

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Навчально-методичний посібник

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук О.М. Пехоти



*Рекомендовано
Міністерством освіти України*

Наукова бібліотека
ім. М. Максимовича
КНУ

ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА



1523088

н - наукова

Ц: 6.00

Київ
"А.С.К." К11
2001

Орбі

ББК 74.202.4я7

О-72
УДК 371

1523088

*Рекомендовано Міністерством освіти України
(Лист № 1/11-677 від 17.04.2000 р.)*

Автори: О.М. Пехота (передм., розд. 1,2,3,4,9,15), А.З. Кіктенко (розд. 8), О.М. Любарська (розд. 6,7), К.Ф. Нор (розд. 5), О.Є. Олексюк (розд. 11,12), А.Л. Ситченко (розд. 14), Л.В. Тарасова (розд. 13), Т.В. Тихонова (розд. 10).

Рецензенти: С. О. Сисосва — д-р пед. наук, проф., зав. від. пед. технологій неперервної проф. освіти Ін-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України;
І. М. Стариков — д-р пед. наук, проф. МДПУ.

Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, О-72 А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — 256 с. — Бібліогр. в кінці розд.

ISBN 966-539-304-9

Посібник знайомить з сучасними підходами до організації педагогічного процесу в школі та ВНЗ, акцентує увагу на їхньому особистісно орієнтованому характері. Автори дають коротку характеристику освітніх технологій, розкривають дидактичні можливості та особливості їх організації, розглядають вітчизняний та зарубіжний досвід використання освітніх технологій.

Посібник орієнтований не тільки на теоретичну підготовку майбутнього вчителя, а й на розвиток творчого потенціалу особистості шкільного педагога, формування теоретичної та практичної готовності реалізації технологічного підходу в освіті.

Для студентів та викладачів середніх (училищ, коледжів), вищих педагогічних навчальних закладів та слухачів системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, магістрантів, аспірантів, учених.

ББК 74.202.4я7

ISBN 966-539-304-9

- © О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська, К.Ф. Нор, О. Є. Олексюк, А.Л. Ситченко, Л. В. Тарасова, Т.В. Тихонова, 2000.
- © П. С. Починюк, художнє оформлення, 2000.
- © "А.С.К.", 2001.

Наукова бібліотека

Київського університету

Навчальне видання

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ПЕХОТА Олена Миколаївна
КІКТЕНКО Алевтина Зосимівна
ЛЮБАРСЬКА Ольга Миколаївна
НОР Катерина Федорівна та ін.

За загальною редакцією Олени Миколаївни Пехоти

*Рекомендовано Міністерством освіти України
як навчально-методичний посібник*

Відповідальна за випуск Г. Кошманенко
Художнє оформлення П. Починка

Підписано до друку 25.01.2001. Формат 84x108 1/32.

Папір газ. Друк високий. Гарнітура «Times».

Умовн.-друк. арк. 13,44. Зам. № 1-76.

«А.С.К.», 04112, Київ-112, вул. Шамрила, 26.

Свідоцтво серія ДК № 66 від 29.05.2000 р.

Надруковано з готового оригінал-макета
на Головному підприємстві республіканського
виробничого об'єднання «Поліграфкнига»,
03057, Київ-57, вул. Довженка, 3.

“В основу формування особистості мають лягти передусім ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання.

Мета особистісно орієнтованої гуманної освіти — не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації”.

Міністр освіти та науки,

Президент АПН України

Василь Кремень

ПЕРЕДМОВА

Аналіз рівня професійної підготовки вчителя в Україні сьогодні дозволяє зробити висновки про необхідність серйозного перегляду її змісту. “Концепція педагогічної освіти” (1999 р.) звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, на накопичену сучасною школою палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною і колективом у цілому.

Внаслідок посилення демократичних тенденцій у житті суспільства освітні системи, як його значущі складові, почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття і самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності. Тенденція особистісно орієнтованості освітніх систем виявляється й у педагогічній освіті. Ідея особистісно і практично орієнтованої підготовки майбутнього вчителя почасти замовлена у вітчизняній психолого-педагогічній літературі теоретико-методологічного рівня (І. Д. Бех, О. С. Падалка, І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов). Одним з провідних завдань повинно стати створення такого освітньо-розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким у майбутнього вчителя формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна педагогічна концепція і персонал-технологія. На жаль, на сьогоднішній день проблема технологічної грамотності і культури вчителя недостатньо розроблена в науці і практиці вітчизняної педагогічної освіти.

Ідея особистісно орієнтованої педагогічної освіти тільки починає визначатися на двох рівнях: повсякденному і науковому. На повсякденному рівні викладачами педагогічних ВНЗ часто обговорюються ідеї: поваги до особистості студента і визнання її унікальності; діалогічного характеру лекцій і практичних занять; співпраці і співтворчості як у навчальному процесі, так і в науково-експериментальній роботі; використання методів і прийомів часткової

індивідуалізації навчання. У рамках концептуальних підходів здійснюються поки що окремі, розрізнені спроби створення умов персоніфікації підготовки вчителя.

Розв'язання проблеми формування готовності майбутнього вчителя до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій має досить велике практичне значення. Школі сьогодні необхідні не просто хороші вчителі, а вчитель-технолог, учитель-майстер, учитель-новатор. Створення альтернативних типів шкіл, визнання за кожною школою права мати свій неповторний образ, працювати за авторськими програмами потребують учителів з інноваційним мисленням, здатних усвідомлено взяти на себе відповідальність як за особистість іншої людини, що постійно розвивається, так і школи як системи, що теж перебуває у розвитку. Через відсутність обов'язкової дисципліни, або хоча б спецкурсу, в якому в систематизованому вигляді викладався б особистісно орієнтований технологічний підхід до навчання і виховання, різко знижується загальний результат підготовки у ВНЗ. Технологічна грамотність майбутнього вчителя дає змогу йому глибше усвідомити своє істинне покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, глянути на педагогічний процес із позиції його кінцевого результату.

Багаторічний досвід роботи в педагогічному університеті переконав нас у потребі створення курсу "Освітні технології", результати впровадження якого підтвердили його високу цінність для майбутнього вчителя. У структурі психолого-педагогічної підготовки він посідає особливе місце у зв'язку з завданнями, що їх здатний розв'язувати. Курс "Освітні технології" має дві основні мети: дидактичну — знайомство студента із широким спектром напрацьованих наукою і практикою педагогічних технологій; і розвивальну — набуття навичок і досвіду здійснювати педагогічну діяльність в різноманітних концептуальних системах. Досягти цього можливо за умови освоєння повного обсягу психологічних, педагогічних і методичних дисциплін, знайомства з основними психолого-педагогічними поняттями і концепціями. Практична спрямованість курсу створює ті природні умови, за яких студент з об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкт індивідуального професійного розвитку.

Завдання нашої роботи — висвітлити зародження технологічного підходу в освіті, що забезпечує розвивальний характер навчання і виховання дитини, а також усієї управлінської діяльності педагога. Зміст розділів книги дає змогу ближче ознайомитися із сучасними, хай і неоднозначними підходами до розуміння таких явищ, як "педагогічна технологія", "освітні технології", "персоніфіковані технології", "особистісно орієнтовані технології", "технології, що відповідають розвивальній школі", проаналізувати їх з позицій вітчизняної та закордонної гуманістичної психології і педагогіки. Поняття "педагогічна технологія" розглядається нами з позицій гуманізації освіти, розвитку особистісного потенціалу учня і вчителя.

У роботі зібрано і подано створені за останні роки освітні технології, кінцевою метою яких є гармонійний розвиток особистості дитини і дорослого. Автори хотіли привернути увагу вчених, практиків, викладачів і студентів педагогічних ВНЗ до тих значних труднощів, які переживає школа 90-х років на шляху від освітнього стандарту до творчої, всебічно розвинутої особистості учня і вчителя.

Не маючи змоги в межах однієї роботи охопити повне коло питань стосовно педагогіки розвитку людини, технологічного підходу в освіті, педагогічних технологій, глибоко проаналізувати теоретичні основи окремих наукових шкіл і напрямів, ми зосередилися на розгляді лише деяких важливих, з нашого погляду, питань:

- 1) розуміння особливостей технологічного підходу в освіті;
- 2) значення предмета педагогіки розвитку;
- 3) встановлення меж особистісно орієнтованого підходу в освіті;
- 4) опис і аналіз найпоширеніших особистісно орієнтованих освітніх технологій — розвивального навчання, навчального проектування, навчання як дослідження, технології формування творчого потенціалу учня, сугестивної технології, створення ситуації успіху тощо.

Ми не брали за мету здійснити предметно-логічний аналіз такої різноманітної галузі, як педагогічна технологія. У різноманітному потоці літератури ми орієнтувались перш за все на праці найбільш авторитетних, на наш погляд, теоретиків і практиків, на визнані фундаментальні праці, а також статті в хрестоматіях. Зміст дискусій подається нами за матеріалами останніх журнальних публікацій, як вітчизняних, так і закордонних.

На сторінках книги представлено:

- загальновизнані особистісно орієнтовані освітні технології, що широко використовуються (ідеї вальдорфської педагогіки, розвивальне навчання, організація роботи школяра в малих групах);
- технології, що активно розвиваються на сучасному етапі (навчання як дослідження, навчальне проектування);
- малознайомі масовому вчителю (технології створення ситуації успіху, технології розвитку творчості учня).

Вибір технологій автори здійснили суб'єктивно, він ґрунтується на власному досвіді і досвіді роботи вчителів, на вивченні публікацій, не завжди доступних масовому вчителю. Під час опису та аналізу окремих освітніх технологій ми прагнули максимально відобразити як авторський підхід, так і його розвиток у працях послідовників. Строго кажучи, авторство в педагогіці взагалі дуже проблемне. Власне технології навчання і виховання взагалі є плодами багатьох століть педагогічної практики і міркувань багатьох людей. Часто визначити автора якоїсь технології буває дуже важко.

Опис окремої технології подається в рамках такої схеми:

1. Історія виникнення технології.

2. Концептуальні положення.
3. Мета і завдання.
4. Ключові слова.
5. Понятійний апарат.
6. Зміст технології.
7. Вимоги до особистості педагога.
8. З досвіду роботи.
9. Питання для обговорення і перевірки.
10. Література.

Залежно від специфіки факультету й індивідуальної підготовленості викладача, який читає курс, окремі його розділи можуть викладатися в нетрадиційних формах: інтегрована лекція (читається разом із викладачем з інформатики або психології), лекція-діалог, лекція-дискусія тощо. На практичних заняттях необхідно допомогти студенту набутти досвід у складанні плану уроку і виховних справ із позицій різних технологій. До викладання треба більше залучати практиків, які мають достатній досвід роботи в різних освітньо-розвивальних середовищах, у рамках якого провідна роль відводиться глибокій, систематичній самостійній роботі студента. Тому одним із завдань книги є демонстрація загальних тенденцій і підходів до педагогічних технологій, пропонується далеко не повний їх перелік.

Оскільки пропонується робота є однією з перших спроб такого роду, вона не претендує на всеосяжне й остаточне трактування основних теоретичних понять і практичних рекомендацій. Освітні технології — складне педагогічне явище, що потребує вдумливого і творчого ставлення.

Педагогічна технологія, як і психологічні її основи, — мало розроблена у вітчизняній науці галузь і є новим навчальним предметом у ВНЗ.

Ми щиро вдячні колегам різних кафедр та керівництву Миколаївського державного педагогічного університету (ректор, професор В. Д. Будаєв), відділів педагогічних технологій неперервної професійної освіти, порівняльної професійної педагогіки та психології, теорії та практики педагогічної майстерності Інституту педагогіки і психології професійної освіти (директор академік АПН України І. А. Зязюн), а також колективам гуманітарної гімназії № 2 (директор В. О. Федоренко), загальноосвітньої школи № 15 (директор А. А. Бень), приватної школи "Амріта" (директор І. М. Коцар), ліцею "Педагог" м. Миколаєва (директор Т. С. Сивявська), де матеріали навчального посібника проходили апробацію.

Усі зауваження і пропозиції зацікавлених читачів будуть прийняті авторами з глибокою вдячністю.

Розділ 1

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

Вступ

Освітні системи в будь-якій країні світу повинні сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. Незадоволення багатьох країн результатами системи шкільної освіти сьогодні призвело до необхідності її реформування. Для цього важливо було розробити стратегічний напрям розвитку загальної середньої освіти на перспективу. Визначення стратегічного напрямку розвитку світових освітніх систем хвилює практично все світове суспільство. Головною є проблема визначення пріоритетів освіти та її реформування. На запитання: “Чого ви очікуєте від школи?” роботодавці, бізнесмени, політичні діячі, керівники шкіл та вчителі відповідають: “Треба виховувати дитину, яка вміє спочатку самостійно вчитись, а потім самостійно та творчо працювати і жити”. В школі учень повинен навчитися, в першу чергу, самостійно формувати мету та шляхи її досягнення. Цього досягти значно важче, ніж навчити читати, писати та лічити.

Результати численних вітчизняних досліджень свідчать про те, що школярі погано володіють методологічними та економічними знаннями. Більш високий рівень знань вони виявляють, оволодіваючи фактологічним матеріалом, уміють відтворювати знання та застосовувати їх у знайомій ситуації. Нетрадиційна постановка питання значно знижує результативність відповідей учнів. Щодо вміння інтегрувати ці знання та застосовувати їх для одержання нових знань і з'ясування явищ, які відбуваються у навколишньому світі, то тут результати наших школярів були значно нижчими.

Щоб мати можливість знайти своє місце в житті, учень сучасної школи повинен володіти певними якостями:

— гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях;

— самостійно та критично мислити;

— уміти бачити та формувати проблему (в особистому та професійному плані), знаходити шляхи раціонального її вирішення;

— усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані в оточуючій його дійсності;

— бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;

— грамотно працювати з інформацією (вміти збирати потрібні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези вирішення проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, використовувати їх для вирішення нових проблем);

— бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі, у різних галузях, різних ситуаціях, легко запобігати та вміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;

— вміти самостійно працювати над розвитком особистої моральності, інтелекту, культурного рівня [15].

У рекомендаціях багатьох наукових досліджень ми знаходимо схожі висновки:

— посилення практичного напрямку змісту шкільних курсів природничо-наукового циклу;

— вивчення явищ, процесів, об'єктів, що оточують учнів у їх повсякденному житті;

— перенесення акцентів на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності;

— урахування знань, які дістають учні поза школою з різних джерел.

Таким чином, головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти лежить в площині вирішення проблем розвитку особистості учня та вчителя, технологізації цього процесу.

В умовах цієї парадигми освіти вчитель найчастіше виступає в ролі організатора всіх видів діяльності учня як компетентний консультант і помічник. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань та умінь школярів, а на діагностику їх діяльності та розвитку. Це значно складніше, ніж традиційна освіта.

Ми спробуємо розглянути таке педагогічне явище, яке має у вітчизняній педагогічній науці сьогодні поки що вельми нечіткий контур та припускає занадто суперечливі тлумачення. Внаслідок низки причин це явище стало надзвичайно по-

гогічна технологія. Педагогіка — це не тільки наука, і не тільки мистецтво. Це перш за все прикладна дисципліна, і, так само як усі прикладні дисципліни, вона не може не бути технологічною.

У чому ж суть технологічності? Як зробити навчальний процес педагогічно керованим?

Гуманізація освіти, її орієнтація на розвиток особистісного потенціалу учня, запобігання безвиході її розвитку змусили школу перейти на технологічний етап розвитку. При цьому процес навчання повинен бути психологічно і валеологічно обґрунтований та інструктований.

Проблема сьогодні полягає в тому, щоб надати вчителю методологію вибору та механізм реалізації відібраного вченими змісту освіти в реальному навчальному процесі як з урахуванням інтересів та здібностей учнів, так і його особистої творчої індивідуальності. Окремі форми і методи навчання повинні поступитися цілісним педагогічним технологіям загалом і технології навчання — зокрема.

Про педагогічні технології тепер говорять усюди — у пресі, на педагогічних нарадах, на науково-практичних конференціях. Назріла об'єктивна потреба запровадити відповідний навчальний предмет у навчальні плани педагогічних освітніх закладів. Але аналіз численних теоретичних публікацій та передового педагогічного досвіду свідчить про те, що проблема ця не настільки проста, як це здається на перший погляд.

Що таке “технологічний підхід у навчанні”? Яка мета, зміст та умови впровадження різних технологій у практику роботи конкретної школи? Яким чином учителю вибрати технологію, яка дозволить максимально використати власний творчий потенціал?

Дитина — складна біосоціальна система, а традиційна школа, як структура, де вона навчається, є достатньо примітивною. Навчання здебільшого сконструйоване як система педагогічного насильства. Програма особистісного розвитку, закладена в дитину, постійно зазнає деформації. Учням часто свідомо пропонуються такі вимоги, які вони виконувати не в змозі. Пропонується система і стиль стосунків, які автоматично викликають протидію.

Серед недоліків сучасної освіти наведемо такі:

1. Середня тривалість навчального дня учнів 9—11 класів сягає 14—16 годин.

2. Тільки 10 % учнів можна вважати відносно здоровими, кожний третій має психологічні та нервові відхилення (за даними професора С. Р. Вершловського).

3. Провідним мотивом навчальної діяльності у 70 % учнів є страх отримати погану оцінку, не скласти залік, виявити себе нездібним в очах товаришів, страх перед батьками, вчителями тощо.

4. Пізнавальний мотив та мотив самореалізації особистості відзначається тільки у 4 % учнів.

Сьогодні обсяг освіти перевищує всі допустимі норми сприйняття учнем. На нашу думку, стандарти в оволодінні навчальним матеріалом повинні бути знижені в декілька разів. Криза освіти пов'язана з неможливістю повноцінного засвоєння учнем обсягу інформації, який весь час зростає [12]. Світ розірваний в уяві учня на окремі закони, факти, концепції, цілісної картини при такому навчанні скласти не можна. Цінності змісту освіти видаються відірваними від системи життєвих цінностей та настанов учня. Він зобов'язаний вивчати та вважати важливим те, що він сам важливим для себе не визнає, а це, в свою чергу, не дозволяє учневі повноцінно сприймати та засвоювати матеріал. Цей внутрішній конфлікт виливається у невмотивовані протести, бунти, які і сам учень не завжди може пояснити. Ще гірше, якщо конфлікт заганяється всередину і стає причиною численних неврозів та захворювань.

Сьогоднішня школа, незважаючи на всі декларації про розвиток особистості, про нові цінності в освіті, і далі дотримується цілком певних позицій. Ідея опрацювання освітніх стандартів є яскравим втіленням у життя технократичної парадигми дидактики, яка народилася у США в 50—60-х роках ХХ століття і має біхевіористичний напрямок. Керування навчальним процесом у рамках цього напрямку робить навчання школярів натаскуванням.

Сьогодні в педагогічній науці і практиці є дві цілком різні стратегії, в рамках яких існують системи освіти, — стратегія формування та стратегія розвитку. *Стратегія формування* — педагогічне втручання ззовні у внутрішній світ дитини, нав'язування дитині вироблених суспільством способів діяльності, оцінок. *Стратегія розвитку* — розвиток особистісного потенціалу учня, його самоактуалізація.

Стратегія розвитку, або особистісно орієнтована освіта, гірше розроблена саме з технологічного боку. Термін “особистісно орієнтоване навчання” стерся від частого використання, але далі від діагностики особистих характеристик учня

технологія на сьогоднішній день майже не просунулась. І чи легко технологізувати процес управління особистісним розвитком дитини в навчанні? Чи правомірна в такому разі сама постановка питання про стандартизацію освіти? Можливо, такий стан справ в освіті просто демонструє стан переходу світової системи освіти в нову її якість?

Таким чином, *вибір освітньої технології — це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем.*

I. Історія виникнення

Двадцять років тому технологічний підхід майже не використовувався у вітчизняній практиці. Перші спроби зробили Т. А. Ільїна та М. В. Кларин під час аналізу іноземного досвіду. Однак представників традиційної педагогіки лякає сьогодні виробничий термін “технологія”. Її розуміють як процес з гарантованим результатом, що, на перший погляд, важко переносити в педагогічні явища.

Думки про технологізацію освіти висловлював ще Я. А. Коменський 400 років тому. Він виділив таке: вміння правильно визначати мету, обирати засоби досягнення її та формувати правила користування цими засобами. Елементи технологічного підходу можна знайти і в працях більшості видатних іноземних та вітчизняних педагогів, таких як А. Дистервег, Й. Г. Песталоцці, Л. М. Толстой, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та інших.

Сплеск зацікавленості педагогічними технологіями характерний для шкіл США 30-х років нинішнього століття, коли з'явилися перші програми аудіовізуального навчання. Там же вперше використовується термін “освітня технологія” (як будувати навчання та виховання)

Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання. Своїм походженням вона зобов'язана реалізації педотехнічних ідей, які висловлювали на рубежі ХХ ст. засновники прагматичної психології та педагогіки (І. Джеймс, Д. Дьюї, С. Холл, Р. Торндайк), представники “індустріальної педагогіки” (Тейлор, Ф. Б. Гільберт). Науково-технічна революція, яка торкнулася всіх галузей науки, техніки, суспільного життя, освіти, наповнює педагогіку новим змістом.

Розвиток педагогічної технології у світовому освітньому просторі можна умовно розділити на три етапи, кожен із яких характеризується перевагою тієї чи іншої тенденції.

Основною тенденцією *першого етапу (1920—1960-ті роки)* було підвищення якості викладання, яке розглядалося як єдиний шлях, що приводив до ефективного навчання. Здійснювалися спроби підвищення ефективності викладання шляхом підняття інформаційного рівня навчання при використанні засобів масової комунікації.

Другий етап (1960—1970-ті роки) характеризувався перенесенням акценту на процес навчання, що пов'язано з розвитком концепції програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Увага до процесу навчання призвела до усвідомлення факту, що саме він визначає методику навчання та є критерієм успіху в цілому.

Наслідком застосування машинного та програмованого навчання в США стала індивідуалізація та персоніфікація навчального процесу. Якщо до 1960 року навчальні посібники були призначені для навчання групи учнів, то з 1960 року індивідуалізація навчання стала центральним пунктом планування та виробництва засобів навчання. Як засіб індивідуалізації навчання навчальна програма у цих проектах була поділена на порції, до яких було розроблено інструкції, дібрано дидактичний матеріал, аудіовізуальні та інші засоби навчання. Ці порції дістали назви “модулів”, “одиниць навчання”, “навчальних пакетів”.

Третій етап, сучасний, характеризується розширенням сфери педагогічної технології. Якщо раніше її функції зводилися фактично до обслуговування процесу навчання, то нині педагогічна технологія претендує на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, в розробці методів і навчальних засобів. До засобів навчання належать: документи, матеріальні об'єкти, люди, взаємодія з якими веде до здобуття знань. Засоби навчання поділяються на навчальні засоби, які фахово створені для навчання, та об'єкти довкілля.

Порядок дослідження можливостей засобів навчання зазвичай збігається з винаходом чергової технологічної новинки. Винятком є програмоване навчання, ідеї якого висловлено ще в 30-х роках, і їх реалізація стала можливою лише на початку 50-х років. Розвиток технологічного підходу у вітчизняній освіті має дещо інші часові межі.

Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології є використання системного аналізу у вирішенні

практичних питань, пов'язаних зі створенням та використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання. Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях (від планування навчальних засобів до впровадження їх у процес навчання) загалом є критерій оптимальності.

Застосування системного аналізу у створенні і використанні засобів навчання є безумовно позитивною та перспективною справою. Ретельне планування діяльності вчителя та учнів робить прогнозування результатів навчання більш обґрунтованим.

II. Концептуальні положення

Спочатку педагогічну технологію пов'язували тільки з застосуванням у навчанні технічних засобів та засобів програмованого навчання ("технічні засоби навчання"). Останнім часом педагогічну технологію розуміють як нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу ("технологія навчання", або "технологія навчального процесу"). *Таким чином, педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана з застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга — з його організацією.*

Маючи на увазі технічні засоби, говорять про апаратуру, за допомогою якої демонструються матеріали, спеціально розроблені для неї.

Найчастіше поєднується подавання звукової та друкованої інформації одночасно з екранним зображенням. Носієм цієї методики може бути звукозапис: наприклад, запис лекції з паузами, під час яких демонструється ілюстративний матеріал, учні отримують та виконують завдання, звіряють його з відповіддю, яка з'являється в кадрі на екрані або подається у звукозапису.

Останнім часом з програмованим навчанням поєднується навчальне телебачення. Часто описуються достатньо складні навчальні комплекси, які об'єднують можливості лінгафонних кабінетів з телебаченням та методикою програмованого навчання.

Більш складним, але вельми перспективним є використання з навчальною метою електронно-обчислювальних машин. Методика організації роботи найчастіше зводиться до діалогу між учнем та ЕОМ, основною метою якого є перевірка знань, отриманих з традиційних джерел.

Це основні напрямки розвитку першої галузі педагогічної технології — використання у навчальному процесі технічних засобів та програмованого навчання.

Інша галузь “педагогічної технологиї” — “технологія навчального процесу” — об’єднує широке коло проблем, пов’язаних з аналізом навчального матеріалу та організацією навчальної діяльності педагога й учнів. Бурхливий розвиток технологічної думки з приводу нових засобів навчання виявив відставання власне педагогічної думки. Звідси виникло завдання “узгодити педагогічні методи з технічною винахідливістю”.

Таким чином, перша галузь пов’язана з реалізацією досягнень техніки в навчальних засобах, а друга — з розвитком педагогічної теорії. Об’єднувати їх повинні положення загальної теорії організації, тобто системного підходу до питань освіти.

Потрібно виділити у “педагогічній технології” спеціальну галузь, яка б досліджувала весь навчальний процес у цілому, розглядаючи його як систему. Таким чином, “педагогічна технологія” об’єднує і нові концепції процесу навчання, і проблему взаємовпливу нових засобів та методів навчання, і використання системного підходу до організації навчання. Сюди належить також вивчення психологічних теорій навчання, проблеми загальної теорії систем та їх застосування у педагогіці.

З теоретичних концепцій, пов’язаних з проблемою “технології навчального процесу”, особливої уваги потребують роботи в галузі деталізації мети навчання, планування навчального процесу, розробки так званих стратегій навчання та використання системного підходу в цій галузі. Проблема мети навчання є однією з найважливіших щодо визначення змісту навчання та планування навчального процесу і для перевірки оволодіння навчальним матеріалом.

Оволодіння “процесами” може розглядатися як така мета навчання, яка відрізняється від іншої мети, пов’язаної із засвоєнням знань, виробленням стосунків та розвитком інтересів, а також завданнями розвитку евристичного мислення, для вирішення яких потрібна розробка особливих стратегій навчання.

У більшості останніх психолого-педагогічних досліджень дедалі частіше лунає заклик вчених фундаментом педагогічної технології зробити цільові орієнтації вчителя та учня на розвиток та саморозвиток. Проблема мети в педагогіці завжди була і зостається системоутворюючою, центральною.

Термін “педагогіка розвитку” поки ще не є загальноприйнятим, хоч орієнтація педагогічних явищ та процесів на розвиток особистості дитини та людини визначається більшістю вчених та практиків як провідна світова тенденція. Підвалиною для цього стало помітне посилення зацікавленості до

вивчення процесів розвитку людини на всіх етапах онтогенезу, який не обмежений, як раніше, тільки дитинством та юністю.

Науковою метою педагогіки розвитку є пошук шляхів та засобів, які супроводжують і забезпечують розвиток та саморозвиток дитини й дорослого в різних навчально-виховних та соціальних системах.

Оскільки аналіз процесів розвитку в зрілому віці породжує великі труднощі, основну частину робіт з педагогіки розвитку досі становлять дослідження початкових етапів онтогенезу.

Фундаментом педагогіки розвитку є американська психологія розвитку. Перехід до використання терміна "психологія розвитку" стався в англійській літературі у 60—70-ті роки.

В існуючих визначеннях психології розвитку наголошується, що це частина загальної психології, яка вивчає подібність та різницю психологічного функціонування людини протягом усього життя. Її також визначають як галузь загальної психології, що вивчає прогресивні зміни взаємодії організму, який біологічно змінюється у процесі зростання та старіння.

60-ті роки в психології розвитку характеризуються зміною акцентів. Якщо раніше зусилля вчених були спрямовані на пошук відповіді на запитання: "Як дитина поводиться?", то тепер виникли нові запитання: "За яких умов відбувається розвиток?", "Які його шляхи та прояви?".

Упродовж останніх десятиріч значно зріє інтерес вітчизняних учених і практиків до питань педагогіки розвитку. Педагогіка розвитку — прогресивний напрям сучасної психолого-педагогічної думки. Як і соціальна педагогіка, щойно народившись, вона здійснює дуже сильний вплив на наукові школи, які вже існують чи формуються.

До уважного вивчення теорії та досвіду, який накопичено педагогікою розвитку, спонукає не тільки обсяг її досягнень та значення для існуючої середньої та вищої школи, а й небезпека "зовнішньої схожості" деяких ідей і концепцій, розроблених вітчизняною та зарубіжною психолого-педагогічною наукою.

Відомо, що в американській психології, починаючи з досліджень засновників біхевіоризму, багато пишуть про первинну соціальність дитини, про проблему розвитку як центральну проблему психології. Американська психологія розвитку розроблялася в особливих соціально-історичних умовах. Темп розвитку американського суспільства, його перетворення у величезну державу світу був настільки швид-

кий, що впродовж життя одного покоління сталися докорінні зміни у психологічній структурі людської особистості. Ще на початку сторіччя В. Джеймс стверджував, що “кожна людина — коваль своєї долі”, що американська демократія може надати кожному рівні можливості для досягнення життєвого успіху. Ця ідея стала базовою для біхевіористично орієнтованих педагогіки та психології.

Створення монополій та витіснення малого приватного бізнесу призвели до усвідомлення ілюзорності ідеї “рівних можливостей”, до розуміння того, що пересічний американець — не суб’єкт, який самостійно визначає свою долю, а об’єкт планів, розроблених іншими. Такі процеси характерні і для нашого суспільства на сучасному етапі. Це становище було зафіксоване в емпіричних дослідженнях та дістало теоретичне підтвердження у психологічних концепціях та системах. Дослідники відзначають, що нервові зриви у США частіше пов’язані з невинуватими пошуками людиною суспільства, якого вона прагне, з задалегідь усвідомленою невдачею в боротьбі за успіх.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці маємо декілька серйозних досліджень, присвячених проблемам розвитку. Роботи, які висвітлюють педагогічний супровід та забезпечення розвитку, обмежені початковим етапом. Тому, хоч дослідження вчених з окремих проблем онтогенетичного розвитку добре відомі, цілісної картини педагогіки розвитку на сьогодні поки не склалося.

III. Ключові слова

Педагогічні теорії і системи, педагогічна технологія, освітні технології, технологія навчання, технологія виховання, персоналізована технологія, технологічна схема, технологічна карта.

IV. Еволюція поняття “педагогічна технологія”

Слово “технологія” грецького походження й означає “знання про майстерність”.

Поняття “педагогічна технологія” останнім часом дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти — “педагогічна технологія”, “технологія навчання”, “освітні технології”, “технології в навчанні”, “технології в освіті” — широ-

ко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Аналіз еволюції поняття “педагогічна технологія” дає змогу прогнозувати технологічні тенденції в освіті. Трансформація терміна — від “технології в навчанні” до “технології освіти”, а потім до “педагогічної технології” — відповідає зміні його змісту, що охоплює, відповідно, визначені періоди.

У Росії термін “педагогічна технологія” згадується в 20-ті роки в роботах з педології, заснованих на працях з рефлексології (І. П. Павлов, В. М. Бехтерев, А. А. Ухтомський, С. Т. Шацький). Одночасно користалися і терміном “педагогічна техніка”, що згадується у Педагогічній енциклопедії 30-х років. Педагогічна техніка визначається як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять.

Запровадження перших програм аудіовізуального навчання в США в 30-х роках не тільки започаткувало технологічну революцію в освіті, а й відкрило дискусію, яка триває дотепер, про сутність, предмет, концепції, дефініції, парадигми і джерела розвитку нової галузі педагогічної науки та нової дисципліни — педагогічної технології.

