проектного навчання впливає на підвищення рівня самоосвітньої компетенції студентів» або «якщо індивідуалізувати зміст навчання, то підвищиться рівень навчальної мотивації в учнів».

Зазначені методологічні характеристики навчального проекту повинні бути подані у відповідному розділі й викладені в такій послідовності: актуальність теми, проблема, об'єкт, предмет, мета, гіпотеза, завдання, методи проектування, теоретична й практична значущість проекту.

Головним завданням наступного підетапу – планування – є розробка послідовності виконання дій, що включає покрокову розробку дослідницького етапу та реалізується у розробленні плану створення



навчального проекту, урахувавши деталі. Цей підетап також передбачає визначення термінів подання результатів навчального проекту. Так, під час вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ доцільно виділяти від двох (якщо це міні-проект) до п'яти тижнів для створення проекту. Розробка індивідуальних навчальних проектів може тривати протягом вивчення навчальної дисципліни.

Саме на цьому підетапі доцільно проводити розподіл обов'язків між членами проектної групи відповідно до їх інтересів та можливостей. Кожен учасник проектної діяльності повинен відповідати за виконання конкретної частини навчального проекту, від чого залежатиме успіх усієї групи. За процес розподілу завдань відповідає лідер-організатор. Крім того, майбутні педагоги у процесі спільного обговорення з'ясовують, якими джерелами варто користуватися для досягнення мети, а також визначають, в якій формі буде представлений продукт навчального проекту. Проте під час безпосереднього створення навчального проекту його форма може змінюватися, що пояснюється творчим характером діяльності.

Особливість цього етапу визначається тим, що студенти набувають навичок виявлення суттєвого та менш суттєвого, вчать оцінювати свої знання, можливості та рівень підготовки, а також визначати, що їм необхідно засвоїти для подальшого навчання.

Провідну роль у створенні навчального проекту відіграє дослідницький етап, що має об'єктивне підґрунтя, оскільки це етап безпосереднього втілення ідеї в проект.

У межах етапу вважаємо за потрібне виділити такі підетапи: аналітичний, пошуковий, виконавчий, кожен з яких має особливості. Так, аналітичний передбачає аналіз студентами інформації, якою вони вже володіють, а також визначення кола питань, інформації з яких недостатньо. Під час вибору проблеми дослідження та форми втілення результату необхідно враховувати особистісні й матеріальні ресурси (доступ до всіх

видів інформації, Інтернету, комп'ютера, можливість користування відеокамерою, магнітофоном чи іншими видами техніки тощо), оскільки саме вони визначають можливість практичної реалізації навчального проекту.

Наступним підетапом є пошуковий, у межах якого студенти здійснюють пошук необхідної інформації. Для цього вони використовують психолого-педагогічну літературу (підручники, періодичні видання, посібники, наукові праці), здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет, з'ясовують стан справ у діяльності школи згідно із досліджуваною проблемою. У педагогіці не існує єдиного підходу до розв'язання певної проблеми, тому відбувається пошук оптимального способу досягнення мети має місце під час розробки навчального проекту. Його суть полягає у визначенні та розгляді студентами альтернативних шляхів досягнення мети проекту та виборі найоптимальнішого рішення. Аналіз альтернатив може відбуватися за різними критеріями. Так, студенти можуть обрати спосіб розв'язання досліджуваної проблеми, який потребує найменшої кількості ресурсів.

Участь у проекті сприяє розвитку індивідуальної позиції кожного студента, коли потрібно відстояти свою точку зору з питання, яке він досліджував; розвиває навички співробітництва, сприяє командній взаємодії та формує терпимість до поглядів інших.

Під час виконавчого підетапу студенти реалізують заплановані кроки щодо створення навчального проекту, формулювання висновків та його оформлення.

Важливо, щоб у процесі здійснення проектної діяльності не тільки застосовувались раніше набуті знання та навички, але студент збагачувався новими знаннями, здобував професійно важливі навички та удосконалював уміння формулювати проблему, планувати етапи її вирішення; критично осмислював інформацію та «відсіював» ту, що не пройшла відбору за відповідними параметрами; аргументовано відстоював свої погляди; мав

готовність до прийняття компромісних рішень, якщо це є необхідним для подальшого просування роботи.

Оформлення навчального проекту залежить від фантазії творчості учасників проектної діяльності, а тому може бути різноманітним. Проте необхідно пам'ятати, що оформлення результатів навчального проекту здійснюється відповідно до визначеної форми його реалізації, а висновки формулюються відповідно до поставлених завдань.

На нашу думку, самостійність студентів на дослідницькому етапі є найвищою. Викладач виконує роль консультанта, який не повинен відповідати на запитання, що не було задане.

Поточний контроль за розробкою навчального проекту викладач здійснює протягом 15–хвилинного обговорення на кожному семінарському занятті. Робочі питання щодо створення навчального проекту з'ясовуються на консультаціях.

Характерною особливістю проектної діяльності під час вивчення педагогічних дисциплін є її тісний зв'язок із школою. Саме тому етап реалізації результатів навчального проекту повинен бути у загальній структурі його поетапного створення. У межах етапу пропонуємо виділити такі підетапи: практичний, рефлексивний та корекційний.

Бажано, щоб студенти апробували навчальний проект у практиці школи на базі якої здійснювалася його розробка. Вони можуть це робити або самостійно під час педагогічної практики, або запропонувати його класному керівникові, або вчителю-предметнику з якими студенти співпрацювали під час створення навчального проекту. Якщо реалізація навчального проекту вимагає великого проміжку часу, студенти мають право реалізувати певну його частину (наприклад, провести тільки одну зустріч сімейного клубу із запланованих чотирьох).

Рефлексія є важливою складовою проектної діяльності майбутніх педагогів і займає особливе місце серед етапів розробки навчального проекту. Рефлексивний підетап передбачає самоаналіз суб'єктами

проектної діяльності відповідності визначеної мети з результатами навчального проекту, змісту діяльності з поставленими завданнями, ефективності використання методів, прийомів, засобів для досягнення результату. Доцільно звернути увагу студентів на аналіз причин успіху, помилок, труднощів під час розробки навчального проекту.

Підкреслимо, що не дивлячись на визначення рефлексивного підетапу як самостійного явища, рефлексія реалізується на всіх етапах розробки навчального проекту як здатність аналізувати, осмислити суперечності та проблеми, які виникли у процесі проектної діяльності, мисленні, визначати шляхи розв'язання поставленої задачі. Чим вищий рівень усвідомлення студентом особистої відповідальності за якість навчального проекту, тим розвиненішою є його ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у майбутній педагогічній діяльності.

Необхідно зазначити, що корекцію варто проводити у два етапи:

– до використання навчального проекту на практиці з метою виявлення та виправлення недоліків, а також визначення реалістичності втілення результатів навчального проекту;

– після реалізації навчального проекту на практиці з метою його аналізу і вдосконалення.

Робота над кожним проектом повинна завершитись отриманням певного продукту, його публічним захистом та обов'язковим аналізом – дискусією щодо результатів проектної діяльності. Тому до складу презентаційного етапу доцільно включити такі підетапи: захист навчального проекту, що передбачає підготовку подання результатів та їх публічну презентацію; аналіз результатів та оцінка навчального проекту.

Форма подання навчального проекту не має обмежень і повністю залежить від майбутніх педагогів. Проте обов'язковим елементом є наявність інформації щодо мети навчального проекту, на вирішення яких освітніх завдань він спрямований та аналіз досвіду його практичного втілення.

Практика доводить, що презентація проекту буде ефективнішою, якщо під час її підготовки звернути увагу на такі моменти:

1. Презентація повинна бути заздалегідь чітко спланована та добре продумана.

2. Доцільно визначити, якою буде динаміка й темп презентації.

3. Структура змістової частини захисту будується в логічній послідовності.

4. Під час проведення презентації важливо використання наочних засобів (плакати, слайди, відеофільми тощо), а також організація простору, де відбуватиметься захист (розміщення візуальних засобів і тих, хто буде виступати).

Подання кожного навчального проекту передбачає його обговорення й оцінку, тому доцільно виділити такий підетап, як аналіз результатів та оцінка проекту. Обговорення проекту проводиться студентами всієї академічної групи та викладачем, під час якого аналізуються шляхи реалізації поставлених завдань, чи досягнута мета навчального проекту, наскільки повно розв'язана проблема. Бажано визначити аспекти вдосконалення подальшої роботи над навчальним проектом.

Основними критеріями оцінювання навчальних проектів з педагогічних дисциплін є:

– актуальність (уміння обґрунтувати значущість щодо розв'язання актуальних педагогічних проблем);

– цілісність (наявність чітко визначеної мети, завдань, їх відповідність змісту, формам реалізації та очікуваним результатам);

– оригінальність форм реалізації;

– реалістичність (можливість використання навчального проекту для розв'язання конкретних педагогічних проблем);

– тема (проблемність, оригінальність, виразність);

– естетична оформленість;

- наявність графічних матеріалів (схем, графіків, таблиць, діаграм).
- активність кожного учасника навчального проекту відповідно до його індивідуальних можливостей;
- уміння відповідати на запитання опонентів;
- лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена проектної групи.

Кожен із вищеперерахованих критеріїв можна оцінювати за бальною системою. У цьому випадку важливо, щоб кожен критерій оцінювався таким чином: три бали – повна відповідність критерію; два бали – відповідає не повністю; один бал – частково відповідає.

Підсумкову оцінку виставляють відповідно до загальної суми балів. Наприклад, від 20 до 30 балів навчальний проект оцінюється «відмінно»; 10–19 – «добре»; менше 10 балів – «задовільно». Оцінку «незадовільно» пропонуємо не ставити за навчальні проекти.

Для оцінювання проектів можна створити експертну комісію, до складу якої можуть входити студенти, викладачі кафедри, вчителі школи та ін..

Ми вважаємо, що за своїм педагогічним ефектом презентаційний етап є одним із найважливіших етапів проекту, тому що студент має можливість подати результати своєї праці широкому колу слухачів.

Як доводить практика організації проектної діяльності, публічна презентація студентами її результатів дозволяє їм глибше усвідомити набутий під час дослідження досвід, відчутти значущість виконаної роботи та оволодіти навичками публічного виступу, що для професії вчителя є особливо актуальним.

Студент у процесі здійснення проектної діяльності веде щоденник рефлексії, в якому має відбиватися в т.ч. самооцінка його роботи та роботи колег. Це дає можливість на етапі «аналізу успіхів і помилок» зробити важливу аналітичну роботу, яка позитивно впливає не тільки на результати проектної діяльності, але дозволяє кожному зробити висновки щодо

особистісного та професійного розвитку. За умови співробітництва студента та викладача, певні висновки зробить і останній, врахувавши власні недоліки у організації проектної діяльності.

Для ефективного застосування проектних технологій у підготовці майбутніх вчителів слід дотримуватися наступних педагогічних умов:

- значущість в дослідницькому і творчому плані проблеми та її усвідомлення учасниками навчально-виховного процесу (студенти повинні усвідомлювати теоретичну і практичну значущість завдань для їх професійного зростання);

- професійна спрямованість та реальність виконання запропонованих завдань (проекти мають бути пов'язані з майбутньою професійною діяльністю і мати практичне значення);

- структуризація змістової частини проекту (чітке планування етапів виконання проекту);

- самостійність студентів у виконанні проектів (важливо чітко встановити обсяг і зміст самостійної роботи кожного учасника проекту);

- використання дослідницьких методів;

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу;

- ресурсно-диференційований підхід до використання проектних методик, що передбачає урахування можливостей викладача та рівня підготовленості й індивідуальних особливостей студентів;

- адекватність системи контролю за виконанням проекту відповідно до складності завдань (форми та методи контролю повинні бути методично обґрунтованими).

Отже, використання проектної технології у процесі підготовки сучасного вчителя сприяє створенню передумов для системно-цілісного сприйняття й освоєння педагогічної дійсності на основі гуманістичних ціннісних орієнтації, формуванню професійної компетентності майбутніх учителів, розвитку потреби в постійному професійному вдосконаленні та творчій самореалізації, стимулюванню інтересу до обраної професії,

формуванню готовності до педагогічної діяльності, забезпечуючи їх соціальну й професійну мобільність.

### **2.3. Інтерактивні технології**

Сучасний розвиток суспільства зумовлює глибинні зміни у соціально-економічній, духовній сферах. Прагнення інтегруватися до світового освітнього простору актуалізують соціальне замовлення держави на підготовку вчителя нової генерації, що в свою чергу висуває перед освітою нові завдання, що потребують перегляду змісту освіти, форм, методів, прийомів навчання.

У програмних документах України: Законі «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній програмі «Вчитель» (2002), «Білій книзі національної освіти України» (2009), Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012) наголошується на необхідності створення в Україні ефективної системи педагогічної освіти.

Сьогодні актуальним завданням сучасної освіти є перехід від пасивних форм навчання до активних. Такий перехід надає можливість готувати фахівців з високим рівнем професіоналізму, інноваційним мисленням та комунікативними здібностями. Підготовка висококваліфікованого спеціаліста вимагає не лише передачу знань, а й здатності до творчості, креативності, інноваційності в майбутній професійній діяльності.

В процесі переходу від пасивних форм навчання до активних, особлива увага звертається на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу, де студент є активним суб'єктом пізнавальної діяльності. Як наслідок зростає зацікавленість у



інноваційних технологіях навчання, зокрема в інтерактивних. Інтерактивні технології навчання досить швидко набули поширення та були визнані вчителями та науковцями як ефективний засіб впровадження інноваційних освітніх технологій.

Дослідники інтерактивне навчання визначають як навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним середовищем. Таке середовище слугує сферою отримання власного досвіду, який є основним джерелом пізнання. Учень стає учасником навчального процесу, в якому педагог не дає готових знань, а лише спрямовує на самостійний пошук.

Перш ніж перейти до ґрунтовного розгляду інтерактивних технологій вважаємо за доцільне розглянути історію їх виникнення та знадати науковців які займаються їх дослідженням на сучасному етапі.

Не дивлячись на те, що власне поняття інтерактивних технологій навчання з'явилося в педагогіці відносно недавно, його елементи були поширені в педагогічній науці і практиці досить давно. Суть такого навчання виголосив більше 2000 років тому великий китайський філософ - Конфуцій. Праці, ідеї та досвід роботи зарубіжних вчених (А. Белла, Дж. Дьюї, Я. Коменського, Дж. Ланкастера, Й. Песталоцці, Е. Паркхерст, Ж.-Ж. Руссо) покладені в основу інтерактивних технологій.

У вітчизняній педагогіціспроби активізації взаємодії всіх суб'єктів навчання, в частковій формі використовувалися впродовж минулого століття педагогами, які працювали над пошуком шляхів оптимізації навчального процесу. Це навчання набуло поширення в часи шкільного реформування освіти на Україні в 1920 роки. Деякі елементи інтерактивного навчання зустрічаються в роботах: Ш. Амонашвілі, Е. Ільїна, Л. Занкова, О. Сухомлинського, В. Шаталова і т.д.

Сучасні науковці теорію використання інтерактивних педагогічних технологій представили у науково-педагогічній літературі в різних аспектах. Питаннями активної позиції особистості в процесі навчання, визначення, пояснення сутності інтерактивних технологій і використання

їх у навчально-виховному процесі займалися такі дослідники, як Н. Балицька, К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, Н. Коломієць, О. Коротаєва, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Н. Суворова, П. Шевчук.

Психологічні й дидактичні принципи структурування навчально-пізнавальної діяльності розглядались у працях Ю. Бабанського, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Євдокимова, Л. Кондрашової, О. Леонтєва, В. Онищука, С. Рубінштейна, О. Савченко, Д. Узнадзе, В. Шадрікова.

У своїх працях ефективність організації інтеракції суб'єктів у професійному навчанні досліджують: А. Іванчук, І. Носаченко, А. Смолкін, П. Щербань, та ін. У працях О. Балтаджи, Л. Гапоненко, О. Кіліченко, Н. Клокар, О. Комар, М. Лещенко, Е. Лютова, Л. Пуховської, В. Приходько, Л. Прокоф'єва, О. Столяренко доведена ефективність використання окремих інтерактивних педагогічних технологій при підготовці учителів до педагогічної діяльності.

В науковій літературі існують різні визначення поняття інтерактивні технології. Слово “інтерактив” прийшло до нас з англійської мови від слова “inter” взаємний і “act” – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивні технології є технологіями навчання, виховання і розвитку особистості, дослідники навчання із використанням інтерактивних технологій називають інтерактивним. В інтерактивному навчанні може бути організована взаємодія як з іншими, так і з самим собою.

Такі науковці як О. Пометун та Л. Пироженко визначають інтерактивне навчання як сукупність технологій і визначають його як різновид активного, але яке має свої закономірності та особливості. На думку науковців, сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчально-виховний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії усіх учасників. Це співнавчання, взаємонавчання, де всі учасники

є рівноправними. В результаті організації навчальної діяльності за таких умов створюється атмосфера взаємодії, співробітництва, за якої вчитель стає лідером колективу.

Інтерактивне навчання за своєю суттю є діалоговим навчанням. У такому навчанні, як зазначають науковці, реалізуються такі грані діалогу, як:

- інформаційна (інформаційний обмін),
- інтерактивна (організаційний аспект спілкування),
- емотивна (емоційний контакт),
- конативна (зворотній зв'язок),
- креативна (обмін ідеями),
- перцептивно – когнітивна (врахування особливостей співбесідника в процесі спілкування),
- біоенергетична (енергетичний обмін).

Таке навчання, на думку науковців, є одним з найефективніших.

Технології діалогового навчання дають можливість створити на уроці простір для ефективного спілкування, ефективність якого залежить від умінь учителя створювати сприятливі умови для самовираження учнів. Для цього він повинен враховувати вікові, психологічні, національні та соціальні особливості аудиторії, використовувати прийоми стимулювання інтересу до навчання, тощо.

Оригінальним є дослідження проблеми інтерактивного навчання М. В. Кларіним. Науковець наголошує, що навчання ґрунтується на прямій взаємодії учнів з навчальним середовищем. У навчальному середовищі учасники знаходять для себе частину досвіду, який опановується. Досвід учня – учасника є центральним джерелом навчального пізнання. В інтерактивному навчанні вчитель є джерелом інформації та помічником у самостійному освоєнні знань. Змінюється також характер взаємодії з учителем: його активність поступається місцем активності учнів. Задача

педагога - створити умови для ініціативи навчаючихся. У такому навчанні учні виступають не пасивними, а повноправними учасниками, їхній досвід важливий не менше, ніж досвід ведучого (вчителя), який не дає готових знань, а спонукає до самостійного пошуку.

Н. Побірченко, Г. Коберник у своїх дослідженнях зазначають, що використання інтерактивних технологій навчання у навчально - виховному процесі дасть змогу реалізувати особистісно орієнтоване навчання через створення атмосфери співробітництва і доброзичливості.

Теоретичною основою впровадження інтерактивних технологій в освітній процес мусять бути системний, особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи; теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю. К. Бабанський, М. М. Поташник), а також інваріантність процесу навчання, уроку як конкретної форми навчання. В основі побудови кожного уроку лежить структура та модель. Я.Талант ще у 60-х роках ХХ ст. залежно від участі учнів у навчальній діяльності виділяв активну і пасивну моделі навчання.

Розглянемо пасивну, активну та інтерактивну моделі навчання за О. Пометун, Л. Пироженко та порівняємо їх.

Пасивна модель навчання. За цією моделлю учень виступає у ролі пасивного слухача. Він сприймає матеріал, який йому подає вчитель. За такої моделі використовуються методи, коли учні або дивляться, або слухають, або читають (лекція-монолог, пояснення нового матеріалу вчителем, демонстрація). Спробуємо визначити позитивні та негативні сторони даної моделі.

До позитивних відносять:

1. Великий за обсягом матеріал подається за короткий час.
2. Матеріал сприймається одночасно всіма учасниками.
3. Економія часу на поясненні нового матеріалу.

До негативних відносять:

1. Пасивність учнів, відсутність спілкування як між собою так і з вчителем.

2. Відсутність завдань.

3. Відсутність можливості оцінити якість засвоєння поданого матеріалу.

4. Відсутність контролю за знаннями.

5. Малий відсоток засвоєння знань.

Навчання за такою моделлю пасивне. В науковій літературі цю модель також називають монологом.

Активна модель навчання. У цьому випадку вчитель і учень перебувають у постійній взаємодії. За такої моделі використовують активні методи навчання: бесіду, дискусію, фронтальне опитування тощо. Визначимо позитивні і негативні сторони цієї моделі.

Позитивні:

1. Високий рівень інформації (проблемний метод).

2. Інформацію може сприймати велика кількість учнів одночасно.

3. Високий відсоток засвоєння знань.

4. Наявність контролю за знаннями.

Негативні:

1. Учні спілкуються тільки з учителем.

2. Як правило, на уроці така модель використовується тільки для опитування.

3. Постійна напруга учня на уроці.

4. Невдоволення учня від того що його не запитали.

Навчання за такою моделлю - активне. В науковій літературі цю модель також називають діалогом.

Інтерактивна модель навчання. За цією моделлю відбувається постійне спілкування всіх учасників. Під час навчання за такою моделлю використовують дискусії, ділові та рольові ігри, мозковий штурм,

фронтальне опитування, круглий стіл, дебати. Перерахуємо позитивні та негативні сторони даної моделі:

Позитивні:

1. Розширюються пізнавальні можливості учня.
2. Високий відсоток засвоєння знань.
3. Наявність контролю за знаннями.
4. Учитель виступає як організатор, консультант.
5. Рівноправне партнерство між учителем і учнями та в учнями між собою.

Негативні:

1. Значна затрата часу на вивченні нової інформації.
2. Необхідний інший підхід в оцінюванні знань учнів.
3. Відсутність досвіду вчителя в організації такого виду навчання.
4. Відсутність методичних розробок уроків з різних предметів.

В науковій літературі цю модель також називають полілогом, вона є різновидом активного навчання.

В порівнянні цих моделей можна помітити певні недоліки, проте інтерактивна модель є найефективнішою. Аналогічний поділ моделей навчання можна зустріти у В.В.Гузєєва, але по іншому названі: екстраактивна, інтраактивна та інтерактивна модель відповідно.

Особливостями пасивної моделі є активність навчального середовища. Це означає, що учні засвоюють матеріал із слів вчителя або з тексту підручника, не спілкуються між собою і не виконують ніяких творчих завдань. Прикладами такої моделі можуть бути традиційні форми уроків, наприклад у вигляді лекції. Ця модель сама традиційна і часто використовується, хоча сучасними вимогами до структури уроку є використання активних методів, що викликають активність дитини.

Активні або інтраактивні методи передбачають стимулювання пізнавальної діяльності та самостійності учнів. Ця модель передбачає

наявність творчих (часто домашні) завдань та спілкування в системі учень-учитель, як обов'язкових. Недоліком даної моделі є те, що учні виступають як суб'єкти навчання для себе, навчаючи тільки себе, і абсолютно не взаємодіють з іншими учасниками процесу, крім учителя. Отже, цей метод характерний своєю односторонньою спрямованістю, а саме для технологій самостійної діяльності, самонавчання, самовиховання, саморозвитку, і ніскільки не вчить вмінню обмінюватися досвідом і взаємодіяти в групах.

Інтерактивна модель своєю метою ставить організацію комфортних умов навчання, при яких всі учні активно взаємодіють між собою. Саме використання цієї моделі навчання вчителем на своїх уроках, говорить про інноваційність його діяльності. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення питань на підставі аналізу обставин і ситуації, проникнення інформаційних потоків у свідомість, що викликають його активну діяльність. Зрозуміло, що структура інтерактивного уроку буде відрізнятися від структури звичайного уроку, це також вимагає професіоналізму і досвіду викладача. Тому в структуру уроку включаються тільки елементи інтерактивної моделі навчання - інтерактивні технології, тобто конкретні прийоми і методи, що дозволяють зробити урок незвичайним і більше насиченим і цікавим. Хоча можна проводити повністю інтерактивні уроки.

Американські дослідники встановили що в результаті застосування інтерактивних технологій відбувається підвищення рівня засвоєння інформації. За даними американських вчених, під час лекції учень засвоює всього лиш 5% матеріалу, під час читання - 10%, роботи з відео/аудіоматеріалами - 20%, під час демонстрації - 30%, під час дискусії - 50%, під час практики - 75%, а коли учень навчає інших чи відразу застосовує знання - 90%. Як бачимо, відносно пасивні методи навчання мають нижчу ефективність, ніж інтерактивні.

Однією з умов успішного навчання є внутрішня мотивація до навчання. Забезпеченню такої мотивації сприяють інтерактивні технології, які не лише дають змогу учневі стати не об'єктом, а суб'єктом навчання, а й внести елемент новизни та оригінальності. Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі. Також вони сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу, оскільки вони є частиною особистісно зорієнтованого навчання.

В умовах використання інтерактивних технологій вирішення певних проблем відбувається переважно в груповій формі. Відтак інтерактивне навчання часто ототожнюють з груповими формами роботи, що є помилкою. Групова робота передбачає навчання однією людиною групи. Група працює над одним завданням разом. Інтерактивні технології передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, кожний член групи вносить вклад у спільні зусилля, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи.

В науковій літературі зустрічаються різні класифікації інтерактивних технологій. Ми обрали для аналізу класифікацію інтерактивних технологій за О. Пометун і Л. Пироженко. Дослідники об'єднують форми інтерактивного навчання у чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- кооперативне навчання (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);
- колективно-групове навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, «навчаючи — вчуся», «ажурна пилка» та ін.);
- ситуативне моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.);
- опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, «займи позицію», «дискусія» тощо).



Кооперативне, або групове навчання - це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання.

До кооперативного навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, "Два - чотири - всі разом", "Карусель", роботу в малих групах, "Акваріум". Під час роботи в умовах такого навчання можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяті інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до того чи іншого питання, твердження і т.д.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок теми, що вивчається тощо.

До фронтальних технологій інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу. Це – обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують з іншими технологіями) "Мікрофон" (надається змога кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), незакінчені речення (поєднується з вправою "Мікрофон"), "Мозковий штурм" (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), "Навчаючи - вчуся", "Дерево рішень" та ін.

До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація. Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, аніж у традиційному навчанні. Учніма надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується

лише конкретними правилами гри. Учні самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Вчитель в ігровій моделі - інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Технології навчання у дискусії - важливий засіб пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, бо дискусія - широке публічне обговорення спірного питання. Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. Такі технології досить цікаві для сучасної школи. До них відносять: "Метод ПРЕС", "Обери позицію", "Зміни позицію", "Безперервна шкала думок", "Дискусія", "Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу", "Дебати".

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до організації заняття. Структура уроку з використанням інтерактивних технологій складається з п'яти елементів:

1. Мотивація. Вчитель повинен сфокусувати увагу на проблемі й викликати інтерес до теми. Для цього застосовуються прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають здивування, подив, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання, це можуть бути коротка розповідь, бесіда, демонстрування наочності, можна використати «мозковий штурм», «мікрофон» тощо.

2. Оголошення теми та мети уроку. Мета цього етапу: забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, а саме того, чого вони повинні досягти на уроці і чого від них чекає вчитель.

3. Надання інформації необхідної для досягнення ефективних результатів. Мета цього етапу заняття: дати студентам достатньо

інформації, для того щоб на її основі виконувати практичні завдання, але за мінімально короткий час. Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, опанування інформацією за допомогою технічних засобів навчання або наочності.

4. Інтерактивна вправа. Саме цей етап є центральною частиною заняття. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення запланованих результатів.

Для успішного здійснення інтерактивної вправи слід дотримуватися послідовності її проведення:

1. Інструктаж. Повідомлення учасникам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань (2-3 хв.).

2. Формування робочих груп (1-2 хв.).

3. Виконання завдання. На цьому етапі викладач виступає як організатор, помічник, ведучий (5-15 хв.).

4. Демонстрація результатів виконання вправи (3-15 хв.).

5. Рефлексія результатів. Рефлексія характерна для інтерактивного навчання, в педагогіці її розуміють як здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів (5-15 хв.). Рефлексія може здійснюватися в письмовій та усній формах, а також у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії. Вона застосовується після найважливіших інтерактивних вправ, та після заняття. Для здійснення рефлексії можна використовувати такі запитання:

- З якою метою ми робили цю вправу?
- Які почуття та відчуття ви відчували?
- Чого навчилися?
- Чого хотіли ще навчитись?

6. Підбиття підсумків. Підбиття підсумків - це важливий етап інтерактивного заняття. На цьому етапі підсумовуються знання, що повинні бути засвоєні і тими що засвоїлися, і встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться їм у майбутньому.

Функції підсумкового етапу:

- прояснити зміст опрацьованого;
- порівняти реальні результати з очікуваними;
- проаналізувати, чому відбулося так чи інакше;
- зробити висновки;
- закріпити чи відкоригувати засвоєння;
- намітити нові теми для обміркування;
- установити зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що потрібно засвоїти, навчитись у майбутньому;
- скласти план подальших дій.

Відтак відсотковий розподіл часу між етапами уроку на якому застосовувалися інтерактивні технології має такий вигляд :

- мотивація - 5 %;
- оголошення теми - 5 %;
- інформування учнів - 10-15%;
- інтерактивна вправа - 50-60 %;
- рефлексія - 15-20 %.

Педагогу слід усвідомлювати, що змістом такого уроку є програмовий матеріал. Мета - реалізація навчальних цілей, загальний розвиток учня, надання кожному з них оптимальної можливості в особистісному становленні й розвитку, розширення можливостей самовизначення. Для роботи за інтерактивними технологіями вчителів необхідно змінити підходи до навчання, а в учнів змінюється атмосфера під час заняття. Виходячи з певної складності організації уроку з використанням інтерактивних технологій, необхідна попередня підготовка викладача, яка буде полягати у наданні йому теоретичних знань із цього

питання та можливості опрацювання їх у практичній діяльності. Для ефективного застосування інтерактивних методів, з метою охоплення всього необхідного обсягу матеріалу і глибокого його засвоєння, педагог має ретельно планувати свою роботу:

- використовувати методи, відповідні вікові і досвідову роботи учнів з інтерактивними вправами;
- давати завдання для попередньої підготовки;
- добирати для заняття таку інтерактивну вправу;
- упродовж інтерактивної вправи давати учням час для обмірковування над завданням;
- враховувати темп роботи кожного учня і його здібності;
- на одному занятті використовувати один-два інтерактивних методи;
- проводити неквапливе обговорення за підсумками виконання інтерактивної вправи, у тому числі актуалізуючи раніше вивчений матеріал;
- проводити експрес-опитування, самостійні роботи з різних тем, що не розглядалися в інтерактивному завданні.

