

Волошина О.В.

ПЕДАГОГІКА ІННОВАЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Навчальний посібник

Вінниця – 2015

УДК 378:001.895 (075.8)

ББК 74.58я73

В 68

Рекомендовано до друку Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 10 від 2 березня 2015 р.)

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор
Вінницького національного аграрного університету

Джеджула О.М.

доктор педагогічних наук, професор
кафедри психології
Вінницького державного педагогічного
університету ім. М. Коцюбинського

Шахов В.І.

Волошина О.В.

Педагогіка інновацій у вищій школі. Навчально-методичний посібник
/ О.В. Волошина. – Вінниця: , 2014. – 161 с.

ISBN 978-966-2462-61-6

Посібник містить матеріали щодо організації інноваційної діяльності викладачів вищої школи, впровадження ними інноваційних методів і технологій навчання. Матеріали посібника будуть корисними викладачам ВНЗ, аспірантам, магістрантам.

УДК 378:001.895 (075.8)

ББК 74.58я73

В 68

ISBN 978-966-2462-61-6

Волошина О.В., 2015

ПЕРЕДМОВА

Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців освітньої сфери шляхом збільшення інноваційної та технологічної складових освітнього процесу закріплено у нормативно-правових документах країн Європи, в тому числі й України. Українська державна освітня політика визначає напрями здобуття якісної освіти студентською молоддю у вищих навчальних закладах. Магістранти, які отримують кваліфікацію викладача вищої школи, мають отримати не лише якісні знання, сформовані уміння, навички, компетенції, а й бути готовими до професійної інноваційної діяльності, яка передбачає діагностичну, орієнтовно-прогностичну, конструктивно-проектувальну та організаційну діяльність.

Конкурентоздатність магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи» прямо пропорційна всесвітньому визнанню освітнього потенціалу України на міжнародному ринку освітніх технологій Система підготовки магістрантів до інноваційної діяльності повинна сприяти підвищенню зацікавленості магістрантів в використанні нових технологій як під керівництвом викладача, так і самостійно.

Посібник покликаний певною мірою допомогти у цьому.

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА У СТРУКТУРІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

План

1. Інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти
2. Понятійний апарат сучасної інноватики
3. Сутність педагогічної інноватики.
4. Класифікація педагогічних нововведень
5. Історія виникнення інновацій в освіті
6. Інноваційний розвиток вищої освіти України

1. Інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти

Інтеграція України у світове співтовариство актуалізує проблему готовності суспільства й особистості до змін у всіх сферах життєдіяльності: соціальной, економічній, науковій, політичній, техніко-технологічній. Пріоритетним завданням вищої професійної освіти стає розвиток у майбутнього фахівця таких якостей і здібностей, які дозволили б йому успішно адаптуватися до швидко змінних конкурентних умов, з готовністю сприймати й реалізовувати інновації, створювати якісно новий соціальний простір. Тому характерною тенденцією сучасної освіти є *інноваційність*, яка визначає її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності.

В теорії визначено чотири варіанти інноваційної політики – це: політика “інноваційного поштовху”, “ринкової орієнтації”, “соціальної орієнтації”, “спрямування на зміну” . Науковцями з’ясовано, що в Україні останнім часом, розвинулась саме політика “інноваційного поштовху”, що характеризується тим, що пріоритетні напрями науки і техніки визначаються державою, яка володіє необхідними матеріальними ресурсами, на відміну від інших видів інноваційної політики, які лише зароджуються в державі, і в яких основні ресурси розподіляються ринковими структурами, вітчизняною й міжнародною громадськістю.

Враховуючи особливості інноваційної політики високо розвинутих країн світу, їх розуміння розвитку даної науки, в Україні на початку 90-х років ХХ століття взято курс на інноваційний розвиток, який знайшов своє відображення в ряді законодавчих і нормативно-правових документів, таких як: закони України: “Про інноваційну діяльність” [20], “Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності” [19]; у галузі освіти – закони України: “Про освіту” [17], “Про вищу освіту” [18] та інші.

Згідно із законом України «Про інноваційну діяльність», “головною метою державної інноваційної політики є створення соціально-економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення, розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни, забезпечення впровадження сучасних екологічно чистих, безпечних, енерго- та ресурсозберігаючих технологій, виробництва та реалізації нових видів конкурентоздатної продукції ” [20, с. 2].

Постановою КМ України від 7.02.2006 р. № 108 та наказом МОН України від 16.02.2006 р. № 109 створений Інститут інноваційних технологій і змісту освіти – державна науково-методична установа Міністерства освіти і науки України. Інститут створений з метою реалізації державної політики в галузі освіти, задоволення потреб освіти у науково-методичному забезпеченні, удосконаленні змісту і методів навчання та виховання молодого покоління на всіх рівнях і в усіх ланках національної системи безперервної освіти. Серед його завдань є такі: «комп’ютеризація освіти і впровадження нових інформаційних технологій в навчально-виховний процес; вивчення та поширення вітчизняних і зарубіжних педагогічних інновацій, новітніх освітніх технологій, впровадження в навчальний процес прогресивних педагогічних технологій».

У законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) вказано, що *мета функціонування системи вищої освіти* є підготовка конкуренто спроможного людського капіталу для високо технологічного та

інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [18].

Г. І. Коберник відзначає: «Формування у студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає, перш за все, глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей та технологій, які вже досліджувалися і упроваджувалися у педагогічну практику. Тільки на основі ґрунтовної роботи щодо вивчення фундаментальних педагогічних теорій і технологій, осмислення механізму їх упровадження є можливість підвищити рівень підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у сфері навчання й виховання» [26].

Концептуальні засади інноваційних процесів у системі вищої освіти визначається комплексом фундаментальних філософських, загальнонаукових та конкретнонаукових закономірностей і принципів, обумовлюється загальноцивілізаційними, національними, соціальними, регіональними умовами розвитку освіти та особистісними детермінантами суб'єктів інноваційних процесів[18].

2. Понятійний апарат сучасної інноватики

Понятійне поле сучасної інноватики визначають такі базові терміни: «новація», «інновація», «інноваційний процес», «інноваційна діяльність».

Новація (лат. novatio – оновлення, зміна) – продукт інтелектуальної діяльності людей, оформлений результат фундаментальних, прикладних чи експериментальних досліджень у будь-якій сфері людської діяльності, спрямований на підвищення її ефективності. Новаціями є знання: нові ідеї, теорії, моделі, відкриття, винаходи, процеси, структури, методики, стандарти, технології тощо. Однак не всі знання мають практичну цінність. Вони стають імпульсом для перетворень лише за умов, коли набувають форми інновацій, здатних оновлювати виробничі сили, створювати передумови для технологі-

чних і виробничих змін. *Новація після прийняття до реалізації та розповсюдження набуває нової якості – стає інновацією.*

I. Дичківська пропонує розрізняти поняття „новація» («новий засіб») як певний засіб (нові ідеї, методи, методика, технології, програми тощо) та «інновації», яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації [15].

Саме втілення, реалізація нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій. Якщо педагог відкриє принципово нове – він є новатором, якщо трансформував якусь нову ідею в практиці – інноватор.

Поняття «інновація» вперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці для позначення процесу трансфера (лат. *transfero* — переносу, переміщую) — проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей. Таке проникнення розглядалось як вирішальний фактор розвитку культур. У сучасному світі ним активно послуговуються в різних галузях знань діяльності, особливо у сфері економіки.

Запозичене з англійської мови слово інновація (англ. *innovation* від лат. *innovatio* — оновлення, зміна) у «Словнику іншомовних термінів» (2000 р.) зареєстроване у значеннях: 1) Нововведення в галузі економіки, техніки тощо на основі досягнень науки і передового досвіду; 2) Нове явище в мові (мовозн.). Там же наведений і похідний термін інноваційний — «який стосується інновацій»; інноваційний банк — «банк, який здійснює кредитування і фінансування інновацій у науково-технічній і організаційно-управлінській сферах» [46, с 230].

У сучасній науковій літературі інновації розглядаються в цілому як нові форми організації праці й управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки різноманітні установи та організації, але й певні галузі соціальної життєдіяльності людей.

Зі ст. 1 Закону України «Про інноваційну діяльність»:

- *інновації* – новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери;

- *інноваційна діяльність* – діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг[20].

У загальній теорії інновацій залежно від предметного змісту розрізняють такі види *нововведень*:

— техніко-технологічні (стосуються вдосконалення організаційно-виробничих процесів у промисловості);

— соціально-економічні (спрямовані на оновлення економічних і суспільних явищ);

— організаційно-управлінські (охоплюють різні сфери управлінської діяльності);

— комплексні (органічне поєднання двох або всіх видів нововведень).

Інноваційний (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) процес – це спрямоване на якісні зміни у розвитку явищ проходження послідовних фаз, що відбувається закономірним порядком. Інноваційний процес пов'язаний з перетворенням наукового знання на інновацію, яка задовольняє нові суспільні потреби, і включає всі стадії створення новинки і впровадження в практику [47].

У психолого-педагогічній літературі **інноваційну педагогічну діяльність** розглядають як багато компонентну і таку, що своїм характером, формою та результатами свідчить про здатність суб'єктів освітньої діяльності до генерації ідей, їх втілення, аналізу моніторингових даних і продукування нових педагогічних ідей, оприлюднення результатів, забезпечення умов для їх реалізації усистемі освіти [9, с. 33–34].

3. Сутність педагогічної інноватики.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [16, с. 338].

У методології інноватики підкреслюється єдність трьох складових інноваційного процесу: *створення, освоєння і реалізація новацій*.

Саме трьохкомпонентний інноваційний процес (створення, освоєння і реалізація новацій) є **об'єктом вивчення в педагогічній інноватиці**.

Предметом педагогічної інноватики виступає система відносин, що виникають в інноваційній освітній діяльності, яка спрямована на становлення особистості суб'єктів освітнього процесу .

Інновації в освіті визнаються не лише як кінцевий продукт застосування будь-якої новизни з метою внесення якісних освітніх змін й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й як її постійне оновлення.

Вони **характеризуються** новизною, спрямованою на якісне поліпшення освітнього процесу і результати, та відображаються в удосконалених чи нових освітніх складових (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, результати), освітніх технологіях (дидактичні, виховні, управлінські), наукових і науково-методичних розробках, технічних засобах, нормативно-правових документах, що регламентують діяльність навчальних закладів і установ освіти та їх відносини з іншими інституціями.

Специфіка освітніх **інновацій багатоаспектна**: здійснюються переважно через інтеракцію суб'єктів педагогічної взаємодії; мають обов'язковий вплив на суб'єктів, що здобувають освіту; мотив отримання прибутку не є головною рушійною силою їх запровадження.

Інновації в освіті спрямовуються на розв'язання проблем: якісне покращення мотивації учасників навчального процесу (*навчальні інновації*);

формування партнерських відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії та особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими (*виховні інновації*); створення умов для прийняття самостійного оперативного й ефективного управлінського рішення (*управлінські інновації*).

Інноваційна спрямованість змісту освіти також виявляється багатоаспектно, насамперед, у: державних стандартах освіти; концепціях розвитку особистості, яка навчається; авторських навчальних планах і програмах, підручниках, навчальних посібниках нового покоління; новій системі оцінювання навчальних досягнень і моніторингу якості освіти; розвитку творчих можливостей особистості як основи її подальшої інноваційної діяльності, конкурентоспроможності закладів й установ освіти, учасників навчально-виховного процесу; *освітніх технологіях* – упровадженні діалогових, діагностичних, активних, інтерактивних, дистанційних, комп'ютерних, мультимедійних, телекомунікаційних, тренінгових, проектних, модульних, колективних (у малих групах), індивідуальних (самостійних); створенні особистісно орієнтованих навчальних планів і програм, де розвивальна функція освіти стає пріоритетною.

Педагогічна інноватика відповідно до особливостей інноваційних процесів має відповідати таким принципам:

- 1) створення нового в системі освіти та педагогічної науки;
- 2) сприйняття нового соціально-педагогічним співтовариством;
- 3) застосування педагогічних новацій (система рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними).

Основні проблеми інноваційної спрямованості змісту і технологій сучасної освіти полягають у: підтримці інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності і самостійності об'єктів управління; переході від стихійних механізмів застосування інноваційних процесів до свідомо керованих, посиленні їх стійкості; інформаційній, матеріально-технічній, кадрової

забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів; прогнозуванні зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному освітньому середовищі; прискоренні розвитку інноваційних процесів у закладах і установах освіти.

Етапи інноваційного освітнього процесу

Інноваційний освітній процес передбачає: виявлення інноваційної ініціативи, розробку освітньої інновації, її розповсюдження, опанування та збереження. На кожному з етапів інноваційного освітнього процесу здійснюються відповідні організаційні дії, що разом становлять так званий «життєвий цикл освітньої інновації», або технологію її реалізації.

Такий «життєвий цикл освітньої інновації» зумовлює технологію здійснення інноваційної освітньої діяльності і передбачає десять послідовних організаційних дій:

- народження (генерування) інноваційної освітньої ідеї ;
- розробку інновації у формі інноваційного освітнього проекту ;
- експертизу інноваційного освітнього проекту;
- отримання дозволу на всеукраїнський, регіональний або Місцевий експеримент та його проведення;
- експертизу результатів експерименту щодо освітньої інновації;
- апробацію результатів експерименту щодо освітньої інновації;
- експертизу апробованих результатів експерименту щодо освітньої інновації ;
- опанування інновації ;
- розповсюдження інновації;
- збереження інновації, що визнається «стандартом» для системи освіти аби її складових.

Дослідники (Л.М. Ващенко, Л.І. Даниленко, І.М. Дичківська, В.Л. Куровський, В.О. Сластьонін, Г.К. Селевко, Л.С. Подимова та ін.) розглядають ***освітню інноваційну діяльність*** як соціально-педагогічний феномен, який виступає найважливішою особливістю педагогічної праці та характеризує

складний взаємозв'язок загальної культури педагога, його творчого потенціалу та професійної спрямованості.

Інноваційна діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється на трьох рівнях: загальнодержавному, регіональному, місцевому.

Інноваційною діяльністю займається багато творчих педагогів, серед яких умовно можна виокремити три групи:

- 1) педагоги-винахідники, які приходять до нового в результаті власних пошуків;
- 2) педагоги-модернізатори, що вдосконалюють і по-новому використовують елементи створених систем задля позитивного результату;
- 3) педагоги-майстри, які швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи.

Діяльність педагогів, що належать до цих категорій, утворює інноваційний педагогічний потік, який збагачує практику новими ідеями, новим змістом і новими технологіями.

Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Впровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. Педагогів-новаторів такого типу називають *педагогами інноваційного спрямування*. Їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише включатися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором.

Інноваційний заклад освіти – вищий навчальний заклад, в якому педагогічний та студентський колектив експериментують, апробують чи впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність

удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Інноваційне середовище – це певні морально-психологічні обставини, що підкріплені комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес вищого навчального закладу

4. Класифікація педагогічних нововведень

Традиційно інновації в освіті поділяють на такі групи [15]:

1. Залежно від сфери застосування:

— інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);

— інновації в технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);

— інновації в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);

— інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);

— інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень тощо).

2. Залежно від масштабу перетворень:

— часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою;

— модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо);

— системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад). Вони передбачають перебудову всього закладу під певну ідею, концепцію або створення нового освітнього закладу на базі попереднього (наприклад, дитячий садок — школа, адаптивний дитячий садок, школа-

лабораторія тощо). Для їх освоєння необхідне розроблення програми розвитку навчально-виховного закладу.

3. Залежно від інноваційного потенціалу:

— модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип). Це може бути програма, методика, окрема розробка тощо. Модернізація може бути спрямована як на технологічний, так і на особистісний аспекти засобу, що оновлюється. (наприклад, опорні конспекти українського педагога-новатора Віктора Шаталова, ідея яких була запропонована у 1933 р. російським психологом Петром Гальперінім у працях про орієнтовані основи дій);

— комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались). Вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним, тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості і які породжують новий ефект. Таким нововведенням можна вважати розроблену російською вчителькою Оленою Потаповою методику оптимізації навчання 6—7-річних дітей письма в три етапи, яка передбачає тренування дрібної мускулатури пальців (обведення, штрихування), роботу кількох аналізаторів, написання букви за допомогою трафарету. Кожний з елементів (етапів) є модифікованою інновацією у М. Монтесорі та ін. Хоча окремо елементи були відомі раніше, саме їх комбінація породила нову якість, тобто дала інтеграційний ефект;

— радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів). Таким було запровадження класно-урочної системи.

4. Залежно від позиції щодо свого попередника:

— заміщуючі нововведення (їх запроваджують замість конкретного застарілого засобу). До них належать театральні, художні студії, спортивні секції, школи балету і танців тощо;

— скасовуючі нововведення (суть їх полягає у припиненні діяльності певних органів, об'єднання, у скасуванні форми роботи, програми без заміни їх іншими, якщо вони неперспективні з огляду на потреби розвитку навчального закладу або гальмують його);

— відкриваючі нововведення (передбачають освоєння нової програми, нового виду освітніх послуг, нової технології тощо). Наприклад, комп'ютеризація освітнього процесу, перехід до нових інформаційних технологій;

— ретровведення (освоєння в навчально-виховному закладі нового, яке існувало в педагогічній практиці раніше). Як правило, воно тривалий час не використовувалося, колись було відмінено помилково чи втратило свою актуальність у тодішніх умовах. Такими ретровведеннями можна вважати вивчення у сучасних школах історії різних релігій, запровадження курсів логіки, психології, риторики, давніх мов тощо.

5. Залежно від місця появи:

— нововведення в науці (оновлення педагогічної теорії);

— нововведення в практиці (оновлення педагогічної практики).

6. Залежно від часу появи:

— історичні нововведення (відродження історико-педагогічної спадщини в нових умовах);

— сучасні нововведення (інновації сьогодення).

7. Залежно від рівня очікування, прогнозування і планування:

— очікувані (планові) нововведення;

— неочікувані (незаплановані) нововведення.

8. Залежно від галузі педагогічного знання:

— виховні нововведення (у галузі виховання);

— дидактичні нововведення (у галузі навчання);

— історико-педагогічні нововведення (у галузі історії педагогіки) тощо.

Типології педагогічних нововведень вибудовані на основі різноманітних підходів. Тому одне й те саме нововведення може з'явитися в різних типологічних групах (у двох і більше) залежно від того, яка його ознака буде в конкретному випадку взята до уваги.

5. Історія виникнення інновацій в освіті

Історію виникнення інновацій в освіті пов'язують із періодом зародження експериментальної педагогіки (II-а пол. XIX ст.), науки про вивчення психологічних особливостей дитини, новітніх форм і змісту її навчання й виховання методами наукового пошуку. Основні ідеї зарубіжних учених того часу А. Біне, О. Декролі, А. Лай, Е. Клапаред, В. Кілпатрік, Е. Мейман, Е. Торндайк та ін. полягали в необхідності скасування освітніх традицій і проголошенні пріоритету творчого розвитку дитини. Під впливом реформаторських течій кінця XIX ст. у зарубіжній педагогіці створюються навчальні заклади пошукового типу діяльності, так звані "експериментальні" школи. Період розвитку інноваційно-педагогічної сфери I-ї пол. XX ст. О. Я. Савченко назвала етапом піднесення педагогічних систем гуманістичної спрямованості (М. Монтесорі, Р. Штайнер, С. Френе та ін.). Новаторськими ідеями цієї сфери стали: виховання дитини на принципі природовідповідності, на засадах розвитку її внутрішньої свободи й гідності; пошуки і запровадження дидактичних нововведень на основі навчальних інтересів дитини; визнання інтелектуального розвитку дитини та розробка нових способів діагностування її потенційних здібностей; обґрунтування ідеї демократичного виховання на засадах загальнолюдських моральних цінностей, розвитку громадянських якостей; розширення сфери інноваційного пошуку із приватної освіти на державні масові школи. Інтерес до освітніх інновацій у зарубіжній педагогіці помітно активізувався у 50 – 80-і роки XX ст. Її визначальною рисою стало формування освітніх альтернатив (шкіл,

педагогічних систем, концепцій тощо) як своєрідних центрів науково-педагогічного пошуку і популяризації нових педагогічних ідей: (Б. Блум, Дж. Брунер, Р. Ганьє, Г. Ксвелті, А. Комбс, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ч. Паттерсон, Д. Равич, Б. Снінер, Р. Тайлер, Ч. Фіни та ін.). Під впливом демократичних тенденцій поширюються раціоналістична (забезпечення школярів знаннями, засвоєння яких дає можливість випускникам адаптуватися до умов реального життя) та феноменологічна (на основі поєднання знання і власного досвіду дитину вчать самостійно будувати власне життя, розвивати її природний потенціал, брати відповідальність за вирішення особистих проблем) моделі освіти. Уперше інновації в освіті були пов'язані з реформами галузі.

Головною метою запровадження інновацій *в освіті кінця ХХ – початку ХХІ ст. стає* необхідність відповідати виклику глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі. Нові ідеї зосереджено навколо проблем оцінювання якості освіти, формування у педагогів індивідуальної відповідальності за позитивні зміни в освіті, подолання суперечностей між темпами соціально-культурного розвитку школярів та потребами сучасного суспільства, досягнення рівних можливостей у здобутті якісної базової освіти, активізації соціально-педагогічних процесів для підвищення якості освіти. Нині утверджується пріоритет інноваційного розвитку освіти на основі модернізації всіх складових системи (змісту, педагогічних технологій, оцінювання навчальних досягнень школярів, підготовки педагогічних кадрів, управління, фінансування тощо); нормативне забезпечення інноваційної політики галузі; формування інфраструктур, які підтримують та координують інноваційні процеси. Становлення інноваційно-педагогічної сфери в освіті України відбувалося на тлі "піднесення національно-культурного руху, утвердження національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки", яке охоплювало період 1905-1920 рр. Для української школи це був час формування національної освітньої парадигми, джерелом якої стали традиції української етнопедагогіки та реформаторські ідеї зарубіжної школи .

Подальший розвиток інновацій (1930–1950) визначався ідеологічними принципами і партійними постановами, що призводило до уніфікації освіти та стримувало інноваційний рух в Україні. На тлі ідеології соціалізму формується педагогічна система *А. С. Макаренка*, основними ідеями якої стало: формування радянської людини-комуніста в умовах соціалістичного середовища; колективістське виховання; свідомо дисципліна; поєднання поваги і відповідальності та ін. З початком "відлиги" в радянському суспільстві (50-80-і роки) розпочалася нова епоха інновацій в освіті, її домінантою стали гуманістичні ідеї *В. О. Сухомлинського* про необхідність піднесення людини як найвищої соціальної цінності, формування національної і людської гідності у школярів, розвиток творчих здібностей особистості на основі партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії та етичних цінностей. Утверджуються ідеї гуманізації та демократизації освіти (*М. Вейт, О. І. Вишневецький, В. М. Галузинський, О. А. Захаренко, В. О. Сухомлинський*); змісту освіти (*С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало*); розвитку пізнавальних інтересів та діяльності школярів (*А. М. Алексюк, В. І. Бондар, В. К. Буряк, В. І. Євдокимов, О. В. Киричук, Б. І. Коротяєв, П. М. Лебедев, В. І. Паламарчук, М. М. Палтишев, І. П. Підласий*); оптимізації навч.-виховного процесу (*А. І. Зільберштейн, В. П. Максименко, І. Т. Федоренко*); самостійної роботи школярів (*В. К. Буряк, О. Я. Савченко*); проблемного навчання (*В. П. Барабаш, С. І. Векслер, Н. О. Воскресенська, В. П. Корнеєв, В. І. Лозова, В. В. Марков, З. А. Стоницький, А. В. Фурман*); методів навчання та виховання (*В. Ю. Зябкін, В. П. Корнеєв, Л. Л. Момот, В. О. Онищук, С. П. Петухов*); вирішення проблеми неуспішних учнів (*В. П. Барабаш, Г. Т. Лисенко, І. І. Соколев, І. І. Стафеев*); розвивального навчання (*Г. С. Костюж*); програмованого навчання (*В. П. Волинський, Н. С. Литвиненко*); педагогіки співробітництва (*В. Ф. Шаталов*); форм навчання (*С. І. Векслер, А. В. Вихрущ, К. Г. Делікатний, Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко*); історії шкільної освіти та порівняльної педагогіки (*О. В. Сухомлинська, Л. П.*

Пуховська); управління школою (В. І. Бондар, В. І. Маслов, В. С. Пікельна); передового педагогічного досвіду (В. П. Зоц, В. Ф. Паламарчук).

6. Інноваційний розвиток вищої освіти України

Специфічність інновацій у вищій освіті пов'язана з тим, що вони, по-перше, завжди містять нове вирішення актуальної проблеми в галузі вищої школи; по-друге, їх використання приводить до якісно нових результатів освітньої діяльності, по-третє, їх упровадження викликає якісні зміни інших компонентів єдиної системи вищої освіти.

Педагогічні інновації різняться тими якостями, які закладаються в них ще при їх розробці. До цих якостей треба віднести такі:

- предмет змін, тобто той елемент системи вищої освіти, який може бути трансформований;
- глибину перетворень (ступінь радикальності змін, що передбачає застосування нововведень);
- масштаб перетворень у галузі вищої освіти;
- ресурсоємність нововведень;
- рівень розробленості [45, с. 27–31].

У нашій державі основними принципами, що зумовлюють інноваційну спрямованість модернізації вищої освіти, яка проводиться в руслі Болонського процесу, є:

- 1) перехід на дворівневу систему підготовки кадрів;
- 2) перегляд змісту основних освітніх програм відповідно до вимог МОН України та їх подання за модульним принципом;
- 3) реалізація компетентного підходу в змісті і процесі освіти;
- 4) введення бально-рейтингової системи оцінки й контролю якості освіти замість п'ятибальної.

Послідовна модернізація системи вищої освіти за цими напрямками передбачає перенесення акценту з процесу навчання на *його результати*, зміну ролі викладача, особистісний підхід до студента із забезпеченням

йогопродуктивної пізнавальної діяльності. Ці заходи потребують сутнісних перетворень у всіх ланках педагогічної системи: в цінностях, цілях, змісті, процесі й результатах навчання і виховання, в характері діяльності викладачів і студентів, формах і методах навчання, виховання і контролю, освітньому середовищі, відношеннях із зовнішнім середовищем, якості й рівні фінансової, матеріально-технічної, організаційної, правової та кадрової підтримки освітнього процесу.

По суті, мова йде про практичну реалізацію нової освітньої парадигми, про перехід до нового типу навчання і виховання, про забезпечення кожним ВНЗ України такої якості освіти випускників, яка б відповідала викликам часу. Фактично йдеться про глибоку реформу освіти.

Перехід ВНЗ України *в режим інноваційного* розвитку як стратегічної мети передбачає реалізацію певних проміжних цілей:

- 1) формування єдиного культурно-освітнього й наукового простору ВНЗ;
- 2) створення ефективної компетентісно-контекстної педагогічної моделі підготовки бакалавра і магістра;
- 3) залучення всього колективу ВНЗ до інноваційного процесу;
- 4) системної модернізації освітньої діяльності;
- 5) установа зв'язків з органами державної влади, установами освіти і науки, працедавцями, суспільними організаціями;
- 6) здійснення програм координації з українськими ВНЗ – партнерами з інноваційного розвитку;
- 7) розширення програм міжнародної співпраці.

Для досягнення даних цілей необхідно розв'язання таких завдань:

- 1) створення, реалізація програми і здійснення стратегічної мети;
- 2) розробка наукових основ модернізації освітньої і наукової діяльності ВНЗ;
- 3) створення і реалізація компетентісної моделі багатогорівневої професійної підготовки студентів у ВНЗ;
- 4) перехід на кредитно-модульну організацію освітнього процесу;

5) розробка механізму контролю якості професійної підготовки на основі бально-рейтингової системи.

Інноваційний розвиток вищої освіти – це процес модернізації освіти за рахунок створення, розповсюдження і засвоєння інновацій. Це циклічний процес, який проходить такі стадії:

- виявлення потреб у зміні (виявлення проблеми);
- розробки ідеї вирішення проблеми;
- розробки способу вирішення проблеми (нововведення);
- апробації і експертизи нововведення;
- засвоєння нововведення;
- інституалізації нововведення.

Інноваційний процес починається з виявлення необхідності змін напевних ділянках освітнього процесу у вищій школі, що відбувається завдяки аналітичній роботі спеціалізованих наукових організацій, органів управління освітою, керівників ВНЗ, науково-педагогічних колективів.

Розробка способів вирішення проблеми – це проектування нововведення. Розроблене нововведення повинно пройти експериментальну апробацію, в результаті якої в нього можуть бути внесені корективи. До того, як нововведення вийде на стадію розповсюдження, воно повинно пройти експертизу, тобто оцінку своєї відповідності конкретним вимогам.

Розповсюдження інновації потребує її тиражування і доведення інформації про неї до потенційних користувачів. Розповсюдженню сприяє наявність спеціальної інфраструктури підтримки інноваційних освітніх процесів. До неї входять різноманітні консультаційні служби, навчальні центри, експерти, центри з упровадження тощо. Для того щоб розповсюдження інновації проходило успішно, необхідно здійснювати аналіз того, як відбувається розповсюдження нововведення, виявляти фактори, які гальмують цей процес, і реалізовувати заходи для їх усунення.