У центрі дискусій перебуває понятійний апарат численних видань із проблем педагогічної технології, у тому числі понад 20 спеціалізованих журналів. Педагогічну технологію у світовому педагогічному просторі опрацьовують розгалужені локальні центри, національні і міжнародні центри, асоціації й інститути, де здійснюється підготовка професіональних педагогів-технологів.

Перший період (40-ві — середина 50-х рр.) характеризується появою в школі різноманітних технічних засобів пред'явлення інформації — запису і відтворення звуку і проекції зображень, об'єднаних поняттям “аудіовізуальні засоби”. Магнітофони, програвачі, проектори і телевізори, використовувані в школі того часу, було призначено в основному для побутової мети, тому термін “технологія в навчанні” означав застосування досягнень інженерної думки в навчальному процесі.

Другий період (середина 50-х — 60-ті рр.) запровадження технологічного підходу позначено виникненням програмованого навчання. Було розроблено аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальної мети: засоби зворотного зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери тощо. На відміну від терміна “технологія навчання”, тотожного поняттю “ТЗН” (технічні засоби на-

вчання), під “технологією освіти” мали на увазі науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, що неминуче приводить до запланованого результату.

На початку 60-х років термін “педагогічна технологія” з’явився на сторінках закордонної преси, у назвах багатьох педагогічних журналів високорозвинених капіталістичних країн. У США це журнал “Педагогічна технологія” (1961 р.), у Великій Британії — “Педагогічна технологія і програмове навчання” (1964 р.), в Японії (1965 р.) та Італії (1971 р.) — однойменні журнали. У 1967 р. в Англії створено Національну раду з педагогічної технології, у США — Інститут педагогічної технології.

Для третього періоду (70-ті роки) характерні три особливості. По-перше, відбувається розширення бази педагогічної технології. Крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання, фундамент педагогічної технології надбудували інформатика, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз і педагогічні науки (психологія навчання, теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці). По-друге, змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. По-третє, починає активно здійснюватися підготовка професіональних педагогів-технологів.

Стає масовим випуск новітніх аудіовізуальних засобів, таких, як відеомагнітофон, карусельний кадропроєктор, поліекран, електронна дошка, рейкова система кріплення схем, блокнотна дошка для писання фломастером, синхронізатори звуку і зображення тощо. У цей період технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу, а дослідники розуміють педагогічну технологію як вивчення, розробку і застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки й техніки.

У 80-х роках почався четвертий етап в еволюції поняття “педагогічна технологія”. Його характерні риси — створення комп’ютерних лабораторій і дисплейних класів; зростання кількості та якості педагогічних програмних засобів.

Пропонована періодизація еволюції поняття може бути прив’язана до конкретних дат, що є віхами в історії педагогічної технології:

1946 р. — запровадження плану аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана США (автор — Л. К. Ларсон);

1954 р. — висунення ідеї програмованого навчання (автор Б. Ф. Скіннер);

1961 р. — відкриття відділення технології навчання в університеті Південної Каліфорнії (керівник — Д. Д. Фіян);

1968 р. — розробка і впровадження мови програмування ЛОГО в школі (Массачусетський технологічний інститут США, керівник С. Пейперт);

1976 р. — створення першого персонального комп'ютера "Еппл" (автори — С. Джобс, С. Уозник);

1981 р. — застосування з навчальною метою спеціальних програмних засобів дисплейних класів;

1990 р. — використання інтерактивних технологій в освіті.

Триваючи впродовж 50 років, дискусія про сутність педагогічної технології знайшла відображення в численних визначеннях багатьох авторів, педагогічних комісій і асоціацій. Її суть зводиться до зіткнення двох крайніх точок зору: дехто вважає педагогічну технологію комплексом сучасних технічних засобів навчання, решта оголошують її процесом комунікації. Окрему групу становлять автори, які поєднують у поняття "педагогічна технологія" засоби і процес навчання.

Розглянемо базові визначення, зроблені дослідниками зазначеної проблеми. На думку М. Кларка, директора аудіовізуального центру Лондонського університету, спершу зміст педагогічної технології зводився до "застосування в сфері освіти винаходів, промислових виробів і процесів, що є частиною технології нашого часу" [11]. Це визначення коректне, воно відображає сучасне розуміння терміна "технологія в освіті" (непедагогічні вироби і процеси, застосовувані в навчанні). Зміст терміна змінюється, як ми бачимо, у напрямку від "технології в освіті" до "технології освіти", тому що поєднує спеціально створені і пристосовані до навчального процесу засоби.

Подальшу зміну змісту терміна можна охарактеризувати як тенденцію до багатоаспектності. Як указують Ф. Персиваль і Г. Еллінгтон, у технологію освіти, крім жорстких (проектори, магнітофони, телевізори, мікрокомп'ютери) і м'яких (слайди, кодопозитиви, магнітофільми, відеозаписи, комп'ютерні програми) засобів, входять "невідчутні" аспекти (чи, інакше, "супутні засоби"). До них належать "ідеї і досвід, виведені з таких різних галузей знань, як психологія, соціологія, професійний менеджмент і системний аналіз у поєднанні з удосконаленнями в більш технічних галузях, таких, як оптика,

репрографія, акустика і мікроелектроніка, використовуваних для розробки методик оптимального засвоєння знань чи навчальних систем”.

Комісія з технології навчання США в доповіді Президенту і Конгресу (1970 р.) зазначила, що “технологія навчання” має двоїсту природу: це — “засоби, породжені технологічною революцією, що можуть бути використані з навчальною метою... і систематична діяльність з планування, здійснення й оцінювання всього навчального процесу, викладена в термінах специфічної мети, вона заснована на результатах дослідження навчального процесу і комунікації й використовує поєднання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективного навчання”.

У 60-ті роки, коли відбувалося становлення педагогічної технології, багато авторів особливо не розрізняли технологію навчання, навчальну технологію і педагогічну технологію. Терпимість до різних формулювань простежується на тлі загальної тенденції переходу до розуміння педагогічної технології як педагогічної системи, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу. Цей висновок підтверджують такі визначення.

Визначення 1. Технологія освіти — це “цілеспрямоване використання, у комплексі чи окремо, предметів, прийомів, засобів, подій чи відносин для підвищення ефективності навчального процесу” (М. Вулман).

Визначення 2. “Ця технологія навчання включає цілісний процес постановки мети, постійне поновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем у цілому і встановлення мети заново, щойно надходить нова інформація про ефективність системи” (С. Сполдинг).

Останнє визначення ілюструє перехід від “технології освіти” до “педагогічної технології”, тому що містить всі ознаки педагогічної технології в її сучасному розумінні (постановка мети, оцінювання педагогічних систем, поновлення навчальних планів і програм на альтернативній основі).

Дальші уточнення визначення “педагогічна технологія” тривають у 70-х роках, тому що багато авторів припускають нечіткого, двозначного тлумачення терміна.

Однією з причин тривалої дискусії про термін “педагогічна технологія” є непрофесійний погляд на проблему. Існують дві основні точки зору: “Професіональні педагоги-технологи вважають технологію процесом чи способом виконання визначеного завдання. З другого боку, педагогічна гро-

мадськість, здебільшого, вважає технологію апаратурою для навчального процесу”.

Для ілюстрації дискусії про сутність педагогічної технології наводимо три її визначення.

1. “Педагогічна технологія є удосконалювання, застосування й оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань” (Рада з педагогічної технології, Велика Британія).

2. “Педагогічна технологія є додаток до наукового знання про засвоєння й умови засвоєння навчального матеріалу для поліпшення ефективності і корисності навчання і практичної підготовки...” (Національний центр програмованого навчання, Велика Британія).

3. “Педагогічна технологія є система дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, обумовлена специфічною метою, заснована на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікації, а також використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання” (Комісія з технології навчання, США).

Усі три визначення мають істотний недолік — у них ідеться про підвищення ефективності навчання і не згадується про методи досягнення цього.

І, нарешті, представники четвертої групи (Д. Фінн, А. Ламсдейн, П. Мітчелл, Р. Томас) пропонують розглядати кілька значень педагогічної технології одночасно. Обґрунтовуючи такий підхід (назвемо його багатоаспектним), Д. Фінн помітив: «Тільки наївні люди вважають, що технологія — це просто комплекс апаратури і навчальних матеріалів. Це значить набагато більше. Це спосіб організації, це напрямок думок про матеріали, людей, заклади, моделі і системи типу “людина — машина”. Це перевірка економічних можливостей проблеми. Крім того, технологія істотно причетна до взаємодії науки, мистецтва і людських цінностей».

Найбільш повно вивчив проблему П. Д. Мітчелл. Він пише в Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технології (Лондон, 1978): «Не будучи синонімом “засобу навчання”, педагогічна технологія являє собою міждисциплінарний конгломерат, що має зв'язки (відносини) фактично з усіма аспектами освіти — від короткого навчального фрагмента до національної системи з усіма її функціями». Зробивши докладний аналіз численних визначень, автор дійшов висновку про існування концептуальної мозаїки значень педагогічної технології: педагогічна психотехнологія, педагогічна інформація і технологія комунікації, технологія педагогічного менеджменту, технологія педагогічних систем, технологія пе-

дагогічного планування. Уважно проаналізувавши 102 джерела (монографії і статті) з педагогічної технології, П. Д. Мітчелл формулює остаточне її визначення: "Педагогічна технологія є галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів".

Це твердження є, на наш погляд, вдалою спробою об'єднання всіх відомих значень педагогічної технології. Воно дало змогу автору сформулювати основне завдання педагогів-технологів: оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів для одержання бажаних педагогічних результатів.

У 1979 р. Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала "офіційне" визначення педагогічної технології: *"Педагогічна технологія є комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань"*.

Це формулювання виявилось настільки всеосяжним, що подальші його зміни відбувалися лише по лінії уточнення мозаїки значень педагогічної технології і їх спеціалізації. Як зазначено в глосарії термінів за технологією освіти (Париж, ЮНЕСКО, 1986, с. 43), "у первісному розумінні педагогічна технологія означає використання з педагогічною метою засобів, породжених революцією в галузі комунікації, таких, як аудіовізуальні засоби, телебачення, комп'ютери й інші види "жорстких" і "м'яких" засобів. У новому і ширшому розумінні це — систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти. У цьому розумінні педагогічна технологія використовує як теоретичний інструмент системний аналіз.

У 70-ті роки журнал "Советская педагогика" неодноразово публікував статті з проблем педагогічної технології. Це роботи Т. А. Ільїної, А. І. Космодем'янської, М. В. Кларина, І. Я. Лернера. Проведений нами аналіз вітчизняних визначень педагогічної технології може бути корисним для вчасного прогнозування технологічних тенденцій у вітчизняній освіті.

У цей час у вітчизняну педагогічну науку й освіту міцно ввійшло поняття "педагогічна технологія" ("освітня техно-

логія”). У його розумінні і вживанні існують великі розбіжності серед учених і практиків.

— Педагогічна технологія — це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. П. Безпалько).

— Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети (М. В. Кларин).

— Педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що збирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел). Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діючим аспектами (Г. К. Селевко).

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

Педагогічні технології, зазвичай, відображають прийняту в різних країнах систему освіти, її загальну цільову і змістовну спрямованість, організаційні структури і форму, відображені в державних нормативних документах, зокрема — в освітніх стандартах. Сама по собі система неперервної освіти в нашій країні теж може бути занесена до класу освітніх технологій.

Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освітнього простору.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи “педагог — середовище — учень” у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо). Їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

Педагогічна технологія може містити в собі інші спеціалізовані технології, застосовувані в інших галузях науки і практики — електронні і нові інформаційні технології, поліграфічні, валеологічні тощо.

Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, питання й у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики. Її ще можна було б назвати дидактичною технологією.

Діяльність педагогів-новаторів можна зарахувати до персоніфікованих технологій (персонал-технологія), які тиражувати важко, а іноді і неможливо.

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання (Г. К. Селевко).

Педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Okремо предметна педагогічна технологія — сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання предмета). Локальна ж технологія являє собою вирішення окремих дидактичних і виховних завдань. Персонал-технологія присутня в досвіді педагогів-новаторів.

Г. К. Селевко визначає таку структуру педагогічної технології:

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

Загалом планування навчальної теми або навчального курсу починається з визначення програми дій, спрямованих на підвищення ефективності процесу навчання. Програма повинна здійснюватися в такій послідовності:

- а) визначення конкретних навчальних тем та мети навчання;
- б) характеристика особливостей певної групи учнів;
- в) визначення бажаних результатів (обсяг знань, навичок, умінь);
- г) розробка та опис змісту конкретних навчальних тем або курсів, які відповідають меті навчання;
- г) попереднє тестування учнів для визначення їх загальної підготовленості до навчання та рівня знань з конкретної навчальної теми;
- д) обґрунтування та вибір методів і засобів навчання з конкретної теми;

е) координація діяльності, пов'язана з комплектацією штату навчального персоналу, складанням розкладу занять, визначенням необхідного бюджету витрат;

є) оцінювання знань учнів та внесення згідно з їх результатами коректив у навчальний процес.

Отже, інтерес як учених, так і практиків до педагогічної технології викликано різними причинами. Для когось це модний напрям. Інші вважають педагогічну технологію засобом вирішення більшості педагогічних проблем. Ми ж схильні вважати, що це об'єктивний процес, новий етап в еволюції освіти, на якому будуть переглянуті підходи до супроводу і забезпечення процесу природного розвитку дитини.

На наш погляд, було б правомірно сьогодні порушити питання про "педагогічну чистоту", моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність існуючих і розроблюваних педагогічних технологій. Взнявши їх за генеральну ідею, в їхню основу повинно бути покладено принципи гуманістичного світогляду, що передбачають формування таких якостей особистості, як усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до чужої думки, інших культур, цінностей та віри.

V. Питання для обговорення та перевірки

1. У чому суть технологічності в освіті?
2. Що таке технологічний підхід у навчанні?
3. Які причини кризи в освіті?
4. У рамках яких стратегій існують сучасні системи освіти?
5. Перелічіть принципи педагогіки розвитку.
6. Розкрийте зміст терміна "особистісно орієнтована освіта".
7. Охарактеризуйте етапи розвитку технологічного підходу в освіті.
8. Дайте порівняльний аналіз різних підходів до розкриття значення терміна "педагогічна технологія".
9. Наповніть змістом терміни: "освітні технології", "педагогічні технології", "технології навчання", "технології виховання", "персоніфіковані технології".
10. Наведіть приклади вітчизняних персоніфікованих технологій.

VI. Література

1. Атутов П.Р. Технология и современное образование //Педагогика. — 1996. — №2.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
3. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия. — Педагогика. — 1991. — №9. — С. 123.
4. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: Вопросы терминология //Педагогика. — 1993. — №5.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. — М., 1985.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996.
7. Дреер А. Преподавание в средней школе США. — М., 1983.
8. Ильина Т.А. Понятие “педагогическая технология” в современной буржуазной педагогике. — Сов.пед. — 1971. — №9. — С. 123.
9. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. — М., 1995.
10. Кларин М.В. Педагогическая технология. — М., 1989.
11. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология?//Перспективы. Вопросы образования. — М., 1983. — №2. — С. 78.
12. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. — М.; Воронеж, 1998.
13. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. — Волгоград, 1995.
14. Назарова Т.С. Педагогическая технология: новый этап эволюции? — Педагогика. — 1997. — №3. — С. 20.
15. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С.Полат. — М.: Издательский центр “Академия”, 1999.
16. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції./ За науковою редакцією О.М.Пехоти. — Миколаїв: МФ НАУКМА, 1999.
17. Пехота Е.Н. Технологический подход в образовании с позиций педагогики ненасилия и развития.// Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Випуск 4. — Одеса. — 1999.
18. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. — М., 1997.
19. Педагогічна технологія: Посібник / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. — Х.: Основа, 1995.
20. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998.
21. Юдин В.В. Педагогическая технология. — Ярославль, 1997.

Розділ 2

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ОСВІТА І ТЕХНОЛОГІЇ

Дитина для педагога — початкова точка відліку в різних життєвих ситуаціях.

“Чи подумали ви про дітей?” —

запитуємо ми батьків, що розлучаються.

“Чи подумали ви про дітей?” —

запитуємо ми вчителів, що проводять

“заходи” для власного самоствердження.

“Чи думаю я про дітей?” — запитання із

запитань, яке повинно виникати у педагога,

перш ніж він починає справу, якою б

хорошою і доброю вона не здавалася

на перший погляд.

I. Особистісний підхід у педагогіці: історія виникнення

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою “Освіта” є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров’я. Розв’язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Тому процес “особистісної” перебудови навчально-виховного процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно.

У зв’язку з цим педагоги і психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учня як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психо-

логією і педагогікою. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості школяра як громадянина і творчого, професійно діючого працівника.

Розробка особистісного підходу — дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена перш за все тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі і одночасно — суб'єктом перетворення цього світу і самого себе. Серед спеціалістів набуває все більшого визнання думка, що всебічне дослідження і розвиток особистості — це фундаментальна комплексна наукова проблема, яка потребує міждисциплінарного дослідження. Водночас ключову роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє психологія, оскільки особистість — це передусім психічне новоутворення. Тому психологічні закономірності посідають центральне місце у загальнонауковому уявленні про особистість, її розвиток та діяльність.

У цьому контексті особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку. Інакше кажучи, особистісний підхід — це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості.

Розв'язання проблеми побудови та запровадження особистісного підходу не слід розглядати спрощено, як таке, для якого достатньо лише взяти вже існуючі в науці принципи та знання про особистість, її розвиток, засоби його стимулювання й штучно об'єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів. Фактично ж з огляду на стан дослідження проблеми особистості у сучасній психології та педагогіці майже всі необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісного підходу потребують дальшого суттєвого опрацювання або корекції у різних аспектах і узгодження одне з одним у цілісному контексті.

Гуманістичну традицію — прагнення до возвеличення людини, найбільш повного втілення в ній людської суті — було б несправедливо вважати явищем педагогічної думки лише нашого часу. Своїм корінням вона сягає глибинних витоків людської культури. Звичайно посилаються на роботи Протагора ("міра всіх речей — людина"), Сократа, Платона, Арістотеля і пізніших римських мислителів: Плутарха, Сенеку та інших. Розквіт гуманізму пов'язують з подоланням релігійно-канонічних та тоталітарних систем середньовіччя,

коли відбувся незвичайний злет людського духу, чим ознаменувалась епоха Відродження. Цю епоху пов'язують з іменами Томаса Мора, Томмазо Кампанелли, Сірано де Бержерака, Франсуа Рабле, Яна Коменського та інших. Вони вважали людину найвищою цінністю творіння. Пізніше до цієї плеяди почали долучати представників нового часу: Мішеля Монте-ня, Жан-Жака Руссо, Льва Толстого. Вони висунули ідею вільного виховання, яке дає змогу кожній людині розвивати свої природні здібності.

Ідея про те, що мета освіти продиктована не тільки обмеженими історичними рамками "соціального замовлення", але є наслідком пізнання суті людини, розвивалася в роботах наступних європейських гуманістів та просвітників. Мета виховання, за визначенням Й. Г. Песталоцці, полягає в тому, що людина сама піднімається до відчуття внутрішньої гідності своєї природи.

У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція знайшла втілення в роботах представників практично всіх історичних епох. Не зупиняючись на класичних роботах К. Д. Ушинського та пізнішого С. Т. Шацького, виокремимо декілька ідей П. Ф. Каптерева, цікавих для сьогоденних педагогічних дискусій. Істинно наукова педагогіка, вважав П. Ф. Каптерев, не може бути служницею державно-політичної системи; вона виступає як захисниця інтересів людини. У цьому полягає соціальна функція цієї сфери науки і практики. Є різниця у двох поглядах на освіту: державному та педагогічному. Опікуючись освітою, держава має на увазі громадян певної держави, а педагогіка — перш за все громадян світу, тобто людей та їх загальний гуманітарний розвиток. Педагогічна справа є справою совісті, різнобічного духовного збагачення особистості, а держава стежить і може стежити лише за зовнішнім порядком.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначались у різноманітних дослідженнях особистості.

Гуманістичний підхід, як самостійний напрям у науці, виділився в 50-ті роки ХХ століття. В рамках цього напрямку людина розглядалася як неповторна унікальна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується. Людина — це активна творча істота, тому вона в змозі впливати на свою долю. Гуманістичний підхід розглядав людину як "відкрити-можливість" самоактуалізації, притаманну тільки людині.

З самого початку гуманістичний підхід (спочатку в рамках гуманістичної психології) займався вивченням можливостей

та обдаровань людини. Він аналізував такі явища, як любов, творчість, образ “Я”, розвиток, організм, реалізація власних можливостей, вищі цінності буття, становлення, спонтанність, досвід, психічне здоров'я тощо. Цей підхід метою свого вивчення зробив здорового, творчого індивіда. На сьогоднішній день світова наука пов'язує з ним імена К. Гольдштейна, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мей, Е. Фрома, К. Хорні, В. Франкла, Р. Бернса та інших.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К. О. Абульханова-Славська, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко, І. С. Якиманська, О. Г. Асмолов, В. В. Столін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та інших.

У 70—90-ті роки питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В. О. Сухомлинського, І. С. Кона, А. В. Петровського, Б. О. Федоришина, І. Д. Беха та інших.

Упродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його форми, як “особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О. В. Барабанщиков і М. Ф. Феденко), “принцип діялісно-особистісного підходу” (В. І. Андреев), “особистісно-діялісний підхід” (І. О. Зимня), “системний особистісно-діялісний підхід” (Л. М. Деркач), “індивідуально-особистісний підхід” (О. Я. Савченко) тощо.

Особистісний підхід дедалі настійливіше утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості школярів. Однак рівень його науково-методичного обґрунтування не задовольняє педагогів і психологів.

Особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі — її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи.

Моральне начало у навчанні — це те, що протистоїть його попредметній спеціалізації, оскільки моральне ставлення

до світу не залежить від природи об'єкта, що пізнається; воно поєднує всі сфери людських пошуків сильніше, ніж будь-які міжпредметні зв'язки. Існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні — **зробити навчання сферою самоствердження особистості**. Особистісно стверджувана ситуація — це та, яка актуалізує сили особистості. Будь-які педагогічні успіхи зумовлені актуалізацією власних сил особистості вчителя та учнів.

Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій.

Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання. На теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються І. С. Якиманська, В. В. Сериков, І. Д. Бех, В. В. Рибалка та інші.

І. С. Якиманська, розробляючи концепцію особистісно орієнтованої освіти, наполягає на уявленні про особистість як про мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно орієнтованого навчання полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно розвивальних функцій освітнього процесу. Практична цінність цієї концепції полягає в розробці регулятивів для практики освіти, яка повинна стати альтернативною традиційному навчанню.

В. В. Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи.

II. Концептуальні положення

Особистісна орієнтація освіти передбачає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, під час якого відбувається своєрідне “зняття” об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно стверджувальних цінностей.

Особистісно орієнтоване навчання — це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність:

суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І. С. Якиманська).

Якщо в традиційній філософії освіти соціально-педагогічні моделі розвитку особистості описувались у вигляді ззовні заданих зразків, еталонів пізнавальної діяльності, то особистісно орієнтоване навчання виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Таким чином, відбувається “зустріч” того, що задається, та суб'єктного досвіду, його “окультурювання”, збагачення. Визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу і є особистісно орієнтована педагогіка.

І. С. Якиманська виокремлює три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Соціально-педагогічна модель виховує особистість з попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завданням школи є наближення кожного учня до її параметрів (носії масової культури). Технологія освітнього процесу оснований на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості “ззовні”, без урахування суб'єктного досвіду учня. Це виражається в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності.

Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організуються в міру їх об'єктивної складності, новизни, складності переробки, а не рівня розвитку учня. Технологія предметної диференціації будується на урахуванні складності та обсягу навчального матеріалу (завдання пониженої та підвищеної складності). Вона забезпечується факультативними курсами, поглибленими програмами. Ця технологія не торкається духовної сфери — національних та світоглядних відмінностей, які в значній мірі визначають зміст суб'єктного досвіду учня.

Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки спочатку зводилась до визнання відмінностей в пізнавальних здібностях учнів, які в реальному освітньому процесі проявляються в здібності до навчання (індивідуальна здібність до засвоєння знань). При цьому метою освітнього процесу є корекція здібності до навчання як пізнавальної здібності.

Психологія та педагогіка, які впродовж багатьох років декларували розвиток здібностей особистості та особистості в цілому як мету, не могли реально інструментувати освітній процес. У педагогіці не були розроблені відповідні освітні технології; існуючі ж були зорієнтовані на інформативну, а не на розвивальну функцію.

При такому розумінні особистісно орієнтованого підходу дитина спочатку особистістю не визнавалась, а ставала нею в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу, за умов спеціальної організації навчання та виховання.

Сьогодні робляться спроби побудови іншої особистісно орієнтованої системи навчання. Вона спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі (учень не стає, а від самого початку є суб'єктом пізнання);

- при конструюванні та реалізації освітнього процесу потрібна особлива робота вчителя для виявлення суб'єктного досвіду кожного учня;

- в освітньому процесі відбувається “зустріч” суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду учня;

- взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватись не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у його власній життєдіяльності;

- розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку;

- головним результатом учіння повинно бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та уміннями.

Описуючи та характеризуючи особистість дитини через її функції, важливі для організації педагогічного процесу, В. В. Сериков виділяє такі з них:

- функція вибірковості (здатність людини до вибору);
- функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя);

- функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості;

- формувальна функція (формування образу “Я”);
- функція відповідальності (“Я відповідаю за все”);
- функція автономності особистості (у міру розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [17, с. 78].

Особистісно орієнтована освіта повинна створити умови для підвищення розвитку цих функцій.

III. Мета і завдання особистісно орієнтованого навчання

Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти учень, а повинен бути насичений розумінням (А.Н.Леонтьєв).

Як головні — можна виділити такі завдання:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- максимально виявити, ініціювати, використати, “окультурити” індивідуальний (суб'єктний) досвід дитини;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості є найвищою метою особистісно орієнтованих систем та технологій.

IV. Ключові слова

Гуманізм, гуманістична парадигма, гуманістична психологія, гуманізація освіти, особистісний підхід в освіті, особистісно орієнтована педагогіка, особистісно орієнтоване навчання, особистість дитини, особистісно орієнтована ситуація, особистісно орієнтовані технології.

V. Понятійний апарат

Гуманістична педагогіка — наука про навчання і виховання підростаючого покоління, що базується на принципах гуманного ставлення до учнів (шанування гідності і прав учня, відкритість, емпатія, довіра, педагогічний оптимізм, креативність, співпраця, заохочення, розвинута культура спілкування, психологічна безпека тощо). У вітчизняній педагогіці найяскравіший представник — В. О. Сухомлинський.

Гуманістична психологія — напрям психологічної науки, що виник у США в 50-ті роки (А. Маслоу, К. Роджерс,

Р. Бернс та інші), на противагу окремим аспектам біхевіоризму і психоаналізу. Предмет — здорова творча особистість, проблеми особистісного зростання, самовдосконалення, самоактуалізації, найвищі людські цінності.

Гуманістичний підхід (або гуманістична орієнтація) — напрям у світовій науці про людину, що визнає своїм головним предметом особистість як унікальну цілісну систему, яка являє собою “відкриту можливість” самоактуалізації, властиву тільки людині.

Індивід — людина як природна істота, продукт філогенетичного й онтогенетичного розвитку, носій індивідуально-своєрідних рис, як цілісність психофізіологічної організації, що забезпечує його усталеність у взаємодії з навколишнім світом.

Особистість — поняття соціальне, воно містить все, що є у людини надприродного, історичного. Особистість виникає на основі природженого, але є результатом культурного й історичного розвитку (Л. С. Виготський). Особистістю є людина, яка ставиться певним чином до оточення, і це її ставлення виявляється у всій її сутності (С. Л. Рубінштейн).

Особистість учителя — специфічне утворення, що є результатом функціонування системи професійно-значимих стосунків, у які він вступає в період шкільної, а потім вищої освіти, а також у ході всієї наступної фахової життєдіяльності. Особистість учителя — цілеспрямована, самоорганізовувана частина педагогічної дійсності, найголовнішою функцією якої є здійснення індивідуального способу взаємодії з нею. Функції регулятора особистісного розвитку вчителя виконують мотиви, спрямованість, особливості характеру, рівень сформованості педагогічних спроможностей.

Парадигма освіти — система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених в галузі освіти у визначений історичний період (Т. Кун).

Педагогічна діагностика — комплекс методів, прийомів, правил і засобів педагогів для виміру динаміки процесів і результатів навчально-виховної роботи.

Психотехніка — прийом, спрямований на активізацію або гальмування проявів різноманітних психічних реакцій, а також властивостей і якостей особистості.

Рефлексія — розумова діяльність, що виявляється в чітких думках у вигляді констатації того, що відбувається з іншими людьми і з самою людиною.

Самоактуалізація — прагнення людини до найбільш повного виявлення, розвитку і реалізації своїх особистісних можливостей.

Типологічний підхід при описуванні особистісних особливостей — такий підхід, при якому тип особистості описується як цілісне утворення, що не зводиться до комбінації окремих особистісних чинників.

Екстеріальність — інтернальність — схильність індивіда до визначеної форми локуса контролю. Якщо відповідальність за події, що відбуваються в її житті, людина бере на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, спроможностями, то це — інтернальний контроль. Якщо домінує схильність приписувати причини того, що відбувається, зовнішнім чинникам (навколишньому середовищу, долі або випадку), то це — екстеріальний контроль.

Я-концепція (з позицій гуманістичного підходу) — сукупність усіх уявлень людини про себе, поєднана з її оцінкою. Описову складову називають уявою Я. Складову, пов'язану із ставленням до себе або окремих своїх якостей, називають самооцінкою або прийняттям себе (Р. Бернс).

VI. Особистісно орієнтовані технології

Особистісно орієнтована навчальна ситуація

Зміна змісту освіти на сьогоденному етапі розвитку вітчизняної школи веде до зміни її технологій, надає їй особистісної спрямованості. Якими конкретно технологіями потрібно користуватись, які зміни повинні відбутись всередині процесу навчання, щоб для дитини освіта набула життєвого сенсу, щоб вона вчилася з задоволенням?

Технологізація особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального тексту дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в ході навчально-пізнавальної діяльності. Тільки при реалізації принципу суб'єктності освіти можна говорити про особистісно орієнтовані технології.

Головні вимоги до особистісно орієнтованих технологій І. С. Якиманська сформулювала таким чином:

— навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;

— виклад знань у підручнику (вчителем) повинен бути направленим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а також на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного учня;

— у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктного досвіду учнів з науковим змістом здобутих знань;

— активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;

— конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі вибрати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач тощо;

— виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стійко, продуктивно;

— необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, а й головним чином процесу учіння;

— освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності [21, с. 37, 38].

Найпростішою ланкою, з яких складається особистісно орієнтована технологія, є *особистісно орієнтована педагогічна ситуація*. Це така навчальна ситуація, опинившись в якій дитина повинна шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку. Таке завдання неможливо вирішити тільки на рівні знань та репродукції. Тут немає простих відповідей, рішень та істин. Проживання та вихід з такої ситуації — не минуле та майбутнє учня, а його сучасне. Один і той самий урок різним дітям дає різний пізнавальний та життєвий досвід.

Сьогодні різні автори називають різноманітні технології, які належать до особистісно орієнтованих технологій, загальноприйнята класифікація поки що відсутня.

Вальдорфська педагогіка є однією з різновидів втілення ідей "гуманістичної педагогіки". Вона може бути охарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності при партнерстві з учителем, у двоєдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла.