Алгоритм роботи викладача під час проведення інтерактивного уроку:

1. Визначення доцільності використання інтерактивних технологій.
2. Ретельний відбір та аналіз навчального матеріалу, у тому числі й додаткового (тести, приклади, ситуації, завдання для груп тощо).
3. Планування уроку - етапи, хронометраж, орієнтовний поділ на групи, ролі учасників, запитання та відповіді.
4. Вироблення критеріїв оцінювання ефективності роботи учнів.
5. Мотивація навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації, наведення цікавих фактів тощо.
6. Забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності та формування очікуваних результатів під час оголошення теми.

7. Надання учням необхідної інформації для виконання практичних завдань за мінімально короткий час.

8. Забезпечення засвоєння навчального матеріалу учнями шляхом інтерактивної вправи.

9. Рефлексія та підбиття підсумків у різних формах - індивідуальна робота, робота в парах, групах, дискусія, у вигляді малюнків, схем, графіків тощо.

Розроблені вимоги до діяльності вчителя під час використання проведення інтерактивних уроків вимагає розроблення певної системи підготовки майбутніх учителів до впровадження інтерактивного навчання. Ми виокремили обов'язкові умови які повинні виконуватися при організації інтерактивного навчання:

- вибір відповідного стилю спілкування;
- підготовленість як викладачів, так і студентів до такого виду діяльності;
- взаємодовіра між тим хто навчає і тими хто навчається;
- демократичний стиль;
- співпраця в процесі спілкування;
- опора на особистий досвід, включення в навчальний процес яскравих прикладів, фактів, образів;
- різноманіття форм і методів подання інформації та форм діяльності студентів;
- включення зовнішньої і внутрішньої мотивації до діяльності, а також взаємомотивації студентів.

В контексті професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно враховувати те, що застосування інтерактивних технологій повинно сприяти формуванню у студентів необхідних вмінь та навичок роботи з ними в майбутній професійній діяльності. З цією метою вважаємо за необхідне дотримуватися наступних принципів:

1) застосування викладачами ВНЗ різних видів інтерактивних технологій навчання на лекційних, семінарських, практичних заняттях, де студенти могли б взаємодіяти один з одним, взаємонавчати один одного і продукувати нові знання;

2) орієнтація навчально-виховного процесу має бути спрямована на розвиток особистості студента, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них;

3) формування суб'єкт-суб'єктних стосунків «викладач/студент», «методист/студент», «вчитель/студент» у рамках навчально-виховного процесу ВНЗ і школи;

4) формування комфортних умов навчання, де кожен студент відчував би свою інтелектуальну спроможність, успішність;

5) проведення тренінгів з метою формування розвинених комунікативних умінь майбутніх вчителів початкових класів, здатних до ведення діалогу, дебатів, диспутів та ін., здатних до керівництва процесом взаємодії учнів при організації індивідуальної, парної, групової, колективної роботи молодших школярів;

6) застосування тренінгів з метою формування у студентів усвідомленості в необхідності рефлексії їх власної діяльності.

Виділимо позитивні результати інтерактивного навчання

1. Інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення дорослих у процес не тільки одержання, але й безпосереднього використання інтегрованого комплексу знань. Якщо форми й методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то у дорослих формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення і встановлюються довірливі відносини з викладачем.

2. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залученість дорослих учнів до вирішення навчальних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності суб'єктів навчання, спонукує їх до конкретних дій. Інтерактивне навчання формує здатність мислити не ординарно.

3. Інтерактивне навчання дає досвід встановлення контакту, взаємозалежних ціннісно-змістовних відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою – досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-моральних комунікативних відносин і самопізнання.

4. Інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й комунікації, але й є необхідною умовою для становлення й удосконалювання професійної компетентності (компетентність – доведена готовність до дії) через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й колективної діяльності для нагромадження досвіду, усвідомлення й прийняття цінностей.

5. Оскільки інтерактивне навчання припускає можливість комунікації з викладачем і партнерами по навчанню, співробітництво в процесі пізнавальної й творчої діяльності, то система контролю за засвоєнням знань і способами пізнавальної діяльності, уміннями застосовувати отримані знання, в різних ситуаціях може будуватися на основі оперативного зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь, навичок перманентним, більш гнучким і гуманним.

6. Одне з призначень інтерактивного навчання – змінювати не тільки досвід і установки учасників, але й навколишню дійсність, тому що частіше інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності, які мають місце в суспільній і державній практиці демократичного суспільства.

Дидактична особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що в процесі його реалізації часто спостерігається порушення звичної логіки



навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування.

Прийоми, які використовуються на заняттях із використанням інтерактивних технологій, дозволяють подолати тенденцію до нездорової конкуренції у класних колективах, коли один учень може досягти поставленої мети при умові, що його однокласники зазнають невдачі. Під час інтерактивного уроку відбувається співпраця - спільна діяльність для досягнення загальних цілей, коли учні починають розуміти, вони можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умови, що їхні товариші з групи також досягнуть успіху. Успіх кожного - це успіх групи.

Розвиток суспільства, бурхливий прогрес науки і промисловості часто роблять неефективними старі форми і методи підготовки, швидко застарівають знання педагогів, утворюється розрив між якістю одержуваних студентами знань і рівнем реальних суспільних потреб, в деяких випадках відстає розвиток матеріально - технічної бази освіти, недостатньо міцним і ефективним є зв'язок між освітою, наукою і виробництвом – найважливішими складовими науково - технічного прогресу. Професійна діяльність вчителів передбачає постійні міжособистісні контакти, які потребують допомоги, тому актуалізується застосування в процесі підготовки фахівців педагогічних інновацій, які ґрунтуються на активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу. Такими є інтерактивні технології, які знаходять широке застосування у вищих навчальних закладах і активно досліджуються зарубіжними і вітчизняними науковцями.

Інтерактивні підходи у навчанні вважаються найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння (І. Підласий). Тому підготовка використання інтерактивних технологій має сприяти: самоорганізації, самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті, самовихованню; стимулюванню розумової і

соціальної активності, що спрямовується на побудову адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням та актуалізацією власних професійних ресурсів, їх коригуванням спочатку в умовах інтерактивного навчання, а в майбутньому – в професійній діяльності.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевага в тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), в класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їхній інтерес в отриманні знань. Значно підвищується особистісна роль вчителя - він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проектування і проведення уроку за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях учителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями.

Незважаючи на всі складнощі, інтерактивне навчання поступово завойовує все більше прихильників у практиці як загального, так і професійної освіти, оскільки робить процес навчання більш мотивованим, продуктивним, емоційно насиченим, а значить, більш якісним. Інтерактивне навчання має великий освітній і розвиваючий потенціал і забезпечує максимальну активність навчаються у навчальному процесі.

## **2.4. Ігрові технології**

Сучасні інноваційні тенденції в освіті відкривають перед викладачем широкий вибір засобів, форм, методів навчання і виховання та шляхів вирішення практичних завдань. Відбувається перехід від навчання фактів до набуття навичок застосування у житті накопичених знань, що уможлиблюється в умовах використання таких засобів інтерактивних технологій, як ігри.

За однією з концепцій, гра виникла як цікаве проведення вільного часу та дозвілля людей. У древньому світі ігри були осередком громадського життя, їм надавалося релігійно-політичне значення. Стародавні греки вважали, що боги захищають гравців, і тому Ф. Шіллер, наприклад, стверджував, що античні ігри божественні і можуть служити ідеалом будь-яких інших видів дозвілля людини. У Древньому Китаї святкові ігри відкривав імператор і сам у них брав участь. У світовій педагогіці гра розглядається як будь-яке змагання або змагання між граючими, дії яких обмежені певними умовами (правилами) та спрямовані на досягнення певної мети (виграш, перемога, приз тощо).

Історія виникнення ігор як способу вирішення проблем, передачі інформації про реальну діяльність для навчання, знаходить своє відображення в книзі Д. Ельконіна «Психологія гри». Називаючи гру арифметикою соціальних відносин, Д. Ельконін визначав гру як діяльність, що виникає на певному етапі, як одну з провідних форм розвитку психічних функцій і способів пізнання дитиною світу дорослих.

Довгий час єдиною формою існування гри була – дитяча гра. Проте нині гра набуває великого значення в підготовці не лише дітей, а також у професійній підготовці майбутніх учителів, перепідготовці дорослих.

Насамперед, гра – це засіб спілкування, навчання та накопичення життєвого досвіду є складним соціокультурним феноменом. Якщо проаналізувати діяльність людини з позиції сучасної науки, то виявиться, що гра в ній займає провідне місце і є однією з потреб людини. А. Макаренко зазначав, що у грі особистість активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов вона виконує у грі різні ролі: організатора, виконавця, творця, знаходить умови для виявлення своїх здібностей та життєвої активності. Навчально-виховний процес, побудований на основі ігрових дидактичних форм, допомагає значно активізувати пізнавальну діяльність студентів, реалізувати творчі компоненти розвитку особистості.

Загальну теорію гри почали розробляти Г. Спенсер і Ф. Шиллер. У вітчизняній педагогіці та психології теорію гри розробляли Л. Виготський, О. Газман, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, А. Макаренко, С. Рубінштейн, К. Ушинський.

Дослідники В. Коваленко, В. Кукушин, Б. Нікітін, І. Підласий відносять ігрову діяльність до педагогічних технологій. В. Кукушин стверджує, що ігрові технології – це велика група методів і прийомів у формі різних педагогічних ігор. Л. Буракова визначає ігрові технології як сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, які гарантують повний позитивний результат. Отже, основою ігрової технології є педагогічна гра.

Гра є предметом вивчення різноманітних наук: історії культури, етнографії, психології, філософії, педагогіки тощо. Тому поняття «гра» різні вчені тлумачать по-різному: як засіб виховання (М. Болдирєв, Г. Щукіна), як форму організації суспільно корисної діяльності (Л. Іванова, З. Леонтьєва), як форму спілкування (Л. Варзацька, Н. Скрипченко).

У психолого-педагогічній науці немає чіткої визначеності щодо трактування сутності гри, яка використовується у навчальному процесі. Для позначення цього виду навчальної діяльності студентів учені використовують низку понять («ділова гра», «навчальна ділова гра», «навчальна гра», «рольова гра», «навчальна рольова гра», «дидактична гра» тощо).

Для виявлення сутності ігрових педагогічних технологій важливо розмежувати поняття гри й ігрових технологій.

Ф. Врубель вважає, що навчальна гра є виявом потреби самовираження особистості. О. Хоменко характеризує навчальну ділову гру як один з найперспективніших шляхів підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі, якості фахової підготовки студентів. Навчальну ділову гру вчений розглядає як змодельовану та педагогічно організовану навчально-пізнавальну, науково-дослідну, професійно-

виробничу діяльність, що забезпечує формування соціального та професійного досвіду особистості.

Поняття «гра» й «ігрова технологія» суттєво відрізняються. Поняття «ігрова технологія» складається з двох складників: гра й технологія. Більшість дослідників (С. Гончаренко, М. Кларін, І. Лернер, П. Сікорський та ін.) розглядають технологію як набір дій, що оновлюють професійну діяльність педагога та студентів і гарантують кінцевий результат. Виходячи із цього, ігрова технологія – це спеціально вибудована система чітких ефективних дій (ігор), спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання.

З огляду на те, що предметом гри є сама людська діяльність, І. Підласий пропонує гру, організовану з метою навчання, називати дидактичною. Трактуючи сутність гри на основі технології проблемного навчання, вчений зазначає, що дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються. У ній головним видом діяльності є навчальна діяльність, яка інтегрується в ігрову і набуває рис спільної ігрової навчальної діяльності. На думку П. Підкасистого, дидактична гра – це така колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані виконанням одного завдання і орієнтують свою поведінку на позитивний успішний результат.

До поняття ігрові педагогічні технології Г. Селевко включає широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Г. Селевко та його послідовники М. Буланова-Топоркова, В. Кукушин головну відмінність вбачають у тому, що педагогічна гра має чітко поставлену мету навчання і відповідний педагогічний результат, які можна обґрунтувати, виділити в чіткому вигляді та охарактеризувати навчально-пізнавальною спрямованістю. Отже, поняття «гра» й «ігрові технології» відрізняються за визначенням.

Порівнюючи ігрові методи з іншими формами навчання, ігри мають такі позитивні аспекти: висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; формується вміння співпрацювати; формуються мотиви навчання; розвиваються гуманні стосунки між студентами; розвивається навчально-творча діяльність (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль). У дидактичній грі навчальні завдання виступають опосередковано, що забезпечує їх ефективність. К. Ушинський писав, що у грі формуються всі сторони душі людської, її розум, її серце і воля.

Концептуальними положеннями гри можна назвати наступні:

- 1) цільовим орієнтиром у навчанні є розвиток і формування творчої індивідуальності людини (початковою ланкою є усвідомлення унікальності свого інтелекту, самого себе);
- 2) переорієнтація свідомості студента від знеособленого суспільства до виняткового особистого соціально важливого розвитку;
- 3) свобода вибору, свобода участі, створення рівних можливостей у розвитку й саморозвитку;
- 4) пріоритетна організація навчального процесу та його змісту на загальний та фаховий розвиток студентів, виявлення і «виховання» відкритих талантів, розвиток професійної педагогічної майстерності.

Місце і роль ігрової технології в навчальному процесі, поєднання елементів гри і навчання багато в чому залежить від розуміння педагогом функції педагогічної гри. Гра як педагогічний засіб має значні можливості і виконує у навчально-виховному процесі різноманітні функції. В. Кукушин виділяє наступні найбільш важливі функції гри як педагогічного феномена культури:

- 1) Соціокультурне призначення гри. Гра – найсильніший засіб соціалізації людини, що включає в себе як соціально контрольовані процеси їх цілеспрямованого впливу на становлення особистості, засвоєння знань, духовних цінностей і норм, властивих суспільству чи групі однолітків, так і спонтанні процеси, що впливають на формування індивіда. Соціокультурне призначення гри може означати синтез засвоєння

людиною багатства культури, потенцій виховання й формування її як особистості, що дозволяє функціонувати в якості повноправного члена колективу.

2) Функція міжнаціональної комунікації. Ігри існують національні й у той же час інтернаціональні, міжнаціональні, загальнолюдські. Ігри дають можливість моделювати різні ситуації життя, шукати вихід з конфліктів, не вдаючись до агресивності, ознайомлюють з розмаїттям емоцій у сприйнятті навколишнього світу.

3) Функція самореалізації людини у грі. Це одна з основних функцій гри. Для людини гра важлива як сфера реалізації себе як особистості. Важливий є сам процес гри, а не її результат, конкуренція чи досягнення якої-небудь мети. Процес гри – це простір для самореалізації. Людська практика постійно вводиться в ігрову ситуацію, щоб розкрити можливі чи навіть наявні проблеми в людини й моделювати їхню діяльність.

4) Комунікативна гра. Гра – діяльність комунікативна й чітка, хоча відбувається за ігровими правилами. Вона вводить студента в реальний контекст складних людських відносин. Будь-яке «ігрове суспільство» – це колектив, що виступає стосовно кожного гравця як організація й початок спілкування, що має безліч комунікативних зв'язків. Якщо гра є формою спілкування людей, то поза контактами, взаємодією, взаєморозумінням ніякої гри між ними бути не може.

5) Діагностична функція гри. Діагностика – здатність розпізнавати, процес постановки діагнозу. Гра дає можливість передбачати: по-перше, тому, що індивід у грі максимально проявляє свою поведінку (інтелект, творчість); по-друге, гра сама по собі – це особливе «поле самовираження».

6) Ігротерапевтична функція гри. Гра може й повинна бути використана для подолання різних труднощів, що виникають у поведінці людини, у спілкуванні з оточуючими, у навчанні. Ефект ігрової терапії

визначається практикою нових соціальних відносин, які отримує студента в рольовій грі (Д. Ельконін).

7) Функція корекції у грі. Психологічна корекція у грі відбувається природно, якщо всі студенти засвоїли правила й сюжет гри, якщо кожен учасник гри добре знає не тільки свою роль, а й ролі своїх партнерів, якщо процес і мета гри їх поєднують. Корекційні ігри здатні надати допомогу студентам з такою поведінкою, яка відхиляється від прийнятої норми, допомогти їм упоратися з переживаннями, що перешкоджають їхньому нормальному самопочуттю й спілкуванню з однолітками у групі.

8) Розважальна функція гри. Розвага – це потяг до різноманітності. Розважальна функція гри пов'язана зі створенням певного комфорту, сприятливої атмосфери, щиросердечної радості як захисних механізмів, тобто стабілізації особистості, реалізації рівнів її домагань.

Використання ігрових технологій сприяють різним способам мотивації студента до навчання та підвищення рівня його фахової компетентності, а саме:

1) Мотиви спілкування: беручи участь у грі та спільно вирішуючи завдання студенти навчаються спілкуватися, урахувати думку товаришів; при вирішенні колективних завдань використовуються різні можливості студентів; спільні емоційні переживання під час гри сприяють зміцненню міжособистісних відносин.

2) Моральні мотиви: у грі кожен студент має виявити себе, свої знання, уміння, свій характер, вольові якості, своє ставлення до діяльності, до людей.

3) Пізнавальні мотиви: кожна гра має близький результат (закінчення гри), стимулює студента до досягнення мети (перемоги) й усвідомлення шляху досягнення мети (треба знати більше інших); у грі команди чи окремі студенти завжди рівні. Результат залежить від самого гравця, рівня його підготовленості, здібностей, витримки, умінь, характеру; знеособлений процес навчання у грі має особливе значення (студенти



приміряють соціальні маски, поринають в історичний час і відчують себе частиною досліджуваного історичного процесу); ситуація успіху створює сприятливий емоційний фон для розвитку пізнавального інтересу (невдача сприймається не як особиста поразка, а як поразка у грі й стимулює пізнавальну діяльність (реванш)); змагання – невід’ємна частина гри приваблива для студентів; у грі пошук відповіді, знаходження рішення активізує розумову діяльність студента, яка спрямована на рішення пізнавальних завдань.

Ефективність гри значною мірою залежить від низки факторів, серед яких найголовнішими є такі: чітко продумана мета; здійснення мотивації ігрової діяльності; чітка організація підготовки, проведення і підбиття підсумків; постановка пізнавальних і проблемних запитань у процесі гри; залучення всіх учнів класу; тривалість не більше однієї навчальної години.

Використання ігрових технологій у навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутнього вчителя мають ряд переваг:

- мотивують до навчання, оскільки збуджують допитливість студентів до способів вирішення професійних та навчальних проблем в ігровому середовищі і посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії;
- сприяють розвитку особистості, адже створюють тривалу зацікавленість у саморозвитку та розкритті свого людського потенціалу;
- полегшують введення нових комунікативних і поведінкових норм;
- допомагають студенту побачити особливості власного життя та відчутти приналежність до оточуючого світу в цілому;
- спонукають краще зрозуміти і навчитись використовувати всю складність психічних, соціальних та організаційних процесів спілкування між людьми;
- сприяють опануванню студентом досвіду діяльності, подібної до тієї, яку він буде реалізовувати у професійному житті;
- спонукають учасників тренувати певні особистісні навички, необхідні у груповому навчальному процесі;

- балансують активність усіх студентів, оскільки в роботу включаються навіть пасивні члені групи, оскільки гра надає самими студентам можливість вирішувати складні проблеми, не залишаючись пасивними спостерігачами;

- знижують тривожність учасників, особливо на початковій стадії роботи;

- сприяють зняттю деяких захисних механізмів, оскільки інструкції і дотримання групових норм надають можливість моделювати у грі складні форми поведінки;

- у результаті можуть сприяти, навіть, зміні життєвих установок учасників: вони стануть більш толерантними до думок та ціннісних орієнтацій інших, у них може змінитися уявлення про себе, виникнути розуміння, що можуть більше й ефективніше вчитися і можуть створити щось важливе не лише в межах групи, але й у майбутній професійній діяльності і навіть у суспільстві.

Визначення місця і роль ігрової технології в навчальному процесі також залежить і від розуміння педагогом класифікації педагогічних ігор та доцільності їх проведення. Кожен дослідник пропонує свою класифікацію відмінну від інших. Але незважаючи на відмінності, усіма авторами виділяються такі види ігор, як фронтальні, індивідуальні, групові, імітаційні, операційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання. Оскільки існують різні види ігор, що застосовуються у навчальному процесі (ділові, рольові, дидактичні, імітаційні тощо), і кожний із цих видів має свою технологію реалізації й зумовлюється процесом підготовки до її впровадження (ігрове проектування), то ми можемо говорити про різні ігрові технології.

За Г. Селевко педагогічні ігри класифікують за: сферою діяльності; характером педагогічного процесу; ігровою методикою; навчальним предметом; ігровим середовищем, що представлено в Таблиці 2.1.

В імітаційних іграх під час заняття імітується діяльність організацій, подій, конкретна робота людей (журналіст, політик, еколог та ін.), середовище, умови, у яких відбувається подія. Сценарій імітаційної гри містить сюжет події, опис структури та призначення імітованих об'єктів.

## Класифікація педагогічних ігор



Прикладом може бути урок-мандрівка, урок-екскурсія тощо. Операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій (методику проведення дискусії, конференції, бесіди,

диспуту). В операційних іграх моделюється процес діяльності. Вони проходять в умовах, що імітують реальне середовище (урок-розслідування, урок-суд). У рольових іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій. Між учасниками розподіляються ролі з обов'язковим змістом відповідно до проблемної ситуації, винесеної на обговорення. Для проведення таких ігор доцільно використовувати такі типи нестандартних уроків: урок-КВК, урок-подорож, урок-композиція.

Усі навчальні ігри, активізуючи увагу, підвищуючи інтерес до вивчення предмета, мають спільні вимоги до проведення: коли гра вже почалася, ніхто не має права втручатися й змінювати її хід (лише корегує дії учасників, якщо вони змінюють мету гри), наприкінці кожної гри мета аналізується та обговорюється, констатуються результати, оцінюються (словесно) результати. Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти: спонукальний (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання брати участь у грі); орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності); виконавчий (дії, операції, які надають можливості реалізувати ігрову мету); контрольно-оцінювальний (коригування та стимулювання активності в ігровій діяльності).

А. Вербицький виділяє психолого-педагогічні принципи конструювання ділової гри: принцип спільної діяльності; принцип діалогічного спілкування; принцип двуплановості; принцип проблемності змісту імітаційної моделі та процесу його розгортання в ігровій діяльності.

Принцип проблемності змісту імітаційної моделі та процесу його розгортання в ігровій моделі означає, що розробник закладає в гру систему навчальних завдань у формі конкретних педагогічних ситуацій. Ці ситуації можуть містити суперечливі, надлишкові, невірні дані, взаємовиключні альтернативи, вимоги перетворити ситуації відповідно до визначених критеріїв, знайти відсутню інформацію. У процесі гри студент повинен: провести аналіз цих ситуацій; виокремити проблему; розробити

способи і засоби її вирішення; прийняти саме рішення і переконати інших у його правильності; здійснити відповідні практичні дії.

Принцип спільної діяльності означає, що ділова гра – це спільна діяльність двох і більше людей. Гра можлива за наявності декількох учасників, йдуть на спілкування і взаємодія яких відбувається з метою обговорення проблеми і прийняття рішення з усіх питань змісту.

Принцип діалогічного спілкування – необхідна умова гри. Кожен учасник гри не тільки має право, але і повинен висловлювати свою точку зору, своє ставлення до всіх питань, що виникають у грі. Реалізація принципу діалогічного спілкування забезпечується не тільки проблемним змістом гри, а й рольовими позиціями учасників, які аналізують виникаючі проблемні ситуації відповідно до вимог ролі.

Принцип двуплановості ігрової діяльності означає, що під «уявними» ігровими умовами розгортається діяльність, призначення якої – розвиток реальних особистісних характеристик спеціаліста.

Активні методи і форми (ігрові технології) дозволяють студенту виконувати квазіпрофесійну діяльність, несучу риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Під квазіпрофесійною діяльністю розуміють діяльність, у ході якої реалізуються професійні компетентності в ситуаціях змодельованої майбутньої педагогічної діяльності. Важливе місце тут займає імітація фрагмента окремого етапу уроку, роботи на уроці над певним видом завдань або відтворення всього уроку. У цій діяльності студент актуалізує «абстрактні за своєю природою» знання для підготовки та прийняття рішення, розробки проектів, моделей.

Ділова гра – провідна форма квазіпрофесійної діяльності, це форма відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для даного виду праці. Ділова гра дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати більш адекватні в порівнянні з традиційним навчанням умови формування

особистості педагога. У діловій грі, в умовах спільної діяльності кожен студент набуває навичок соціальної взаємодії, ціннісні орієнтації та установки, властиві фахівцям. Засвоєння нового закріплення матеріалу, розвиток творчих здібностей, формування професійних умінь і навичок дає можливість студентам зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій.

За А. Вербицьким ділова гра дозволяє реалізувати такі основні педагогічні функції:

- формування у майбутніх фахівців цілісного уявлення про професійну діяльність в її динаміці;
- придбання як предметно-професійного, так і соціального досвіду, в тому числі прийняття індивідуальних і спільних рішень;
- розвиток професійного теоретичного і практичного мислення;
- формування пізнавальної мотивації, забезпечення умов появи професійної мотивації.

У практиці використання дидактичних ігор комбінується із традиційними формами організації навчання. Зазвичай складний для розуміння матеріал викладається звичайними методами (розповідь, лекція, проблемний виклад тощо), а менш складний, який студенти можуть опанувати самостійно, але для цього їм потрібний додатковий стимул, вивчається у формі гри. Як правило, закріплення, узагальнення та перевірка засвоєння матеріалу часто проводиться за ігровими технологіями.

Л. Запорожець виділяє наступні етапи підготовки та проведення навчальної гри:

1. Підготовчий етап. Розробляється сценарій, план гри, даються консультації, інструкції, пакети матеріалів учням-учасникам, готується матеріальне забезпечення.

2. Етап проведення гри. Залежно від типу вводяться різні рольові позиції гравців: організатор, координатор, критик, тренер, ініціатор,

проблематизатор, консерватор тощо. Практикується групова робота над завданнями, міжгрупові дискусії.

3. Етап аналізу, обговорення та оцінки результатів гри. Тут виступають експерти, учні обмінюються думками. Викладач підсумовує досягнуті результати, відмічає помилки.

Гравці мають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується тільки умовами та правилами гри. Студенти самі обирають роль, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення. Викладач, який очолює гру, не має авторитарної ролі, а є інструктором (ознайомлює з правилами, консулює), суддею-рефері (дає поради про розподіл ролей), тренером (підказує студентам для прискорення проведення гри), ведучим (організовує обговорення результатів гри).

Однією з ігрових технологій є дидактична гра, що веде до реалізації дидактичних завдань і цілей навчання. Мета дидактичних ігор – активізувати процес пізнання студентської аудиторії, заглибити в зміст дисципліни, що вивчається; розвинути навички колективної взаємодії, набутти досвід творчої діяльності, а також визначити рівень підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Для дидактичних ігор характерними є такі особливості: наявність ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізація мислення і поведінки студентів; високий рівень залучення студентів до навчального процесу; самостійність у прийнятті рішення; формування великої кількості горизонтальних зв'язків між студентами, тісна взаємодія із викладачами; посилення емоційності, творчий характер заняття; бажання набути вмінь, навичок за відносно короткий термін.

Дидактичні ігри проектуються з урахуванням соціально-психологічних умов педагогічного процесу і дидактичних принципів. Розглянемо приклади організації проведення дидактичних ігор в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу, які пропонуються сучасними викладачами-практиками.



«Конкурс КВК» – це дидактична гра, яка є елементом навчально-творчої і науково-дослідної діяльності студентів, вагомою формою їх мотивації до активізації процесу пізнання і набуття навичок наукового проектування педагогічних ситуацій при проведенні проміжного або підсумкового контролю.

Формою проведення дидактичної гри є змагання між студентами за всевітньо відомою ігровою формулою «КВК» щодо визначення рівня сформованих знань, умінь та навичок з вирішення можливих педагогічних проблем. Загальними критеріями оцінювання рівня сформованих професійних ЗУН студента є: високий рівень теоретичних знань та вмінь щодо вирішення практичних завдань; реалізація творчих компонентів діяльності; наявність елементів гумору та кмітливості, гарне художнє оформлення.

Тематичний конкурс проводиться за 2–3 тижні до початку екзаменаційної сесії. КВК проходить у лекційній аудиторії (актовій залі), де крім студентів, що вивчають дану дисципліну, доцільна присутність студентів інших курсів, викладачів. Загальний регламент конкурсу – 2–2,5 год.

«Брейн-ринг» – дидактична гра-конкурс у формі інтелектуального змагання між командами студентів академічної групи відносно першочерговості та правильності надання відповіді з навчальних, наукових і виховних проблем майбутньої фахової діяльності.

Дидактична гра «Брейн-ринг» є формою заохочення студентів до активізації навчально-творчої діяльності при проведенні проміжного або підсумкового контролю знань за тематикою навчальних модулів. Цю форму проведення проміжного контролю доцільно використовувати в системі модульного навчання з попереднім визначенням мотиваційних умов за модульно-рейтинговою програмою.

«Брейн-ринг» проходить у формі змагання команд щодо першочерговості та правильності відповідей на запитання ведучого. Гра

складається з трьох турів, у яких будь-яка команда обов'язково зустрічається по одному разу з кожним суперником. Кожен ігровий тур забезпечується індивідуальною карткою проблемних питань. Кожна картка має 10 питань, які сформовані за тематикою дисципліни і потребують застосування творчих компонентів у відповіді.

«Що? Де? Коли?» – дидактична гра, яка проходить між окремими командами студентів академічної групи, у якій заочно беруть участь усі студенти потоку з метою досягнення дидактичних цілей проміжного контролю, удосконалення і відпрацювання навичок творчого пошуку обґрунтованих управлінських рішень. Дидактична гра «Що? Де? Коли?» («Що? Де? Коли?») є нетрадиційною ігровою формою поточного або проміжного контролю знань студентів з вивчення дисципліни. «Що? Де? Коли?» проводиться в академічній групі після вивчення окремих модульних блоків.

Розглянемо загальні правила дидактичної гри «Що? Де? Коли?». Дидактична гра «Що? Де? Коли?» проводиться в академічній групі після вивчення окремих модульних блоків. Гра проходить у формі «запитання – відповідь» до шести правильних відповідей. Кожне запитання має свою бальну оцінку від 1 до 5 балів рейтингу залежно від складності. Час на відповідь на одне запитання – 60 с. Попередньо студенти подають свої запитання ведучому курсу, який оцінює їх змістовність у балах рейтингу і формує банк запитань. Структура питань складається з трьох рівнів складності: 1-й рівень – легкий; 2-й – середній; 3-й – складний. Відповідно до кожного рівня, правильні відповіді оцінюються від 1 до 5 балів рейтингу.

«Досягни вершини» – дидактична гра, що проходить між студентами академічної групи, у якій обираються краще підготовлені фахівці через систему запитань рівневої складності із заохоченням переможців балами рейтингу з метою активізації пізнавально-творчої активності студентів і закріплення навчального матеріалу.