Третя стадія інноваційного процесу проходить у вищих навчальних закладах. Потреба в пошуку і засвоєнні конкретних інновацій виникає

тоді, коли керівництвом закладу або науково-педагогічного колективом знайдено недоліки в освітньої діяльності і проаналізовано їх причини. Після цього інновація може або розроблятися в самому ВНЗ (це буде початком першої стадії інноваційного процесу), або обиратися з уже наявних нововведень, використання яких дозволить підвищити ефективність освітньої діяльності. Перед тим, як вирішити питання про впровадження інновації, інформація про яку потрапила ззовні, нововведення повинно пройти внутрішню експертизу. Далеко не завжди ті інновації, які придатні для одного ВНЗ, можуть бути використані в іншому. Тому експертиза, яка здійснюється в період створення нововведення, і експертиза, що проводиться на стадії його засвоєння, мають як загальні, так і різні риси.

Наступними моментами інноваційного процесу в межах вищої школи є впровадження (освоєння) інновації і його використання, оцінка результатів та інституалізація, тобто перехід від експериментального режиму до режиму постійного застосування [45, с. 17–18].

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

План

1. Закони перебігу інноваційних процесів в освіті
2. Педагогічні технології: історія поняття і перспективи впровадження
3. Характеристика педагогічних інноваційних технологій

1. Закони перебігу інноваційних процесів в освіті

Закономірності функціонування інноваційних освітніх процесів

виражають необхідні, істотні, стійкі відношення між новим і традиційним в системі освіти, а також закономірності в розвитку самих педагогічних систем. Зауважимо, що дані закономірності проявляються як зовнішні відношення інноваційних освітніх процесів з іншими суспільними явищами та системами і як внутрішні структурно-функціональні зв'язки, що

притаманні саме інноваційному процесу. Також виділяють загальні закономірності – характерні для інноваційного процесу в цілому, і часткові, локальні – притаманні певному типу інноваційних процесів, або окремим його етапам.

Розмежовуючи поняття “закономірність” і “закон”, вважають, що на початковій стадії розвитку педагогічної теорії формуються закономірності, які завдяки подальшому проникненню в сутність педагогічних явищ і процесів можуть набути форми законів.

Науковці до **законів перебігу інноваційних процесів в освіті відносять:** незворотну дестабілізацію педагогічного інноваційного середовища, стереотипізацію педагогічних нововведень, циклічність інноваційних процесів і закономірність фінальної реалізації (І. Дичківська, Л. Подимова, О. Попова, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін).

Закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища передбачає обов'язковість як конструктивних так і деструктивних змін, які вносить інноваційний процес у традиційну педагогічну систему. Проникнення в практику нових ідей, теорій, моделей, методик, технологій порушує усталеність педагогічної системи й викликає необхідність змін як в її структурі, так і в процесах. З позицій синергетики хаос, що виникає внаслідок руйнування існуючої системи, виступає конструктивним джерелом творчості, якісно нового стану педагогічної системи, її здатності до саморозвитку.

Процес впровадження інновацій завжди пов'язаний з певними ризиками щодо спаду ефективності діяльності навчального закладу, тому прогнозування змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі є умовою стабільності його розвитку, збереження цілісності, керованості нововведень.

Закон стереотипізації педагогічних інновацій пояснює тенденцію до рутинізації нововведень, коли з часом вони вичерпують свій інноваційний потенціал і починають знижувати продуктивність діяльності навчального

закладу, а часто стають бар'єром на шляху інших новацій. Для запобігання цьому, необхідно прогнозувати своєчасність заміни або удосконалення існуючих засобів, щоб уникнути технологічного розриву. Згідно з дослідженнями Р. Тостера (США) технологічний розрив характеризує різницю у потенціалах (ефективності) нової і старої технологій, а також обсяг витрат, необхідних для вкладання в нову технологію з метою досягнення нею результативності, яку має стара технологія. При назріванні технологічних змін необхідно з'ясувати чи не настав час, коли вкладення у вдосконалення традиційних процесів не даватимуть очікуваних результатів через наближення межі об'єктивного розвитку відповідної наукової чи організаційної ідеї. У цьому разі зусилля слід спрямовувати на розроблення та впровадження нових ідей, оскільки після подолання технологічного розриву вкладати кошти в нову технологію значно вигідніше, ніж у вдосконалення старої. Тому процес заміни однієї технології іншою є незворотним.

Закон циклічної повторюваності, зворотності педагогічних інновацій обумовлює можливість відродження “ретровведень”, якщо їх використання в нових соціально-педагогічних умовах може ефективно вирішити актуальні проблеми освіти. Знання і розуміння положень цього закону дозволяє виробити механізми сприйняття і впровадження інноваційного педагогічного досвіду.

Інновації В. Паламарчук вважає “верхнім тонким шаром передового педагогічного досвіду, завдяки якому досягаються кращі, ніж у масовому досвіді, результати виховання, розвитку і навчання особистості”.

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу передбачає, що всі конструктивні інновації будуть затребувані й реалізовані в необхідний для суспільства й системи освіти період. В історії педагогіки достатньо прикладів педагогічних ідей, які показали високу життєздатність незважаючи на те, що спочатку не зовсім позитивно були сприйняті суспільством і педагогічним товариством. Так успішний і популярний сьогодні в багатьох країнах рух

“Йена-план” П. Петерсена наказом міністра освіти Тюрингії, яка перебувала в складі НДР (1950 р.), був заборонений як “реакційний і політично дуже небезпечний”.

2. Педагогічні технології: історія поняття і перспективи впровадження

Поняття «педагогічна технологія» (від гр. *techne* – мистецтво, майстерність; *logos*– наука), з’явилося в освіті порівняно недавно.

Академік С. У. Гончаренко визначає його як «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [12, с. 331]. Технологія чітко визначає мету, окреслює набір засобів чи характеризує основний засіб здійснення навчання та визначає послідовні етапи. Технологія має бути легко відтворювана, алгоритмізована, проста в застосуванні. У сучасній педагогічній теорії визначають педагогічні, освітні, навчальні, виховні технології.

І. М. Дичківська наводить визначення терміну «педагогічна технологія», запропоноване Асоціацією з педагогічних комунікацій і технологій США, згідно якого це є комплексний, інтегрований процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань [15, с. 34].

Загострення питання про сутність, структуру і джерела розвитку освітньої технології відбулося в 30-ті роки ХХ століття, коли в США розпочалася технологічна революція в освіті. Ми підтримуємо думку сучасних українських дослідників О. С. Падалки, А. С. Нісімчук та О. Т. Шпак, які вважають, що трансформація терміну – від «технології в освіті» до «технології освіти», а згодом до «педагогічної технології» – охоплює чотири періоди.

Перший період (40-і – середина 50-х років ХХ століття): з впровадженням у навчальний процес технічних засобів запису й відтворення звуку та проекції зображення з'являється термін «технологія в освіті», який в наступні роки під впливом робіт з методики застосування технічних засобів навчання модифікувався у «педагогічні технології».

Другий період (середина 50-60-х років ХХ століття): цей період відзначається виникненням і використанням технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Були розроблені аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальної мети: засоби зворотного зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети тощо. На відміну від терміна «технологія в освіті», який був ідентичний поняттю ТЗН, під «технологією освіти» почали розуміти науково-педагогічний опис сукупності засобів і методів педагогічного процесу.

Третій період (70-ті роки ХХ століття): відбувається розширення бази педагогічної технології, змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. Технології навчання розглядаються як вивчення, розроблення та застосування принципів оптимізації навчальної діяльності на основі найновіших досягнень науки й техніки. В подальшому цією проблемою починають займатися спеціалізовані заклади (наприклад, національні ради з педагогічної технології у Великій Британії та США).

Четвертий період (від середини 80-х років ХХ століття): створюються комп'ютерні лабораторії й дисплейні класи, зростає кількість і підвищується якість інших засобів навчання (програмованих, інтерактивних). Таким чином, зміст наукового терміна «педагогічна технологія» включає проект обґрунтованої в логічній послідовності педагогічної системи, яка реалізується в практичній діяльності викладачів вузу [35].

До структури технологій навчання входять: концептуальна основа; змістова частина (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу, методи й форми навчальної діяльності учнів та вчителів – управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу). У педагогічній технології повинні бути всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх частин, цілісність.

Метою технології навчання є підвищення ефективності навчання. Специфіка технології навчання полягає в тому, що в ній конструюється та здійснюється навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставленої мети. Тут вирішуються дидактичні проблеми організації навчального процесу з чітко поставленими цілями, досягнення яких повинно піддаватися чіткому опису та визначенню. Проектування навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечує високу стабільність успіху. Перехід до компетентнісної моделі робить пріоритетними такі технології, які дозволяють трансформувати зміст освіти в цілісний проект майбутньої професійної діяльності через постановку та вирішення системи завдань, проблемних ситуацій; сприяють розвитку в студентів навичок орієнтування в предметній і ціннісній галузях.

Будь-яка педагогічна технологія, на думку Г. К. Селевка [44], має **задовольняти деякі основні методологічні вимоги** (критерії технологічності). Такими науковець вважає:

Концептуальність. Кожній педагогічній технології має бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.

Системність. Педагогічна технологія повинна володіти всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком усіх його частин, цілісністю.

Керованість припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами для корекції результатів.

Ефективність. Сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання.

Відтворюваність передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Ознаками технологічно організованого навчального процесу є такі:

1. Постановка діагностичних цілей.
2. Планування навчання на основі точного визначення бажаного еталону у вигляді спостережуваних дій студентів.
3. Попереднє тестування студентів і конкретизація навчальних цілей з урахуванням реальних можливостей студентів.
4. Послідовна орієнтація всього процесу навчання на мету, яка забезпечується наявністю оперативного зворотнього зв'язку і супроводжується відповідною корекцією процесу навчання.
5. Розбиття навчання на окремі навчальні цикли, що можуть бути відтвореними.
6. Повна керованість процесом навчання.
7. Гарантованість кінцевого результату.

Отже, технологія, на відміну від методик, не припускає варіативності, з неї не можна викинути жодного елемента. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок, корегування та зміни в подальшій діяльності.

Якщо мета сформульована діагностично (тобто її досягнення можна надійно розпізнати), то весь процес навчання може зорієнтуватися на її ознаки, як на еталон. При цьому результат, досягнутий учнями на кожному етапі навчання, порівнюється з еталонними ознаками поставленої мети. Тобто весь час здійснюється неперервний контроль ступеня просування студентів до намічених цілей, який супроводжується відповідною корекцією процесу навчання.

3. Характеристика педагогічних інноваційних технологій

Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісно нова **сукупність** форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка дає суттєві зміни в результат педагогічного процесу. Важливою проблемою педагогічної технології є забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості, а на структуру особистості загалом. Принципово нові педагогічні ідеї й положення вимагають переорієнтації методичної роботи на пошук та розробку інноваційних шляхів розвитку всіх складових частин систем освіти, формування в освітньому середовищі справді нового педагогічного мислення на всіх рівнях педагогічної діяльності.

Інноваційні освітні технології у ВНЗ – це науково-обґрунтована і унормована за метою підготовки спеціалістів, змістом освіти, місцем і терміном навчання система форм, методів, засобів і процедур, що використовуються для організації та здійснення навчального процесу та підтримують етапи реалізації нововведень у цей процес.

Процес становлення нової педагогічної технології буде вимагати таких етапів становлення її на практиці:

виникнення суспільної потреби;

фундаментальні дослідження в галузі психології;

прикладні психолого-педагогічні дослідження;

розроблення нових технологій;

відображення новостворених технологій у навчально-програмній та навчально-методичній документації.

В освітній практиці **педагогічна технологія** може функціонувати **на таких рівнях:**

- **загальнопедагогічний рівень** функціонування педагогічної технології (загальнопрактична, загальновиховна характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, освітньому закладі, на певному рівні навчання

чи виховання. У цьому випадку педагогічна технологія тотожна педагогічній системі: вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм діяльності суб'єктів й об'єктів процесу);

- предметно-методичний рівень функціонування педагогічної технології (педагогічна технологія застосовується в якості «окремої методики», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, педагога);
- локальний (модульний) рівень функціонування педагогічної технології (технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань).

Доречно буде звернутися до *класифікації педагогічних технологій* як до складного та багатогранного чинника педагогічної діяльності.

В основу численних класифікацій педагогічних технологій покладені різні критерії. Так, О. Савельєв обґрунтовує традиційні та інноваційні технології, серед яких виділяються технології за спрямованістю дії; за цілями навчання; за предметом (гуманітарні, природні, технічні); за використаними технічними засобами (аудіовізуальні, комп'ютерні); за способом організації навчального процесу (індивідуальні, колективні, змішані) [42].

Д. Чернилевський вказує на класи узагальнених педагогічних технологій, які розрізняються за характером предсавлення змісту навчання (проблемні, концентровані, модульні); за потребами тих, кого навчають (розвиваючі, диференційовані); за способами діяльності в навчанні (контекстні, дидактичні, ігрові). Проте в цілісному педагогічному процесі, вважає вчений, всі технології повинні поєднуватися, а не суперечити одна одній [52].

Проте, існує значно більша кількість педагогічних технологій, серед яких І. М. Дичківська виділяє наступні групи:

- **структурно-логічні технології навчання, які** являють собою поетапну організацію постановки дидактичних задач, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінки одержаних результатів;

- **інтеграційні технології** – це дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, начальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання;
- **ігрові технології** – ігрова форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь вирішувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету. В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.;
- **комп'ютерні технології** реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «вчитель-комп'ютер-учень» за допомогою різноманітних навчальних програм (інформаційних, тренінгових, розвиваючих, контролюючих тощо);
- **діалогові технології** пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: «учень-учитель», «учитель-автор», «учень-автор» та ін.;
- **тренінгові технології** – це система діяльності по відпрацюванню певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових задач у ході навчання (тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач) [15, с. 39-40].

До того ж, педагоги-практики розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Як правило, всі вони зорієнтовані на реалізацію змісту і досягнення мети різнорівневого і різнопрофільного навчання.

Серед технологій навчання, що використовуються у вищих навчальних закладах освіти, варто виокремити наступні: диференційоване навчання, дистанційне навчання, кредитно-модульно-рейтингова технологія, інформаційні технології навчання, особистісно зорієнтоване навчання, технологія проблемного навчання, інтерактивні технології.

На основі вищезгаданого можна визначити такі *переваги впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес підготовки майбутніх вчителів*:

1. Інноваційні педагогічні технології дають можливість забезпечувати конкурентоспроможність спеціалістів, підготовлених у процесі їх професійного навчання, сприяти підвищенню їх професійної мобільності.
2. Розкуте, вільне спілкування в учбовому процесі дає можливість зняти дискомфорт, синдром безпорадності у суб'єктів цього процесу, надати їм психологічної підтримки. Це досягається використанням ігрових технологій, що сприяють їх активній позиції, модульного навчання, яке допомагає їм відчувати своє просування в навчанні і скоротити його терміни. Особистісно-орієнтований підхід має бути присутній в основі впровадження в практику професійного навчання інноваційних педагогічних технологій.
3. Побудову освітнього процесу необхідно проводити з урахуванням індивідуальних запитів і можливостей суб'єктів навчання. Навчання повинно являти собою гнучку систему, що відповідає на попит ринку праці й враховує соціальні і психологічні характеристики студентів. З метою задоволення мінливих потреб галузей економіки необхідно мати ефективні механізми взаємодії з ринком праці. Тобто, важливо налагодити постійну систему моніторингу роботи випускників за місцем працевлаштування, проводити регулярні консультації з роботодавцями і випускниками й за цим результатом здійснювати корекцію навчальних програм.
4. Впровадження нових освітніх підходів є ще однією можливістю набуття знань та інформації. За висновком Світового Банку, найкращий результат досягається за допомогою застосування таких методів, як взаємне навчання, самоорганізація, емпіричне навчання, навчання в умовах, наближених до реальних, навчання з використанням ресурсів та проблемно-орієнтоване навчання, рефлексія, критичний самоаналіз, а також поєднання цих методів у будь-яких варіантах [38, с. 26].

Інноваційні педагогічні технології, у контексті загальної оптимізації навчально-виховного процесу, спрямовані на задоволення декількох першочергових потреб: формування особистості, яка вміє пристосовуватись до динамічних умов сучасного світу; розвиток комунікабельності майбутнього фахівця своєї справи; самоактуалізація та самореалізація особистості; формування творчої особистості, професіонала, який в майбутньому буде прагнути займатися неперервною самоосвітою.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ЯК СИСТЕМНА ІННОВАЦІЯ

Головна місія інноваційної діяльності в системі освіти – не просто впровадженням нового. Інноваційні процеси реалізуються як системний комплекс зміни цілей, змісту, методів, форм, засобів діяльності, що характеризуються певними ознаками: новизною, високою ефективністю, узгодженістю з іншими нововведеннями.

Одним із найбільш знакових нововведень національної освіти сьогодні є **компетентнісний підхід**, що позиціонується як провідний напрямок у розвитку сучасної системи освіти (Н.Бібік, С.Бондар, Н.Голуб, О.Дахін, І.Єрмаков, О.Локшина, А.Маркова, О.Овчарук, Л.Парашенко, О.Пометун, О.Савченко, С.Трубачева, А.Хуторської, С.Шишов.). Зміст Державних стандартів нового покоління є компетентнісно спрямованим. Поняття **«компетентність»** у Державному стандарті загальної освіти визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [14, с.5].

У педагогіці поняття «інновація» вживають у кількох значеннях (І.Дичківська) [15, с.36]:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання;

- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

Доцільно розглянути специфіку компетентнісного підходу в контексті розуміння кожного з цих смислів.

1. Впровадження компетентнісного підходу як форма організації інноваційної діяльності.

Вимоги до сучасної системи освіти визначаються в такий спосіб, що функціонування освіти, її відповідність духу сьогодення, а також всі інноваційні зміни в освіті пов'язані з компетентнісним підходом. Компетентнісний підхід має розглядатися як система, що складається з низки компонентів.

А) Мета освіти – як компонент педагогічного процесу та як передбачений кінцевий результат навчання полягає у розвитку особистості учня, розкритті його здібностей та талантів, формування його життєвої компетентності.

Б) Компетентність «...формується передусім на основі опанування змістом загальної середньої освіти» [29, с.3]. «зміст шкільної освіти має бути аналогом соціального досвіду» [43, с.73].

У соціальному досвіді, можна виокремити знання про природу, суспільство, мислення, виробництво й способи діяльності, уже здобуті суспільством; досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється в уміннях і навичках особистості, яка засвоює цей досвід; досвід творчої, пошукової діяльності з розв'язування нових проблем, що виникають перед суспільством; досвід ставлення до оточуючого світу, один до одного, тобто система вольової, моральної, естетичної, емоційної вихованості.

Ці компоненти змісту освіти повною мірою відповідають основним елементам структури компетентності. Порівняння попереднього та оновленого Державних стандартів свідчать про комплексний розвиток

компетентнісної ідеї . О.Я.Савченко підкреслює: «Якщо у попередньому стандарті ідею компетентнісного підходу було лише закладено, то у новому ми бачимо перехід до системної реалізації». Крім вимог «знати» і «вміти», в оновленому стандарті компетентнісна освіта в індивідуальних досягненнях стосується і *творчої сфери (я створюю, я змінюю, я знаходжу, я доповнюю)*, і емоційно-ціннісної (я прагну, я хочу досягти, я дуже ціную, я схвалюю, я відчуваю, що мені потрібно) [43]. Отже, оновлені Державні стандарти дійсно є компетентнісно спрямованими.

В) Зміст освіти може бути реалізованим через певні методи навчання. Характеризуючи технології компетентнісної освіти, дослідники наголошують, що принциповою ознакою, їх визначальною рисою є активна діяльність учнів як суб'єктів педагогічного процесу. Перегляд ролі інформаційно-рецептивних та репродуктивних методів у структурі навчального процесу та необхідність зменшення їх питомої ваги на користь активних методів навчання є очевидним.

Г) Визначаючи ієрархію форм організації навчальної діяльності учнів у контексті компетентнісного підходу, можна дійти висновку про пріоритетність групової та індивідуальної форм організації навчальної діяльності.

Г) В системі компетентнісного підходу до навчання нових акцентів набувають вимоги до засобів навчання. Формування інформаційної компетентності передбачає обов'язкове використання в навчальному процесі комп'ютерної техніки, програмного забезпечення й медіа-засобів та оволодіння учнями прийомами опрацювання інформації. Серед дидактичних збірників доцільно віддати перевагу таким з них, які містять комунікативно-ситуативні завдання, за ті, що вимагають залучення досвіду школярів, наближені до життя, що стимулюють активну мисленнєву діяльність учнів.

2. *Впровадження компетентнісного підходу як сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання .*

Компетентнісний підхід є не тільки інноваційною освітньою концепцією. Сучасний стан освіти передбачає забезпечення його впровадження, що неминуче пов'язується з новими вимогами до конкретних професійних дій педагога, зокрема, через нову організацію методичної роботи.

На наш погляд, оптимальними шляхами реалізації цього завдання є забезпечення більш глибокого усвідомлення вчителями та методистами проблеми компетентісно орієнтованого підходу, надання їм необхідної методичної допомоги; забезпечення наступності методичної роботи на рівні районного методкабінету та школи; урізноманітнення форм методичної роботи. Оскільки в основі компетентісного підходу – активна свідомо діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу, абсолютно логічним є використання в методичній роботі діяльнісного підходу, інтерактивних методів, залучення педагогів до активної роботи під час методичних заходів.

3. Зміни в освітній практиці.

Впровадження Державних стандартів нового покоління неминуче має ґрунтуватися на відповідних змінах в освітній практиці. Реалізація технологій компетентісної освіти може стати процесуальною умовою цих змін.

4. Комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень.

Впровадження компетентісного підходу дійсно передбачає комплексну реалізацію інноваційних ідей на рівні теоретичної розробки, використання на практиці та масового поширення на широкий загал.

5. Результат інноваційного процесу.

Упровадження компетентісного підходу зумовлює досягнення відповідного результату, передбаченого його концептуальними основами, що само по собі виступає інновацією. Крім того, слід зауважити, що сама компетентність як педагогічний феномен позиціонується як сучасний результат освіти.

Аналіз специфіки компетентнісного підходу демонструє повну узгодженість понятійного контенту компетентнісного підходу з положеннями педагогічної інноватики. Будь-яке трактування освітньої інновації адекватно корелює з ідеями компетентнісного підходу, що дозволяє дійти обґрунтованого висновку: компетентнісний підхід є системною інновацією.

ТЕХНОЛОГІЯ ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Автор технології знаково-контекстного навчання в професійній педагогіці - доктор психологічних наук, професор **О. Вербицький**. Здійснивши глибокий аналіз основних тенденцій розвитку професійної освіти, він дійшов до висновку, що ситуація, що складається в освіті (у якій домінує авторитарне управління і в якій студент виступає «об'єктом» навчальних впливів) не забезпечує умов для розвитку активної позиції студента в навчально-пізнавальній діяльності, ускладнює процеси його професійного самовизначення; від абстрактної, теоретичної моделі професійної діяльності фахівця до реальної, конкретної.

Завдання освіти, на думку О. Вербицького, полягає:

- а) у перенесенні акценту з навчальної діяльності викладача *на пізнавальну діяльність* студента. Звідси необхідність навчити його вчитися (активно проявляти себе в пізнавальній діяльності, тобто бути суб'єктом навчання);
- б) у переході *до нових способів міжособистісної взаємодії і спілкування* в системах «викладач-студент», «студент-студент». Умови діалогу, взаєморозуміння, відкритості та довіри відкривають особистість студента, стимулюють і підтримують його пізнавальну активність, сприяють найбільш повному прояву особистісних властивостей і якостей;
- в) у забезпеченні таких *психолого-педагогічних умов*, форм навчальної діяльності, які сприяли б *формуванню професійних знань, умінь, навичок*, загальних і професійних здібностей, соціальних якостей особистості майбутніх фахівців, отримання досвіду їхньої творчої діяльності.

Отже, **контекстне навчання** - це навчання, у якому динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професії, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця. Сутність знаково-контекстного навчання полягає в наступному: в «організації активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності...» [10]. Головне, щоб навчання не замикалося само на собі (вчитися, щоб отримати знання), а виступило тією формою особистісної активності, яка забезпечує виховання необхідних предметно-професійних і соціальних якостей фахівця.

Як і в традиційному, навчальний матеріал в контекстному навчанні пропонується у вигляді навчальних текстів як знакових систем (звідси «знаково-контекстне навчання») і виступає як інформація, яку потрібно засвоїти. Але відмінна особливість контекстного навчання полягає в тому, що за інформацією, яка структурована переважно у вигляді завдань і проблемних ситуацій, бачимо реальні риси майбутньої професійної діяльності (звідси **знаково-контекстне навчання**).

Поняття **«контекст»** забезпечує рівень особистісного включення студента в процеси пізнання та оволодіння професійною діяльністю.

Основні принципи контекстного навчання:

- принцип психолого-педагогічного забезпечення індивідуального включення студента в освітню діяльність;
- принцип послідовного динамічного моделювання в освітній діяльності майбутнього педагога цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності;
- принцип проблемності змісту та процесу навчання, виховання;
- принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу;
- принцип адекватності форм організації навчальної діяльності студентів, що означає вибір конкретних організаційних форм залежно від цілей, змісту й умов навчання та виховання;

- принцип відкритості - використання для досягнення конкретних цілей навчання та виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах різних теорій і підходів.
- принцип єдності навчання та виховання особистості студента;
- принцип урахування внутрішніх, культурних (сімейних, національних, релігійних, географічних тощо) контекстів кожної особистості [10, с. 15].

На думку О. Вербицького, зміст контекстного навчання повинен проектуватися з дотриманням наступних вимог: семіотичних - до організації знакової інформації; психолого-дидактичних, які сприяють більш легкому засвоєнню навчального матеріалу; наукових вимог - у навчальній дисципліні повинно відображатися наукове підґрунття; вимоги з боку професійної діяльності, що створюють змістовий контекст діяльності.

Ідея контекстного навчання має низку переваг, які створюють основу професійної підготовки будь-якого профілю. Проте підготовка фахівців педагогічного напрямку має деякі особливості.

Всю професійну сферу педагога можна представити трьома головними блоками, а саме: теоретичні знання, способи діяльності, соціальна зрілість (цінності, кругозір, моральність, відповідальність). З позиції теорії контекстного навчання ми виділили **проблемні зони традиційного навчання майбутнього вчителя:**

- у теоретичній підготовці: проблема вибору оптимального, системно організованого обсягу змісту навчання, необхідного для майбутньої педагогічної діяльності;

- у діяльній підготовці: проблема переваги орієнтації на засвоєння теоретичних знань на відміну від їхнього практичного використання в майбутній педагогічній діяльності;

- у становленні соціальної зрілості: проблема відсутності цілеспрямованого розвитку соціально-моральних і громадянських якостей майбутнього вчителя.

Специфіка навчання студентів педагогічного вишу полягає в тому, що,

здійснюючи навчальну діяльність, студенти готуються до професійної, основний зміст якої - організація навчальної діяльності школярів в аналогічних формах. У процесі навчання в педагогічному вищому навчальному закладі студенти отримують необхідні знання з педагогічних дисциплін. У значно меншому обсязі студенти опановують уміннями, пов'язаними з професійною діяльністю. Практичний досвід, який поєднує теоретичні знання та практичні вміння, формується в процесі застосування наявних знань і професійних умінь. Від того, наскільки повно поєднується рівень теоретичної підготовки фахівця та його професійна спрямованість з завданнями, висунутими практикою, залежить успіх входження в спеціальність. Сформованість же особистісних якостей студента дозволить більш ефективно здійснювати діяльність з виховання підростаючого покоління.

У теорії контекстного навчання виділяють **три навчальні моделі, які обумовлені** специфікою процесу підготовки до професійної діяльності: семіотичну, імітаційну, соціальну.

Семіотична навчальна модель виступає у вигляді вербальних або письмових текстів з теоретичною інформацією. Одиницями активності студента в рамках цієї моделі є мовна дія та демонстрація засвоєних навичок вирішення стандартних завдань (алгоритмів), характер навчальної діяльності студента - переважно репродуктивний.

Імітаційна навчальна модель - це спеціально змодельована ситуація майбутньої професійної діяльності, яка вимагає аналізу та прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Одиниця активності студента - предметна дія, основна мета якої - практичне перетворення професійних ситуацій; характер діяльності - частково-пошуковий, репродуктивно-творчий.

Соціальна навчальна модель - це проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізується та перетворюється у формі спільної діяльності студентів. Основною одиницею активності студента є вчинок; характер діяльності - переважно творчий.

У процесі навчання виділяються три базові форми діяльності студентів і безліч перехідних від однієї базової форми до іншої.

До базових форм діяльності відносяться:

- 1) навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність - лекції, семінарські заняття, самостійна робота);
- 2) квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, ігрові форми занять);
- 3) навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота, виробнича практика, дипломна робота).

У якості перехідних від однієї базової форми до іншої виступають різні форми: лабораторно-практичні заняття; імітаційне моделювання; аналіз конкретних професійних ситуацій; розігрування ролей; спецкурси і спецсемінари.