В основі вальдорфської педагогіки лежить найцікавіше антропософське вчення про індивідуальність людини, основні компоненти якої. — тіло, душа і дух. Р. Штейнер писав про чотири могутні галузі цивілізації — пізнання, мистецтво,

релігію і моральність, які можуть гармонійно поєднуватися в одному корені — людському “Я”. Це “Я” виступає у трьох головних функціях людської душі — волі, почуттях та мисленні, які перебувають у стані безперервного руху. Мета вальдорфської школи в тому, щоб упродовж тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання. Головне завдання вчителя вальдорфської школи — допомогти дитині в її духовно-душевному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та закріплення її індивідуальності. Дитина — громадянин трьох світів: матеріального, душевного і духовного. Її “Я” — це мікрокосм, який усією своєю істотою пов’язаний з макрокосмом. Їй потрібна допомога в досягненні духовного, яке надходить у вічній істині, доброті, любові. Вчителі цих шкіл намагаються допомогти своїм вихованцям оволодіти антропософським мисленням.

Методика Марії Монтессорі є теж моделлю особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання. В її основі лежить ідея про те, що кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить свій індивідуальний шлях розвитку. Впродовж усього життя Марія Монтессорі уважно спостерігала за дітьми. Вона зрозуміла, що все, що вони роблять, — аж ніяк не випадково. Не випадково вони починають співати, не випадково, якщо вони вимагають, щоб іграшка лежала на певному місці. Монтессорі зробила висновок, що діти проходять певні етапи розвитку. З двох до чотирьох років — час порядку, дитина вимагає точного виконання всіх церемоній. Якщо батьки привчають її до порядку в цьому віці, то це залишається з нею на все життя. Приблизно з 3,5 до 4,5 років дітям подобається писати, а з 4,5 до 5,5 дітям подобається читати. Тільки до 6 років діти “вбирають” у себе запахи, кольори, звуки. Яким покажуть дитині світ дорослі в цьому віці, таким і сприйматиме вона його на слух, на зір, на запах. У 5—6 років дитина виходить із власного світу і перетворюється на активного дослідника довкілля і людей. У неї розвивається здатність до абстракції. У дев’ять років діти починають почуватися вченими, їм самим хочеться пояснити світ.

Три провідних положення характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтессорі:

- виховання повинно бути вільним;
- виховання повинно бути індивідуальним;
- виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною.

Звернення дитини до вчителя: “Допоможи мені це зробити самому” — девіз педагогіки Монтессорі.

Феномен педагогіки Марії Монтессорі полягає в її вірі в природу дитини, в її прагненні вилучити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, в її орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості.

Вихідною біологічною передумовою є ідея про те, що життя будь-якої людини є існуванням вільної активності, а отже, дитина, що розвивається, має природжену потребу в свободі і спонтанності. Виходячи з цього, Монтессорі відмовилася бачити суть виховання у формуючому впливі на дитину, протиставивши йому проблему організації середовища, найбільше відповідного дитячим потребам, здібностям і інтересам. При цьому обов'язково враховувалися перспективи того, що Л. С. Виготський назвав “зоною найближчого розвитку”.

Монтессорі була переконаним противником класно-урочної системи. Вона відмовилася від парт, за якими діти повинні сидіти нерухомо. Від кафедри, яка ставить вчителя в авторитарну позицію. Від колективних уроків, які не враховують індивідуальних здібностей конкретної дитини. Вона виступала проти єдинок для всіх навчальних програм, які не дозволяють дитині просуватися своїм темпом і реалізовувати свої інтереси.

Усе життя дитини — від народження до громадянської зрілості — є розвиток її незалежності і самостійності.

Питання про групові форми навчальної діяльності в психолого-педагогічній літературі посідають важливе місце, тому що вони відкривають для дітей можливість співпраці, взаємостосунків, пізнання навколишнього світу.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. В їх основу покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Й. Г. Песталоцці стверджував, що вмале поєднання індивідуальної і групової організації навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку.

При індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів. Індивідуальній навчальній діяльності не властива пряма взаємодія учнів між собою, а контакти з учителем обмежені та нетривалі. В індивідуальній навчальній роботі діяльність слабких учнів приречена на невдачу, тому що в них є про-

галіни в знаннях, недостатня сформованість умінь і навичок навчальної самостійної роботи. Всі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова.

Ідею концепції Ельконіна — Давидова можна висловити таким чином: в молодшому шкільному віці через спеціально побудоване навчання у дитини можуть бути сформовані здібності до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання. Тобто дитина повинна поступово, за час навчання в молодших класах, набути “вміння навчатись”.

У традиційній школі таке завдання ніколи не висувалося, бо головним вважалося “уміння організувати себе і своє робоче місце”. Тому *формування здібності навчитися самого себе*, а значить — змінити себе в бік поліпшення (розвитку, подолання лінощів, своєї обмеженості) вже є новаторським, творчим підходом до учня, як до суб'єкта навчально-виховного процесу. Не менш важливим для цього є такий засіб, як *рефлексія*, за допомогою якої учень встановлює та розширює межі свого пізнання. Він допомагає виявляти мету та засоби її наближення, виконання.

Таким чином, якщо мета традиційної школи (в початкових класах) — навчити дитину читати, писати, лічити, то мета розвивального навчання — сформувати в дитині конкретні здібності (рефлексія, аналіз, планування) з самовдосконалення.

В основі *системи розвивального навчання* лежить уявлення про розвиток дитини як суб'єкта особистої діяльності. А це означає, що головна мета навчання — забезпечити розвиток дитини. Це завдання вчителя, причому слід враховувати те, що не кожна зміна в дитині є зміною в її розвитку. Потрібно звертати увагу на інтелектуальні зміни, психічні новоутворення, а не на розвиток умінь та навичок, хоч і це не треба відкидати. Це підтверджує вислів Л. С. Виготського: “Педагогіка повинна орієнтуватись не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зуміє у процесі навчання викликати до життя ті процеси, які лежать в “зоні найближчого розвитку”. Головне завдання педагога, вивчаючи особливості навчально-пізнавальної можливості учня, визначити індивідуальну зону найближчого розвитку дитини, допомогти формуванню ще не сформованих здібностей дитини.

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, сприймати сміливі, нестандартні рішення. Але психологи констатують, що випускники школи, які приходять на виробництво, ще не

здатні самостійно розв'язувати проблеми, не можуть мислити діалектично, системно, легко переключатись з одного виду діяльності на інший. Їм бракує творчої уяви, ініціативи, винахідливості. Такий стан справ вимагає якісно нового підходу до підготовки молоді до життя.

Перший крок до вирішення проблеми — керуючись принципами гуманізації і демократизації освіти, розглядати дитину як життєве явище, а не педагогічне, вбачаючи в ній не стільки об'єкт, що потребує впливу, скільки особистість, що інтенсивно розвивається.

Орієнтиром змісту освіти є праця на особистість. Колиш роль учня в системі освіти мала виходити з потреб держави. Сьогодні акценти розставлено інакше: маємо зробити людину такою, щоб вона могла вирішувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно розвинутою, мобільною в своєму розвитку. Адже корисна діяльність людини — це результат розвитку її розуму, інтелекту, здібностей.

Виховання має прагнути до самостійності мислення і винахідництва, як і розум людини, що розвивається самостійно у дії. Сьогодні своїми основними завданнями педагогічні колективи шкіл вважають різноманітний розвиток з домінантою індивідуальних і творчих можливостей кожної дитини для формування творчої цілеспрямованої особистості, здатної до саморегуляції, передбачення, конструювання власної життєвої стратегії. Тому активно впроваджуються в систему освіти нові типи шкіл, модернізується організація навчально-виховного процесу, яка передбачає:

— впровадження принципів диференціації (профільної, рівневої та індивідуалізації навчання);

— адаптацію базового змісту освіти і розробку експериментальних (авторських) програм, які виховують інтереси, здібності, можливості талановитих учнів, спрямовуються на їх оптимальний розвиток;

— модернізацію змісту освіти та методик навчання на інтегративно-гуманістичних засадах.

Робота над навчальним проектом — практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У свідомості учня це має такий вигляд: "Все, що я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібно і де я можу ці знання застосувати". Для педагога — це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками.

Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів — індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують протягом визначеного відрізка часу.

Технологія проектування передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого — інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Результати виконання проектів повинні бути "відчутні": якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична — конкретний результат, готовий до впровадження. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Таким чином, суть проектної технології — стимулювання інтересу учнів до певних проблем, які передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показ практичного застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючись відповідного їх балансу на кожному етапі навчання.

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня.

Частина людей переконана в тому, що комп'ютер дає нові можливості для творчого розвитку дітей і вчителів, дозволяє звільнитися від нудного традиційного курсу навчання і розробити нові ідеї та засоби виявлення, дає можливість вирішувати цікаві і складні проблеми. Інші вважають, що всі: і діти, і дорослі — повинні навчитися здійснювати контроль над машинами, не чекаючи того моменту, коли ті почнуть управляти нами. На погляд цієї групи людей, уміння користуватися комп'ютером — не що інше, як засіб самозахисту. Але і прихильники, і противники комп'ютерів переконуються у тому, що в результаті здобутих знань про комп'ютери і набутих навиків роботи на них діти будуть краще підготовлені до життя і здобуття матеріального благополуччя в мінливому світі.

Сутність *технології колективного творчого виховання* — формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості.

Технологія колективного творчого виховання дає можливість вдосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційно-вольову та дієву сфери особистості учня та педагога. Ця тех-

нологія — особисто орієнтована, бо кожній дитині знайдеться справа до душі, яку вона може організувати, зробити найкраще. Сьогодні вона керує, організовує, творить спільно з іншими так само зацікавленими людьми. Завтра цей самий учень, так само зацікавлений, візьме участь у новій колективній творчій справі, але вже в ролі виконавця. Ця технологія об'єднує ділову та міжособистісну сфери діяльності людини.

В основі педагогічної технології “Створення ситуації успіху” лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання. Ситуація успіху — це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища.

Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визнає цей результат як успіх. Кожному педагогу слід звернути увагу на це положення. Об'єктивна успішність діяльності дитини — це успіх зовнішній, бо якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху самим же учнем, розуміння її значимості виникає у суб'єкта після здолання своєї боязкості, невміння, незнання, психологічного утиску та інших труднощів.

Слід відзначити, що навіть інколи пережита дитиною ситуація успіху може залишити незгладиме емоційне враження в її душі, різко змінити на позитивне стиль її життя. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для дальшого руху дитини вгору сходинками розвитку особистості. Заряд активного оптимізму, здобутий в юності, загартовує характер, підвищує життєву стійкість, здатність до протидії.

Успіх, який переживає дитина неодноразово, відкриває період визволення прихованих можливостей особистості, перетворення та реалізації духовних сил.

Побачити в дитині особистість, що формується, допомогти їй розвинутися та розкритися духовно буває важко не лише молодому вчителю, а й молодим батькам. Дитині потрібно створити психоемоційний комфорт не тільки у школі, а й удома. Тому знання заходів цієї педагогічної технології, вміння застосовувати їх в житті важливе як для вчителів, так і для батьків.

Серед педагогічних технологій навчально-виховного процесу найбільшу зацікавленість викликала *сугестивна технологія*, яка є ще малопоширеною. Основою релаксопедичного навчання є психічна саморегуляція, яка має велике профілактичне значення. Керування психічним станом відбувається спочатку через регуляцію психічного стану особи, що навчається, за допомогою та під керівництвом викладача, а в міру того, як опановується аутотренінг, переходить в саморегуляцію.

Таким чином, призначення особистісно орієнтованих технологій полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості дитини, її здоров'я та індивідуальні здібності, допомагати в становленні її суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації особистості.

VII. Питання для обговорення та самоперевірки

1. У чому полягає суть особистісного підходу в психолого-педагогічній науці?

2. Чим обумовлена складність реалізації підходу в освіті?

3. Проаналізуйте шлях розвитку гуманістичної традиції в науці.

4. Кому з вітчизняних педагогів належать праці з яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю?

5. Які явища вивчає гуманістична психологія, чиї імена пов'язує з нею світова наука?

6. Наведіть приклади різних точок зору на особистісно орієнтовану освіту.

7. Розкрийте зміст поняття "особистісно орієнтоване навчання".

8. Які моделі особистісно орієнтованої педагогіки (за І. С. Якиманською) вам відомі?

9. Чи відрізняються за результатами традиційне і особистісно орієнтоване навчання?

10. Який зміст вкладають різні вчені в поняття "особистість", чим воно відрізняється від понять "індивід" і "суб'єкт"?

11. Які вимоги висуває до технології особистісно орієнтоване навчання?

12. Перелічіть освітні технології, які сьогодні прийнято відносити до особистісно орієнтованих.

13. Дайте тлумачення поняття "особистісно орієнтована ситуація". Наведіть приклади з урахуванням специфіки навчального предмета, який ви викладатимете в школі.

14. Яку роль в особистісно орієнтованому навчанні відіграє рефлексія?

VIII. Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. — М.: Фонд за экономическую грамотность, 1995. — 296 с.

2. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. — К.; Донецк, 1993.

3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. лосібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
5. Джеймс У. Психология / Под ред. Л.А.Петровской. — М.: Педагогика, 1991. — 367 с.
6. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні (Педагогічні концепції). — К., 1997.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
8. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "Модэк", 1998. — 288 с.
9. Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч. — К., 1997.
10. Непомнящая Н.И. Основные компоненты психологической структуры личности // Опыт системного исследования личности ребенка. — М., 1975.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина и др.; Под ред. Е.С.Полат. — М.: Академия, 1999. — 224 с.
12. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психолог. фактов. — М.: Логос, 1995.
13. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи. — К., 2000.
14. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. — К.: Вища шк., 1997.
15. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла. — К.: ІППО АПН України, 1998. — 160 с.
16. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
17. Теория и практика личности ориентированного образования: "Круглый стол". — Педагогика. — 1996. — №5.
18. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. — 1996. — №1.
19. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. — М.; Воронеж, 1996. — 512 с.
20. Фэйдимен Дж., Фрейзер Р. Теория и практика личностно ориентированной психологии: Методика персонального и социального роста. — М., 1996. — 430 с.
21. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. — 1995. — №2.

Розділ 3

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА

*Будь-яке навчання людини є не що інше,
як мистецтво сприяти прагненню природи
до свого власного розвитку.*

І.Г.Песталоцці

*Приймай дитину з благоговінням,
виховуй її з любов'ю,
випускай вільною.*

Р.Штейнер

І. Історія виникнення технології

Ідеал виховання зазнавав історичних змін. Давні індійці намагалися підпорядкувати людську натуру школі Йоги, за допомогою якої виховувалися тіло, душа і дух. Давні греки піклувалися про те, щоб молоді тіла розвивалися за допомогою гімнастичних і танцювальних вправ, удосконалювалися і набували витонченої, гармонійної форми. Греків здивувала б дитина, яка тривалий час сидить на одному місці — за партою. Для греків урок починався б із перерви, де вихованці гралися б і бігали. Давньоримським ідеалом були ритор, оратор (Цицерон, Цезар), у яких слово мало величезну силу, тому основна увага приділялася постановці дихання і голосу, розвитку здатності формулювати свої думки.

Давньогрецькі, давньоримські і середньовічні уявлення про ідеал виховання на сучасний погляд карикатурні. Оратор нагадує політика, замкненого у своїй ідеології, а середньовічний мудрець — експерта, що знає багато про все, але не здатний побачити світ як єдине ціле. На жаль, сучасні традиційні школи мають яскраво виражену тенденцію розвиватися як школи експертів. Однією зі спроб розв'язати цю проблему було створення вальдорфських шкіл.

Засновником вальдорфської педагогіки можна по праву вважати мислителя, філософа, літературознавця, глибокого дослідника творчості Гете, творця філософського вчення — антропософії — Рудольфа Штейнера (1861 — 1925).

Рудольф Штейнер ще в дитинстві набув досвід надчутливого розуміння реальності. У 1919 р. він створив у Штутгарті першу вальдорфську школу. Своєю назвою вона завдячує цигарковій фабриці “Вальдорф-Асторія”. Її директор організував школу для дітей робітників та службовців фабрики. Р. Штейнер втілює у цій школі розроблене ним філософське вчення — антропософію, відповідно до якого розвиток здібності до пізнання приводить людину до досконалості. Антропософія поєднує в собі елементи суб’єктивного ідеалізму (дійсність як самовиявлення духу), об’єктивного ідеалізму Гете, а також християнства.

Доктор Штейнер справді помічав за реаліями нашого фізичного світу невидимі явища надфізичних світів. Він вважав, що завдяки розвитку нових здібностей, наявних у зародку в усіх людей, суб’єкт може проникнути у ці світи. І головне завдання нової педагогіки полягало в тому, щоб розвинути цей новий спосіб пізнання. Хоча для фізичних почуттів відкритий лише фізичний світ, людина, як істота духовна, має, крім фізичного тіла, ще й душу. Розвитку “духу” і “душі” дитини Штейнер надавав особливого значення. Розкрити здібності душі дитини, сприяти прояву її духу в житті — завдання глобальні і потребують великої самовіддачі педагогів. Дитина приходить на Землю з визначеною місією. Визволити душу дитини, дати здійснитися цій місії — основне завдання школи.

Вальдорфська педагогіка є однією з різновидів втілення ідей “вільного виховання” і “гуманістичної педагогіки”. Вона може бути схарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двоєдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла.

Вальдорфська педагогіка сьогодні — це міжнародний культурно-освітній рух. Під час гітлерівського режиму вальдорфські школи у Німеччині було закрито. Після Другої світової війни вони стали з’являтися у різних країнах, і кількість їх швидко зростала. Сьогодні їх понад 500 — у Німеччині, Австрії, Нідерландах, Швейцарії, Скандинавії, Великій Британії, США. З’явилися такі школи в Африці, Південній Америці, Японії. Вальдорфська педагогіка — це не тільки школи, а й дитячі садки і лікувально-педагогічні общини, це широка видавнича діяльність: книжкові серії із за-

гальних питань виховання, література для психологів, лікарів, батьків. Постійно видаються журнали; серед найвідоміших — німецький журнал “Мистецтво виховання” і серія “Вчення про людину і виховання”.

З'явившись на початку століття, вальдорфська педагогіка останнім часом переживає на Заході та у нашій країні друге народження. Про неї можна прочитати у періодиці, почути на курсах підвищення кваліфікації вчителів, побачити окремі прийоми у роботі колег.

II. Концептуальні положення

- Розвиток людини здійснюється стрибкоподібно, декількома щаблями. Перший з них — народження фізичного тіла. У віці семи років народжується перше духовне тіло, завдяки чому починається самостійне внутрішнє емоційно-образне життя. У віці 14 років “народжується друге духовне тіло”, що створює умови для самостійного емоційного життя і мислення, а у 21 рік відбувається народження людського “Я”. Кожен із названих циклів життя висуває у процесі виховання і навчання свої завдання, цілком специфічні вимоги.

- Природовідповідність: розвиток дитини відбувається за задалегідь заданою, генетично детермінованою програмою, передумовою навчання і визначає його; спонтанність вільного розвитку природних задатків; “ідучи за дитиною”, створення максимально сприятливих умов для виявлення її природних здібностей. Вчителі мають враховувати: розвиток людини, відбувається у ритмі семи років. Визнання індивідуальності дитини, гасмничого у кожному.

- Вільне виховання і навчання, без примусу, насильства, духовного і тілесного. Відмова від влади над дітьми.

- Свобода як засіб виховання. Свобода навчання, виховання та творчості.

- Виховання і навчання пристосовуються до дитини, а не вона до них.

- Дитина у процесі навчання сама проходить, осягає всі етапи розвитку людства. Тому не треба забирати “дитинство”, інтелектуалізувати розвиток завчасно.

- Навчання невіддільне від виховання: будь-яке навчання є одночасно і вихованням певних якостей особистості.

- Екологія і культ здоров'я.

- Культ творчої особистості, розвиток індивідуальності засобами мистецтва.

- Імітація як засіб навчання.
- Поєднання європейської і східної культур: вчення Христа та уявлення про особистість як сукупність фізичного тіла та ефірного, астрального.
- Єдність розвитку розуму, серця і руки.
- Опора на авторитет педагога, школа одного вчителя впродовж 8—9 років (щоб уникнути стресів).
- Школа для всіх.
- Єдине життя педагогів і учнів.
- Обережність, увага, дбайливість, ненасилля та допомога, але насамперед любов до дитини.
- Розвиток образного сприйняття світу.
- Збереження об'єктивності знань і прагнення зробити їх частиною реального життя.
- Важливість не результату, а процесу.
- Велика увага естетичному розвитку і трудовому вихованню.

III. Мета і завдання технології

В основі вальдорфської педагогіки лежить найцікавіше антропософське вчення про індивідуальність людини, основні компоненти якої — тіло, душа і дух. Р. Штейнер писав про чотири могутніх галузі цивілізації — пізнання, мистецтво, релігію і моральність, які можуть гармонійно поєднуватися в одному корені — людському “Я”. Це “Я” виступає у трьох головних функціях людської душі — волі, почуттях та мисленні, які перебувають у стані безперервного руху.

Головна мета цієї педагогіки — розвивати новий спосіб пізнання. Адже для фізичних почуттів відкритий лише фізичний світ, а людина — істота духовна, яка має, крім фізичного тіла, ще й душу. Р. Штейнер надавав особливого значення розвитку “духу” та “душі”, а також розкриттю здібностей душі дитини, сприянню її духу в житті.

Завдання вальдорфської школи в тому, щоб впродовж тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання; її кредо — це відмова від влади над дітьми.

Головне завдання вчителя вальдорфської школи — допомогти дитині в її духовному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та закріплення її індивідуальності.

Дитина — громадянин трьох світів: матеріального, душевного і духовного. Її “Я” — це мікрокосм, який усією своєю істотою пов'язаний з макрокосмом. Їй потрібна допомога в

осягненні духовного, яке надходить у вічній істині, доброті, любові. Вчителі цих шкіл намагаються допомогти своїм вихованцям оволодіти антропософським мисленням.

IV. Ключові слова

Антропософія, вальдорфська педагогіка, ритм, індивідуальність, свобода навчання, навчання “за епохами”, самопізнання, саморозвиток, евритмія.

V. Понятійний апарат

Антропософія — філософське вчення, розроблене Рудольфом Штейнером, поєднує в собі елементи німецького ідеалізму (дійсність як поступове самовиявлення духу), світогляду Гете, в якому світові явища розглядаються як метаморфоза об'єктивного духу, а також християнства, згідно з яким розвиток здатності до пізнання приводить людину до досконалості.

Вільне виховання — напрям у педагогіці, що зародився в другій половині XIX ст. (Л. М. Толстой), відстоює вільний саморозвиток дитини в ході самодіяльних занять.

Головний урок — ранковий урок, на якому вивчається один предмет протягом кількох тижнів.

Евритмія (з грецької — прекрасний ритм, прекрасне звучання) як мистецтво руху, мистецтво “видимої мови”, “видимої музики” виникла в результаті вивчення законів руху гортані, піднебіння, губ, завдяки яким людина може говорити та співати. Закономірність рухів гортані, за Штейнером, можна поширити на весь людський організм. Особливо “промовистими” можуть бути руки і кисті рук: “Завдяки чому створюється можливість побачити те, що ми чуємо у співах і мовленні”. Евритмія подавалася не лише як сценічне мистецтво, а й як невід'ємна частина педагогічного процесу у вальдорфській школі.

Навчання “за епохами” (“епохальна методика”) — періодична система викладання. Математика, історія, фізика тощо викладаються не паралельно, а періодами, у здвоєних ранкових заняттях, щодня впродовж 3—5 тижнів. Здвоєні заняття з художньо-прикладного мистецтва відбуваються у другій половині дня. Денні години відводяться на заняття музикою, мовою, евритмією.

Ритм — поняття, введене Р. Штейнером для пояснення періодичності розвитку дитини. При цьому враховуються семирічний, річний і денний цикли в розвитку дитини.

VI. Зміст технології

У центрі всієї вальдорфської педагогічної системи — дитина, її внутрішній, динамічний, багатоколірний світ. За Р. Штейнером, організація життя дитини повинна бути максимально зорієнтована на психофізичні та біологічні ритми живої душі — ритм дихання, сну і денної діяльності, голоду і ситості, ритм тижня, пори року.

Людське життя перейняте ритмами, виникнення яких у людини спостерігається з самого народження. Першим з'являється ритм дихання, що поступово стає дедалі чіткішим. Другим — харчування материнським молоком. Третій основний ритм у житті людини — ритм сну і відпочинку. Дитина поступово пристосовується до земного ритму. Таким чином, вважає Р. Штейнер, життя дитини повинне будуватися на основі чергування ритмів. Наприклад, чергування занять із вихователем (“вдих”) і часу, коли діти надані самі собі (“видих”). Ритми не можна абсолютизувати для всіх і на всі часи. Вихователь повинен уміти вибрати такий ритм життя, який максимально підходить саме цій групі і цій дитині. Домашнє життя дитини теж вибудовується на основі дотримання ритмів. Оптимальний ритм вселяє дитині почуття впевненості. Ритм не можна плутати з режимом; це складніші взаємини людини з довкіллям.

Перший період життя дитини Р. Штейнер визначив як “імітацію і приклад” — у неспокійної людини діти теж будуть неспокійними. Дитина вчиться тільки шляхом імітації.

Перші сім років життя дитини — виховання волі дитини і ключове слово для вихователів, батьків і вчителів — “Я сам”. У сім років настає глибока криза в розвитку дитини — зміна молочних зубів. Р. Штейнер вчить обережно ставитись у цей період до її психофізичного ресурсу і категорично забороняє до настання семи років нав'язане інтелектуальне навантаження — математику, читання, письмо.

Знайомство педагогів з дітьми відбувається ще перед вступом їх до школи — у дитячому садку, де вони разом займаються музикою, малюванням (мокрим методом та крейда), ліпленням з глини, воску, танцями та евримією. Заняття в дитячому садку проводяться з групами по 12—20 дітей, тривають півдня, що є оптимальним.

До школи діти приймаються тільки в сім років. *З семи до 14 років* — інший період у житті дитини, коли йде інтенсивний процес формування почуттів, і тут ключове слово — “Світ прекрасний!”.

Розклад у вальдорфській школі радикально відрізняється від загальноприйнятих, орієнтованих, як правило, “вертикально”. У звичайних школах щодня проводяться різні уроки. Учні довільно перекидають з одного предмета на інший, а це перешкоджає глибині розуміння досліджуваного змісту.

Розклад дня у вальдорфській школі ритмічно повторюється і складається з трьох частин. Перша частина — “головний урок”, та дисципліна, що поглиблено вивчається тепер і охоплює перших два уроки. Ця дисципліна визначається з гуманітарної або природничо-наукової галузі (література, фізика, історія), її вивчають 3—4 тижні підряд як цілісну “епоху”. Коли закінчується цей період (“епоха”), діти починають вивчати інший предмет.

Особливості змісту “навчання за епохами” по класах:

1-й: прообрази і казки; від образу до букви; співи, евритмія; в’язання спицями;

2-й: чудеса і легенди; письмо; арифметика; флейта, малювання, ручна праця;

3-й: створення світу і Старий Завіт; ноти, малювання форм; в’язання гачком;

4-й: розрив загального і приватного; дріб; європейські міфи; орнамент, канон, вишивка;

5-й: гармонія та античність, Греція; десятковий дріб; оркестр, робота з деревом;

6-й: середні віки, боротьба добра і зла; Рим; фізика, проценти, геометрія, стругання;

7-й: простір і Ренесанс; алгебра, вірші, гаптування;

8-й: революція, XIX століття; економіка, хімія, композитори, робота з металом;

9-й: екологія, технічний прогрес і моральність, історія мистецтв, теслярна справа;

10-й: політика, історія, суспільство, фізика, драматургія, кераміка;

11-й: суспільство, література, музика, скульптура, палітурна справа;

12-й: історія культури; імпровізація у всіх сферах.

Серед дня, в другій його частині, школярі займаються такими предметами, які активізують дихання і будуються як процес вправ: іноземна мова, музика і евритмія. З першого класу діти вивчають дві іноземні мови.

Музика має таке саме значення, як і вивчення мови. З першого класу діти співають і грають на музичних інструментах. Діапазон музичного навчання розширюється, потім організуються оркестри і різноманітні ансамблі.

Евритмія — це мистецтво руху, розроблене Р. Штейнером. У ній мова і музика перебувають у гармонії з рухом виконавця. Це захоплює всіх оточуючих, залучає діяти разом. Евритмія служить для встановлення гармонії душі й організму, що росте.

Підсумкова й обов'язкова частина шкільного дня — виховання ремеслом. Учні молодших класів вчатьс я в'язати спицями, гачком, шити, виготовляти одяг.

У вальдорфській школі дитину не підганяють в її розвитку і не влаштовують хронометражів, зрізів, контрольних тощо, тому діти не знають страху перед оцінками. Відсутній і директор — це не педагогічна монархія, а республіка рівноправних громадян — учителів, учнів, батьків, пов'язаних спільною діяльністю і взаємною відповідальністю.

І, нарешті, третій період — з 14 до 21 року. У це семиріччя відбувається розвиток мислення, і головне у вихованні — “пошук істини, рух до правди”.

Один учитель веде дітей з 1-го по 8-й клас майже з усіх предметів. Тут немає традиційного розкладу уроків, за яким через кожні 40—45 хвилин — новий предмет. Викладання певної теми здійснюється впродовж 3—4 тижнів щоденно (з 7.45 до 9.45). За цей час учні практично вивчають весь матеріал з певного предмета. Це змушує вчителя дуже ретельно добирати матеріал, відсіяти непотріб, вичленили те, що підлягає обов'язковому засвоєнню. Використовується такий підхід: спершу концентроване ознайомлення учнів з новим матеріалом, далі — його розгортання і закріплення.

Вальдорфські педагоги ніколи не кажуть дитині “ні” та “не можна”. Вони ніколи не критикують, не фіксують уваги на тому, що вона зробила щось не так. Важливішим є процес, а не результат. Тому що дитина пізнає світ. Ось чому у вальдорфських школах ніколи не виставляють оцінок, не припиняють дитину порівнянням. А наприкінці року діти пишуть вірш чи картину. Це і є характеристика їх розуму і душі. Вчитель не має підручників, програми, годинного плану. І предметів теж немає в їх звичайному розумінні. Один педагог веде всі предмети, тобто розповідає дітям про різні галузі людського знання.

Одна з особливостей в організації школи — роль батьків, тому що фундаторами школи звичайно виступають вони. У спільних учительсько-батьківських об'єднаннях вирішуються питання будівництва, проведення спільних свят, стосунків з державними організаціями тощо. У багатьох школах один день на тиждень — батьківський. Батьки приходять сюди,

щоб займатися евристикою у залах, ручною працею — у шкільних майстернях, малюванням і музикою разом зі своїми дітьми. Потім буває лекція або бесіда про життя школи, невеличкий концерт спільними зусиллями батьків і дітей.

Оскільки вальдорфські школи не залежать від держави, навчання у них платне. Проте плата диференційована: бідні батьки можуть бути від неї взагалі звільнені, а багаті вносять значні суми, що перевищують плату за навчання їхньої власної дитини.

Відрізняються й оклади педагогів: на учительській колегії викладачі самі вирішують питання про розподіл фонду заробітної плати, при цьому враховуються на тільки заслуги, а й потреби конкретного вчителя на цей час. У багатьох країнах держава надає значну фінансову допомогу вальдорфським школам, не претендуючи при цьому на втручання у шкільне життя і навчальний процес.

Випускники вальдорфської школи легко адаптуються в умовах ринкової економіки та швидко зростають у професійному плані. Вони вчать разом з учителями, і питання “як жити в цьому світі?”, напевне, ніколи їх не турбуватиме.

VII. Вимоги до особистості педагога

Вимоги до особистості педагога випливають із позиції учня в школі:

- дитина в центрі педагогічної системи; дитина має право вибору всього: від форми уроку до його плану;
- дитина має право на помилку;
- дитина має право на вільний творчий пошук.

Зрозуміло, вкрай важливим є те, якою людиною є педагог. Р. Штейнер любив повторювати: “Суть виховання полягає у вихованні самого вихователя”. Відвідуючи вальдорфські дитячі садки і школи, помічаєш їхню різку відмінність від традиційних, робота педагога в них — не служба, не засіб заробити гроші, а спосіб життя. Вона не перетворюється в рутину, оскільки пов'язана з прагненням зрозуміти кожную дитину, розібратися у її темпераменті, можливостях. Потрібно щодня звертатися до основ педагогіки, психології, і це, природно, впливає на власний особистісно-фаховий розвиток педагога.