Дидактичні ігри, які були розглянуті раніше, не досить чітко дають змогу виявити рівень знань окремого студента, що зменшує їх загальну ефективність. Дидактична гра «Досягни вершини» допомагає вирішити це питання. В її основі лежать правила популярної нині інтелектуальної телевізійної гри «Перший мільйон», але загальні вимоги змінені згідно з особливостями навчально-виховного процесу і мотивами діяльності студентів.

Дидактична гра «Досягни вершини» проводиться в академічній групі після вивчення окремих модульних блоків. За критерій першочерговості виступу студентів у грі береться їх рейтинг. Тобто студент, який на дату проведення гри має найвищий бал рейтингу, має можливість першим взяти участь у змаганні. У разі його відмови право грати першим передається іншому студенту згідно загального рейтингу. Ця гра сприяє зацікавленості студентів як у її результатах, так і в підвищенні загального рейтингу, оскільки це дає змогу взяти участь у грі першим.

Процедура гри передбачає відповіді студентів на закриті (тестові) запитання викладача. Кожне запитання оцінено балами відповідно до рівнів складності. Викладач ставить запитання і називає чотири варіанти відповіді. Гравець вибирає один варіант відповіді. Якщо вона правильна, то він отримує певну кількість балів і переходить на вищий рівень. Якщо відповідь неправильна, то студент вибуває з гри. При цьому студент має право на три підказки: 1) «50/50» (ведучий надає можливість відповісти на запитання з двох можливих варіантів); 2) «допомога групи» – всі студенти радяться між собою і надають варіант правильної відповіді (підказку). Якщо вона виявиться правильною, студенти отримують 2 бали рейтингу; 3) «підказка друга» – студент має право звернутися за допомогою до одного з присутніх. За правильну відповідь його товариш отримує 5 балів рейтингу. Модель гри головним чином визначається спроможністю викладача створити таке мотиваційне середовище в академічній групі, у якому студенти мали б можливість реалізувати свої потреби.

Важливою умовою гри «Досягни вершини» є наявність запитань різневої складності. Викладач повинен підібрати запитання за змістом навчального модуля і структурувати їх за рівнями складності, які в свою чергу матимуть відповідну бальну оцінку. Наприклад, за першим репродуктивним рівнем (1–5 балів за відповідь) запитання необхідно поставити таким чином, щоб можна було визначити рівень впізнавання студентом основного навчального матеріалу. За другим репродуктивним рівнем (10–40 балів) запитання необхідно поставити так, щоб можна було визначити рівень розуміння студентом принципів положень змісту навчального матеріалу. На третьому – дійовому рівні (50–80 балів) запитання необхідно поставити таким чином, щоб можна було визначити можливість студентів вирішувати практичні питання його професійної підготовки. Найвищий рівень – творчий (90–200 балів). Тут запитання необхідно поставити таким чином, щоб можна було визначити спроможність студента вирішувати складні завдання виробничого змісту в умовах невизначеності і ризику.

Отже, ігрові педагогічні технології – це група методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Ігрові технології можна розглядати як інструмент для попереднього засвоєння майбутніх педагогічних дій і набуття досвіду; аналізу моделей реальності; адаптації до майбутньої професійної діяльності. Ігрове середовище спонукає студента продукувати нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо. Застосування ігрових технологій сприяє перетворенню студента з об'єкта навчання в суб'єкта професійно спрямованої праці, що викликає його цілеспрямовану діяльність та творчу участь у самостійному формуванні професійної компетентності.

## 2.5. Технологія контекстного навчання

Сучасний етап функціонування системи вищої педагогічної освіти України характеризується якісними змінами стану джерельної бази її розвитку, а саме емпіричного досвіду педагогічних, науково-педагогічних працівників, психолого-педагогічної теорії, рішень та рекомендацій відповідних органів управління у сфері освіти. Інноваційний педагогічний досвід детермінує появу психолого-педагогічної теорії, яка науково обгрунтовує та програмує нові, перспективні напрями розвитку освітньої практики, сприяє підвищенню якості управлінської діяльності щодо задоволення освітніх потреб особистості, суспільства та держави.

Теоретико-методичний аналіз означеної проблеми показує, що та або інша інноваційна модель навчання має право на широке розповсюдження в освітній практиці, якщо виконується ряд умов: якість освіти, яка забезпечується відповідною освітньою системою, не задовольняє очікування суб'єктів діяльності; освітня практика акумулює чималий інноваційний емпіричний досвід, який узагальнює психолого-педагогічна теорія, яка є основою нової моделі навчання, має властивості технологічності; нова модель навчання спирається на попередні моделі, органічно поєднуючись з кращими традиційними зразками; зміст навчання, педагогічні технології (форми, методи і засоби, освітнє середовище) адекватні цілям та запланованим результатам, які відповідають визначеним компетентностям; теоретичні та науково-методичні основи нової моделі навчання, відповідні педагогічні технології можуть бути опановані педагогами без надто великих затрат часу та зусиль тощо.

Виконання даних умов – складна проблема теорії та практики педагогіки. Тому тільки деякі теорії навчання, концепції, підходи, моделі та педагогічні технології змогли реалізуватися в широкій освітній практиці.

Сучасні зміни освітніх цілей, що співвідносяться зі стратегічним завданням щодо входження людини в світ соціуму, її найповнішої соціалізації, актуалізують питання забезпечення освітою більш повного особистісного та соціально інтегрованого результату в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових та акумулюється в понятті компетентності.

I. Зимня обумовлює впровадження компетентнісного підходу в освіті світовою та загальноєвропейською тенденцією інтеграції та глобалізації економіки, необхідністю гармонізації європейської системи вищої освіти відповідно до зміни освітньої парадигми, багатством змісту поняття “компетентність”. Тому в умовах переходу до компетентнісної освітньої моделі особливої актуальності набуває розробка технологій навчання, які орієнтовані на моделювання засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. Зокрема, до однієї з таких технологій можна віднести контекстне, або знаково-контекстне навчання.

У ХХІ столітті, в постіндустріальну епоху, основною характеристикою якої є інформаційне суспільство, гостро постає проблема забезпечення відповідності вищої, в т.ч. вищої педагогічної освіти, вимогам сучасності. Специфічною ознакою освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу в умовах розбудови інформаційного суспільства та широкомасштабного впровадження інформаційних технологій є спрямування вектора професійної підготовки майбутніх фахівців на їх всебічний розвиток, на підвищення соціальної, особистісної, практичної та професійної значущості його складових.

З огляду на це практика професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах має низку невирішених проблем, пов'язаних з впровадженням у навчальний процес особистісно орієнтованого підходу щодо формування у майбутніх педагогів готовності до професійної діяльності, з реалізацією діяльнісного підходу до проектування змісту навчання з урахуванням специфіки професійної

діяльності, з комплексним використанням традиційних та інноваційних методів, засобів та форм навчання тощо. Це зумовлено наявністю у діяльності вищих педагогічних навчальних закладів суперечностей, які впливають на якість освітнього середовища, зокрема між:

- об'єктивними процесами, що розгортаються в суспільстві й вимагають створення адекватного ним освітнього середовища для розвитку особистості майбутнього педагога, та відсутністю науково обґрунтованої теорії і методики здійснення такої освітньої діяльності;

- потребою консолідації зусиль освітніх та інших соціальних інституцій щодо створення освітнього середовища та недостатнім рівнем теоретичного і методичного забезпечення соціально-педагогічного партнерства;

- потребою майбутніх педагогів у продуктивному педагогічному спілкуванні у процесі різноманітної інтелектуальної діяльності, в контексті якої розвивається особистість, та відсутністю науково обґрунтованого механізму діяльнісно-комунікативного наповнення освітнього середовища;

- потребою в теоретико-методологічному обґрунтуванні змістовного наповнення освітнього середовища та відсутністю конкретних наукових досліджень;

- невідповідністю накопиченого практикою досвіду створення освітнього середовища для розвитку особистості майбутнього педагога і традиційним інформаційно-технологічним забезпеченням цього процесу;

- недостатньо розвинутою інформаційною інфраструктурою освітнього середовища вищих педагогічних навчальних закладів і необхідністю індивідуалізації й активізації навчального процесу в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти;

- необхідністю впровадження інтегративного підходу до впровадження інноваційних технологій, подальшого їх застосування у вирішенні міжнаукових професійно спрямованих завдань і організаційно-

методичними умовами функціонування освітнього середовища;

- тенденцією збільшення обсягу самостійної позааудиторної роботи майбутніх педагогів у контексті принципів Болонської декларації і недостатніми темпами розробки та впровадження в позааудиторну самостійну роботу дистанційних і мультимедійних технологій навчання тощо.

Подолання цих суперечностей потребує подальшої розробки та обґрунтування теоретичних і методичних засад практико-орієнтованих технологій підготовки майбутніх педагогів. Саме контекстне навчання серед них є однією з найбільш продуктивних за основними показниками наукової та практичної зрілості: наявність і обґрунтованість поняттєво-категоріального й термінологічного апарату, здатність до розвитку та саморозвитку, розкриття причин й закономірностей психолого-педагогічних явищ, моделювання на її основі засобами певних дидактичних форм, методів та засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця.

Концепцію контекстного навчання розроблено А. Вербицьким та представниками його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); реалізація контекстно-компетентнісного (О. Ларіонова, О. Попова), інтеграційно-контекстного (О. Ларіонова, В. Теніщева), модульно-контекстного (Л. Костельна, С. Літвінчук), домінантно-контекстного (О. Касатіков), ситуаційно-контекстного (А. Вербицький, М. Ільязова) підходів у системі професійної підготовки у ВНЗ; дослідження контекстного навчання у форматі “справожиттєвого підходу” (О. Ткаченко), реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної



спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков), розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); дослідження контекстного навчання як нової освітньої технології (М. Левківський ); провідні організаційні форми контекстного навчання (Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова); виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна). Отже, феномен контекстного навчання є складним, багатоаспектним, поліфункціональним та розглядається у психолого-педагогічній науці як науковий підхід, освітня система, інноваційна освітня технологія, форма активного навчання, умова навчання та виховання, що забезпечує трансформацію пізнавальної діяльності суб'єкта навчання в професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів та результатів.

Передумовами теорії та технології контекстного навчання є діяльнісна теорія засвоєння знань і соціального досвіду, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду інноваційного навчання, змістотворна категорія “контекст”, що відображає вплив предметних та соціальних умов майбутньої професійної діяльності студента на зміст навчальної діяльності, її процес та результат.

Слово “контекст” має широкий зміст: ним позначається фізична дія, вчинок, репліка, систему мотивів. Отже, контексти можуть бути соціальними, поведінковими, емоційними, історичними, культурними, діяльнісними. З цієї позиції навчальний процес є одним із проявів соціальної практики, фрагментом у контексті суспільного життя. Це положення має значення і для професійного навчання, так як контексти життя і майбутньої діяльності наповнюють навчання особистісним змістом, визначають міру включеності студента в пізнавальний процес.

Проте форми навчальної діяльності не адекватні формам професійної діяльності. Відмінності в змістовному наповненні ланок структури навчальної та професійної діяльності подано в табл. 2.2.

**Відмінності в змістовному наповненні ланок структури  
навчальної та професійної діяльності**

<b>Структурні ланки</b>	<b>Навчальна діяльність</b>	<b>Професійна діяльність</b>
Потреби	у навчанні	у діяльності
Мотив	пізнання нового, формування цілісної професійної діяльності	реалізація інтелектуального і духовного потенціалу
Мета	загальний і професійний розвиток особистості	виробництво матеріальних і духовних цінностей
Дії	пізнавальні, переважно інтелектуальні	практичні, у тому числі теоретико-практичні
Засоби	психічного відображення реальності	перетворення реальної дійсності
Предмет	інформація або знакова система	речовини природи (інженер), невідоме (вчений), свідомість людини (педагог)
Результат	діяльні здібності особистості, система відносин зі світом, з людьми, собою	товари, нові знання, освіченість людини

Отже, щоб сформувати фахівця потрібно забезпечити перехід від одного типу діяльності (пізнавального) до іншого (професійного).

Окрім того, традиційне навчання в силу своєї авторитарності не дає студенту рівне з викладачем право на активність, не стимулює перехід студента з позиції споживача навчальної інформації в позицію творця власних знань і самого себе. Навчальна діяльність за традиційного навчання орієнтує студента на минулий соціальний досвід, що суперечить особистісному сенсу для нього з точки зору потреби використання знань у майбутній професійній діяльності. Тому контекстне навчання орієнтується на те, що знання, уміння, навички даються не як предмет, на який повинна спрямовуватися активність студента, а як засіб вирішення завдань професійної діяльності.

Контекстне навчання являє собою реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від навчальної діяльності (наприклад, у формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові та дипломні роботи, педагогічна практика тощо) до професійної діяльності. Як проміжні можуть виступати методи, які забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів в іншу. Це проблемні лекції, семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, різного роду тренінги, спецкурси тощо. Перебуваючи з самого початку в діяльнісній позиції, студенти отримують в контекстному навчанні все більш розвинену практику використання навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності. Це забезпечує “природне” входження молодого педагога в професію.

В системі контекстного навчання Е. Джонсон виділяє такі компоненти: встановлення смислових зв'язків, виконання актуальної роботи, саморегульоване учіння, співпраця в навчанні, критичне і творче мислення, виховання особистості, досягнення високих результатів, адекватна оцінка. Система контекстного викладання й учіння, з його точки зору, є освітнім процесом, мета якого допомогти суб'єкту навчання побачити сенс в навчальному матеріалі, знайти його зв'язки з контекстом власного особистого, соціального, професійного та культурного життя, відкрити співвідношення між абстрактними поняттями та їх практичною роеалізацією.

Основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій. В контекстному навчанні моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, але й її контекст і соціальний зміст. Для того, щоб інформація (текст підручника, навчального посібника, лекція викладача, комп'ютерна програма тощо), одержала статус знання

повинна засвоюватися студентом в контексті майбутньої професійної діяльності. Організація активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, яка протікає в умовах, що динамічно змінюються, має спільний характер, і складає зміст того, що А. Вербицький називає *знаково-контекстним(контекстним)навчанням*.

Крім того, А. Вербицьким вперше визначено та обґрунтовано провідні поняття та терміни теорії контекстного навчання. Зазначений глосарій містить як нові поняття, що з'явилися у науковому обігу разом з концепцією контекстного навчання (контекстне навчання, квазіпрофесійна діяльність), так і поняття та терміни, що вже використовувались у психолого-педагогічній та методичній літературі, але отримали нове осмислення у відповідності до теорії контекстного навчання (моделювання в контекстному навчанні, принципи контекстного навчання тощо).

Поняття контексту А. Вербицький пов'язує з поняттям "ситуація". Контекст може активізувати мислення суб'єкта і ввести в стан проблемної або творчої ситуації. Тому основною одиницею змісту освіти в контекстному навчанні виступає проблемна ситуація. Система таких ситуацій дозволяє розгортати зміст освіти в динаміці шляхом створення сюжетної канви модельованої професійної діяльності та створює можливості інтеграції знань різних навчальних дисциплін, необхідних для вирішення цих ситуацій. Отже, зміст підготовки майбутнього педагога повинен містити дві складові: *навчальний зміст*, який є базовим і забезпечує професійну компетентність фахівця, і *соціальну*, що забезпечує здатність працювати в колективі, бути громадянином. Тому система переходу від професійної педагогічної діяльності до навчання і від навчання до професійної діяльності повинна реалізовуватися тільки через "професійний контекст", що розуміється як сукупність навчальних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій

соціально-психологічної взаємодії, характерних для науково-педагогічної діяльності. Саме під час аналізу ситуацій, участі в ділових і навчальних іграх студент формується як фахівець і член майбутнього колективу (команди). Тобто, основною метою професійної освіти у контекстному навчанні є формування цілісної моделі майбутньої професійної діяльності студента.

Отже, категорія “контекст”, що забезпечує смислоутворюючий вплив майбутньої професійної діяльності студента на форми, процес і результати його навчальної діяльності, визначається як система внутрішніх факторів і зовнішніх умов життєдіяльності людини. Класифікація видів професійного контексту в навчанні подана в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

#### Види професійного контексту

Соціальний контекст	Предметний контекст
ціннісно-орієнтаційний	виробничо-технологічний
особистісний	організаційно-управлінський
	посадовий
	інституальний

Основною одиницею діяльності студента в контекстному навчанні є *вчинок*, за допомогою якого майбутній фахівець не тільки виконує предметні дії відповідно до професійних вимог, а й отримує моральний досвід, оскільки діє відповідно до норм, прийнятих у даному професійному співтоваристві. Тим самим вирішується проблема єдності навчання і виховання.

Означеним базовим формам діяльності студентів в контекстному навчанні (навчальна, квазіпрофесійна та навчально-професійна діяльність) відповідають навчальні моделі: семіотична, імітаційна та соціальна.

*Семіотична навчальна модель* являє собою вербальні або письмові

тексти, що містять теоретичну інформацію про предметну галузь професійної культури майбутнього фахівця з метою індивідуального засвоєння кожним студентом (лекційний матеріал, навчальні завдання тощо). Одиницею роботи студента в даному контексті є мовна дія.

*Імітаційна навчальна модель* є ситуацією, яка моделює майбутню професійну діяльність, що вимагає аналізу та прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Одиниця роботи студента – предметна дія, основна мета якої є практичне перетворення модельованих професійних ситуацій.

*Соціальна навчальна модель* є типовою проблемною ситуацією або фрагментом професійної діяльності, що аналізуються і засвоюються в певних формах спільної діяльності студентів. Робота в інтерактивних групах, як соціальних моделях професійного середовища, призводить до формування не тільки предметної, а й соціальної компетентності майбутнього фахівця. Основною одиницею активності студента є дія, яка узгоджена з дією іншого суб'єкта навчання, що викликає певну реакцію на таку дію, і з урахуванням цього – його корекційні дії.

В. Желанова, спираючись на єдність міждисциплінарного аналізу обґрунтовує терміносистему контекстного навчання, що представлена трьома підсистемами, а саме: термінами, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання, термінами щодо його психологічних основ, а також термінами, які визначають практичний аспект контекстного навчання (табл. 2.4.).

Отже, студент набуває компетентності лише у разі переходу від знаку (інформації) до думки, від думки – до дії, усвідомленого вчинку. Тому інформація повинна надаватися йому в контексті майбутньої діяльності, орієнтуватися на майбутнє професійне використання.

## Терміносистема контекстного навчання

Терміни, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання	Терміни, що пов'язані з психологічними основами контекстного навчання	Терміни, що характеризують практичний аспект контекстного навчання
1	2	3
парадигма; освітня парадигма, особистісно-орієнтована парадигма освіти; рефлексивно-орієнтована парадигма освіти; смисло-орієнтована парадигма; поліпарадигмальність; діяльнісний підхід; системний підхід; суб'єктний підхід; акмеологічний підхід; аксіологічний підхід; контекстний підхід;	рефлексивно-антиципаційний процес; мотиваційний синдром; побічний продукт; пізнавальні мотиви; професійні мотиви; смислоутворювальні мотиви; трансформація мотивів; смислоутворення; смислоусвідомлення; смислосбудівництво; смисловий конструкт; смислові диспозиції; “велика” й “мала” динаміка смислових утворень;	мета контекстного навчання; зміст контекстного навчання; навчальна діяльність академічного типу; квазіпрофесійна діяльність; навчально-професійна діяльність; семіотична навчальна модель; соціальна навчальна модель; імітаційна навчальна модель;
рефлексивно-контекстний підхід; модульно-контекстний підхід; домінантно-контекстний підхід, “справожиттєвий підхід”; інтеграційно-контекстний підхід; контекстно-компетентнісний підхід; контекст; контекстне навчання; таксономія видів контексту; просторово-часовий	“школа мислення”; “школа пам'яті”; самовизначення; самореалізація; самоактуалізація.	методи активного навчання; лекція удвох; лекція-візуалізація; лекція-прес-конференція; ділова гра; аналіз педагогічних ситуацій; заняття-тренінги; проблемна лекція; модеративний семінар, заняття-коучинги; рольове “інструментування” професійних дій та вчинків; смисловиявляючий текст,

1	2	3
контекст: “минуле-сьогодення-майбутнє”; принципи контекстного навчання.		сміслоактуалізуючий діалог; суб’єктний досвід; виховний потенціал контекстного навчання.

При контекстному навчанні, таким чином, моделюється повний цикл професійного мислення фахівця – ід зародження проблемної ситуації, породження пізнавальної мотивації до знаходження способів вирішення проблеми та докази їх правильності, що забезпечує отримання осмислених знань.

Відповідно до основних положень технології контекстного навчання викладачеві необхідно домагатися дидактично адекватного моделювання в навчальному процесі предметного і соціального змісту професійної діяльності. Для ефективності цього процесу доцільно виконувати ряд вимог:

- забезпечувати змістовно-контекстне відображення професійної діяльності педагога в формах навчальної діяльності студента;
- поєднувати різноманітні форми і методи навчання з урахуванням дидактичних принципів та психологічних вимог до організації навчальної діяльності;
- використовувати модульність побудови системи та її адаптивність до конкретних умов навчання;
- обов’язково реалізовувати різні типи зв’язків між формами навчання;
- забезпечувати поетапність ускладнення змісту навчання і відповідних форм контекстного навчання.

Викладач в контекстному навчанні актуалізує, стимулює студентів до розвитку, створює умови для їх самоудосконалення на основі



використання емоційно-ціннісного досвіду як власного, так і студентів. Так виникає ефект суб'єктно-сислового навчання: діагностика (самодіагностика) особистісного розвитку, діалогічне (полілогічне) педагогічне спілкування, включення навчальних завдань у контекст життєвих проблем. У такому випадку об'єктом роботи студентів стає не навчальна інформація, а ситуація у всій своїй предметній та соціальній невизначеності та суперечливості. Контекстне навчання включає цілий ряд форм і методів, що дозволяють розвивати творчий потенціал студентів (табл. 2.5.).

Таблиця 2.5.

### Форми і методи контекстного навчання

Неімітаційні	Імітаційні
<p>1. Методи проблемного навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• частково-пошуковий,</li> <li>• дослідницький,</li> <li>• проблемний.</li> </ul>	<p>1. Неігрові:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• аналіз конкретних ситуацій,</li> <li>• аналіз класичних ситуацій,</li> <li>• імітаційний тренінг,</li> <li>• дія за інструкцією,</li> <li>• інцидент, розбір конкретних ситуацій.</li> </ul>
<p>2. Діалог, полілог, дискусія.</p>	<p>2. Ігрові:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ділова гра,</li> <li>• розігрування ролей (соціальних, позиційних, професійних),</li> <li>• ОДГ (організаційно-діяльнісна гра),</li> <li>• інноваційна гра,</li> <li>• ігрове проектування,</li> <li>• стажування з виконанням посадової ролі.</li> </ul>
<p>3. Мозковий штурм.</p>	
<p>4. Метод активного соціологічного аналізу та контролю.</p>	
<p>5. Стажування без виконання посадової ролі.</p>	

Реалізація даних вимог дає можливість проектувати цілісний навчальний процес, в якому враховуються такі чинники як специфіка навчальних дисциплін, особливості та можливості всіх учасників навчального процесу, а також часові та матеріально-технічні умови навчання. Крім того, застосування технології контекстного навчання уможливорює науково обґрунтований пошук форм і методів навчання, конструювання їх системи, коригування як змісту, так і цілей навчання (вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики).

А. Вербицький звертає особливу увагу на те, що при контекстному навчанні протягом усього періоду підготовки студента у ВНЗ повинен здійснюватися контроль процесу перетворення навчальної діяльності в професійну. При цьому контроль мусить бути діяльним:

- контролюється не рівень засвоєння знань, а хід і результати дій на їх основі, рівень сформованості пізнавальної, а потім і професійної мотивації, діяльності в цілому;

- засобами контролю можуть бути набори контрольних завдань, конкретних ситуацій та ділові ігри;

основою такого контролю є перевірка здібностей майбутніх фахівців виконувати професійні функції, вирішувати завдання і проблеми;

процес перетворення студента в фахівця повинен контролюватися не тільки викладачем, а й самим студентом за чіткими, зрозумілими йому, особистісно-значущим критеріями.

У контекстному навчанні реалізуються такі *принципи*:

- психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність;

- послідовного моделювання у навчальній діяльності цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;

- проблемності змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі;

- адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;
- провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);
- педагогічно обгрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- відкритості – використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів;
- єдності навчання і виховання.

Якщо традиційне навчання черпає свій предметний зміст головним чином з одного джерела – відповідної наукової дисципліни, то в контекстному навчанні, поряд з дидактично перетвореним змістом наукових дисциплін, використовується ще одне джерело – майбутня професійна діяльність. Вона представлена у вигляді моделі діяльності фахівця: опису основних функцій, проблем і завдань, які він повинен компетентно вирішувати з використанням системи теоретичних знань. Це дозволяє проектувати комплекси предметних і соціально-особистісних компетентностей, що підлягають формуванню та розвитку в освітньому процесі.

Технологія проектування змісту основних освітніх програм приймає тоді такий вигляд:

- 1) у співпраці з замовником встановлюється перелік основних функцій фахівця за напрямом підготовки;
- 2) визначається необхідний і достатній для реалізації цих функцій набір загальнокультурних та професійних компетентностей;
- 3) проектується перелік типових професійних завдань, проблем і ситуацій, які студент повинен вміти вирішувати, спираючись на теоретичні знання як орієнтовну основу практичних дій;

4) розробляється система освітніх модулів, в яких визначено цілі, зміст навчання і виховання, способи його засвоєння та діагностика рівня засвоєння;

5) з певного набору модулів проектується основні освітні програми;

6) розробляються критерії визначення рівня сформованості загальнокультурних та професійних компетентностей та відповідні процедури контролю.

Освітній модуль освітньої програми є автономною одиницею подання цілей, змісту освіти (навчання і виховання), що включає рекомендації щодо їх засвоєння і контролю, забезпечує формування однієї або декількох компетентностей. Тому в структуру освітнього модуля входять: а) мета (цілі) навчання і виховання в сукупності з об'єктивними критеріями, показниками та індикаторами їх досягнення; б) зміст навчання, що забезпечує формування однієї або декількох компетентностей; в) методичні вказівки щодо опанування змісту освітнього модуля за допомогою вибору адекватних цілям і змісту педагогічних технологій; г) засоби, методи і процедури контролю засвоєння змісту освітнього модуля.

М. Ільязовою встановлено, що в основі *компетентності* випускника ВНЗ незалежно від отриманої спеціальності (напрямку підготовки) лежить *інваріант*, який є системно-структурним утворенням, що містить п'ять функціонально взаємопов'язаних компонентів – ціннісно-смісловий, мотиваційний, інструментальний, індивідуально-психологічний, конативний. Інваріант компетентності випускника ВНЗ вміщує основні ознаки його реалізації в різних компетентностях (професійної, соціально-психологічної, загальної та спеціальної), які зумовлюють варіативність конкретної компетентності по відношенню до інваріанта. Професійна компетентність випускника ВНЗ – це інтегральна, змістовно-процесуальна характеристика особистості, яка визначає успіх професійної діяльності та відповідальність за її результати.

Ціннісно-смісловий компонент являє собою спрямованість особистості, позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей “людина”, “життя”, “здоров’я”, “суспільство”, “праця”, яке втілюється в почутті відповідальності за результати діяльності. Не менш важливий мотиваційний компонент; мотив – рушійна сила, спонукання, прагнення до діяльності. Інструментальний компонент складають знання, вміння, навички; індивідуально-психологічний – якості особистості, що визначають швидкість освоєння діяльності та її якість; конативний – представлений механізмами саморегуляції діяльності особистості.

Ціннісно-смісловий, мотиваційний, індивідуально-психологічний та інструментальний компоненти інваріанту знаходять свою інтегративну завершеність в якості компетентності, коли актуалізується конативний компонент, функцією якого є саморегуляція діяльності.

Критеріями оцінки сформованості інваріантів професійної компетентності виступають структурні (мотиви, цінності, знання, вміння, навички, здібності) і функціональні (процесуальні та результативні) характеристики діяльності.

Інваріант професійної компетентності студента – система стійких зв’язків між компонентами професійної компетентності, яка є сукупністю основних ознак її конкретних реалізацій в різних видах професійної компетентності на всіх етапах процесу її формування у ВНЗ. Змістовне наповнення інваріантів професійної компетентності студента залежить від виду і функцій майбутньої професійної діяльності. Інваріанти професійної компетентності майбутнього педагога визначаються видами професійної діяльності (психолого-педагогічної та професійної): 1) дослідницької теоретичної, 2) дослідницької прикладної; 3) педагогічної теоретичної, 4) педагогічної прикладної.

Формування інваріантів складної за своїм складом професійної компетентності може бути успішно здійснено за допомогою реалізації контекстного підходу, який передбачає проектування і реалізацію системи

навчальних професійно орієнтованих ситуацій (НПОС). НПОС відображають сутність і зміст інваріантів професійної компетентності і задають соціальний та предметний контексти майбутньої професійної діяльності майбутнього педагога. Компоненти інваріантів професійної компетентності студента, включаючи конативний, можуть формуватися в освітньому процесі ВНЗ в різних поєднаннях (окремо, паралельно, всі разом) залежно від конкретних цілей, змісту навчання та педагогічних технологій.

Педагогічна модель формування інваріантів професійної компетентності студентів у ВНЗ являє собою інтегративну цілісність цільового, змістовного, організаційно-процесуального та результативно-діагностичного компонентів. Цільовий компонент включає в себе основну мету і завдання формування інваріантів професійної компетентності; змістовний – зміст професійної підготовки фахівця; організаційно-процесуальний компонент включає в себе комплекс форм, методів і методичних прийомів проектування та реалізації системи НПОС.

Проектування та реалізація навчальних професійно орієнтованих ситуацій спирається на систему педагогічних принципів контекстного навчання, а також принципів актуалізації ціннісних аспектів змісту освіти, професійного позиціонування та формування професійної самосвідомості майбутнього педагога.

Результативно-діагностичний компонент визначає можливості моніторингу процесу формування інваріантів професійної компетентності студента з використанням структурних та функціональних критеріїв.

Компетентність як готовність і прагнення студента до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за її результати реалізується в діяльності за допомогою механізмів саморегуляції. Саме професійні ситуації і розвинені механізми самоуправління та саморегуляції виступають факторами, що визначають дієвість цих компонентів. Дана

інваріантна структура компетентності може бути покладена в основу розробки освітньо-професійної програми.

В. Монахов наголошує на тому, що сучасними перспективними інноваційними процесами в освітній практиці ВНЗ є ті, які будуються на основі інтеграції теорій контекстного навчання та педагогічних технологій. На думку науковця взаємодія цих теорій дозволяє цілеспрямовано відбирати і проектувати новий зміст освіти, доцільно і динамічно його реалізовувати.