Все це складові технології знаково-контекстного (контекстного) навчання. Провідними формами і методами в технології знаково-контекстного навчання виступають активні, вони відтворюють не лише предметний, але й соціальний зміст майбутньої професійної діяльності.

О. Вербицький звертає увагу на те, що зміст підготовки спеціаліста не повинен обмежуватися лише *предметним змістом*, який забезпечує його професійну компетентність. Необхідно проектувати соціальний зміст, що забезпечує можливість працювати в колективі, бути керівником, менеджером. Проте соціальний зміст не зводиться лише до змісту всіх дисциплін. *Соціальний контекст* майбутньої професійної діяльності створюється гуманістичними умовами навчання, демократичними стосунками між викладачами і студентами, творчою міжособистісною взаємодією і спілкуванням.

Активні методи і форми дозволяють студенту виконувати квазіпрофесійну діяльність, яка має риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. У цій діяльності він актуалізує «абстрактні за своєю природою» знання для підготовки і прийняття рішення, розробки проєктів, моделей.

Навчитися виконувати будь-яку дію можливо тільки за умови, якщо цю дію виконувати самому, а не спостерігати, як це роблять інші. Контекстне навчання є реалізацією динамічної моделі зміни діяльності студента: від власно навчальної (лекція, семінар, залік тощо) через квазіпрофесійну (ігрові форми) та навчально-професійну (педагогічна практика, науково - дослідницька робота студентів, підготовка випускної кваліфікаційної роботи тощо) до власне професійної діяльності.

Ділова гра - провідна форма квазіпрофесійній діяльності. За логікою концепції знаково-контекстного навчання, *ділова гра* - це форма відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для цього виду праці. Ділова гра дозволяє спрямувати навчання в предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і цим змоделювати більш адекватні, порівняно з традиційним навчанням, умови формування особистості фахівця. У діловій грі, в умовах спільної діяльності кожен студент набуває навичок соціальної взаємодії, ціннісних орієнтацій і установок, притаманних фахівцеві. Мотивація, інтерес і емоційна піднесеність учасників ділової гри обумовлюють широкі можливості для організації цілеспрямованої діяльності для досягнення результату, продуктивного спілкування і взаємодії, для розвитку професійного творчого мислення.

Реалізація ігрових технологій у вищій школі вирішує такі завдання:

- формування пізнавальних і соціальних професійно-значущих мотивів;
- розвиток комплексного мислення майбутнього вчителя;
- передача цілісного уявлення про сутність професійної діяльності, про роль, функції вчителя, про особливості самореалізації в професії;
- розвиток емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності взагалі, до ігрових технологій, зокрема;
- навчання груповій розумовій і практичній роботі, формування компетенцій соціальної взаємодії, навичок узгодження і спільного прийняття рішень;

- виховання відповідального ставлення до справи, повага до професійних цінностей;
- навчання методам проектування і моделювання.

У структурі ділової гри виділяють два види цілей – ігрові та педагогічні; педагогічні цілі, у свою чергу, підрозділяються на дидактичні та виховні.

О. Вербицький виділяє 5 психолого-педагогічних принципів побудови ділової гри:

- 1) принцип імітаційного моделювання конкретних умов професійної діяльності;
- 2) принцип ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності;
- 3) принцип спільної діяльності;
- 4) принцип діалогічного спілкування;
- 5) принцип проблемності змісту.

Технологія ділових ігор є достатньо складною і вимагає серйозної та багатоетапної підготовки викладача, яка охоплює вибір об'єкта гри, сюжетної лінії; попереднє опрацювання ігрової ситуації, її адаптація до особливостей студентської групи; підбір прийомів стимулювання студентів; підготовку необхідних матеріалів.

Під час гри студент повинен:

- провести аналіз цих ситуацій;
- виокремити проблему;
- розробити способи і засоби її вирішення;
- прийняти рішення і переконати інших в його правильності;
- здійснити відповідні практичні дії.

При виборі системи оцінювання у грі, необхідно відповісти на наступні питання:

- що оцінювати?
- хто і як це буде виконувати?
- в яких одиницях оцінювати?

Оцінювати може як викладач (як за певними критеріями, так і у вільній формі), так і самі гравці. Це можуть бути безпосередньо виконавці або експерти, аналітики тощо.

Реалізація ігрових технологій дозволяє студентам накопичити досвід майбутньої професійної діяльності, розвинути компетенції, необхідні для самостійного вирішення можливих проблем. Особливо важливо, що студенти вчаться переносити знання і досвід з навчальної ситуації в квазіпрофесійну і потім – у реальну професійну діяльність.

Кожна гра завершується індивідуально-особистісною і груповою рефлексією; студенти вчаться аналізувати свою рольову поведінку з позиції професійної етики. Конкретний зміст ділової гри дозволяє стимулювати ініціативність, самостійність, активність, креативність, критичність мислення майбутнього вчителя. Студенти звертаються до власного досвіду, який допомагає майбутньому вчителю краще зрозуміти особливості дитинства, юності. Рефлексія дозволяє студентам також "побачити себе очима учня", сприйняти внутрішній світ дитини, мотиви її поведінки, інтереси, потреби, відчуття, допомагає передбачати інші події. Програвання ситуацій розвиває в студентів і емпатію; вони вчаться розуміти інших учасників гри; емоційно підтримувати своїх однокурсників.

Ділові ігри викладачі активно застосовують на практично-лабораторних заняттях з таких дисциплін: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Основи корекційної педагогіки», а також під час проведення пропедевтичної та позашкільної практики.

Включення ігрової ситуації стимулює інтерес студентів, сприяє формуванню їх позитивного ставлення до ігрової діяльності. На семінарських заняттях активно використовуємо ребуси, кросворди, складені студентами. Робота проходить в мікрогрупах і вимагає від майбутніх учителів уміння погоджувати свою позицію, обирати найбільш вдалий варіант із запропонованих. Студенти позитивно оцінили таку роботу, відзначили, що

«складати кросворд було дуже цікаво, але важко», що «це по-справжньому творча робота», «займалися з емоційним підйомом, в групі відбулося жваве обговорення».

Однією з основних одиниць змісту в контекстному навчанні є «проблемна ситуація», а звичні завдання виступають її елементами. За допомогою системи проблемних ситуацій, навчальних проблем і завдань вибудовується сюжетна лінія засвоєння провідних аспектів професійної діяльності.

На заняттях з педагогічних дисциплін широко використовуються педагогічні ситуації, які моделюють деякі аспекти професійної діяльності в аудиторних умовах. Як дидактичний засіб педагогічна ситуація використовується для формування в студента образу себе в професії на основі виявлення в життєвих ситуаціях педагогічного змісту. Педагогічні ситуації цілеспрямовано використовуються на заняттях різних педагогічних дисциплін, органічно «вплітаються» у тканину заняття. Відбір педагогічних ситуацій для такої роботи визначається змістом дисципліни та цілями конкретного заняття.

Наступний етап підготовки складається у формуванні інваріантно орієнтовної основи аналізу педагогічної ситуації, який виступає як особливий вид діяльності - аналітико-рефлексивний. Зміст аналізу педагогічної ситуації полягає в тому, щоб перевести об'єктивні характеристики педагогічної ситуації з об'єктивного рівня на рівень суб'єктивності; щоб кожна з об'єктивних властивостей педагогічної ситуації в процесі діяльнісного засвоєння була сприйнята, осмислена студентом як особиста проблема.

Варіанти вирішення педагогічних ситуацій студентами групи дозволяють збагатити та удосконалити власну позицію через процес порівняння з позиціями інших, а також з конкретною дійсністю. Результатом проживання студентами педагогічної ситуації будуть ті зміни, які відбулися в самому суб'єктові завдяки включенню в аналітико-рефлексивну діяльність та

усвідомлення їм цього процесу. Як результат – виникають уміння аналізувати педагогічні ситуації.

До контекстного навчання можна віднести технології **Ассесмент-центру**, **в основу яких** покладено імітаційні вправи, що моделюють професійну діяльність учасників. Типи вправ поділяють у відповідності з професійними ситуаціями: всі професійні завдання розв'язуються індивідуально, в парі або в групі (три і більше особи). Відповідно до цих ситуацій розрізняють [28]:

- 1) індивідуальні вправи, що включають в себе: презентацію (студенти створюють презентацію на задану або самостійно обрану тему);
In-Basket– (індивідуальна письмова вправа включає аналіз різноманітної інформації, її структурування й планування здійснюється на основі певного проміжку часу - дня, тижня, місяця);
- 2) парні вправи «один на один» з «підсадними» учасниками– («підсадний учасник» за сценарієм створює складну ситуацію, а другий учасник її вирішує);
- 3) групові вправи, що включають: вправи з розподіленими ролями (кожному учаснику дається інструкція з інформацією, спільною для всіх й індивідуальною для кожного. Групова вправа містить елемент конфлікту або змагання; оскільки у кожного учасника дискусії свої цілі, які одночасно сприяють досягненню спільної мети); вправи з нерозподіленими ролями (учасники повинні розглянути якусь проблему і прийти до спільної думки щодо того, як її можна вирішити).

В основі ідеї ассесмент-центру лежить уявлення про те, що недоліки, виявлені в процесі певної вправи, можуть бути компенсовані перевагами в інших. Остаточне рішення щодо тих або інших компетенцій учасника ассесмент-центру виноситься лише за сукупності і на основі виконання декількох вправ.

Ассесмент-центр може бути використаний у навчальному процесі не тільки в якості навчальної технології, але і як надійний інструмент

оцінювання сформованості у студентів загальнокультурних та професійних компетенцій.

Отже, відповідно до основних положень технології контекстного навчання під час роботи зі студентами педагогічного університету необхідно намагатися моделювати в навчальному процесі предметний та соціальний зміст професійної діяльності. Для ефективності цього процесу необхідно дотримуватися таких вимог:

- забезпечувати змістовно-контекстне відображення педагогічної діяльності у формах навчальної діяльності студента;
- поєднувати різноманітні форми та методи навчання з урахуванням дидактичних принципів і психологічних вимог щодо організації навчальної діяльності;
- використовувати модульність побудови системи та її адаптованість до конкретних умов навчання та контингенту майбутніх педагогів;
- реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання;
- забезпечувати зростаючу складність змісту навчання та форм контекстного навчання від початку до кінця цілісного навчального процесу.

Побудова навчального процесу в педагогічному університеті на базі контекстного навчання дозволить наблизити процес навчання до методів, форм і принципів педагогічної діяльності, здійснити перехід від навчальної діяльності до професійної поступово та природньо.

ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Особистісно орієнтована освіта ґрунтується на загальнолюдських та особистісних цінностях, з урахуванням потреб самої людини, її мотивів, здібностей, особистих якостей, життєвих цінностей тощо.

Метою технології особистісно орієнтованого навчання є гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, вироблення власного “Я”, неповторної індивідуальності. Індивід має стати суб'єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не тільки

опанувати загально науковими і професійними знаннями, уміннями, навичками.

В основу особистісно орієнтованого навчання *покладено принципи гуманістичного спрямування* у філософії, психології та педагогіці, розроблені Карлом Роджерсом:

- індивід перебуває в центрі світу, який постійно змінюється: для кожного значущим є власний світ сприйняття навколишньої дійсності, цей внутрішній світ не може бути до кінця пізнаним будь-ким зовні;
- людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного ставлення та розуміння;
- індивід прагне до самопізнання та самореалізації, йому властива внутрішня здатність самовдосконалюватись;
- взаєморозуміння, необхідне для розвитку індивіда, може досягатись тільки в результаті спілкування.

Самовдосконалення, розвиток відбувається на основі взаємодії з навколишнім середовищем, з іншими людьми. Зовнішня оцінка є суттєвою і вагомою для процесу пізнання, що досягається у наслідок прямих чи прихованих контактів.

Особистісний підхід передбачає, що всі психічні процеси, якості та стан розглядаються як такі, що притаманні конкретній людині.

Розглянемо основні характеристики особистісно орієнтованого навчання:

- 1) особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;
- 2) має забезпечувати кожному студенту відповідно до його здібностей, схильностей, інтересів, ціннісних орієнтацій та суб'єктивного досвіду можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;
- 3) зміст освіти, засоби й методи повинні організовуватися так, щоб учень міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;

- 4) освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних цінностей учня і має бути основною метою сучасної освіти;
- 5) освіта формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, активне використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінюванні явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;
- 6) найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність, створюють умови для саморозвитку та самовираження;
- 7) особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності [21].

І.Зязюн розглядає *особистісно орієнтоване навчання* як процес, у якому студент знаходиться в центрі навчання та у якому навчально-пізнавальна діяльність, а не викладання, є провідною у тандемі вчитель-учень і у якій традиційна парадигма освіти вчитель-підручник-учень змінюються на нову: учень-підручник-вчитель [21]. Такий погляд на особистісно орієнтоване навчання може бути актуальним і у вищій освіті.

В „Українському педагогічному словнику” особистісний підхід трактується як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації, самоутвердження [12].

Ознаки особистісно-орієнтованого підходу: індивідуальний підхід у навчанні; навчання на принципах співпраці, співдружності, взаєморозуміння та взаємоповаги; створення умов для розкриття особистісних якостей і здібностей студентів.

Особистісно-орієнтоване навчання дозволяє реалізуватись кожному студентові, керуючись власними мотивами та інтересами, використовуючи особистісні можливості та здібності, ціннісні орієнтації тощо.

Особистісно-орієнтоване навчання враховує суб'єктивний досвід, який є основою організації індивідуального і диференційованого навчання, тобто створює умови для реального врахування індивідуального темпу засвоєння матеріалу; впровадження особистісно-орієнтованого навчання передбачає таку професійну підготовку педагога, яка включає фундаментальну підготовку з відповідного предмета, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування умінь щодо особистісно-орієнтованого навчального процесу, формування гуманістичного мислення, здатності до суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі.

Практична реалізація особистісно-орієнтованого навчання можлива за умов створення такого розвивального середовища (зміст, організаційні форми, методи, засоби, суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії), у якому той, хто навчається, набуває статусу найвищої цінності навчального процесу і яке б сприяло розвитку інтелектуального, творчого і духовного потенціалу, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, творчих можливостей, мислення і загальної культури, формуванню здатності до самостійної, активної діяльності, професійного самовизначення, навичок взаємодії із сучасним динамічним ринком праці.

Перехід до особистісно орієнтованого навчання залежить від педагога: його бажання, загальної і педагогічної культури, особистих якостей.

Педагог повинен задовольняти таким вимогам: ціннісне ставлення до культури, творчості; гуманна педагогічна позиція; створення та постійне збагачення культурно-емоційного та предметно-розвивального освітнього середовища; уміння працювати зі змістом навчання; володіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння надавати їм розвивальну спрямованість .

Особистісно-орієнтоване навчання в системі професійної підготовки майбутніх фахівців впроваджується на основі індивідуального та диференційованого підходів.

Індивідуальний підхід у особистісно орієнтованому навчанні - один із принципів педагогіки, який ґрунтується на знанні особистих рис того, хто навчається. Знаючи інтереси й нахили особистості, педагог заохочує здібних студентів у повній відповідності з їх можливостями, сприяє просуванню менш здібних студентів у навчанні та допомагає тим, хто має низький рівень підготовки.

Індивідуальний підхід є необхідною умовою успішного педагогічного процесу. Індивідуальне навчання повинно максимально забезпечити роботу студентів протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Для цього необхідно створити такі умови, за яких студент міг би свідомо впливати на своє навчання й розвиток в цілому.

Диференційований підхід – це особливий підхід викладача до різних груп або до окремих студентів, що полягає в організації з ними на основі різної за змістом, обсягом і складністю (хоча й за однаковими навчальними програмами) роботи з урахуванням подібних властивостей особистості. Диференціація навчання – це спосіб його індивідуалізації в умовах роботи студентської групи. Студенти поділяються на динамічні типологічні групи і викладач під час заняття періодично працює з тією групою, яка потребує його найбільшої допомоги.

Щодо особистісно орієнтованих технологій навчання, то вони передбачають перетворення суперпозиції викладача й субординованої позиції студента на індивідуально-рівноправні позиції. При впровадженні названих технологій важливим є дотримання послідовності, динаміки – від максимальної допомоги педагога студентам під час виконання навчальних завдань до поступового зростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції в навчанні й виникнення партнерських стосунків між ними.

Особистісно-орієнтована технологія навчання спрямована на розвиток особистості й ґрунтується передусім на виявленні особливостей студента як суб'єкта. При цьому враховується становлення особистості як майбутнього фахівця, його інтереси й потреби.

Упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання передбачає зміни форм комунікації в навчально-виховному процесі, прийомів і засобів комунікативної діяльності, спрямованої на формування у майбутніх фахівців професійних та комунікативних компетентностей.

Особистісно-орієнтованим технологіям властива гуманістична і психологічна спрямованість. Така технологія передбачає не тільки накопичення знань, вироблення вмінь, навичок, компетентностей, а й формування принципів саморозвитку й самореалізації майбутнього фахівця, розвиток його пізнавальних здібностей.

Для *реалізації моделі особистісно-орієнтованого навчання* у вищому навчальному закладі необхідно:

- організувати навчально-виховний процес як поєднання навчання й виховання, розвитку особистості,
- розкрити творчий потенціал, становлення здібностей у гармонійному поєднанні з навчанням та вихованням;
- визначити характер взаємовідношень учасників навчально-виховного процесу, де взаємини будуються на принципах довіри, поваги один до одного, співробітництва та партнерства;
- створити умови для досягнення кожним студентом реально можливого для нього в даний період рівня навчальної успішності;
- створити умови для самопізнання, самонавчання та самооцінки своїх цілей та можливостей.

Українські науковці особистісно-зорієтованими вважають такі педагогічні технології:

1. *Вальдорфська педагогіка*. Головне – допомога в духовно–душевному самовизначенні, створення умов для розвитку та закріплення індивідуальності. Ідеал – людина з антропософським мисленням.
2. *Методика Марії Монтессорі*. Головне – вільне виховання, виключення авторитарного тиску на студента. Ідеал – вільна, самостійна, активна особистість.
3. *Групова форма навчальної діяльності*. Головне – сформувані в студента здібності навчити самого себе. Ідеал – людина, здатна до самовдосконалення.
4. *Система проблемно–розвивального навчання*. Головне – забезпечити розвиток студента (інтелектуальні зміни та психічні новоутворення). Ідеал – творча людина, здатна генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення.
5. *Метод проектів*. Головне – праця за інтересами, що вимагає вмінь творчо мислити, інтегрувати знання, застосовувати їх на практиці. Ідеал – людина, підготовлена до життя в мінливому світі.
6. *Технологія колективного творчого виховання*. Головне – організація суспільно корисної колективної праці відповідно до інтересів і здібностей. Ідеал – відповідальна, здатна до життєдіяльності в колективі людина.
7. *Педагогічна технологія „Створення ситуації успіху”*. Головне – забезпечення ситуацій суб’єктивного успіху, психоемоційного комфорту. Ідеал – життєво стійка, смілива, здатна до протидії людина.
8. *Сугестивна технологія*. Головне – керування психічним станом студента з метою навчити його долати труднощі. Ідеал – наполеглива, здатна до саморегуляції особистість.
9. *Дослідницька технологія*. Головне – формування дослідницьких умінь і навичок студентів відповідно до навчального предмета. Ідеал – талановита творча особистість, здатна здійснювати власні дослідження.
10. *Метод мозкового штурму*. Головне – навчити студентів вільно висловлювати свої думки, генерувати ідеї, інтегрувати знання, застосовувати

їх для вирішення практичних ситуацій. Ідеал – активна людина, здатна розв'язувати складні практичні проблеми.

11. *Комп'ютерні технології*. Головне – інтенсифікувати навчальний процес, навчити користуватися комп'ютером як потужним засобом отримання інформації. Ідеал – людина, підготовлена до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Із перерахованих вище педагогічних технологій та прогнозованих результатів їх упровадження видно, що у професійній освіті для формування різнобічно розвиненої, інтелектуально та духовно багатой, творчої особистості не можна обмежуватися однією технологією. Інтегрований результат може дати лише методична система, компонентами якої є якомога більше інноваційних технологій, спрямованих на розвиток особистості.

Монодидактичні технології застосовуються дуже рідко. Зазвичай навчальний процес будується так, що конструюється деяка полідидактична технологія, яка об'єднує, інтегрує низку елементів різних монотехнологій на основі пріоритетної оригінальної авторської ідеї.

Отже, особистісно орієнтоване навчання надає такі можливості: кожному студентові, з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, цілей та ціннісних орієнтацій, реалізувати себе в пізнавальній та навчальній діяльності; стимулює студента для самопізнання, самовиховання та самовдосконалення. У нього з'являється можливість пізнати себе зсередини і ззовні, порівняти себе з іншими студентами, оцінити свої вчинки та поведінку, навчитись сприймати себе та інших в цілому, а не за окремими рисами характеру.

Технології інтерактивного навчання

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Інтерактивні методи навчання як поняття зародилися з теорії проблемного навчання, яка була розроблена в 70-80-х рр. ХХ ст. (Т. Кудрявцев, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В.Оконь), сутність якої полягає не в передачі

готової інформації з одного боку (вчителя чи викладача) та пасивного засвоєння з іншого боку (учня, студента чи слухача курсів), а в отриманні знань учнями нових знань і вмінь за допомогою розв'язання теоретичних і практичних проблем .

Інтерактивні методи (від англ. interaction - взаємодія, вплив один на одного) - методи навчання, засновані на взаємодії студентів між собою. Інтерактивні методи навчання відносяться до *активних методів навчання*:

- методів, при яких діяльність того, кого навчають, носить продуктивний, творчий, пошуковий характер;
- методів, що стимулюють пізнавальну діяльність студентів і ґрунтуються на діалогах, що припускають вільний обмін думками щодо вирішення певної проблеми.

Отже, в освітньому процесі реалізуються три сторони спілкування:

- інформативна (передача і збереження інформації);
- перцептивна (сприйняття і розуміння людини людиною);
- інтерактивна (організація взаємодії в спільній діяльності)

У процесі **інтерактивного навчання** (діалогового, взаємодіючого) студенти мають можливість обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. Під час інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають.

Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні форми навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність .Але не слід плутати інтерактивне навчання з *груповими формами роботи*, які компенсують усі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Групова форма роботи передбачає навчання однією

людиною групи учнів; усі учні групи працюють над одним завданням разом із наступним контролем результатів.

Інтерактивне навчання співвідноситься з ідеями колективного навчання(за В. Дьяченко, “усі навчають кожного і кожний навчає всіх”), тому що реалізація даної технології неминуче пов’язана з організацією групової роботи.

Досвід свідчить, що *середній рівень засвоєння матеріалу* в залежності від використовуваних методів буває, переважно, таким:

- лекція (те, що чуємо) – 5%;
- самостійне читання – 10%;
- аудіовізуальний метод – 20%;
- демонстрування – 30%;
- групові дискусії – 50%;
- активне навчання – 70%;
- застосування засвоєного шляхом навчання інших – 90%.

Незалежні дослідження, проведені різними вченими, довели, що оволодіння матеріалом і рівні його засвоєння *зростають майже у чотири рази* при застосуванні інтерактивних методів навчання. Економія часу для вивчення необхідного матеріалу, в середньому становить 30%, а набуті знання зберігаються у пам’яті значно довше завдяки залученню всіх органів чуття й активних дій учнів у процесі навчання [4, с.103-108].

Як відомо, інтерактивне навчання принципово відрізняється від традиційного.

Порівняльний аналіз традиційного та інтерактивного видів навчання

Компоненти	Традиційне навчання	Інтерактивне навчання
1	2	3

Цільовий компонент	Передача знань через виклад навчальної інформації без залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності	Розвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності, створення умов для активного оволодіння знаннями та реалізації творчого потенціалу.
Мотиваційний компонент	Переважання зовнішньої мотивації	Наявність глибокої внутрішньої мотивації та мотивації спільної діяльності
Змістовний компонент	Репродуктивне засвоєння матеріалу	Самостійний пошук та оволодіння знаннями
Операційно-діяльнісний компонент	Перевага методів усного викладання знань: лекції, бесіди, методу ілюстрації і демонстрації, репродуктивних методів	Інтерактивні: методи „мікрофон”, „мозковий штурм”, „акваріум”, дискусія, рольова гра тощо.
Контрольно-регулюючий компонент	Викладач контролює обсяг вивчення матеріалу, час і хід навчання. Зворотній зв'язок з учнями відсутній. Викладач є „джерелом” знань.	Контроль викладача за обсягом матеріалу, процесом навчання є опосередкованим. Зворотній зв'язок з учнями є постійним. Викладач є організатором, консультантом та фасилітатором
Оцінювальний компонент	Є чіткі критерії для контролю знань педагогом. Але оцінка є формальним показником результату навчання, оскільки не враховує реального рівня розвитку. Відсутні можливості щодо розвитку самоконтролю та самооцінки студента.	Оцінка викладача формується на основі врахування активності кожного студента, докладених ним зусиль, способу спілкування, вміння співпрацювати.

Інтерактивне навчання сприяє активізації навчально-пізнавального процесу, формуванню глибокої внутрішньої мотивації, надає можливості для інтелектуального та творчого розвитку, прояву ініціативи, розвиває комунікативні вміння.

Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає, відмінну від звичної, логіку навчального процесу: *не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування*. Т. Паніна та Л. Вавілова виділяють **наступні загальні характеристики інтерактивного навчання** [37]:

1. Інтерактивні методи навчання дозволяють *інтенсифікувати процес розуміння*, засвоєння і творчого застосування знань у вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується завдяки більш активному включення студентів в процес не тільки отримання, але і безпосереднього («тут і тепер») використання знань. Якщо форми і методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то у студентів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне судження (оскільки помилка не тягне за собою негативної оцінки) і встановлюються довірливі стосунки з викладачем.
2. Інтерактивне навчання *підвищує мотивацію* і залученість учасників до розв'язання обговорюваних проблем, що дає емоційний поштовх до подальшої пошукової активності учасників, спонукає їх до конкретних дій; процес навчання стає більш осмисленим.
3. Інтерактивне навчання формує здатність *мислити неординарно*, по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходи з неї; обґрунтовувати власні позиції, свої життєві цінності; розвиває такі якості, як уміння вислухати іншу думку, вміння співпрацювати, вступати в партнерське спілкування, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість щодо своїх опонентів.
4. Інтерактивні методи навчання дозволяють *отримати новий досвід* діяльності, її організації, спілкування, переживань. Інтерактивна діяльність

не тільки забезпечує отримання нових знань, умінь, навичок, способів комунікації, але і розкриття нових можливостей, є необхідною умовою для становлення та удосконалення компетентностей через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної і колективної діяльності для накопичення досвіду, усвідомлення і прийняття цінностей.

5. Використання інтерактивних технологій навчання дозволяє більш гнучко та гуманно *контролювати рівень засвоєння знань*, вміння застосовувати отримані знання, уміння та навички на практиці в різних ситуаціях.

6. Результат для кожного студента: *досвід*– активного засвоєння навчального змісту у взаємодії з навчальним оточенням; розвиток *особистісної рефлексії*, засвоєння нового досвіду навчальної взаємодії, переживань; розвиток толерантності.

7.Результат для навчальної мікрогрупи: *розвиток навичок спілкування та взаємодії* в малій групі; формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи; заохочення до гнучкої зміни соціальних ролей залежно від ситуації; прийняття моральних норм і правил спільної діяльності; розвиток навичок аналізу і самоаналізу під час групової рефлексії; розвиток здатності вирішувати конфлікти, здатності до компромісу.

8. Результат для системи «викладач - група»: нестандартне ставлення до організації освітнього процесу; *багатовимірне засвоєння навчального матеріалу*; формування мотиваційної готовності до міжособистісної взаємодії не тільки у навчальних, а й у позанавчальних ситуаціях.

В інтерактивній формі можуть проводитися як практичні (семінарські) заняття, так і лекції. Серед лекцій, наприклад, можуть бути виокремлені [3]:

Проблемна лекція. Викладач на початку і в процесі викладання навчального матеріалу створює проблемні ситуації і залучає студентів до їх аналізу. Вирішуючи протиріччя, закладені в проблемних ситуаціях, студенти самостійно можуть прийти до тих висновків, які викладач повинен повідомити в якості нових знань.

Лекція з запланованими помилками (лекція-провокація). Після оголошення теми лекції викладач повідомляє, що в ній буде зроблена певна кількість помилок різного типу: змістових, методичних, поведінкових тощо. Студенти наприкінці лекції повинні назвати помилки.

Лекція удвох. Це робота двох викладачів, які читають лекцію з однієї і тієї ж теми і взаємодіють як між собою, так і з аудиторією. У діалозі викладачів і аудиторії здійснюється постановка проблеми та аналіз проблемної ситуації, висунення гіпотез, їх спростування або доказ, вирішення протиріч та пошук рішень.

Лекція візуалізація. В даному типі лекції передача викладачем інформації студентам супроводжується показом різних малюнків, структурно-логічних схем, опорних конспектів, схем (слайди, відеозапис, інтерактивна дошка тощо).

Лекція «прес-конференція». Викладач просить студентів письмово протягом 2-3 хвилин поставити йому запитання з оголошеної теми лекції. Далі викладач протягом 3-5 хвилин систематизує ці запитання за їх змістом і починає читати лекцію, включаючи відповіді на поставлені запитання в її зміст.