Багато чого педагогу потрібно вміти робити власними руками — шити ляльки, бути ляльководом у ляльковому театрі, грати на музичних інструментах.

Вихователь повинен дуже любити свою роботу і дітей, бо вони добре відчувають це.

У кожній дитині необхідно роздвигтися її майбутнє. Для цього потрібна не тільки і не стільки освіта, скільки висока культура, широкий світогляд, мудрість.

Вальдорфський педагог повинен бути справжнім екологом, адже кожна дитина — це цілий космос, у якому існують усі діти землі.

Педагог повинен допомогти дитині перетворити її любов до життя в інтерес до всього світу.

Вчитель вальдорфської школи повинен яскраво уявляти процеси, що відбуваються в кожному віці, знати, що означає кожний прийом, яким він користується.

Це — людина щонайширше освічена, яка має всебічні інтереси (і головне — інтерес до довкілля), несе в собі бачення загальної картини світобудови.

До того ж учитель має бути добре підготовленим естетично (вміти малювати, грати на музичних інструментах, ритмічно рухатись).

Це друг своїх вихованців, він грає з ними, жартує, ходить у походи і живе в літньому таборі, проводить веселі свята.

У Р. Штейнера немає методик. Якщо педагог сам не привів себе до порядку, якщо не знає, як підійти до дитини і що їй казати, то ніякі методики не допоможуть.

Вальдорфський педагог — це ерудит, автор і тонкий психолог.

VIII. З досвіду роботи

В одних країнах виникнення нових шкіл відбувається бурхливо, в інших — спокійно, але скрізь — непросто, тому що вони виникають в умовах сформованої освітньої системи. Існує культурний контекст місця і часу. Основний тягар у створенні вальдорфських шкіл лягає на плечі вчителів і батьків. Вони повинні дотримуватися двох найважливіших умов: перша — треба дуже любити дітей і бажати їм щастя; друга — дитині потрібний гармонійний розвиток, її треба навчити різних знань і видів діяльності, прилучаючи до світової культури. Тому дех роботи у вальдорфській школі необхідна особлива підготовка.

Елементи штейнерівської педагогіки успішно впроваджуються у Криворізькій школі № 122. Експеримент свідчить про те, що педагогічний вплив на молодших школярів за допо-

могою емоційно-почуттєвих прийомів вже в перших класах дає позитивний результат. Домашні завдання викликають інтерес в учнів, вони їх виконують із задоволенням. Казки, складені учнями, супроводжуються малюнками, отже, невимушено виникають виставки дитячих робіт.

Штейнерівська педагогіка дає змогу учням початкової школи створювати власні підручники. "Свій підручник" створює кожна дитина, він відбиває її думки і почуття, допомагає спостерігати розвиток фантазії. Внутрішній світ дитини збагачується естетичною насолодою як від процесу, так і від результатів роботи.

Отже, і в дошкільному, і в шкільному віці вальдорфська педагогіка ставить і розв'язує дуже конкретне педагогічне завдання — допомогти дитині в її духовно-душевному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку і закріплення її індивідуальності. Викладачі прагнуть допомогти своїм учням в оволодінні антропософським мисленням, незалежно від їхніх релігійних поглядів.

ІХ. Питання для обговорення та перевірки

1. Хто і коли створив першу вальдорфську школу?
2. Які основні ідеї антропософії як філософського вчення?
3. Назвіть основні ідеї, на яких базується вальдорфська педагогіка.
4. Які мета і завдання вальдорфської педагогіки?
5. Розкрийте зміст поняття "навчання за епохами".
6. Яку роль у вальдорфській школі відіграє евримія?
7. Який урок називається головним і чому?
8. Чи вивчаються іноземні мови у вальдорфській школі?
9. Чому у вальдорфській педагогіці відсутній поділ на класну та позакласну роботу?
10. Яке місце у навчальному процесі посідає гра?
11. Яку роль у вальдорфській педагогіці відіграє оцінка?
12. Яке місце має вчений у системі вальдорфської педагогіки?
13. Які вимоги висуває до педагога ця система?
14. Яку роль у вихованні відводить ця система батькам?
15. Чи відомий вам досвід використання ідей вальдорфської педагогіки у вітчизняній школі?

Х. Література

1. *Абашикіна Н.В.* Організація навчально-виховного процесу у вальдорфській школі (Німеччина) // Почат. школа. — 1993. — №7. — С. 41.
2. *Абашикіна Н.В.* Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. — К., 1998.
3. *Ахмаваопа У.* Обучение письму и чтению в штайнеровских школах // Частная школа. — 1995. — №6. — С. 12.
4. *Вентцель К.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. — М., 1995.
5. *Горохова Т.* Маленький принц в вальдорфской школе // Народ. образ. — 1994. — №1. — С. 42—45.
6. *Іонова О.* Евритмія і малювання форм у вальдорфській школі // Рідна школа. — 1999. — №11. — С. 54.
7. *Існева О.* Зміст вальдорфської освіти. — Засіб розвитку особистості учня // Рідна школа. — 1999. — № 7, 8. — С. 37—40.
8. *Мальцева А.* Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні (вальдорфська педагогіка) // Шкільний світ. — 1999. — №11(43). — Червень.
9. *Мостова Т.* Вальдорфська педагогіка // Освіта України. — 1999. — №1,2 (125). — С. 11.
10. *Муравенко М.* “Астр” — означає “початок” (вальдорфська педагогіка) // Шкільний світ. — 1999. — №11(43). — Червень.
11. *Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І.* Педагогічна технологія. — Харків, 1995. — С. 45—51.
12. *Ронкин В.* Призрак вальдорфской педагогики // Частная школа. — 1994. — №3. — С. 42.
13. *Черкасова О.* Педагогические основы вальдорфской школы. — Самара: СГУ, 1995.

Розділ 4

ТЕХНОЛОГІЯ САМОРОЗВИТКУ (М. Монтессорі)

I. Історія виникнення технології

Марія Монтессорі (1870—1952) — видатний італійський педагог, реалізувала ідеї раннього розвитку і вільного виховання.

Марія Монтессорі народилася в сім'ї інженера-будівельника **Александро Монтессорі** і **Резільди Стоппарі**. Матері Марії в освіті було відмовлено, тому всі її сили були спрямовані на виховання доньки. Вона підтримувала в дитині прагнення до відкриття нового і невідомого, прагнення до свободи, прищеплювала якості лідера. Якось, серйозно захворівши, Марія сказала матері: “Не бійся, мамо, я не можу померти, мені занадто багато треба буде зробити”.

У 16 років Марія стає єдиною дівчиною, зарахованою до Політехнічного інституту. Її завзятість у здобутті освіти була настільки велика, що навіть у театр вона ходила з підручником математики. Після закінчення інституту Марія починає займатися медициною. Директор медичної школи при Римському університеті зустрів її заяву словами: “Бажання стати лікарем не тільки безпрецедентне, а й неможливе для жінок”. Коли в прийомі до школи їй було остаточно відмовлено, вона звернулася по допомогу до Папи Льва XIII. Його втручання дозволило Марії стати першою жінкою — студенткою Римського університету.

Працювати домашнім лікарем Монтессорі не довелося — пацієнти не відчували довіри до жінки-лікаря. У 1899 році Марії запропонували стати директором Римського Ортофреничного інституту. Вона взялася за дуже складну справу — виховання й освіту розумово відсталих дітей, кинутих батьками і взятих під опіку державою. Дітей, яких їй довірили, тримали замкненими і кидали їм їжу, як тваринам. Суспільство

відмовилося від них, Монтессорі було дозволено експериментувати з ними скільки завгодно. Саме тут зароджується знаменитий “метод Монтессорі”, поширений у сьгоднішніх західноєвропейських загальноосвітніх школах. Незабаром діти, поміщені в людські умови, показали надзвичайні результати.

У 1907 році в Сан-Лоренцо Марія відкрила школу, яку назвала “Будинком дитини”. У ній спочатку навчалось 50 некерованих дітей. Це відрізнялося від попереднього досвіду Марії. Комісії визнали, що вони не піддаються навчанню, хоча діти були просто соціально і культурно знедоленими, жили в жахливих злиднях, не мали можливості вчитися, досита їсти і жити в нормальній сім’ї. Колеги були вражені тим, як доктор медицини могла так низько впасти. Вони вважали, що, обіймаючи посаду вчителя в бідному районі, вона деградує як вчений і особистість. Через два роки Марія стала відома всьому світові.

Педагогічна система Монтессорі впливає з ідей двох французьких лікарів — Ітара і Сегена. Ітар відомий тим, що практично довів можливість за допомогою особливих вправ виховувати розумово відсталіх дітей. Він же обґрунтував методичний розвиток слуху в глухонімих дітей. Едуард Сеген у вихованні фізично слабких дітей вправами для м’язів запропонував розвивати їхню рухову здатність, причому варто починати з імітації, як пасивної вправи, яка наслідуює всі види довільних рухів. Після цього йде систематичне виховання зовнішніх відчуттів, ознайомлення з формами предметів, інтелектуальне і моральне виховання. Монтессорі вирізняла в методи Сегена провідну роль духовного моменту — педагог повинен уміти звертатися до людини, яка дремає в душі дитини. Вчитель є каталізатором процесу виховання або його помічником.

Матеріали, що впливають на почуття, спонтанна активність, нові цікаві іграшки, а також можливість і свобода вчитися за індивідуальною програмою становить основу методу Монтессорі. Дітям дозволяється робити помилки, їх не критикують. Дитина має почуття глибокої особистої гідності, яке легко поранити, — це одна з головних ідей методу Монтессорі.

У Марії були сподвижники. Одним із них був доктор медицини, професор Піццалі, який створив в Італії школу наукової педагогіки, що мала за мету підготовку вчителів у дусі нового плину педагогічної думки. Другим — відомий антрополог Джузеппе Серджи, який у своїх педагогічних працях так визначав шлях до відродження людства: методичне ви-

вчення об'єкта виховання під керівництвом педагогічної антропології й експериментальної психології.

Коли прийшов до влади Муссоліні, Монтессорі вигнали з Італії за непокірливість і вона перетворилася в "громадянку світу". У 1912 році її книгу "Метод Монтессорі" було перекладено англійською мовою, у 1939 році опубліковано книгу "Таємниця дитинства", а в 1949 році — "Абсорбуючий розум". Марію тричі висували на здобуття Нобелівської премії, її приймали королі, президенти і прем'єр-міністри. На знак її впливу на французьку освіту їй було вручено орден Почесного легіону, декілька країн присудили їй докторські ступені.

В особистому житті Марія була глибоко нещаслива. Навчаючи і виховуючи дітей чотирьох континентів, через низку трагічних обставин вона була відлучена від виховання власної дитини. Можливо, такою була її плата за всесвітній успіх.

Ідеї Монтессорі зародилися на початку ХХ століття, а наприкінці його дістали всесвітнє визнання. У Швейцарії в деяких кантонах систему введено законом. У Великій Британії засновано Товариство імені Монтессорі. Багато шкіл існує у Франції та Бельгії. Прохолодно ставляться до цієї системи в Німеччині, а в Росії, Україні — із загальнозростаючим інтересом. Існує проект "Система Монтессорі в Росії", який є одним з напрямів роботи міжнародного освітнього проекту Метрополіс, розробленого відповідно до угоди Міністерства науки й освіти Нідерландів.

Портрет Марії Монтессорі прикрашає грошову купюру Італії.

II. Концептуальні положення

Методика Монтессорі є моделлю особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання. В її основі лежить ідея про те, що кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить свій індивідуальний шлях розвитку. Впродовж усього життя Марія Монтессорі уважно спостерігала за дітьми. Вона зрозуміла, що все, що вони роблять, аж ніяк не випадкове. Не випадково вони починають співати або вимагають, щоб іграшка лежала на певному місці. Монтессорі зробила висновок, що діти проходять певні етапи розвитку. З двох до чотирьох років — час порядку, дитина вимагає точного виконання всіх церемоній. Якщо батьки привчають її до порядку в цьому віці, то це зали-

шається з нею на все життя. Приблизно з 3,5 до 4,5 років дітям подобається писати, а з 4,5 до 5,5 дітям подобається читати. Тільки до шести років діти “убирають” у себе запахи, кольори, звуки. Яким покажуть їй світ дорослі в цьому віці, таким вона його і сприйматиме на слух, на зір, на запах. У 5—6 років дитина виходить із власного світу і перетворюється на активного дослідника довкілля і людей. У неї розвивається здатність до абстракції. В дев'ять років діти починають почуватися вченими, їм самим хочеться пояснити світ.

Три провідних положення характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтесорі:

- 1) виховання повинно бути вільним;
- 2) виховання повинно бути індивідуальним;
- 3) виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною.

Звернення дитини до вчителя: “Допоможи мені це зробити самому” — девіз педагогіки Монтесорі.

Феномен педагогіки Марії Монтесорі полягає в її вірі у природу дитини, в її прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, в її орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості.

Біологічною передумовою тут є ідея про те, що життя будь-якої людини є існуванням вільної активності, а, отже, дитина, яка розвивається, має природжену потребу в свободі і спонтанності. Виходячи з цього, Монтесорі відмовилася бачити сутність виховання у формуючому впливі на дитину, протиставивши йому проблему організації середовища, найбільш відповідного дитячим потребам, здібностям та інтересам. При цьому обов'язково враховувалися перспективи того, що Л. С. Виготський назвав “зоною найближчого розвитку”.

Монтесорі була переконаним противником класно-урочної системи. Вона відмовилася від парт, за якими діти повинні сидіти нерухомо, від кафедри, що ставить учителя на авторитарну позицію, від колективних уроків, що не враховують індивідуальних здібностей конкретної дитини. Вона виступала проти єдиних для всіх навчальних програм, що не дозволяють дитині просуватися своїм темпом і реалізовувати свої інтереси.

Усе життя дитини — від народження до громадянської зрілості — є розвиток її незалежності і самостійності.

Урахування сензитивності і спонтанності розвитку.

Єдність індивідуального і соціального розвитку.

У розумі немає нічого такого, чого колись не було б у почуттях.

Сутність розуму в упорядкуванні і зіставленні.

Замість навчання дітей потрібно надати їм умови для самостійного розвитку й освоєння людської культури.

Мислення дитини повинно проходити всі необхідні стадії: від предметно-діючого до наочно-образного, і тільки після цього досягається абстрактний рівень.

III. Мета і завдання

Головна мета школи Марії Монтесорі — постачати “харчі” для природного процесу саморозвитку, створювати довкілля, яке сприяє цьому.

Завдання

1. Навчити дитину якомога раніше здійснювати свій вибір.
2. Виробити в дитині уміння користуватися наданими свободою і довірою.
3. Допомогти дитині створювати і підтримувати навколо себе порядок.
4. Навчити в ранньому дитинстві шанувати закон.
5. Навчити терпимого і шанобливого ставлення до всіх оточуючих.
6. Створити умови для розвитку в дитини почуття любові й поваги до самого себе.
7. Тренувати волю дитини в ранньому дитинстві, щоб виробити цивілізовану поведінку в будь-якій ситуації.
8. У ранньому дитинстві сформувати культуру поводження з усіма навколишніми предметами.
9. Навчити дитину в ранньому дитинстві самостійно планувати свою діяльність і досягати наміченого.

IV. Ключові слова

Активна дисципліна, дисципліна в свободі, інтелектуальне виховання, метод експериментальної педагогіки, монтесорі-матеріал, моторне виховання, сенсорне виховання, вільне виховання.

V. Понятійний апарат

Активна дисципліна — поняття, що вбирає в себе важливий виховний принцип, далекий від абсолютної вимоги нерухомості. Для реалізації його вихователь повинен володіти спеціальною технікою.

Вільне виховання — виховання, що базується на волі дитини. Воно повинно допомагати дитині “здобути” собі цю волю, тобто зменшити тягар соціальних кайданів, що обмежують діяльність дитини.

Дисципліна в свободі — принцип системи Монтесорі. Якщо дисципліна дитини базується на свободі, вона повинна бути перш за все активною. Людину вважають дисциплінованою, коли вона вміє володіти і вільно керувати собою, додержуючи життєвих правил.

Інтелектуальне виховання — стосовно дітей дошкільного віку полягає в тому, щоб полегшити долю неусвідомленого розвитку особистості.

Метод експериментальної педагогіки — метод, яким користується наукова педагогіка, спираючись на дані гігієни, антропології і психології. Використовується для вивчення індивідуальності вихованця.

Монтесорі-матеріал — частина педагогічного підготовчого середовища, яке спонукає дитину виявляти можливості її власного розвитку через самодіяльність, що відповідає її індивідуальності.

Моторне виховання — вправи, які полегшують нормальний розвиток фізичних рухів і стимулюють розвиток розумово відсталі дитини.

Сенсорне виховання — це виховання відчуттів і підготовка фундаменту, на якому розвивається ясний і сильний дух. У вихованні відчуттів відкривається можливість виявляти і виправляти недоліки, що залишалися непоміченими.

VI. Зміст технології

Онук Марії Монтесорі, Маріо, у своєму посланні Ірландському товариству імені Монтесорі в 1989 році писав: “Марія Монтесорі відкрила “секрет дитинства”, його важливість для формування людини. Це дає можливість вести дитину її власним вільним внутрішнім шляхом, з чистим екологічним баченням її зв'язку і спорідненістю з природним і соціальним оточенням. З цього виникає потреба боротися за ідеали миру в усьому світі заради виживання всього людства”. На межі XIX — XX століть педагогічна наука вже підійшла до розуміння того, що освіта не формує дитину, а лише надає можливість для розвитку її здібностей за допомогою власної діяльності. Вчитель повинен тільки організувати цю діяльність належним чином.

У цій системі відсутній учитель, якому важко підтримувати дисципліну повної нерухомоті, який виснажує себе і дітей довгими нотаціями. Вчительку замінив дидактичний матеріал, а вона керує самодовільною безпосередньою діяльністю дітей. Цей матеріал — найважливіша частина методу Монтесорі, це в узагальненому виді досвід попередніх поколінь, сконцентрована людська культура. Освоюючи їх, діти освоюють досвід, накопичений у соціумі.

Шкільний період

Єдиних програм навчання в школі не існує, кожна дитина здійснює даний їй природою унікальний шлях розвитку. В школі немає уроків. День починається із загального “кола”. Щоранку на 15—20 хв усі збираються разом. Звучить тиха музика. Учням подобається, коли вчитель сам грає на якомусь інструменті — піаніно, скрипці, гітарі. Потім починається загальна розмова або обговорення.

Після “кола” всі розходяться, кожний вибирає сам, чим він займатиметься — математикою, історією, літературою. Хтось розмовляє з учителем, хтось готує доповідь у бібліотеці. Коли роботу закінчено цілком, дитина показує її вчителю, щоб обговорити здобутий результат.

Дитина не отримує оцінок, але обов’язково дістає оцінку своєї праці від дорослих і дітей, оцінює себе сама.

Учням ніхто не дає ніяких завдань, не пояснює нову тему, ніхто їх не запитує біля дошки. Навчальна робота базується на абсолютній довірі до дитини, на вірі в її прагнення до пізнання довкілля.

Кожний учень веде запис досягнень. Там можуть бути написані такі слова: “Я відразу біжу на допомогу, коли мене кличуть”, “Я вмію придумати цікаву справу”. Про свої успіхи дитина розповідає на “колі”, а діти вирішують, чи так це насправді. І якщо всі погодилися, то на аркуші особистих досягнень з’являється про це запис.

Серед дня буває ще одне загальне заняття, яке в старших дітей довше, ніж у молодших. Це занурення в предмет. Діти знову на 20 хв збираються разом, а вчителі називають це “коло” дидактичним. Тут звичайно формується в систему знання з того або іншого предмета, уточнюються поняття, осмислюється термінологія, обговорюються доповіді й повідомлення.

Структура будь-якого дидактичного матеріалу цілком відповідає логіці формування певного поняття. Це фіксується в спеціально розроблених учителем зошитах. Таких зошитів

в учня три, з трьох інтегрованих предметів — рідної мови, математики і космічного виховання. Заповнюючи їх один за одним, учень мовби добудовує логіку вивчення предмета, переводить матеріальне в абстрактне, уточнює й систематизує свої знання.

Багаторічні спостереження за самостійним розвитком дітей навели монтессорі-педагогів на думку про необхідність читання предмета “космічне виховання” в двох площинах. Горизонталь — щорічно повторювані і пов’язані зі зміною пір року зміни в природі і житті людей. Вертикаль — прямування дитячої душі вгору, розуміння невідомого світу від його невеликих частинок до створення єдиної величезної картини. Від атома до Всесвіту — ось кінцеві точки цієї вертикалі. Учні прагнуть проводити досліди з різноманітними речовинами, довідуватися про їх властивості. Для вчителя це можливість допомогти дітям замислитися про першоснови світу (землю, воду, вогонь, повітря). Інтерес до неживої природи швидко замінюється інтересом до вивчення рослин, тварин, людини, їх будови, процесів розвитку і розмноження. “Космічне виховання” — інтегрований предмет.

VII. Вимоги до особистості педагога

Метод Монтессорі потребував нового вчителя: перший крок, який повинен зробити майбутній монтессорі-вчитель, — це підготувати себе. У нього повинна бути розвинена уява. Він постійно шукає “відсутню” дитину. Він повинен вірити, що дитина відкриє себе в роботі. Він повинен звільнити себе від упередженості щодо “рівнів” і “типів”, за якими прийнято розподіляти дітей. У своїй уяві вчитель бачить звичайну дитину, яка живе в духовному світі. Вчитель повинен вірити, що дитина виявить свою справжню сутність, коли знайде роботу, яка її зацікавить.

Метод Монтессорі потребує постійної граничної напруги сил кожного педагога, розуміння ним психології дитини, вміння знайти індивідуальний підхід.

Монтессорівський учитель нічого не робить за дитину, а допомагає досягти всього самостійно. Так дитина вчиться незалежності й уміння відповідати за свої дії.

Учитель багато спостерігає, він поводить як дослідник.

Якщо учень висловив бажання почати нову програму, вчитель пропонує йому відповідний навчальний матеріал.

Учитель не створює дитині неочікуваних ситуацій і у своєму викладанні цілком спирається на знання сензитивних періодів.

Монтессорівський учитель прискіпливо ставиться до свого зовнішнього вигляду. Він повинен бути гарним, мати приємний голос, дбати про свою зовнішність, яка це роблять драматичні актори перед виходом на сцену.

Любов, повага, бадьорість, втіха, що виходять із самої глибини душі вчителя, дозволяють розвиватися дитині, яка перебуває поруч з ним.

Активність учителя повинна бути спрямована не на дитину, а на абсолютну повагу до явищ її життя і душі. Марія порівнює роботу педагога з напруженою роботою астронома, що нерухомо сидить біля телескопа.

VIII. З досвіду роботи

Групи, що сповідують метод Монтессорі, існують у дитячих садках № 17, № 67, № 93, № 127 м. Миколаєва. Для розвитку творчих здібностей і трудових навичок дітей там використовуються окремі елементи системи. Метою роботи вихователів є підготовка дитини до школи і подальшого життя в суспільстві.

У дитячому садку № 17, де працюють вихователями І. Б. Колесникова і Л. П. Белих, навчаються і виховуються діти, які мають діагноз "затримка психічного розвитку". Кількість дітей у групі 14 осіб, група існує сім років. Вона є різновіковою, до неї входять діти від трьох до семи років. Ведеться уважне спостереження за розвитком кожної дитини, для чого існує докладний індивідуальний щоденник. Тричі на рік проводяться медичні обстеження, дані яких докладно вивчаються. Після закінчення кожного навчального року дається оцінка темпів і рівня індивідуального розвитку кожної дитини. Комісія є медико-педагогічною. Крім того, дитина відповідає на пакет тестів з таких навчальних предметів, як математика, граматики, проходить обстеження тактильної, зорової, нюхової, смакової і слухової пам'яті; розвиток мовлення; класифікація предметів; самообслуговування; побутова праця; аплікація; ліплення. Обстеження проводяться в жовтні, січні і травні щороку.

У групі існує шість предметних зон, в яких містяться монтессорівські матеріали з певного предмета. Дитина має право сама вибирати, з яким матеріалом вона хоче працювати.

Кожна гра повинна бути в єдиному варіанті. За теорією Монтессорі, це забезпечує порядок, тому що знайдені дитиною частини якоїсь гри буде повернуто на місце без особливої плутанини. Головне завдання — виховання терпіння. У групі існує такий порядок: дитина, яка взяла якусь гру, має право гратися скільки схоче, а та дитина, котра теж хотіла б пограти в неї, повинна почекати. Якщо, звичайно, їй не дозволили приєднатися до гравця.

Зона математики.

У цій зоні містяться матеріали, що розвивають уявлення дитини про цифри, проста лічба, дробі та елементарні математичні дії. Наприклад, матеріал-гра “Весела лічба”. Дитина отримує картинку з певною кількістю якихось предметів (м'ячики, зайчики, машинки) і відповідною цифрою внизу, під малюнком. Дитина обводить пальцем цифру, при цьому проговорює її. Як вона звучить — дитина дізнається в учителя. У цій грі працює механізм тактильної, зорової і слухової пам'яті.

За допомогою гри “Частки і дробі” діті вільно оперують такими поняттями, як $1/2$ і $1/6$. Матеріал складається з кольорових пластмасових кружечків, поділених на частини. Діти, освоюючи цю гру, вільно орієнтуються в дробах на рівні другого класу загальноосвітньої школи.

Також у зоні математики є матеріал для розвитку просторового уявлення. Є різні об'ємні геометричні фігури, утворені простими поверхнями, і діти легко упізнають відомі плоскі фігури — трикутники, квадрати тощо.

Зона розвитку мови, писемності.

Тут містяться матеріали з розвитку пам'яті, уяви і мислення. Можна навести приклад матеріалів “Інтуїтивне читання”. Ця гра складається з двох етапів. 1-й етап — дитина отримує картинку з написом під зображенням. До неї додається декілька карток зі словами. Дитина повинна знайти серед карток слово, що відповідає напису на картинці. На 2-му етапі дитина отримує картинку без підписів і повинна по пам'яті знайти картинку з назвою зображеного предмета. В результаті інтуїтивного читання з пізнавальними елементами відбувається розширення словникового запасу дитини.

У цій зоні також містяться матеріали з упорядкування розповіді за картинками.

Наукова зона.

У зоні містяться матеріали, що сприяють розвитку в дітей понять про вагу, зріст, пори року, доба тощо. Містяться колекції рідкісних комах (жуків, метеликів, скорпіонів), каміння,

видів тканин. Є колекція кори дерев, діти вивчають її тактильним способом.

Зона сенсорики і моторики.

Тут містяться матеріали, що готують руку до письма.

1. Ящик із різноколірними защіпками. Чіпляючи ці защіпки на стінки ящика, діти роблять такі рухи пальцями, що схожі на рухи під час письма.

2. Складання серветок за німецьким зразком. У коробочці міститься величезна кількість різноколірних серветок із яскравими лініями, за якими повинен здійснюватися вигин, і діти складають їх.

Є тут і шумові коробочки, їх 12, кожна має собі пару за шумом вмісту. Діти повинні попарно розставити коробочки, визначаючи вміст за звуком, що лунає під час трясіння (манка, горох, камінці, бісер, рис, палички).

Зона відпочинку.

У ній є м'який куточок — крісла, диванчики з м'якими іграшками.

Зона-Ідальня.

У цій зоні розташований індивідуальний посуд дітей. Діти самі накривають на столики, самі прибирають за собою, миють посуд і сушать під сушарками.

Особлива увага — жовтій лінії, намальованій на підлозі в центрі групи у формі еліпса. На цій лінії діти займаються фізичними вправами, розвивають концентрацію уваги і почуття рівноваги. М. Монтесорі зауважила, що якщо дітей поставити колом, то згодом воно набуде форми еліпса.

Цікавою є одна із вправ на розвиток концентрації уваги. Діти ходять одне за одним по лінії, в руці в кожного тарілка, на ній стоїть невеличка запалена свічка. Завдання дитини — йти мовчки, не зводячи очей з вогника, не сходити з жовтої лінії, поки не зупинить учитель. При цьому часто вчителі створюють додатковий шумовий фон — гукають дітей по іменах, вимовляючи їх пошепки.

ІХ. Література

1. *Монтесорі М.* Значення среды в вихованні // Частная школа. — 1995. — №4. — С. 122—127.

2. *Борисова З., Семерникова Р.* Спадщину Марії Монтесорі — сучасним дошкільним закладам. // Дошк. виховання. — 1996. — №5. — С. 14, 15; №6. — С. 14, 15; — №8. — С. 12, 13; — №9. — С. 6, 7.

3. Володин С. П.П. Блонский о Марии Монтессори // Дошкольное воспитание. — 1994. — №10. — С. 56—64.
4. Глазунова Л. Золоті зерна “буржуазної” педагогіки зійшли і на нашому ґрунті: Школа Монтессорі // Освіта. — 1993. — 8 квітня.
5. Глазунова Л. “Чистий тип” з національними ознаками: Школа Монтессорі // Освіта. — 1993. — 16 квітня.
6. Городня О. Без покарань і заохочень вчатьс я діти в єдиному поки що в Україні навчальному закладі — школі Монтессорі. // Сім'я. — 1997. — №2. — С. 11, 12.
7. Дичківська І. Через свободу і самостійність: розвиток індивідуальності дитини в теорії і практиці М.Монтессорі // Дошк. виховання — 1993. — №5. — С. 6.
8. Жидкова Е. Первые шаги в педагогике М.Монтессори // Дошк. воспитание. —1995. — №9. — С. 86.
9. Корнетов Г. Метод Монтессори // Частная школа. — 1995. — № 4. — С. 117—121.
10. Кулик Ф. Монтессори-лицей // 1 сент. — 1994. — №36 (9 апреля). — С. 2.
11. Михальчук Т. Сім'я в системі Монтессорі // Освіта. — 1994. — № 46—49 (6 липня). — С. 5.
12. Стрюк К. Система Марії Монтессорі — нове чи старе? // Дошк. виховання. — 1996. — №3. — С. 10, 11.

Розділ 5

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

I. Історія виникнення технології

Докорінна зміна освітньої мети переорієнтовує процес навчання на особистість дитини — його гуманізацію, загально-розвивальний характер. Особистісно орієнтоване навчання передбачає організацію навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії.

Навчання як процес цілеспрямованої передачі і засвоєння визначеного досвіду можна здійснювати по-різному. Сутність такого здійснення визначається відповідною формою навчання. Категорія “форма навчання” належить до основних у дидактиці, однак у тлумаченні її до цього часу немає повної єдності дослідників. Так, М. М. Скаткін, І. Я. Лернер, В. К. Дяченко визначають загальні форми навчання (фронтальна, групова, індивідуальна) та конкретні (урок, семінар, екскурсія тощо). І. Я. Бурлака, В. О. Вихрущ пропонують поряд із загальнородовим поняттям “форма організації навчання” види — “форма навчальної діяльності учнів” [3]. Ю. І. Мальований називає “форми навчальної діяльності учнів на занятті” як одну із складових змісту категорії “форми навчання” [15]. Систему форм навчальної діяльності учнів на занятті становлять фронтальна, індивідуальна та групова. Вони пронизують увесь навчальний процес. Їм властиві всі компоненти процесу навчання. Ці форми відрізняються одна від одної кількістю учнів і способами організації роботи.

Питання про групові форми навчальної діяльності в психолого-педагогічній літературі посідає важливе місце, тому

що вони відкривають для дітей можливості співпраці, стосунків, пізнання довкілля.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. В їх основу покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Й. Г. Песталоцці стверджував, що вмiле поєднання індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку. З цим пов'язана ідея взаємного навчання, висловлена Й. Песталоцці.