До ключових структурних компонентів контекстно-професійної моделі підготовки педагогічних кадрів Н. Дем'яненко відносить: мету (формування системи компетенцій, практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, морального характеру; цілісне включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність; відкритість і свобода вибору студентами власних дій; формування рефлексивної позиції до себе як суб'єкта діяльності), відбір змісту (міждисциплінарність, контекстність), організацію навчального процесу (кредитно-модульна), технологічність, систему оцінювання (рейтингова), роль педагога (тьютор, консультант), відносини викладач-студент (суб'єкт-суб'єктні), специфіку підготовки (практико орієнтована), ключові терміни (знання, вміння, досвід діяльності, компетенції, компетентності, компетентність). Отже, контекстне навчання детермінує інноваційне освітнє середовище, засноване на інформаційних технологіях, проектуванні сучасного змісту освіти, використанні засобів психолого-педагогічної діагностики, зміні традиційної ролі викладача.

*Мета контекстного навчання* є системоутворюючою при моделюванні таких основних педагогічних об'єктів як навчальний (педагогічний, освітній) процес; система (методична, дидактична, педагогічна); траєкторія професійного становлення майбутнього педагога.

Сучасна трактовка мети контекстного навчання може бути представлена чотирма рівнями ієрархії цілі (рис. 1), де КМВ – компетентісна модель випускника, ПК – професійні компетенції, ПЗ – професійні завдання, НЗ – навчальні завдання.

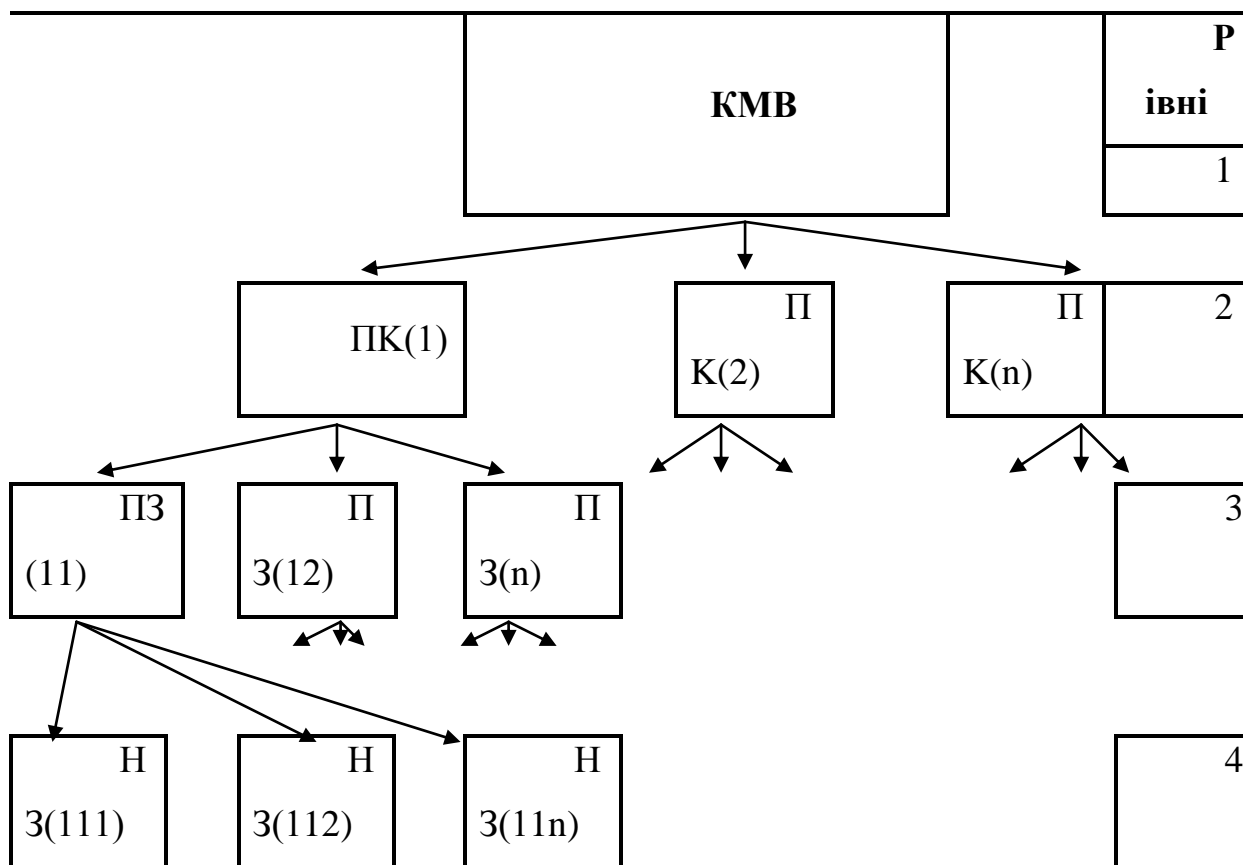


Рис. 2. Ієрархія цілей контекстного навчання.

Формування окремої професійної компетенції (ПК) студента передбачає послідовне формування готовності вирішувати певну групу професійних завдань ПЗ(11), ПЗ(12), ПЗ(n). Для формування готовності вирішити конкретне професійне завдання (ПЗ) студенту необхідно вирішити спеціально розроблену групу навчальних завдань НЗ(111), НЗ(112), НЗ(11n). Таке цілепокладання передбачає принципово новий підхід щодо формулювання рівнів цілей: сформованості КМВ; сформованість професійних компетенцій (ПК), що забезпечує готовність досягнення стратегічної мети; вирішення професійних завдань (ПЗ), що



забезпечує формування професійної компетенції (ПК); рівень вирішення навчальних завдань (НЗ) як готовність до вирішення професійних завдань (ПЗ).

Формування змісту, адекватного багаторівневій меті, доцільно здійснювати у вигляді системи компетентнісно-орієнтованих модулів на основі таких принципів.

1. Модуль трактується як функціональний вузол освітньої системи, що має певну логічну завершеність і продуктивність щодо цілей освіти; компонент, де формується зміст; компонент, де відбувається інтеграція зовнішнього і внутрішнього контексту; компонент, де зароджується образ логічної структури ООП, тобто логічна структура траєкторії професійного становлення майбутнього педагога.

2. Модуль є проектом навчально-пізнавальної діяльності студентів, який націлений на формування у них відповідних компетентностей.

3. У навчальній діяльності, заданій у модулі, представлено предметний і соціальний зміст педагогічної діяльності, який формується з двох основних джерел: змісту наукових дисциплін та змісту майбутньої професійної діяльності. З першого джерела формується теоретична складова модуля, а з другого – проблемно-діяльнісна складова модуля.

4. Теорія контекстного навчання вимагає гомоморфізму логічних структур професійної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності, що є джерелом посилення професійної спрямованості змісту модуля.

5. Сформованість тієї чи іншої професійної компетентності у студента розуміється як його готовність вирішувати професійні завдання. До неї студент підводиться через самостійне вирішення групи спеціально розроблених навчальних завдань і вправ.

6. Професійне завдання розглядається як мета проектування групи навчальних завдань і вправ. Самостійне виконання студентами навчальних завдань гарантує готовність щодо успішного вирішення професійного завдання.

7. Професійна компетенція становить мету для проектованої групи професійних завдань. Самостійне виконання студентами професійних завдань з даної групи має гарантувати сформованість певної професійної компетенції.

8. Технологія створення модуля в контекстному навчанні базується на теорії педагогічних технологій і базується на технології проектування навчального процесу та технології проектування методичної системи викладання, систему діагностування навчальних успіхів студентів, комп'ютерну систему аналітичної обробки результатів діагностик вирішення навчальних завдань.

9. Оцінкою навчальних досягнень студентів є фіксація факту сформованості професійної компетентності як готовності студента до вирішення професійних завдань.

10. Траєкторія професійного становлення випускника уяється як послідовність модулів, що визначають логічну структуру і зміст ООП.

Проектувальна діяльність щодо створення компетентнісно-орієнтованих модулів може включати такі процедури:

- побудову компетентнісної моделі випускника (КМВ) як сума професійних компетентностей, що впливають зі стандартів (інваріантної та варіативної складових). Сукупність компетентностей бере на себе функції мети освіти (наперед задані якості випускника), а набір модулів є засобом досягнення даної мети;

- упорядкування отриманої послідовності компетентностей (зовнішній контекст) з урахуванням методичної логіки майбутнього навчального процесу і розподіл професійних компетентностей на гіпотетичній траєкторії професійного становлення студента;

- розподіл компетентностей по модулях, керуючись принципом продуктивності та завершеності етапу їх формування;

- подання кожної професійної компетентності модуля як суму професійних завдань;

– розробка для кожного професійного завдання набору навчальних завдань – повторювального, підготовчого, проміжного та допоміжного характеру. Якщо студент самостійно вирішив систему навчальних завдань і технологічна діагностика позитивно оцінила цей факт, то здійснюється діагностика готовності студента вирішувати дане професійне завдання;

– розробка технологічних карт на кожен модуль, використовуючи схему логічної структури формування компетентностей. На кожен компетентнісно-орієнтований модуль доцільно укласти два види технологічних карт: перші призначені для вирішення навчальних завдань, другі – професійних завдань.

Таким чином, результатом проектувальної діяльності є проект навчального процесу вивчення компетентнісно-орієнтованих модулів у вигляді технологічних карт та ОПП.

Модель методичної системи викладання компетентнісно-контекстного формату навчання може передбачати таку її структуру: *методичне завдання* та *технологія* його вирішення (рис. 3). *Перший блок* включає компоненти: мету освітньої системи, зміст компетентнісно-орієнтованих модулів, студентів. Мета та зміст модулів проектуються до початку навчального процесу. Мета методичного завдання полягає в тому, щоб студента через зміст компетентнісно-орієнтованих модулів максимально наблизити до компетентнісної моделі випускника.

Блок технології вирішення методичного завдання складається з компонентів: навчальний процес, контекстне навчання, викладач. Проект навчального процесу повинен задаватися у вигляді технологічних карт. Контекстне навчання включає як академічні форми і методи навчання, так і форми та методи організації квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності студентів. Використовуючи контекстний формат навчання і правила роботи з технологічними картами, викладач вирішує методичне завдання.

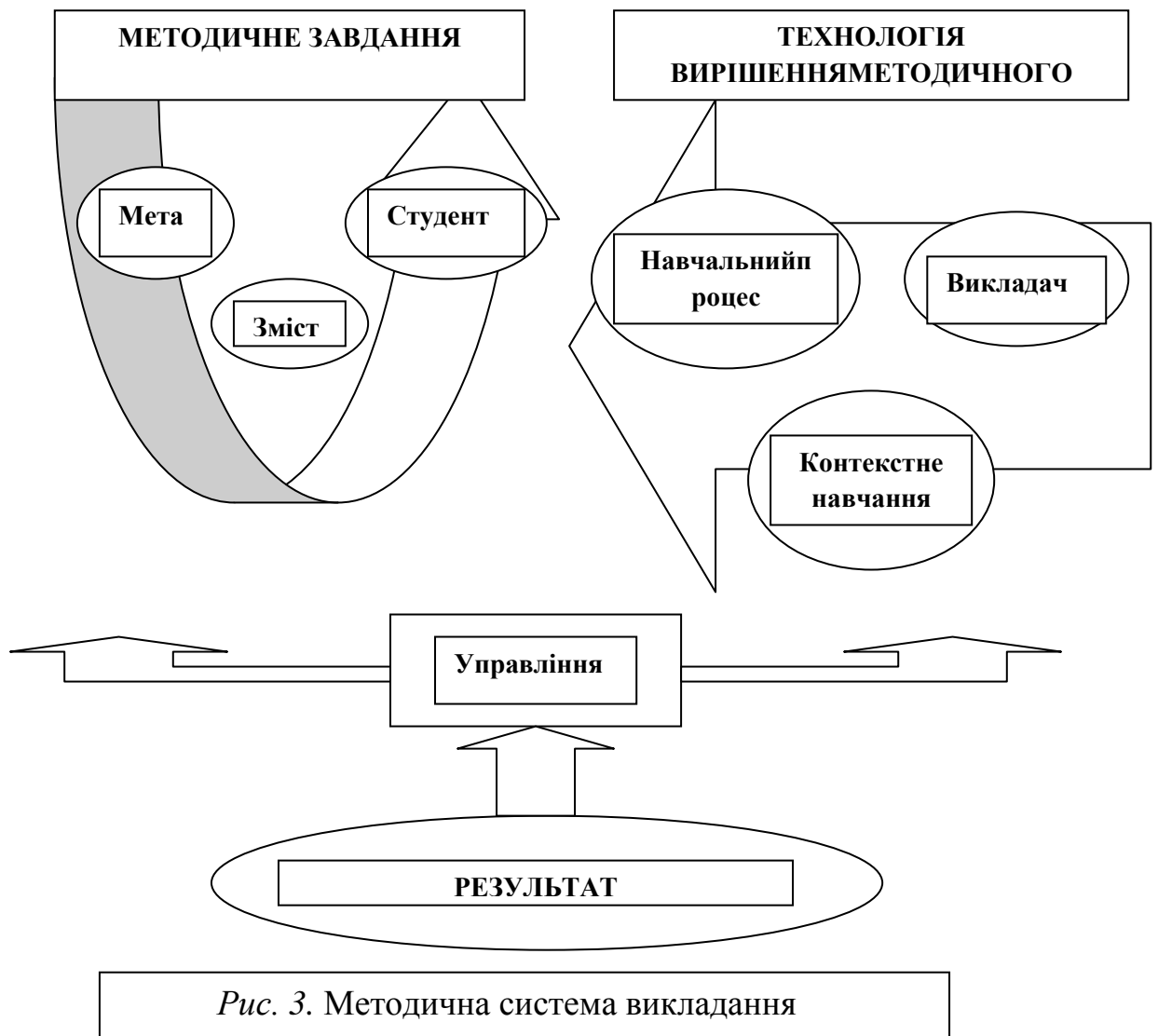


Рис. 3. Методична система викладання

Найважливіший компонент системи викладання – *управління*, інформацію для якого надає технологічний моніторинг, який фіксує факт досягнення чи недосягнення поставленої мети: 1) на рівні навчальних завдань; 2) на рівні професійних завдань; 3) на рівні формування професійних компетентностей. Якщо мета не досягнута, то потрібно приймати рішення, яке стосується і контекстного формату навчання, і проекту навчального процесу, і змісту модулів.

Таким чином, основними характеристиками контекстного навчання є те, що суб'єкт навчання ставиться в діяльну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчальної у практико-професійну. Вимоги професійної діяльності є системоутворюючими, вони

задають контекстний принцип побудови й розгортання не лише окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки майбутнього педагога у ВНЗ.

## **2.6. Технологія критичного мислення**

Ідея розвитку критичного мислення є досить новою для російської дидактики. Заговорили про цілісну технологію розвитку критичного мислення лише в середині 90-х років. Прибічників розвитку критичного мислення досить багато. Так, М. О. Чошанов, розробляючи технологію проблемно-модульного навчання, дійшов висновку, що вона продуктивна лише тоді, коли студенти мають критичне мислення. Критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а розумний розгляд різноманітності підходів з тим, щоб висловити обгрунтовані судження і рішення. Кожен, незважаючи на авторитети, виробляє свою думку в контексті навчальної програми.

Що розуміється під критичним мисленням? Критичне мислення – це мислення, яке допомагає критично відноситися до будь-яких тверджень, не приймати нічого на віру без доказів, але бути при цьому відкритим новим ідеям, методам. Критичне мислення – необхідна умова свободи вибору, якості прогнозу, відповідальності за власні рішення. Критичне мислення по суті – деяка тавтологія, синонім якісного мислення. Це швидше ім'я, ніж поняття, але саме під цим ім'ям з рядом міжнародних проектів в наше життя прийшли ті технологічні прийоми, які ми наводитимемо нижче.

Конструктивну основу "технології критичного мислення" складає базова модель трьох стадій організації навчального процесу: "Виклик – осмислення – роздум". Розглянемо ці стадії детально. На етапі виклику з пам'яті "викликаються", актуалізуються наявні знання і уявлення про те, що вивчається, формується особистий інтерес, визначаються цілі розгляду

тієї або іншої теми. Ситуацію виклику може створити педагог уміло поставленим питанням, демонстрацією несподіваних властивостей предмета, розповіддю про побачене, створенням ситуації "розриву" в способі рішення навчального завдання. На стадії виклику працюють "вступ, анотації, що мотивують приклади". Можна нескінченно перераховувати вживані тут прийоми, але в педагогічній скарбниці кожного педагога є власні засоби, призначені для вирішення головного завдання – мотивувати студентів до роботи, включити їх в активну діяльність. На стадії осмислення (чи реалізації завдання) студент вступає в контакт з новою інформацією. Відбувається її систематизація. Виникає можливість замислитися про природу об'єкту, що вивчається, формулюється питання у співвідношенні старої і нової інформації. Відбувається формування власної позиції. Дуже важливо, що вже на цьому етапі за допомогою ряду прийомів можна самостійно відстежувати процес розуміння матеріалу. Етап роздуму (рефлексії) характеризується тим, що студенти закріплюють нові знання і активно перебудовують власні первинні уявлення, включаючи нові поняття. Таким чином, відбувається "привласнення" нового знання і формування на його основі власного аргументованого уявлення про те, що вивчається. Аналіз власних розумових операцій складає серцевину цього етапу.

В ході роботи у рамках цієї моделі студенти опановують різні способи інтеграції інформації, формують власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень, будують висновки і логічні ланцюги доказів, висловлюють свої думки ясно, упевнено і коректно по відношенню до оточення.

### *Три фази технології*

#### *Фаза виклику (evocation).*

Часто відсутність результативності навчання пояснюється тією обставиною, що викладач конструє процес навчання, виходячи з поставлених цілей, маючи на увазі, що ці цілі спочатку прийняті

студентами як власні. Дійсно, постановка цілей викладачем відбувається заздалегідь, що і дозволяє йому чітко проектувати етапи навчального процесу, визначати критерії його результативності і способи діагностики. В той же час відомі вчені-дидакти, які розвивають у своїх дослідженнях ідеї конструктивістського підходу в навчанні (Дж. Дьюї, Б. Блум та інші), вважають, що необхідно дати можливість студенту самому поставити цілі навчання, що створює необхідний внутрішній мотив до процесу навчання. Тільки після цього викладач може вибрати ефективні методи для досягнення цих цілей. Згадаймо, що ми засвоюємо краще всього? Звичайно це інформація по тій темі, про яку ми вже щось знаємо. Коли нам простіше прийняти рішення? Коли те, що ми робимо, узгоджується з нашим досвідом.

Отже, якщо надати можливість студентові проаналізувати те, що він вже знає по темі, що вивчається, це створить додатковий стимул для формулювання ним власних цілей-мотивів. Саме це завдання вирішується на фазі виклику (evocation).

Другим завданням, яке вирішується на фазі виклику, є завдання активізації пізнавальної діяльності студентів. Часто студенти не докладають значних інтелектуальних зусиль, вважаючи за краще дочекатися моменту, коли інші виконають запропоноване завдання. Тому важливо, щоб на фазі виклику кожен зміг взяти участь у роботі, ставлячи за мету актуалізацію власного досвіду. Важливим аспектом при реалізації фази виклику є систематизація усієї інформації, яка з'явилася в результаті різних висловлювань студентів. Це необхідно для того, щоб вони змогли, з одного боку, побачити зібрану інформацію в категоріальному вигляді, при цьому до цієї структури можуть увійти усі думки: "правильні" і "неправильні". З іншого боку, впорядкування висловлених думок дозволить побачити протиріччя, невияснені моменти, які і визначають напрями подальшого пошуку в ході вивчення нової інформації. Причому для кожного ці напрями можуть бути індивідуальними. Студент визначить

для себе, на якому аспекті теми, що вивчається, він повинен загострити свою увагу, а яка інформація вимагає тільки перевірки на достовірність.

*В процесі реалізації фази виклику:*

1. Студенти можуть вільно висловлювати свою точку зору з приводу теми, що вивчається, без страху помилитися і бути виправленим викладачем.

2. Важливо, щоб висловлювання фіксувалися, будь-яке з них буде важливим для подальшої роботи. На цьому етапі немає "правильних" або "неправильних" висловлювань.

3. Доцільне поєднання індивідуальної і групової роботи. Індивідуальна робота дозволить кожному студенту актуалізувати свої знання і досвід. Групова робота дозволяє почути інші думки, викласти свою точку зору без ризику помилитися. Обмін думками може сприяти і виробленню нових ідей, які часто є несподіваними і продуктивними. Обмін думками може сприяти і появі цікавих питань, пошук відповідей на які спонукатиме до вивчення нового матеріалу. Робота в невеликих групах дозволяє студентам почувати себе комфортніше.

Роль викладача на цьому етапі роботи полягає в тому, щоб стимулювати студентів згадати те, що вони вже знають по темі що вивчається, сприяти безконфліктному обміну думками в групах, фіксації і систематизації інформації, отриманої від студентів. При цьому важливо не критикувати їх відповіді, навіть якщо вони неточні або неправильні. На цьому етапі важливим є правило: "Будь-яка думка студента є цінною".

Викладачам дуже складно виступати в ролі терплячих слухачів. Звичка поправляти, критикувати студентів, моралізувати з приводу їх дій, є перешкодою, основною проблемою роботи в режимі педагогічної технології розвитку критичного мислення.

Іноді може виникнути ситуація, коли тема незнайома, коли у студентів немає достатніх знань і досвіду для особистих суджень і висновків. У такому випадку можна попросити їх висловити припущення



або прогноз про можливий предмет і об'єкт вивчення. Отже, у разі успішної реалізації фази виклику в аудиторії виникає потужний стимул для роботи на наступному етапі - етапі отримання нової інформації.

*Фаза осмислення змісту*(realization of mening). Цей етап можна по-іншому назвати смисловою стадією. Ця фаза займає найбільший час. Найчастіше знайомство з новою інформацією відбувається в процесі її пояснення викладачем, набагато рідше – в процесі читання або перегляду матеріалів на відео або через комп'ютерні навчальні програми. В той же час в процесі реалізації смислової стадії студенти вступають в контакт з новою інформацією. Швидкий темп викладу нового матеріалу в режимі слухання і конспектування практично унеможлиблює його осмислення.

Однією з умов розвитку критичного мислення є відстежування свого розуміння при роботі з матеріалом, що вивчається. Саме це завдання є основним в процесі навчання на фазі осмислення змісту. Важливим моментом є отримання нової інформації по темі. Якщо пам'ятати про те, що на фазі виклику студенти визначили напрями свого пізнання, то викладач у процесі пояснення має можливість розставити акценти відповідно до очікувань і поставлених питань. Організація роботи на цьому етапі може бути різною. Це може бути розповідь, лекція, індивідуальне, парне або групове читання або перегляд відеоматеріалу. У будь-якому випадку це буде індивідуальне сприйняття і відстежування інформації. Автори педагогічної технології розвитку критичного мислення відмічають, що в процесі реалізації смислової стадії головне завдання полягає в тому, щоб підтримувати активність учнів, їх інтерес і інерцію руху, створену під час фази виклику. У цьому сенсі важливе значення має якість відібраного матеріалу .

Деякі пояснення. Іноді, у разі вдало реалізованої фази виклику, в процесі роботи на фазі реалізації, інтерес і активність студентів слабшають. Цьому може бути декілька пояснень.

По-перше, той текст або повідомлення, які містять інформацію по новій темі, можуть не відповідати очікуванням студентів. Вони можуть бути або занадто складними, або не містити відповіді на поставлені питання першої фази. У цьому плані дещо легше організувати вивчення нової теми в режимі слухання. Проте, враховуючи психологічні особливості сприйняття лекції, необхідно використовувати спеціальні прийоми активізації уваги і стимулювання критичного осмислення. Робота в режимі читання складніша для організації. Але, як відмічають автори педагогічної технології розвитку критичного мислення, читання в більшій мірі стимулює процес критичного осмислення, оскільки це сам по собі процес індивідуальний, не регламентований за швидкістю сприйняття нової інформації. Таким чином, в процесі читання студенти мають можливість перечитати незрозуміле, відмітити найбільш важливі фрагменти, звернутися до додаткових джерел.

По-друге, викладач не завжди використовує можливі прийоми стимулювання уваги і активності, хоча ці прийоми досить добре відомі. Це і проблемні питання по ходу пояснення розповіді, графічне представлення матеріалу, цікаві факти і коментарі. Крім того, існують прийоми для вдумливого читання.

Не можна не звернути увагу на одну обставину. Так само як і на першій стадії роботи в режимі технології розвитку критичного мислення, на смисловій стадії учні самостійно продовжують активно конструювати цілі свого навчання. Постановка цілей в процесі знайомства з новою інформацією здійснюється у відповідності засвоєних знань. Школярі можуть знайти відповіді на раніше поставлені питання, вирішити виниклі на початковому етапі роботи завдання. Але не всі складні питання можуть бути вирішені.

В цьому випадку важливо, щоб учитель стимулював до постановки нових питань, до пошуку відповідей через контекст тієї інформації, з якою учні працюють.

*На фазі осмислення змісту учні:*

1. Здійснюють контакт з новою інформацією.
2. Намагаються зіставити цю інформацію із вже наявними знаннями і досвідом.
3. Акцентують свою увагу на пошуку відповідей на виниклі раніше питання і труднощі.
4. Звертають увагу на неясності, намагаючись поставити нові питання.
5. Прагнуть відстежити сам процес знайомства з новою інформацією, звернути увагу на те, що саме привертає їх увагу, які аспекти менш цікаві і чому.
6. Готуються до аналізу і обговорення почутого або прочитаного.

*Викладач на цьому етапі:*

1. Може бути безпосереднім джерелом нової інформації. В цьому випадку його завдання полягає в зрозумілому і цікавому викладі.
2. Якщо школярі працюють з текстом, учитель відстежує міру активності роботи, увагу при читанні.
3. Для організації роботи з текстом учитель пропонує різні прийоми для вдумливого читання і роздуму про прочитане.

Автори педагогічної технології розвитку критичного мислення відмічають, що необхідно виділити достатній час для реалізації смислової стадії. Якщо учні працюють з текстом, було б доцільно виділити час для другого читання. Це важливо, оскільки для того, щоб прояснити деякі питання, необхідно побачити текстову інформацію в різному контексті.

*Фаза рефлексії (reflection).*

Роберт Бустром в книзі "Розвиток творчого і критичного мислення" відмічає: "Рефлексія – особливий вид мислення, мислення рефлексії означає фокусування вашої уваги. Воно означає ретельне зважування, оцінку і вибір". В процесі рефлексії та інформація, яка була новою, стає присвоєною, перетворюється на власне знання. Аналізуючи функції двох

перших фаз технології розвитку критичного мислення, можна зробити висновок про те, що, по суті, аналіз рефлексії і оцінка пронизують усі етапи роботи. Проте рефлексія на фазах виклику і реалізації має інші форми і функції. На третій же фазі рефлексія процесу стає основною метою діяльності школярів і учителя.

Часто на детальну рефлексію практично не залишається часу. Ми відмічали, що велика увага на уроках приділяється, передусім, викладу нового матеріалу. Школярі не звикли до того, що після цього етапу їм можуть бути поставлені питання типу: "Яка інформація притягла вашу увагу?" "Що ви робили для того, щоб виділити основну думку прочитаного тексту"? і т. п. Ще більшу розгубленість може викликати пропозиція учителя поділитися в парах або в групі думками про виниклі в ході уроку питання. Відповіді в цьому випадку не відрізняються різноманітністю і смисловою насиченістю. Мало хто з учнів може поставити питання аудиторії або учителеві про виниклі труднощі в засвоєнні нового матеріалу або його цікавих моментах. Велика кількість питань – з розряду пояснюючих або фактологічних. Все це свідчить про те, що рефлексія в навчанні не може проводитися спонтанно. Вона вимагає систематичності на усіх етапах роботи, а також регулярності і методичної послідовності.

Аналіз рефлексії спрямований на пояснення сенсу нового матеріалу, шляхи подальшого навчання (це зрозуміло, це незрозуміло, про це необхідно дізнатися ще, із цього приводу краще було б поставити питання і т. д.). Але цей аналіз мало корисний, якщо він не обернений в словесну або письмову форму. Саме в процесі вербалізації той хаос думок, який був у свідомості в процесі самостійного осмислення, структурується, перетворюючись на нове знання. Виниклі питання або сумніви можуть бути вирішені. Крім того, в процесі обміну думками з приводу прочитаного або почутого учні мають можливість усвідомити, що один і той же текст може викликати різні оцінки, які відрізняються за формою і за змістом. Деякі з суджень інших школярів можуть виявитися цілком

зрозумілими для прийняття як своїх власних. Інші судження викликають потребу в дискусії. У будь-якому випадку етап рефлексії активно сприяє розвитку навичок критичного мислення.

*Функції трьох фаз технології розвитку критичного мислення*

<u>Виклик</u>	<u>Осмислення змісту</u>	<u>Рефлексія</u>
Мотиваційна (спонукання до роботи з новою інформацією, пробудження інтересу до теми)	Інформаційна (отримання нової інформації по темі)	Комунікаційна (обмін думками про нову інформацію)
Інформаційна (виклик "на поверхню" наявних знань по темі)	Систематизація (класифікація отриманої інформації за категоріями знання)	Інформаційна (придбання нового знання)
Комунікаційна (безконфліктний обмін думками)		Мотиваційна (спонукання до подальшого розширення інформаційного поля)
		Оцінна (співвідношення нової інформації і наявних знань, вироблення власної позиції, оцінка процесу)

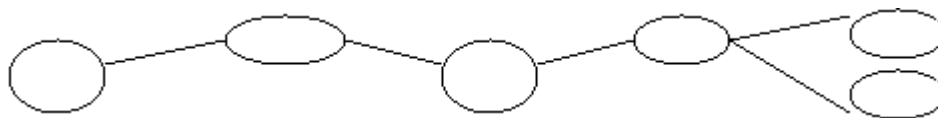
*Основні методичні прийоми розвитку критичного мислення*

*Приєм "Кластер"*

Розглянемо декілька прийомів графічної організації тексту. Помітимо, що графічна структуризація тексту для багатьох учнів є необхідним через специфіку їх способу сприйняття інформації. Найбільш популярним з сучасних методів є – кластер. Кластер (від англ. – cluster – гроно) – це спосіб графічної організації матеріалу, що дозволяє зробити наочними ті розумові процеси, які відбуваються при зануренні в той або інший текст. Кластер є віддзеркаленням нелінійної форми мислення. Іноді такий спосіб називають "наочним мозковим штурмом". Послідовність дій при побудові кластера проста і логічна:

1. Посередині чистого аркуша (класної дошки) необхідно написати ключове слово або тезу, яка є "серцем" тексту.

2. Навкруги "накидати" слова або пропозиції, що виражають ідеї, факти, образи, відповідні для цієї теми. (Модель "планета і її супутники").



3. Записані слова з'єднуються прямими лініями з ключовим поняттям. У кожного зі "супутників" у свою чергу теж з'являються "супутники", встановлюються нові логічні зв'язки.