Лекція-діалог. Зміст подається через серію запитань, на які студенти повинні відповідати безпосередньо під час лекції.

Л. Пироженко та О. Пометун виділяють **чотири групи інтерактивних технологій**: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [40, с. 33].

1. Однією з **технологій кооперативного навчання** є робота в **динамічних парах**. Її можна використовувати для засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. Така діяльність дає можливість висловитися всім учням, сприяє розвитку навичок спілкування, критичного мислення, вміння оцінювати себе та інших. Крім того, за такої організації навчального процесу студенти не можуть ухилитися від виконання завдання.

Кооперативне навчання – варіант, розроблений у 1978 році проф. Еліотом Аронсоном і названий Jigsaw (“пилка”) – передбачає групову роботу (2-6 чол.) над матеріалом, розбитим на фрагменти (логічні або смислові блоки); при цьому кожен учасник групи детально розробляє свою частину матеріалу, стає “експертом” у своєму питанні. Обговорення отриманого матеріалу відбувається під час “зустрічі експертів” (коли студенти, які готували одне і теж питання в різних групах, обмінюються своїми здобутками); далі “експерти” повертаються у свої групи і навчають новому, про що дізнались самі, інших членів своєї групи; ті, в свою чергу, доповідають про свою частину завдання (як зубці однієї пилки); на заключному етапі викладач може попросити будь-якого студента дати відповідь на певне питання теми (цей варіант особливо ефективний при організації самостійної роботи). За такої організації навчання викладач керує роботою кожного опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Така модель легко і ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання .

Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв’ю, визначити ставлення (думку) партнера щодо певного питання, твердження тощо; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати висновок за темою, яка вивчається.

Робота в динамічних парах використовується нами під час вивчення принципів навчання (на заняттях з педагогіки) або методів наукового дослідження. Кожен студент виступає «знавцем» одного з принципів (методів), розробляючи 3–4 питання про нього. Після цього, студенти об’єднуються в пари і ставлять один одному підготовлені питання про «свій» принцип (метод), оцінюючи відповіді товариша. Далі відбувається обмін партнерами по спілкуванню. У результаті кожен студент повинен опитати всіх інших членів групи та відповісти на їхні запитання. Завдяки такій роботі можна за короткий період перевірити та оцінити знання великої кількості студентів.

2. Технології колективно-групового навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу студентів. Навчання у співпраці розглядається у світовій педагогіці як найуспішніша альтернатива традиційним методам. Воно є особистісно зорієнтованим, дає високий ефект не тільки в опануванні знаннями, вміннями і навичками, а й у соціалізації, формуванні комунікативних умінь.

До *фронтальних технологій інтерактивного навчання* відносять такі, що передбачають одночасно спільну роботу всієї групи. Це – обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують з іншими технологіями).

Різновидом загального обговорення є технологія «*Мікрофон*». Вона дає можливість кожному по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача чи іншого студента. Цей спосіб роботи ми використовуємо під час обговорення й аналізу педагогічних ситуацій на заняттях з основ педагогічної майстерності. Передаючи один одному уявний «мікрофон» (ручку, олівець, лінійку тощо), студенти по черзі висловлюються з приводу запропонованої ситуації чи проблеми. При цьому говорити має право лише той, у кого в руках «мікрофон». Формулювати думки слід швидко і лаконічно (0,5–1 хв.). При цьому відповіді не коментуються і не оцінюються, лише в кінці обговорення робиться загальний висновок. Робота за цією методикою дає можливість ефективно працювати над формою висловлювання власних міркувань, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті та переконливо.

Виділяють такі варіанти **колективно-групового навчання**:

- 1) *навчання у команді* – (StudentTeamLearning, STL) – це варіант навчання у співпраці, розроблений в Університеті Джона Хопкінса (США) – передбачає самостійну роботу кожного члена групи у роботі, постійній взаємодії з іншими учасниками групи у роботі над темою (проблемою, запитанням), що вивчається; успіх команди залежить від успіху кожного;
- 2) “*навчаємося разом*” – варіант навчання у співпраці, розроблений в університеті штату Міннесота в 1987 р. (Девід Джонсон, Роджер Джонс),

передбачає поділ студентів на різні групи за рівнем навчальних можливостей по 3-5 особи; при цьому кожна група отримує завдання, яке є складовою частиною, працюють усі студенти академічної групи; в середині мікрогрупи завдання також диференціюються. Отже, загальний результат залежить від індивідуального вкладу кожного у спільну роботу;

3) *дослідницька робота в групах* – варіант, запропонований Шараном (Університет Тель-Авіва, 1976), що передбачає подібний до попередніх поділ студентів під час виконання дослідницьких завдань.

Аналіз конкретних ситуацій або кейс-метод – це обговорення реальної педагогічної, управлінської чи іншої проблеми або ситуації, що потребує оптимального розв'язання. Кейс-метод – це коротка за обсягом ділова гра. Його сутність полягає в тому, що проблемне викладання знань супроводжується організацією самостійної роботи студентів. Особливістю цього методу є відтворення проблемної ситуації на основі фактів реального життя.

3. Технології ситуативного моделювання передбачають включення учасників навчального процесу в гру (ігрове моделювання) під час заняття. За таких умов студентам надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише правилами гри. Майбутні педагоги самі обирають ролі у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, шукають шляхи розв'язання проблемної ситуації, беруть на себе відповідальність за обране рішення.

Гра як метод навчання дає можливість: сформувати мотивацію до навчання, і тому може бути ефективною на початковому етапі; оцінити рівень підготовленості студентів; рівень оволодіння матеріалом і перевести його з пасивного стану - знання - в активне – вміння; може бути ефективною як метод практичного відпрацювання навичок відразу після обговорення теоретичного матеріалу

У найбільш загальному вигляді ділову гру можна визначити як метод імітації (наслідування, зображення, відображення), прийняття управлінських

рішень у різних ситуаціях (шляхом програвання, розігрування) за заданим або сформульованими самими учасниками гри правилами.

Основні характеристики ділової гри, що відрізняють її від інших інтерактивних навчальних технологій моделювання процесу праці (діяльності):

- наявність загальної мети у всієї групи;
- прийняття професійних рішень;
- відмінність ролевих цілей при розподілі ролей між учасниками гри;
- групова – взаємодія учасників, які виконують певні ролі;
- реалізація ланцюжка рішень в ігровому процесі;
- наявність керованої емоційної складової.

Рольова гра - це ефективне відпрацювання різних варіантів поведінки у тих ситуаціях, в яких можуть опинитися майбутні вчителі (наприклад, атестація, захист або презентація розробки, конфлікт з однокурсниками тощо). Гра дозволяє набути навичок прийняття відповідальних рішень у навчальній ситуації. Ознакою, що відрізняє рольові ігри від ділових, є відсутність системи оцінювання під час гри.

Як правило, ігрова модель навчання має 4 етапи:

- орієнтація (введення студентів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу);
- підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів вирішення проблеми);
- основна частина – проведення гри;
- обговорення.

Включення ігрової ситуації стимулює інтерес студентів, сприяє формуванню їх позитивного ставлення до ігрової діяльності. На семінарських заняттях активно використовуємо ребуси, кросворди, складені студентами.

На парах з історії педагогіки зацікавила рольова гра «Інтерв'ю». Студентам необхідно взяти інтерв'ю у видатних педагогів минулого. Частина студентів обирала ролі педагогів, а інші студенти – ролі журналістів.

«Журналісти» підбирали питання для інтерв'ю, «вчені» відповідали на них. Як групі журналістів, так і групі вчених необхідно було ознайомитися з додатковою літературою, з науковими біографіями педагогів. Особливість цієї гри полягала в тому, що відповіді «вчених» – це вже не просто інформація, а особистісно-значуща інформація, це спроба студентів відстояти власні переконання.

Близька до гри «Інтерв'ю» гра «Реклама». Студенти вибирали певну теорію розвитку особистості і склали своєрідний рекламний буклет (презентації, фотографії, малюнки), обґрунтовували привабливість цієї теорії, її історичну роль, відстоювали її значущість в сучасній науці і практиці. Учасники гри відзначали, що почали відчувати себе «більш розкуто», хоча і важко буває «активно включитися в гру», «висловити власну думку», «заняття з ігровими ситуаціями найбільш цікаві», «матеріал засвоюється краще і швидше».

При вивченні курсу історії педагогіки особлива увага студентів зверталася на використання ігрових технологій в досвіді вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого — К.Д. Ушинського, К. Вентцеля, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлінського, Я. Корчака.

На парах з педагогіки, з основ педагогічної майстерності програвання різноманітних фрагментів, мікрореконструкції допомагає розвинути педагогічну імпровізацію, особливу значущу характеристику в майбутній професійній діяльності. Для імпровізації особливо важливі гнучкість, спонтанність, розкутість професійної поведінки, доброзичливий психологічний клімат, бажання спробувати свої сили в нестандартних ситуаціях. Ділова гра допомагає розвинути і такі професійно-особистісні якості майбутніх учителів, як упевненість, виразність, емоційність, комунікативність.

Ділові ігри допомагають студентам упевнено і відповідально поводитися в різних ситуаціях. Особливо цікавими і важливими для майбутніх учителів під час проведення лабораторних занять були такі: «Конфліктна ситуація на

уроці», «Індивідуальна бесіда класного керівника з батьками учня», «Моделювання ситуації успіху для школярів різного віку», «Засідання ради школи», «Батьківські збори», «Психолого-педагогічний консиліум» та інші . Під час проведення однієї рольової гри на лабораторному занятті ми змінювали початкові параметри. Такий підхід розвиває у студентів не фрагментарне, а цілісне, комплексне, системне сприйняття педагогічних явищ, попереджає стереотипність професійної поведінки, розвиває її гнучкість.

В процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» майбутнім учителям запам'яталася ділова гра «Самопрезентація» . Ігровий сюжет пов'язаний зі створенням інноваційної експериментальної школи, в яку підбирають вчителів, готових працювати творчо і неординарно. Експертна комісія повинна відібрати серед багатьох бажаючих найбільш талановитих професіоналів.

4. Одним із засобів стимулювання пізнавальної активності в процесі навчання є **технології опрацювання дискусійних питань**.

Дискусія (від лат. discussion - розгляд, дослідження) - це публічне обговорення або вільний обмін знаннями, думками, ідеями щодо будь-якого питання, проблеми. Її суттєвими ознаками є поєднання взаємодоповнюючого діалогу і обговорення, суперечки, зіткнення різних умок, позицій. Порівняно з поширеною в навчанні лекційно-семінарською формою навчання *дискусія має низку переваг* [37]:

1. Дискусія забезпечує активне, глибоке, особистісне засвоєння знань. Хоча лекція є більш економічним способом передачі знань, дискусія може мати більш довгостроковий ефект. Активне, зацікавлене, емоційне обговорення веде до осмисленого засвоєння нових знань, може змусити людину замислитися, змінити або переглянути свої позиції.
2. Під час дискусії здійснюється активна взаємодія студентів.

3. Зворотній зв'язок зі студентами. Дискусія забезпечує бачення того, наскільки група розуміє питання для обговорення, і не вимагає застосування більш формальних методів оцінки.

Дискусійний метод допомагає вирішувати наступні завдання:

- навчання учасників аналізу– реальних ситуацій, а також формування навичок виділення головного і другорядного;
- формулювання проблеми;
- моделювання складних ситуацій, коли– навіть самий здібний студент не в змозі самостійно охопити всі аспекти проблеми;
- формування здатності критично оцінювати і захищати свої переконання.

Організаційно-педагогічні основи проведення дискусії:

- проведення дискусії необхідно починати з конкретного дискусійного запитання (яке немає однозначної відповіді і передбачає різні варіанти вирішення);
- не потрібно ставити запитання на зразок: хто правий, а хто помиляється в тому чи іншому питанні;
- у центрі уваги має бути ймовірний перебіг дискусії (Що було б можливим за того чи того збігу обставин? Що могло статися, якби ... ? Чи були інші можливості, способи, дії?);
- усі висловлювання студентів мають стосуватися теми, яка обговорюється;
- викладач має виправляти помилки і неточності, яких припускаються студенти, та спонукати їх робити те саме;
- усі твердження учнів мають супроводжуватися аргументацією, обґрунтуванням, для чого викладач ставить запитання на зразок: "Які факти свідчать на користь вашої думки ?", "Як ви міркували, щоб дійти такого висновку?";
- дискусія може закінчуватися як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між її учасниками.

Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички захисту своєї власної думки, поглиблює знання з певної проблеми.

Такі технології досить цікаві для сучасного закладу освіти. До них відносять: "метод прес", "обери позицію", "зміни позицію", "неперервна шкала думок", "дискусія в стилі телевізійного ток-шоу", "дебати".

До участі в дискусійному обговоренні ми залучаємо студентів під час вивчення дискусійних видів роботи на заняттях з основ педагогічної майстерності та розглядаючи питання «Класно-урочна система та її альтернативи» (педагогіка), «Розвиток української національної системи освіти в епоху Українського відродження – XVI – перша пол. XVIII ст.»(Історія педагогіки), «Педагогічна спадщина А. С. Макаренка і сучасність»(Основи педагогічної майстерності) тощо.

На парах з історії педагогіки майбутнім учителям запропонували проаналізувати протилежні позиції Я.А. Коменського і Гегеля щодо гри. Позитивно оцінюючи роль гри в навчанні школярів, Я.А. Коменський переконував, що «забави ведуть до серйозних цілей». Гегель виступав проти «граючої педагогіки», підкреслював, що «ігрове виховання може мати для всього життя хлопчика той наслідок, що він на все почне дивитися зневажливо». Аналіз ідей великих педагогів стимулював дискусію, спрямовував студентів на підбір найбільш точних аргументів.

Ефективним способом розвитку навичок дискутування, на наш погляд, є метод *прес* [40, с. 67]. Ця технологія навчає майбутніх педагогів підбирати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній та стислій формі, переконувати інших. Студенти отримують картки, у яких зазначено чотири етапи методу: 1) висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає Ваша думка (починаючи зі слів *Я вважаю, що...*); 2) поясніть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів *Тому, що...*); 3) наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку Вашої позиції,

назвіть факти, які демонструють Ваші докази (*Наприклад...*); 4) узагальніть свою думку, зробіть висновок (*Таким чином...*).

Запропонована структура дозволяє студентам чіткіше й логічніше будувати власне висловлювання, аргументувати власну думку та впливати на співрозмовника у процесі дискусії.

Мозковий штурм (мозкова атака) - є найбільш вільною формою дискусії, ефективним способом швидкого включення всіх членів групи в роботу на основі вільного формулювання своїх думок з певної проблеми. Він використовується для колективного вирішення проблем при розробці конкретних проектів, де передбачаються генерація в групі різноманітних ідей, їх відбір і критична оцінка.

У загальному вигляді процедура “мозкової атаки” має такі етапи:

- 1) *підготовчий* – формулюється проблема, яку потрібно розв’язати; визначаються умови колективної роботи, з’ясовуються правила пошуку рішення і поведінки в процесі “мозкової атаки”; формуються кілька груп “генераторів ідей” (по 3-5 особи) і група експертів; даються інструкції групам “генераторів ідей” – висловлювати будь-які ідеї, не критикувати інших; встановлюється чітко лімітований регламент “атаки” (до 10 хвилин);
- 2) *розминка* – швидкий пошук відповідей на запитання з метою допомогти студентам сформуванню внутрішньо групову сумісність, максимально звільнитися від впливу психологічних бар’єрів: незручності, замкнутості, скутості тощо (час – 10-15 хвилин);
- 3) *основний* – “мозкова атака” – розв’язання проблеми розпочинається за сигналом ведучого; до кожної мікрогрупи прикріплюється “експерт”, завдання якого – записувати ідеї, висловлені “генераторами”, не критикувати їх, не втручаючись у процес генерування (час – 10-15 хвилин);
- 4) *оцінювальний* – на основі вибраних критеріїв “експерти” відбирають найкращі ідеї (час – 10 хвилин) ;
- 5) *заклучний* – обговорення роботи, обґрунтування і представлення найкращих ідей, рекомендації ї до практичного втілення.

Метод інциденту застосовується для прийняття спільного рішення в несприятливих умовах (дефіцит часу, аварійна ситуація). Інцидент – це переважно критична або екстремальна ситуація, коли рішення потрібно приймати швидко. Цей метод спрямований на подолання інертності мислення і вироблення вміння приймати відповідальне рішення в напруженому, стресовому стані, тренування реакції студентів у виняткових обставинах.

Отже, інтерактивні методи навчання та освітні технології спрямовані, насамперед, на підвищення власної активності студентів та їхньої мотивації до навчально-професійної діяльності. Вони дозволяють перейти від пасивного засвоєння знань до їх активного застосування в різних ситуаціях професійної діяльності, що, безумовно, підвищує якість підготовки майбутніх фахівців.

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Концептуальною основою проблемного навчання є теорія проблемного навчання, розроблена і застосована в 1894 р. американським філософом, психологом і педагогом Дж. Д'юї, що одержала подальший розвиток у працях, А. Бассиса, М. Юбера, О. Брушлинського, Т. Ільїної, І. Ільницької, О. Матюшкіна, М. Махмутової та інших. Ідея проблемного навчання не нова. В академії Платона, в ліцеї Аристотеля застосовували проблемні методи, коли учні шукали аргументи і контраргументи під час обговорення певних проблем.

Сьогодні під **проблемним навчанням** розуміється така організація навчального процесу, що припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів, яка сприяє розвитку творчого мислення й оволодінню продуктивними знаннями, навичками, вміннями.

Теорія і практика проблемного навчання розробляється насамперед на підставі досягнень психології мислення. Внутрішні закономірності мислення

мають пряме відношення до процесу навчання. Мислення визначається як процес, що складає безупинну взаємодію людини з об'єктом пізнання. У процесі навчання включення пізнаваного об'єкта в нові системи зв'язків і відносин з іншими об'єктами дозволяє відкривати в ньому всі нові властивості й ознаки, проводити аналіз цих відносин і новий синтез елементів, робити нові узагальнення. Без формування мислення немає засвоєння знань, тому ці процеси включають аналіз, синтез, узагальнення.

Основні функції і відмінні ознаки (особливості) проблемного навчання були сформульовані М. Махмутовим. Він поділяє їх на загальні й спеціальні.

Загальні функції проблемного навчання:

- засвоєння студентами системи знань і способів розумової, практичної діяльності;
- розвиток інтелекту студентів, тобто їхньої пізнавальної самостійності і творчих здібностей;
- формування діалектико-матеріалістичного мислення;
- формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Спеціальні функції проблемного навчання:

- формування навичок творчого засвоєння знань (застосування системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності);
- формування навичок творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) й уміння вирішувати навчальні проблеми;
- формування й накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем і художнього відображення дійсності);
- формування мотивів навчання, соціальних, моральних та пізнавальних потреб.

Кожна із зазначених функцій здійснюється в різноманітній практичній і теоретичній діяльності і залежить від врахування характерних особливостей проблемного навчання, які одночасно є і його відмінними ознаками.

Перша і найважливіша особливість - це специфічна інтелектуальна діяльність студента щодо самостійного засвоєння нових понять шляхом вирішення навчальних проблем, яка забезпечує свідомість, глибину, міцність знань і формування логіко-теоретичного та інтуїтивного мислення.

Друга особливість полягає в тому, що проблемне навчання - найбільш ефективний засіб формування світогляду, оскільки в процесі проблемного навчання формуються риси критичного, творчого, діалектичного мислення. Самостійне вирішення проблем одночасно є і основною умовою перетворення знань у переконання, оскільки тільки діалектичний підхід до аналізу всіх процесів і явищ формує систему міцних і глибоких переконань.

Третя особливість впливає з закономірного взаємозв'язку між теоретичними й практичними проблемами й визначається дидактичним принципом зв'язку навчання з життям. Зв'язок з практикою й використання життєвого досвіду при проблемному навчанні виступають не як проста ілюстрація теоретичних висновків, правил (хоча це і не виключається), а головним чином як джерело нових знань та як сфера застосування засвоєних способів вирішення проблем у практичній діяльності. З цієї причини зв'язок з життям служить найважливішим засобом створення проблемних ситуацій і (безпосереднім або опосередкованим) критерієм оцінки правильності вирішення навчальних проблем.

Четвертою особливістю проблемного навчання є систематичне застосування викладачем найбільш ефективного поєднання різноманітних видів самостійної роботи студентів. Зазначена особливість полягає в тому, що викладач організовує виконання самостійної роботи, яка вимагає як актуалізації раніше набутих, так і засвоєння нових знань і способів діяльності.

П'ята особливість визначається дидактичним принципом індивідуального підходу. При проблемному навчанні індивідуалізація обумовлена наявністю навчальних проблем різної складності, які кожним сприймаються по-різному. Індивідуальне сприйняття проблеми викликає

розходження в її формулюванні, висунення різноманітних гіпотез і знаходження певних шляхів їх доказу.

Шоста особливість полягає в динамічності проблемного навчання. Ця особливість обумовлена динамічністю самої проблеми, в основі якої завжди лежить протиріччя, властиве будь-якому явищу, факту дійсності. Динамічність проблемного навчання полягає в тому, що одна ситуація переходить в іншу природним шляхом на основі закону взаємозв'язку й взаємозумовленості всіх речей і явищ навколишнього світу. Як вказують дослідники, у традиційному навчанні динамічності немає, замість проблемності там переважає «категоричність».

Сьома особливість полягає у високій емоційній активності студентів, зумовленої, по-перше, тим, що сама проблемна ситуація є її джерелом і, по-друге, тим, що активна розумова діяльність нерозривно пов'язана з чуттєво-емоційною сферою психічної діяльності. Самостійна розумова діяльність пошукового характеру, пов'язана з індивідуальним «прийняттям» навчальної проблеми, викликає особисте переживання студента, його емоційну активність.

Восьма особливість проблемного навчання полягає в тому, що воно забезпечує нове співвідношення індукції і дедукції, нове співвідношення репродуктивного і продуктивного засвоєння знань.

Перші три особливості проблемного навчання мають соціальну спрямованість (забезпечують міцність знань, глибину переконань, уміння творчо застосовувати знання в житті). Інші особливості носять спеціально-дидактичний характер і в цілому характеризують проблемне навчання. Немає сумніву в тому, що проблемне навчання не може бути ефективним в різних умовах. Практика свідчить, що процес проблемного навчання породжує різні рівні як інтелектуальних утруднень студентів, так і їх пізнавальної активності: пізнавальна самостійність може бути дуже високою, або майже повністю відсутньою.

У зв'язку з цим цілком зрозумілі спроби виділити види і рівні проблемного навчання. М. Махмутов вважає, що види проблемного навчання найправильніше розрізняти за існуючими видами творчості. Класифікує *три види проблемного навчання*:

- *наукова творчість* - теоретичне дослідження, тобто пошук і відкриття студентами нового правила, закону, доказів; в основі цього виду проблемного навчання лежить постановка і рішення теоретичних навчальних проблем;

- *практична творчість* - пошук практичного розв'язання, тобто способу застосування наявних знань у новій ситуації, конструювання, винахід; в основі цього виду проблемного навчання лежить постановка й рішення практичних навчальних проблем;

- *художня творчість* - художнє відображення дійсності на основі творчої уяви, включає малювання, гру на музичних інструментах тощо .

Усі види проблемного навчання характеризуються наявністю репродуктивної, продуктивної і творчої діяльності студентів, наявністю пошуку розв'язання проблеми. Проте перший вид проблемного навчання найчастіше використовується на теоретичних заняттях, де відбувається індивідуальне, групове або фронтальне вирішення проблеми. Другий - на лабораторних, практичних заняттях, на предметному гуртку, на факультативі, на практиці. Третій вид - на аудиторних і позааудиторних заняттях. Останні два види проблемного навчання характеризуються рішенням, головним чином, індивідуальних або групових навчальних проблем.

Кожен вид проблемного навчання має складну структуру, яка має різну результативність навчання. Ефективним може вважатися такий процес навчання, який зумовлює: збільшення обсягу засвоєння знань, умінь, навичок студентів; поглиблення і зміцнення знань - новий рівень навченості; новий рівень пізнавальних потреб навчання; новий рівень сформованості пізнавальної самостійності і творчих здібностей.

Усі перераховані види проблемного навчання можуть протікати з різним ступенем пізнавальної активності студентів. Визначення цієї міри має важливе значення для керування процесом формування пізнавальної самостійності студентів.

Зазначені вище види проблемного навчання можуть мати різні рівні. М.Махмутов умовно виділяє **чотири рівні проблемного навчання**:

- рівень звичайної активності;
- рівень напівсамостійної активності;
- рівень самостійної (продуктивної) активності;
- рівень творчої активності.

Рівні проблемного навчання відображають не тільки різний рівень засвоєння учнями нових знань і способів розумової діяльності, але і різні рівні мислення.

Рівень звичайної несамостійної активності - це сприйняття студентами пояснень викладача, засвоєння зразка розумової дії в умовах проблемної ситуації, виконання самостійних робіт, вправ відтворюючого характеру.

Рівень напівсамостійної активності характеризується застосуванням засвоєних знань у новій ситуації і участю студентів у спільному з викладачем пошуку способу вирішення поставленої навчальної проблеми.

Рівень самостійної активності передбачає виконання самостійних робіт репродуктивно-пошукового характеру, коли студент самостійно працює з текстом підручника, застосовує засвоєні знання в новій ситуації, конструює рішення задачі середнього рівня складності, шляхом логічного аналізу доводить гіпотезу з незначною допомогою викладача.

Рівень творчої активності характеризує виконання самостійних робіт, що вимагають творчої уяви, логічного аналізу, відкриття нового способу розв'язання, самостійного доказу. Цей рівень характеризується самостійними висновками й узагальненнями, винаходами; тут же має місце й художня творчість.

Кожний рівень проблемного навчання може мати різні варіанти

організації, в залежності від різних факторів психолого-педагогічного характеру. Переведення студентів з першого на більш високий рівень є результатом проблемного навчання і одночасно процесом управління їх навчально-пізнавальною діяльністю.

Проблемна ситуація - основний елемент проблемного навчання, за допомогою якої здійснюється пізнавальна потреба студентів, активізується мислення.

Найбільш чітко і послідовно компоненти проблемної ситуації розробив психолог О. Матюшкін. У психологічній структурі проблемної ситуації він виділяє наступні три компоненти:

- невідоме знання чи спосіб дії;
- пізнавальна потреба, яка спонукає людину до інтелектуальної діяльності;
- інтелектуальні можливості людини, які включають його творчі здібності і минулий досвід.

Компоненти психологічної структури проблемної ситуації характеризують і внутрішні умови мислення. В силу цього проблемна ситуація виникає тільки за наявності певних внутрішніх умов мислення. Це положення має важливе значення для викладача. Знаючи внутрішні умови мислення і сприяючи їхньому виникненню, за допомогою проблемної ситуації, він може активізувати розумову діяльність студентів, керувати нею.

Як видно, проблемна ситуація за своєю психологічною структурою, як і мислення, є досить складним явищем і включає в себе не тільки предметно-змістову, але й мотиваційну, особистісну (потреби, можливості суб'єкта) складові. Виходячи з цього, О. Матюшкін визначає *проблемну ситуацію* як особливий вид розумової взаємодії суб'єкта й об'єкта, що характеризується таким психічним станом, який виникає в суб'єкта (студента) при виконанні завдання, вимагає знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше не відомі суб'єкту знання чи способи дії.

Проблемна ситуація в педагогіці (на відміну від психології) розглядається не взагалі як стан інтелектуальної напруги, пов'язаної з несподіваною «перешкодою» для думки, а як стан розумового утруднення, викликаного об'єктивною недостатністю раніше засвоєних знань і способів розумової чи практичної діяльності для вирішення пізнавального завдання. Несподіване утруднення завжди дивує, бентежить людину, стимулює розумовий пошук.

Словесне вираження змісту проблемної ситуації становить **навчальну проблему**. Вихід з проблемної ситуації завжди пов'язаний з усвідомленням проблеми (того, що невідомо), її формулюванням і рішенням. Щоб проблемна ситуація стала дидактичним інструментом педагога, необхідно знання типів проблемних ситуацій. У літературі відомо понад 20 класифікацій проблемних ситуацій (О. Матюшкін, Т. Кудрявцев, К.Бабанський та ін), в основу яких покладено різні критерії

Найбільшим визнаною в педагогічній практиці є **класифікація** М.Махмутова. Він вказує наступні способи створення проблемних ситуацій і, відповідно, визначає їх типи:

- при зіткненні студентів з життєвими явищами, фактами, які потребують теоретичного пояснення;
- при організації практичної роботи студентів;
- при формулюванні гіпотез;
- при спонуканні до порівняння, співставлення і протиставлення;
- при спонуканні студентів до попереднього узагальнення нових фактів;
- при дослідницьких завданнях.

Організація проблемного навчання на практиці має певні складності. Основні труднощі пов'язані з недостатньою розробленістю методики організації проблемного навчання в різних типах навчальних закладів, складністю підготовки навчального матеріалу у вигляді проблемних пізнавальних завдань, діалогових конструкцій, а також недостатньою підготовленістю викладача до організації проблемного навчання.