Різновидом групового навчання у межах класно-урочної системи стала белл-ланкастерська система. Ця система дістала назву за прізвищами своїх засновників — пастора-педагога А. Белла і вчителя Дж. Ланкастера. Розвиваючи ідеї Я. А. Коменського, автори цієї системи запропонували систему взаємного навчання. Заняття проводились у залах для 300 і більше учнів, поділених на групи по 10—15 осіб, закріплених за моніторами (старшими учнями). Монітори щодня одержували завдання від учителя і працювали з молодшими. Підручників не було, їх заміняли великі таблиці, розвішані на стінах залу. Учителю спостерігав за роботою груп. Учні у таких школах швидше, ніж у звичайних, оволодівали уміннями і навичками. Але їхніх знань було недостатньо для подальшого навчання. З часом белл-ланкастерська система відмерла, але окремі її рецидиви мали місце в 60-х роках нашого століття.

На початку ХХ століття виникла система індивідуалізованого навчання, так званий Дальтон-план. Назва його походить від назви американського міста Долтон штату Массачусетс. Автор цієї методики — педагог Елен Паркхерст. Ця форма з'явилася як альтернатива урокам зубрячки й опитування. Працюючи в умовах такої школи, учні не мали спільної класної роботи, їм надавалась свобода вибору змісту занять, чергування предметів, використання власного робочого часу. Увесь програмний матеріал ділився на частини — завдання. Кожна з них конкретизувалася на спеціальній картці у формі короткого письмового завдання з постановкою запитань і визначення джерел, де учні можуть знайти відповіді на поставлені запитання. Кожний учень укладав з учителем контракт про самостійне опрацювання певних завдань у визначений час. Керуючись письмовими завданнями, учні самостійно наодинці або в невеликих групах по 3—5 чоловік виконували свою роботу в доступному для кожного темпі. Облік навчальної роботи вівся на картках: лабора-

торній картці інструктора (вчителя), індивідуальній обліковій картці учня і обліковій картці класу. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях. Тому Дальтон-план має й іншу назву — лабораторний план. Дальтон-план породжував серед учнів нездорове суперництво, утвердження індивідуалізму, нераціональне використання часу. Крім того, більшість учнів була неспроможна самостійно опрацювати навчальний матеріал. Тому в чистому вигляді Дальтон-план використовувався недовго, проте його елементи, окремі підходи в поєднанні з іншими формами навчання застосовуються у школах США та деяких інших країн і нині.

Щоб уникнути американських Дальтон-плану і “методу проєктів” і краще пристосувати їх до умов роботи в радянській школі, у колишньому Радянському Союзі виникла ідея бригадно-лабораторної форми навчання, яка мала назву “бригадно-лабораторний метод”. Слово “бригадний” підкреслювало колективність у роботі, а “лабораторний” — сумісність у виконанні навчальних завдань. Ця форма організації занять стала надто популярною і поступово перетворилася в універсальну форму організації навчального процесу. Основною навчальною одиницею учнів, які вивчають матеріал і виконують завдання, була бригада (група, ланка). Керував бригадою бригадир з числа тих самих учнів. Робота в групах (бригадах) організовувалася за різними варіантами. Наприклад, всі групи (бригади) отримували різне завдання, а потім результати роботи всіх груп порівнювалися. Або групи вивчали однаковий матеріал, а одне питання було різним для кожної групи. У цьому випадку колективне обговорення відбувалося досить жваво, оскільки кожна група мала новий для себе матеріал. Потім результати, отримані групами, порівнювалися.

Незважаючи на те, що нові форми навчання знайшли підтримку в учителів, вони запроваджувалися у школах без належної експериментальної перевірки. Їх застосування швидко виявило значні недоліки: зниження ролі вчителя, відсутність в учнів мотивації учіння, неекономне витрачання часу. Ці недоліки відзначалися у постанові ЦК ВКП(б) “Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі”, де бригадно-лабораторний метод і метод проєктів було засуджено. Ті раціональні зерна, які вони містили, було забуто, впродовж багатьох років ніякі форми навчання, альтернативні уроку, не використовувалися і не розроблялися. Авторитарна шкільна політика спричинила до того, що аж до кінця 50-х років вчені, практики неспроможні були експериментувати в цьому напрямку. На Заході ж групові форми на-

вчальної діяльності активно розвивалися. Значний внесок у розвиток теорії групової навчальної діяльності зробили французькі вчені — педагоги К. Гарсія, С. Френе, Р. Галь, Р. Кузіне, польські вчені В. Окунь, Р. Петриківський, Ч. Куписевич і багато вчених інших країн.

У 30—50-ті роки навчання в школах колишнього СРСР здійснювалося на основі класно-урочної системи навчання, яка пропонувала переважно фронтальну організацію занять. І тільки у 60-ті роки в радянській дидактиці з'явився інтерес до групової форми навчання у зв'язку з вивченням проблеми пізнавальної активності, самостійності учнів. У ці роки з'явилися праці Л. П. Аристової, М. О. Данилова, Б. П. Єсипова, І. М. Чередова та інших. Аналізуючи організацію праці учнів на уроці, вчені дійшли висновку, що коефіцієнт роботи учнів на окремих уроках становить від 40 до 60%. Тому вчителі, намагаючись оволодіти значимими педагогічними прийомами, знову звернулися до групової форми навчальної діяльності на уроці, а вчені почали розробляти рекомендації щодо впровадження в практику активних методів навчання.

У 70-ті роки важливий напрям досліджень загальних форм навчання був пов'язаний з навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи в класі (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, Х. Й. Лійметс та інші).

Найбільший інтерес до групових форм навчальної діяльності спостерігається за останніх два десятиріччя. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження В. К. Дяченко, В. В. Котова, Г. О. Цукерман, О. Г. Ярошенко та ін. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В. О. Вихрущ, Є. С. Задюї, І. М. Вітківської, К. Ф. Нор та інших.

II. Концептуальні положення

Цілісну систему навчальної діяльності учнів на занятті становлять фронтальна, індивідуальна та групова діяльність. Вони пронизують увесь навчальний процес. З'ясуємо сутність і встановимо особливості групової навчальної діяльності школярів на основі порівняння її з фронтальною та індивідуальною.

У фронтальному навчанні весь клас працює над одним навчальним завданням під безпосереднім керівництвом учителя [9; 12; 15; 18]. При цьому вчитель організовує весь клас на

роботу в єдиному темпі, прагне більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників загальнокласної роботи.

Проте у фронтальній роботі надзвичайно складно забезпечити високу активність усіх учнів. Складність виникає через те, що в довільно сформованих лише на основі вікової ознаки шкільних класах існує істотна відмінність учнів за рівнем навчальних можливостей. Організуючи фронтальну роботу, вчитель орієнтується, головним чином, на рівень середніх учнів. На нього розраховані темп роботи, обсяг та рівень складності навчального матеріалу. Учні з низьким рівнем навчальних можливостей за таких умов неспроможні сприйняти й осмислити матеріал у повному обсязі. Якщо ж знизити темп фронтальної роботи, то це негативно позначиться на сильних учнях. Розглядаючи фронтальну роботу, не можна не наголосити на її обмежених можливостях реалізації навчального спілкування школярів. Воно можливе лише з дозволу вчителя, за його ініціативою і в незначній мірі [20, с. 15].

В індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів. Індивідуальній навчальній діяльності не властива безпосередня взаємодія учнів між собою, а контакти з учителем обмежені та нетривалі [12; 15; 18]. В індивідуальній навчальній роботі діяльність слабких учнів приречена на невдачу, тому в них є прогалини в знаннях, недостатня сформованість умінь і навичок навчальної самостійної роботи.

Усі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності вдало компенсує групова.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. На нашу думку, групова навчальна діяльність — це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями [10, с. 8].

Учитель в груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються по допомогу до вчителя. Це їхня спільна діяльність. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від од-

ного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Відомо, що учням буває психологічно складно звертатись за поясненням до вчителя і набагато простіше — до ровесників.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання школярів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів, культурі ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці. Групова навчальна діяльність на занятті створює певні умови для формування позитивної мотивації учіння школярів (Х. Й. Лійметс, К. Ф. Нор, Н. А. Побірченко, О. Я. Савченко, Г. О. Цукерман, І. М. Чередов, О. Г. Ярошенко та інші). Як вважають В. В. Виноградова, О. К. Дусавицький, В. В. Репкін, це відбувається в групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, оволодіння учнями формами взаємодопомоги. Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність всіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що “одна з найважливіших характеристик людини в групі полягає в тому, що вона звертається до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності” [13, с. 103].

Як вид навчальної діяльності школярів, групова діяльність багатофункціональна.

У груповій навчальній діяльності учні показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що “в цій роботі слабкі учні виконують за обсягом будь-яких вправ на 20—30% більше, ніж у фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного учня” [13, с. 69].

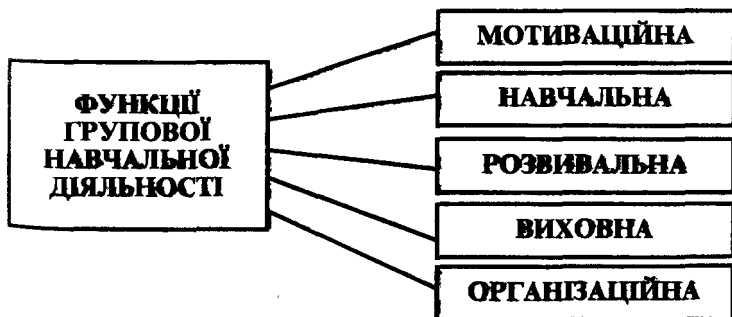


Рис. 1

Важливу роль групова діяльність відіграє у досягненні виховної функції навчання. У груповій навчальній діяльності формується колективізм, моральні, гуманні якості особистості [7; 10; 13; 17; 20]. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи; розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і взаємооцінка.

Групова навчальна діяльність виконує й організаційну функцію. Полягає вона в тому, що учні вчаться розподіляти обов'язки, вчаться спілкування один з одним, розв'язують конфлікти, що виникають у спільній діяльності. В груповій роботі дитина бере на себе функції вчителя і виконує дорослі види діяльності [4; 17].

Таким чином, групова форма навчальної діяльності в порівнянні з іншими організаційними формами має низку значних переваг:

- 1) за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший;
- 2) висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- 3) формується вміння співпрацювати;
- 4) формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми;
- 5) розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль).

Значний внесок у теорію організації групової навчальної діяльності зробив І. М. Чередов. Він розподіляє її на парну, ланкову, бригадну, кооперативно-групову та диференційовано-групову форми. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях І. М. Вітківської, В. О. Вихрущ, Є. С. Задої, К. Ф. Нор та інших.

Дослідження цих учених, досвід роботи вчителів початкових класів України виявили, що групова робота на уроках в початкових класах буде ефективною, якщо дотримуватися таких вимог:

— методично обґрунтовано обирати той чи інший вид групової навчальної роботи на конкретному уроці, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчається;

- правильно формувати групи;
- ретельно продумувати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності;

— розробляти інструкції, пам'ятки, які спрямовують групу на навчальну діяльність;

— регулювати міру вчительської допомоги групам у процесі їх роботи;

— вчити молодших школярів співпраці під час виконання групових завдань.

Як свідчить дослідження О. Г. Ярошенко, групову навчальну діяльність школярів можна застосовувати на всіх етапах процесу навчання. Проте на етапах первинного сприйняття нового матеріалу належний рівень цієї діяльності досягається лише за умови, що всі учні класу характеризуються високим та середнім рівнем навчальних можливостей, добре володіють навичками самостійної роботи і виявляють велику працездатність [20, с. 21]. У протилежному разі більш продуктивною виявляється фронтальна діяльність класу під керівництвом учителя. Для молодших школярів найбільші можливості групової навчальної діяльності виявляються на етапах закріплення, поглиблення, систематизації знань [4; 10].

Незважаючи на зазначені позитивні характеристики групової діяльності, абсолютизувати її, підмінити нею індивідуальну чи фронтальну роботу було б великою помилкою. Висвітлений порівняльний аналіз дидактичних можливостей фронтальної, індивідуальної та групової діяльності розкриває сильні й слабкі сторони кожної з них і показує, що в реальному навчальному процесі вони не можуть функціонувати ізольовано одна від одної. І стосовно цього ми цілком поділяємо думку інших вчених про необхідність їх оптимального поєднання [9; 14; 15; 18; 20].

III. Мета технології групової навчальної діяльності — розвиток дитини як суб'єкта навчальної діяльності

Завдання:

— навчати школярів співпраці у виконанні групових завдань;

— стимулювати моральні переживання взаємного навчання, зацікавленості в успіхові товариша;

— формувати комунікативні вміння молодших школярів;

— формувати рефлексивні компоненти навчальної діяльності: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінку;

— поєднувати фронтальну, індивідуальну та групову форми навчальної діяльності.

IV. Ключові слова

Форма навчальної діяльності, мала група, співпраця, суб'єкт навчальної діяльності і особистісно орієнтоване навчання.

V. Понятійний апарат

Актуальний рівень розвитку — ті психічні властивості, які вже сформувалися, засвоєні дитиною.

Бригадна форма навчання — передбачає виконання спеціально сформованими тимчасовими учнівськими групами практичних, лабораторних робіт. Завдання, виконувані бригадами, мають бути як єдиними, так і диференційованими.

Гетерогенний склад груп — учні з різними навчальними можливостями.

Дискусія у навчанні — навчальний метод, який передбачає організацію спільної мовної діяльності для пошуку ефективного розв'язання певної проблеми.

Диференційовано-групова робота передбачає організацію роботи учнівських груп з різними навчальними можливостями. Завдання диференціюються за рівнем складності.

Діалогічне навчання — розмова, бесіда між двома особами, мета якої — пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування.

Емпатія — співпереживання, розуміння почуттів, які переживає інша людина, і відповідне виявлення своїх почуттів.

Ефективність навчання — міра досягнення навчальної мети.

Зона найближчого розвитку — поняття про зв'язок навчання і психічного розвитку дитини, який визначається розходженням між рівнями актуального і потенційного розвитку, тобто тими можливостями дитини, які вона може реалізувати з допомогою дорослих і які будуть її досягненнями найближчим часом.

Кооперативно-групова форма роботи передбачає виконання частини загального, рівноцінного за ступенем складності класного завдання.

Лабораторно-бригадний метод — спосіб організації навчального процесу в школі, за яким учнівські бригади самостійно виконували різноманітні дослідницькі завдання.

Ланкова форма — організація навчальної діяльності щодо постійних малих учнівських груп, керованих лідерами. Учні працюють над єдиним завданням.

Мала група — це група із двох і більше осіб, об'єднаних єдиною метою, схожими інтересами і потребами у спілкуванні та спільній діяльності; перебувають в безпосередньому контакті одне з одним.

Метод проектів — система навчання, за якою учні набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання поступово ускладнюваних практичних завдань-проектів.

Парна форма навчальної роботи — два учні виконують деяку частину роботи разом.

Рефлексія — здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей.

Рівень засвоєння — послідовний перехід учня від незнання до знання.

Самоконтроль у навчанні — перевірка суб'єктом власних дій зіставленням, аналізом, корекцією.

Самооцінка — оцінка суб'єктом самого себе, своїх можливостей, досягнень, якостей порівняно з іншими людьми.

Форма навчальної діяльності — спеціально організована діяльність учителя і учнів, яка відбувається за встановленим порядком, у певному режимі.

VI. Зміст технології групової навчальної діяльності учнів

Запропонована технологія групової навчальної діяльності молодших школярів базується на таких положеннях:

— необхідно навчати молодших школярів прийомів ділової співпраці;

— забезпечувати спеціальний добір дітей у групи;

— актуалізувати активність кожного учня;

— поєднувати всі форми навчальної діяльності школярів на занятті.

Встановлено, що оптимальний розмір групи як функціональної системи не визначається її психологічними властивостями, а зумовлюється конкретним змістом предметної діяльності та факторами, що мають соціальну природу [13].

Для педагогічної теорії і практики питання кількості навчальної групи має першочергове значення. Як свідчать публікації в педагогічній літературі (Х. Й. Лійметс, В. В. Котов, І. М. Чередов та інші), кількість навчальних груп коливається в межах від трьох до восьми осіб.

Реальні умови масової школи свідчать, що в початковій школі найбільш раціонально організовувати навчальні групи із чотирьох-п'яти осіб. Нечисленні групи сприяють зручному і швидкому розміщенню учнів, активній діяльності кожного члена групи, розподілу обов'язків. Істотним моментом у створенні навчальних груп є їх склад. Групи мають бути гетерогенними за навчальними та психологічними можливостями дітей: у групі повинен бути хоча б один сильний учень. Групу слід формувати на основі особистісних переваг учнів, обрати консультанта, розподілити обов'язки (В. О. Вихрущ, Є. С. Задоя, Х. Й. Лійметс, О. Я. Савченко, І. М. Чередов та інші). При створенні груп потрібно брати до уваги психологічну єдність дітей, бажання учнів, потенціал можливостей для їх успішної спільної діяльності. Консультанта, за товариською згодою, призначає вчитель. Це, зазвичай, успішний у навчанні учень. Робота в навчальних групах будується на принципі рівноправності.

Спираючись на дослідження І. М. Чередова, можна запропонувати таку схему розміщення учнів у групі (див.рис.2).

Організуючи групову навчальну діяльність на занятті, потрібно забезпечити активність кожного учня. Цього можна досягти, розподіливши запропоновані групі завдання на частини за кількістю учасників групи, коли кожен має виконати свою частину роботи і пояснити спосіб її виконання іншим, а також налагодивши систему обліку діяльності кожного учня в групі. Для цього після виконання запропонованого групі завдання діти на спеціальних картках відображають оцінку роботи всієї групи, а також дають оцінку роботі кожного учня в групі.

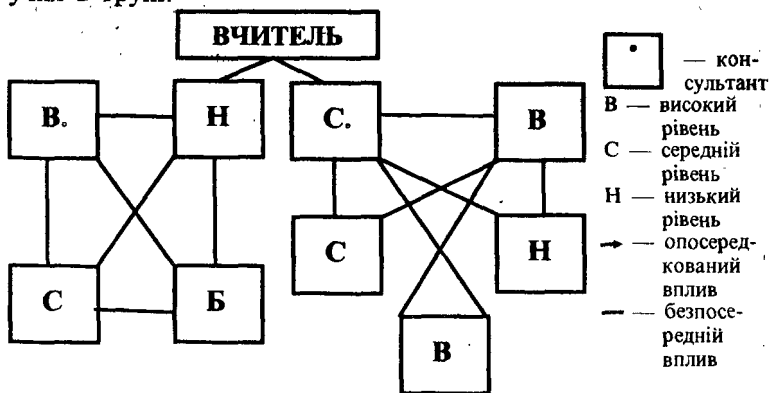


Рис. 2

Для відображення діяльності роботи учням можна запропонувати такі питання:

1. Функціонування в групі:

— Чи розв'язала група те, що повинна була розв'язати?

— Як, на твою думку, чи були у групі труднощі?

— Чи були розв'язані труднощі?

2. Ролі учасників:

— Чи мав ти певну роль у групі?

— Яку?

— Як ти вважаєш, ти її виконав?

— Тобі було важко? Чому?

— Чи був ти корисним у групі? У чому конкретно:

а) у пропозиції плану роботи;

б) у пошуку інформації;

в) у пропозиції розв'язування труднощів.

3. Робота індивідуальна (робота колективна):

— Чи працював ти самостійно в той час, коли вся група працювала разом?

4. Оцінка:

— Як ти визначиш те, що вивчив?

— Як уже вказувалося, групова навчальна діяльність корисна на всіх етапах уроку, особливо під час перевірки домашнього завдання, закріплення знань, застосування їх на практиці, де допомога дорослого вже не потрібна і навіть шкодить, бо заважає становленню рефлексії, і водночас повністю самостійно дитина діяти не може.

Можливості вибору групової навчальної діяльності на різних етапах уроку продемонстровано у таблиці.

Форми групової навчальної діяльності на різних етапах уроку

Етап уроку	Форма діяльності
Перевірка домашнього завдання	Парна Ланкова
Вивчення нового	Диференційовано-групова
Закріплення і вдосконалення	Ланкова Парна Диференційовано-групова Індивідуально-групова
Повторення і застосування знань	Парна Ланкова Кооперативно-групова

Перш ніж вводити до структури уроків різні види групової навчальної діяльності, потрібно навчити молодших школярів спільної роботи, співпраці, тому що учні не мають досвіду роботи в малих групах. Формування вмінь такої роботи потрібно починати у фронтальній роботі. Доцільно, як пропонує Г. О. Цукерман, провідним засобом навчання обрати організацію дискусії на уроці. Дискусія найбільш оптимально має забезпечити рішення висунутих на даному етапі навчальних завдань. Вона відрізняється від звичайної бесіди тим, що учні вступають в опосередковане спілкування один з одним. Якщо в бесіді учню достатньо висловити правильно положення, вчитель оцінює його, а часто і пояснює це положення замість учня, то в дискусії учню доводиться самостійно обґрунтовувати свою точку зору [16].

Г. О. Цукерман, І. М. Вітківська пропонують на першому етапі навчання дискусії засвоїти "Правила загального обговорення":

- 1) не говорити всім разом;
- 2) заперечуючи, звертатися безпосередньо до учня;
- 3) всім слухати одного;
- 4) постійно використовувати позначки "+", "-", "?".

(Тут і далі деякі прийоми запозичено з праць Г. О. Цукерман і І. М. Вітківської).

Щоб зацікавити учнів колективною роботою, потрібно забезпечити серед них позитивне ставлення до співпраці один з одним в малих групах. Для цього слід запропонувати учням такі завдання: приклад на декілька дій, гру "Збери листівку", скласти оповідання на певну тему тощо.

Аналізуючи роботу, вчитель підводить дітей до висновку, що узгоджена робота учнів дозволяє знайти найбільш цікаве рішення, виявити творчість, прискорити виконання завдань, допомогти, підтримати один одного. У виконанні такої роботи діти дотримуються наведеної нижче інструкції.

Правила дружньої роботи

1. Перед роботою слід домовитися, хто що буде виконувати.
2. Не сперечатися даремно.
3. Намагатися зрозуміти одне одного.

Після того як підготовку дітей до спільної роботи завершено, можна переходити до формування вмінь працювати парами.

Для роботи в парах можна запропонувати давно відомі прийоми, такі як взаємоперевірка, взаємодиктанти, складання плану оповідання, розв'язання прикладів.

Так, під час виконання завдань на порівняння математичних виразів на кожну парту вчитель кладе картку:

$$6-4 \dots\dots 3+2$$

$$6-4 \dots\dots 3+2$$

$$\dots\dots\dots$$
$$5-3 \dots\dots 6+2$$

$$\dots\dots\dots$$
$$5-3 \dots\dots 6+2$$

Учні в парах по черзі розв'язують приклади, записують результат, пояснюючи один одному, який знак потрібно ставити між виразами й чому.

На уроці української мови можна організувати роботу в парах так: діти заздалегідь готують вдома картки з загадками. На уроці учні по черзі виконують роль "вчителя", читаючи свою загадку:

*Бідовий хлопчина
В сірій сорочині.
По дворах стрибає,
Крихти підбирає.*

Потім учень просить товариша її відгадати. Якщо відгадка неправильна, то "вчитель" повільно читає загадку ще раз. Після правильної відповіді "учень" записує в зошит відгадку, диктуючи по складах. "Учитель" ставить запитання: "Як треба це слово писати?" "Учень" розмірковує, потім перевіряє за карткою-зразком, записує у зошиті, позначаючи ненаголошений голосний. Після цього учні міняються ролями. Новий "учитель" вже вчить за своєю карткою, де в нього своє невідоме слово. Про закінчення роботи діти сигналізують піднятими руками.

Коли вчитель переконається в тому, що учні в парах можуть вести дискусію, спільно виконувати завдання, навчати один одного, можна переходити до найбільш складного виду групової діяльності — до ланкової.

В організації ланкової роботи спільна діяльність учнів відбувається на більш високому рівні, тому що здійснювати взаємодію чотирьох осіб складніше, ніж парну. Формувати групи треба з урахуванням тих вимог, що визначені вище. Так, кожна група з чотирьох осіб має сильних, середніх та слабких учнів. Вчитель керує роботою групи через пам'ятки, інструкції. Так, для розв'язання задач можна запропонувати таку пам'ятку:

1. Прочитайте задачу.
2. Домовтесь, хто за ким називатиме своє питання.
3. Виконуйте кожен свою частину роботи.
4. Обговоріть у групі правильність роботи кожного.
5. Дайте оцінку роботи кожного в групі.

6. Визначте, хто буде повідомляти класу про результати роботи.

Така пам'ятка сприяє активності кожного учня. Положення, які спрямовують діяльність учнівської групи, мають бути і в інших пам'ятках.

Наприклад, учні в групі отримують картку з коротким записом задач:

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| 1) I — 18 | 3) I — 45 |
| II — ?, у 3 рази більше | II — ?, на 4 менше |
| 2) I — 18 | 4) I — 45 |
| II — ?, у 3 рази менше | II — ?, на 4 більше |

Обговорення в групі відбувається таким чином: один учень називає умову задачі, учні обговорюють і вирішують, обирати чи ні такий варіант умови; другий учень аналізує задачу, решта доповнюють; третій визначає, що треба дізнатись (визначає запитання); четвертий пояснює розв'язок.

У групі визначається учень, який відповідатиме перед класом. Учні з кожної групи по черзі повідомляють, решта стежать за ходом обговорювання розв'язку задачі, доповнюють чи виправляють. Командир групи виставляє оцінки.

Коли учні оволоділи прийомами роботи в групі, навчилися спілкуватися, співпрацювати, можна вводити складнішу від групової діяльності — кооперативно-групову, яка передбачає взаємодію не тільки членів групи, а й взаємодію між групами. Кооперативно-групову роботу корисно організовувати на уроках читання під час складання плану оповідання, діафільму до тексту. Наприклад, після роботи над казкою "Кирило Кожум'яка" учням пропонується скласти діафільм. Кожна група відпрацьовує кадр діафільму за певним сюжетом казки. В групах призначаються і режисер, і художник, і актори, і сценарист. Коли кожна група упоралася із завданням, за сигналом учителя кадри діафільму об'єднуються (кожна група має порядковий номер кадру). Таким чином, кожна група, виконуючи частину загального класного завдання, дає спільний результат.

Дослідження вчених з проблеми виявило, що групова навчальна діяльність сприяє підвищенню успішності молодших учнів, вирішує багато виховних і розвивальних завдань. Зокрема, це успішне, швидке занурення дитини у навчальну діяльність, формування самооцінки та саморегуляції, уміння пристосовуватися до темпу роботи групи, формування в школярів позитивного ставлення до навчання, підготовка учнів до спілкування. На думку Ж. Феррі, робота в малій групі

відкриває широке “поле” вільної діяльності, тобто активності, зорієнтованої на інтереси учня в межах навчальної програми. Обмін думками із змісту уроку являє собою тренування логічного мислення в дитини і не має аналогів в інших ситуаціях.

VII. Вимоги до особистості педагога

У процесі соціалізації, виховання і розвитку особистості дитини важлива роль відводиться вчителю-професіоналу. Організуючи групову навчальну діяльність молодших школярів, учитель має створити сприятливі умови для сприймання учнями групового навчального завдання та забезпечити умови для його успішного розв'язання.

Щоб визначити місце групової діяльності на уроках, педагогу варто проаналізувати зміст навчального матеріалу з кожного предмета, визначити види групової діяльності, підготувати завдання для групової роботи молодших школярів. Визначаючи завдання для групової роботи, треба враховувати обсяг завдань, рівень складності за навчальними можливостями учнів, міру допомоги з боку вчителя. Завдання як для усного опитування, так і для тренування у виконанні письмових робіт вчителі можуть брати із шкільного підручника. Вчителю треба ретельно скласти для учнів пам'ятки, інструкції.

Впровадження групової навчальної діяльності потребує деяких додаткових витрат часу, оскільки необхідно підготувати багато матеріалу до уроку.

Організуючи групову діяльність на занятті, вчитель повинен дотримуватися таких вимог:

- 1) чітко формулювати пізнавальні завдання;
- 2) завдання мають бути проблемними, спонукати учнів до активності, до творчого мислення, до пошуку нових знань і нових способів дій;
- 3) уважно спостерігати за ходом навчальної діяльності в малих групах;
- 4) зосередити увагу на діяльності слабких учнів;
- 5) заздалегідь інструктувати ланкових, спрямовуючи їх роботу в групі;
- 6) не створювати ніякого змагання на швидкість виконання завдань.

Функція вчителя в груповій навчальній діяльності — забезпечувати учням позицію справжнього суб'єкта навчання.

Керівна роль учителя у навчальному процесі ніяким чином не зменшується. Він опосередковано керує і спрямовує роботу груп. Тому розумна вимогливість учителя повинна поєднуватися з гуманністю — не пропустити ту мить, коли дітям особливо потрібні допомога та увага. Отже, вчитель має можливість більше уваги приділяти конкретній групі: послухати, як проходить опитування, з'ясувати, як консультант керує виконанням групового завдання, допомогти в разі потреби. Завдяки цьому, якщо якась із груп відчуває певні труднощі під час виконання спільного завдання, вона може розраховувати на консультацію вчителя. Він ретельно вивчає записи в облікових картках консультантів, робить відповідні висновки.

У груповій навчальній діяльності вчитель повинен стати невидимим диригентом, який вмє вчасно почути, помітити, виправити, підтримати кожного учня, організувати співпрацю дітей.

Образна, емоційна мова вчителя допоможе сформувати в учнів уміння запитувати і відповідати, поступово підготувати учнів до навчального діалогу.

VIII. З досвіду роботи шкіл міста Миколаєва

Вивчення проблеми групової навчальної діяльності у шкільній практиці показало, що декто з учителів Миколаєва і Миколаївської області виявляє побоювання з приводу переваження учнів організацією групового навчання при оволодінні шкільними предметами. Посилаючись на результати дослідження, в нас є всі підстави стверджувати: якщо групова діяльність не стане самоціллю і в її формуванні вчитель керуватиметься педагогічною доцільністю спілкування як важливої умови ефективного навчання, зазначені вище побоювання будуть безпідставними.

Декто з учителів м. Миколаєва систематично використовують групову роботу на уроках. Йдеться про класи, які працюють за системою розвивального навчання, тому що формування навчальної діяльності потребує застосування різних її форм. Тут можна назвати школи № 6, № 15, № 38, № 57 та ін.

У системі традиційного навчання групову навчальну діяльність використовують учителі С. В. Алімова (зош № 7), О. Г. Ватувьова (зош № 57), Л. І. Дитятєва (зош № 53), В. П. Домкіна (зош. № 6). У цих класах учитель перестає бути монополюючим джерелом знань, його функція — забезпечувати учням позицію справжнього суб'єкта навчання, він

викликає у них зацікавленість у досягненні успіхів, породжує бажання вчитися. Відтепер учитель розподіляє матеріал на той, що опрацьовується під його керівництвом і за його безпосередньою участю, та на той, що опрацьовуватиметься у групі під керівництвом консультанта.

А це ніяким чином не принижує керівної ролі вчителя в навчальному процесі. Адже вся групова навчальна діяльність молодших школярів прогнозується й здійснюється під керівництвом вчителя і за його активною участю. План проведення заняття, об'єкт групової діяльності, добирання літератури, консультування в підготовчий період, загальний контроль за навчанням у малих групах — все це перебуває в компетенції вчителя.

Наведемо приклад групової навчальної діяльності учнів 3-А класу зош № 7, вчитель С. В. Алімова.

Починаючи урок читання, учні розподіляються на групи і займають зручні для роботи місця, обирається консультант. Вчитель знайомить учнів із завданнями всього уроку і його першої частини. Усна перевірка домашнього завдання триває кілька хвилин, потім учні працюють у парах, читаючи один одному текст, ставлять запитання, роблять висновки про підготовку домашнього завдання. Далі відбувається робота в малих групах. Вчитель перевіряє, наскільки уважно діти читали текст вдома, зрозуміли його. Кожне запитання, яке ставить учитель, обговорюється в групі, обирається доповідач. Якщо завдання виконано правильно, консультант замальовує одну клітинку червоним кольором, якщо є помилка — зеленим, неправильно — жовтим. У кінці уроку кожна група оцінювала свою роботу, вчитель мав змогу подивитися, як працювала кожна група. Групова навчальна діяльність використовувалась і на етапі засвоєння нового матеріалу, і на етапі узагальнення знань.