У результаті виходить структура, яка графічно відображує роздуми, визначає інформаційне поле цього тексту.

Майстри роботи з текстами радять в роботі над кластерами дотримуватись наступних правил:

1. Не боятися записувати усе, що спадає на думку. Дати волю уяві і інтуїції.
2. Продовжувати роботу, поки не закінчиться час або ідеї не вичерпаються.
3. Старатися побудувати якомога більше зв'язків. Не слідувати по заздалегідь визначеному плану.

Відмітимо, що кластерна схема не є строго логічною і дозволяє охопити надлишковий об'єм інформації. У подальшій роботі, аналізуючи кластер, що вийшов, як "поле ідей", слід конкретизувати напрями розвитку теми. Можливі наступні варіанти: укрупнення або деталізація смислових блоків (з потреби); виділення декількох ключових аспектів, на яких буде зосереджено увагу в окремі схеми. Розбиття на кластери використовується як на етапі виклику, так і на етапі рефлексії, може бути способом мотивації розумової діяльності до вивчення тем, або формою систематизації інформації за підсумками проходження матеріалу. Залежно від мети педагог в класі може організувати вашу індивідуальну самотійну роботу або колективну діяльність у вигляді загального спільного обговорення.

Предметна сфера не обмежена, використання кластерів можливе при аналізі текстів практично будь-якої теми.

*Ключові поняття.* Передусім, кожен текст спирається на групу понять. Термін "ключове" введений для пояснення особливої ролі названого поняття по відношенню до тексту, це поняття розкриває сенс тексту. Саме тому ключові поняття мають бути виділені в окрему групу одиниць інформації, роботі з ключовими поняттями присвячені і спеціальні завдання, спрямовані на створення власних дитячих "довідників". Ключових понять не може бути багато, розділ посібника (як і урок) не повинен містити більше ключових понять, чим здатна одночасно сприйняти людина (5-9 одиниць). Ми часто зустрічатимем ситуації, коли те або інше поняття, не віднесене авторами навчальних посібників до ключових, може викликати неоднозначне тлумачення в аудиторії. Що робити в даному випадку класу? Відповідь на це питання визначається тільки наявністю або відсутністю тимчасового ресурсу. Суперечка "за поняттями" вважається в сучасній шкільній практиці одним з самих непродуктивних. У таких ситуаціях має сенс звернутися до словника, прийняти за основу те трактування поняття, яке пропонує один з учнів, замінити "незручне слово" на інше, яке має повну узгодженість, ввести власну версію. Зауважимо, усі ці дії не можуть мати відношення до ключових понять, спеціально обумовленими авторами навчальних посібників. Яка робота з ключовими поняттями може бути запропонована в класі? До прочитання тексту навчального посібника доцільно мати перелік ключових понять розділів книги (посібника) на основі яких ви можете скласти власний текст, в якому б фігурували ці поняття. Після прочитання тексту корисно зіставити власну версію з отриманою інформацією. Можна запропонувати два трактування одного і того ж поняття і попросити обґрунтувати, яке з трактувань ближче до змісту розділу. Корисним є завдання об'єднання понять в єдиний кластер, тобто схему взаємозв'язку.

Будь-який розділ в навчальних посібниках починається з постановки мети і завершується формулюванням висновків. Висновки, в даному випадку, несуть в собі декілька "навантажень". Вони служать організації тексту, автор перевіряє сам себе – чи вдалося вирішити усі поставлені завдання. Вони допомагають читачеві ще раз зафіксувати у свідомості зміст прочитаного. Висновки легко можуть виконати роль тезового викладу тексту.

Які завдання можуть бути запропоновані читачам на основі висновків, запропонованих в тексті?

Вам пропонується розширити один з висновків (за власним вибором або вибором педагога).

Сформулювати власну систему висновків. Доповнити наявні висновки власними узагальненнями.

Як висновки сформулюйте питання, які можуть виникнути при прочитанні тексту, але на які прямих відповідей в тексті не міститься.

### *Таблиця*

Звичайно, вам може бути запропонований і такий спосіб структуризації тексту як оформлення його в вигляді таблиці. Будь-яка таблиця є результатом деякої класифікації, оформленої у вигляді декількох графів і рядків. Створення таблиць – найважливіший метод структуризації, корисний як на стадії осмислення, так і переробки матеріалу. Різноманіття дидактичних вправ, побудованих на табличному методі, досить велике:

- заповнення пропусків у вже заповненій таблиці по матеріалах тексту;
- опис логіки побудови таблиці;
- побудова таблиці за зразком, коли заповнені тільки перша графа і перший рядок і т.д.

Приведемо ще декілька видів цікавих вправ, пов'язаних із створенням таблиць: вправа *"Подвійний щоденник"* дає можливість читачам тісно пов'язати зміст тексту зі своїм особистим досвідом.



Особливо корисні подвійні щоденники, коли учні отримують завдання прочитати якийсь великий текст вдома, поза навчальною аудиторією.

### Оформлення "Подвійного щоденника".

Лист ділиться навпіл. З лівого боку записуються фрагменти тексту, які справили найбільше враження, викликали якісь спогади або асоціації з епізодами з власного життя. Можливо, виникли певні аналогії з попереднього досвіду. Щось просто спантеличило або викликало в душі різкий протест. З правого боку пропонується дати коментар: що змусило записати саме цю цитату? Які думки вона викликала? Які питання виникли?

<i>Виписки з тексту</i>	<i>Питання і коментарі</i>

Отже, читаючи текст, ви повинні час від часу зупинятися і робити подібні позначки в таблиці. Звичайно, такий прийом примушує вас бути уважнішими до прочитанного, можна домовитися про якусь конкретну кількість виписок, які будуть зроблені за текстом.

### Вправа "Знаю, хочу дізнатися, дізнався"

Ще одним цікавим табличним прийомом є таблиця, яка дістала назву "Знаю, хочу дізнатися, дізнався" (Д. Огле, 1996).

Один із способів графічної організації і логіко-змістовної структуризації матеріалу. Форма зручна, оскільки передбачає комплексний підхід до змісту теми.

1 крок: До знайомства з текстом (модулем в цілому) ви самостійно або в групі заповнюєте першу і другуграфу таблиці "Знаю", "Хочу дізнатися".

2 крок: По ходу знайомства з текстом (змістом курсу), ви далі заповнюєте графу "Дізнався".

3 крок: Підведення підсумків, зіставлення змісту граф.

<i>Знаю</i>	<i>Хочу дізнатися</i>	<i>Дізнався</i>
-------------	-----------------------	-----------------

Додатково можна запропонувати ще дві графи для заповнення.

Джерела інформації	Що залишилося нерозкритим?
--------------------	----------------------------

При читанні тексту корисно проводити порівняльний аналіз різних явищ і понять. Такі порівняльні таблиці можуть стати основою для майбутньої дискусії.

### *Прийом "Інсерт"*

ІНСЕРТ – звуковий аналог умовного англійського скорочення (INSERT –Interactive Noting Systemfor Effective Readingand Thinking) в дослівному перекладі означає: інтерактивна система запису для ефективного читання і роздуму. (Автори – Воган і Естес, 1986; модифікація Мередіт і Стил, 1997).

Прийом здійснюється у декілька етапів.

1 етап: Учням пропонується система маркіровки тексту, щоб розділити інформацію, що знаходиться в ній, таким чином:

- "галочкою" позначається те, що їм вже відомо;
- знайомий "мінус" позначається те, що суперечить їх уявленню;
- знайомий "плюс" позначається те, що є для них цікавим і несподіваним;
- "знак питання" ставиться, якщо щось незрозуміле, або виникло бажання дізнатися більше.

2 етап: Читаючи текст, учні позначають відповідним значком на полях окремі абзаци. Знайомство з текстом і його маркіровка може проходити в аудиторії, при цьому педагог може давати свої коментарі по ходу читання.

3 етап: Учням пропонується систематизувати інформацію, розташувавши її відповідно до своїх позначок в наступну таблицю:

V	□-	+	?
---	----	---	---

4 етап: Послідовне обговорення кожної графи таблиці.

Предметна сфера використання: навчальні тексти з великою кількістю фактів і відомостей. Прийом сприяє розвитку аналітичного мислення, є засобом відстежування розуміння матеріалу. Очевидно, що етапи ІНСЕРТА відповідають трьом стадіям: виклик, осмислення, рефлексія. Запропоновані значки можуть бути замінені іншими символами на ваш розсуд. Наприклад, замість "+" можна використовувати "!!". Головне – чіткі критерії ранжирування інформації. Друга методика, нічим не уступає першій в простоті застосування, називається "Плюс, мінус, цікаво". В даному випадку текст розмічається за допомогою трьох видів значків, логіка розставлення яких може бути вибрана педагогом або учнем. Наприклад, аналіз тексту з точки зору тієї або іншої тези. Тоді значок "плюс" сигналізує про сильний аргумент на підтримку тези, "мінус" про слабкий аргумент або аргумент на користь антитези, "цікаво" є привід для роздуму. Ці ж три значки може використовувати читач для оцінки значущості або новизни матеріалу для себе особисто.

#### *Синквейн*

Походить від французького слова "cinq" – п'ять. Це вірш, що складається з п'яти рядків. Використовується як спосіб синтезу матеріалу. Лаконічність форми розвиває здатність резюмувати інформацію, викладати думку в декількох значущих словах, містких і коротких виразах.

Синквейн може бути запропонований, як індивідуальне самостійне завдання; для роботи в парах; рідше як колективна творчість. Межі предметної області залежать від гнучкості уяви учителя. Зазвичай

синквейн використовується на стадії рефлексії, хоча може бути запропонований і як нетрадиційна форма на стадії виклику.

Як показує досвід, синквейни можуть бути корисними в якості:

- 1) інструменту для синтезування складної інформації;
- 2) способу оцінки понятійного багажу студентів;
- 3) засобу розвитку творчої виразності.

*Правила написання синквейна:*

1. (перший рядок – тема вірша, виражена одним словом, зазвичай іменником);
2. (другий рядок – опис теми двома словами, як правило, прикметниками);
3. (третій рядок – опис дії у рамках цієї теми трьома словами, зазвичай дієсловами);
4. (четвертий рядок – фраза з чотирьох слів, які виражають відношення автора до цієї теми);
5. (п'ятий рядок – одне слово – синонім до першого, на емоційно-образному або філософсько-узагальненому рівні, яке повторює суть теми).

Технологія в своєму розпорядженні має величезний арсенал прийомів і стратегій. Переваги технології:

- Підвищується відповідальність за якість власної освіти.
- Розвиваються навички роботи з текстами будь-якого типу і з великим об'ємом інформації; опановують уміння інтегрувати інформацію.
- Формується уміння виробляти власну думку на основі осмислення різного досвід, ідей і представлень, будувати висновки і логічні ланцюги доказів (розвивається системне логічне мислення).
- Розвиваються творчі і аналітичні здібності, уміння ефективно працювати з іншими людьми; формується уміння виражати свої думки ясно, упевнено і коректно по відношенню до оточення.
- Технологія найбільш ефективна при вивченні матеріалу, по якому може бути складений цікавий, пізнавальний текст.

Цілі технології розвитку критичного мислення відповідають цілям освіти на сучасному етапі, формують інтелектуальні якості особистості, озброюють учня і вчителя способами роботи з інформацією, методами організації навчання, самоосвіти, конструювання власного освітнього маршруту.

Технологія критичного мислення безпосередньо пов'язана з ціннісним освоєнням навколишнього світу. Використання технології розвитку критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя забезпечує розвиток ціннісного потенціалу особистості.

## **2.7. Дослідницькі технології**

Розвиток творчих здібностей учнів в ході активної участі в науково-дослідній, проектній і пошуковій діяльності – одна з умов формування їх готовності до подальшого отримання освіти і опануванню професії.

Останніми роками все більше уваги приділяється питанням професіонального самовизначення і самопізнання молоді. Вузкопрофесійний співробітник із стандартним типом мислення не відповідає вимогам сучасності. Сучасному українському суспільству потрібні високоморальні, добре освічені, заповзятливі люди з творчим мисленням, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення і прогнозувати їх наслідки; здатні до співпраці і з активною інноваційною діяльністю; що відрізняються мобільністю і конструктивністю підходу до вирішення проблем; патріотично налаштовані.

Розвиток творчого настрою учнів – один з ефективних шляхів їх якісної підготовки до професійного самовизначення. Від того, яким випускник прийде у свою майбутню професію, наскільки він виявиться готовий до творчого життя, чи буде у нього потреба у самовдосконаленні і

кар'єрному зростанні, залежить результативність його роботи і майбутнього життя.

Важлива мета сучасних педагогів полягає в створенні оптимальних умов для розвитку духовно багатой, фізично здорової, вільної і творчо мислячої особистості, здатної до самовизначення і саморозвитку. Сучасна педагогіка використовує різні методи навчання молоді, але найбільшою результативністю характеризується дослідницький метод.

Науково-дослідна робота – це вид самостійної аналітичної діяльності, що виконується в галузі системного вивчення якого-небудь питання або актуальної проблеми, які виходять за рамки навчального процесу. Така робота сприяє створенню загальнонаукового фундаменту і виробленню дослідницьких навичок. Основна ідея дослідницького методу полягає у використанні наукового підходу до рішення тієї або іншої навчальної задачі.

Проведення наукового дослідження має наступні цілі:

- залучення до процесу вироблення нових знань;
- освоєння одного з нестандартних видів пізнавальної діяльності;
- навчитись користуватися нормативною, навчальною, монографічною літературою, практичними матеріалами, статистичними даними, інформаційною системою Інтернет;
- виробити вміння працювати з основними комп'ютерними програмами;
- надати можливість виступити публічно, провести полеміку, донести до слухачів свою точку зору, обґрунтувати її, схилити аудиторію до своїх ідей.

Щоб займатися з учнями науково-дослідницькою діяльністю, педагог повинен:

- глибоко і різносторонньо знати свій предмет, регулярно читати спеціальну методичну, наукову літературу;

- вільно орієнтуватися в новинах науки, виявляти до них постійну цікавість;

- відрізнятися раціоналізаторським підходом до роботи, прагнути знаходити нові рішення наукових і педагогічних завдань;

- знайомити учнів з новими підходами до вивчення того або іншого питання.

Педагог також повинен мати значний комплекс умінь:

- вибирати і обґрунтовувати тему дослідження (значущу як для самих учнів, так і для цілого регіону або навіть країни);

- підбирати необхідні для проведення дослідження джерела: літературу, статистичні дані, анкети (при необхідності складати самостійно), Інтернет-ресурси і тому подібне;

- розвивати комунікації, тобто направляти роботу учнів на пошук потенційно корисної інформації серед різноманіття матеріалів;

- застосовувати інноватику – стимулювати до пошуку нових технологій, методів, прийомів, які дозволять досягти результату з найменшими втратами сил і засобів;

- визначати етапи дослідження і своєчасно оцінювати кожного з них, коригувати діяльність учнів;

- прогнозувати результативність наукової роботи, можливість її практичного застосування;

- виділяти, аналізувати і критично оцінювати провідні ідеї дослідження;

- узагальнювати, описувати і грамотно оформляти отримані результати;

- після закінчення дослідницької роботи формулювати висновки і рекомендації.

Необхідно виділити креативність як один з чинників, сприяючих розвитку потенціалу педагога і учнів, яка впливає на уміння протистояти труднощам і допомагає відшукувати неординарні шляхи дослідження

проблемних ситуацій. На сьогодні креативність педагогів є найбільш значущим чинником розвитку і вдосконалення як системи освіти в цілому, так і всіх її суб'єктів окремо.

Поняття "креативність" включає:

- уміння творчо мислити в будь-якій галузі, знаходити оригінальні рішення життєвих проблем з випередженням часу;

- навик вирішення творчих завдань в предметній (професійній) сфері діяльності, в галузі своїх інтересів;

- уміння управляти інерцією мислення на базі знання спеціальних методів і прийомів;

- навик ухвалення рішення в умовах ризику, обставин, що міняються;

- знання законів логіки і евристичних прийомів мислення;

- уміння застосовувати інструмент теорії сильного мислення в життєвих ситуаціях з орієнтацією на ідеальний результат;

- знання основних закономірностей навколишнього світу, систем і об'єктів;

- розуміння того, що особливістю творчого процесу є оригінальність, адекватність поставленому завданню і спроможність.

- оригінальність, адекватність завданню і спроможності.

Також про наявність креативності свідчать:

- побіжність думки (кількість ідей в одиницю часу);

- гнучкість думки (здатність змінювати одну ідею на іншу);

- оригінальність (здатність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноновизнаних поглядів);

- допитливість (чутливість до проблем, що мають місце у навколишньому світі);

- здатність вибудовувати гіпотезу, фантазувати.

Використання дослідницького методу має на увазі наступні етапи організації навчальної діяльності:



1. Визначення загальної теми дослідження, предмету і об'єкту дослідження. При виборі теми велике значення мають соціальна, культурна, екологічна, економічна і інша значущість. Намічена ідея може бути усвідомлена тільки після розгляду в певній системі знання, соціального явища, економічної проблеми і т. д. Тобто ідея може потягнути за собою цілу серію взаємозв'язаних проектів, складових єдиної теми, яку доцільно розглядати, аналізувати, дослідно вивчати, глибше вникаючи в проблему, розглядаючи різні її аспекти.

2. Виявлення і формулювання загальної проблеми. Перед учнями ставиться ряд проблем, питань, обговорення яких веде до наступного кроку – формулювання загальної проблеми на основі особистісних. Обговорення актуальності і новизни дослідження допомагає вирішити сформульовані проблеми.

3. Формулювання гіпотез. Учні за допомогою педагога формулюють гіпотезу дослідження, яка надалі служить їм орієнтиром в пошуку потрібної інформації. Наприклад, гіпотеза може відповідати одному або декільком проблемним питанням, обговорених раніше. Зазвичай гіпотези формулюються у вигляді певних стосунків між двома або кількома подіями, явищами.

Коли проблема визначена, предмет, об'єкт дослідження намічені, гіпотеза сформульована, можна приступати до написання вступу по майбутньому дослідженню. Для нього можуть бути рекомендовані приведені в таблиці мовні звороти.

*Таблиця*

### **Мовні звороти**

Актуальність проблеми	Однією з актуальних проблем... нині є... Величезну важливість мають питання... Особливе значення набуває питання... Соціальна значущість теми визначається... Серед проблем, пов'язаних з... ; увага дослідників останніми роками ... Інтерес до проблеми... зумовлений...
Варіант рішення	Відомі наступні способи... Широке застосування отримали.. Проблемі.. присвячено значне число публікацій.. Останніми роками проблемі.. приділялася велика увага в таких роботах як... Освітлення проблеми... знайшло віддзеркалення в монографіях, статтях, дисертаціях.
Переваги використовуваного джерела	Запропонований метод вигідно відрізняється від.. дозволяючи підвищити... поліпшити... усунути... До переваг описаного підходу слід віднести... Перевагою запропонованого способу являється... Концепція, сформована колективом авторів підручника, дозволяє... відкриваючи наступні можливості...
Недоліки запропонованого варіанту рішення	Недоліком відомих способів рішення є... Використання пов'язано з серйозними труднощами... Незважаючи на... існують певні перешкоди. Запропонований авторами підхід разом з перевагами має і ряд недоліків.. Там не менш передбачуване рішення не дозволяє... Проте підхід до вирішення питання... описаний в... не дає потрібної відповіді, невиправдано звужує можливості... Запропонований в... спосіб негативно позначається на...
Визначення цілей дослідження	Мета справжньої роботи... Мета цієї роботи полягає в... Перш ніж приступити до дослідження, сформулюємо поставлені цілі...

4. Визначення методів збору і обробки даних на підтвердження висунутих гіпотез. Щоб визначити найбільш ефективні методи збору і обробки даних з позначеної проблеми, необхідно використовувати

елементи методики навчання в співпраці. У цьому випадку робота виконується в малих групах (3-4 чол.). Учні і учитель повинні визначити методи дослідження (вивчити першоджерела, провести анкетування і інтерв'ю і т. д.), скоординувати їх в часі. Також обговорюються способи і джерела отримання інформації, методика її обробки. Підходи можуть бути різними:

- можна надати групам можливість зібрати інформацію по усіх гіпотезах, щоб надалі інтегрувати її в найбільш переконливі докази. Зазвичай це робиться в тих випадках, коли предмет дослідження не такий об'ємний, але вимагає ретельного відбору і зіставлення даних;

- можна доручити кожній групі учнів знайти докази в підтвердження тільки однієї з висунутих гіпотез.

Кожна група, обговоривши свою думку у вузькому колі, виносить його на загальне обговорення. Педагог активно бере участь в цьому обговоренні, у разі необхідності коригує і направляє хід думки учнів, пропонує додаткові джерела інформації.

5. Збір даних. На етапі збору даних учні проводять самостійне дослідження або працюють в малих групах. При цьому вони визначають способи обробки даних (наприклад, статистичні дані перевіряють за допомогою електронних таблиць, визначення залежностей, побудови діаграм, складання різного роду додаткових текстів з відповідними ілюстраціями з витворів мистецтва, літератури, фольклору, наукових статей, публіцистики та ін.). Також визначають спосіб оформлення результатів (наукова стаття в газету, журнал; подання роботи на науково-практичну або науково-дослідну конференцію регіонального або державного рівня або на мережеву конференцію; відеофільм; презентація в Інтернеті та ін.).

6. Обговорення отриманих результатів. Зібрані матеріали можуть бути представлені учителеві, викладачам суміжних дисциплін, а також іншим учням групи в тій формі, про яку вони домовилися на попередньому

етапі дослідження (публічна презентація, звіт на мережевій конференції, організація ролевої гри та т. п.).

Услід за презентацією даних група обговорює і аналізує подану інформацію. Учні визначають її достовірність, надійність і довідність, ставлячи доповідачеві відповідні питання: які джерела інформації використовувалися; чи представляє інформація докази на користь висуненої гіпотези або проти неї; чи можуть учні визнати отримані результати недостатньо доказовими і попросити групу продовжити дослідження.

7. Перевірка гіпотез. Якщо представлені результати задовільняють групу і педагога, настає наступний етап дослідження: гіпотези з визначеної проблеми знову представляються усій групі, з них вибираються лише ті, які мають досить доказові дані. В деяких випадках, наприклад в дослідженнях природничонаукового напрямку, для доказу висунутих гіпотез недостатньо тільки теоретичних даних, вимагається їх експериментальна перевірка, іноді багаторазова.

8. Формулювання понять, узагальнень, висновків. З сукупності зібраних на основі встановлених зв'язків, висунутих раніше гіпотез, що стали твердженнями, робляться узагальнення. Усі вони фіксуються. Якщо думка учнів з якогось питання розходиться, не варто наполягати на одній версії, навіть якщо її дотримується більшість, включаючи викладача. Кожен має право на власну аргументовану точку зору.

У створенні основної частини роботи можуть допомогти мовні звороти, приведені в таблиці 2.6.

*Таблиця 2.6*

Мовні звороти,  
що допоможуть у створенні сновної частини

Опис пропонуваного варіанту рішення або предмета розгляду	<p>Передбачувана форма... базується на...</p> <p>Передбачуваний підхід заснований на...</p> <p>Пропонується метод, який...</p> <p>Далі буде запропонований один з методів...</p> <p>Ми пропонуємо...</p> <p>Ми вважаємо, що оптимальний варіант рішення проблемної ситуації має бути заснований на...</p> <p>Наша точка зору така...</p>
Особливість(новизна) пропонуваного варіанту рішення	<p>Особливість передбачуваного способу полягає в наступному...</p> <p>Відмінна риса пропонуваного методу... полягає в наступному..</p> <p>Характерною ознакою, що відрізняє наш спосіб.. . являється...</p> <p>Новизна пропонуваного підходу полягає в...</p> <p>Принципова відмінність і новизна запропонованої моделі полягає в...</p>
Технічні засоби, устаткування	<p>В ході дослідження використовувалася наступна апаратура...</p> <p>Технічною базою проведення дослідження послужила система...</p> <p>Для цього застосовувалося наступне устаткування...</p> <p>З метою.. був використаний апарат...</p>
Метод дослідження	<p>У цій роботі використаний метод... застосована методика...</p> <p>Використовуваний метод заснований на...</p> <p>Дослідження припускало комплексне використання таких методів, як...</p> <p>Поєднання спостереження і тестування дозволило... Застосування таких методів, як... дало можливість...</p> <p>До складу методів, що забезпечили проведення цієї науково-дослідної роботи, входили...</p>
Експериментальна перевірка	<p>Експеримент показав, що...</p> <p>Експеримент проводився в...</p> <p>Випробування проводилися...</p> <p>Досліди підтвердили, що...</p> <p>Наші експерименти довели, що...</p> <p>Мета експерименту...</p>

9. Застосування узагальнень, висновків. Учні роблять узагальнення про можливість застосування отриманих висновків (у житті свого міста, селища, країни, людства) і формулюють нові проблеми для сьогодення і майбутнього, наприклад, за допомогою елементів, запропонованих в таблиці.

Узагальнення з приводу отриманих результатів	<p>Результати дослідження (тестування, спостереження) показали те, що ...</p> <p>З отриманих результатів видно, що..</p> <p>Основні результати дослідження полягають в тому, що..</p> <p>Головним результатом проведеного дослідження слід вважати..</p> <p>Отримані результати дозволяють стверджувати наступне:</p> <p>З урахуванням викладеного основними результатами.. можна вважати: 1.. 2.. і т. д.</p>
Висновки	<p>Отже, можна зробити висновок про те, що...</p> <p>Виконана робота дозволяє зробити висновок про те, що...</p> <p>Проведені дослідження дозволяють зробити наступний висновок...</p> <p>Підводячи підсумки, можна констатувати...</p> <p>На закінчення відмітимо, що..</p> <p>Резюмуючи попередні міркування, можна сказати, що... Таким чином, можна зробити наступний висновок: Отже, приходимо до висновку...</p> <p>Подальше використання.. припускає...</p>
Переваги запропонованого рішення	<p>Перевага цього способу полягає в тому, що...</p> <p>Отже, перевага полягає...</p> <p>Аналіз показав наступні переваги методу...</p> <p>Пропонований спосіб дозволяє підвищити... прискорити... понизити...</p> <p>Такий підхід дозволяє вважати, що...</p>
Рекомендації	<p>Система може бути рекомендована для...</p> <p>Практична значущість проведеного дослідження полягає в тому, що...</p> <p>Розроблений метод може бути рекомендований для...</p> <p>Цей метод може знайти застосування... Безперечно, не менш важливим є...</p>

Багато освітніх телекомунікаційних проектів, добре опрацьованих дидактично, методично і організаційно, зайняли вагоме місце в навчальному розкладі тисяч шкіл у всьому світі і можуть по праву вважатися класичними. До таких можна віднести проекти Національного географічного товариства США: "Здрастуйте!", "Кислотні дощі", "Погода у дії" та ін. Усі вони проводяться у рамках віртуальної телекомунікаційної мережі National Geographic Society Kids Network, головний комп'ютер якої знаходиться в навчально-методичному центрі Географічного суспільства (NGS).

Дослідницька діяльність під керівництвом педагога дозволяє:

- опанувати істотні наукові поняття, уявлення;
- самостійно визначити проблемні ситуації, знайти шляхи їх вирішення;
- точно описати факти, явища із застосуванням загальновизнаної технології;
- набути навички підбору фактів за їх істотними ознаками;
- згрупувати факти, ознаки відповідно до загальнонаукових вимог;
- проаналізувати факти і явища, вичленувати з них загальне і окреме, випадкове і закономірне;
- сформулювати доказ і дати спростування;

При написанні дослідницької роботи розвиваються уміння:

- аналізувати, систематизувати (аналіз – це спосіб пізнання об'єкту за допомогою вивчення його частин і властивостей);
- порівнювати (порівняння – це спосіб пізнання за допомогою установлення схожості і відмінності);
- узагальнювати і класифікувати (узагальнення – це спосіб пізнання методом визначення загальних істотних ознак);
- визначати поняття (поняття – це слово або словосполучення, яке означає окремий об'єкт або сукупність об'єктів та їх значущі ознаки);

- доводити і спростовувати (доведення – це міркування, яке підтверджує істинність якого-небудь міркування шляхом раніше приведених аргументів. Спростування – це міркування, спрямоване на встановлення помилковості висунутого твердження).

Беручи участь в науково-дослідній роботі, молодь засвоює готові форми соціального життя, набуває власного соціального досвіду, займає активну життєву позицію, яка допомагає добитися позитивної самореалізації. Отримані в процесі творчої діяльності навички і уміння дозволяють учням відчувати себе ближче до культури і науки, активно проявляти себе на ринку праці, вільно розподіляти освітній капітал.

Перевагою дослідницького методу організації навчальної діяльності є розвиток в учнів навичок співпраці. Учасники дослідницької діяльності не обмежуються особистісними інтересами, а навчаються бачити проблеми і інтереси своїх партнерів і розуміти, що результати їх досліджень будуть використані для аналізу і формулювання висновків. Невірним було б стверджувати, що, використовуючи дослідницький метод навчання, учні імітують роботу учених – вони дійсно виконують наукове дослідження, якщо вірно визначені проблема, тема і цілі роботи. Таке дослідження може виявитися значущим з точки зору внеску в науку або звернення уваги громадськості до тієї або іншої проблеми. Тому для формування цілісної, гармонійної і ініціативної особистості вихованця в процесі навчання дослідницький метод слід використовувати як можна частіше.

## **2.8. Тренінгові технології**

Впродовж ХХ ст. тренінг вважався засобом адаптації людини до професійної діяльності, засобом перепрограмування поведінки та діяльності, що вже існує у людини, отримав широке впровадження у різні сфери діяльності людини.



На початку ХХ століття К. Станіславський і його послідовники запропонували понад 300 вправ для тренінгу акторів. Пізніше стали розвиватися різні форми психічної саморегуляції й активно почали звертати увагу на формування професійних навичок саме через тренінги.

Традиційне виникнення тренінгів пов'язують з діяльністю видатного психолога Курта Левіна (США). Вперше тренінгові заняття, спрямовані на підвищення компетентності у спілкуванні, були проведені учнями К. Левіна та мали назву тренінгових груп (Т-групи). Основною ідеєю тренінгових занять було пояснити учасникам, що більшість з них живе і працює у групах, але вони не задаються питанням, яку участь вони беруть у суспільному процесі, якими їх бачать інші люди, яку реакцію їх поведінка викликає в інших. На думку К. Левіна, більшість ефективних змін в переконаннях і поведінці людини відбувається у груповому, а не індивідуальному середовищі, тому, щоб визначити і змінити свої переконання, виробити нові форми поведінки, людина повинна навчитися бачити себе так, як її бачать інші.