Перш ніж планувати проблемне вивчення теми (розділу), необхідно встановити її дидактичну доцільність. При цьому потрібно враховувати специфіку змісту досліджуваного матеріалу, його складність, характер інформації (описовий або такий, який вимагає узагальнень, аналізу, висновків).

Важливо з'ясувати «внутрішні умови» мислення студентів, а саме: рівень знань з досліджуваної теми; інтелектуальні можливості студентів, рівень їхнього розвитку.

В залежності від виявленого рівня «внутрішніх умов» мислення студентів розробляється система конкретних завдань, які виявляють протиріччя на шляху від незнання до знання. До таких завдань можна віднести:

- питання, що вимагають пояснити те чи інше явище;
- питання, за допомогою яких викладач навмисно зіштовхує суперечливі судження, думки, оцінки великих людей, вчених, самих студентів;
- завдання на зіставлення, порівняння тощо.

При розробці і постановці системи проблемних ситуацій сама послідовність проблемних ситуацій є основною умовою організації проблемного навчання. В системі проблемних ситуацій виявляється головна, домінантна і низка допоміжних. Формулювання основної проблемної ситуації є найбільшою складністю, але саме вона забезпечує активізацію пізнавальної діяльності, робить процес пізнання більш цілеспрямованим і осмисленим.

Студенти не можуть відразу розв'язати основну проблему внаслідок відсутності в них необхідних умінь, організувати самостійну дослідницьку роботу. Тому необхідно створити послідовну систему допоміжних проблем, які можуть вивести до розуміння основного проблемного запитання. Це дозволяє керувати пізнавальною діяльністю студентів, засвоювати необхідні знання, оволодівати способами дослідницької діяльності.

При організації проблемного навчання не можна обійтися без традиційних методів навчання. В залежності від специфіки та рівня складності інформації

використовують різні методи: репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, пошукові, експериментальні тощо.

Не менш вагомим нововведенням в освітній сфері є інтерактивна методика Case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Ця методика побудована на організації та розв'язанні сучасних проблем у навчанні майбутнього спеціаліста.

«Кейс» (з англ. – випадок) – це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання та учіння. «Кейс-стаді» (з англ. – повчальний випадок) – це опис ситуації, яка реально існувала. «Кейс-стаді», за визначенням науковців – це сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на певному етапі. Ця технологія є практикою використання «кейсів» як засобу навчання в галузях права, бізнесу, медицини, освіти.

Науковець Т. Кошманова виокремлює два типи «кейсів», які використовують для підготовки педагогів. *Перший тип* – це детальний (до погодинної хронології) щоденний опис діяльності студента за принципом: коли? де? і як? *Другий тип* передбачає обговорення короткої і конкретної навчальної ситуації, події, яка, наприклад, відбулася зі студентом на педагогічній практиці .

Зауважимо, що кейс-метод – це коротка за обсягом ділова гра. Його сутність полягає в тому, що проблемне викладання знань супроводжується організацією самостійної роботи студентів. Особливістю цього методу є відтворення проблемної ситуації на основі фактів реального життя.

Кейс – не тільки опис реальних подій, а єдиний інформаційний комплекс, що допомагає з'ясувати певну ситуацію; містить питання, які приводять до розв'язання завдання. Гідний кейс має бути вдало дібраним і відповідати таким вимогам: відповідати чітко сформульованій меті створення; містити відповідний рівень труднощів; бути актуальним; ілюструвати типові ситуації;

розвивати аналітичне мислення; провокувати дискусію; мати кілька варіантів вирішення.

Науковці вважають, що кейси бувають «мертві» і «живі». До мертвих відносять ті, що містять всю необхідну для аналізу інформацію, а до «живих» – ті, що заохочують студентів до пошуку додаткової інформації для аналізу.

Мета кейсів – детальний аналіз проблеми, а не її оцінювання (особливо, завчасне оцінювання), не презентація специфічних «правильних шляхів», а допомога в набутті навичок аналізу. Разом із вдосконаленням аналітичних навичок метод ситуаційних вправ стимулює розвиток проникливості, є формою перевірки знань, розвиває здатність відокремлювати важливе від тривіального, виховує почуття відповідальності в процесі навчання.

Кейси розглядають з позицій проблеми, ролей, подій, діяльності й часу [48]. Проаналізуємо їх детальніше.

Передусім кейс розглядають як проблему, що покладена в його основу і здебільшого приховується, замаскована викладачем. Завдання студентів полягає в тому, щоб чітко сформулювати і кваліфікувати проблему, а потім на її основі створити певний варіант розв'язання проблеми.

Цікаві кейс-методи в навчальній діловій грі – це метод інциденту (ЧП) і метод розігрування ситуації в ролях. У першому випадку аналізується мікроситуація – службові курйози (пригоди), повчальні історії, де викладач лаконічно пояснює сутність проблеми і залучає студентів до її розв'язання. Зазвичай це приклади з життя, що швидко засвоюються студентами й стають їхнім досвідом.

Кейс можна розглядати і як деяку складну подію, що інтегрує комплекс її складових. Попередній аналіз кейса завжди передбачає аналіз подій, тобто осмислення подій кейса. Існує кілька видів подій: прості, складні, послідовні, паралельні, випадкові, детерміновані, проблемні, неproblemні, випадок, дія.

Особливу роль у кейсі відіграють дії його суб'єктів (студентів). Дії в кейсі або описуються, і тоді потрібно їх осмислити (наслідки, ефективність), або повинні бути запропоновані як спосіб розв'язання проблеми. Але в будь-

якому разі формування моделі практичної дії є ефективним засобом формування професійних якостей майбутніх вчителів.

Здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що використання будь-якого кейс-методу в педагогічному ВНЗ має сприяти формуванню у студентів умінь розв'язувати або взагалі ізолювати проблеми в майбутній діяльності та навчитися приймати ефективні рішення.

З'ясовуючи сутність інноваційної технології кейс-методу, варто відзначити, що вона полягає в ініціюванні самостійного вивчення студентами ситуацій, формуванні власного бачення проблем та їх розв'язання, виробленні вміння дискутувати й обговорювати ситуацію. У ході розгляду ситуацій за допомогою кейсів студенти вчаться діяти в «команді», проводити аналіз, уникати помилок, які часто виникають під час виконання конкретних завдань, приймати управлінські рішення.

«Кейс»-метод у вищому педагогічному навчальному закладі варто використовувати для того, щоб допомогти майбутньому педагогові зрозуміти специфіку педагогічних ситуацій (взаємовідносини, види відповідальності, клімат навчання, мотивація). Це сприяє формуванню умінь розв'язання не лише проблемних ситуацій з вище названої спеціальності, а й допомагає студентові адаптуватися до майбутньої професійної діяльності.

Наведемо характеристику *проблемної лекції*.

На відміну від змісту інформаційної лекції, який пропонується викладачем у вигляді відомого, підлягає лише запам'ятовуванню матеріалу, на проблемній лекції нове знання вводиться як невідоме для студентів. Отримана інформація засвоюється як особистісне відкриття ще невідомого для себе знання. Це дозволяє створити в слухачів ілюзію "відкриття" вже відомого в науці.

Компонентами проблемної ситуації є об'єкт пізнання (матеріал лекції) і суб'єкт пізнання (той, хто навчається), процес розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом і є *пізнавальною діяльністю*, засвоєнням нової, невідомої ще для студента інформації, яка міститься в навчальній проблемі.

Навчальний матеріал подається у формі навчальної проблеми. Навчальна проблема має логічну форму пізнавальної задачі, що фіксує деяке протиріччя в її умовах і завершується питанням (питаннями). Невідомим є відповідь на питання, що розв'язує протиріччя, яке студент переживає як інтелектуальне утруднення. Проблемна ситуація виникає після виявлення протиріччя у вихідних даних навчальної проблеми.

Отже, лекція стає проблемною в тому випадку, коли в ній реалізується принцип проблемності. При цьому необхідно дотримання двох взаємопов'язаних умов:

- 1) реалізація принципу проблемності при відборі й дидактичної обробки змісту навчального курсу до лекції;
- 2) реалізація принципу проблемності при подачі цього змісту безпосередньо на лекції.

Перше досягається розробкою викладачем системи пізнавальних завдань - навчальних проблем, що відображають основний зміст навчального предмета; друге - побудовою лекції як діалогічного спілкування викладача зі студентами. Діалогічне спілкування може будуватися як живий діалог викладача зі студентами під час лекції на тих етапах, де це доцільно, або як внутрішній діалог (самостійне мислення), що найбільш типово для лекції проблемного характеру. У внутрішньому діалозі студенти разом з викладачем ставлять запитання та відповідають на них або фіксують питання в конспекті для подальшого з'ясування в ході самостійних завдань, індивідуальної консультації з викладачем або ж обговорення з іншими студентами на семінарі.

Структура проблемної лекції:

- 1) створення проблемної ситуації через постановку навчальних проблем;
- 2) конкретизація навчальних проблем, висунення гіпотез їх вирішення;
- 3) уявний експеримент з перевірки висунутих гіпотез;

- 4) перевірка сформульованих гіпотез, підбір аргументів, фактів для їх підтвердження;
- 5) формулювання висновків;
- 6) підведення до нових протиріч, перспектив подальшого вивчення матеріалу;
- 7) питання (письмові завдання) для зворотного зв'язку, що допомагають коригувати розумову діяльність студентів на лекції.

Дуже важливо при конструюванні курсу, щоб лекції проблемного викладу значно перевищували за обсягом інформаційні. В структуру лекції можуть бути включені завдання різного рівня складності для подальшої самостійної роботи. Завдання можуть носити обов'язковий і добровільний характер. Викладач може включати результати дослідної роботи студентів у зміст лекцій. Взаємозв'язок між лекціями має особливе значення, це забезпечує системність і логічність розглянутого матеріалу.

Методичні прийоми внесення в лекцію проблемності

1. Постановка проблемних питань до початку лекції. Система заздалегідь підготовлених викладачем інформаційних і проблемних питань становить своєрідний "інструментальний ящик" викладача. Проблемні питання вказують на суть навчальної проблеми і на галузь пошуку невідомого. Інформаційні питання (у традиційному навчанні) ставлять за мету актуалізувати вже наявні в студентів знання. Слід зазначити, що одне й теж запитання може бути інформаційним для сильного студента й проблемним для слабкого.

2. Ознайомлення студентів з методами науки з метою демонстрації певного наукового явища в процесі його розвитку. Це важливо не тільки для вивчення історії вирішення проблем, але і для підкріплення наукових положень посиленнями на експериментальну роботу, яка проводиться.

3. Підготовка ефективних завдань, що стимулюють залучення студентів до дослідницької роботи, проведеної на кафедрі: лекції демонструють

невирішені проблеми або окремі їх аспекти, в розробці яких студенти могли б взяти участь.

4. Завдання, що стимулюють самостійний пошук студентами нового для них досвіду.

5. Інтерес студентів до поглибленого самостійного вивчення наукових питань, поставлених на лекції, підкріплюються й посиланнями лектора на літературу, в якій можна отримати відповідь на поставлене питання.

6. Запитання й завдання, що носять прогностичний характер, тобто спонукають студентів до роздумів про те, як буде розвиватися певне явище, яке професійно їх цікавить.

Стиль спілкування викладача зі студентами на проблемній лекції:

- викладач входить в контакт зі студентами не як "законодавець", а як співрозмовник, який прийшов на лекцію "поділитися" з ними своїми знаннями та досвідом;
- викладач не тільки визнає право студента на власне судження, але й зацікавлений у ньому;
- нове знання виглядає справжнім не тільки в силу авторитету викладача, вченого або автора підручника, але й в силу доказів його істинності;
- матеріал лекції включає обговорення різних думок на розв'язання навчальних проблем, відтворює логіку розвитку науки, її змісту, демонструє способи вирішення об'єктивних суперечностей в історії науки;
- спілкування зі студентами організовується таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку й знаходження шляхів вирішення суперечностей, створених самим викладачем;
- викладач ставить запитання й відповідає на них, викликає питання в студентів і стимулює самостійний пошук відповідей під час лекції. Студенти працюють разом з викладачем.

При організації проблемного навчання необхідно застосовувати й традиційні методи навчання.

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Ефективним доповненням до інтерактивних та інших сучасних технологій є **проектна технологія**, або як її ще називають, метод проектів.

Метод проектів - система навчання, за якої студенти здобувають знання й уміння в процесі самостійного планування і виконання практичних завдань – проектів, які поступово ускладнюються. **Проект** - це комплекс пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних та інших видів робіт, що виконуються студентами самостійно, проте під керівництвом викладача, з метою практичного або теоретичного розв'язання значущої проблеми.

Метод проектів виник у другій половині ХІХ століття в сільськогосподарських школах США і був перенесений пізніше на загальноосвітню школу. Ґрунтується на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки, яка проголошувала «навчання через діяльність» (Дж. І. Е. Дьюї «Школи майбутнього»). Детально висвітлений метод проектів у працях У. Кілпатрика та Е. Коллінгса(США).

У 20-х роках ХХ ст. метод проектів привернув увагу радянських педагогів, які вважали, що, будучи критично переробленим, він зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи та самостійності учнів у навчанні і сприятиме здійсненню безпосереднього зв'язку між отриманням учнями знань і умінь та їх застосуванням для розв'язання практичних задач. Метод проектів став частково використовуватись у практиці шкіл – спочатку дослідних, а потім і у деяких масових.

Як компонент системи освіти метод проектів почав використовуватися в українській школі при вивченні різних навчальних предметів (фізики, хімії, біології, літератури тощо) на початку 90-х років ХХ ст.

На сьогоднішній день метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом. Проектна технологія дозволяє не стільки передавати студентам суму тих чи інших знань, скільки навчити здобувати ці знання самостійно, вміти користуватися набутою інформацією

для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань; майбутні педагоги набувають комунікативних навичок і вмінь, знайомляться з різними культурами, думками; вчаться користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати, висувати гіпотези, робити висновки.

Класифікація проектів може здійснюватись за такими ознаками:

- домінуюча в проекті діяльність (дослідницька, пошукова, творча, рольова, інформаційно – прикладна);
- предметно – змістова складова (моно – або міжпредметні проекти);
- характер координації проекту (з відкритою координацією або з прихованою координацією);
- характер контактів (внутрішні: студенти певної групи, курсу, навчального закладу, регіону, країни; та міжнародні: різних країн);
- кількість учасників проекту (індивідуальний, груповий, масовий);
- термін виконання проекту – короткотривалий (заняття), середньо тривалий (від тижня до місяця), довготривалий (декілька місяців).

Відповідно до першої ознаки можна виділити наступні **типи проектів**:

1. *Дослідницькі* – це такі проекти, які вимагають добре продуманої структури, визначеної мети, актуальності дослідження, значення, методів у тому числі експериментальних і дослідницьких робіт, а також методів опрацювання результатів. Ці проекти сприяють логіці дослідження й структура їх наближена або така ж як і справжніх наукових досліджень. Цей тип проектів включає:

- 1) актуальність теми, яка узята для дослідження,
- 2) формулювання проблеми дослідження, його предмета й об'єкта,
- 3) визначення задач,
- 4) визначення методів, джерел інформації
- 5) вибір методології, гіпотез
- 6) розробка плану, шляхів вирішення
- 7) обговорення отриманих результатів

8) висновки

9) оформлення результатів досліджень,

10) визначення нових проблем для подальшого розвитку дослідження.

2. *Творчі проекти* вимагають виділення домінуючого аспекту. У них немає детально проробленої структури спільної діяльності. Структура тільки намічається і потім розвивається таким чином, щоб отримати кінцевий результат, який відповідає інтересам учасників проекту. Доцільним є домовлення про результати, які плануються та форма представлення. Це може бути твір, фільм, газета, відеофільм, свята, гра, експедиція та інші. Оформлення результатів творчого проекту вимагає чітко продуманої структури у вигляді сценарію відеофільму, плану твору, статті, репортажу, програми свята, дизайну і рубрик газети, альбому і т.д.

3. *Рольові* – це проекти, у яких (як у творчих) структура тільки намічається і залишається відкритою до завершення роботи. Характер і зміст проекту беруть на себе у визначених ролях учасники. Це літературні персонажі або вигадані герої, що імітують відносини (соціальні або ділові), які ускладнюються придуманими учасниками, ситуаціями. Ступінь творчості в цих проектах дуже висока, але переважає рольова гра. Результати цих проектів намічаються на початку виконання або вимальовуються лише в кінці.

4. *Інформаційні проекти* спрямовані на збір інформації про явище або якийсь об'єкт. З цією інформацією ознайомлюються учасники проекту, аналізують її узагальнюють факти, які призначені для широкої аудиторії. Так як і дослідницькі, інформаційні проекти вимагають добре продуманої структури, систематичної корекції по ходу роботи.

Структура проекту включає:

- мету, його актуальність – джерела інформації (літературні, засоби масової інформації, інтерв'ю, анкетування, база даних, включаючи електронні і ін.);
- обробка інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення, висновки);

- результат (стаття, реферат, доповідь, відео і ін.);
- презентація (публікація, обговорення в телеконференції і т.д.).

Інформаційні проекти називають ще ознайомлювально – орієнтовними, які часто інтегруються в дослідницькі проекти й стають їх органічною частиною (модулем). Структура дослідницької діяльності, з метою інформаційного пошуку й аналізу, подібна до предметно – дослідницької і включає: предмет інформаційного пошуку, поетапність пошуку з позначенням проміжкових результатів, аналіз зібраних фактів, висновки; коректування (якщо необхідно) первісного напрямку; подальший пошук інформації з уточнених напрямків, аналіз нових фактів, узагальнення, висновки (тощо – до отримання даних, що задовільняють всіх учасників проекту); загальний висновок, оформлення результатів (обговорення, презентація, зовнішня оцінка).

5. Прикладні проекти – відрізняються від інших тим, що результат діяльності їх учасників позначається на самому початку. Цей результат обов'язково орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, створений на основі результатів дослідження (з біології, мікробіології, хімії, екології, різного характеру), програма дій, рекомендації, які спрямовані на ліквідацію виявлених невідповідностей і т.д.).

Цей проект вимагає добре продуманої структури, сценарію всієї діяльності учасників з визначенням їх функцій (оформлення результатів діяльності) та участі кожного учасника в оформленні кінцевого продукту. У даному проекті важлива організація координаційної роботи в плані поетапних обговорень, коректуванні зусиль як спільних, так й індивідуальних, в організації одержаних результатів і можливих результатів їх впровадження в практику, а також зовнішньої та систематичної оцінки проекту. Даний проект ще називають практично – орієнтованим.

Згідно другої ознаки (*предметно – змістової області*) виділяють 2 типи проектів:

1. *Монопроекти* – це такі, які проводяться в рамках одного предмету, найбільш складних розділів або тем в ході серії занять. Робота над монопроектами вимагає знань і з інших областей наук для вирішення тієї чи іншої проблеми, яка лежить у руслі досліджуваної проблеми.

2. *Міжпредметні проекти* використовуються в позааудиторний час. До них відносяться або невеликі проекти, що стосуються кількох предметів, або об'ємні, тривалі, загальні, які можуть вирішити проблему, важливу для всіх учасників проекту. Такі проекти вимагають кваліфікованої координації з боку спеціалістів, злагодженої роботи творчих груп, мають чітко виражені дослідницькі завдання, добре пророблені форми проміжних і підсумкових презентацій.

За характером координації (третьою ознакою) проекти є також двох типів:

1. *З відкритою координацією* – в яких координатор проекту, що ненав'язливо спрямовує роботу його учасників, організовує (якщо необхідно) окремі етапи проекту, діяльність деяких його виконавців (наприклад, якщо потрібно домовитися про зустріч, провести анкетування, зібрати дані, інтерв'ю фахівців і т.д.).

2. *З прихованою координацією* – проекти відносяться до телекомунікаційних. В цьому проекті координатор виступає як повноправний учасник проекту.

За характером контактів, як четвертої ознаки, розрізняють проекти:

1. *Внутрішні або регіональні* – це проекти, які організовані або всередині навчального закладу, міждисциплінарні, або між навчальними закладами, курсами, всередині регіону, одній країні (це відноситься тільки до телекомунікаційних проектів).

2. *Міжнародні* – коли учасниками проекту є представники різних країн.

Ці проекти являють собою винятковий інтерес і для їх реалізації необхідні засоби інформаційних технологій.

Згідно п'ятої ознаки (за кількістю учасників) можна виділити проекти:

1. *Індивідуальні (особистісні)* – виконуються між двома партнерами, які знаходяться в різних навчальних закладах, регіонах, країнах.

2. *Групові* – між групами учасників.

3. *Парні (масові)* – між парами учасників.

За тривалістю виконання (шостої ознаки) проекти класифікують на:

1. *Короткотривалі* – для вирішення невеликої проблеми або частини великої проблеми, які можуть бути розроблені на декількох заняттях з програми одного предмета або міждисциплінарні.

2. *Середньої тривалості* – які виконуються протягом тижня або місяця.

3. *Довгострокові* – від місяця до декількох місяців.

На сьогодні до структурування проекту необхідно використовувати наступні підходи:

- вибір теми, тип, кількість учасників;
- варіанти проблем, які необхідно досліджувати в рамках наміченої тематики (навідні питання, ситуації, що сприяють визначенню проблеми, відео і т.д., мозкова атака з колективним обговоренням);
- розподіл задач по групах, обговорення можливих методів дослідження, пошук інформації, творчих рішень;
- самостійна робота учасників проекту за своїми індивідуальними, груповими, дослідницькими, творчими задачами;
- проміжні обговорення отриманих даних в групах;
- захист, опонування, обговорення, експертиза, оголошення зовнішньої оцінки, формулювання висновків.

Ефективність застосування методу проектів залежить від рівня підготовки суб'єкта навчання [36]. Він повинен володіти такими вміннями: інтелектуальними (працювати з інформацією, аналізувати, систематизувати, узагальнювати, встановлювати асоціації з раніше вивченим, робити висновки; творчими (висувати ідеї, знаходити варіанти розв'язання проблеми, передбачати можливі наслідки рішень); комунікативними (відстоювати власну думку, знаходити компроміс, прогнозувати свій результат); соціальними (відповідати за результати своєї праці, розуміти й поважати точку зору інших).

У роботі над проектом виділяють декілька етапів.

Послідовність роботи над проектом	Зміст роботи на цій стадії	Діяльність студентів	Діяльність викладачів
1	2	3	4
Підготовка	Визначення теми й цілей проекту	Обговорюють предмет з викладачем й отримують при необхідності додаткову інформацію. Визначають цілі проекту	Знайомить зі змістом проектного підходу й мотивує студентів. Допомагає у визначенні цілей.
Планування	а) Визначення джерел інформації. б) Визначення способів збору та аналізу інформації. в) Визначення способу представлення результатів (форми звіту). г) Встановлення процедур і критеріїв оцінки результатів процесу. д) Розподіл завдань (обов'язків) між членами команди.	Виробляють план дії. Формулюють завдання.	Пропонує ідеї, висловлює припущення.
Дослідження	Збір інформації, вирішення проміжних завдань. Основні інструменти: інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент	Виконують дослідження, вирішуючи проміжні завдання	Спостерігає, радить, непрямо керує діяльністю.
Результати та/або висновки	Аналіз інформації. Формулювання висновків.	Аналізують інформацію	Спостерігає, радить
Подання або звіт	Можливі форми представлення результатів (звіту): усний звіт, усний звіт з демонстрацією матеріалів, письмовий звіт	Звітують, обговорюють.	Слухає, ставить питання в ролі учасника.

Оцінка результатів і процесу		Беруть участь в оцінці шляхом колективного обговорення та самооцінки.	Оцінює зусилля студентів, креативність, якість використання джерел, невикористані можливості, потенціал продовження, якість звіту.
------------------------------	--	---	--

У цілому *структуру та етапи* проекту можна визначити як «5 П»: проблема - планування (проектування) - пошук рішення - продукт - презентація. В якості шостого «П» може бути додане портфоліо - папка, в якій зібрані всі робочі матеріали проекту (чернетки, денні плани, звіти тощо). В основу технології проектів покладена ідея, яка складає суть поняття «проект», його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні певної практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Для досягнення такого результату необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми, використовуючи з цієї метою знання з різних галузей, уміння прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Основними *вимогами до використання методу проектів є* :

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми / задачі, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів. Результати виконаних проектів повинні бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична - конкретний результат, готовий до використання.
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.

4. Структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів).

5. Використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій

Підготовка студентів вищої школи до застосування проектної діяльності є необхідним компонентом становлення професійної майстерності.

Оволодіння методикою проектування технічних об'єктів майбутніми спеціалістами буде забезпечено в разі виконання таких умов:

1) система знань про проектний метод повинна розглядатись як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх спеціалістів;

2) зміст навчання повинен визначатись сучасними уявленнями про метод проектів, редуційованими до умов формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів;

3) методика формування у студентів системи знань буде ґрунтуватись на комплексному застосуванні взаємно доповнюючих активних методів і засобів навчання.

Розглянемо *технологію розробки інноваційного проекту на прикладі розробки інноваційного проекту школи.*

Інноваційний проект – це документ, у якому визначаються мета, завдання, перелік, послідовність дій, виконавців і сфера їхньої відповідальності, необхідні ресурси, процедура контролю за ходом реалізації передбачених заходів з метою поліпшення діяльності навчального закладу, досягнення визначених результатів у встановлені терміни.

Технологія розробки інноваційного освітнього процесу передбачає такі *основні етапи.*

1. **Визначення мети проекту.** Є першим і найскладнішим кроком у складанні проекту. Мета – це результат, що має бути отриманий у підсумку реалізації проекту за визначених умов та у певний час і може бути вимірний якісно та кількісно.

Мету потрібно формулювати так, аби з формулювання було зрозуміло, що саме зміниться на краще внаслідок реалізації проекту, коли і за яких умов. Передбачуваний результат має підлягати не лише якісному, а й кількісному вимірюванню, інакше після завершення роботи за проектом ви не зможете визначити, чи досягнуто його мету. Розпочати формулювання мети проекту можна зі створення уявного образу його результату. Потім цей образ потрібно описати згідно з визначеними вимогами.

2. Визначення завдань проекту.

Формулювання завдань проекту – це пошук відповіді на питання: які саме заходи потрібно здійснити для його реалізації, скласти їх перелік. Головною вимогою є повнота переліку. Кожне завдання потрібно сформулювати так, щоб із формулювання було зрозуміло, що має бути зроблено, ким, коли і за яких умов.

3. Складання графіку проекту

Складання графіку виконання завдань дасть змогу оптимально розподілити час, відведений для реалізації проекту.

4. Складання переліку заходів із реалізації проекту, формулювання їх очікуваних результатів.

На цьому етапі проводиться переформулювання завдань у заходи щодо їх виконання, а також визначення результатів здійснення кожного заходу. Як правило, одному завданню можуть відповідати кілька заходів щодо його виконання. Після розподілу заходів реалізації проекту за часом їх здійснення, необхідно визначити очікуваний результат кожного з них.

5. Розробка системи оцінювання проміжних і кінцевих результатів проекту.

Система оцінювання проекту – це перелік показників, процедур, термінів і суб'єктів оцінювання результатів проекту в цілому й кожного окремого заходу з його реалізації. Розробляючи систему оцінювання проекту, потрібно визначити для кожного заходу:

– показники (те, чим вимірюватимуться досягнуті результати);

- процедуру оцінювання (специфіку самого процесу оцінювання);
- терміни оцінювання (час проведення оцінювання);
- людей, які здійснюватимуть оцінювання результатів.

Існують два види показників:

- кількісні – за кількістю зробленого (наприклад, відсоток, на який покращиться успішність учнів внаслідок реалізації проекту);
- якісні – за зміною стану, якості об'єкта, на який було спрямовано реалізацію проекту (наприклад, мотивація учасників навчально-виховного процесу до підвищення його результативності).

Важливо оцінити не лише підсумки проекту, а й проміжні результати окремих заходів з його реалізації, що дасть змогу внести своєчасні корективи в хід реалізації проекту з урахуванням зовнішніх обставин, змін у складі команди тощо.

6. Визначення людських ресурсів, необхідних для здійснення кожного заходу.

На практиці це означає – підібрати людей, які візьмуть участь у реалізації проекту, розподілити між ними обов'язки. Усі обов'язки повинні бути реальними, конкретними, зміст має впливати із переліку заходів.

7. Визначення матеріально-технічних ресурсів, необхідних для здійснення кожного заходу.

На цьому етапі головне – визначити, підрахувати матеріальні і фінансові ресурси, необхідні для здійснення запланованого. Необхідно пам'ятати, що ресурсом можуть бути не лише матеріальні цінності чи гроші, а й інформація, і головне – особиста участь людини в розробці та реалізації проекту.

8. Складання бюджету проекту.

Складаючи бюджет, потрібно визначити вартість проекту в цілому і кожного заходу окремо.

9. Розробка операційного плану та його оцінювання.

Операційний план складається з максимальним залучення людей, які братимуть участь в його виконанні, ухвалюється всіма відповідальними за реалізацію проекту.

Після розробки плану доцільно здійснити його оцінювання. План потрібно оцінити з точки зору його відповідності вимогам до проекту: актуальності, реалістичності, цілісності й контрольованості. Після внутрішнього оцінювання план необхідно передати належним експертам для незалежної експертизи. Їхня оцінка допоможе виявити помилки та прорахунки, яких керівник може просто не помітити.