Вивчення нового матеріалу з української мови на тему "Називний та знахідний відмінок прикметників чоловічого роду однини" О. Г. Ватульова організувала за картками в ланковій роботі.

Картки мали такий вигляд:

Тема	Картка № 1
Дубок (який?)	молодий
Дубок (який?)	красивий
Дубок (який?)	високий
Зроби висновок, перевір себе за правилом.	

Допиши пропущені закінчення, постав наголос, виділи закінчення:

Міськ... парк

молод... ліс

Красив... значок

зелен... трава

Тема

Картка № 2

Вітер (який?)

холодний

Вітер (який?)

весняний

Вітер (який?)

степовий

Зроби висновок, перевір себе за правилом.

Допиши пропущені закінчення, постав наголос, виділи закінчення:

Дружн... клас

холодн... день

Сусідн... дім

зимн... ніч

Як бачимо, картки аналогічні, але одна зайва пара слів — словосполучення не з теми. Це робиться для того, щоб активізувати увагу дітей і навчити їх виконувати завдання самостійно. Ланкам дається інструкція. (Інструкцію записано на дошці).

1. Прочитайте і розгляньте, що дано у верхній частині картки.
2. Дайте відповідь на запитання і виконайте завдання.
3. Прочитайте нижню частину картки, виконайте ці завдання в зошитах.
4. Поясніть своє завдання в групі, зробіть висновок про правопис закінчень прикметників чоловічого роду.
5. Визначте, хто буде доповідати класові.

Діти працювали 10—12 хвилин. Про закінчення роботи сигналізували фішками: зелена — кінець роботи, жовта — група ще працює, червона — просить допомоги. Вчитель мав можливість більше уваги приділити конкретній групі: послуhati, як проходить обговорення, з'ясувати, як консультант керує виконанням групового завдання, допомогти в разі потреби тощо. Тому та група, яка відчувала певні труднощі під час виконання завдання, могла звернутися до вчителя.

За сигналом учителя діти завершують роботу, доповідають, який висновок вони зробили, у фронтальній роботі обговорюють усі відповіді, виправляють помилки.

Після цього знову робота відбувається в малих групах. Діти читають правило у підручнику, пояснюють його одне одному, наводять приклади. Закріплення нової теми відбувається у фронтальній роботі.

Учитель ретельно перевіряє дані здійсненого контролю групової роботи, аналізує записи в облікових картках консультантів, робить відповідні висновки. Олена Григорівна

безпомилково встановила, як справився з вивченням теми кожен учасник групової діяльності, відразу помітила, в кого виникли труднощі.

Як бачимо, впровадження групової навчальної діяльності потребує деяких додаткових витрат часу, оскільки необхідно здійснити відповідне тематичне планування, розробити структуру проведення занять, скласти варіанти завдань. Шкільна практика свідчить, що в тих класах, де застосовується групова навчальна діяльність, учні показують високі результати в навчанні. Слабкі учні збагачуються новою інформацією, мають змогу вчасно отримати додаткові пояснення з незрозумілих питань. Завдяки контролю з боку сильних учнів вони припускаються менше помилок. Середні учні в умовах групової роботи оперативно опановують незрозумілі питання, ефективні способи розв'язування математичних задач. Сильні учні, допомагаючи засвоювати навчальний матеріал товаришам у групі, перевіряють і закріплюють свої знання. Вміло організована групова навчальна діяльність підтверджує висновок Л. С. Виготського про те, що "в співпраці дитина може зробити більше, ніж самотійно" [4, с. 274].

ІХ. Питання для обговорення і перевірки

1. Допишіть речення: "Групова форма навчальної діяльності — це ...".

2. У чому особливість групової навчальної діяльності порівняно з індивідуальною та фронтальною?

3. Яке місце посідає групова навчальна діяльність у цілісній системі навчальної діяльності учнів?

4. Назвіть види групової навчальної діяльності. Дайте їм визначення.

5. Охарактеризуйте недоліки і переваги групової навчальної діяльності.

6. Яким вимогам повинна відповідати організація групової навчальної діяльності?

7. Подумайте, ускладнює чи полегшує шлях до педагогічної майстерності вчителя те, що в дидактиці існують різні форми навчання.

8. Назвіть основні етапи організації групової навчальної діяльності.

9. Деякі вчені (І. М. Чередов, С. Френе, В. Оконь та інші) вважають, що основний тягар проведення вчителем групової

навчальної діяльності лягає на його попередню домашню підготовку. Як ви думаете, чи мають вони рацію?

10. Розробіть конспект уроку зі своєї спеціальності з введенням у структуру уроку групових форм навчальної діяльності.

Х. Література

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л: Изд.-во Ленингр. ун.-та, 1968. — 336 с.
2. *Буева Л. П.* Человек: деятельность, общение. — М.: Мысль, 1978. — 216 с.
3. *Бурлака Я. І., Висруц В. О.* Про форми організації навчальної діяльності школярів // Рад. школа. — 1984. — №5 — С. 39—44.
4. *Витковская И. М.* Как организовать групповую учебную работу младших школьников // Нач. школа. — 1997. — №12. — С. 53—56.
5. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН СССР, 1956. — 320 с.
6. *Дашевская Л. Б.* Организация групповой работы при повторении материала по математике // Нач. школа. — 1990. — №2. — С. 37—42.
7. *Десев Л.* Психология малых групп. — М.: Прогресс, 1979. — 208 с.
8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
9. *Лийметс Х. Й.* Групповая работа на уроке. — М.: Знание, 1975. — 62 с.
10. *Нор Е. Ф.* Технология организации групповой учебной деятельности. — Николаев; 1998. — 75 с.
11. *Нор К. Ф., Бабаня Ю. О.* Співробітництво в малих групах як засіб розвитку молодшого школяра / Зб. науково-методичних вправ: Актуальні проблеми розбудови національної освіти. — Херсон, 1997. — С. 120 — 123.
12. Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К: Вища школа, 1986 — 543 с.
13. *Петровский А. В.* Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
14. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової школи. — К., 1997. — С. 256 — 310.
15. Форми навчання в школі: Книга для вчителя / За ред. Ю. І. Мальованого. — К.: Освіта, 1992. — 160 с.
16. *Цукерман Г. А.* Формы учебной кооперации в работе с младшими школьниками / Под ред. В.В. Давыдова. — М., 1983.
17. *Цукерман Г. А.* Зачем детям учиться вместе? — М., 1985.
18. *Чередов И. М.* Формы учебной работы в средней школе. — М.: Педагогика, 1988. — 160 с.
19. *Щукина Г. Н.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1979. — 160 с.
20. *Ярмаченко О. Г.* Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. — К.: Партнер, 1997. — 193 с.

Розділ 6

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*“...Я повинен визнати світ і себе,
я потребую життєвих експериментів.
Я хочу приміряти до себе і ту роль, і цю,
хочу зазнати наймовірнішого, хочу
перевірити відоме. Мені потрібні
трудова й помилки”, —
так визначив В. Леві алгоритм
пошуку істини кожною особистістю.*

Як підпорядкувати цьому бажанню дитини навчальний процес?

I. Історія виникнення технології

В історії школи та науки проблема розвивального навчання учнів існувала не як самостійна, а як складова частина інших проблем навчання.

Уперше давньогрецькі філософи сформулювали деякі ідеї необхідності навчання учнів методів пізнання. Платон (427—347 рр. до н.е.) вважав, що головне завдання педагогіки — передати нащадкам принципи добродетності і тим самим зміцнити розумову частину душі.

Педагогічні погляди Арістотеля (384—322 рр. до н.е.) визначені в трактаті “Про душу”, де він аналізує різні сторони психіки: мислення, пам’ять, емоції тощо. Отже, метою виховання є розвиток вищих сторін душі: розумної та тваринної (вольової).

Сократ (469—399 рр. до н.е.) вбачав головну мету виховання у створенні гармонійної єдності життєвих потреб та здібностей особистості.

Великий вплив на розвиток питань розумового виховання дитини мали праці Яна Амоса Коменського (1592—1670), який вважав, що основою розумового виховання є наочне знайом-

ство її з довідками та різноманітна діяльність. Він довів, що в розумовому вихованні дитини слід дотримуватися поступовості, послідовності і систематичності відповідно до її розвитку і можливостей. “Наставляти дитину на мудрість — поступово, за допомогою дитячих забав приводити до розуміння справжніх речей”. Водночас він наголошував на необхідності індивідуалізувати прийоми і методи розумового виховання, бо “у дітей вельми різні розумові здібності”. Автор “Великої дидактики” не тільки зробив переворот у галузі шкільної освіти, впровадивши класно-урочну систему, що була практично першою упорядкованою технологією організації навчально-виховного процесу, а й послідовно розкрив джерела розвивального навчання, що надали їй сенс та належне місце в історії педагогіки.

Видатні представники гуманістичного і демократичного напрямку в західноєвропейській педагогіці — французький просвітник **Жан-Жак Руссо** (1712—1778), швейцарський педагог **Йоганн Генріх Песталоцці** (1746—1827) — велику увагу приділяли розумовому розвитку дитини.

Ж.-Ж. Руссо головний шлях розвитку дитини вбачав в особистому сенсорному досвіді. Тому основне завдання розумового виховання — розвиток органів відчуття ще з дошкільного віку. Він вважав, що необхідно розвивати в дитини спостережливість, допитливість на основі активної діяльності. Але тут він доводив до краю думку про “саморозвиток”, “самодіяльність” дитини в розумовому вихованні, надаючи перевагу лише особистому досвіду, виключаючи слово вихователя, розповідь та книгу як джерело здобуття знань.

Й. Песталоцці завдання розумового виховання вбачав у тому, щоб вести маленьку дитину “від спокою, в якому вона перебуває після народження, до пізнання довідки”. Три основних моменти вважав він важливими для розумового розвитку дитини:

- розширення кола спостережень;
- міцне і систематичне закріплення набутого;
- знання мови для вираження того, з чим ознайомилась дитина.

У своїй книзі “Книга матерів, або посібник для матерів, як навчити своїх дітей спостерігати” він розробив цілу систему вправ для спостереження за довідками.

Послідовником **Й. Песталоцці** у Німеччині був **Фрідріх Адольф Дістервег** (1790—1866). Головна мета його дидактичної концепції — розвиток розумових сил і здібностей дітей. Навчання розглядалося ним як засіб всебічного розвитку ди-

тини. Дістервег здійснив спробу диференціації дидактичних принципів і правил щодо учня, вчителя, навчального матеріалу, зовнішніх умов.

Видатний педагог **К. Д. Ушинський** (1824—1871) услід за Я. Коменським і Ж.-Ж. Руссо вимагав, щоб навчання відбувалося з урахуванням психологічних особливостей учнів. Автор фактично першої антропології — “Людина як предмет виховання” — вважав, що розвиток сприйняття перебуває у тісному зв'язку з розвитком мовлення і мислення, адже сприйняття живиться та насичує мислення дитини образними і конкретними уявленнями. В розширенні світогляду дитини К. Д. Ушинський дотримувався принципу систематичності, послідовного ускладнення матеріалу від близького до далекого, від відомого до невідомого. Він вимагав, щоб матеріал викликав інтерес у дітей та відповідав науковим вимогам. Він здійснив це, створивши свої книги для читання — “Рідне слово”, “Дитячий світ”.

У розробку теоретичних основ і практику побудови української національної школи кінця XIX — початку XX ст. вагомий внесок зробила **Софія Федорівна Русова**. Нова українська школа мусить звернути особливу увагу на виховання розуму дитини. У цій справі потрібно “зміцнювати у людини силу її розуму, щоб він керував усією духовною діяльністю, укладав ясні уяви і зводив їх до системи” [8].

Під розумовим вихованням С. Русова розуміє організовану діяльність учителів, вихователів, спрямовану на розвиток розумових сил і мислення учнів. Її головними завданнями є нагромадження наукових знань про природу, суспільство і людину, оволодіння основними розумовими операціями, формування інтелектуальних умінь, формування світогляду. В працях “Теорія і практика дошкільного виховання”, “Дошкільне виховання”, “Нові методи дошкільного виховання” С. Русова розкриває потребу формування різних видів мислення. Розумовому вихованню учнів С. Русова надавала першочергового значення, оскільки воно є основою для всебічного розвитку особистості, сприяє прогресу науки, техніки, культури. “Смілива думка посуває людський поступ”, — писала вона [8].

Видатний педагог **Григорій Ващенко**, виходячи із принципів положень сучасної педагогіки, визначає два головних завдання розумового виховання молоді, ґрунтовно розкриваючи їх:

— дати молоді систематичні знання, що стояли б на рівні сучасної науки та відповідали вимогам історичного поступу України;

— розвинути у молоді так звані формальні здібності інтелекту — спостережливість, пам'ять, творчу уяву і логічне мислення.

У книзі “Загальні методи навчання” він наголошує на важливості розвитку в процесі навчання і виховання інтелектуальних здібностей молоді. Г. Ващенко формулює вісім принципів навчання, які в сукупності своїй забезпечують досягнення завдань розумового виховання учнівської молоді: принцип наукового навчання; принцип систематичності; принцип виховального навчання; принцип зв'язку навчання з життям; принцип природовідповідності; принцип індивідуалізації; принцип активності і принцип наочності. Кожен із названих принципів вбирає в себе цілу низку правил навчання, які конкретизують вимоги, наприклад: “вчи активно!” [2].

П. П. Блюський ще в 20-ті роки показав, що мислення пов'язане з загальним розвитком дитини: дія переходить в думку, думка породжує дію. Тоді педагогіка висунула ідею широкого впровадження в практику школи дослідницького методу навчання. Та вже у 30-ті роки його було визнано недоцільним.

До середини 50-х років розробляється дидактика репродуктивного спрямування з елементами творчості, а вже з кінця 50-х років починає формуватись нова тенденція в розумінні сутності та характеру навчання. Вона спрямована на відмову від репродуктивних, пояснювально-ілюстративних технологій та на розвиток пізнавальної активності, самостійності, творчої ініціативи учнів у навчально-виховному процесі (М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін та інші).

Аналіз та узагальнення джерел дає змогу твердити, що однією з провідних тенденцій розвитку пояснюваного процесу 60-х років є серйозна трансформація раніше домінуючого принципу “учень для школи” на принципово протилежну йому тезу — “школа для учня”, яка знаменувала початок розвитку особистісно орієнтованої педагогічної теорії і практики [12].

II. Концептуальні положення систем розвивального навчання Л. С. Виготського, Л. В. Занкова, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна

Традиційний засіб масового навчання, який спирається на класно-урочну систему, склався у XVIII—XIX століттях. Замінивши в нових історичних умовах індивідуальний харак-

тер навчання, він зберіг його основні риси: вирішити практичні завдання — навчити дитину читати, писати, лічити та виконувати прості види людської діяльності. А це означає сформувати людину-виконавця. В психології довгий час існувало теоретичне уявлення про природний розвиток дитини, в тому числі її інтелекту. Швейцарський психолог Жан Піаже описав стадії такого розвитку, виявивши вік від семи до десяти років як час становлення конкретних операцій мислення. Звідти — знаменитий педагогічний принцип доступності: дитині можна задати ту кількість знань і в тій формі, яка доступна її інтелекту. Таким чином, у початкових класах закріплюється конкретне мислення дитини, на якому будується навчання, а в середніх класах — зовсім інший підхід — теоретико-дослідницький, що підводить до вирішення практичних завдань.

Виявилося, що більшість учнів не володіють необхідними здібностями для засвоєння знань. Це спричинило протиріччя між масовістю середньої освіти та інтелектуальним потенціалом учнів. З'явилися соціальні наслідки цього — зниження інтересу до знань у середніх класах, збільшення підліткової злочинності тощо. Психологи та педагоги стали перед проблемою внесення змін у традиційні методи навчання.

На початку 30-х років видатний психолог-гуманіст Л. С. Виготський обгрунтував можливість та доцільність навчання, орієнтованого на розвиток дитини як на свою пряму та безпосередню мету. Не відкидаючи необхідності засвоєння знань, умінь та навичок, Л. С. Виготський розглядає далі їх як найважливіший засіб розвитку учнів.

Л. С. Виготський, аналізуючи існуючі різноманітні варіанти розв'язання цього питання, на основі цілої низки своїх досліджень встановив, що розвиток інтелекту дитини відбувається через зону "ближнього розвитку", коли дитина спочатку може робити щось у співпраці з дорослим, а потім переходить на такий рівень розвитку, коли цю дію може виконати самостійно. Він вважав, що "тільки те навчання в дитячому віці добре, коли воно випереджає розвиток і веде розвиток за собою..." [4].

Цю концепцію Л. С. Виготського підтримував С. Л. Рубінштейн: "Дитина не розвивається і виховується, а розвивається, виховуючись та навчаючись, тобто саме визрівання і розвиток дитини в ході навчання не тільки проявляється, а й удосконалюється" [13, 15].

На широкій експериментальній основі гіпотезу Л. С. Виготського почали перевіряти та конкретизувати два наукових

колективи: Л. В. Занкова та Д. Б. Ельконіна. Система розвивального навчання — не тільки педагогічна. В її основі лежать: певне філософське підґрунтя, фундаментальні дослідження у сфері соціології освіти, психології розвитку, теорії пізнання та розвитку, пов'язані з іменами багатьох вітчизняних учених. Не випадково експериментальні дослідження закономірностей розвитку психіки велися так довго: вони починались у Харкові, Києві, Москві та інших містах під керівництвом В. В. Давидова і Д. Б. Ельконіна. З їхніми іменами насамперед пов'язується створення теорії навчальної діяльності, що дежить в основі системи розвивального навчання.

У 60—70-х роках колектив під керівництвом Л. В. Занкова вперше в педагогічній науці здійснив фундаментальне дослідження об'єктивного закономірного зв'язку між побудовою навчання (зміст, методи, конкретні методики) та ходом загального розвитку школярів.

Було поставлено таке завдання: побудувати систему навчання, за якою досягався б більш високий рівень розвитку молодших школярів, ніж у навчанні за традиційною системою. При цьому рівень розвитку учнів експериментальних класів порівнювався з рівнем розвитку дітей у звичайних класах.

Така система має взаємопов'язані принципи:

- навчання повинно вестись на високому рівні складності;
- у вивченні програмного матеріалу необхідно йти вперед швидкими темпами;
- провідне місце посідають теоретичні знання;
- принцип усвідомленого засвоєння учнями навчального матеріалу, засобів застосування знань на практиці.

Завдяки розвивальному ефекту системи Л. Занкова було розкрито невикористані резерви учнів початкових класів у розвитку їх свідомості та мислення. Як стверджує Л. Занков, розвивальне значення має саме навчання. Він писав, що побудова навчання виступає як причина, як наслідок розвитку школяра. Але в цій системі недостатньо представлені моменти організації навчального спілкування як засобу створення зон ближнього розвитку.

Слід відзначити, що впровадження технології Л. В. Занкова дало розвивальний ефект у сфері таких психічних процесів, як спостережливість, мислення тощо. В цьому велике науково-практичне значення пошуків колективу.

Творчі колективи вчених намагались, наслідуючи усім основним моментам теорії Л. С. Виготського, перетворити її в розгорнуту систему.

Ідею концепції Ельконіна — Давидова можна висловити таким чином: у молодшому шкільному віці через спеціально побудоване навчання у дитини можуть бути сформовані здатності до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання. Тобто дитина повинна поступово, за час навчання в молодших класах, набути “вміння навчатись”.

У традиційній школі таке завдання ніколи не висувалось, бо головним вважалось “уміння організувати себе і своє робоче місце”. Тому формування здатності навчити самого себе, а значить — змінити себе в бік поліпшення (розвитку, подолання лінощів, своєї обмеженості) вже є новаторським, творчим підходом до учня як до суб'єкта навчально-виховного процесу. Не менш важливим для цього є такий засіб, як рефлексія, за допомогою якої учень встановлює та розширює межі свого пізнання. Він допомагає виявляти мету та засоби її наближення, виконання.

Таким чином, якщо мета традиційної школи (в початкових класах) — навчити дитину читати, писати, лічити, то мета розвивального навчання — сформувати в дитини конкретні здібності (рефлексія, аналіз, планування) з самовдосконалення [3].

В основі системи розвивального навчання лежить уявлення про розвиток дитини як суб'єкта особистої діяльності. А це означає, що головна мета навчання — забезпечити розвиток дитини. Це головне завдання вчителя, причому слід врахувати те, що не кожна зміна в дитині є зміною в її розвитку. Потрібно звертати увагу на інтелектуальні зміни, психічні новоутворення, а не на розвиток умінь та навичок, хоч і це не треба відкидати. Це підтверджує вислів Л. С. Віготського: «Педагогіка повинна орієнтуватись не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зуміє у процесі навчання викликати до життя ті процеси, котрі лежать в “зоні найближчого розвитку”» [15]. Головне завдання педагога, вивчаючи особисті навчально-пізнавальні можливості учня, визначити індивідуальну зону найближчого розвитку дитини, допомогти формуванню ще не сформованих здібностей дитини.

Знання в цій системі не самоціль, а тільки засіб. При цьому Д. Б. Ельконін вважає, що “позиція учня — не просто позиція школяра, який відвідує школу та старанно виконує все, що обумовлює вчитель, а позиція людини, яка самовдосконалюється”.

Навчальна діяльність, як універсальний метод, являє собою особливу форму активності вчителя, спрямовану на

учня. При цьому навчальний матеріал слід подавати у трьох площинах:

— система навчальних завдань, які проходять через усю програму предмета;

— розгортання навчального матеріалу всередині кожного навчального завдання за етапами її вирішення;

— розробка кожного конкретного уроку відповідно до певного етапу вирішення навчального завдання.

Навчальне завдання — важливий компонент навчальної діяльності. Опрацюючи матеріал, учень повинен знати, для чого він його вивчає, які дії потрібно виконувати, щоб його засвоїти, в яких умовах їх треба використовувати, який загальний засіб роботи з матеріалом.

Поняття “навчальне завдання” було введено В. В. Давидовим і Д. Б. Ельконіним. Мета постановки навчального завдання полягає в тому, що учні засвоюють загальні засоби роботи з матеріалом, поширюють його на рішення тих завдань, де цей засіб можна застосувати; оволодіння цим засобом та його використання виступають як основна мета навчальної діяльності.

Виходячи з даної технології, типологія уроків адекватна структурі навчальної діяльності.

До першого типу належать уроки на постановку навчального завдання. Структура їх складається з таких компонентів:

— оцінка того, що може учень;

— створення ситуації успіху через особистісну мотивацію;

— практичне завдання, яке може виконати кожен учень;

— рефлексія способу дії, обговорення того, що зроблено.

Своєрідність цих уроків у тому, що навчальне завдання виникає лише наприкінці заняття, тобто учень протягом уроку осмислює те, чого не знає.

До другого типу належать уроки моделювання. Завдання, яке виникло на попередньому уроці, виступає як модель і тягне за собою новий засіб дій. Те, що придумала сама дитина, вона ніколи не забуде.

До третього типу належать уроки контролю, а до четвертого — уроки оцінки дій. Надалі Є. Александрова детально розкрила сутність уроків цих типів та види діяльності учнів на них [1].

Набуття дитиною потреби в навчальній діяльності, відповідних мотивів сприяє бажанню навчатись, а оволодіння навчальними діями формує вміння навчатись. Якраз бажання та вміння навчатись характеризує молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності.

Наукою встановлено, що в умовах навчання пізнавальні можливості учнів розвиваються інтенсивніше, ніж за іншими корисними заняттями. Завдання розвитку мислення потребує від учителя високого дидактичного мистецтва, вміння навчати так, щоб знання учнів являли собою дійову систему, спрямовану на особистість. Навчання, таким чином, виступає як найважливіша ланка в цілісному процесі виховання, тому що єдність навчання і виховання — закономірність педагогіки.

Саме поняття “розумове виховання” значно ширше, ніж поняття “освіта”, “навчання”. Всю повноту свого значення “розумове виховання” одержує в умовах навчання й освіти. Треба мати на увазі не просто оволодіння знаннями, а глибоке проникнення в їхню сутність, оволодіння методами здобуття та застосування їх на практиці.

III. Мета і завдання

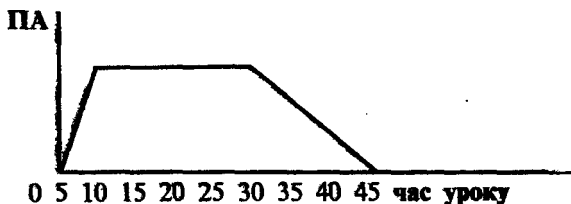
Головною метою розвивального навчання є формування активного, самостійного творчого мислення учня і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання.

Завдання розвивального навчання: формування особистості з: 1) гнучким розумом, 2) розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій, 3) певними навичками та творчими здібностями.

Розвивальне навчання — основа формування творчої особистості, а в подальшому — креативної особистості, яка має внутрішні передумови, що забезпечують її творчу активність, тобто не стимулювану зовнішніми факторами.

Для того щоб навчання було справді розвивальним, звернемо увагу на сам урок, його побудову. Вже стало традицією 70% уроків з предмета робити комбінованими, де опитування змінюється поясненням, за яким відбувається закріплення тощо. Але психологи встановили, що рівень засвоєння матеріалу на різних етапах відбувається всупереч його побудові. Вони дали ілюстрацію цього процесу.

Графік рівня пізнавальної активності учнів під час уроку



Ми бачимо, що найвищий рівень розумової діяльності учнів — з четвертої до двадцять четвертої хвилини уроку, але ж на цей час припадає етап опитування, а сприйняття та засвоєння нових знань проходить під час зниження розумової активності.

Крім того, вивчення технології традиційного уроку дає змогу стверджувати, що вчителями найчастіше обирається така структура розподілу часу уроку: опитування — 24%, пояснення матеріалу — 67%, самостійна робота — 9%, закріплення — 4%, пояснення домашнього завдання — 0,56% або зовсім не відбувається.

Тобто самостійна робота учнів, що сприяє розвитку їх пізнавальної активності і яка може бути за зразком, у схожій ситуації, в новій ситуації, практично зведена до мінімуму. Плануючи комбінований урок, який сприятиме розвитку розумової діяльності учнів, потрібно зменшити час, відведений на опитування та пояснення матеріалу, і збільшити його для самостійної роботи.

Виходячи з різного рівня розумової активності під час уроку, слід звернути увагу на саму модель організації навчання [11]. Цією моделлю передбачається реалізація таких етапів:

- 1) формування в учнів мотивів навчання, позитивного ставлення до нього;
- 2) оволодіння новою інформацією, що являє собою пізнавальну діяльність школярів, спрямовану на опанування нових знань та способів навчальних дій;
- 3) відтворення учнями засвоєного матеріалу;
- 4) формування вмінь та навичок у стандартних і нових умовах;
- 5) узагальнення знань, умінь та навичок школярів;
- 6) продуктивна пізнавальна діяльність учнів для формування знань, умінь та навичок на творчому рівні.

Навчальна діяльність дитини формується під впливом потреб, які, в свою чергу, реалізуються в мотивах.

Провідні потреби, що визначають позитивне ставлення учнів до навчання: прагнення до інтелектуальної активності, самостійного здобуття знань та свідомого оволодіння раціональними способами розумової роботи, намагання пов'язати теоретичні положення з практикою і навпаки.

Мотиви, які свідчать про позитивне ставлення до навчання: пізнавальні інтереси; впевненість у необхідності різнобічної освіти; усвідомлення навчальної діяльності як суспільно вагомої; усвідомлення громадянського обов'язку; особиста зацікавленість та інші.

Перелічені потреби та мотиви не розвиваються стихійно, а формуються у практиці навчання вчителем на кожному уроці.

Щоб вирішити цю проблему, вчителю потрібно організувати роботу з учнями за трьома напрямками:

1) правильно формулювати настанову (відзначати, перелічувати факти, все, що підлягає засвоєнню; давати загальне уявлення про тему, яку потрібно освоїти; звертати увагу на новизну вивчаного матеріалу; приділяти увагу критиці, критичному ставленню до підручника; робити прогнозування);

2) активізувати контроль за сприйняттям (незрозуміле, сумнівне, неправильне);

3) підвищувати темп уявних операцій, звертати увагу на глибину та чіткість їх усвідомлення, на зорове уявлення фактів, вилучення головного, прогнозування прочитаного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичне ставлення до тексту.

Розвивальне навчання — такий процес діяльності учнів, у ході якого кожна дитина повинна самостійно або з допомогою вчителя осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах та свідомо запам'ятати для дальшого навчання. При цьому відбувається самовдосконалення та самовираження дитини.

Модель розвивального навчання розрахована на вдосконалення розумових процесів з урахуванням можливостей кожної дитини.

IV. Ключові слова

Зона ближнього розвитку, розвиток, здібності, розвивальне навчання, розумове виховання, навчальна діяльність, сприйняття, пізнавальна активність, мотивація, навчальне завдання.

V. Понятійний апарат

Зона ближнього розвитку — вирішення завдань, з якими дитина ще не зустрічалась, за умови фіксації вчителем механізму його вирішення та повернення дитині у вигляді здібностей.

Навчальна діяльність — така поведінка дитини під час навчання, яка регулюється свідомо поставленою метою.

Навчальна потреба — потреба відтворення своїх здібностей.

Певність — основа логічного мислення, в якій відбивається суть предмета, сукупність його основних ознак.

Рефлексія — здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, мотиви й з'ясувати їх із суспільно важливими цінностями, а також діями та вчинками інших людей.

Розвивальне навчання — цінсна педагогічна проблема, яка забезпечує оптимальні умови для розвитку учнів як суб'єктів навчання.

Розвиток дитини — процес удосконалення духовної, розумової зрілості, свідомості, культури.

Розумове виховання — процес розвитку розуму, пізнавальних здібностей.

Сприйняття — пізнання знайомих предметів, що веде до осмисленого сприйняття незнайомих.

Уміння навчатись — здатність подолання особистої обмеженості; розширення своїх знань; перехід від неуміння до вправності.

VI. Зміст технології

Для того щоб учитель розробив програму розвивального навчання, потрібно, щоб він:

- а) вийшов за межі встановленої навчальної програми;
- б) дав учню змогу займатися тими видами діяльності, що викликають в нього найбільший інтерес, самостійно визначити інтенсивність та обсяг діяльності;
- в) лише допомагав учню поставити перед собою завдання та оволодіти необхідними методами і навичками їх застосування;
- г) працював з класом, починаючи зі стартової діагностики з предмета (тест із шести завдань);
- д) визначав типи завдань для різних груп учнів (шість груп).

Завдання вчителя — допомогти учневі сформувати такий рівень розумових операцій та перейти на більш високий.

Модель зручна для дитини, бо дає право вибору завдань і виховує в неї почуття відповідальності за свій вибір. Учень, перебуваючи в ситуації успіху, починає вірити в свої сили [7, 14, 19].

Готуючись до кожного уроку, вчитель повинен продумувати та організовувати так навчальну діяльність, щоб:

- відбувався розвиток процесів сприйняття;
- учні оволодівали всім;

— в учнів поступово нагромаджувався індивідуальний досвід пошукової діяльності;

— розвивалася уява;

— формувалися якості, потрібні для комбінування, конструювання, перетворення.

Для організації розвивального навчання слід використовувати методи, які викликають найбільший інтерес в учнів: проблемні, продуктивні, дослідницькі, що сприяють розвитку творчого мислення та уяви. Однак при цьому не відкидається застосування інформаційних, репродуктивних та репродуктивно-продуктивних методів.

Ефективності уроку сприяють такі психологічні умови його підготовки, за яких вчитель мусить вивчати, знати, визначати:

— рівень розумового розвитку учнів;

— їх ставлення до навчання;

— вміння самостійно організувати свою розумову діяльність;

— творче самопочуття на уроці;

— психологічний контакт з класом;

— вміння вчителя організувати діяльність учнів.

Учитель повинен дуже точно окреслити ті умови, які приводять до утворення розуму, обмежити ті, котрі цьому заважають і гальмують його розвиток. Від несподіваних і щораз неповторних варіанцій позитивних та негативних умов і залежить в кожному індивідуальному випадку міра розвитку розуму, здатності до судження.