Успішна робота послідовників К. Левіна в майстерні міжгрупових відносин призвела до створення у 1954 р. у США Національної лабораторії тренінгу. У Т-групах навчали управлінський персонал, менеджерів, політичних лідерів ефективного міжособистісного спілкуванню, вмінню управляти, вирішувати конфлікти. Вже на початку 60-х років виникли тренінгові програми на основі гуманістичної психології К. Роджерса – орієнтовані на психологічну підтримку та розвиток. Починаючи з 70-х років під керівництвом М. Форверга було розроблено метод, що отримав назву соціально-психологічного тренінгу, де основними засобами були рольові ігри з елементами драматизації, що створювали умови для формування комунікативних навичок. На основі соціально-психологічного методу, почали проводитися бізнес-тренінги, які вже в перші роки свого існування почали широко застосовуватися з метою формування професійних навичок.

У Росії соціально-психологічний метод досліджувався Ленінградською школою (Л. Петровська, Ю. Ємельянов, С. Макшанов) і вперше був описаний у монографії Л. Петровської у 1982 р. З 1993 р. у Санкт-Петербурзі створено Інститут Тренінгу, у якому було розроблено дворічну програму підготовки спеціалістів та п'ятнадцятиденну програму методичної підготовки, яка є популярною серед молоді сьогодні.

Тренінгова форма навчання відрізняється від традиційної тим, що у групі відбувається взаємне навчання її учасників. За допомогою тренінгу розвиваються здібності людини до навчання чи оволодіння нею будь-якими складними видами діяльності.

Тренінг своїм підґрунтям має формування вмінь та навичок ефективної поведінки. За такої форми навчання учасники отримують відповіді на те, як поводитися в різних ситуаціях, що повторюються, відпрацьовують до автоматичності потрібні форми поведінки як в стандартних, так і в нестандартних ситуаціях. Учні вчаться самостійно шукати шляхи вирішення проблем і розширюють уявлення про можливі варіанти своєї поведінки. Тренінг можна розглядати як групу методів, упроваджених на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності. Методи, що використовуються у тренінговому навчанні, відзначаються дієвістю, можливістю усвідомити свою роль у процесі вирішення поставленої проблеми. Виділяють базові методи: групові дискусії, методи гри, моделювання ситуації, за допомогою яких здійснюється усвідомлення основних помилок та шляхи їх подолання.

Нині постає цікавим досвід Стенфордського університету 60-70-х рр. минулого ст. щодо ефективного використання і впровадження методу групового тренінгу в педагогіці. Провідна ідея використання цієї тренінгової технології з педагогічної майстерності полягає в організації цілеспрямованого, систематичного відпрацювання професійного впливу на окремого учня або групу. Навичка готовності до вибору способів взаємодії формується під впливом багаторазового повторення різних варіацій

використання одного способу виховного впливу спочатку в подібних, а потім і в протилежних умовах. Фахівці із Стенфордського університету одними з перших описали технологію й методику проведення таких занять з педагогами, обґрунтували значення відеозапису та супервізорства для корекції навички, розробили алгоритм демонстрації й поетапного моделювання необхідної професійної навички.

Термін тренінгові технології Цілком обґрунтованим є звернення науковців та практиків до такого інструменту, як тренінгові технології (Т. Авельцева, Г. Бевз, І. Вачков, В. Гаврилук, О. Главник, І. Дичківська, Л. Животовська, І. Зверєва, Г. Лактіонова, С. Мельник, Б. Паригін, Р. Тур, С. Страшко, Л. Тюптя та інші), адже технології дають змогу науково будувати соціально-педагогічну діяльність; сприяють підвищенню її ефективності; забезпечують тиражування, відтворюваність оптимального способу реалізації соціального процесу, тобто можливість здійснення його іншими фахівцями після спеціального навчання. Тренінгові технології спрямовано на розвиток показників операційно-дійового й мотиваційного компонентів готовності до професійного спілкування.

Тренінг як багатофункціональний метод цілеспрямованих змін, психологічних феноменів людини або групи з метою гармонізації професійного й особистісного буття є синтетичною антропотехнікою, що містить у собі навчальну та ігрову діяльність, яка відбувається в умовах моделювання різних ігрових ситуацій. Учасники тренінгів під час співставлення власних уявлень про себе з уявленнями інших мають більш реальні показники. Одним з основних показників ефективності використання тренінгів є підвищення адекватності самооцінки студентів, що містить когнітивний, емоційний та поведінковий компонент «Я-образу». Тому варто використовувати в навчальному процесі психолого-педагогічні тренінги.

Отже, тренінг – це засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, навичок і досвіду особистості в галузі

міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності у спілкуванні, засіб психологічного впливу.

Термін «тренінг» походить від англ. «train», «training») – тобто навчання, виховання, тренування. У психолого-педагогічних дослідженнях тренінг розглядається як метод активного навчання, виховання, тренування, що спрямований на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних установок. Одночасно тренінг можна визначити як метод групового консультування, як активне групове навчання, орієнтоване на навчання професійно корисним навичкам та адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією «Я-концепції» та самооцінки (В. Паригін). Деякі вчені розглядають тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини (І. Авдєєва, І. Мельникова). Тренінгові технології розглядаються як спеціально організовані й розгорнуті у часі процедури навчання, під час яких реалізується уся система взаємозв'язків між цілями, задачами, змістом, ігровими та неігровими інтерактивними методами навчання, а також система зворотного зв'язку і корекції (П. Бавіна). Водночас тренінг – це система впливів, завдань, спрямованих на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних професійних якостей (В. Саакова).

Тренінг досить часто використовується, якщо його мета – це не лише подати нову інформацію, але й поновити знання та навички й перевірити ставлення до проблеми, ідеї, поведінки з метою їхньої зміни й оновлення і застосовувати отримані знання на практиці. Пріоритетними в даному випадку є тренінгові технології, які забезпечують успішні акти комунікації учнів та здатність і готовність успішного, безконфліктного спілкування з оточуючим світом. Тренінгові технології є складовою педагогічних технологій. Педагогічну технологію слід розглядати як впорядковану систему дій, виконання яких призводить до досягнення поставленої мети (Н. Таманчук), або як системний метод створення, впровадження і

визначення цілого процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів (ЮНЕСКО).

Л. Лук'янова тренінг визначає як метод групової навчальної діяльності, коли в лабораторних умовах засобами спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання й аналіз ситуацій, в учасників не тільки формуються професійні уміння й навички, але й створюються умови для професійного розвитку. Таким чином «занурення» у професійні ситуації в лабораторних умовах сприяє осмисленню вже наявного професійного досвіду та формуванню нового професійного досвіду, що повністю відповідає основним принципам навчання дорослої людини.

Однією з провідних і невід'ємних форм роботи на уроці під час тренінгу стає групова робота, елементи якої використовуються на всіх етапах уроку. Групова форма організації навчального процесу має ряд переваг: вона сприяє підвищенню мотивації до навчання, вчить об'єктивно оцінювати себе та інших, підвищує особистісний статус учня в колективі.

У педагогіці зустрічаються поняття «тренінг», «навчальний тренінг», «педагогічний тренінг», а це потребує, в свою чергу, аналізу цих понять.

Аналіз наукової літератури дає нам можливість стверджувати, що нині немає в науці єдиного підходу до визначення поняття «тренінг». Розглянемо декілька парадигм тлумачення поняття «тренінг»:

- тренінг як своєрідна форма дресури;
- тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування і умінь і навичок ефективної поведінки;
- тренінг як форма активного навчання, метою якого є перш за все передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок;
- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем.

Термін «педагогічний тренінг» у науковій літературі визначається як форма освітньої діяльності, спрямована на засвоєння знань, розвиток умінь

і навичок та формування установок з метою підвищення компетентності у визначеній сфері життєдіяльності учня (М. Дзейтова).

Термін «навчальний тренінг» розуміється як запланований процес активної навчальної діяльності студентів, модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, з тим, щоб досягти ефективного виконання в певному виді діяльності (Г. Ковальчук). Під час навчального тренінгу студенти виконують тренінгові вправи адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідних сучасним вимогам до професійної діяльності. Навчальний тренінг беззаперечно є педагогічною технологією навчання, оскільки він має чіткий алгоритм використання та гарантує досягнення запланованого результату.

Єдиної і загально визнаної класифікації тренінгів не існує, поділ проводять за різними критеріями, але можна визначити основні типи тренінгів за критерієм спрямованості дії і змін – навичковий, психотерапевтичний, соціально-психологічний, бізнес-тренінг. Навичковий тренінг спрямований на формування здатності належно виконувати певні дії. Саме такий вид тренінгу найбільш частіше проводиться викладачами педагогічних дисциплін. При проведенні тренінгу частіше за все використовуються наступні методи: ігрові (ділові, ролеві ігри), кейси, групова дискусія, мозковий штурм, відеоаналіз, модерація та ін.

Особливостями класифікаційних параметрів тренінгових технологій, на думку О. Бровко, є рівень та характер застосування тренінгів (мають чітко-виражений інтерактивний характер); методологічний підхід (діагностичний та комунікативний); фактори розвитку (психогенні); тип управління навчально-виховним процесом («консультант»); переважаючи засоби (вербальні, візуальні); напрямок модернізації (психологізація навчально-виховного процесу).

Сьогодні існує декілька видів тренінгу: тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності, тренінг креативності, сторітелінг, що пов'язані з психогімнастичними вправами, які націлені на формування та розвиток умінь, навиків та настанов ефективного спілкування.

Тренінг партнерського спілкування дає змогу сформувати таке спілкування, при якому враховуються інтереси інших учасників, що взаємодіють, а також їхні почуття, емоції, переживання, визначається цінність особистості іншої людини.

Тренінг сенситивності дає можливість розвивати чутливість у сприйнятті оточуючого світу, психологічних явищ і насамперед самого себе. Розвинута сенситивна здібність здебільшого засвідчує можливості людини у встановленні та підтримуванні контактів під час спілкування. Тому тренінг сенситивності необхідно проводити з керівниками різного рівня, педагогами, психологами, соціальними та медичними працівниками, співробітниками рекламних, страхових, інформаційних та інших компаній.

Тренінг креативності фактично дає можливість простежити та оцінити досягнення в межах програми тренінгу, з'ясувати, які відбулися зміни у професійній діяльності представників різних фахових груп. Продукти тренінгу креативності – це швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, толерантність, здібність до вирішення проблемних завдань та ситуацій.

Мета психогімнастичних вправ усіх видів тренінгу – створити такий рівень відкритості, відвертості, довіри, емоційної свободи, згуртованості, і такий стан кожного учасника, які спонукали б до результативної праці. Отже, сутність і мета використання тренінгу в педагогіці – підготувати всебічно розвинену, інтелектуальну, культурну, самостійну і самодостатню особистість, спроможну творчо підходити до виконання обов'язків учителя.

Популярною сьогодні є тренінгова технологія сторітелінг – усний переказ відомої казки, анекдота, пригоди, в якому версія оповідача

відрізняється від оригіналу. Вважається, що сторітелінг стимулює уяву, формує основи літературного смаку, виконує важливу роль у становленні особистості учнів і їхньої соціальної адаптації.

Організуючи і проводячи тренінгові заняття необхідно враховувати наступні принципи:

1. Принцип добровільної участі – учасник має бути зацікавлений в особистісних змінах, а викладач відповідно створює умови, за яких учасники самі прагнуть до активної участі у виконанні вправ.

2. Принцип активності. Активність учасників полягає у тому випадку, коли вони включаються до діяльності у будь-який момент часу, а їхня діяльність є різноманітною (слухання та виконання дій тощо).

3. Принцип дослідницької людини. Учасники виявляють уже відомі ідеї, факти, закономірності, а також свої власні можливості, ресурси, способи поведінки.

4. Принцип усвідомлення поведінки. Керівник тренінгу змінює поведінку учасників з імпульсивного на об'єктивний рівень, що відображається у зворотному зв'язку, індивідуальній і колективній рефлексії.

5. Принцип партнерської взаємодії. Спілкування, при якому ураховуються інтереси інших учасників тренінгу, їх почуття, емоції, переживання, визначається цінність особистості і особистісної позиції іншої людини.

6. Принцип гармонізації інтелектуальної й емоційної сфер. Узгодження протиріччя між негативними і позитивними емоціями, що викликані при обговоренні різноманітних ситуацій. Створення рівноваги між психологічним комфортом і дискомфортом полягає у тому, щоб забезпечити загальну позитивну атмосферу взаємодії, сумісне переживання успіху, задоволення та довіру між учасниками тренінгу.

7. Принцип наочності. Обов'язково відображати зміст тренінгу в малюнках, схемах, метафорах і символах, що допомагає учасникам краще



засвоїти й запам'ятати інформацію, зрозуміти перспективи власного професійного саморозвитку.

8. Принцип спрямованості на застосування результатів тренінгу. Перенести отриманий учасниками досвід в соціальну чи професійну практику. Тобто, такі тренінгові заняття відображають виклики реальної педагогічної діяльності учасників і мають професійну спрямованість.

9. Принцип фасилітаційної позиції. Стимулювання педагогом позитивних особистісних змін учасників тренінгових занять. Такий тренер-викладач має досконало володіти технікою рефлексивного і емпатичного слухання.

Тренінгові технології покликані виконувати наступні головні функції: а) комплексна функція, що передбачає вирішення цілісного завдання (висунення і обґрунтування ідеї, розроблення і обґрунтування концепції організації діяльності групи, розроблення і обґрунтування плану, проведення заходів); б) цільова функція передбачає вироблення певних рішень; в) інформаційна функція припускає нагромадження і регулярне оновлення інформації; г) інтегративна функція передбачає моделювання зовнішніх зв'язків; д) комунікативна функція має на меті становлення й розвиток контактів між учасниками тренінгу з високим рівнем довіри й сприйняттям інших членів команди; е) симулятивна функція передбачає імітацію різних ситуацій з метою розроблення учасниками тренінгу відповідних сценаріїв діяльності; є) методологічна функція забезпечує практичну спрямованість навчального процесу і врахування індивідуальних потреб учасників тренінгу; ж) мотиваційна функція передбачає формування в учасників тренінгу сталої мотивації до активного навчання й психологічну готовність до засвоєння великих обсягів інформації; з) релаксаційна функція забезпечує зниження емоційної напруги учасника, викликаній навантаженням на нервову систему у процесі інтенсивного навчання.

Особистість викладача відіграє важливу роль у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учасниками тренінгу, який виступає у ролі тренера-консультанта. Викладач-тренер не є ретранслятором знань, радше є фасилітатором, головне завдання якого полягає у формуванні стимулу до навчання, створенні умов для розвитку внутрішнього прагнення учасника тренінгу отримати відповіді на запитання та навчитися використовувати ці знання для розв'язання конкретних проблем. У навчанні викладач як тренер-консультант виконує наступні основні функції: 1) керування – ознайомлення учасників з програмою й метою тренінгу, його правилами, визначення порядку виконуваних дій та їх змістове наповнення; 2) експертиза – створення умов щодо об'єктивного аналізу дій, що відбуваються; 3) аналіз – коментування певних результатів роботи та групових процесів, підведення підсумків та формулювання висновків.

У процесі тренінгового навчання з метою формування у майбутніх учителів навичок використання отриманого нового навчального досвіду у практичній діяльності викладачеві необхідно дотримуватися певних вимог: активність, орієнтація на практичне використання отриманих знань та їх зв'язок з повсякденною діяльністю, оволодіння навичками колективної роботи, обмін досвідом, проектна робота. Тому велику увагу слід приділяти підготовці тренінгової діяльності. Визначають три послідовні етапи планування тренінгу: визначення змісту роботи, складання загального плану проведення занять, детальне опрацювання процесу ведення тренінгу відповідно до його структури.

На першому етапі підготовки до тренінгу – опрацювання змісту тренінгу – викладач-тренер складає чітке уявлення щодо змісту майбутнього тренінгу, визначає мету тренінгу, зміст, тривалість тренінгового курсу, попередній досвід та рівень знань й умінь учасників тренінгу; передбачає очікувані результати тренінгу; підбирає методи і технології, які застосовуватимуться в ході навчання; оцінює технічні можливості приміщення для проведення тренінгу.

На другому етапі підготовки тренінгу – розробка плану проведення занять – викладач-тренер розробляє організаційно-змістову структуру тренінгу, що дозволяє визначити час, зміст, технічне обладнання, форми, техніки, вправи; визначає перелік компетентностей, які формуються під час проведення тренінгу.

На третьому етапі підготовки тренінгу – детальне опрацювання процесу ведення тренінгу відповідно до його структури – викладач-тренер планує часові межі кожної компоненти заняття, встановлення часових меж цілісного заняття у загальній тривалості тренінгу, виконання кожного змістовного модулю тренінгу, оскільки різним групам студентів потрібен різний час на виконання певних завдань.

Серед переваг використання тренінгових технологій у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу є можливість майбутнім учителям навчатись у комфортній для них обстановці тренінгу, створюючи ситуацію успіху та вирішувати складні психолого-педагогічні питання та проблеми у зручних для них умовах, а не в реальному житті, де перед ними постає висока відповідальність за розвиток і виховання школярів. За допомогою тренінгових технологій студенти вчаться визначати основні напрямки своєї майбутньої педагогічної діяльності, її цілі та перспективи, формувати позитивну «Я-концепцію» та позитивного ставлення до професії вчителя, удосконалювати свої рефлексивні характеристики та виробити індивідуальний стиль професійної діяльності. Тренінгове навчання також дає можливість реалізувати діяльнісний і компетентісний підходи щодо підготовки майбутніх учителів, сприяє розкриттю потенціалу кожного учасника тренінгового заняття та усвідомлення ними рівня розвитку власних компетентностей, підвищує їхню самосвідомість, розвиває здатність ухвалювати самостійні рішення та нести за них відповідальність; формує навички розв'язання конфліктів. Важливими перевагами тренінгових технологій є їх спроможність оптимізувати процес соціалізації

особистості, що виявляється у задоволеності міжособистісними стосунками, особистісно-професійному самовизначенні, соціальній активності, розвиненості лідерських якостей і творчих здібностей. Тренінгова форма навчання забезпечує активність групи, підвищує рівень мотивації, здатність групи до колективного мислення та прийняття рішень.

Отже, впровадження тренінгу на практичних заняттях з курсу “Педагогіка” дає змогу викладачеві адаптувати студентів до педагогічної діяльності, навчити його правильно спілкуватися зі своїми учнями, показати багатосторонність педагогічного спілкування. Цілі курсу “Педагогіка” і тренінгу збігаються. Насамперед тренінгові вправи сприятимуть розвитку педагогічних здібностей та умінь. Вони дадуть змогу зекономити час, практично відтворити комунікативні вміння педагога, що неможливо на звичайних практично-семінарських заняттях, та, врешті-решт, готують студента до мікровикладання конкретної дисципліни в аудиторних умовах. Таким чином, тренінгові технології у навчальному процесі адаптують майбутніх учителів до професійної діяльності. Тренінг дає можливість застосовувати різноманітні методи і прийоми, дає змогу організувати і проводити навчальний процес, створювати комфортні умови для співпраці вчителя й учнів, викладачів і студентів, виявляти майстерність, вміння і мистецтво педагогів.

## **2.9. Технологія кейс-стаді**

Нині основні методичні інновації пов’язані з використанням активних, або як їх ще називають інтерактивних, методів навчання. Суть їх полягає у тому, що навчальний процес організовується на основі взаємодії, діалогу, в ході якого студенти навчаються практично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати

участь у дискусіях, спілкуватись з іншими людьми. Формування професійної компетентності майбутніх учителів можливе за умови зміни діяльності студентів від пасивних слухачів до активних учасників навчального процесу, і відповідно – діяльності викладача – від прямого ретранслятора знань до того, хто організовує навчально-виховний процес за допомогою використання технологій та інтерактивних форм навчання, які активізують цей процес.

З методичної точки зору задовольнити перераховані вимоги можливо шляхом обґрунтування, розробки та впровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій, основу яких складають особистісно-орієнтований та діяльнісно-орієнтований підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців. Саме до таких належать кейс-технології (метод аналізу ситуацій – Case-Study), які посідають значне місце поруч з тренінгами, діловими та рольовими іграми, навчальними груповими дискусіями, мозковим штурмом тощо. Характерною особливістю метода case-study є створення проблемної ситуації з реального життя. Створений як метод вивчення економічних дисциплін, він застосовується також при вивченні медицини, юриспруденції та інших наук. Пошук ефективних методів удосконалення професійної підготовки вчителів сприяв необхідності дослідження та застосування кейс-технологій у педагогічній сфері. Це було зумовлено потребою приймати рішення в умовах невизначеності, непередбачуваності, необхідністю застосування теоретичних знань у практичній діяльності.

Назва технології походить від латинського casus – заплутаний незвичайний випадок; а також від англійського case – портфель, валіза. Походження термінів відображає суть технології. Студенти отримують від викладача пакет документів (кейс), за допомогою яких або виявляють проблему та шляхи її вирішення, або виробляють варіанти виходу зі складної означеної ситуації. Класичним визначенням терміна «кейс-стаді» є опис ситуації, що реально існувала. Вчені Ш.І. Бобохужаєв,

З.Ю. Юлдашев визначають кейс-стаді як сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на певному етапі. На думку І.В. Гладкіх, кейс, є єдиним інформаційним комплексом, що дозволяє зрозуміти ситуацію. З методичної точки зору кейс – це спеціально розроблений і підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики.

Вперше термін «кейс-стаді» було використано на початку ХХ ст. Як метод кейс-стаді було вперше застосовано у викладанні управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі (HarvardBusinessSchool), яка добре відома своїми інноваціями. Термін «ситуація» раніше використовувався в медицині і правоведенні, проте в освіті він набув новий зміст. Викладачі у Гарварді для доповнення лекцій почали організовувати студентські обговорення. Педагог повідомляв певну фахову проблему і давав завдання студентам розглянути різноманітні варіанти її рішення. Важливе місце займало колективне обговорення студентами віднайдених варіантів рішення проблеми. Перший підручник по створенню ситуаційних вправ був опублікований Коуплендом у 1921 році за активної участі декана Гарвардської бізнес-школи Воласа Донама (Wallace B. Donham).

Справжнє зацікавлення державою технологією кейс-стаді почалося у 1990-х роках. Пов'язано це з процесами роздержавлення економіки, корінній зміні вимог до вмінь фахівців у всіх сферах економіки і суспільства. Нові цілі соціально-економічної ринкової ситуації потребували компетентнісного підходу, конкурентоздатності фахівця, який володіє вміннями реалізувати теоретичні знання в умовах ризику, непевності рішень, відповідальності, аналізу багаторівневих причинно-наслідкових зв'язків. У всіх сферах підвищився запит на фахівців, які вміють працювати в команді, здібні генерувати ідеї і технології їх упровадження, мають схильність до інноваційної діяльності, вміють критично, оперативно й аналітично працювати з великими об'ємами

інформації різних видів. Кейс-технологія не обмежилася тільки навчальним процесом, але й стала методом наукового дослідження.

Теоретичні засади застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі розкрито у працях І. Богданової, В. Лободи, В. Матірко, Е. Михайлова, В. Полякова, О. Сидоренка, Ю. Сурміна, Ю. Ткаченка, А. Фурда. Активні групові методи навчання інтенсивно розробляли такі вчені-психологи, як Л. Асімова, Н. Богомоллова, Ю. Ємельянов, Д. Кавтрадзе, А. Смолкін та ін. Case-study стала однією з інтерактивних методик, що набула популярності у Великобританії, США, Німеччині, Данії та інших країнах, розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Саме їй у світовій практиці відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні.

Проблема впровадження методу Case-Study у практику педагогічної освіти в даний момент є актуальною, що обумовлюється двома тенденціями:

- перша витікає із загальної спрямованості розвитку освіти, її орієнтації не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, умінь і навичок розумової діяльності, розвиток здібностей особи, серед яких особлива увага приділяється здібностям до навчання, зміни парадигми мислення, умінню переробляти величезні масиви інформації;

- друга витікає з розвитку вимог до якості фахівця, який повинен володіти також здатністю оптимальної поведінки в різних ситуаціях, відрізнятися системністю і ефективністю дій у нестабільних умовах сучасності.

Застосування технології кейс-стаді є актуальним оскільки це завжди моделювання життєвої ситуації, яка розвиває пізнавальні інтереси, творчі здібності, самостійність, ініціативність, включає їх в активний діалог, допомагає усунути прогалину між вивченням теорії та користування нею, надає студентам можливість виявляти проблеми, зібрати й проаналізувати

інформацію, знайти альтернативні рішення й обрати оптимальний шлях розв'язання педагогічної проблеми, формує вміння оцінювати свої здібності.

Цінність кейс-технології полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти у процесі вирішення цієї проблеми, а також вдало поєднує аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти. І.В. Гладкіх досліджує особливості формування вмінь і навичок засобами кейс-стаді: аналітичні навички передбачають уміння класифікувати, виокремлювати корисну та несуттєву інформацію, аналізувати її; практичні навички дозволяють використовувати отримані знання на практиці; творчі навички – можливість прийняття альтернативних, креативних та нестандартних рішень; комунікативні навички – вміння вести дискусію, використовувати наочний матеріал, мульті-медіа засоби, відстоювати власну точку зору; соціальні навички – оцінка поведінки людини, вміння слухати співрозмовника, підтримувати дискусію, аргументувати свою точку зору; навички самоаналізу – аналіз моральних та етичних проблем спілкування.

Метод Case-Study ефективний, насамперед, для формування таких ключових професійних компетенцій студентів у процесі навчання, як комунікабельність, лідерство, уміння аналізувати в короткі терміни великий обсяг неупорядкованої інформації, прийняття рішень в умовах стресу та недостатньої інформації.

Акцентування на активній участі студентів ВНЗ у вивченні та обговоренні кейсів – це відмінна особливість західного стилю навчання, яке за основу навчального процесу бере самостійну роботу студентів, їх ініціативність. Незважаючи на пріоритет «процесного» компоненту в методі Case-Study, він не може застосовуватися без предмету обговорення – самої конкретної ситуації. При спробі виділити суттєві риси конкретної ситуації необхідно зупинитися на наступних принципах:



По-перше, навчальна ситуація розробляється для навчальних цілей. Методична розробка конкретних ситуацій, що використовуються для обговорення різних навчальних цілей, має створити творчу та одночасно цілеспрямовану атмосферу.

По-друге, кейс має відповідати певному концептуальному полю того навчального курсу чи програми, в рамках якого він розглядається. Кейс тому і навчальний, що вчить, формує певні професійні навички в контексті конкретного наукового та методичного світогляду.

По-третє, кейсів може бути багато, але при різних їх різновидах робота з ними має навчити студентів аналізувати конкретну інформацію, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти ключові проблеми та тенденції в бізнес-процесах.

Метод Case-Study – інструмент, який дозволяє застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань. Метод сприяє розвитку в учнів самостійного мислення, уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати власну. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити й удосконалити аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми.

Передбачається, що у реальному житті не існує однозначно правильних рішень. Суть навчання метод Case-Study полягає в тому, що кожен пропонує варіанти, виходячи із знань, які є у нього в наявності, практичного досвіду та інтуїції.

Цехмістрова Г.С. зазначає, що кейс-стаді – технологія навчання, при якому об'єктом вивчення виступають спеціальні дидактичні матеріали, що імітують реальну професійну діяльність або її продукти. Наприклад, це може бути опис подій, що відбуваються в школі, класі, сім'ї або набір документів, що характеризують неуспішність навчання учнів тощо. Основним дидактичним принципом технології вчена називає принцип імітації реальних життєвих або професійних процесів. Саме тому в набори

методичних матеріалів, якими забезпечується технологія, включаються реальні атрибути й продукти професійної діяльності: залежно від особливостей професійних освітніх програм.

Основна функція методу Case-Study – вчити учнів вирішувати складні неструктуровані проблеми, які не можливо вирішити аналітичним способом. Кейс активізує, залишаючи їх наодинці з реальними ситуаціями.

Кейс метод виступає специфічним практичним методом організації навчального процесу, методом дискусій з погляду його стимулювання і мотивації, а також методом лабораторно-практичного контролю і самоконтролю.

Кейс метод можна уявити в методологічному контексті як складну систему, в яку інтегровані інші, простіші методи пізнання. У нього входять: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, кваліфікації, ігрові методи, які виконують у кейс-методі певні ролі.

Серед основних умов, що забезпечують ефективність технології кейс-стаді можна виокремити наступні: дійсно існуюча педагогічна проблема; самостійне вивчення і обговорення поданої педагогічної ситуації студентами; спільне обговорення віднайдених шляхів рішення поданої ситуації в колективі під керівництвом викладача.

Важливою особливістю кейс-стаді є його ефективна сполучуваність із різними методами навчання. У таблиці 2.7 представлено можливості інтеграції різних методів при організації роботи з кейсом.

За О.А. Слатвінською, метод кейс-стаді має наступні ознаки:

1. Метод призначений для навчання дисциплін, істина в яких плюралістична, тобто немає однозначної відповіді на поставлене питання. При цьому завдання викладача – активізувати яких навчають на пошук різних істин і підходів і допомогти їм зорієнтуватися в проблемному полі.

## Можливості інтеграції різних методів у технологію кейс-стаді

<b>Метод, інтегрований у кейс</b>	<b>Характеристика його ролі в кейс-методі</b>
Моделювання	Побудова моделі ситуації
Системний аналіз	Системне уявлення та аналіз ситуації
Проблемний метод	Презентація проблеми, що є основою ситуації
Мисленнєвий експеримент	Спосіб отримання знання про ситуацію завдяки її мисленнєвому перетворенню
Метод класифікації	Створення упорядкованих переліків якостей, що складають ситуацію
Дискусія	Обмін поглядами щодо проблеми та шляхів її вирішення
Ігровий метод Уявлення варіантів поведінки суб'єктів ситуації	Ігровий метод Уявлення варіантів поведінки суб'єктів ситуації
«Мозкова атака», «Мозковий штурм»	Генерування ідей щодо ситуації
Дебати	Обмін думками, консенсус

2. Акцент у навчанні переноситься з оволодіння готовим знанням на його вироблення, на співтворчість студента і викладача. Звідси принципова відмінність даного методу від традиційних методик – демократія у процесі отримання знання, тобто рівноправність у процесі обговорення проблеми.

3. Результатами застосування кейс-стаді крім знань є навички професійної діяльності, а також розвиток системи цінностей, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного світовідчуття.

Метод кейс-стаді в підготовці майбутніх учителів може використовуватися за трьома основними напрямками. По-перше, запропонований студентам кейс на початку лекційного курсу дозволить ознайомитися з питаннями та проблемами, які необхідно розглянути на наступних лекціях. По-друге, використання кейсу в кінці лекційного курсу дозволить студентам зрозуміти, як можна застосовувати вивчені

теоретичні моделі і підходи для рішення конкретної проблемної педагогічної ситуації. По-третє, викладач може протягом усього курсу пояснювати проблеми, які розглядаються в ході лекцій на прикладі конкретних ситуацій із життя учнів різних вікових періодів.

Можливість кейс-технології можна виокремити наступні:

1. «Включення» студентів до роботи з кейсом в життєві ситуації здійснює зв'язок навчання з реальним життям і професійною діяльністю, показуючи важливість навчальної дисципліни, її практичну спрямованість.