Проектна діяльність знаходить своє місце і *на заняттях з педагогічних дисциплін*. Приміром, виконання колективного проекту може стати ефективним завершенням курсу історії педагогіки: кожен студент готує і оформлює (на аркуші певного розміру) основну інформацію про одного з видатних педагогів, після чого, підготовлені аркуші розміщуються студентами на спеціально виготовленій «стрічці часу» чи «ланцюжку епох» у хронологічному порядку. Така робота спонукає студентів до повторного осмислення, узагальнення вивченого матеріалу, до вияву своїх творчих здібностей, а також слугує засобом зацікавлення не лише для студентів-виконавців, але й для всіх, хто надалі матиме змогу ознайомитися з оприлюдненими результатами творчості майбутніх педагогів.

На різних етапах проектної діяльності можуть знайти застосування різні форми та методи, як-то: навчально-пізнавальні (лекції, факультативи, практичні та лабораторні заняття, семінари), ігрові (рольові, комп'ютерні та інші ігри), самостійна робота (реферати, доповіді, аналіз і узагальнення навчального матеріалу), навчально-розвивальні (дискусії, змагання, конкурси, вікторини). Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Іншими словами, проектно-технологічна діяльність студентів повинна стати не репродуктивною, а творчою діяльністю, у процесі якої формуються елементи технологічної культури, розвиваються здібності щодо генерації нових ідей, їх аналізу, самостійного пошуку рішень, формування

власної думки, розвитку творчого потенціалу, тобто найважливіших складових професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті (ІТТ) – технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо, кіно, відео тощо). Власне, будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання становить інформація та її рух (перетворення). Коли в навчальний процес стали широко впроваджувати комп'ютери, в освіті з'явився новий термін – «нова інформаційна технологія навчання».

Отже, **ІТТ-навчання** – це комп'ютерна технологія, яка базується на використанні певної формалізованої моделі змісту, що представлена педагогічними програмними засобами, записаними в пам'ять компютера, і можливостями телекомунікаційних мереж [16, с. 364].

Комп'ютерні технології можуть здійснюватися у таких трьох варіантах:

I – технологія як “проникнення” (застосування комп'ютерного навчання з окремих тем розділах);

II – як основна (застосування при вивченні базових тем);

III – як монотехнологія (коли весь процес навчання, діагностика, управління, моніторинг здійснюється за допомогою комп'ютера).

Концептуальними положеннями комп'ютерних технологій є такі:

- навчання – спілкування з комп'ютером;
- пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей студента (принцип адаптивності);
- діалоговий характер навчання;
- керованість і корекція викладачем процесу навчання;
- оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи;
- створення психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером;
- необмежене навчання: зміст, його інтерпретація і додатки;

- комп'ютерна технологія засновується на використанні деякої формалізованої моделі змісту, який представлений програмними засобами, записаними у пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційної мережі.

Мультимедіа – це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дає змогу об'єднувати в одній комп'ютерній програмно технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію (мультиплікацію). Кожен із застосовуваних інформаційних компонентів має власні виражальні засоби та дидактичні можливості, спрямовані на забезпечення оптимізації процесу навчання [71, с. 12].

Дефініція «мультимедійна презентація» в сучасному науковому тезаурусі розглядається як: спектр інформаційних технологій, що використовують різноманітні програмні та технічні засоби для найбільш ефективного впливу в педагогічному ВНЗ на студентську молодь (що стає одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем).

Найбільш ефективним для сприйняття в педагогічних ВНЗ вважається використання в мультимедіа-презентації аудіовізуальної інформації, коли студент чує і бачить одночасно.

Основна мета зазначеної вище технології – донести до аудиторії повноцінну інформацію про об'єкт презентації у зручній формі. Важливою частиною мультимедійної презентації є інтерактивність, взаємодія зі студентом. Лектор, готуючи презентацію до аудиторного заняття, дбає не лише про подання студентам цікавої інформації, а й по-новому формує бачення, розуміння, трактування окремих тем, питань, проблем тощо. Комплекс текстової, звукової й графічної форми подання інформації сприяє формуванню нового стилю пізнання й прикметно впливає на професійну діяльність майбутнього вчителя.

Під час добору інформації для мультимедійної презентації дуже важливо визначити основний матеріал, який мають засвоїти студенти. У презентації доцільно подати найважливіші педагогічні поняття, принципіві положення,

окремі блоки структурних компонентів, понять, явищ тощо. Змістова наповнюваність засвоєння інформації повинна вміщувати: довідкові дані, демонстрації, моделювання, імітації, тренінги, ігрові методики тощо.

Використовуючи мультимедійні презентації під час інтерактивної лекції, необхідно враховувати побажання студентів щодо представлення означеного виду наочності, поєднуючи їх із власними методичними прийомами. Значну роль у підвищенні ефективності навчання у процесі застосування мультимедійних презентацій відіграє наявність пізнавальних мотивів у студентів та їхня активність .

Під час організації інтерактивних занять з використанням мультимедійних презентацій викладачеві необхідно: розкрити сутність навчання; виробити в студента мотиваційну сферу; формувати потребу в набутті нових знань і умінь; охарактеризувати роль навчання у визначенні власного місця в житті. Зазначені вище вимоги є важливою умовою розвитку пізнавальної мотивації студентів, у яких створення різних проблемних ситуацій, запитань, завдань для самостійного опрацювання сприяють формуванню дивергентного мислення, креативного підходу в розв'язанні питань шкільної освіти.

Ця педагогічна технологія має бути детально продуманою викладачем і служити моделлю спільної навчальної та педагогічної діяльності щодо проектування, організації та реалізації навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для студентів і педагогів. Варто підкреслити ще й таке: завдяки застосуванню в мультимедійних продуктах і послугах одночасної дії графічної, аудіо (звукової) і візуальної інформації увага студента (слухача) активізується, він краще засвоює матеріал.

Нові можливості для створення електронних навчальних засобів відкрила в 90-і рр. *гіпертекстова технологія* — це сукупність різноманітної інформації, яка може розташовуватися не тільки в різних файлах, але і на різних комп'ютерах.

Основна риса *гіпертексту* — можливість переходів по так званих гіперпосиланнях, які представлені або у вигляді спеціально оформленого

тексту, або певного графічного зображення. Одночасно на екрані комп'ютера може бути декілька гіперпосилань і кожне з них визначає свій маршрут «подорожі». Разом з графікою і текстом можна зв'язати гіперпосиланнями і мультимедіа-інформацію, включаючи звук, відео, анімацію. В цьому випадку для таких систем використовується термін *гіпермедіа*.

Використання в електронних виданнях різних інформаційних технологій (мультимедіа, гіпертекст) дає вагомим дидактичним перевагам електронному підручнику в порівнянні з традиційною:

- у технології мультимедіа створюється навчальне середовище з яскравим і наочним представленням інформації, що особливо привабливо для студентів;
- здійснюється інтеграція значних об'ємів інформації на єдиному носіїві;
- гіпертекстова технологія завдяки застосуванню гіперпосилань спрощує навігацію і надає можливість вибору індивідуальної схеми вивчення матеріалу;
- на основі моделювання процесу навчання стає можливим доповнити підручник тестами, відстежувати і направляти траєкторію вивчення матеріалу, здійснюючи, таким чином, зворотний зв'язок .

Однією з актуальних задач інформатизації освіти є **класифікація електронних засобів навчання**. За методичним призначенням їх можна розподілити на:

- 1) навчальні – повідомляють знання, формують уміння, навички навчальної або практичної діяльності, забезпечуючи необхідний рівень засвоєння;
- 2) тренажери – призначені для відпрацювання різних умінь і навичок, повторення або закріплення пройденого матеріалу;
- 3) контролюючі – призначені для контролю або самоконтролю рівня оволодіння навчальним матеріалом;
- 4) інформаційно-пошукові і інформаційно-довідкові – повідомляють відомості, формують уміння і навички по систематизації інформації;
- 5) демонстраційні – візуалізують об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження і вивчення;

- 6) імітаційні – представляють певний аспект реальності для вивчення його структурних або функціональних характеристик;
- 7) лабораторні – дозволяють проводити віддалені експерименти на реальному устаткуванні;
- 8) моделюючі – дозволяють моделювати об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження;
- 9) розрахункові – автоматизують різні розрахунки й інші рутинні операції;
- 10) учбово-ігрові – призначені для створення навчальних ситуацій, діяльність студентів в яких реалізується в ігровій формі.

Електронні засоби навчання можна класифікувати залежно *від форми організації заняття*: рекомендовані для застосування в ході проведення лекцій, лабораторних занять, практичних занять, науково-дослідної роботи, самопідготовки, курсового і дипломного проектування, заліків й іспитів.

Залежно від дидактичної націленості електронні засоби навчання можуть бути орієнтовані на формування знань, повідомлення відомостей, формування умінь, закріплення знань, контроль рівня навченості, узагальнення, вдосконалення знань, умінь і навичок.

За формою викладу матеріалу електронні засоби навчання можуть бути розділені на конвекційні, програмовані, проблемні, комбіновані (універсальні).

Конвекційні – відповідають традиціям класичної педагогіки і мають енциклопедичний або монографічний характер та реалізують інформаційну функцію навчання.

Програмовані – засновані на навчанні по системі стимул-реакція. Такі засоби мають форму розгалуженої або лінійної програми й орієнтовані, перш за все, на самостійну роботу студентів.

Проблемні – базуються на теорії проблемного навчання й направлені на розвиток логічного мислення, стимулювання творчої складової сприйняття знань.

Комбіновані (універсальні) – містять окремі елементи перерахованих вище видів електронних засобів навчання.

З урахуванням характеру взаємодії користувача і електронного засобу навчання останні поділяють на детерміновані і недетерміновані.

Детерміновані – параметри, зміст і спосіб взаємодії з якими визначені розробником і не можуть бути змінені користувачем.

Недетерміновані – параметри, зміст і спосіб взаємодії з якими прямо або побічно встановлюються користувачем відповідно до його інтересів, мети, рівня підготовки й тощо.

Електронний підручник залежно від задуму викладача може займати будь-яку з вище перерахованих позицій у класифікації електронних засобів навчання.

Електронний підручник – це основний електронний засіб навчання, який створюється на високому науковому й методичному рівні, містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, забезпечує творче й активне оволодіння студентами знаннями, уміннями й навичками в цій області, безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання за допомогою використання сукупності графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- і іншої інформації .

Основною метою застосування електронного підручника є забезпечення максимальної дидактичної ефективності процесу навчання, що досягається за рахунок вирішення цілого ряду навчально-виховних завдань:

- 1) підвищення ефективності та якості навчального процесу;
- 2) інтенсифікація та оптимізація навчання;
- 3) індивідуалізація навчального процесу за змістом, об'ємом і темпами засвоєння навчального матеріалу;
- 4) мотивація та активізація пізнавальної діяльності;
- 5) автоматизація процесів контролю та корекції результатів навчальної діяльності;
- 6) підвищення об'єктивності оцінки знань студентів;

7) формування інформаційної культури студентів .

Використання електронних підручників у навчальному процесі ВНЗ дозволяє також: забезпечити учнів та викладачів необхідними навчальними посібниками; підвищити якість освіти за рахунок застосування додаткових систем подачі й засвоєння інформації, які надають додаткові можливості для якісного покращання освітнього процесу; підвищити рівень кваліфікації викладацького складу включенням сучасних інформаційних технологій до системи освіти; моделювати й імітувати різноманітні процеси та явища; розширити спектр наданих освітніх послуг, у тому числі з застосуванням дистанційного навчання на базі Internet; створити умови для здійснення самостійної навчальної діяльності студентів для самонавчання, саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, самореалізації .

Для того, щоб електронний підручник щонайкраще відповідав вимогам вищої освіти, викладачу необхідно скласти його таким чином, щоб він сполучав у собі функції підручника й викладача, довідково- інформаційного посібника і консультанта, тренажера й контролера знань.

При створенні електронного підручника необхідно дотримуватися відповідних методичних вимог:

- 1) навчальний матеріал повинен бути розбитий на блоки;
- 2) кожен блок повинен містити детальні ілюстрації;
- 3) ілюстрації повинні підбиратися таким чином, щоб більш детально і просто пояснити матеріал, який важко сприймається слухачами;
- 4) основний матеріал блоку повинен об'єднуватися в одне ціле за допомогою гіперпосилань;
- 5) доцільно доповнити матеріал посібника спливаючими підказками;
- 6) за функціональною значимістю матеріал електронного підручника повинен складатися з презентаційної частини, із основного матеріалу з вправами, задачами, контрольними питаннями, проміжними тестами, що дозволяють оцінити одержані знання й відкрити доступ до наступного рівня навчання .

У рамках виділених напрямків розглянемо можливості застосування мережі Інтернет у навчанні педагогіки. Ресурси Інтернет, які можуть бути використані у викладанні теорії і технології навчання у вищій школі, включають в себе:

- WWW (Всесвітня павутина);
- E-mail (Електронна пошта);
- Телеконференції.

Сервери Всесвітньої павутини можуть бути використані:

- викладачем для пошуку додаткової та оновленої інформації до занять;
- студентами - для пошуку інформації в процесі підготовки творчих робіт (доповідей, рефератів, ділових ігор, навчальних конференцій тощо).

Електронна пошта може бути використана:

- викладачами для обміну навчально-методичною інформацією зі своїми колегами, методистами, провідними вченими з різних регіонів країни та світу;
- студентами для обміну навчальними та творчими роботами зі своїми однолітками з інших вишів;
- викладачами і студентами для взаємного обміну інформацією в процесі реалізації завдань дистанційного навчання й реалізації телекомунікаційних проектів.

Телеконференції можуть бути корисними:

- викладачам при обговоренні в режимі– on-line найбільш актуальних питань змісту й методів навчання в вищій школі, інших важливих і цікавих проблем;
- студентам при участі в освітніх і пізнавальних телекомунікаційних проектах.

За допомогою комп'ютера можуть бути реалізовані всі види навчальної діяльності, і тому в якості прикладу пропонуємо наступну *схему проведення*

занять з будь-якої з дисциплін педагогічного блоку з використанням інформаційних і комунікаційних технологій:

1. Читання викладачами курсу лекцій з використанням комп'ютерних технологій. З розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій можна говорити як про застосування цих технологій для читання лекційного матеріалу, так і про перехід до електронних лекцій.

У першому випадку викладач тільки доповнює лекційний матеріал комп'ютерною презентацією теоретичного матеріалу; відеорядом для ілюстрації цифрового, графічного або наочного матеріалу; моделями психолого-педагогічних подій, явищ і процесів. Для здійснення лекційних демонстрацій необхідний потужний комп'ютер, або «електронна дошка», на якій демонструється матеріал, або (коли група студентів невелика) демонстрація безпосередньо у комп'ютерному класі.

Електронні лекції передбачають поширення лекційного матеріалу комп'ютерними мережами. Лекційний текст може бути у вигляді не тільки традиційного тексту, а добору науково-методичних статей з педагогіки або витягів з них, а також навчальних матеріалів, які готують студентів до майбутніх дискусій за лекціями. Особливої актуальності такі лекції набувають в дистанційній освіті.

2. Проведення практичних і семінарських занять. Мультимедіа-технології можуть використовуватися як засіб для відпрацювання студентами навичок і вмінь самостійно вирішувати дидактичні завдання щодо досліджуваного курсу. На практичних заняттях можливе застосування програм підтримки навчального процесу, інформаційно-довідкових систем, навчальних програм.

3. Здійснення контрольних перевірок знань і умінь студентів не тільки на навчальних заняттях, але й під час екзаменів, захисту курсових і дипломних робіт тощо.

За допомогою комп'ютера можуть бути реалізовані всі основні форми контролю, починаючи від вступних іспитів і закінчуючи випускними:
- поточний (він мотивує навчання і може проводитися у вигляді усного

опитування, письмових контрольних робіт, перевірки звітів з практики тощо);

- тематичний (за його допомогою оцінюються результати вивчення теми або розділу програми);

- рубіжний (близький до тематичного, але призначений для перевірки засвоєння великого розділу програми перед вивченням наступного);

- підсумковий (застосовується при перевірці знань зі всього курсу і свідчить про підсумки роботи викладача і студента);

- заключний (проводиться під час випуску і здійснюється комісією).

При проведенні контролю знань в умовах міждисциплінарної спрямованості навчання особлива роль відводиться міждисциплінарним тестам. Методика створення таких тестів повинна базуватися на вимогах відповідного освітнього стандарту, який розкриває міждисциплінарний характер навчання. Міждисциплінарні тести діагностують засвоєні знання і вміння, а в разі труднощів – допомагають скорегувати тактику вивчення дисципліни. Ефективність організації полягає в спеціальному засобі самодіагностики знань і умінь, поданій у формі міждисциплінарного теста; дозволяє самостійно коригувати тактику вивчення дисциплін.

4. Проведення у традиційному та мережевому варіанті наукових та методичних семінарів зі студентами і викладачами в системі освіти, а також різного роду конференцій і виставок, спрямованих на підвищення їх наукової та професійної кваліфікації (з використанням on-line і off-line технологій, Audio Conferencing, Video Conferencing, телеконференції).

5. Самостійне вивчення навчальних курсів студентами, а також використання методів дистанційного навчання, які в останні роки набувають все більш широкого поширення. При комп'ютеризації навчання саме самостійна робота як вид навчальної діяльності демонструє найбільшу ефективність і результативність. Це особливо важливо, коли сучасна освіта спрямована на скорочення аудиторних занять і збільшення годин на самопідготовку. Самостійна робота студентів – це і вивчення електронного

варіанту лекцій, і самоконтроль, і навчання, і тренування, і пошук інформації за допомогою Internet. При самостійній роботі студентів можливе як часткове, так і повне використання комп'ютерної техніки.

Провідними способами сучасної організації процесу інтерактивного навчання у виші є самостійна робота студентів з використанням можливостей телекомунікаційних мереж і з метою створення тематичних веб-квестів і веб-сторінок, використання html (hypertextmarkuplanguage) - редакторів, ftp, веб-браузерів, графічних редакторів.

Веб-квестом називається спеціальним чином організований вид самостійної дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за вказаними адресами. Уперше створено веб-квест у 1995 році у державному університеті Сан-Дієго Берні Доджем і Томом Марчем.

Веб-квести використовують з метою раціонального використання часу для самостійної роботи студентів, швидкого знаходження необхідної різноманітної інформації, використання отриманих даних інформації в практичних цілях, для розвитку навичок критичного мислення, аналізу, синтезу, оцінки інформації.

Основні складові веб-квесту.

1. Вступ (формулюється вихідна ситуація веб-квесту, ставиться мета і визначаються терміни виконання).
2. Завдання, які відповідають ступеню автономності та самостійності студентів.
3. Набір посилань на ресурси мережі Інтернет, необхідні для виконання завдання.
4. Опис процесу виконання роботи.
5. Пояснення з опрацювання отриманої інформації.
6. Висновок (аналіз виконаної роботи)

Терміни виконання веб-квестів :

- короткострокові (від 1 до 3 сеансів роботи в системі Інтернет);

- довгострокові (від одного тижня до місяця (максимум двох))

Форми веб-квестів:

- створення бази даних з проблеми;
- створення мікросвіту, пересування в якому здійснюється за допомогою гіперпосилань;
- написання інтерактивної історії;
- створення документа, що дає аналіз певної складної проблеми і запрошує студентів погодитися або не погодитися з думкою авторів;
- інтерв'ю on-line з віртуальним персонажем (відповіді і запитання розробляються студентами, які детально вивчили цю тему).

Веб-квестом може бути спеціально створена веб-сторінка.

Завдання зі створення веб-сторінок:

- розміщення виконаних рефератів і рецензій на сайті;
- публікація бібліографії з теми;
- створення тематичних веб-сторінок індивідуально та в міні-групах;
- публікація курсових та кваліфікаційних робіт;
- публікація методичних розробок;
- створення банку даних про методичні знахідки, банку ігор та вправ тощо.

Сучасна педагогічна наука визначила перелік основних знань і вмінь, якими має володіти педагог у галузі ІТКТ.

1. Знати структуру та принципи роботи засобів комп'ютерної техніки, інформаційних і телекомунікаційних технологій.
2. Знати можливості та галузі використання інформаційних технологій, автоматичних навчальних систем, автоматичних систем управління та їх вплив на різноманітні сфери професійної діяльності, перспективи подальшого розвитку.
3. Знати принципи побудови та функціонування ІТКТ різних класів, знатися на автоматичних навчальних системах та методиці створення автоматизованих навчальних курсів.

4. Володіти методологією розробки та розв'язання задач за допомогою комп'ютерних технологій.
5. Уміти кваліфіковано застосовувати прикладні програми широкого та спеціального призначення.
6. Володіти навичками роботи з програмами автоматизованої підготовки документів, системи машинної графіки, редактором текстів, базами даних, електронними таблицями [100, с. 365].

ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Ідея використання комп'ютера як "електронного вчителя" виникла ще у 80-ті роки минулого століття, про що свідчить значна кількість розроблених автоматизованих систем навчання. Це були автоматизовані системи навчання першого покоління, які довели реальність та доцільність комп'ютеризованого навчання. Стрімкий розвиток можливостей персональних комп'ютерів, роботи з мультимедійними даними (графікою, відео та звуком) а також масове поширення Інтернету надали широкі можливості для розробки й використання комп'ютерних навчальних систем та комплексів. Саме завдяки "виходу" навчальних програм в Інтернет з'явився термін *e-Learning* – "електронне навчання".

Електронне навчання варто розуміти як таку форму, за якої студент і викладач у роботі з навчальним матеріалом використовують сервіси Інтернету замість безпосереднього спілкування.

За даними ЮНЕСКО, електронне навчання одного студента приблизно втричі дешевше за навчання в системі традиційної освіти тієї ж країни [69]. Це дозволяє зменшити навантаження на державний бюджет з одного боку, а з іншого – полегшує отримання освіти представникам соціально вражених верств населення, а також особам з особливими потребами. Крім того, гнучкість електронного навчання, можливість працювати в асинхронному режимі й різноманітні методики представлення навчальних матеріалів

імпонують дорослим студентам, які не мають можливостей увесь свій час присвячувати навчанню. "Електронне навчання" часто ототожнюється з терміном "дистанційне навчання".

У документах, прийнятих у Європі за останнє десятиріччя, зокрема в Резолюції Ради Європи «Про електронне навчання» [68], перед країнами-учасницями, а насамперед перед Україною як учасницею Болонського процесу, поставлено завдання «використовувати потенційні можливості мережі Інтернет, мультимедійних і віртуальних засобів для більш успішної й швидкої реалізації навчання протягом життя як основного принципу освіти, а також забезпечення доступу до освіти й підготовки для всіх осіб, зокрема, для тих, чий доступ обмежений через соціальні, економічні, географічні або інші причини». Саме тому використання сучасних інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності студентів підвищує ефективність і оптимізує процеси викладання й навчання.

Дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) – така організація освітнього процесу, коли основною є самостійна робота людини, яка навчається.

Поняття "дистанційне навчання" досить широке й ґрунтується на трьох складових: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, активне спілкування з тьютором (викладачем) і студентами з використанням сучасних телекомунікацій. Як правило, дистанційне навчання реалізується засобами Інтернет: одержання навчальних матеріалів і завдань, проміжна й підсумкова атестація тощо. У той же час змішане навчання складається з трьох етапів: дистанційне вивчення теоретичного матеріалу, освоєння практичних аспектів у формі денних занять, остання фаза – здача іспиту або виконання випускної роботи [53].

При такому навчанні активно використовуються дистанційні технології для подання лекційного матеріалу та практичних робіт. Серед цих технологій найвагомішими на цей час є:

– мультимедійні демонстраційні досліді;

- ілюстративні аудіо- та відеоматеріали;
- бази даних та знань;
- міжнародні стандарти та системи;
- он-лайн відеоконференції (відеоконференції в реальному часі).

Засвоєння нового матеріалу відбувається за рахунок практичних та лабораторних робіт, самостійного опрацювання лекційного матеріалу, що подаються як:

- електронні підручники за матеріалами лекцій;
- електронні методичні розробки для підготовки до семінарів та практичних занять;
- електронні лабораторні практикуми;
- комп'ютерні тренажери.

Поточний та підсумковий контроль результатів засвоєння матеріалу здійснюється за допомогою тестових програм. Дистанційні технології створюють інформаційний простір, у якому студент працює за складеною з урахуванням рівня підготовки кожного індивіда програмою навчання. Процес оволодіння знаннями проходить самостійно. Рівень знань студент визначає самостійно, тому відповідає за якість набутих знань він сам.

Переваги дистанційного навчання очевидні: по-перше, ця технологія більш гнучка, вона особистісно-орієнтована й створює студенту зручні умови для засвоєння матеріалу протягом 24 годин на добу й 7 днів на тиждень; по-друге, цей тип навчання дешевший приблизно вдвічі; по-третє, в більшості випадків дистанційне навчання передбачає колективну роботу над різноманітними завданнями, проектами, що дозволяє в подальшому брати участь у міжнародному співробітництві; й останнє, спосіб отримання знань через дистанційний курс – це самостійна робота, що є складним процесом навчання, проте якість отриманих знань буде вищою.

Зазначимо, що поряд із перевагами система дистанційного навчання має низку проблем у процесі її впровадження та реалізації. Це виявляється, насамперед, у відсутності чітко виражених цілей навчання й необхідних

початкових вимог до студента для роботи в цій системі, слабкому рівні системи контролю знань, відсутності вимог до змісту дистанційних курсів й навчально-методичного забезпечення, захисту авторських прав розробників навчальних матеріалів, сертифікації інститутів дистанційної освіти тощо. Крім того, не за всіма спеціальностями можна проводити підготовку фахівців за допомогою дистанційних курсів.

За умови змішаного навчання більшість зазначених проблем зникають. **Змішана модель навчання** – це модель використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання. Практикується як елемент стаціонарного навчання під час проведення аудиторних занять і в самостійній роботі студентів. Змішане навчання передбачає використання найрізноманітніших методів, як традиційних, так і інтерактивних: лекційні, лабораторні, комп'ютерні презентації, комп'ютерне навчання й навчання через Інтернет. Ці методи використовуються як окремо, так і в поєднанні з іншими.

Технології дистанційного навчання можна розділити на три категорії:

- неінтерактивні (друковані матеріали, аудіо-, відеоносії);
- засоби комп'ютерного навчання (електронні підручники, комп'ютерне тестування й контроль знань, новітні засоби мультимедіа);
- відеоконференції – розвинені засоби телекомунікації через аудіо-, відеоканали та комп'ютерні мережі.

Переважає більшість навчальних ресурсів: електронні курси, електронні підручники, довідники, контролюючі програми, енциклопедії тощо творчо розробляються самим викладачем, тому є більш корисними й цікавими в використанні. Найважливішими факторами, що забезпечують ефективність застосування зазначених електронних навчальних ресурсів, є їх висока доступність, простота (виключається необхідність придбання, установки й супроводу, знижуються вимоги до комп'ютерних ресурсів) і можливість

колективної роботи зі студентами над створенням й використанням цих ресурсів.

Змішане навчання допускає збереження загальних принципів побудови традиційного навчального процесу. Ідея застосування елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання у процесі змішаного навчання полягає в тому, що певну частину навчальних дисциплін (або дисципліни) студенти (слухачі) засвоюють за традиційних формами навчання (стаціонарною або заочною), а іншу частину дисциплін (або дисципліни) – за технологіями мережевого навчання. Співвідношення частин визначається готовністю освітньої установи в цілому до такої побудови навчального процесу, а також бажанням і технічними можливостями студентів. Такий підхід отримав назву "*гнучке навчання*" (flexible learning) [53].

Керуючись центральною концептуальною ідеєю дистанційного навчання – інтеграцією в освітньому процесі навчального, соціального та професійного середовищ, відзначимо, що освітній процес за умов дистанційного навчання складається з попереднього, основного, підтримуючого та розвиваючого етапів. На всіх зазначених етапах передбачена діяльність *тьютора* – педагога, який супроводжує організацію та реалізацію індивідуальної освітньої програми суб'єктів дистанційного навчання. Суть його діяльності полягає в реалізації супроводу дистанційного навчання за індивідуальною освітньою траєкторією студентів шляхом індивідуальної педагогічної підтримки їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності, консультацій щодо визначення індивідуального темпу навчання та забезпечення ефективного використання результатів навчання в процесі подальшого саморозвитку.

Для реалізації технології дистанційного навчання розробляються *дистанційні курси за двома типами*.

Перший тип призначений *для самостійного вивчення*. Дистанційний курс розміщується на сайті, доступ до нього безкоштовний. Студент виконує всі вказівки, перевіряє рівень своїх знань, отримує посилання на інші ресурси

освітньої мережі для отримання додаткової інформації. Таких курсів в мережі Інтернет наразі дуже багато, їх кількість постійно зростає. Проте єдиний їх недолік – студент не отримує сертифікат про якість знань.

Другий тип дистанційного курсу призначений для *групового вивчення*. Передбачається активний обмін інформацією, думками з тьютором і студентами. У цьому випадку визначено оплату за навчання, встановлюються контрольні терміни навчання; такий курс, як правило, входить в систему підготовки спеціаліста певної кваліфікації (бакалавра, спеціаліста, магістра). Зазначені види дистанційних курсів відображають специфіку дистанційної освіти, проте в системі змішаного навчання доцільні до використання як курси для самостійного опанування, так і для групового навчання.