Проте педагог, який хоче виховати в людини цю здатність, повинен організувати такі педагогічні ситуації, які виховують її, відсікаючи все, що заважає. В цьому секрет педагогічної майстерності [10].

Реалізуючи принципи розвивального навчання, вчитель повинен використовувати різноманітні методи, прийоми.

Добрий результат дає колективний засіб навчання. Він здійснюється в ході спілкування учнів у динамічних парах.

Особливості методики:

— одночасно вивчається у класі багато тем, наприклад на уроці позакласного читання;

— з кожної теми добирається 15—20 розповідей;

— перед кожним учнем ставиться мета: оволодіти матеріалом статті так, щоб уміти її розповісти, відповісти на всі запитання;

— під час уроку учень опрацьовує почергово, з декількома товаришами тему, виступаючи то в ролі слухача (учня), то як розповідач (вчитель);

— підсумковий контроль проводить учитель разом з декількома учнями.

Колективний засіб має низку особливостей в організаційному, дидактичному, виховному плані, а особливо — в розвивальному, бо учень виступає в ролі суб'єкта і об'єкта; навчання відбувається відповідно до індивідуальних особливостей; діти вчать виступати, розмірковувати, доводити; розвиваються педагогічні здібності [7]. Такий навчальний діалог має велику цінність.

Педагогічно доцільною в методиці розвивального навчання є ідея педагогічної паузи. Деякі педагоги вважають слушним використовувати на початку спілкування з класом так звану “початкову паузу”. Її психологічне призначення полягає в тому, щоб допомогти учням певним чином звикнути до педагога, виявити бажання працювати з ним і саме зараз. Мета цього прийому — викликати в учнів потребу в продуктивному спілкуванні [3].

Розвивальне навчання потребує від учителя вміння створювати умови пізнання, тобто створювати такі ситуації, коли повинен здійснитись “вибух здогаду”.

Для того щоб виникло колективне мислення з проблеми, вчитель повинен вміти тримати “паузу незнання”. При цьому пауза триває, доки хтось не дасть відповіді, хоча “розробляв” проблему колективний суб'єкт [14]. Це дуже важливо — дати розгорнутись колективній думці, що спонукає особистість працювати швидше, організованіше, сконцентруватись на проблемі.

Використавши це, вчитель виконає основну мету розвивального навчання — формувати “вміння вчитися” — загальної здатності, яка в подальшому дозволить учням самостійно оволодіти будь-якими знаннями.

VII. Вимоги до особистості педагога

Технологія розвивального навчання потребує від учителя конкретних професійних здібностей, умінь та навичок.

Це — реалізація на практиці знань психолого-педагогічних основ навчання, розвитку дитини, вміння модулювати діяльність, прогнозуючи кінцевий результат.

Важливим для вчителя є знання характерних особливостей розвитку пізнавальної діяльності школярів різного віку. Наведемо деякі з них.

Молодий шкільний вік

1. Поліпшується робота органів відчуттів.
2. Нечітке сприйняття поступово стає точним, керованим.
3. Увага з мимовільної стає довільною.
4. Пам'ять наочно-образна.
5. Мислення наочно-образне.

Середній шкільний вік

1. Сприйняття цілеспрямоване, планомірне.
2. Увага довільна.
3. Запам'ятовування через усвідомлене заучування.
4. Розвивається абстрактне мислення, розумова самостійність, збагачується словниковий фонд.
5. Підліток дуже емоційний, із суперечливою поведінкою.

Старший шкільний вік

1. Увага довільна, стійка, об'ємна.
2. Пам'ять логічна, здатна до великих навантажень.
3. Активно розвивається логічне мислення, від формальної до діалектичної логіки.
4. Суттєва риса мислення — критичний підхід.
5. Розвиток творчої уяви.

Учитель повинен творчо планувати систему провідних знань і засобів діяльності учнів на основі глибокого вивчення їх реальних можливостей. Для цього вчителю потрібно:

- володіти педагогічним тактом, методами педагогічної дії, високим рівнем комунікативних та сугестивних здібностей;
- формувати культуру навчальної праці;
- вміти пробуджувати інтерес до предмета, реалізуючи принцип переконання учнів у дієвості знань;
- навчати їх самостійно регулювати свою розумову діяльність;
- вільно орієнтуватися в нових педагогічних технологіях, активно здійснювати пошук нових методичних ідей та концепцій.

VIII. З досвіду роботи

Творчі педагоги завжди виявляють інтерес до методологічного аналізу розвивального навчання. Так, педагогічний колектив школи № 10 м. Бердичева впроваджує науковий проєкт модульно-розвивального навчання, розроблений док-

тором психологічних наук А. В. Фурманом. Педагоги шкіл розробили і працюють за корекційними та інноваційним програмами. Вони добре ознайомилися з динамікою інноваційних компонентів навчально-виховного процесу з теоріями Л. Виготського, Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова, В. Репкіна. Наприклад, прискорення психічного розвитку дитини, якісне оволодіння знаннями стали можливими завдяки розвивальному навчанню за системою Л. Занкова. Під час експерименту зросли якісні показники навчально-виховного процесу [17].

Післюковий стиль роботи притаманний педагогічним колективам загальноосвітніх шкіл № 15, № 33, № 38, № 4 м. Миколаєва, які розробляють технології, відповідні розвивальній школі. Вони проводять науково-дослідницьку роботу за напрямками:

- розроблення умов для саморозкриття особистості;
- діагностика пізнавальної сфери учнів;
- вплив системи розвивального навчання Ельконіна — Давидова на міжособистісні стосунки;
- проблема постановки навчального завдання.

Учителі заочної школи № 5 впровадили комплексну програму, яка випливає з цілу низку інтегрованих уроків. Вони поєднували дисципліни, допомагали учням встановлювати міжпредметні зв'язки, створювали цілісну систему сприйняття довідки, використовували засвоєний матеріалу та сприяли їх розумовому розвитку.

Запровадження нових педагогічних технологій допомагає створенню комфортних умов перебування дитини у школі, розробленню нових підходів до особи дитини і забезпеченню її всебічного розвитку.

IX. Питання для обговорення та перевірки знань

Дайте тлумачення висловів:

Я. А. Коменський: “Альфаю і омегаю нашої дидактики хай буде пошук і відкриття засобу, при якому ті, хто учить, менше б навчали, а учні ж більше б училися”.

К. Д. Ушинський: “Наставник повинен тільки допомагати вихованцю боротися з труднощами осягнення того чи іншого предмета: не вчити, а лише допомагати вчитися”.

В. О. Сухомлинський: “Кожен учитель повинен бути вмисним, вдуманим виклователем розуму учнів. Розумове ви-

ховання у процесі навчання здійснюється лише тоді, коли на-
громадження знань учитель розглядає як один із засобів роз-
витку пізнавальних та творчих сил, гнучкої, допитливої
думки”.

1. Що є поштовхом для пробудження думки учнів?
2. Чи тотожні поняття “розвивальне навчання” і “розумо-
ве виховання”? Дайте їх тлумачення.
3. Який зміст вкладаєте в поняття “пізнавальна діяльність”?
4. Охарактеризуйте ключові ідеї розвивального навчання.
Дайте тлумачення висловів:
 - Розвивальне навчання має орієнтуватися на “зону най-
ближчого розвитку” (Л. С. Виготський).
 - Розвиток особистості дитини полягає в якісній зміні її
діяльності.
 - Розвивальний вплив навчання найбільшою мірою ви-
значається тим, як воно організовано.
 - Найбільш значущою для ефективності навчання є моти-
вація, зумовлена інтелектуальною активністю та пізнавальни-
ми інтересами учнів.
5. Дайте аналіз компонентів розвивального навчання.

Практичні завдання

1. Розробіть 2—3 варіанти творчих ситуацій для конкрет-
ної обраної теми з розвивального навчання.
2. Проаналізуйте уроки, які запам’ятали вам зі шкільних
часів. Чому саме ці, а не інші уроки ви згадали? Вам було
цікаво? Ви брали активну участь в уроці? Пізнали щось не-
звичайне? Чогось досягли? Щось винайшли?
3. Складіть детальний план нестандартного уроку з обра-
ної теми. Проведіть його під час педагогічної практики.
Зробіть самоаналіз своєї педагогічної діяльності на уроці з
організації розвивального навчання та оцініть її результа-
тивність.

Х. Література

1. *Александрова Е. И.* Наброски типологии уроков в системе разви-
вающего обучения // Феникс. Инф.-метод. журнал. — М., 1995. — №3.
2. *Ващенко Г.* Загальні методи навчання. Підручник для педа-
гогів. — К.: Українська видавнича спілка. — 1997. — 441 с.
3. *Воронцов А. Б.* Анонс к книге “Внутришкольный контроль” // *Феникс.* Инф.-метод. журнал. — М., 1994. — № 1.
4. *Виготский Л. С.* Собрание сочинений. — М., 1991. — Т.1.

5. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. — 1995. — №1.
6. Дусавицкий А. К. Концепция школы развития личности // Феникс. Инф.-метод. журнал. — М., 1994. — № 1.
7. Дьяченко В. К. Новая педагогическая технология в действии // Начальная школа. — 1994. — № 4.
8. Зайченко І. В. Деякі проблеми розвитку української національної школи в педагогічній спадщині С. Русової // Вісник акад. пед. наук України. — 1993. — № 1.
9. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. — М., 1968.
10. Ильенков Э. В. Учитесь мыслить // Феникс. Инф.-метод. журнал. — М., 1994. — № 1.
11. Мороз О. Г., Омеляненко В. Л. Перші кроки до майстерності. — К.: Товариство "Знання" України, — № 4—6. — 1992. — 112 с.
12. Пряникова В. Г., Равкин З. И. История образования и педагогической мысли. Учебник-справочник // Новая школа. — М., 1995.
13. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976.
14. Савенкова Л. Ініціатива у спілкуванні з учнем // Початкова школа. — 1998. — № 5.
15. Фридман Л. М. Проблема обучения и развития в современных условиях в психологическом образовании // Феникс. Инф.-метод. журнал. — М., 1995. — №3.
16. Фурман А. В. Методологический анализ систем развивающего обучения // Педагогика и психология. — М., 1995. — №1.
17. Черниш З. Дбаємо про нові технології // Освіта і управління, №1, т. 1. — 1997. — С. 147—149.
18. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.
19. Якиманская И. С. Развивающее обучение. — М., 1979.

Розділ 7

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Невміння використати таке природжене багатство, як здатність до творчості, чи то через незнання, що вона є, чи через байдужість або острах видатися смішним — це є не просто марнотратство, це зрада самого себе.

Масатосі Йошімура

Що повинна зробити школа для розвитку творчої особистості?

I. Історія виникнення технології

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Але психологи констатують, що випускники шкіл, які приходять на виробництво, ще не здатні самостійно розв'язувати проблеми, не можуть мислити діалектично, системно, легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Їм бракує творчої уяви, ініціативи, винахідливості. Такий стан справ потребує якісно нового підходу до підготовки молоді до життя. Орієнтиром змісту освіти є робота на особистість.

У вихованні маємо прагнути навчити самостійності мислення і винахідництва, адже і розум людини розвивається самостійно у дії, наголошував Квінтіліан (30—96 рр. до н.е.).

Взірцем педагогічної думки вважається "Повчання Володи-мира Мономаха дітям" (1053—1125), де вперше, в епоху Київської Русі, обґрунтовано необхідність зв'язку освіти з потребами життя особистості. При цьому особливу увагу

автор звертає на важливість розвитку в дітей ініціативи, працелюбства, додержання гуманістичних стосунків між людьми [1, с.72].

Ще французький філософ Мішель Монтень (1553—1592) у своїй праці “Досліди” теоретично обґрунтував методи навчання та виховання, спрямовані на активізацію і розвиток творчого мислення, ініціативи дитини. Важливого значення він надавав заняттям, проведеним з учнями “не на слух, але шляхом досвіду, направляючи і формуючи їхні душі” не стільки настановами, словами, скільки прикладами і ділами.

Пізніше бельгійський педагог, психолог та лікар Овід Декролі (1871—1932) висунув концепцію, виражену в назві школи, створеної ним у 1907 році, — “Школа для життя через життя”. Він обґрунтував принцип концентрації шкільної програми навколо так званих центрів інтересів: “Дитина та її організм”, “Дитина і всесвіт”. Таким чином, навчальна програма будувалась за принципом “від дитини до світу”, тобто він намагався пристосувати школу виключно до потреб та інтересів дитини. На той час це було кроком до особистісно орієнтованої технології, яка ставить у центр всієї шкільної освітньої системи особистість дитини.

Герріх Шаррельман (1871—1940) обґрунтував особистісно орієнтовану педагогіку. Педагогічне керівництво сприймалося ним як творча співпраця вчителя з учнями. Навчання повинно викликати в учнів радісне світосприйняття, а цьому можуть прислужитися, за його визначенням, різні види самостійних творчих робіт.

Аналогічно Фріц Гансберг (1871—1950) вбачав формування особистості в процесі творчого саморозвитку через викладання різних видів мистецтва [16, с.54].

Спіраючись на досвід багатьох представників передової педагогічної думки — Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, Г. Спенсера, П. Лесгафта та інших, С. Русова переконалася, що майбутня українська школа повинна звернути “велику увагу на формування розуму, на впорядкування розумових сил, на вироблення самого розуму й активної думки, а не на накидання в голову учня різноманітних знань” [11].

Григорій Ващенко вважав, що школа, з одного боку, мусить дати учням певну суму наукових знань, виробити в них науковий світогляд, а з другого, — “виховати у них формальні здібності інтелекту”, без яких людина “не зможе рухати культури вперед”, їй потрібні “логічне мислення і творча фантазія” [4, с.61].

У бурливі 20-ті роки, коли метою суспільства і школи було формування нової людини, з'явилася "нова філософія" освіти — педагогіка розвитку особистості, яку було покладено в основу реформи. Форми і методи навчання набули діяльного характеру. Саме в цей час виникли дослідницький та евристичний методи, метод проєктів. Висунуте в 1931 році гасло: "Школа — цех заводу або відділення конгоспу", нестандартні заняття ("урок-драмарок," "урок-диспут", "урок-суд", "урок у бібліотеці"), застосування зарубіжних систем Френе, Дьюї внесли багато нового в класичну шкільну систему. І хоча в наступні роки відбулося повернення до "школи навчання", що ізолювало учня від впливу довкілля, ідея активності суб'єкта у навчанні, пристосування форми і методів відповідно до його мети і далі жила і розвивалась.

Пізніше реформаторський поступ, який народжувався знизу, посилений активністю липецьких, ростовських, ново-сибірських, казанських педагогів-новаторів, визначив деякий прогрес у впровадженні нових форм і методів навчання, підвищення наукового рівня навчання. Проте, незважаючи на це, стратегія освіти здійснювалась у плані вирішення проблеми "яка дитина потрібна школі", хоча природнішим був би підхід — "яка школа потрібна дитині" [17, с.79].

Лише в 50—60-х роках виникли і почали розвиватись педагогічні концепції формування духовних потреб особистості школяра (Ю. Шаров), концепція пізнавального інтересу (Г. Щукіна), педагогічного стимулювання (А. Кондратюк, З. Равкін, Л. Гордім), розвивального навчання (В. Давидов, Д. Елжонін), створення проблемної ситуації (І. Лернер), самостійності і творчої ініціативи учнів (М. О. Данилов, М. Н. Скаткін, Б. П. Єсіпов).

Найхарактерніші тенденції цього процесу проявились у специфіці та особливостях тих педагогічних технологій, які, спираючись на відповідні теоретичні основи, набули яскраво вираженої особистісно орієнтованої гуманістичної спрямованості (система комплексів виховної дії та індивідуально-диференційованих завдань, методика стимулюючих ситуацій у концепції педагогічного стимулювання; впровадження психолого-педагогічних діагностик, що дають змогу виявити реальне коло інтересів та запитів учня, широке використання засобів емоційно-вольового впливу через впровадження у процес навчання елементів нового та несподіваного) [23, с 87].

Неоднозначно характеризується технологічний апарат педагогіки співпраці, в якому визначилось два аспекти: перший,

розрахований на оптимальну результативність навчального процесу, являє собою жорстку технологічну схему (В. Ф. Шаталов, С. Н. Лисенкова та інші); другий, більш гнучкий, являє собою технологічну систему, націлену на створення сприятливих умов для повнішої самореалізації особистості учня (Є. Н. Ільїн, І. П. Волков, М. П. Щетинін та інші). Ці аспекти були альтернативами єдиного гуманістичного, особистісно орієнтованого технологічного апарату педагогіки співпраці, спадкоємно пов'язаного з прогресивними педагогічними технологіями 20-х та 60-х років. Загальною методологічною основою для них є антрополого-гуманістичний підхід до особистості учня, на основі авторитарно-адміністративних "силових методів педагогічної дії" [23, с.87].

У 70-ті роки певне місце посіла технологія розвивального навчання, пов'язана з іменами В. Давидова, Д. Ельконіна. Але саму технологію розвивального навчання при створенні цілених навчальних предметів — математики і мови — розробляли в основному в Україні. Це копітка праця таких учених-психологів, як П. Зінченка, Ф. Богданського, С. Максименка та інших. Система розвивального навчання — досягнення вітчизняної психологічної науки, — за словами О. К. Дусавицького, "є унікальним явищем", бо вона є цілісною і впливає не лише на розвиток мислення, а й на особистість дитини загалом. В умовах кризових явищ у суспільстві розвивальне навчання дозволяє не лише зберегти інтелектуальний потенціал підростаючого покоління, а й примножити його без особливих утруднень [10, с.4].

Педагоги ведуть пошук і експериментують, опираючись на теоретичні розробки вчених-педагогів В. І. Андрєєва, Ю. К. Богоявленської, Р. М. Грановської, Н. В. Кузьміної, Я. О. Понамарьова, Н. Ф. Талізної та інших, які досліджували проблему творчості, послуговуючись працями З. Фрейда, А. Бергсона, Е. Фромма, Е. Торренга, К. Юнга.

II. Концептуальні положення

1. Сутність та специфіка творчої діяльності

"У своїх думках, десь у собі він відкриває новий, ще до того невідомий світ. А надалі потрібно знайти себе в суспільстві, себе в людстві, себе у Всесвіті", — так характеризує В. Леоніст ступені творчості.

Будучи ще дітьми, ми починаємо мислити творчо. Кожна ситуація для нас була нова і потребувала нового (творчого) вирішення.

Але поступово, як зауважує Джеральд Ніренберг, “ми стаємо обмеженими і забуваємо, що можемо бути творчою особистістю. Багато з нас впродовж свого життя і далі так само наслідують усталені стереотипи” [14, с.8].

У своїх дослідженнях Фрейд також вказував на великі розбіжності між блискучим розумом дитини та тліючою ментальністю дорослого.

За визначенням Дж. Ніренберга, творче мислення — це “пізнання чогось нового. Воно є складовою частиною людського інтелекту” [14, с.7].

Існують різні тлумачення творчості. Доктор Едвард Ленд (винахідник камери “Поляроїд”) описує її як “раптовий відступ глупості”, а доктор Маргарет Мід вважає, що коли людина працює, конструює або видумує дещо нове для себе, можна говорити, що вона здійснює акт творчості”.

Слово “нове” присутнє або припускається у більшості визначень творчості.

Багато дослідників намагалися створити теорію творчості, але підходи та трактування їх істотно відрізнялись.

Філософія вбачає, що внутрішній світ людини становить те, що вона розвинула та вдосконалила в собі: якості активніючих здібностей. Філософський словник трактує творчість як діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи не було [19].

Психологи розглядають творчість як вищий рівень логічного мислення, яка є поштовхом до діяльності, “результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності” [7].

Визначенню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги (В. І. Андреев, Д. Б. Богоявленська, Р. М. Грановська, А. З. Зак, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кичук, Н. В. Кузьміна, А. Н. Лук, С. О. Сисоева, В. А. Цапок та інші).

Більшість авторів погоджуються з тим, що творча особистість — це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки — найбільш характерний. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання.

Творчі здібності пов'язані із створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності [18].

Н. В. Кичук визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал [12].

Слід звернути увагу на те, що у психолого-педагогічній літературі поряд із терміном "творча особистість" трапляється термін "креативна особистість".

Найбільш вдалий підхід до цього визначення запропонував С. О. Сисоева. Під креативною особистістю слід розуміти таку, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називаємо *творчою діяльністю*, тобто таким творчим процесом, унаслідок якого виникає нове досягнення.

Творча особистість — це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [18, с.22].

Кожна людина повинна вдосконалювати навички творчого мислення та керувати ними, щоб повністю використати можливості процесу творчості.

2. Механізми організації творчої діяльності

Проблема школи, її головне завдання — формувати цільові мотиви, що дають змогу прищеплювати навички, завдяки яким людина самостійно керуватиме своєю пізнавальною активністю. Треба, щоб учні оволоділи цією технологією. Як показують дослідження, лише у 13% учнів формуються цільові установки на виявлення нового, раніше невідомого, а в решті — на механічне запам'ятовування текстів. Щоб вирішити цю проблему, вчителю потрібно організувати роботу з учнями за трьома напрямками:

1) правильно формулювати цільову настанову (відзначати, перелічувати факти, все, що підлягає засвоєнню; давати загальне уявлення про тему, яку потрібно вивчити; звертати увагу на новизну вивчуваного матеріалу; приділяти увагу критичності, критичному ставленню до підручника; робити прогнозування);

2) активізувати контроль за сприйняттям (незрозуміле, суперечливе, неправильне);

3) підвищувати темп уявних операцій, звертати увагу на глибину та чіткість їх усвідомлення, на зорове уявлення фактів, вилучення головного, прогнозування прочитаного, установалення причинно-наслідкових зв'язків, критичне ставлення до тексту.

Крім того, варто нагадати, що хороший результат дає дотримання вчителем принципів навчально-виховного процесу, які, в свою чергу, сприяють формуванню творчих здібностей учнів. Серед них можна назвати:

— принцип розвитку, який припускає врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;

— принцип самодіяльності, що має на меті діяльний підхід, коли учні відчують себе співучасниками навчального процесу, а ідеї вчителя повністю оволодівають ними;

— принцип самоорганізації, який повинен бути добре відпрацьований учителем.

Місце вчителя на кожному етапі уроку, його діяльність можна охарактеризувати дієсловами: навчає, спрямовує, допомагає.

Не менш важливе місце в розвитку дитини посідають здібності, які забезпечують продуктивність праці з інтелектуальним навантаженням. Спираючись на дослідження С. О. Сисоевої, можемо назвати такі здібності: проблемне бачення; здібності до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до виявлення протиріч; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; пошуково-перетворювальний стиль мислення; здатність до міжособистісного спілкування; здатність до дослідницької діяльності; дивергентність мислення тощо.

Зауважимо, що дивергентність мислення учня можна додати до психічних процесів. Дивергентне мислення — це такий тип пошуково-проблемного стилю мислення, який характеризується швидкістю, гнучкістю та оригінальністю.

Саме дивергентність мислення і його точність забезпечують успіх дитини в самостійному процесі творчості, який характеризується трьома взаємозумовленими чинниками:

— учень ставить завдання і вишукує потрібну інформацію;

— учень розглядає завдання з різних боків;

— учень доводить почату роботу до логічного завершення.

Потрібно пам'ятати, що кожна людина — неповторна індивідуальність, і тому вона характеризується своїм унікальним набором перелічених вище якостей. Вчитель повинен стимулювати розвиток забраклик у дитини здібностей — рис,

які сприяють успішній творчій діяльності. При цьому велике значення надається діагностичній діяльності вчителя. Найвагомішою стає ця діяльність, коли вчитель отримує новий класний колектив. Можна запропонувати такий критерій оцінки рівня творчої діяльності учнів: ініціатива, активність; впевненість у своїх силах та здібностях; нестандартні дії; вміння довести справу до кінця; потяг до самостійної роботи; логіка мислення; імпровізація.

Поняття обдарованості і творчості взаємопов'язані: спрямованість на творчість є виразною ознакою обдарованості, а обдарованість завжди виявляє себе в певній сфері творчої діяльності. Сутність і специфіка творчості узагальнено відображається двома ознаками: перетворення явищ, речей, процесів дійсності або їх образів; новизна, оригінальність ідей. Стосовно учнівської творчості новизна продукту діяльності може мати не тільки об'єктивний, а й суб'єктивний характер [18].

Творчо обдарована дитина, за даними світової психології, виявляє себе найбільш виразно в академічній, інтелектуальній, руховій, комунікативній, художній сферах діяльності [22, с.52].

Розбудова внутрішніх передумов, які забезпечують творчу активність учня, може бути здійснена завдяки:

- 1) формуванню нового педагогічного мислення вчителя;
- 2) глибокому вивченню особистісних творчих можливостей учнів та оцінці їх сформованості;
- 3) вдосконаленню навчально-виховного процесу через:
 - реалізацію психологічних аспектів засвоєння знань;
 - задоволення навчальних домагань учнів;
 - проблемно-діалогічний підхід;
 - нестандартний урок тощо.

III. Мета і завдання технології

Визнання учня головною дійовою фігурою навчально-виховного процесу, реалізація проблем творчого розвитку особистості потребують розробки педагогічних технологій метою яких є не накопичення знань та вмінь, а постійне збагачення творчим досвідом і формування механізму самоорганізації кожного учня [18].

У науці й досі дискутується проблема, чи можна навчити творчості, творчого мислення. Проте досвід роботи експериментальних шкіл, ліцеїв дає змогу ствердно відповідати на це питання. Головна мета цих навчальних закладів — подолання відчуження учня від довкілля та надання йому можли-

вості самому активно освоювати його. Тільки в процесі самостійної діяльності в дитини можуть бути сформовані навички безперервного інтелектуального саморозвитку.

Прийшовши до школи, діти повинні заглиблюватись в атмосферу творчості, пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини [3].

Створення такої атмосфери — справа складна, але необхідна. В літературі знаходимо різні поняття: “педагогічне середовище пізнання” [15], “середовище продуктивного пізнання”, “середовище учіння” [6]. Ми будемо вважати, що це середовище взаємодії інформаційного, психологічного, пізнавального, педагогічного. Завдяки збалансованості функцій того, хто навчає, і того, хто навчається, і створюються комфортні умови для творчого розвитку дитини.

“Стартовим майданчиком” успішного навчання та формування творчої особистості є наявність трьох складових інтелектуальної діяльності, спрямованої на засвоєння чогось принципово нового [8]:

1) високого рівня сформованості елементарних пізнавальних процесів;

2) високого рівня активного мислення;

3) високого рівня організованості і цілеспрямованості пізнавальних процесів.

Цього можна досягти за допомогою внутрішнього плану дій: планування, аналізу, рефлексій.

Учитель, вихователь повинні спрямовувати розвиток дитини за напрямками:

а) дитина пізнає, сприймає та засвоює довкілля;

б) дитина впливає на довкілля;

в) дитина набуває здатності до орієнтації та саморегуляції, в неї формується особистий підхід до явищ, середовища, вчинків, а знання стають практично спрямованими. При цьому вчитель повинен виховувати культ знання, застосовуючи широкую інформованість, тому що розвиток особи породжує незалежність, свободомислення.

Тобто вчитель повинен сам оволодіти моделлю продуктивного пізнання і впроваджувати її в своїй діяльності; пізніше її може бути покладено в основу розвитку творчого потенціалу учнів.

При цьому вчитель повинен усвідомити зміст та значення кожної ланки моделі, бо за цим алгоритмом повинно йти пізнання:

а) пізнання — знайомство з ідеєю, проблемою;

б) сприйняття — зіставлення нового зі своїм досвідом, переробка інформації;

в) засвоєння — зіставлення власного досвіду з досвідом довідки, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перегляд нагромадженого, наявних засобів, методів, бажання вдосконалити те, що вже існує;

г) вплив — вибір засобів, методів нової дії, реалізація, порівняння результатів особистісного впливу.

Важливим для вчителя є опанування вміннями повсякчас ставити учня в такі умови, коли він самостійно прийме рішення.

У центрі уваги педагогів повинен перебувати не середній учень, а кожен школяр як особистість у своїй унікальності. Навчання повинно орієнтуватися на учня, який свідомо ставиться до всіляких засобів пізнання.

IV. Ключові слова

Творчість, творча особистість, творче мислення, творчі інтереси, творчі здібності, пізнавальна перспектива, продуктивне середовище пізнання, креативна особистість.

V. Понятійний апарат

Креативна особистість — особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність.

Пізнавальна перспектива — наявність широкого орієнтування у вивчуваному матеріалі та моделі майбутньої пізнавальної діяльності.

Продуктивне середовище пізнання — це особливе середовище взаємодії інформаційного, пізнавального, психологічного, педагогічного, яке створює комфортні умови продуктивно-творчій діяльності.

Творча особистість — це індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який зміє відкинути звичайне, шаблонне. Потреба в творчості є життєвою потребою.

Творче мислення — це пізнання чогось нового. Воно є складовою людського інтелекту.

Творчі здібності — це вміння, а також можливості творчо виконувати якусь роботу, справляти якісь дії, спрямовані на конкретний результат для поліпшення чого-небудь або кого-небудь.

Творчі можливості — якості і здібності, вміння й особливості мотиваційної сфери учнів, що розвиваються і ведуть до формування творчої особистості, розкриття потенційних можливостей кожної дитини.

Творчість — це діяльність людини, яка породжує щось нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю.

Творчий інтерес — увага, викинена чимось значним, прикладним, цікавим, таким, що спонукає до самостійної творчої діяльності, результатом якої є відкриття чогось нового, вирішення якоїсь проблеми.

VI. Зміст технології

Розвиток творчої особистості потребує впровадження нових дидактико-методичних засобів, що допомагають моделювати навчально-виховний процес, виходячи із поставленої мети.

Проаналізуємо деякі технології, які сприяють формуванню творчої особистості.

Технологія створення психологічних умов підготовки школярів до творчої діяльності тісно переплітається з іншими технологіями, проте можна визначити такий алгоритм дій [5]:

— діяльність учня не повинна регламентуватись, а її процес повинен бути організований так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни;

— потрібно викликати інтереси, крізь які проходять усі зовнішні впливи, породжуючи внутрішні стимули, що й є збудниками активності особистості.

Поряд з цим інтереси виступають важливою умовою творчої діяльності. У дитини з'являється захопленість, потяг проникнути у сутність того, що пізнається. Воля, уважність, почуття індивіда, пошук зливаються воедино, а творча діяльність стає потребою особистості. Важливу роль у стимуляції в школярів інтересу до праці відіграють завдання:

— підбір вчителем завдань, що потребують творчої переробки, узагальнення, систематизації, вмінь та навичок порівнювати й аналізувати вже відоме, експериментування, пошуку;

— створення умов для розвитку ситуативного інтересу, який відіграє роль “пускового” механізму в здійсненні діяльності;

— використання ігрових моментів, що стимулюють прояви самостійності учнів, їх творчих можливостей;

— розв’язання творчих завдань.

Проте слід зауважити, що одне й те саме завдання може стимулювати розвиток творчих можливостей одних учнів і гальмувати — інших. Тобто для одних це завдання — творче, а для інших — навчальне. Це залежить від розвитку школярів. Майстерність педагога і полягає в тому, щоб усіх учнів залучити до розв’язання різноманітних творчих завдань. Наприклад, тип завдань на виявлення протиріччя, на проблемне бачення як навчальне завдання вміщує завдання прихованого питання, завдання на конструювання заданих ситуацій, завдання на викриття уявлених протиріч, а як навчально-творче завдання вміщує завдання-головоломки, завдання-проблеми, завдання-парадокси, завдання-анімонії, завдання на формування проблем. Завдання на винахідливість можуть бути тільки навчально-творчими.

Технологія використання на уроці начальных і навчально-творчих завдань така [2,18]:

1) проаналізуйте запитання задачі і з’ясуйте, що дано, що потрібно знайти;

2) визначте, які дані необхідні для відповіді на запитання задачі;

3) з’ясуйте, чи всі необхідні дані наведено в умові задачі; якщо ні, визначте засіб знаходження відповідних величин;

4) сплануйте послідовність операцій, спрямованих на знаходження відповіді (алгоритм розв’язання);

5) реалізуйте запланований шлях розв’язку;

6) перевірте розв’язок задачі.