2. Активна робота студентів з кейсом на всіх етапах, що припускає різний характер діяльності, допомагає розвивати інтереси студентів, формувати предметні і професійні компетенції.

3. Самостійна робота студентів у кейс-технології дозволяє формувати їх пізнавальні здібності і самостійність та є важливою умовою розвитку інтересу у процесі навчання.

4. Дискусійний характер кейс-завдання і робота над кейсом включає елемент змагання та визначає зацікавленість студента, формує важливі вміння для розвитку особистих інтересів, як уміння діяти у групі, знаходити спільне й бачити відмінності в поглядах на ситуацію, відстоювати і грамотно аргументувати свою позицію, оцінювати думки інших.

5. «Вільний» характер взаємодії у педагогічному процесі (у порівнянні з прийнятими традиційними формами) є більш привабливим для студентів, саме тоді, коли дослідники зауважують зниження інтересу до навчання.

6. Маючи хорошу базу кейсів, кейс-технології можна застосовувати і використовувати на всіх етапах навчання, розвиваючи пізнавальні інтереси студентів.

Вченими пропонуються такі типологічні групи кейсів:

1. Структурований кейс. Основні характеристики – мінімум інформації, оптимальне рішення.

2. Великий неструктурований кейс (40-50 сторінок). Основними характеристиками цих кейсів є: велика кількість детальної інформації; наявність умов, що передують прийняттю рішення; виокремлення зайвих та необхідних умов для прийняття адекватного рішення.

3. Творчий кейс. При роботі з такими кейсами виконавець має пропонувати нові етапи рішення традиційної проблеми (Л. Струцька).

За способом отримання інформації виокремлюють: польові – засновані на фактах реального життя; кресельні – найчастіше вони придумані автором ситуації. За тривалістю: американські (довготривалі) і західноєвропейські (короткотривалі). За метою: ілюстративні й учбові.

У таблиці 2.8 представлено класифікацію кейсів на основі закладених в них ситуацій, запропоновану Ю.П. Сурминим.

Таблиця 2.8.

Класифікація кейсів на основі закладених в них ситуацій  
(Ю.П. Сурмин)

<b>Вид явища, що визначає ситуацію</b>	<b>Характеристика цього явища</b>
Потреба	Загострена потреба, задоволення якої стимується деякими факторами
Вибір	Необхідність вибрати одну альтернативу з декількох
Криза	Різка погіршення стану справ у тій чи іншій системі аж до її руйнування
Конфлікт	Спостерігається прагнення протилежних сторін заволодіти обмеженим ресурсом
Боротьба	Йде протистояння сторін у відповідності до своїх стратегій і тактик
Інновація	Поява нововведення, що змінює звичний устрій життя

1. Кейс «Потреба». В основі ситуації виступають потреби людини або групи в чому-небудь і являють собою як стан нестачі, що надає стимулюючу дію на діяльність, яка в свою чергу ліквідує цей недолік. Аналіз даного типу кейсів повинен починатися з виявлення типу закладеної в нього потреби. Після ідентифікації потреби виявляються можливі варіанти її задоволення.

2. Кейс «Вибір». В основі ситуація вибору, в яку найчастіше потрапляє працівник чи керівник. Зазвичай ситуація тут ніби роздвоюється – головному герою хочеться прийняти обидві альтернативи, бо кожна з них зачіпає його корінні інтереси. Але вибрати можна тільки одну! Аналіз такого кейса зазвичай передбачає оцінку переваг і недоліків обох альтернатив та обґрунтування оптимального вибору.

3. Кейс «Криза». В основі ситуація нестабільності. Для неї властиві такі параметри: наявність загрози високопріоритетним цілям і цінностям; ставиться під питання саме виживання учасників завдяки екстремальності ситуації; гострий дефіцит часу для реагування на загрозу; відсутність реальних моделей для виходу з кризи. Аналіз такого кейса передбачає прогнозування, оцінку ймовірності загрози кризи, пошук шляхів реагування на нього. Важливі також адекватність стратегічних планів, забезпеченість ресурсами і засобами.

4. Кейс «Конфлікт». Його основне призначення полягає в тому, щоб виробити у студентів навички поведінки в конфліктній ситуації, а також здатність приймати рішення і в тому числі рішення щодо профілактики або подолання конфліктів.

5. Кейс «Боротьба». Це специфічний етап конфлікту, коли між двома сторонами спостерігаються цілеспрямовані дії по захопленню предмета протистояння і блокування дій опонента. Аналіз кейса, заснованого на боротьбі, передбачає визначення ступеня гостроти цієї боротьби, виявлення її характеру, масштабів і соціальних наслідків. Після цього

приймається рішення про вплив на боротьбу (миротворчість, компроміс, усунення однієї або обох сторін тощо).

6. Кейс «Інновація». Нововведення відіграють особливо важливу роль в організації діяльності, під якими розуміють новий засіб більш ефективного задоволення будь-якої потреби. Їх виникнення і застосування призводить до виникнення значного числа проблем, які виступають предметом аналізу в кейсах. Інноваційні кейси можуть бути ефективними засобами навчання інноваційного менеджменту. При цьому вони дозволяють зрозуміти формування факторів підтримки і гальмування нововведень, впливу їх на конфлікти в організаціях [8, с. 36–40].

Ш.І. Бобохужаєв класифікує кейси за такими ознаками: 1) за ступенем новизни ситуації та методам, що застосовуються; 2) за етапами прийняття рішення, для обробки яких застосовуються конкретні ситуації; 3) за ієрархічними рівнями прийняття рішень (конкретна ситуація розглядається та оцінюється по – різному керівниками різного рівня); 4) за спеціалізацією (однакова ситуація може розглядатися з позицій різних спеціальностей по – різному); 5) за способом проведення занять (рольова гра, розбір пошти).

При виборі кейс-метода як ресурсу формування професійної компетентності майбутніх учителів необхідно виходити з того, що використання даної технології дозволить збільшити рівень мотивації студентів для вивчення конкретного предмета, забезпечити конструктивну взаємодію педагогічної теорії і практики, перевести студентів з репродуктивного рівня засвоєння знань на евристичний за допомогою використання кейсів.

Загальний порядок складання кейсу складається з таких елементів: титульний лист з назвою кейса; вступ; загальна інформація про предмет чи установу; опис проблеми; висновки; додаток. Обов'язковими складовими кейсу є такі: назва кейсу; опис основної ідеї кейсу (огляд кейсу); мета кейсу (чого навчає); місце кейса в навчальному плані (для самостійного

планування навчального процесу); формулювання проблеми та план вивчення матеріалів кейса; поетапне завдання для виконання; питання для обговорення; вимоги до оформлення результатів роботи з кейсом; опис ситуації; довідкові матеріали; посилання на додаткові інформаційні ресурси (для самостійного вивчення).

У методиці навчання, що базується на розробці й обговоренні конкретних ситуацій, має бути забезпечено і відповідний інформаційний і методичний її супровід. Дуже часто важливу, але другорядну інформацію, пов'язану з внутрішньою проблемою кейса, переносять у додатки. Взагалі, у західній традиції розробки ситуації є майже обов'язковим надання копії фотографій, публікацій і опис певної життєвої ситуації, додаткові матеріали, що стосуються її історії та сучасного життя. Ці додаткові матеріали подаються у додатках.

Окрім додатків, повний комплект під назвою «навчальна конкретна ситуація» містить висновок ситуації, де викладається її «рішення», зазвичай, приділяється увага розвитку ситуації у реальному житті, і, що більш важливо, пояснювальна записка для викладача (teachingnote). Остання описує методичні особливості роботи з ситуацією у групі, авторський аналіз ситуації, тобто цінні поради, без яких для викладача, що планує використовувати цю конкретну ситуацію, робота з нею стає повною імпровізацією.

Що стосується комп'ютерних версій ситуацій, то це, безперечно, найефективніший, хоча й більш дорогий, ніж традиційний шлях розвитку цієї методики в сучасних умовах. Особливо важливі інноваційні підходи в розробці ситуацій та роботі з ними у програмах дистанційного навчання.

Роботу над кейсом поділяють на два основні етапи: домашня самостійна робота та робота в аудиторії.

І етап – заздалегідь складені кейси викладач роздає учням не пізніше як за день до заняття. Учні самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію, літературу для його вирішення.



II етап – заняття розпочинаються з контролю знань учнів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно вирішити. Група студентів розподіляється на малі робочі групи, їм надають різні ситуації для вирішення кейсу або всім однакові. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. У процесі дискусії можливі питання до виступаючого, виступи і доповнення членів групи, викладач слідкує за ходом дискусії і шляхом голосування обирається спільне вирішення проблемної ситуації. На етапі підведення підсумків викладач інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи і кожного студента.

План роботи студентів з методом кейс-стаді має наступні етапи:

1. Знайомство з конкретним випадком.
2. Пошук: оцінка інформації, яка була отримана з матеріалів завдання, а також тої, яка була знайдена самостійно.
3. Обговорення: обговорення можливості альтернативних рішень.
4. Резолюція: знаходження рішення в групах.
5. Диспут: окремі групи захищають своє рішення.
6. Співставлення результатів та висновків: порівняння рішень, які були прийняті у групі.

При підготовці до практичних чи семінарських занять, крім вивчення відповідної теми з рекомендованого викладачем підручника, необхідно вивчити державні стандарти, закони, декларації, конвенції, що регулюють освітні процеси. Важливе місце у підготовці до практичного заняття та семінару має ознайомлення з науковими статтями із конкретної теми навчальної дисципліни, що друкуються у спеціальних часописах, наукових збірниках тощо.

До практичних занять з вирішенням ситуаційних завдань завчасно кожному студенту викладач дає індивідуальний кейс. Студент детально ознайомлюється з матеріалами кейсу в межах самостійної роботи, використовуючи практикуми або кейси, які наведені наприкінці розділів у підручниках та навчальних посібниках.

Готуючись до практичного заняття із застосуванням кейс-технології викладач визначає основні елементи кейсу з певної теми курсу, аналізує, як саме кожне ключове питання кейсу необхідно дослідити на основних етапах самостійної та аудиторної роботи, розподілити час на обговорення кожного питання. На першому практичному занятті із застосуванням методу кейс-стаді викладач пояснює студентам сутність методу, надає основні відомості щодо самостійного етапу роботи над кейсом.

Тож, перший етап, вступна частина заняття, розпочинається з виступу викладача, який коротко озвучує основні етапи роботи над ситуаційними завданнями і визначає способи і критерії оцінювання роботи студентів за даним методом, роздає кейси, надає інструкцію по роботі з ними, озвучує чітке формулювання завдання. На другому етапі роботи студенти уважно читають текст кейсу та аналізують ситуацію. Це змушує студента впорядковувати інформацію, що міститься в ситуаційній вправі, її групування за важливістю (наприклад, основна, додаткова, несуттєва тощо) і тематичними групами. Виконуючи завдання, студент керується знаннями, які вже має. Таким чином, він демонструє своє бачення проблематики кейсу, презентує свої думки, ідеї, попередні концепції, способи розв'язання і гіпотези відносно взаємовпливу наведених фактів, планує перебіг подальших дій.

Третій етап призначений для з'ясування нових понять, термінів, висловів, назв, які використано в кейсі. Така ідентифікація є необхідною як з пізнавальних, дидактичних, причин, так і з практичних причин; останні тісно пов'язані зі створенням бази для розв'язання проблеми кейсу. Як окремих студент, так і ціла група, працюючи над кейсом, мають не тільки

узгодити своє розуміння сутності окремих термінів, але й оперувати однаковою термінологією і знати можливості її застосування. Проходження цього етапу можливе з використанням різних форм навчання: як лекції викладача, так і самостійного опрацювання студентом існуючих підручників і монографій.

Четвертий етап полягає у точному формулюванні проблеми кейсу. Йдеться про чітке й однозначне визначення сутності проблеми, представленої в аналізованому прикладі. Це питання не є таким очевидним, як здається на перший погляд. В одному кейсі можуть поєднуватися декілька проблем (головна проблема, другорядні проблеми). Цей етап аналізу спрямований на визначення проблеми ситуаційного аналізу. Результати, отримані на попередніх етапах, дозволяють на п'ятому етапі підбити підсумки, враховуючи сформульовані пропозиції, і уточнити деталізовані завдання, поставлені у формі запитання: яке завдання (проблему) потрібно розв'язати? На шостому етапі викладач робить прогноз навчальних потреб: визначає напрямки, форми і джерела здобуття студентами знань, які нададуть їм можливість розв'язати проблему кейсу.

На останньому сьомому етапі студенти оформляють ситуаційне завдання у вигляді письмового звіту або презентації. Далі у групі студент презентує свої власні рішення і способи розв'язання проблеми ситуаційного завдання, їх обґрунтування, перевірку правильності поданих пропозицій, зіставляючи їх сутність з іншими презентованими рішеннями, бере участь разом з іншими студентами в дискусіях, у яких використовує переконливі аргументи. Цей етап надає студентам можливість обмінну здобутими теоретичними і практичними знаннями, інформування про джерела отриманих даних.

С. Сікорська після вивчення студентами лекційного матеріалу та виконання практичних робіт пропонує викладачу провести семінар з використанням методу кейс-стаді. За розрахунками вченої, група ділиться на малі підгрупи по 6 чоловік. Відмітимо, що поділ групи на більші групи

приводить до того, що як правило, два-три студента працюють активно, інші спостерігають за процесом або просто займаються «своїми справами». Робота в малих групах формує у студента навички роботи в групі, вміння встановлювати ділові контакти, обмінюватися інформацією, відстоювати свою точку зору й приймати участь у формуванні групового рішення [10].

Відмінність кейс-методу від традиційних засобів засвоєння знань полягає у специфічному навчальному ефекті, до якого він повинен привести. Завданням кейс-методу є не просто передача знань, а навчання студентів здатності справлятися з такими унікальними та нестандартними ситуаціями, які вимагають знань з багатьох наук, які, як правило, виникають у навчальних закладах і вимагають вирішення таких проблем, що реально виникли чи можуть виникнути і потребують прийняття управлінського системного рішення. Використання цього інтерактивного навчального методу, що вимагає активної індивідуальної участі студентів і не передбачає єдиної «правильної» відповіді, є дуже природним для суспільства з невеликою владною дистанцією, домінуючими цінностями індивідуалізму й слабким прагненням уникнути невизначеності.

Перевага кейс-стаді перед традиційними методами, що застосовуються у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів, очевидна. Студентові надається можливість перевірити теорію на практиці, активізувати свої навички та вміння, творчо мислити. У зв'язку із постійним збільшенням об'єму інформації та браком часу на повторення, студенти швидко її засвоюють та забувають. Натомість, робота з кейсами стимулює студентів шукати нову інформацію, а відтак, постійно звертатись до раніше вивченого матеріалу. Саме практична ситуація викликає інтерес до процесу навчання, оскільки стає зрозуміло, яких теоретичних знань не вистачає для вирішення проблеми.

Таким чином, треба визначити, що застосування викладачем кейс-методу з одного боку стимулює індивідуальну активність студентів, вирішення ними складних проблем на основі аналізу обставин і

відповідної інформації, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує кількість «пасивних» і невпевнених у собі студентів, спонукає враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватись з іншими людьми, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості і компетенції, а з іншого – дає можливість самому викладачеві самовдосконалюватися, по-іншому мислити, діяти й оновлювати власний творчий потенціал.

У результаті індивідуального аналізу кейсу і його обговорення у групі у студентів педагогічних ВНЗ з'являються набагато більші можливості для розвитку фахової майстерності, ніж заучування підручника чи конспекту лекцій. Майбутні вчителі отримують можливість розглядати проблеми, події, теми в перспективі, що допомагає їм зрозуміти, яким чином створюється знання. Особливістю ситуаційних педагогічних завдань є те, що при їхньому рішенні викладач і студенти виступають як рівноправні партнери, які разом вчать вирішувати значущі для них проблеми. Зобов'язання викладача при застосуванні кейс-методу полягає в тому, щоб створити в навчальній аудиторії такі умови, які б дозволили розвинути у студентів уміння критично мислити, аналізувати, спонукати їх до того, щоб у процесі дискусії поділитися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Зобов'язання студента – прийняти на себе частку відповідальності за результативність навчального процесу. При цьому вони повинні усвідомлювати, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти їм, і студенти мають скористатися цим у повній мірі, проте основна відповідальність за те, чому вони навчилися, лежить на них. Використання кейс методу може сприяти зміні характеру відносин не тільки між викладачами і студентами, а й між студентами, оскільки в них буде складатися потреба у спільній діяльності, спрямованій на пошук оптимального вирішення важливих для них проблем.

Використовуючи метод кейс-стаді на заняттях, ми даємо студентам значно більшу можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчитися не тільки у викладача, а й один у одного. Такий метод підвищує впевненість студентів у собі, у своїх здібностях. Вони толерантно ставляться до думки одногрупників, уважно слухають один одного і точніше висловлюють власні думки.

Найголовнішою навичкою, яку здобуває студент під час навчання, – це вміння під професійним кутом зору сприймати будь-яку наочну, вербальну інформацію, самостійно осмислювати, приймати рішення, оцінюючи його можливі наслідки, визначати оптимальні шляхи реалізації цього рішення.

## **2.10. Мультимедійні технології**

Початок другого тисячоліття характеризується глобалізацією суспільного розвитку, зближенням націй, народів, держав, освітніх систем. Відбувається перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що значною мірою базуються на інтелектуальній власності, знаннях і визначаються рівнем наукового потенціалу країни.

Реформування вищої освіти в Україні у найближчі роки передбачає її перебудову з метою впровадження в освітню практику таких технологій, які б створили максимально сприятливі умови для розвитку і саморозвитку особистості студента, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей, творчого потенціалу.

Такі нововведення мають на меті зробити вищу освіту більш якісною шляхом забезпечення широких можливостей для розвитку, навчання та виховання творчої особистості, в результаті чого вона буде підготовлена до активного і самостійного життя в суспільстві. Це складне завдання

можна розв'язати впровадженням інноваційних технологій навчання, серед яких чільне місце займають інформаційно-комунікаційні технології. Вони відкривають нові, ще недостатньо досліджені можливості вдосконалення навчальної діяльності студентів.

Так при використанні мультимедіа на уроці через інтерактивність, структурування та візуалізацію інформації відбувається посилення мотивації учня, активізація його пізнавальної діяльності, як на рівні свідомості, так і підсвідомості

Безперечно, що мультимедійні технології збагачують процес навчання, дозволяють зробити навчання більш ефективним, залучаючи до процесу сприйняття навчальної інформації більшість чуттєвих компонентів студентів. Так згідно, М. Кірмайеру [5], при використанні інтерактивних мультимедійних технологій у процесі навчання, частка засвоєного матеріалу може скласти до 75%. Цілком можливо, що це, швидше за все, явно оптимістична оцінка, але про підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу, коли в процес сприйняття залучаються і зорова і слухова складові, було відомо задовго до появи комп'ютерів. Мультимедійні технології перетворили навчальну наочність з статичної в динамічну, тобто з'явилася можливість відслідковувати процеси, що вивчаються в часі. Раніше такою можливістю володіло лише навчально-освітнє телебачення, але у цій галузі наочності відсутній аспект, пов'язаний з інтерактивністю. Моделювати процеси, які розвиваються в часі, інтерактивно змінювати параметри цих процесів, дуже важлива дидактична перевага мультимедійних навчальних систем. Тим більше досить багато освітніх завдань пов'язаних з тим, що демонстрацію досліджуваних явищ неможливо провести в навчальній аудиторії, в цьому випадку засоби мультимедіа є єдино можливими на сьогоднішній день.

Проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів за допомогою використання нових інформаційних технологій, мультимедійних засобів навчання привертала увагу багатьох дослідників.

Зокрема, питання формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога, перспективи та проблеми застосування мультимедійних засобів навчання розглядають В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, К. Елшир, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Захарова, М. Кадемія, Г. Кєдровіч, В. Клочко, Г. Козлакова, А. Коломієць, Ю. Машбиць, І. Підласий, Є. Полат, І. Роберт, С. Свириденко, О. Співаковський, А. Хуторський, Д. Чернілевський та ін.

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів висвітлено у працях Н. Бібік, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін. Особливостями формування і розвитку творчої особистості вчителя в інформаційному суспільстві займалися В. Бондар, Б. Брилін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва, М. Сметанський та ін.

Обґрунтування дидактичних принципів в умовах комп'ютерного навчання знаходимо в працях А. Верлань, В. Садикової, А. Серьожкіної, А. Соловова, Н. Тверезовської.

Особливості застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі різних навчальних закладів презентують у кандидатських дисертаціях В. Імбер, Н. Іщук, О. Коношевський, М. Корнеєв, Г. Рубіна, О. Чайковська, І. Шахіна, Л. Шевченко, С. Яшанов та ін.

За визначенням Р. Гуревича, мультимедіа – це спеціальна інтерактивна технологія, що забезпечує за допомогою технічних і програмних засобів роботу з анімованою комп'ютерною графікою і текстом, мовою, високоякісним звуком, нерухомими зображеннями і рухомим відео.

Якщо структурувати інформацію, з якою може працювати мультимедіа, то можна сказати, що мультимедіа – синтез трьох стихій: інформації цифрового характеру (тексти, графіка, анімація), аналогії



інформації візуального відображення (відео, фотокартки, картини та ін.) і аналогової інформації звуку (мова, музика, інші звуки).

Використання сучасних мультимедійних технологій у викладанні дисциплін психолого-педагогічного циклу дозволяє наочно демонструвати можливості їх використання у майбутній професійній діяльності вчителів, у тому числі за допомогою слайд-презентацій, дозволяє підвищити ефективність і мотивацію навчання.

Мультимедійні технології збагачують процес навчання, дозволяють зробити навчання більш ефективним, залучаючи до процесу сприйняття навчальної інформації більшість чуттєвих компонентів студентів.

Мультимедіа технології інтегрують в собі потужні розподілені освітні ресурси, вони можуть забезпечити середовище формування і прояву ключових компетенцій, до яких відносяться в першу чергу інформаційна та комунікативна. Мультимедіа технології відкривають принципово нові методичні підходи в системі освіти.

Беззаперечними перевагами та особливістю мультимедіа технології є такі можливості, що активно використовуються в процесі навчання:

- збереження значного обсягу найрізноманітнішої інформації на одному носіїві (до 20 томів авторського тексту, близько 2000 високоякісних зображень, 30–45 хвилин відеозапису, до 7 годин звуку);

- використання кольорової графіки, анімації, звукового супроводу, гіпертексту;

- можливість постійного оновлення;

- невеликі витрати на публікацію і розмноження;

- можливість копіювання і перенесення частин для цитування;

- можливість розміщення в ньому інтерактивних веб-елементів, наприклад, тестів або робочого зошита;

- збільшення (деталізації) на екрані зображення або його найбільш цікавих фрагментів, іноді в двадцятикратному збільшенні (режим «лупа»)

за умови збереження якості зображення. Це особливо є важливим для презентації схем механізмів і технологічної документації;

- використання відеофрагментів з фільмів, відеозаписів тощо, функції «стоп-кадру», покадрового перегляду відеозапису;

- можливість нелінійного проходження матеріалу, що забезпечується безліччю гіперпосилань;

- встановлення гіперзв'язку з додатковою літературою в електронних бібліотеках або освітніх сайтах;

- включення до змісту баз даних, способів обробки образів, анімації;

- підключення до глобальної мережі Інтернет;

- роботи з різними додатками (текстовими, графічними та звуковими редакторами, картографічною інформацією);

- створення власних «галерей» (вибірок) з інформації, яка подається в продукті;

- «запам'ятовування пройденого шляху» і створення «закладок» на екранній «сторінці», що зацікавила;

- «вільна» навігація за інформацією і виходом в головне меню (укрупнений зміст), на повний зміст або зовсім із програми в будь-якій точці продукту до засобів мультимедіа можна віднести спец-програми для аудіювання, презентації, використання мультимедійної дошки та мультимедійних посібників.

Мультимедіа як форма подання інформації різних видів, розширює можливості організації навчальної діяльності. Вона створює передумови для розвитку «домашньої індустрії», що призводить до скорочення виробничих площ, збільшує продуктивність праці. Особливі перспективи відкриває мультимедіа для дистанційного навчання, а також застосовується у: інтерактивному навчанні, інформаційних кіосках, інтерактивні презентації та мережі Інтернет.

Мультимедіа ресурси за рахунок збільшення частки інформації, представленої, в візуальній формі, відкривають перед викладачем нові можливості подачі навчального матеріалу (кольорові, динамічні ілюстрації, звуковий супровід, фрагменти реальних навчальних занять і ін.). Електронні засоби одержання, зберігання, переробки і передачі інформації несуть із собою нові види навчальної діяльності (створення навчальних сайтів, електронних посібників, складання словників, довідників і т.п.). У освітніх установах з'являється можливість створення електронних бібліотек з готовими мультимедіа ресурсами, автоматизованого подання різноманітних дидактичних матеріалів.

Застосування засобів, мультимедіа в навчанні, як зазначає А. Осін, дозволяє:

- вирішити завдання гуманізації освіти;
- підвищити ефективність навчального процесу;
- розвинути особистісні якості учнів (здатність до: навчання, самоосвіти, самовиховання, самонавчання, саморозвитку; творчі здібності; вміння застосовувати отримані знання на практиці; пізнавальний інтерес, відношення до праці);
- розвинути комунікативні та соціальні здібності студентів;
- суттєво розширити можливості індивідуалізації та диференціації дистанційного навчання за рахунок, надання, кожному студенту персонального педагога, роль якого виконує комп'ютер;
- визначити студента як активного суб'єкта пізнання, визнати його самоцінність;
- врахувати суб'єктивний досвід студента, його індивідуальні особливості;
- здійснити самостійну навчальну діяльність, в ході якої студент може самонавчатися і саморозвиватися;

- прищепити студенту вміння та навички роботи з сучасними технологіями, що сприяє його адаптації до швидко мінливих соціальних умов для успішної реалізації своїх професійних завдань.

В даний час ніхто не стане заперечувати той факт, що використання інформаційних технологій робить помітний вплив на зміст, форми і методи навчання.

Однак при використанні мультимедіа в освіті повинні бути враховані багато аспектів. Навіть беручи до уваги повсюдне поширення засобів мультимедіа в сучасному світі, потрібно усвідомлювати, що доступність навчальних матеріалів і апаратного забезпечення для студентів варіюється в досить широких межах.

Тому потрібно зважити на всі «за» і «проти» мультимедіа технологій в освіті, які представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

<b>За</b>	<b>Проти</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<p>Забезпечують високий рівень інтерактивності між учнем і матеріалом.</p> <p>Можна розробляти і вдосконалювати різноманітні навчальні стилі і взаємодії, що стало можливим завдяки застосуванню інтерактивного відео.</p> <p>Формат СБ-дисків забезпечує великі об'єми для зберігання інформації, що стимулює навчання, яке включає перегляд значних баз даних (текстів, графіки, відео).</p> <p>Існує можливість підключення через мережу, що значно заощаджує час і гроші.</p> <p>Об'єднує звук та зображення з навчанням на базі ПК.</p> <p>Ціни на технічне забезпечення для систем мультимедіа та на СО-диски</p>	<p>Кожному учню необхідний доступ до мультимедійного комп'ютера.</p> <p>Потрібне спеціальне обладнання для роботи програм (комплекс мультимедіа).</p> <p>Розробка може вимагати значних фінансових затрат та затрат часу.</p> <p>Internet надає величезну кількість інформації, яка може збивати учнів.</p> <p>Стандарти знаходяться у стадії розробки і поки що не можна визначити, хто буде займати провідні позиції.</p> <p>Системи мультимедіа представляють насичене інформацією середовище і для того, щоб експлуатувати їх у повному обсязі, потрібний добір значної кількості матеріалів.</p> <p>Доступ із робочого столу до технічного забезпечення може бути</p>

<p>порівняно низькі. Приваблює значну кількість користувачів, які навчаються. Збереження даних у цифровому форматі надає більших можливостей для навчання, матеріал може розглядатися покроково з різними рівнями деталізації.</p>	<p>проблематичним, зокрема, в корпоративних мережах. Невисока якість зв'язку. Неможливе передавання особистого відношення або поведінки. Для деякого з учнів важко сприймати інформацію з екрана.</p>
--	---

*Продовження таблиці 2.9*

<b>1</b>	<b>2</b>
<p>Різна швидкість показу (відтворення) дозволяє аналізувати рух або окремі кадри, доповнювати коментарями тексти, графіку, стоп-кадри, зображення рухів у динаміці. Сприяє мотивації та заохоченню учнів. Є можливість одержати доступ до будь-якого відеокадру або їхній послідовності практично миттєво. Використовуючи гнучкість інтерактивного відео, в межах потужності даного засобу подання інформації, можна створювати різноманітні варіанти переміщень статичного та динамічного відео, графіки, аудіотреків. Можна передавати інформацію в чіткому і структурованому вигляді, зберігаючи гнучкість. Інформацію легко поновлювати і конвертувати в інші формати. Порівняно легко навчитися працювати з електронною поштою і дискусійними форумами. Учень може сам вибирати темпи та час освоєння матеріалу. Скорочується час, витрачений на заняття, відповідно запишається більше часу для роботи та</p>	<p>Практично відсутні мультимедійні програми українською мовою. Не розроблена методика використання в освіті. Дуже мала кількість навчальних закладів має необхідне технічне забезпечення, демонстраційне устаткування, можуть забезпечити самостійне вивчення матеріалу учнями та викладачами, культуру навчальної діяльності.</p>

Щоб повною мірою реалізувати академічний потенціал мультимедійних технологій, студентам потрібна підтримка компетентних викладачів. Подібно до використання підручників, застосування мультимедійних засобів навчання збагачує стратегії викладання лише в тому випадку, коли викладач не тільки «постачає» («передає», «транслює») інформацію, але також і керує, підтримує та допомагає студенту в навчальному процесі.

Мультимедійні засоби навчання є перспективним і високоефективним інструментарієм, що дозволяє викладачеві надати інформацію у більшому обсязі, ніж традиційні джерела інформації; відбирати види інформації в тій послідовності, яка відповідає логіці пізнання і рівню сприйняття конкретного контингенту аудиторії.

З огляду на різноманітність мультимедійних технологій, їх багатофункціональність і широкі можливості застосування ми поставили за мету проаналізувати, які мультимедійні технології доцільно і як саме застосовувати у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

На нашу думку, можна виділити такі засоби (програмні і апаратні) мультимедіа технологій, що найбільш підходять для використання у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів: електронні підручники, посібники та енциклопедії, самостійно підготовлений викладачем матеріал, мультимедійні презентації, відеоуроки, тренажерні програми, відеоуроки, навчальні відеофільми, можливості інтерактивної дошки, та ін.