Необхідними компонентами дистанційного курсу є: інформаційні матеріали, засоби контролю й оцінювання, засоби спілкування.

Зазвичай дистанційний курс містить такі *інформаційні матеріали*, як конспекти лекцій, методичні матеріали до виконання лабораторних та практичних робіт, комп'ютерні навчальні програми в Інтернет чи на дисках, інструктивні матеріали тощо.

Засоби контролю й оцінювання в межах дистанційних курсів – це, традиційно, комп'ютерні тести, що створені з використанням тестових оболонок (Mytest, E-tester тощо) або інструментальними засобами середовищ для дистанційного навчання (Moodle, Прометей тощо).

Засоби спілкування (синхронні й асинхронні) на дистанційних курсах дозволяють студентам відчувати свій зв'язок з викладачем та групою в оперативному режимі, розглядати проблеми й питання, що виникають. Такими засобами передусім є *месенджери* (ICQ, SKYPE, чати). До потужних асинхронних засобів спілкування відносять *електронну пошту*, що дозволяє надсилати листи як окремим адресатам, так і групам людей, та використовувати ці засоби для виконання спільної роботи в процесі розв'язання різних проблем [30]. До категорії асинхронних засобів спілкування включено *форуми*, великий недолік яких полягає в повільному

темпі процесу взаємодії, а як позитивне – індексація змісту форумів пошуковими машинами (Яндекс, Рамблер, Google тощо). Окрему групу засобів спілкування в дистанційному навчанні складають відеоконференції. Так, наприклад, www.wiziq.com – сервіс, що дозволяє проводити online-лекції, вебінари.

Існує два протилежні підходи, які виникають при проектуванні дистанційних навчальних курсів:

1. *Орієнтований на викладача.* Домінуюча точка зору тут – традиційний підхід до обробки інформації, що ґрунтується на принципі виконання комп'ютером формальних дій над символами. Ключовим принципом є те, що викладач може передати основну інформацію студентам через зовнішнє подання. Він представляє теоретичну ідею як конкретний образ і потім подає цей образ на розгляд студенту, використовуючи певний навчальний засіб. Студент, в свою чергу, приймає, розшифровує й зберігає цей образ. Потім студент обробляє його й використовує, щоб набути нових знань, залежно від його власної бази знань і здібностей.

2. *Орієнтований на студента.* Альтернативний підхід базується на конструктивних принципах, в яких студент активно отримує знання за допомогою матеріалу, що вивчається. Це є основою як для ситуативного пізнання, так і проблемно-орієнтованого навчання.

Розробка дистанційних навчальних курсів зазвичай проходить такі стадії проектування: аналіз навчальних потреб та аналіз майбутньої аудиторії. Відповідно до цих етапів, розробляється навчальний і додатковий матеріали, а потім відбувається навчання за розробленим курсом й одночасно здійснюється модульна та комплексна оцінки .

Для визначення якості дистанційного курсу використовують п'ять параметрів:

1. Вивчення мети і достатнього представлення. Мета будь-якого дистанційного курсу може бути загальною і частковою. Загальна мета передбачає ознайомлення з певним обсягом навчальної інформації та

виконання запропонованих практичних завдань, які передбачені програмою. Часткова мета передбачає індивідуальну роботу з кожним студентом для формування у нього попередньо передбачених якостей.

2. Взаємодія. Це не тільки обмін інформацією, а й власним досвідом, оцінкою доречності й достатності інформації, можливість запропонувати свою стратегію, оцінити ситуацію тощо. Це позитивно впливає на мотивацію до діяльності та почуття самодостатності всіх учасників процесу навчання.

3. Оцінка і контроль. Вони характеризують процес навчання, визначають рівень знань і забезпечують студентів еталонними тестами, керують стратегіями навчання.

4. Навчальні засоби інформації та інструментальні середовища. Вибір засобів інформації і прикладного забезпечення здійснюється через аналіз їхньої ролі в досягненні навчальної мети, розуміння впливу технології, що використовується, і ретельного аналізу характеристик студента.

5. Студентська система підтримки й послуг. Для забезпечення успішного навчання студентів в проекті дистанційного курсу обов'язково передбачаються певні засоби підтримки студентів та послуги під час навчання. Сюди можна віднести технологічну підтримку у вигляді порад, консультацій, допоміжних курсів (тьюторіалів) для вдосконалення роботи з технікою, забезпечення зворотного зв'язку тощо. Серед найбільш важливих в проекті дистанційного курсу є організаційні й адміністративні інфраструктури, які гарантують ефективність розробки, управління та його використання [67].

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ

У 60-х роках у США виникла така дидактична система – “*Модульна технологія навчання*” (МТН). В основі цієї технології лежить ідея змішаного програмування, поєднана з ідеєю блочного подання матеріалу (блоки, дози, міні-курси).

Модульне навчання – процес засвоєння навчальних модулів в умовах повного дидактичного циклу. *Модуль* – це логічно завершена частина (розділ, тема) курсу, який закінчується контрольною і оцінюється в балах .

Кожен модуль має містити: мету вивчення модуля, знання і уміння, якими має оволодіти студент; час, необхідний для вивчення модуля і його приблизний розподіл; короткий зміст навчальної інформації; основні теоретичні поняття; проблемні і контрольні питання.

Від проблемного навчання нова технологія перейняла такі головні особливості:

- поділ матеріалу на невеликі дози;
- нестандартність вправ (завдань), складність яких залежить від індивідуальних особливостей студентів;
- наявність прямого і зворотного зв'язку, можливість контролю і самоконтролю.

Необхідно поєднати МТН з рейтинговою системою оцінки знань (*рейтинг* – це сума балів, яку набирає студент в процесі навчання), коли студент набирає бали на кожному етапі засвоєння навчальної програми, її називають **модульно-рейтинговою технологією навчання** (МРТН) у структурі лекційно-семінарської системи навчання.

В основу цієї технології навчання мають бути покладені такі принципи:

- відхід від групового методу навчання і перехід до індивідуальної підготовки спеціалістів;
- перенесення основної уваги на самостійну роботу студентів;
- впровадження якісно нового методу навчання на основі повного забезпечення кожного студента модульними програмами;
- зміна ролі та функції викладача в навчальному процесі, перетворення його у викладача-консультанта;
- зростання поточного, узагальненого і підсумкового контролю.

Без сумніву, ці технології навчання (МТН і МРТН) мають певні переваги, оскільки є прогресивнішими і продуктивнішими дидактичними системами,

порівняно з традиційними хоча б у тому, що використовують більше елементів педагогіки співпраці, співробітництва, що гуманізує, раціоналізує і удосконалює навчальний процес, веде до економії часу навчання і витрат праці викладачів, формує професійне мислення та вміння студента вчитися, враховує індивідуальні психологічні особливості студента, тип характеру, розвиває різні нахили і здібності студентів.

Якість модульно-рейтингового навчання має кількісне вираження через рейтинг, тому *модульно-рейтинговою програмою* слід вважати дидактичну конструкцію, що складається з об'єднаних єдиною темою модулів, кожний з яких має свою рейтингову вартість.

Найважливішими положеннями, що забезпечують відносно цілісне розуміння призначення та принципових моментів функціонування модульної системи є такі:

1. Модульна система навчання головним своїм призначенням повинна мати таку заміну організаційних засад педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечила б суттєву його демократизацію, умови для дійсної зміни місця студента у навчанні (перетворення його з об'єкта в суб'єкт цього процесу), надала б навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, запровадила б у дію принцип індивідуалізації навчання.
2. Модуль – це відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів.
3. Засвоєння модуля розпочинається оглядово-установчою лекцією. Далі йдуть індивідуальна самостійна навчальна робота, консультації, потім кілька групових тьюторських занять за опрацьованими джерелами, що впроваджені замість традиційних семінарських занять і в своїй сукупності складають зміст модуля.
4. Організаційно кожне тьюторське заняття включає у себе три-чотири види навчальної роботи, серед яких два є постійними (невелика письмова робота

та дискусія за змістом опрацьованих задач, евристична бесіда, рольові та ділові ігри тощо).

5. Джерела, виділені у списках літератури позначкою "X", складають мінімум навчального матеріалу, необхідного для систематичного оволодіння предметом.

6. Студент може достроково вивчити й скласти звіт з матеріалу, що входить до того чи іншого модуля, за домовленістю з викладачем. Вивільнений таким чином час використовується ним згідно зі своїми інтересами. Звіт студента за змістом конкретного модуля вважається прийнятим, якщо студент під час співбесіди з викладачем продемонструє розуміння головних ідей модуля і послідовно, аргументовано викладе їх (письмово та усно).

7. Для студентів, що засвоїли матеріал і відзвітувалися за змістом усіх модулів до закінчення семестру, екзамен з цього предмету відміняється.

8. Коли студент не зміг з тих чи інших причин вчасно скласти звіт за змістом чергового модуля, він може зробити це за домовленістю з викладачем під час консультації.

9. При організації індивідуальної навчальної діяльності залишається актуальним питання про стимулювання систематичної самостійної роботи з першоджерелами. Формалізм у питаннях обліку її результатів значною мірою усувається за умов функціонування запропонованої системи навчання тим, що перевірка конспектів першоджерел відміняється і факт наявності або відсутності їх у студентів не впливає на оцінку якості його навчальної праці.

10. Виконання навчальних завдань оцінюється певною кількістю залікових одиниць, облік яких ведуть як викладач, так і сам студент.

Оскільки наперед відомо, яку кількість їх треба набрати для того, щоб отримати оцінку, кожен студент отримує можливість протягом усього часу вивчення предмету контролювати та свідомо регулювати успішність свого просування в засвоєнні курсу шляхом цілеспрямованого планування та розподілу своїх зусиль для досягнення навчальних результатів, що відповідають його запитам. Прикінцева оцінка успішності вивчення предмета

визначається підсумовуванням залікових одиниць, які були отримані студентами за виконання всієї сукупності навчальних завдань.

11.3 метою стимулювання навчальної активності студентів за підсумками кожного навчального року з урахуванням загальної суми набраних залікових одиниць визначається десятка найкращих студентів з предмета.

Проектування цілей модульно-рейтингової програми проходить у три етапи. На першому етапі визначаються першочергові цілі навчання, що в комплексі формують головну мету курсу навчання. Комплексна дидактична мета обумовлює структуру та зміст усієї модульно-рейтингової програми і, відповідно, весь матеріал модуля та його складові підпорядковані досягненню комплексної мети. На другому етапі відбувається диференціація комплексної дидактичної мети та її складових. На третьому етапі інтегруюча дидактична мета модуля конкретизується через певні дидактичні цілі, що відповідають навчальним елементам модуля. Таким чином, виконання комплексної дидактичної мети усієї програми забезпечується за рахунок досягнення інтегруючих дидактичних цілей кожного конкретного модуля.

Матеріал модуля поділяється на дрібніші структурні частини, що називаються *навчальні елементи*, які, з одного боку, пов'язані між собою, а з іншого, виконують самостійну функцію. При розподілі матеріалу, слід враховувати, що обсяг матеріалу в навчальному елементі повинен бути таким, щоб можна було сформулювати конкретну мету його засвоєння студентом.

Для кожного навчального елемента визначається конкретна мета, яка у разі потреби коригується, завдання вивчення, аналізується рівень попереднього опрацювання, дається мотивація для якісного засвоєння, змістове наповнення, окреслюється певна кількість тем, зміст домашніх завдань, відповідна кількість балів оцінювання виконаної роботи та вказуються конкретні джерела, де цей матеріал викладений якнайкраще.

Кожен модуль охоплює лекційні та практичні заняття, а також значний обсяг самостійної роботи. Робочі програми лекційних, семінарських занять

передбачають різні види домашніх завдань: вивчення першоджерел, конспектування деяких матеріалів з творів класиків, порівняння думок педагогів, підготовку словника наукових понять певної теми, написання рефератів, вивчення соціологічного матеріалу тощо. Це дає можливість розвивати логічне мислення студентів, уміння самостійно аналізувати, робити висновки, вести пошукову роботу.

Рівень засвоєння певного обсягу програмного матеріалу за кожен модуль, зазвичай, містить оцінку знань теоретичного матеріалу, одержану шляхом тестування, аудиторних контрольних робіт, оцінки за підготовку до семінарських робіт, експрес-опитування та домашніх завдань (у балах). Тобто модульний підхід дає змогу студентам більш глибоко і самостійно оволодіти навчальним матеріалом, оскільки поняття “модуль” охоплює не лише інформацію, якою повинен володіти студент, але і методи та форми прямої, опосередкованої та самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента для оволодіння певною інформацією. Технологія навчання гарантує засвоєння кожним студентом мінімуму знань і вмінь, необхідних для успішної професійної діяльності. Крім того, здібні студенти мають змогу ефективніше використати час, здобуваючи глибокі знання.

Завдяки рейтинговій системі контролю, що є невід’ємною частиною модульної технології, забезпечується більша об’єктивність у процесі оцінювання знань студентів.

Сам процес подання матеріалу під час модульного навчання фактично не відрізняється від традиційного. Інакше відбувається контроль та оцінювання знань: порціями, які складаються з окремих завершених розділів дисципліни. Під час вивчення розділу студент виконує одну–три контрольні роботи, демонструє знання матеріалу, вміння та навички застосовувати їх на практиці, здійснюючи корекцію і самооцінку своїх знань.

Позитивна оцінка під час вивчення модулів ураховується на іспиті, заліку. Студенти, які бажають підвищити свій рівень знань і рейтингову оцінку, можуть складати іспит за весь курс. Студент, який добре вчиться і отримує

високі оцінки під час контролю, здобуває право бути звільненим від іспитів, що сприяє зменшенню його фізичного та психологічного навантаження під час залікової чи екзаменаційної сесії.

Впровадження рейтингової системи є виправдане, оскільки збільшує об'єктивність оцінювання знань студентів, стимулює їх систематичну та самостійну роботу протягом семестру, сприяє розвитку творчих здібностей, налагодженню здорової конкуренції у навчанні, перетворює студента із об'єкта в суб'єкт навчального процесу.

Отже, модульна технологія має три компоненти: змістовий, організаційний і контрольно-оцінювальний.

Перехід на нову технологію веде до збільшення навантаження викладача (робота над навчально-методичною документацією, дидактичне забезпечення модулів, індивідуальні консультації тощо). Важливим чинником впровадження нової технології є якісний викладацький склад (рівень професіоналізму, володіння комп'ютерною технікою, знання іноземної мови тощо). Ці технології вимагають від викладача систематичного підвищення свого професійного рівня, значних інтелектуальних і емоційних зусиль. Кожен викладач повинен самостійно засвоїти принципи цієї дидактичної системи, вміти складати модульну програму, розробляти комплект завдань, вправ, тезів тощо.

У МРТН доцільно застосовувати такі **методи навчання**:

- інформаційні (лекція, проблемна лекція, розповідь, бесіда, консультування, демонстрації тощо);
- операційні (алгоритми, лабораторні роботи тощо);
- пошукові (дискусія, ділова гра, ситуаційні задачі, мозкова атака, прогресивний семінар, рольова гра, захист проектів фрагментів уроку або цілісної його структури тощо);
- самостійного навчання (слухання, читання модуля, читання тексту тощо).

Отже, поряд з традиційними застосовуються активні методи навчання, які зорієнтовані на самостійне отримання знань, активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток мислення, формування практичних умінь і навичок. Вибір методів навчання залежить також від рівня розвитку студентів.

Використання цих технологій вимагає наявності *навчально-методичного комплексу з дисципліни*, який регламентується в Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, вищим закладом освіти, кафедрою і самим викладачем.

Також студентам можна запропонувати вивчення певної навчальної дисципліни за допомогою сучасних інформаційно-освітніх технологій і систем телекомунікацій, таких як електронна пошта, телебачення, Інтернет або кейси.

Сьогодні для підготовки високопрофесійного спеціаліста МРТН більш рентабельні, ніж традиційне навчання. Студенти активізують свою пізнавальну діяльність, привчаються до самостійності, до роботи з літературою, вчасно складають залік із дисципліни, успішно проходять державну атестацію.

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є *готовність до інноваційної діяльності*.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм із

державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. На заваді цим нововведенням стає невідповідність нових типів навчально-виховних закладів вимогам батьків, які здебільшого орієнтуються на традиційні стандарти навчання й виховання.

Не менш гострими є проблеми адаптації нововведення до нових умов. Часто вони спричинені намаганнями пристосувати до конкретних умов педагогічні технології елементи змісту навчання й виховання, які виявили свою ефективність в інших галузях, або концепції, розроблені в зовсім інших історичних умовах. Таке механічне перенесення призводить до втрати змісту і глибинної суті інновації, що нерідко має наслідком її дискредитацію,

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [81, с.53]. Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

В. Сластьонін визначає ***критерії готовності педагога до інноваційної діяльності:***

- усвідомлення необхідності в інноваційній діяльності, готовності до творчої діяльності з нововведень у школі;
- упевненість в тому, що нововведення призведе до позитивних результатів;

- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- рівень технологічної готовності до виконання інноваційної діяльності, позитивна оцінка власного попереднього досвіду в світлі інноваційної діяльності;
- здатність до професійної рефлексії [15].

І. Дичківська наголошує, що **структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності** розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою [15].

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності, на думку І. Дичківської, виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування .

Когнітивний компонент об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності, пов'язаний із готовністю до дослідницької діяльності. Його характеризують обсяг знань (глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Креативний компонент реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті; виявляється через відкритість щодо педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі

рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Рівні сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності

Вирізняють, на основі прояву вище вказаних якостей, інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий (продуктивний) рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій

Інтуїтивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. До цього рівня сформованості готовності належать педагоги, які за особливостями мислення і практичної діяльності, ставляться до інноваційної проблематики як до альтернативи традиційній практиці. Основою їх діяльності в такому випадку є емоційна, інтуїтивна налаштованість на сприйняття нового тому, що воно нове, а не глибокі теоретичні знання особливостей інноваційної ідеї чи аналіз педагогічної практики, яка на цій ідеї базується. Педагогічна рефлексія у них не сформована.

Репродуктивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, які належать до цієї категорії, добре обізнані теоретичними засадами, змістом, конкретними методиками педагогів-новаторів, нерідко застосовують елементи цих систем у власній педагогічній діяльності. Проте використання інновацій у їх педагогічній практиці є несистематичним (невпорядкованим), ситуативним. Окремі педагоги вважають, що новітні технології можуть бути застосовані лише їх авторами. Педагогічна рефлексія у них виражена недостатньо.

Пошуковий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги цієї групи намагаються працювати по-новому, втілюючи у власній діяльності відомі практиці технології та методики навчально-виховної роботи. Охоче йдуть на експеримент, не приховують ні своїх успіхів, ні помилок, відкриті для публічного обговорення, осмислення педагогічних інновацій.

Творчий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги цього рівня творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності.

Знання про рівень сформованої готовності кожного педагога до інноваційної діяльності дає змогу як педагогу планувати свій саморозвиток, так і керівнику школи коригувати інноваційний потенціал колективу, що є важливим компонентом структурних професійних якостей.

Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності передбачає наявність відповідних моделей. Однією із існуючих у сучасній науці й практиці моделей є **модель підготовки педагогів до використання інноваційних технологій**. В. Сластьоніна, Л. Подимової, О. Козлової, яка включає такі взаємозумовлені компоненти:

- а) проінформованість про інноваційну педагогічну технологію шляхом:
 - оволодіння змістом та методикою інноваційних педагогічних технологій;
 - оволодіння технологією розробки та застосування педагогічних інновацій;
 - визначення особистісної позиції щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій на практиці;
- б) технологізованість у формуванні компетентності педагогів щодо розробки та використання інноваційних педагогічних технологій;
- в) результативність підготовки вчителів до використання інноваційних педагогічних технологій та її оцінку.

При підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам:

- неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів;
- особистісна зорієнтованість;
- професійно-практична спрямованість;

- альтернативність, свобода вибору;
- усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії;
- творче самовираження, співпраця та співтворчість» [5, с.54].

Показники, які визначають готовність педагога до інноваційної діяльності [45, с.280]:

1. Усвідомлення ним потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці.
2. Інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи.
3. Зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність.
4. Готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності.
5. Володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Деякі вчені (зокрема, Касьянова О. М., skuid.gu.net) на основі вивчення й аналізу досліджень з проблем педагогічної діяльності, визначають такі ***параметри інноваційної діяльності вчителя***:

1. Готовність вчителя до здійснення інноваційної діяльності.
2. Інноваційна діяльність вчителя.
3. Результативність інноваційної діяльності.

Кожен параметр діяльності деталізується певними показниками.

Параметр «Готовність вчителя до здійснення інноваційної діяльності» розкривається такими показниками:

- здатність до самоорганізації;
- здатність до самоаналізу, рефлексії;
- здатність відмовитися від стереотипів педагогічного мислення;
- прагнення до творчих досягнень;
- критичність мислення, здатність до оціночних суджень.

Параметр «Інноваційна діяльність» характеризується наступними показниками:

- варіативність педагогічної діяльності;
- опанування методологією творчої діяльності;
- володіння методами педагогічного дослідження;
- здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших педагогів;
- здатність до співпраці та взаємодопомоги.

Параметр «Результативність» розкривається такими показниками:

- створення авторської ідеї навчання та виховання;
- розробка змісту планів і програм; методик, технологій;
- апробація інновацій;
- розповсюдження освітньої інновації;
- виявлення інноваційної ініціативи.

До різноманітних форм залучення педагога до інноваційної діяльності належать:

- організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу;
- стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах;
- педагогічні ради, «круглі столи», дискусії;
- ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей;
- творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях;
- участь у науково-практичних конференціях;
- узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег;
- заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації;
- самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою;
- участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги навчального закладу.

Стратегія інноваційної діяльності педагогічного колективу, окремих педагогів у кожній конкретній ситуації має свої часові обмеження, що залежать від масштабності інновації, від того, скільки часу і яких людських, організаційних, матеріально-фінансових ресурсів вона потребує.

Але головне, інноваційна педагогічна діяльність педагогів є основою оновлення навчальних закладів, *створення якісно нової педагогічної практики – авторського закладу чи радикального реформування усєї освітньої системи.*

Інноваційна діяльність педагога передбачає дотримання таких принципів:

1. *Принцип інтеграції освіти.* Вимагає уваги до кожної дитини як особистості, орієнтації на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями.
2. *Принцип диференціації та індивідуалізації освіти.* Потребує забезпечення умов для розвитку здібностей кожного вихованця, незалежно від соціально-економічного та суспільного статусу її сім'ї, статі, національності, віросповідання.
3. *Принцип демократизації освіти.* Передбачає створення передумов розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і вчителів, залучення громадськості в управлінні школою.

Здійснення цих принципів передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання.

Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості. Отже, у структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності *є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми.*

Педагог інноваційного спрямування повинен вміти реалізовувати:

– педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях; відчуття змін у

цінностях освіти: не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості);

– емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їхні позиції);

– співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу; володіння культурою спілкування);

– діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);

– особистісна позиція (творче самовираження, за якого педагог постає перед вихованцями як особистість, яка має свою думку, відкрита у прояві своїх почуттів, емоцій; удосконалення у своїй професії – набуття різних компетентностей тощо).

Педагог, який підготовлений до інноваційної професійної діяльності має такі професійні й особистісні якості:

1. Усвідомлення цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи. Врахування та розвиток індивідуальних здібностей учнів, їх інтересів і потреб та суспільства в цілому.

2. Осмислена в контексті сучасності педагогічна позиція. Уміння відповідно до нововведень у науці і практиці по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання.

3. Здатність вибудувувати цілісну освітню програму навчання і виховання, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири.

4. Вміле поєднання вчителем сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності.

5. Здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їхніх особливостей.
6. Вміння продуктивно, нестандартно організувати і проводити навчання й виховання, забезпечуючи розвиток творчості дітей через використання інноваційних технологій.
7. Застосування форм і методів інноваційного навчання, яке передбачає врахування особистого досвіду і мотивів вихованців, використання доступних для дітей форм рефлексії та самооцінки.
8. Адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців, здатність бачити позитивний розвиток учнів.
9. Уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, в розвитку особистісних якостей вихованців.
10. Здатність і прагнення до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності є процесом, який дозволяє допомогти вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, усвідомленні методології вирішення професійно-педагогічних проблем, конкретних концепцій, способів реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності; осмисленні ним результатів педагогічних нововведень, виробленні критеріїв їх оцінки і самооцінки.

Короткий термінологічний словник

Авторитарне (лат. *autoritas* — влада, вплив) виховання — педагогічна концепція, яка передбачає підкорення вихованця волі вихователя. Придушуючи ініціативу і самостійність, А. в. перешкоджає розвитку індивідуальності дитячої особистості, призводить до її нівелювання, виникнення конфронтації між педагогом і дітьми.

Авторська школа — експериментальний навчально-виховний заклад, діяльність якого базується на розробленій автором чи авторським колективом педагогічній концепції. Термін запроваджено наприкінці 80-х років ХХ ст., однак у світовій педагогіці авторськими за суттю були навчальні заклади Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, школи М. Монтесорі, Р. Штейнера, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Авторські навчальні програми — складова частина програмно-методичного забезпечення освітнього процесу навчально-виховного закладу (школи, дитячого садка тощо). Для них характерні оригінальні концепції та зміст. Запровадженню А. н. п. передують експертиза, апробація, сертифікація тощо.

Авторські освітні технології — розроблені педагогами-практиками технології, в яких у різних варіантах поєднано відповідно змісту і цілям різнорівневого і різнопрофільного навчання структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові технології.

Алгоритмізація процесу навчання — один із напрямів педагогічних досліджень, який акцентує на використанні тими, хто навчається, і тими, хто навчає, структурованих алгоритмів (лат. *algorithmus* — сукупність дій для розв'язання задачі) розв'язання завдань.

Альтернативні (франц. *alternative*, від лат. *alter* — один із двох) **школи** — «вільні школи», які виникли наприкінці 60-х років ХХ ст. у країнах Західної Європи і США як протиставлення авторитарним. Вони забезпечують альтернативну за змістом, формами і методами роботи з учнями освіту.

Існують як «відкриті школи» (без поділу на традиційні класи), «школи без стін» (орієнтація на широке використання місцевої громади), «магнітні школи» (навчальні центри для поглибленого вивчення конкретної галузі знань) та ін.

Антиінноваційні (грец. anti — проти і англ. innovate — запроваджувати нововведення) бар'єри — зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають здійсненню інноваційної діяльності.

Антрополого-гуманістичний (грец. anthropos — людина і logos — слово, вчення; лат. humanus — людський, людяний) принцип у педагогіці — організація навчально-виховного процесу відповідно до законів розвитку дитячого організму і становлення особистості.

Базова освіта — суспільно необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, який передбачає всебічний розвиток і ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування загальнокультурної основи її освіти, громадянського та професійного становлення.

Варіативний (лат. variatio — відмінність) компонент в освіті — навчальні програми, що обираються в межах освітньої програми навчально-виховного закладу.

Взаємодія педагога і вихованців у педагогічному процесі — взаємний вплив дорослого і дітей, у процесі якого здійснюється їхній взаєморозвиток. Каналами взаємодії у педагогічному процесі є діяльність і взаємини вихователя й вихованців. Модель педагогічної взаємодії визначає характер педагогічної системи.

Виховна система — умовно об'єднаний комплекс виховних цілей, людей, що реалізують їх у процесі цілеспрямованої діяльності, відносин між її учасниками, освоєного середовища й управлінської діяльності із забезпечення життєздатності цієї системи.

Виховні цілі — цілі, що відповідають формуванню соціальних і особистісних якостей, а також ціннісно-сміслових ставлень людини до навколишнього світу і самої себе.

Відкрите навчання — спосіб організації навчальної роботи в школах (здебільшого початкових), який передбачає відмову від класно-урочної системи і оцінювання успішності на основі заданих норм, гнучку, відкрити організацію навчального простору, змінний склад навчальних груп, вільний вибір учнем видів і способів навчальної роботи. В. н. сприяє формуванню позитивної мотивації дітей, емоційно насиченої атмосфери взаємин учителів і учнів. Таке навчання було поширене на початку 60-х років ХХ ст. у Великій Британії, а в 70-ті роки і в інших країнах.

Всотуючий розум — здатність дитини вчитися, прагнення до навчання, реалізація яких забезпечується сприятливим навколишнім середовищем. Термін запровадила М. Монтесорі.

Гендерний (англ. gender, від грец. genos — рід) **підхід** — сукупність уявлень, які передбачають визначення відмінностей у поведінці та сприйнятті жінок і чоловіків не так за їх фізичними особливостями, як за вихованням і поширеними в кожній культурі уявленнями про суть жіночого та чоловічого.

Глобалізація (франц. global — взятий у цілому) **освіти** — одна з фундаментальних тенденцій розвитку освіти. Відображає формування єдиного соціального, інформаційного й освітнього простору в масштабах усієї планети, зокрема через діяльність засобів масової інформації, канали Інтернет.