*Мультимедійні презентації.* У професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів найчастіше використовують мультимедійну презентацію. На наш погляд, вдалим є тлумачення А. Некрасової та Н. Сімчук, які зазначають, що мультимедійні презентації (мультимедіа-

презентації) – це особлива група засобів навчання на основі сучасних інформаційних технологій представлення інформації, що поєднують у собі різноманітні програмні і технічні засоби (текст, мову, фото, відео, графіку, анімацію, звук) для найбільш ефективного впливу на того, хто навчається, який одночасно є і читачем, і слухачем, і глядачем.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що мультимедійні презентації – це один із найбільш функціональних та ефективних засобів під час проведення лекцій з «Історії педагогіки», «Технології викладання у вищій школі» та інших методичних дисциплін. Мультимедійний вид лекції характеризується тим, що викладач замість дошки і крейди має потужний інструмент для представлення інформації в різній формі (текст, звук, графіка, анімація, відео та ін).

Презентації – набір слайдів, представлених у певному порядку, які демонструють на великому екрані за допомогою мультимедійного проектора і слугують ілюстрацією до розповіді викладача.

Особливістю застосування мультимедійних презентацій є наявність автоматичного контролю і обмеження часу, поєднання усного викладу лекційного матеріалу з демонстрацією слайд-шоу, що дає змогу зосереджувати увагу на найважливіших моментах навчального матеріалу.

Також перевагою презентації є і те, що при необхідності студент може самостійно повернутися до тієї частини інформації, яку не засвоїв, наприклад: з дошки малюнок або схема стерта, і якщо студент її не встиг замалювати, то викладачеві доведеться перервати розповідь і повернутися знову до малюнка, що, природно, порушить хід викладу матеріалу і відверне інших студентів від роботи. І навпаки, коментуючи матеріал, який знаходиться на слайдах, викладач може докладніше зупинитися на певних моментах, повернутися в будь-яке місце лекційного матеріалу, пояснити більш детально незрозумілі місця, прокоментувати малюнок. Все це дає можливість більш якісної підготовки фахівців адже мультимедійні навчальні системи дозволяють автоматизувати процес навчання, що

вирішує завдання підвищення ефективності навчання, яке складається з декількох складових: більш міцне засвоєння матеріалу; більший обсяг знань; менший час необхідний на їх засвоєння.

Для проведення презентації необхідна аудиторія, обладнана засобами мультимедіа і затемненням. Основними елементами є комп'ютер і мультимедійний проектор. В аудиторії розміщується екран, на який проектуються зображення з мультимедійного проектора. Мультимедійний проектор (складний пристрій що поєднує оптичну, механічну і електронну частини з безліччю точних параметрів) підключається до комп'ютера. Звук виводиться акустичною системою.

Для створення і відтворення презентацій служать спеціальні програмні засоби, н-д, Microsoft PowerPoint, OpenOffice.org Impress, онлайн сервіс Google Презентації та ін.

Успішна презентація має відповідати декільком ключовим умовам:

1. Орієнтація на конкретну аудиторію. Різні цільові групи цікавлять різні аспекти представленої теми, вони орієнтовані на різний стиль донесення інформації, вони намагаються знайти інформацію для вирішення різних завдань. Зрозумілість, актуальність, цікавість, переконливість презентації залежать від того, наскільки при створенні презентації враховувалося, для кого вона призначена.

2. Відповідність стилю виступу. Презентація має бути зручна конкретному ораторові. Від того, висуває доповідач на перший план емоційні або раціональні аргументи, віддає перевагу "байкам" або достовірним прикладам, використовує провокаційні прийоми або підкупує своєю відкритістю, імпровізує або дотримується плану, залежить, яка йому потрібна презентація.

3. Легкість для сприйняття. Ефективне подання інформації в презентації принципово відрізняється від написання ділових паперів або статей.



4. Використання графіки та анімації. Схеми, піктограми та малюнки замінюють слова на слайдах, спрощуючи сприйняття. Анімація використовується, насамперед, щоб показати складні процеси. Використання графіки та анімації має робити презентацію привабливішою, але не відволікати увагу від смислового змісту, а акцентувати увагу на ньому.

5. Індивідуальний дизайн. Оформлення презентації має бути унікальним, гармонійним і відповідати загальному стилю. Від цього залежить переконливість презентації і враження від неї.

Для того щоб презентація дійсно робила лекцію більш ефективною, необхідно дотримання певних вимог. Ці вимоги здаються очевидними, тим не менш як показує практика, що вони часто порушуються не тільки починаючими, але й кваліфікованими користувачами та фахівцями в галузі інформаційних технологій. Практика показує, що в підготовці презентацій, які ілюструють публічні виступи, складніше всього: трансформувати текст виступу для його представлення у вигляді ключових слів і фраз; вибрати адекватні засоби візуалізації інформації; підібрати оптимальне колірне рішення; відмовитися від надмірного використання анімаційних ефектів.

*Відеоуроки.* Під час проведення занять зі студентами викладач може демонструвати відеофрагменти уроків та позакласних заходів. Це може бути відеоматеріал з конкурсу «Учитель року», записи відкритих уроків, проведених учителями-практиками та ін. Цікавими для майбутніх фахівців є відеоуроки, проведені студентами попередніх років навчання. Якщо ж такої відеоінформації немає, можна скористатися інтернет-джерелами.

*Навчальні відеофільми.* Навчальні відеофільми відтворюють ті чи інші процеси у вигляді реальних спеціальних зйомок (документальні фільми, або «живе» відео) чи тривимірної комп'ютерної графіки. Документальні відеофільми зарекомендували себе як найефективніший засіб для першого знайомства з предметом вивчення.

Найчастіше навчальні фільми використовують як частину більш широких проектів – мультимедійних навчальних систем, але їх також можуть створювати і як самостійний продукт. Основною перевагою відеофільмів є наочність інформації, яка є більш доступною для сприйняття, легше і швидше засвоюється.

*Електронна енциклопедія* – довідкове електронне видання основних відомостей з однієї або кількох галузей знання та практичної діяльності, систематизованих за різними ознаками, доповнених аудіо- та відеоматеріалами, програмними засобами пошуку і відбору довідкової інформації. Такі енциклопедії можуть стати у нагоді при організації дослідницької роботи студентів.

*Електронне портфоліо*. Під час засвоєння студентами будь-якої із методик, н-д «Методики навчання математики», одним із індивідуальних завдань є створення методичного портфоліо, в якому майбутні вчителі початкових класів збирають і систематизують матеріали про себе та свої методичні погляди, вкладають розробки авторських уроків і позакласних заходів, матеріали науково-дослідницької роботи, самоаналіз діяльності та ін. Проте можна запропонувати розробити електронне портфоліо (Е-портфоліо), приклади якого легко знайти в мережі Інтернет. Погоджуємося з В. Коршуною в тому, що Е-портфоліо є засобом, який забезпечує цілісне відображення особистісних характеристик студента, його компетентностей, інтересів та демонстрацію динаміки індивідуального розвитку. Дослідниця пропонує три основних розділи Е-портфоліо: електронна візитка, академічний і рефлексивний розділи.

*Тести*. Мультимедіа може бути використано як ефективний засіб перевірки отриманих знань студентів. Найпоширенішим є метод тестування. Оцінювання знань студентів відбувається автоматично і без прямої участі викладача, що підвищує його об'єктивність. Великими перевагами комп'ютерного тестування є отримання миттєвого результату, об'єктивне оцінювання і скорочення часових витрат викладача і студента.

У заощаджений час педагог має можливість зайнятися розробкою нових перевірочних завдань і створенням тестової бази, що включає підсумкові та проміжні зрізи знань з пройденого матеріалу всіх. Мультимедійні тести можуть бути представлені у вигляді різних форм: відкриті і закриті, обмежені за часом і вільні, і т.д. За бажанням викладача і студента результат тестування може бути зафіксований, збережений і згодом представлений у порівняльній таблиці, де стає можливим простежити прогрес чи регрес учня за певний період часу, наприклад, за навчальний рік або семестр. Такі статистичні порівняльні дані можуть бути конфіденційними, доступними тільки для викладача і самого студента. Подібні відомості можуть бути корисні в аналізі засвоєння пройденого матеріалу у виявленні прогалин у знаннях.

*Інтерактивна дошка* дозволяє проектувати зображення з екрану монітора на проекційну дошку, а також управляти комп'ютером за допомогою спеціальних фломастерів, як це було б за допомогою клавіатури або маніпулятора "миша". Крім того «Інтерактивна дошка» може являти собою програмно-апаратний комплект, тобто це сучасний мультимедіа засіб, який, володіючи усіма якостями традиційної шкільної дошки, має ширші можливості графічного коментування екранних зображень; дозволяє контролювати і проводити моніторинг роботи студентів; забезпечити ергономічність навчання; створювати нові мотиваційні передумови до навчання; вести навчання, побудоване на діалозі; навчати за інтенсивними методиками з використанням кейс-методів.

Важливою характеристикою інтерактивної дошки є її «безрозмірність», тобто інформація, що фіксується, може розташовуватися на площі необмеженого розміру, при цьому все, що записується на цій дошці, може зберігатися нескінченно довго. Уся інформація, що відображається на дошці, може використовуватися протягом усього заняття. Викладач або студент може у будь-який момент повертатися до

попередньої інформації. Окрім цього, вся інформація поточного уроку може використовуватися на подальших заняттях, при цьому для їх проведення не вимагається додаткової підготовки. Інтерактивна дошка має багато інструментів для графічного коментування екранних зображень, що дозволяє збільшити якість зображення представленої інформації для акцентування уваги студентів, а саме: більша кількість кольорів для пера, різні форми і товщина пера, а також можливість задавати різні кольори фону дошки. Інтерактивна дошка дозволяє економити час при створенні різного роду креслень, схем, діаграм, графіків, оскільки має велику кількість інструментів для побудови геометричних фігур.

Інтерактивна дошка може бути використана як ефективний засіб розробки навчально-дидактичних матеріалів, які можуть бути створені безпосередньо на занятті, та надалі можуть бути використані при поясненні нового матеріалу, при повторенні, а також як тренажери під час індивідуальної роботи.

Для того, щоб максимально використати можливості інтерактивної дошки викладачеві необхідно ретельно спланувати своє заняття. Адже заняття, які створені на інтерактивній дошці можна використати не одноразово і це дозволяє заощадити час. Інтерактивна дошка надає широкі можливості при викладанні будь яких навчальних дисциплін.

Програмне забезпечення для інтерактивних дощок дозволяє чітко структурувати заняття. Надає можливість створювати та зберігати уроки, доповнювати їх записами, поліпшує спосіб подачі матеріалу. Завдяки розмаїтості матеріалів, які можна подавати на інтерактивній дошці, студенти набагато швидше засвоюють новий матеріал та нові ідеї. Викладачі, які вже доволі довго працюють із дошками, помітили, що якість та ефективність їх уроків помітно покращилася.

Слід зауважити, що використання тільки інтерактивної дошки не вирішить миттєво всіх проблем навчального процесу. Також викладачу зовсім не зобов'язані працювати з нею постійно, на кожному занятті. Іноді

дошка може використовуватись тільки на самому початку заняття або під час обговорення.

Викладання за допомогою інтерактивної дошки має такі переваги:

- задіюється додатковий (крім аудіального і візуального) канал сприйняття інформації – кінестетичний;
- матеріали до заняття можна приготувати заздалегідь – це забезпечить оптимальний темп заняття й збереже час на обговорення;
- наявність програмного забезпечення з великою колекцією шаблонів, малюнків, фігур та ін., з усіх тем та дисциплін навчальної програми дозволяє викладачам вільно використовувати їх для створення своїх авторських занять і завдань;
- викладач під час заняття знаходиться на своєму звичному місці – біля дошки;
- можливість управління усіма функціями комп'ютера та будь-яким програмним забезпеченням не тільки електронним або механічним маркером, а й простим дотиком руки або указки та наявність зручної панелі з аксесуарами (чотири різнокольорових електронних маркера та ластик);
- інтерактивна дошка дозволяє працювати з будь-яким програмним забезпеченням, що встановлене на вашому комп'ютері, у тому числі: MS Word, MS Excel, MS PowerPoint, PhotoShop, Corel Draw та багато інших;
- матеріал можна структурувати по сторінках, що вимагає поетапного логічного підходу і полегшує планування;
- після заняття файли можна зберегти на комп'ютері або в мережі, щоб студенти завжди мали доступ до них. Файли можна зберегти в початковому вигляді або такими, якими вони стали наприкінці заняття разом з доповненнями. Їх можна використовувати також під час перевірки знань.

Впровадження у викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу мультимедіа технологій виявило ряд позитивних сторін і кілька важких моментів. Так організація занять з використанням мультимедіа-технологій з застосуванням спеціального проектора дає можливість наочно демонструвати можливості досліджуваного програмного забезпечення і економити час, тим самим інтенсифікуючи виклад навчального матеріалу. У той же час з'являються додаткові вимоги до підготовки мультимедійних матеріалів та організації заняття.

На нашу думку, існують об'єктивні протиріччя між стрімким зростанням інформації і здатністю суб'єкта навчання до її засвоєння; існуючої матеріальної базою і появою програмних продуктів і засобів мультимедіа, розрахованих на більш досконалі конфігурації комп'ютерної техніки. Крім того, підготовка до занять з використанням мультимедіа технологій вимагає значного часу, що при плануванні навантаження в освітніх установах не завжди враховується.

Більшість викладачів стикається з труднощами при здійсненні підготовки до використання мультимедіа у процесі навчання:

- відсутність у більшості педагогів практичного досвіду роботи з новітньою технікою;
- відсутність прикладних програм з дисципліною, що читається;
- складності впровадження мультимедіа технологій в навчальний процес викликані істотними відмінностями у кваліфікації викладачів, що працюють в одному колективі;
- відсутністю науково-методичної літератури, що висвітлює застосування мультимедіа технології у вирішенні завдань самоосвіти і викладання дисциплін професійного циклу;
- значні трудові витрати на підготовку занять із застосуванням мультимедіа;

Для вирішення вище наведених завдань та підвищення ефективності навчання викладач повинен:

- вміти використовувати такі варіанти технологій, які призводять до більш успішного оволодіння студентами змістом навчального матеріалу;
- вміти підбирати навчальний матеріал, завдання різного рівня складності, моделювати педагогічні ситуації, які сприяли б формуванню прогностичних умінь;
- вміти поєднувати застосування засобів мультимедіа з іншими видами діяльності;
- визначати область розв'язуваних педагогом професійного навчання завдань, в яких переважає звернення до мультимедіа технологій;
- створювати навчально-методичне забезпечення, на основі якого можливо вирішувати певні класи завдань з безпосереднім і безпосереднього звернення до мультимедіа продуктів.

Для формування мультимедіа компетенцій майбутніх вчителів початкових класів необхідно показати студентам важливість оволодіння компетенціями з точки зору майбутньої професійної спрямованості і озброїти студентів необхідними методичними основами їх побудови.

Під умовами ефективного впровадження мультимедіа технологій у професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів розуміється сукупність взаємопов'язаних умов, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу, що забезпечує формування особистості з заданими якостями.

До таких умов можна віднести наступні.

- Операціональна готовність майбутніх педагогів до використання мультимедіа технологій для самоосвіти, дослідницької роботи.
- Мотиваційна готовність майбутніх вчителів початкових класів до застосування засобів мультимедіа для самоосвіти.
- Рефлексивна готовність до використання мультимедіа технологій для самоосвіти і педагогічних досліджень.
- Готовність навчати працювати в комп'ютеризованому середовищі.

- Створення умов для підвищення професійного рівня майбутніх вчителів початкових класів у галузі комп'ютеризації та інформатизації.

- Забезпечення процесу інформатизації освіти науковою, навчальною та методичною літературою з даної проблеми.

Також для ефективного впровадження мультимедіа технологій в освітній процес необхідно вирішення наступних завдань:

1. Створення, поширення і впровадження в навчальний процес сучасних електронних навчальних матеріалів, їх інтеграція з традиційними навчальними посібниками, а також розробка засобів підтримки та супроводу, забезпечення якості, стандартизація і сертифікація засобів мультимедіа технологій навчального призначення.

2. Підготовка педагогічних, адміністративних і інженерно-технічних кадрів освітніх установ, здатних використовувати у навчальному процесі мультимедіа технології в необхідному обсязі.

3. Забезпечення освітніх установ засобами обчислювальної техніки, а також засобами доступу до глобальних інформаційних ресурсів і комп'ютерних мережах.

4. Створення єдиного освітнього інформаційного середовища.

При такому підході можуть бути реалізовані наступні дидактичні функції: мотивація та активізація самостійної діяльності; інтенсифікація навчального процесу; об'єктивна оцінка процесу навчання.

Отже, сучасною педагогічною теорією і практикою напрацьовано значний матеріал щодо використання мультимедійних технологій навчання у освітньому процесі вищого навчального закладу. Їх розробка і впровадження є одним із основних напрямків удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів, а також їх готовності до використання цих технологій у майбутній професійній діяльності. Використання мультимедійних технологій у процесі викладання лекційного матеріалу є першим кроком до впровадження мультимедійних технологій навчання у процес професійної підготовки майбутніх учителів.



Використання мультимедійних технологій сприяє набагато продуктивнішій організації проведення лекцій, підтриманню постійної уваги студентів завдяки використанню різних прийомів подачі навчального матеріалу, кращому засвоєнню студентами навчального матеріалу, підвищенню рівня знань студентів і управління їхньою навчальною діяльністю. Крім того, вони позитивно впливають на самоосвіту студентів та розширенню їхнього кругозору та комунікативних якостей.

### Питання для обговорення і перевірки

1. Назвіть основні особливості технології модульного навчання.
2. Поясніть термін «навчальний модуль».
3. Що є мінімальною одиницею модульного процесу навчання?
4. Що являється домінуючим елементом технології модульного навчання?
5. Які риси притаманні модульно-проектній технології навчання?
6. Що лежить в основі модульної технології навчання?
7. Які дидактичні вимоги ставляться до використання проектної технології навчання у педагогічних університетах?
8. Чи вважаєте Ви застосування проектної технології навчання ефективною у підготовці майбутніх вчителів? Чому?
9. Залучення майбутніх вчителів до виконання яких навчальних проектів сприяє розвитку їх дослідницьких вмінь, критичному мисленню, прагненню до самореалізації?
10. Назвіть критерії оцінювання навчальних проектів з педагогічних дисциплін.
11. Дайте визначення: інтерактивні технології – це...?
12. Які технології відносяться до інтерактивних?
13. На що має звертати увагу педагога під час інтерактивного навчання?
14. Які характерні риси інтерактивних методів навчання Ви можете виділити? У чому полягає їхня перевага перед традиційними методами?
15. В які великі групи об'єднуються інтерактивні технології. Що в них спільного і що відмінного?
16. Яким з технологій Ви віддаєте перевагу? Наведіть приклади інтерактивних технологій навчання. Визначте їх особливості.
17. Яких правил треба дотримуватись при проведенні занять за інтерактивними технологіями?
18. Розкрийте порядок планування, організації й проведення навчальних занять із використанням інтерактивних методів навчання.

19. Які особливості здійснення рефлексії та підбиття підсумків інтерактивного заняття? Чим відрізняються ці етапи?
20. Що собою являє технологія контекстного навчання?
21. Що є головним для організації роботи за технологією контекстного навчання?
22. Які нові можливості надають технології контекстного навчання у підготовці майбутнього вчителя?
23. Що таке технологія «кейс-стаді»?
24. Яка структура і класифікація кейсів?
25. Які переваги технології «кейс-стаді»?
26. Чому «кейс-стаді» вважається інтерактивною технологією?
27. Яка сутність і роль «кейс-стаді» у викладанні педагогічних дисциплін?
28. Складіть опис конкретної ситуації (кейс-стаді) для організації роботи у своїй практиці.
29. Що таке ігрова технологія навчання?
30. Охарактеризуйте підходи до класифікації педагогічних ігор.
31. Як поєднується у практиці поняття «гра» і «навчання»?
32. Дайте визначення поняттям «рольова гра», «ділова гра».
33. Які ставляться вимоги до проведення ігор?
34. Назвіть вимоги до застосування ігрових технологій у навчанні.
35. Які цілі має дослідницький метод навчання?
36. Назвіть основні етапи дослідницького методу навчання.
37. Що таке креативність і яку роль вона відіграє в дослідницькому методі навчання?
38. Назвіть особливі мовні звороти при написанні наукової роботи.
39. Назвіть переваги дослідницької діяльності вчителя та учнів.
40. Дайте визначення поняттям тренінг і тренінгові технології. Чим відрізняються ці поняття?
41. На які принципи необхідно спиратися при організації і проведенні тренінгових занять?

42. Які існують різновиди тренінгових технологій?
43. Які ставляться вимоги до проведення тренінгів та використання тренінгових технологій у навчальному процесі?
44. У чому полягає різниця між груповим й індивідуальним тренінгом?
45. Яка форма проведення тренінгу є більш ефективною у підготовці майбутніх учителів?

### Список рекомендованої літератури

1. Авдєєва І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. / І.М. Авдєєва, І.М. Мельникова. – К. : ВД „Професіонал”, 2007. – 304 с.
2. Алексеева, М.Б. Технология использования систем мультимедиа: учеб. пособие / М.Б. Алексеева, С.Н. Балан. - СПб.: Бизнес-Пресса, 2002. - 176 с.
3. Беленька Г.В. Інтерактивні прийоми викладання навчальних дисциплін у вищій школі / Г.В. Беленька // Міністерство освіти і науки України. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2001. – 118с.
4. Бобохужаєв Ш.І., Юлдашев З.Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. – Ташкент : IQTISOD-MOLIYA, 2006. – 88 с.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: [учеб. пособ.] / И.В. Вачков. – М., 1999. – 237с.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991 . – 207 с.
7. Власенко Л.В. Інтегрування інтерактивних технологій у традиційну систему навчання / Л.В. Власенко // Початкове навчання та виховання. – 2005. – №19 – 21. – С.65– 77.
8. Грицай Н.Б. Використання мультимедійних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології / Н.Б. Грицай // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – Вып. 13. – С. 107-113
9. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – 365 с.
10. Державна програма «Освіта. Україна ХХІ ст.». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.

11. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – Навч. посіб.– К. : Академвидав, 2004. – 352 с
12. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.vshu.ru/>
13. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Зб. наук, пр./ Кам'янець – Подільський держ. ун-т; за ред. В.М. Федорчук. – Кам'янець – Подільський: Абетка – Нова, 2003. –С.26 –32.
14. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
15. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Харків, 2011. – 176 с.
16. Єльнікова О.В. Інтерактивні методи навчання їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О.В. Єльнікова // Дайджест педагогічних ідей та технологій. «Школа парк». – 2001. – № 5-6. – С. 52 –55.
17. Желанова В. Концептуальне підґрунтя терміносистеми контекстного навчання / В. Желанова // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / За заг.ред.проф.В. І. Сипченка. – Вип.ЛІХ. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 297-306.
18. Зосименко О.В. Особливості організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін / О.В. Зосименко. – Суми: Сум. ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – 44 с.
19. Ковальчук В.І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу.– К.: Шкільний світ, 2011.–128 с.
20. Ковальчук В.І. Ефективний урок.–К.: Шкільний світ, 2011.–120 с.

21. Козак Л.В. Застосування проектних технологій у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології / Л.В. Козак // Педагогіка. – 2013. - № . – С. 54-64
22. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. – Суми: ВВП „Мрія-1”, ЛТД, 1999. – 92 с.
23. Коломієць Н. Інтерактивні технології в особистісно-зоорієнтованій освіті / Н. Коломієць // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2006. – № 10. – С. 12 – 15.
24. Кроуфорд А., Саул В. Технології розвитку критичного мислення учнів. - К.: Плеяди, 2006. – 125 с.
25. Линдсей Г., Халл К., Томпсон Р. Творческое и критическое мышление. – [Электронный ресурс] / Г. Линдсей, К. Халл, Р. Томпсон. – Режим доступа: <http://nkozlov.ru/library/samorazvit/d4031/#.VRzdgPysVUA>.
26. Лук'янова Л.Б. Тренінгові технології в освіті дорослих / Лариса Лук'янова // Освіта впродовж життя : вимоги часу : зб. матеріалів ІV Всеукр. пед. читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук, 19 квіт. 2012 р., м. Київ / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, відділ андрагогіки. - К. : Едельвейс, 2012. - С. 163-167.
27. Мачинська Н.І. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів / Н. І. Мачинська // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка, 2011. т. Т. 158, Вип. 146.-С.18-22
28. Мирончук Н.М. Контекстно-професійний зміст підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі / Мирончук Н.М. // Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. – С. 442-446.

29. Наволокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. – Харків: Видавнича група «Основа», 2012. – 176 с.
30. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Електронний ресурс: <http://thinbook.org/book/243-metodika-vikladannya-u-vishhij-shkoli-navchalnij-posibnik-nagayev-v-m/43-74-didaktichni-igri-v-sistemi-upra>.
31. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
32. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004-2013р.р.)
33. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології. /А.С. Нісімчук // Навчальний посібник. – К., Просвіта, 2000. – 296с.
34. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [под ред. Е. С. Полат]. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
35. Олійник П.М. Форми та методи активного навчання при підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і критерії їх вибору // Науковий вісник Національного аграрного університету. – 2000. – Вип. 30. – С. 61-67.
36. Осадчий В.В. Мультимедійні технології у професійній підготовці майбутніх учителів в умовах педагогічного університету/ В.В. Осадчий // Педагогіка. – 2011. - № 2. – С. 129 – 140.
37. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / за ред. О.М. Пехоти. – К., «А.С.К.» – 2001. – 256с.
38. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А.В. Осин. – М. : Агентство «Издат. сервис», 2004. – 319 с.
39. Панченко В.А. Навчання в дії. – К.: «АПН», 2003. – 112 с.



40. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Г.П. П'ятакова, Н.М.Заячківська. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І.Франка, 2003. – 55 с.
41. Педагогические технологии: учеб. пособ.для студ. пед. специальностей / Под общ. ред.В.С. Кукушина. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ» ; Феникс, 2010. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – 333 с.
42. Пехота О.М. Освітні технології. Навчально-методичний посібник / Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін /За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 255с.
43. Підготовка майбутніх вчителів до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник /за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: А.С.К. – 2003. – 240с.
44. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии /П.И.Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров -М., 1996.-269 с.
45. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144с.
46. Пометун О.І.Основи критичного мислення. – Тернопіль:Навчальна книга-Богдан,2010.–216с.Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / За ред. О. І. Помтеун. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.
47. Рижак Л. Університетська освіта в ХХІ сторіччі: філософсько-синергетичний аспект // Вісник Львів. ун-ту. Серія філос. – 2009. – Вип. 12. – С. 26-35.
48. Сватъев А. Методичний потенціал кейс-стаді у підготовці тренерів-викладачів / А. Сватъев // Педагогічні науки. – 2012. – № 55 – С. 97–103.
49. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: уч. пособ. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

50. Селезньова Г.О. Запровадження тренінгів у навчальний процес з метою формування компетентного фахівця / Селезньова Г.О., Іпполітова І.Я. // Бізнесінформ № 4. – 2013 – С. 430.
51. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г.О.Сиротенко. – Х.: Основа, 2003. – 80 с.
52. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології : метод проектів / С. О. Сисоєва // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований зб. / [за ред. І. Г. Єрмакова]. – К. : «Департамент», 2003. – С. 119–124.
53. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник / С.О. Сисоєва – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
54. Сікорська С. Використання методу кейс-стаді та його місце в системі інноваційних технологій в навчальному процесі / Світлана Сікорська. Електронний ресурс: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3104>.
55. Слатвінська О.А. Використання «Кейс»-методу як засобу формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті / О.А. Слатвінська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – Вип. 33. – С. 158–164.
56. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.
57. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: Т. 3. – К.: Рад. шк. – 1977. – С. 7–279.
58. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: Т. 2. – К.: Рад. шк. – 1977. – С. 419–654.
59. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2009, – 268 с.

60. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К., 2008. – 220 с.
61. Ткаченко Л. Використання проектної технології у формуванні критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи / Л.Ткаченко //Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. - № 6. – С. 123-130
62. Тягло О.В. Критичне мислення: Навчальний посібник. – Х: Основа, 2008. – 189 с.
63. Український педагогічний словник / За ред. Гончаренко С. – К.: Либідь. – 1997. – 376с.
64. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: Монографія. - Тернопіль: ТНЕУ, "Економічна думка", 2009. - 312 с.
65. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр. – 1998. – 200 с.
66. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: Уч. пособие для студентов / О.В. Шлыкова. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.
67. ESLThroughContent-AreaInstruction /Ed. ByCrandallJ.- Regents/Prentice Hall, 1989. – 119 p.
68. Januszewski A. Educational Technology: A Definition with Commentary / Al Januszewski A., Molenda Michael. - 2007
69. Keengwe, J., Onchwari, G., & Onchwari, J. Technology and Student Learning: Toward a Learner-Centered Teaching Model /Keengwe, J., Onchwari, G., & Onchwari, J. //Journal AACE. – 2009. - №. 17 (1). – P. 11-22.
70. Mario Rinvoluceri. Thinking patterns that effect our classroom. // Modern English Teacher. - Vol. 5. - N 3. - P. 39-43.
71. Sherman Jane. Sour own thoughts in your own words. // ELT Sournal. - 1995. - Vol. 47/1. - P. 190-198.

72. Mehlinger, H. D., & Powers, S. M. (2002). *Technology & teacher education: A guide for educators and policymakers*. Boston: Houghton Mifflin
73. Sharp, V. (2006). *Computer education for teachers: Integrating technology into classroom Teaching* (5th ed.). New York: McGraw-Hill. Singh, R., & Means, B. (1997). Technology and education reform. *Connections*, 13, 4-10.
74. Goldschmid B., Goldschmid M.L. *Modular Instruction in Higher Education // Higher Education*. – 1972. – Nr. – P. 32
75. Johnson Elaine B. *Contextual Teaching and Learning*. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.
76. *Handbook of research on innovative technology integration in higher education* /Fredrick Muyia Nafukho; Beverly J Irby; - USA: IGI Global, - 476 p.
77. Sharma B L *Technology for teacher training* /B L Sharma. - Jaipur, India: ABD Publishers, 2009. – 287 p.
78. Allen D. *A review of the status of technology training for teachers* / Allen D. Glenn and Carol A. Carrier. - Washington, D.C.: [Office of Technology Assessment, 1987 – 93 p.
79. Williams J. *Technology education for teachers* /John Williams - Rotterdam ; Boston : SensePublishers,2012. – 265 p.

Навчальне видання

## ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

### Посібник

*За загальною редакцією  
доктора педагогічних наук, професора  
О. І. Огієнко*

**Авторський колектив:**

**Огієнко Олена Іванівна**, доктор пед. наук, професор;  
**Калюжна Тетяна Григорівна**, канд. філос. наук;  
**Красильник Юрій Семенович**, канд. пед. наук, доцент;  
**Мільто Людмила Олександрівна**, канд. пед. наук, доцент;  
**Радченко Юлія Леонідівна**, канд. пед. наук;  
**Годлевська Катерина Василівна**,  
**Кобюк Юлія Миколаївна**