Глобальна освіта — зміст і технології освіти, орієнтовані на тенденції глобалізації у всіх галузях суспільного життя. Її компонентами є екологічна освіта і виховання, розвиток толерантності й полікультурності у сфері суспільствознавчої освіти, підвищення інформаційної насиченості освіти.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності — особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Градація (лат. gradatio — поступовість, посилення, від gradus — ступінь) **новизни** — показник якісної відмінності одного об'єкта від іншого. Виокремлюють такі градації: побудова нового в іншому вигляді, тобто формальна новизна; повторення відомого з несуттєвими змінами; уточнення, конкретизація вже відомого; доповнення вже відомого суттєвими елементами; створення якісно нового об'єкта.

Групи одного столика — групи дітей у педагогічній системі П. Петерсена, створені на основі взаємних симпатій, спільних інтересів, діяльності, яка вимагає колективних зусиль мікрогруп.

Гуманізація (лат. humanus — людський, людяний) **педагогічного процесу** — концепція, основу якої становить ідея побудови педагогічної системи на принципах гуманізму з метою створення найсприятливіших умов для повноцінного розвитку дитини. Г. п. п. передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання й виховання на основі активізації творчого саморозвитку особистості.

Гуманістична освіта — освітні системи і концепції, які базуються на цінностях гуманізації і гуманітаризації освіти.

Гуманістична педагогіка — напрям у сучасній теорії та практиці виховання, що виник наприкінці 50-х — на початку 60-х років ХХ ст. у США як педагогічне втілення ідей гуманістичної психології. Головною метою виховання в Г. п. є самоактуалізація особистості.

Гуманістична психологія — напрям у сучасній зарубіжній психології, предметом якого є цілісне вивчення людини в її вищих, специфічних лише для неї виявах, зокрема розвиток і самоактуалізація особистості, її цінності, любов, творчість, відповідальність, свобода тощо. До провідних представників Г. п. належать А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс.

Гуманітаризація (лат. humanitas — людство, людяність) **освіти** — одна з основних тенденцій розвитку освіти в сучасному світі. Відображає зростання ролі і значення людських відносин, взаємного прийняття учасників навчального процесу для успішності освіти в цілому.

Демократизація (грец. *demokratia* — народовладдя) **педагогічного процесу** — впровадження в педагогічну систему принципів демократії, надання свободи творчості педагогу і більших можливостей вихованцям.

Диверсифікація (лат. *diversificatio* — зміна, різноманітність) **системи освіти** — процес розширення системи освіти за рахунок зростання кількості типів і видів навчальних закладів.

Дидактична (грец. *didaktikos* — повчальний) **система** — сукупність елементів (мета, дидактичні принципи, зміст, форми організації і методи навчання), що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання.

Дидактичне програмування — один із підходів до конструювання освітніх процесів і систем, пов'язаний з поетапним визначенням необхідної інформації, елементарних процедур її засвоєння і контролю. Особливого поширення набуває у зв'язку із впровадженням комп'ютерів і навчальних пристроїв.

Дидактичний енциклопедизм — педагогічний принцип і стратегія відбору змісту освіти, що реалізуються через вибір основних фактів і подій, які підлягають засвоєнню.

Дидактичний утилітаризм (франц. *utilitarisme*, від лат. *utilitas* — користь, вигода) — педагогічний принцип і стратегія визначення змісту освіти, що реалізуються через вибір практично необхідних для життя елементів знання, досвіду й умінь.

Диференціація (лат. *differentia* — відмінність) освіти — процес у сучасній освіті, що забезпечує різноманітність форм навчання, які дають змогу максимально враховувати індивідуальні можливості, інтереси, нахили, ціннісні та професійні орієнтації тих, хто навчається. Базується на прийнятті психологічних відмінностей між індивідами і групами людей (за статтю, віком, соціальною належністю тощо).

Діагностика (грец. diagnostikos — здатний розпізнавати) **інноваційної діяльності педагога** — сукупність способів вивчення й оцінювання професійної готовності педагога до реалізації інноваційної діяльності.

Духовний зародок — модель психічного розвитку дитини, який, будучи вродженою її психічною сутністю, виявляє себе лише у процесі розвитку. Автором терміна є М. Монтесорі.

Експеримент (лат. experimentum — проба, досвід) — метод дослідження, що передбачає виокремлення суттєвих факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, дає змогу варіювати ними задля досягнення оптимальних результатів; контрольована педагогічна діяльність, спрямована на створення та апробування нових технологій навчання й виховання, розвитку дітей, управління навчально-виховним закладом.

Експериментальні школи — навчально-виховні заклади, призначені для обґрунтування, розроблення або перевірки нових педагогічних ідей, вивчення практичного досвіду педагогів.

Експертна рецензія — заключне судження експерта про рецензований інноваційний проект (його актуальність, відповідність цілей об'єктивним потребам і тенденціям розвитку освіти, чіткість визначення цілей тощо).

Екстенсивні (лат. extensivus — розширюючий) інновації — інновації, що базуються на залученні додаткових потужностей (інвестицій) нових засобів, обладнання, технологій, капіталовкладень тощо; нарощують кількісні характеристики педагогічного продукту переважно за рахунок нових інформаційних технологій, перерозподілу часу на різні види навчальної діяльності, диференціацію та індивідуалізацію роботи з учнями.

Життєвий цикл (грец. kyklos — коло) **нововведення** — процес проходження етапів нововведення: виникнення (старт); швидкий ріст (у боротьбі з опонентами, консерваторами, скептиками); зрілість; освоєння; дифузія (проникнення, розповсюдження); насичення (освоєння багатьма людьми, проникнення у всі частини педагогічного і управлінського процесів); рутинізація (тривале використання новації, внаслідок чого вона

для багатьох стає нормою); криза (вичерпаність можливостей застосувати новацію в нових галузях, умовах); фініш (нововведення перестає бути таким, як є, замінюється ефективнішим або поглинається загальною ефективною системою).

Засоби інформатизації освіти — засоби нових інформаційних технологій у поєднанні з навчально-методичним, нормативно-технічним і організаційно-інструктивним матеріалом, що забезпечує їх педагогічно доцільне використання.

Засоби нових інформаційних технологій — програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки, а також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації.

Зміст освіти — система наукових знань про природу і суспільство; особистісний і соціокультурний досвід, які реалізуються, розвиваються і трансформуються в системі освіти. Серед основних компонентів З. о. виокремлюють ціннісний, знаковий, діяльнісний, поведінковий, особистісний тощо.

Зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід — навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне і якісне розв'язання завдань навчання і виховання.

Імперативний (лат. imperativus — наказовий, владний) характер взаємин у педагогічній системі — характер взаємин між вихователем і вихованцями за моделлю суб'єкт-об'єктної взаємодії, що передбачає точне і беззаперечне виконання дитиною всіх вимог дорослого, сліпе підкорення формальним нормам і правилам поведінки.

Індивідуалізація (франц. individualisation, від лат. individuum — неподільне) **навчання** — організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, яка дає змогу створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного.

Індивідуальний освітній маршрут — орієнтація на пошук індивідуальних моделей соціалізації, що сприяють використанню внутрішніх сутнісних сил і можливостей конкретної людини; надання дитині та її сім'ї права обирати навчальні програми й заклади з урахуванням інтересів і проблем, індивідуальності дитини.

Індивідуальний розвиток — процес формування індивіда.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності — цілісна система операцій, що забезпечує ефективну взаємодію вихователя з вихованцями і визначається цілями, завданнями професійної діяльності, властивостями різних рівнів індивідуальності педагога (ритмом діяльності, спілкування тощо). Структура І. с. п. д. охоплює мотиваційно-оцінний, змістово-когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти.

Інновативність (лат. *innovatio* — оновлення, зміна) — емоційно-оцінне ставлення до нововведень, відмінність у сприйнятливості суб'єктів до інновацій, нових ідей, досвіду.

Інноваційна компетентність (лат. *competens (competentis)* — належний, відповідний) педагога — система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Інноваційна культура педагога — система освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворюючим елементом якої є цінності інноваційного плану. І. к. п. виконує раціонально-праксіологічну, організаційно-впорядковуючу, описово-пояснювальну, прогностико-управлінську, евристико-пізнавальну і комунікативно-трансляційну функції.

Інноваційна мета освіти — створення сприятливих умов для творчості, реалізації природної суті, соціальних потреб людини.

Інноваційна освіта — система ідей, головною метою яких є збереження і розвиток творчого потенціалу людини. Започаткована Міжнародною академією наук вищої школи (МАН ВШ).

Інноваційна педагогічна діяльність — заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, зорієнтована на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики.

Інноваційна педагогічна технологія — цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

Інноваційна поведінка педагога — сукупність зовнішніх виявів його особистості, в яких розкривається внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, особистісні особливості), спрямовані на зміну складових сучасної системи освіти.

Інноваційна школа — навчально-виховний заклад, діяльність якого побудована на оригінальних (авторських) ідеях і технологіях. Являє собою нову освітню практику (взагалі або для конкретних умов).

Інноваційне навчання — зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Інноваційне середовище — педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу.

Інноваційний педагогічний експеримент — метод дослідницько-педагогічної діяльності, який передбачає істотні зміни у змісті, формах і методах роботи з метою підвищення їх ефективності.

Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу — здатність навчально-виховного закладу створювати, сприймати, реалізовувати

нововведення та своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.

Інноваційний потенціал (лат. *potentia* — сила) педагога — сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність.

Інноваційний прогностичний характер управління навчальним закладом — впровадження в управлінський цикл змін, спрямованих на визначення перспектив розвитку освітньої системи та її радикальне оновлення: діагностика стану проблеми і виявлення проблемних полів, побудова концепції перетворення і проектування, програмування діяльності, моделювання й корекція моделі, її адаптація і тиражування результатів.

Інноваційний режим — порядок здійснення навчання в умовах конкретної інновації; систематичне координування і регулювання інноваційного процесу.

Інноваційні ідеї — засновані на новому знанні про процеси людського розвитку ідеї, які пропонують невикористовувані раніше теоретичні підходи до розв'язання педагогічних проблем, конкретні практичні технології отримання високих результатів.

Інноваційні наукові повідомлення — методологічні положення дидактики; теоретичні положення; концепція; гіпотеза; закономірність; модель педагогічного процесу; педагогічні принципи; аналітичні дані про педагогічний процес, явище, факти; характеристика педагогічного процесу, явища; алгоритми дій учасників процесу; методи педагогічної діяльності; педагогічні засоби; форми педагогічної діяльності; педагогічний комплекс, система; показники й критерій ефективності педагогічного процесу та якості його результатів; протипоказання у педагогіці.

Інноваційні освітні процеси — зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл.

Інноваційні уміння — володіння способами і прийомами інноваційної діяльності, що дають змогу виокремити проблему, проникнути в її суть і на цій основі конструювати і продуктивно розв'язувати інноваційні професійно-педагогічні завдання.

Інновація — нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

Інститут «хрещених» — своєрідний патронаж, піклування старших учнів про кожного новенького малюка, який ознайомлюється з життям шкільної громади. Був запроваджений П. Петерсеном у його педагогічній системі.

Інструментування права на вільний вибір — психологічний вплив педагога на дітей, суть якого полягає в тому, щоб, зберігаючи право на поведінковий вибір за ними, допомогти їм зрозуміти ситуацію, що склалася, і можливі наслідки вибору. І. п. на в. в. сприяє розвитку суб'єктності дитини, її вмінню усвідомлювати свою поведінку; формуванню вміння постійно орієнтуватися на «іншого» і відповідати за свої дії.

Інтеграція (лат. *integratio* — відновлення, поповнення, від *integer* — цілий) — процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів.

Інтегровані інновації — інновації, що передбачають об'єднання інтенсивного та екстенсивного шляхів розвитку педагогічної системи за умови ретельного дослідження невикористаних резервів педагогічної системи, які виявляються на межі різнопланових, різнорівневих і різнохарактерних педагогічних підсистем та їх компонентів.

Інтенсивні інновації (франц. *intensif*, від лат. *intensio* — напруження, посилення) — інновації, які передбачають розвиток педагогічної системи за рахунок внутрішніх резервів.

Інформатизація (лат. informatio — пояснення) **освіти** — одна з глобальних тенденцій розвитку освіти, пов'язана з розширенням застосування комп'ютерів, інформаційних мереж і технологій в освітній практиці.

Комбінаторні (лат. combino — з'єдную, поєдную) **нововведення** — нововведення, що передбачають нове конструктивне поєднання елементів відомих методик.

Комплексна освітня програма — програма, яка визначає основний зміст роботи з дітьми в умовах навчально-виховного закладу на основі єдиної педагогічної концепції.

Компоненти педагогічної системи — мета (педагогічний ідеал виховання), зміст педагогічного впливу (освітня програма), засоби, форми, методи педагогічного впливу; результат; люди (педагоги, батьки, вихованці тощо) як носії педагогічної системи, об'єкти і суб'єкти педагогічної діяльності.

Креативна особистість — особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність.

Креативність (лат. creatio (creationis) — створення) — стійка властивість індивіда, що обумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості, здатності до творчості.

Критерій оптимальності (лат. optimus — найкращий) — показник, за яким здійснюється оцінювання можливих варіантів (альтернатив) розвитку процесу і вибір найкращого з них. **Всупереч вимогам логіки** (щоб критерій містив тільки один показник) у педагогіці він завжди комплексний, оскільки диференціювати причини і наслідки педагогічних процесів складно.

Критерій якості об'єкта — показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом.

Ліцензування (лат. licentia — свобода, право) освітнього закладу — проведення експертизи і прийняття рішення про видачу або відмову у видачі навчальному закладу ліцензії на здійснення освітньої діяльності відповідно

до поданої заяви. Проводиться державними органами управління освіти або органами місцевого самоврядування з метою реалізації державної політики в галузі освіти, регулювання умов здійснення освітнього процесу, захисту прав громадян на отримання освіти, створення правових гарантій для вільного функціонування і розвитку освітніх закладів різних організаційно-правових форм.

Медіа-освіта — напрям у педагогічній науці, який досліджує засоби масової комунікації. Сформувався він у другій половині ХХ ст. Головними завданнями М.-о. є підготовка тих, хто навчається, до життя в інформаційному суспільстві, формування в них уміння користуватися інформацією в будь-якому вигляді, здійснювати комунікації, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів інформації, особливо засобів масової комунікації.

Метод групових експертних оцінок (ГЕО), або метод Дельфи — метод, що передбачає проведення експертизи групою експертів за певним алгоритмом.

Методика в освіті — опис конкретних прийомів, способів, технік педагогічної діяльності в окремих освітніх процесах.

Методика навчання як окрема дидактика — сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу з окремих навчальних дисциплін, що забезпечують розв'язання завдань.

Модифікаційні (лат. *modifico* — встановлюю міру) нововведення — нововведення, пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип (програма, методика, окрема розробка тощо).

Моніторинг (лат. *monitor* — нагадуючий, наглядаючий) **в освіті** — постійне відстежування певного процесу в освіті з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим припущенням. Елементами М. в о. є форми поточної, проміжної і підсумкової атестації, складання графіків і звітів, проведення педагогічних рад, консилиумів тощо.

Мультикультурна (лат. multum — багато і ...культура) **освіта** — освіта, спрямована на збереження і розвиток культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності певного суспільства, на передавання їх та інноваційних новоутворень молодому поколінню.

Мультикультурний простір освіти — динамічна система культурних полів взаємовпливів і взаємодій суб'єктів освіти, які є носіями певного культурного і субкультурного досвіду.

Новаторство (лат. novator — оновлювач) — вищий ступінь педагогічної професійної майстерності, винахідництво нового в педагогічній практиці.

Новаторський педагогічний досвід — породжена радикально новою педагогічною ідеєю навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність.

Новизна — один із основних критеріїв оцінювання педагогічних досліджень; результат творчого процесу; властивість і самостійна цінність будь-якого нововведення. Н. має відносний характер як в особистісному, так і в історичному плані.

Нові інформаційні технології — сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передавання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій.

Освіта — процес і результат засвоєння людиною системи знань про світ, суспільство, саму себе, способи мислення і діяльності, формування власної особистості; феномен культури, що забезпечує її трансляцію, відтворюваність і зміну; освітній простір — сукупність навчальних закладів, державної системи управління і суспільних об'єднань, які реалізують освітні програми.

Освітній заклад — заклад, що здійснює освітній процес, тобто реалізує одну або кілька освітніх програм.

Освітній стандарт (англ. standard — норма, зразок, мірило) — мінімально гарантований освітнім закладом рівень освіти.

Освітня парадигма (грец. *paradeigma* — приклад, зразок) — сукупність прийнятих науковим педагогічним співтовариством теоретичних, методологічних та інших установок на кожному етапі розвитку педагогіки, якими керуються як зразком (моделлю, стандартом) при розв'язанні педагогічних проблем.

Освітня програма — основний документ освітнього закладу будь-якого рівня, що визначає зміст основної і додаткової освіти, педагогічні технології, які використовуються, систему атестації і управління якістю освіти, а також кадрові та матеріально-технічні основи освітнього процесу.

Освітня технологія — технологія, що відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначена для прогнозування розвитку освіти, її конкретного проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів. До О. т. належать концепції освіти, освітні закони, освітні системи (гуманістична концепція освіти, Закон України «Про освіту», система неперервної освіти тощо).

Особистісна центрація педагога — спрямованість, зацікавленість педагога інтересами учасників педагогічного процесу.

Особистісний підхід у педагогіці — гуманістичний підхід педагога до вихованців, що допомагає кожному з них усвідомити себе як особистість, виявити можливості, які стимулюють самостановлення, самоствердження, самореалізацію.

Парціальна (лат. *partialis*, від *pars* (*partis*) — частина) освітня програма — освітня програма, яка визначає зміст одного або кількох взаємопов'язаних напрямів роботи закладу (наприклад, гуманістичне виховання, естетичний розвиток, екологічне виховання) на основі своєрідної педагогічної концепції.

Педагогіка співробітництва — новаторський напрям у педагогіці, що розглядає дитину як активного суб'єкта спільної з педагогом діяльності, заснованої на реальному співробітництві, демократичних і творчих засадах.

Сформувався у середині 80-х років ХХ ст. Авторами П. с. є Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін.

Педагог інноваційного спрямування — педагог із чіткою мотивацією інноваційної діяльності та визначеною інноваційною позицією, здатний не лише підтримувати інноваційні процеси, а й ініціювати їх.

Педагогічна аксіологія (грец. axios — цінний і logos — слово, вчення) — наука про сприйняття, освоєння та оцінювання нового у педагогіці. Основними її категоріями є педагогічне співтовариство, оцінювання та різновиди процесів освоєння нового, явища консерватизму і новаторства в педагогіці, особливості інноваційного середовища, готовність педагогічного співтовариства до сприйняття і оцінювання нового тощо.

Педагогічна діагностика (грец. diagnostikos — здатний розпізнавати) — комплекс засобів, методів, прийомів і правил виміру динаміки процесів і результатів навчально-виховної роботи.

Педагогічна експертиза (франц. expertise, від лат. expertus — досвідчений) — сукупність процедур, необхідних для одержання колективної думки у формі експертного судження чи оцінки про педагогічний об'єкт, процес, явище (навчальний план, підручник тощо).

Педагогічна імпровізація (франц. improvisation, від лат. improvisus — несподіваний, непередбачений) — знаходження педагогом під час навчально-виховного процесу несподіваного педагогічного розв'язку і миттєве його втілення. Вона охоплює чотири етапи: педагогічне осяяння; миттєве осмислення педагогічної ідеї і миттєвий вибір шляху її реалізації; втілення або реалізація педагогічної ідеї; миттєвий аналіз процесу втілення педагогічної ідеї і рішення про продовження педагогічної імпровізації або перехід до запланованих раніше дій. П. і. дає змогу вдосконалювати педагогічну техніку, гнучко реагувати на труднощі, що виникають.

Педагогічна інноватика — вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій.

Педагогічна інновація (нововведення) — сукупність нових професійно-педагогічних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання й навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти; цілісна теоретична, технологічна і методична концепція оновлення педагогічної діяльності, що забезпечує її вихід на якісно новий рівень; процес освоєння нового (засобу, методики, технології, програми тощо).

Педагогічна кваліметрія (лат. qualis — який за якістю і грец. metreo — вимірюю) — застосування методів загальної кваліметрії (кількісних оцінок якості об'єкта) в педагогіці під час кількісного оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. Основним методом дослідження є метод групових експертних оцінок.

Педагогічна концепція (франц. conception, від лат. conceptio — сприйняття) — спосіб розуміння, трактування педагогічних явищ; основна точка зору на предмет педагогічної науки чи педагогічного явища; керівна ідея для їх систематичного висвітлення; система пов'язаних між собою, взаємозумовлених поглядів на сутність педагогічних явищ.

Педагогічна культура — сутнісна характеристика особистості педагога, здатного до «діалогу культур».

Педагогічна майстерність — високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю; комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що дають змогу педагогу ефективно організовувати навчально-пізнавальну діяльність тих, хто навчається, і здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив і взаємодію.

Педагогічна неологія (грец. neos — новий і logos — слово, вчення) — наука про створення нового у педагогіці. Основними категоріями П. н. є нове в педагогіці, класифікація педагогічних нововведень, умови створення нового, критерії новизни, традиції і новаторство, етапи створення нового у педагогіці.

Педагогічна підтримка — особлива сфера спрямованої на самостановлення дитини педагогічної діяльності, яка представляє процес спільного з

вихованцем визначення його інтересів і шляхів подолання проблем з метою збереження власної гідності та досягнення бажаних результатів у різних сферах.

Педагогічна рефлексія (лат. reflexio — відображення, аналіз) — здатність педагога об'єктивно оцінити себе та свої вчинки, зрозуміти, як його сприймають у процесі педагогічного спілкування.

Педагогічна система — педагогічна концепція і досвід її реалізації в педагогічну практику; еталонна модель, результати дії якої апробовані на соціальному рівні і мають свою специфіку.

Педагогічна творчість — прийняття і здійснення педагогом оптимальних нестандартних рішень у змінних умовах навчально-виховного процесу.

Педагогічна теорія — логічне узагальнення педагогічного досвіду, практики виховання й навчання; система педагогічних ідей; наукове пояснення закономірностей педагогічної діяльності; сукупність положень педагогіки як науки.

Педагогічна техніка — елемент педагогічної технології; комплекс загальнопедагогічних і психологічних умінь педагога, що забезпечує володіння ним власним психофізіологічним станом, настроєм, емоціями, тілом, мовою й організацією педагогічно доцільного спілкування. Виокремлюють вербальні (голос, дикція, інтонація, темпоритм тощо), невербальні (міміка, пластика, артикуляція, жести, експресивне забарвлення пластики та ін.), соціально-перцептивні (сприйняття, увага, спостережливість, уява тощо) уміння та володіння емоційним станом (зняття психічного напруження, саморегуляція, релаксація, аутотренінг, самонавіювання, створення творчого самопочуття).

Педагогічна технологія — своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Проблема модульних технологій навчання у вищій школі / А.М.Алексюк // Наукові засади реформування вищої освіти в Україні. – К.: Освіта, 1994. – С.176-179.
2. Андрущенко Н. О. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку пізнавальних інтересів студентів / Н. О. Андрущенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 21 / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2009. – С. 282–284.
3. Аронова, Г. А. Методика обучения взрослых : особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [сайт]. – 2012. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513950/>
4. Архипова С.П. Діалогові технології навчання як засіб підготовки до неперервної освіти // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В.О.Зайчук т. ін. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип. 38. – С. 103–108.
5. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / Бартків О. // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 1, 2010. – С. 52-58.
6. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. // І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 203с.
7. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
8. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина.– Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004.– 384 с.

9. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: [монографія] / Л.М. Ващенко. – К.: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
10. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. / А.А. Вербицкий, О.Б. Ермакова // Педагогика – 2009. – № 2.– С. 12-18.
11. Вольфовська Т.О. Становлення інтерактивних умінь як психологічна проблема інтеграції особистості в громадське життя // Педагогіка і психологія. –2002. – №4. – С. 64– 74.
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
13. Гуревич Р. С. Інформаційно–комунікаційні технології в навчальному процесі / Р. С. Гуревич, М. Ю. Академія – Вінниця : ДОВ „Вінниця”, 2002. – 116 с.
14. Державний стандарт початкової загальної освіти [Текст] // Початкова освіта. – 2011. – №18(594). – 46с.
15. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник [Текст] / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004.– 352 с. (Альма-матер).
16. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
17. Закон України “Про освіту” // Законодавчі акти з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань освіти і науки: офіц. вид. – К. : Парламентське вид - во, 2004. – С. 21 – 52.
18. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавчі акти з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань освіти і науки: офіц. вид. – К. : Парламентське вид - во, 2014. – Режим доступу : (www.zakon.rada.gov.ua).
19. Законодавство України у сфері інноваційної діяльності: Збірник законодавчих актів / Верховна Рада України. офіц. вид. – К.: Парламентське вид - во, 2007. – 152 с.

20. Закон України “Про інноваційну діяльність” // Економіст. – 2004. – № 5. С. 4 – 9 / [Електронний ресурс] Режим доступу : (www.zakon.rada.gov.ua).
21. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. – К.: Вища шк., 1987. – 207 с.
22. Інноваційна діяльність викладача вищої школи: навчально–методичні матеріали для студентів магістратури. – Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 76 с.
23. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
24. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методологічні аспекти особистісно орієнтованого навчання / Л. Г. Кайдалова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х. : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2008. – № 3 – С. 74-77.
25. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу/Г. П. Клімова // Актуальні питання інноваційного розвитку. -Х.:ФІНН, 2012,N N 3.-С.50-57.
26. Коберник О. М. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Коберник, Г. І. Коберник. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua>.
27. Коновальчук І. Закономірності та умови реалізації інноваційних освітніх процесів // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття: зб. наук. праць. – Черкаси Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – С. 552-557.
28. Красностанова, М. В. Assessment Center для керівників. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы / М. В. Красностанова, Н. В. Осетрова, Н. В. Самара. — М. : Вершина, 2007. —208 с.
29. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [Текст] // Директор школи. – 2000. – № 39 – 40. – 126 с.
30. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-є вид. / Кухаренко В.М.,

Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. / За ред. В.М. Кухаренка. – Харків : НТУ "ХП", "Торсінг", 2002. – 320 с.

31. Макарова О. О. Мультимедійна презентація як один з елементів активізації процесу навчання іноземній мові за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] / О. О. Макарова, В. Г. Нікіфорова – Режим доступу : http://www.confcontact.com/2008oktInet_tezi/iy_makarova.htm

32. Маковецька В. ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК КАТЕГОРІЯ ДИДАКТИКИ Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. ЛІІ. – Ч. І. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 39-48.

33. Максимович О. МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ // ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ. Сер. пед. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 263–270

34. Основи нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчит / Машбиць Ю. І., Горкуль О. О., Жалдак М. І. та ін. ; за ред. Ю. І. Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с. Режим доступу : <http://www.UNESCO.org/education/information/wer/index/htm>.

35. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів. – К.: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. – 254 с.

36. Палаева Л.И. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школы: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 2004. – 24 с.

37. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.

38. Піддубник В. Інформаційно-технологічний ресурс освіти в Україні / В. Піддубник // Українське суспільство – 2003. Соціологічний моніторинг. – К., 2003. – № 7. – С. 24–34.

39. Підласий І.П. Педагогічні інновації / Підласий І.П., Підласий А.І. // Рідна школа. – 1998. – № 12.
40. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
41. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти „Система педагогічної освіти та педагогічні інновації.” – Режим доступу : http://www.programs_edu_ер .
42. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования / А.Я. Савельев. // Высшее образование в России. – 1994. - № 2. – С. 29-37.
43. Савченко О.Я. Новий держстандарт для початкової школи: від задуму до реалізації [Текст] // Педагогічна газета. – 2012. – № 1 (210). – С.4.
44. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко – М. : Народное образование, 1998. – 256 с
45. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Наука. – 1997. – 223 с.
46. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапуца. — К.: Наук, думка, 2000. — 680 с.
47. Стадник В. В., Йохна М. А. Інноваційний менеджмент: Навчальний посібник. – К.: Ака-демвидав, 2006. – С. 64
48. Сурмін Ю. Метод аналізу ситуацій (CASE STUDY) та його навчальні можливості / Юрій Сурмін // Освіта і управління : Науково-практичний журнал. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 32–50.
49. Технологія розробки дистанційного курсу : Навч. посібник / [Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М.] / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
50. Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно зорієнтованої освіти: Модульний посібник / Автори-упорядники: П.І.Матвієнко, Н.І.Білик, О.О.Новак. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 292 с.

51. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
52. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: уч. пос. для вузов. / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
53. Штилвелд В. Дистанційне навчання – від теорії до практики, актуальний мережевий семінар [Електронний ресурс] / Веле Штилвелд // Освітній портал. – Режим доступу <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/15>
54. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.– М.: 1996. – 96с.(Б-ка журн. „Директор школы”).

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА.....	3
1. ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА У СТРУКТУРІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ.....	4
2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ	22
3. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ЯК СИСТЕМНА ІННОВАЦІЯ.....	33
4. ТЕХНОЛОГІЯ ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ.....	37
5. ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ... ..	47
6. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ.....	54
7. ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ.....	70
8. ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ.....	85
9. ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ..... ..	97
10. ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	109
11.МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ.....	116
12.ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	123
13. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій.....	133
14. Список використаних джерел	151