Така організація творчої навчальної діяльності учнів дає змогу кожному працювати в оптимальному темпі, не відчуваючи своєї “інтелектуальної неповноцінності”, поступово навчатися узагальнених прийомів розумової діяльності, методів розв’язання широкого кола задач.

Розглядаючи поняття технології навчально-виховного процесу як моделювання його змісту, форм, методів відповідно до поставленої мети (формування творчої особистості), наведемо декілька технологічних схем [16].

1. Технологічна схема узагальненого заняття пошукового типу (за В. Шубинським), яка сприяє творчому розвитку учнів:

1) висунення логічної суперечності, парадоксу;

2) постановка проблеми;

- 3) розв'язання проблеми;
- 4) аналіз проблеми, висунення гіпотез;
- 5) роздуми, задуми, синтез нових знань, породження нового;
- 6) творче моделювання;
- 7) критичний аналіз і теоретичне обґрунтування результатів розв'язання проблеми;
- 8) експериментальна перевірка результатів творчої діяльності та впровадження їх у життя.

2. Технологічна схема уроку, яка сприяє розвитку продуктивної пізнавальної діяльності.

На підготовчому етапі вчитель розподіляє матеріал на блоки. До кожного блоку готується 4—5 головних проблемних питань. Відповіддю на ці питання є опорні конспекти (не більше однієї сторінки). Кожний конспект-опора вміщує 3—4 ключових слова-понять. Урок починається з рейтингу-опитування (на основі нових понять), який триває п'ять хвилин. Оцінюється відповідь за п'ятибальною системою. Максимум балів під час рейтингу-опитування — 25. Відповіді миттєві, короткі. За опанування матеріалу блоку виставляється оцінка. Кожний урок будується таким чином:

- 1) стартовий рейтинг (5 хв);
- 2) оголошується тема, мета, план уроку;
- 3) учням надається конспект-опора, який вивчається у групах (10 хв);
- 4) вивчення теми завершується дискусією за змістом вивченого матеріалу за допомогою опор, головних понять (20 хв);
- 5) час, який залишився, відводиться на самостійну роботу з теми.

Таким чином, технологія формування продуктивної пізнавальної атмосфери сприяє формуванню творчої особистості, діяльність якої відрізняється новизною, неповторністю, оригінальністю, для якої потреба в творчості є життєвою потребою, а творчий стиль діяльності — найбільш характерним. І цьому допоможуть інновації, впроваджені в життя.

VII. Вимоги до особистості вчителя

Технологія формування творчого учня орієнтована на особистість. Це означає максимальну індивідуалізацію і диференціацію навчального процесу, побудову його на діагностичній основі.

Але ми знаємо, що кожний учитель має свою систему роботи. Це його особистий шлях в професійній діяльності, його

особистий набір психологічних, змістових, конструктивних компонентів, дослідницьких умінь, здібностей, рівнів їх виявлення тощо.

Готовність учителя до творчого пошуку разом з учнями, уміння створювати атмосферу продуктивного пізнання на уроці залежать від його обізнаності та володіння арсеналом педагогічних умінь та навичок, знання предмета, глибокого інтересу до нього. Лише на основі цього вчитель може творчо використовувати навчальні та виховні прийоми, комбінувати їх, впроваджувати нові методики, виробляти нові, нестандартні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів. Це здійснюється на основі особистісного підходу у навчанні до кожного учня, використанні можливостей предметних модулів, розвитку ініціативи і творчості, використанні нестандартних форм навчання.

Важливими для активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку творчого підходу до опрацювання завдань є проблемні ситуації, завдання і питання, з якими вони стикаються. Тому вчитель повинен сам вигадувати, раціоналізувати, бути винахідливим, щоб створити атмосферу пошуку.

А. С. Макаренко стверджував, що кожний учитель, якщо він добре підготовлений та виявляє старанність, може досягти педагогічної майстерності та проявити творчість.

Учитель, який творчо реалізує свої педагогічні здібності, розвиває й укріплює внутрішній потяг до самовдосконалення, вбачає сенс не тільки в самостійному творчому пошуку, а й в колективному, разом з учнями.

Під час спільної праці він формує в учнів:

- культуру навчальної праці;
- реалізує принцип переконаності учнів у дієвості та необхідності знань;
- розвиває самостійність учнів як засобу їх інтелектуального розвитку;
- навчає вміння самостійно регулювати свою розумову діяльність, тобто визначати мету, виробляти стратегію дій з її реалізації, керувати процесом мислення;
- навчає таких прийомів мислення, як порівняння, узагальнення, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо;
- в повній мірі використовує виховний потенціал мотивування оцінки, створює ситуацію успіху та просування учня в творчому пошуку;
- створює необхідну психологічну атмосферу підтримки та розвитку особистості.

Учитель, який формує творчу особистість, повинен бути новатором по суті своїй. Тільки тоді нові ідеї, прогресивні принципи та прийоми допоможуть йому створювати нові педагогічні технології, впроваджувати різноманітні інновації в навчально-виховний процес. І тільки тоді буде перебудовано всю систему виховання і навчання у бік підвищення її ефективності.

VIII. З досвіду роботи

Формування творчої особистості учня можливе не тільки завдяки впровадженню нових педагогічних технологій уроку, а й завдяки цілісній системі організації діяльності учнів у школі.

Для прикладу розглянемо програму авторської школи № 52 м. Миколаєва. Вчитель-методист В. О. Душенко разом з колегами розробила програму "Школа для життя та через життя". Головна мета програми — як навчати дітей без примусу; як розвивати в них стійку зацікавленість до знань і потребу в їхньому самостійному пошуку. У роботі з дітьми, вважають учителі, повинні переважати такі фактори самореалізації особистості учнів:

— фактор відносин — це характер стосунків, які складаються між учителем і учнями;

— фактор емоційної самореалізації — різноманітна і диференційована за змістом організація навчального процесу;

— фактор здоров'я — формування здорового способу життя інколиарів;

— фактор творчості — розвиток творчих здібностей кожної дитини, максимальний розвиток самодіяльності, вільне вираження свого "Я".

Така система роботи дає змогу формувати особистість дитини, яка в житті, спілкуючись здатна правильно сприймати інформацію, переосмислити її, висловлювати думки, почуття, відстоювати свою точку зору.

Творчість дітей починається з казки, подорожей до країни фантазії. Навчання на уроках відбувається через гру. Улюблені іграшки дітей і казкові персонажі приходять у гості на уроки, приносять у загадкових конвертах цікаві завдання та листи. Тоді ручка перетворюється на чарівну паличку, а самі діти — на чарівників. Вони складають казки, пишуть твори про те, що уявляють, оформляють збірки казок. Часто в класі відбуваються свята, поетична хвилинка, конкурси "Спроба пера" [10].

Психологи вважають, що творчій особистості притаманна фантазія. Саме фантазія, як каталізатор, у десятки разів прискорює творчий процес [13, с.46]. Починати роботу з розвитку творчого мислення треба ще в початковій школі. Тут у пригоді стає сучасна технологія творчості — ТРВЗ (технологія розв'язання винахідницьких завдань).

Учителі шкіл Запоріжжя впроваджують у початкових класах окремий курс — “Розвиток творчої уяви на основі ТРВЗ” [13].

Наведемо технологію уроків, розроблених Л. В. Левіною.

1. Інтелектуальна розминка. Знайомство з предметами. Гра “Нове призначення предмета”.

2. Перевірка домашнього завдання:

— обговорення творчого завдання і створення моделей борщу, гриба, хліба, суниць;

— вибір найкращих моделей.

3. Відгадування загадок. Створення моделей відгадок.

4. Навчання прийомів фантазування (оживлення, збільшення — зменшення, об'єднання, зміна законів природи, внесення нової якості, запозиченої з інших об'єктів).

5. Робота в групах. Складання оповідань (5 хвилин).

6. Захист творчих робіт (фантастичних оповідань та казок) учнів.

7. Творче домашнє завдання: підготувати малюнки до своєї розповіді, зробити книжку-малюночку зі своєю розповіддю та малюнками.

Творчі педагогічні колективи України вважають за необхідне вдосконалювати урок, урізноманітнювати його форми. Згідно з досвідом роботи Українського коледжу м. Києва [17, с.55], пошук шляхів удосконалення уроку слід здійснювати, зацікавлюючи учнів матеріалом чи формою проведення уроку, тобто його зовнішніми ознаками. Це, наприклад, проведення уроку — поетичної свічки, уроку-подорожі, уроку-вистави, уроку — “брейн-рингу”;

— поглиблення знань матеріалу уроку за рахунок реалізації міжпредметних зв'язків. Це — інтегровані, бінарні уроки, уроки-панорами;

— розвиток творчості учнів, реалізація їхніх потреб у спілкуванні, формування ідеалу. Це — уроки словесності, риторики, відмітні не лише за змістом, а й за формою проведення: творча майстерня, прес-конференція тощо;

— реалізація проблемно-пошукової, науково-дослідницької, експериментальної роботи учнів. Це стосується уроків природничого циклу та тих, на яких учні розв'язують поставлену проблему, захищають реферати;

— удосконалення форм контролю знань. Урок-залік, урок-екзамен, урок-консультація;

— пробудження фантазії, розвиток емоційного сприймання навчального матеріалу. Це — урок-казка, урок-гра.

Спонукає до творчості і нова триблочна організація навчального процесу в коледжі: 30 хв — вивчення нового, 30 хв — осмислення, закріплення, 30 хв — творча робота.

Педагогічні колективи України намагаються впроваджувати в свою діяльність ідеї гуманізації і гуманітаризації освіти, орієнтації на особистість, максимально можливий розвиток її унікальних здібностей, пріоритет людського і особистісного над іншими сферами і соціальними цінностями. Таким чином відроджується класична освіта, що ґрунтується на античній літературі та найкращих здобутках людства і має завдання розвивати мислення, естетичні смаки, формувати світогляд з метою виховання всебічно розвинутої творчої особистості.

IX. Завдання для обговорення та перевірки знань

1. Французький психолог Т. Рібо наприкінці минулого століття визначив залежність здатності до фантазії, творчої уяви від віку. Розкрийте зміст цього твердження та перелічіть прийоми, методи, які сприяють розвитку такого важливого компонента творчості.

2. У чому полягає творчість учителя в створенні продуктивного середовища пізнання на уроці? Ваш банк ідей, прийомів створення продуктивного середовища пізнання.

3. Проаналізуйте шляхи розв'язання проблеми розвитку творчих здібностей школярів.

4. Який зміст вкладаєте в поняття “творчі інтереси”? Визначте залежність рівня творчості від творчих інтересів.

5. “Пізнавальна перспектива” і “перспективні завдання” — спільне і відмінне цих понять. Поясніть їх місце у формуванні творчої особистості.

Практичні завдання

Під час педагогічної практики:

1. Проведіть діагностику творчого ставлення учнів до навчальної діяльності за такими напрямками:

— чи намагається учень піддавати сумніву запропоновані вчителем шляхи вирішення навчальних завдань?

— чи намагається знайти особисте рішення, більш раціональні засоби вирішення навчальних завдань?

— чи може оцінити оригінальність, своєрідність рішень, запропонованих іншими учнями?

— чи намагається переглянути результати своєї діяльності, віднайти засоби вдосконалення?

— чи допомагає отримана інформація краще орієнтуватися в рівні наукових досягнень?

2. Розробіть критерії оцінки творчих можливостей учнів та оцінки рівня їх сформованості.

Х. Література

1. Барбіна С. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки // Рідна школа. — 1998. — №2. — С.71—74.

2. Барко В. І., Тютмонькова А.М. Як визначити творчі здібності дитини? — К., 1991. — 79 с.

3. Битюков К. О., Кочетков И. Б. Школа учебы и школа творчества. Научно-иссл. работа в системе подготовки учителя инновационного типа: Сб. науч. тр. / Ленинград. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; [Редкол.: И. А. Колесникова (отв. ред.) и др.]. — Л.: ЛГПИ, 1990. — 111 с.

4. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. — Вид. перше. — К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. — 441 с.

5. Вержиховская А.Т., Литвинова Н.И., Ходочок А.В. Психологические условия подготовки школьников к творческой деятельности // Психология. Респ. науч.-метод. сборник. Вып. 37. — 1997. — С. 20—24.

6. Вейс Роберт Н. Индивидуум і “Е”-теорія освіти: попередні на черки нової науки // Рідна школа. — 1997. — №1. — С. 21—29.

7. Давыдов В. В., Запорожец А. В. Психологический словарь. — М., 1983. — С. 178.

8. Дараган О. Розвитку мислительної активності сприяє психолог // Рідна школа. — 1997. — №6. — С. 37.

9. Дробноход М. Освітні системи майбутнього творяться сьогодні. (Матеріали “Круглого столу”) // Рідна школа. — 1997. — №2. — С. 4.

10. Душенко В. О. Виховання особистості у процесі навчання // Початкова школа. — 1998. — №7. — С. 10—12.

11. Зайченко Л. В. Деякі проблеми розвитку української національної школи в педагогічній спадщині С. Р. Русової // Вісник Академії пед. наук України. — 1993. — №1. — С. 80—90.

12. Кичук Н. В. От творчества учителя к творчеству ученика. — Измаил, 1992. — 96 с.

13. *Макрідіна Л.* Сучасні технології навчання (Формування творчої особистості) // *Рідна школа.* — 1997. — №6. — С. 46—49.
14. *Ниренберг Джеральд И.* Искусство творческого мышления: Пер. с англ. — Мн.: ООО “Попурри”. — 1996. — 210 с.
15. *Околетов О.П.* Педагогическая среда познания // *Педагогика.* — 1992. — №9—10. — С. 60—64.
16. *Паламарчук В., Рудаківська С.* Від творчої особистості до нових технологій навчання // *Рідна школа.* — 1998. — №2. — С. 52—62.
17. *Пряникова О. Г., Равкин З. И.* История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. — М.: Новая школа. — 1994. — 96 с.
18. *Сисосва С.О.* Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. — К.: ІСДОУ. — 1994. — 112 с.
19. *Цапок В.А.* Творчество (Философский аспект проблемы). — Кишинев, 1989. — С. 7.

Розділ 8

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ДОСЛІДЖЕННЯ

...Людей варто навчати найголовнішим чином того, щоб вони здобували знання, не з книг, а спостерігали самі небо і землю, дуби і буки, тобто щоб вони досліджували і пізнавали самі предмети, а не пам'ятали тільки чужі спостереження і пояснення.

Я. А. Коменський

I. Історія виникнення технології

Учителі багатьох поколінь прагнули здійснювати навчання за єдиними законами людської природи, коли прилучення до нових знань відбувається в тісній єдності з розвитком розумових сил, почуттєвої сфери і практичної діяльності учнів. Переконливішим ставало розуміння того, що єдиним джерелом достовірних знань є досвід. Історія свідчить, що саме формування досвіду людини зобов'язане дослідницькому ставленню її до облаштованості свого існування, до вдосконалювання трудової діяльності і багатства спілкування. Дослідницька практика людини в набутті знань і досвіду формувала її пізнавальні здібності, розумові сили й творчі вміння.

В епоху середньовіччя значні можливості дослідницьких пріоритетів у навчанні підростаючого покоління стали предметом пильної уваги визначних філософів і педагогів. У XV—XVI ст. Фр. Рабле і М. Монтень відстоювали потребу освоєння дітьми реальних і корисних знань, підкреслювали важливість для їхнього розвитку самостійності суджень, спрямованих на вивчення речей, а не порожніх слів. Дж. Локк у XVII ст. виняткову увагу в навчанні приділяв природному поясненню фактів, розвитку розуму учнів на основі захоплення їхньої до-

питливості, активності і самостійної роботи. У XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо виступав за те, щоб зробити дитину уважною до явищ природи, спроможною ставити запитання, доступні її розумінню, і надавати їй можливості самостійно вирішувати їх. Справжній учитель, на думку А. Дістервега, учить знаходити істину, тоді як поганий її підносить.

Працюючи в Яснополянській школі, Л. Толстой довів, що особлива роль у становленні інтересу до навчання й у розвитку пізнавальних здібностей дитини належить вивченню предметів у природних обставинах, спостереженням, дослідженням і формулюванню висновків на їх підставі. На винятковій цінності, дослідницьких прийомів і методів у навчанні наголошували А. Я. Герд і П. Ф. Каптерев. Використання "евристичного методу" (назва дослідницького методу в XIX ст.), на думку Г. Амстронга, ставить учня на позицію дослідника, дозволяє йому відкривати наукові факти. Дж. Дьюї, спираючись на цей метод, побудував навчально-виховну систему, що має на меті формування особистості, щонайкраще пристосованої до життя і практичної діяльності в умовах вільного підприємництва. Його концептуальний підхід дістав відображення і в "комплексному навчанні", і в "методі проєктів", і в експериментальних "нових школах" Західної Європи та США, і в процесуально-орієнтованому навчанні (Х. Таба, Д. Шваб). За розробками Х. Таби, зміст навчальних предметів повинен формуватися на основі розв'язання чотирьох освітніх завдань: надання знань, розвитку мислення, формування умінь і навичок (пошукових теж). Дж. Шваб розглядав наукові дослідження як зразки для побудови навчання. Він вважав, що наукові ідеї, які відображаються в будь-якому предметі шкільної програми, можна повноцінно зрозуміти, якщо простежувати їхнє виникнення і розвиток.

На основі дослідницького методу Дж. Брунер розробив метод творчого навчання "шляхом відкриття". Він довів, що саме використання цього методу здатне забезпечити активне перенесення знань у нові ситуації.

Групою психологів під керівництвом Д. Зухмана, яка досліджувала процес навчання на основі парадоксальних ситуацій, було зроблено висновок, що пізнавальні конфлікти, які виникають при цьому, підводять учнів до необхідності збирання й аналізу даних, до висунення і перевірки гіпотез.

Особливу роль дослідницької практики учнів у розвитку самостійності їхньої думки відзначали відомі українські педагоги Я. Чепіга й А. Музиченко.

Найпильніша увага до дослідницького методу у навчанні спостерігалася в 20—30-ті роки ХХ ст. у Росії. У післяреволюційний період до активного виробничого й інтелектуального життя покликано було багатомільйонні маси населення, задано високі темпи розвитку виробництва, будівництва, сільського господарства, економіки, науки, культури. Виховання і навчання працюючої, вольової, активної, творчої особистості стало вимогою нового часу.

У Ленінградському державному інституті наукової педагогіки під керівництвом Т. В. Кудрявцева почала працювати спеціальна комісія “з дослідницького методу”, з’явилися наукові праці з вивчення і впровадження його в школи країни. Їхні автори: Б. В. Всесвятський, В. Ф. Наталі, А. П. Пінкевич, Б. В. Райков, С. В. Рождественський, І. І. Полянський, В. Ю. Ульяницький.

У 1929 році з’явилася книга К. П. Ягодовського “Исследовательский метод в школьном обучении”, де автор зробив спробу уточнити істотні ознаки дослідницького методу і виявити умови його ефективного використання, межі застосування в школі.

У 30-ті роки дослідницький метод вважали універсальним в освіті, але водночас велику полеміку викликали практичні питання його використання. Вчителі й методисти шукали відповіді на запитання:

1. Хто ставить навчально-дослідницькі завдання?
2. Хто формулює мету дослідження — вчитель чи учень?
3. Хто і як планує дослідницьку діяльність учнів?
4. Чи варто розуміти дослідницький метод лише як спостереження й експерименти учнів?
5. Якою повинна бути допомога вчителя в процесі організації дослідницької діяльності?

Важливим елементом дослідницького методу фізик-методист Н. І. Медянцев вважав проведення на уроці евристичної бесіди. Основою для неї повинні бути спостереження учнів, організовані з метою збудження сумнівів, міркувань, творчих припущень. Питання, запропоновані вчителем, повинні стимулювати самостійність роздумів і суджень учнів, допомагати їм самостійно просуватися до розв’язання завдання, що виникло в результаті їхніх спостережень або дослідів, відповідно до наміченого плану дій.

П. П. Блонський, аналізуючи процес навчання, зауважив, що робота учня повинна організовуватися так, щоб із самого початку поступово підводити його до оволодіння методами наукової праці.

Проте, незважаючи на багатоплановість підходів до осмислення дослідницького методу в навчанні і можливостей його застосування в школі, не було розроблено прийомів керування навчанням в умовах навчально-дослідницької діяльності, методів контролю і самоконтролю учнів, були відсутні докладні дослідження щодо визначення меж доцільності його застосування в школі, виявлялася певна безсистемність проблем, що виникають під час його впровадження. Все це зумовило не виправдане зниження інтересу до дослідницького методу як у практичних шкільних працівників, так і в педагогічній та методичній літературі.

Більш докладне, всебічне, системне вивчення дослідницького методу в навчанні і проблем його застосування в масовій школі почалося в 60-ті роки ХХ ст. З'явилися вагомі праці: "Про формування прийомів розумової діяльності учнів у ході експерименту з фізики" (В. А. Бетєєв, В. А. Кондаков), "Прийоми розумової діяльності і їх формування в школярів" (Д. Н. Богоявленський), "Використання експериментального методу дослідження у викладанні фізики" (В. Н. Биков), "Шкільні дослідницькі завдання" (В. В. Успенський), "Про методи навчання" (М. Н. Скаткін, І. Я. Лернер) та інші.

У 70-ті роки пильна увага вчених спрямовувалася на питання аналізу методів наукового пізнання в шкільному навчанні (Д. В. Вількєєв, Л. Я. Зоріна), на формування пізнавальної самостійності учнів під час вивчення гуманітарних дисциплін (І. Я. Лернер). З'явилися цікаві і змістовні друковані праці: "Експериментальні роботи з фізики в 6—7 класах" (І. Г. Антипін), "Навчальний експеримент учнів як метод навчання" (А. В. Усова), "Розвиток творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики" (В. Г. Разумовський).

У 1975 році В. І. Андрєєв здійснив спробу визначити межі застосування дослідницького методу в навчанні. На думку вченого, вони залежать від розвитку навчально-дослідницьких умінь і здібностей учнів, від змісту навчального матеріалу, його дидактичного і методичного опрацювання.

У 80-ті роки однією із значних робіт з дидактики стала книга А. М. Алексюка "Загальні методи навчання в школі", автор якої розкриває технологічні елементи конкретних методів, у т.ч. й дослідницького: види й особливості діяльності вчителя й учня при їх застосуванні.

Таким чином, починаючи з кінця ХІХ ст., вчителі, методисти, дидакти шукали можливостей застосування наукових досліджень у навчанні, вивчали й аналізували різноманітні аспекти використання дослідницького методу в пізнавальній

діяльності учнів. Сучасна школа, як підкреслює М. В. Кларін, покликана не просто давати знання, а й організувати навчання, здатне підготувати учнів до перетворення знань в інструмент творчого освоєння світу.

II. Концептуальні положення

Багато педагогів відзначають високу ефективність застосування дослідницьких прийомів і методів у навчанні для поглиблення інтересу учнів до пізнавальної та творчої діяльності, для формування в них відповідних знань, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті й осмисленні світу.

Взаємопов'язане усвідомлення й узагальнення всіх накопичених попередньо напрацювань з використання дослідницьких методів у навчанні створює передумови для трансформування досвіду, що склався, в педагогічну технологію навчання як дослідження. Є всі підстави стверджувати, що використання цієї технології здатне забезпечити освіченість, розвиток і вихованість учнів відповідно до вимог, запропонованих сучасним рівнем розвитку науково-технічного і соціального прогресу до особистості, здатної і підготовленої до активного, позитивно-творчого осмислення і перетворення світу.

Навчання як дослідження припускає, що особливістю навчально-дослідницької діяльності учня є суб'єктивне відкриття ним нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним же знань і умінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору.

Організацію навчально-виховного процесу школи на основі технології навчання як дослідження (дослідницької технології) ми подаємо як забезпечення освітньої підготовки учнів в умовах систематизованих (за періодами навчання і за навчальними предметами) навчальних досліджень з урахуванням їхнього комплексного впливу на виховання школярів і цілеспрямоване формування їх особистісних якостей.

Під час орієнтування навчання на повномасштабне застосування дослідницьких методів слід враховувати, що, як свідчить досвід педагогів, схильність учнів до дослідницької діяльності в значній мірі індивідуальна. Вона виявляється у своєрідності розвитку їхніх пізнавальних інтересів, аналітичних здібностей, змісту й обсягу знань, спостережливості, пам'яті, уваги, гнучкості мислення, багатства уявлень, працьовитості, волі, спроможності до зосередженої й відповідальної праці. Це свідчить про особистісно орієнтований характер цієї технології. Він виявляється і в оптимальному впливі

дослідницької діяльності школярів на формування попередньо названих особистісних якостей.

Застосування дослідницького підходу в навчанні спрямоване на становлення в школярів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості, на формування нових пізнавальних цінностей учнів і збагачення їх пізнавальної ціннісної орієнтації. Тому навчання в значній мірі стає таким, що ініціюється учнями, які засвоюють новий досвід, у т.ч. і дослідницько-пізнавальний.

Дослідницька практика школярів повинна відповідати науковим методам пізнання, розширювати зміст їхньої освіти й удосконалювати підготовку до майбутньої діяльності.

Таблиця 1

Комплексе вимог до дослідницької технології
(за М.В. Кларінім)

№ пор.	До змісту освіти	До організації навчального процесу
1.	В учнів має виникати почуття незадоволення	Спонукати учнів формулювати наявні в них ідеї й уявлення
2.	Нові уявлення (поняття) повинні бути такими, щоб учні чітко розуміли їх зміст	Зіштовхувати учнів з явищами і процесами, що входять у протиріччя з існуючими уявленнями
3.	Нові уявлення учні повинні сприймати як потенційно припустимі	Стимулювати учнів до висунування альтернативних припущень і здогадів
4.	Нові поняття учні повинні вміти пов'язувати з попередніми	Надавати учням можливість досліджувати свої припущення в процесі дискусійного обговорення
5.	Нові уявлення (в розумінні учнів) повинні бути кориснішими, ніж старі, вони мають бути плідними	Створювати учням умови застосування нових уявлень до осмислювання широкого кола ситуацій і явищ для оцінки їхнього прикладного значення

Учені й педагоги-новатори переконалися в тому, що в практиці школи рівні дослідницького навчання можуть бути різноманітними. Серед основних вони визначають такі: *низький, середній і високий*. Перший з них характеризується тим,

що викладач сам ставить проблему й обирає методи її розв'язання. На середньому рівні ініціатива викладача виявляється на етапі постановки проблеми, тоді як методи розв'язання її учні шукають самостійно. Високий рівень дослідницького навчання визначається самостійністю учнів і на етапі постановки проблеми, і в процесі пошуку методів розв'язання.

В. І. Андреев визначив основні компоненти навчально-дослідницької діяльності школярів, а саме: мотиваційний, змістовий, організаційний, процесуальний, технічний, комунікаційний, результативний. Він назвав декілька рівнів мотивації. Для низького, споглядального рівня мотивації характерно, що учня приваблюють лише яскраві факти й ефектні досліди. Учні, які виявляють споглядально-діяльний рівень мотивації в дослідженнях, цікавляться розв'язанням нескладних дослідницьких завдань, поясненням спостережуваних явищ і фактів, встановленням причинно-наслідкових зв'язків між ними. Вищими є діяльний, діяльно-дослідницький і дослідницький рівні мотивації. Перший з них характеризується однаковим ступенем інтересу, бажання і прагнення учнів і до дослідницької, і до репродуктивної діяльності. Для другого характерна перевага в школярів інтересу, бажання і прагнення до дослідницької діяльності. Для найвищого — дослідницького рівня мотивації — інтерес школярів до цього виду діяльності є стрижневим.

Дослідницька технологія потребує використання відповідних дидактичних засобів непрямого і перспективного керування роботою школярів, що забезпечували б напрямок їхньої діяльності на пошук пояснень і доказів закономірних зв'язків і відношень фактів і процесів, що їх можна експериментально спостерігати або теоретично аналізувати. Домінуючим при цьому повинно бути самостійне використання учнями наукових методів пізнання, що забезпечували б формування їхніх знань у єдності з дослідницькими здібностями.

III. Мета і завдання дослідницької технології

Мета застосування дослідницької технології в навчанні — набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності; об'єднати розвиток їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу й на цій основі формувати активну, компетентну, творчу особистість.

Для досягнення цієї мети потрібно сформулювати стійкий інтерес учнів до пізнання світу і дослідницької діяльності, за-

безпечити високий рівень їх дослідницьких умінь і навичок, знання дослідницьких процедур і методик, розуміння ціннісної ролі досліджень в удосконаленні знань людства.

Застосовуючи дослідницькі технології, можна вирішити низку спеціальних педагогічних завдань:

— використати дослідницькі методи у вивченні учнями предметів шкільної програми;

— застосувати дослідження під час ознайомлення школярів з окремими явищами, процесами, фактами;

— допомогти учням у засвоєнні комплексу дослідницьких заходів, сформувавши їхні дослідницькі уміння та навички;

— прищеплювати учням інтерес до навчальних і наукових досліджень;

— формувати в школярів розуміння того, що їхнє навчання наближається до наукового пізнання;

— розвивати дослідницьку складову у світогляді учнів;

— формувати в школярів уявлення про дослідницьку стратегію в пізнавальній діяльності;

— збагачувати творчі спроможності учнів на основі формування їхнього дослідницького досвіду;

— вивчати та аналізувати індивідуальні особливості формування дослідницького досвіду учнів, його впливів на їх інтелектуальний розвиток і виховання;

— освоєння вчителем дослідницького підходу до розкриття змісту шкільної програми з навчального предмета, до розподілу часу на вивчення окремих тем і розділів програмного матеріалу, до встановлення міжпредметних зв'язків, до вибору доцільної методики організації дослідницько-пізнавальної діяльності учнів.

IV. Ключові слова

Пізнання, дослідження, метод дослідження, дослідницька технологія, спостереження, порівняння, моделювання, конструювання, гіпотеза, експеримент, систематизація, узагальнення.

V. Понятійний апарат

Гіпотеза — наукове припущення, висунуте для пояснення яких-небудь явищ.

Дедуктивний метод — спирається на дедукцію, тобто висновки за правилами логіки.

Дослідження — процес вироблення нових знань, один із видів пізнавальної діяльності. Характеризується об'єктивністю, доказовістю, точністю, відтворюваністю. Має два рівні — емпіричний і теоретичний.

Дослідження метод — шлях дослідження, теорії, навчання.

Дослідницька технологія — сукупність дослідницьких процедур у певній галузі виробництва, науки, науковий опис засобів виробництва, пізнання.

Експеримент — дослід, відтворення об'єкта пізнання, перевірка гіпотези.

Засіб — прийом, засіб, знаряддя, сукупність пристосувань для здійснення діяльності.

Індуктивний метод — спирається на індукцію, тобто умовивід від окремих фактів до якоїсь гіпотези.

Інструментарій — сукупність знарядь, механізмів, приладів, пристосувань, пристроїв, що застосовуються для різноманітних дослідницьких операцій і вимірів.

Конструювання — процес побудови якогось приладу, проекту, механізму, плану, схеми.

Матеріали — а) засоби, предмети, речовини, призначені для виготовлення чого-небудь; б) джерела, зведення, які служать основою для чогось; в) збирання документів з якогось питання.

Моделювання — дослідження яких-небудь явищ і процесів шляхом побудови і вивчення їхніх моделей.

Пізнання — зумовлений розвитком суспільно-історичної практики процес відображення і відтворення дійсності в мисленні; взаємодія суб'єкта й об'єкта, результатом якого є нове знання про світ.

Порівняння — зіставлення для встановлення схожості, розбіжності.

Прийом — окрема дія, виконання, спосіб у здійсненні чого-небудь.

Прилад — пристосування, спеціальний пристрій, апарат для виконання якоїсь роботи, регулювання, контролю.

Процес — послідовна зміна явищ, станів у розвитку чого-небудь.

Спостереження — цілеспрямоване сприйняття, зумовлене завданням діяльності.

Узагальнення — висновок, що відображає основні результати, перехід на вищий щабель абстракції шляхом виявлення загальних ознак (властивостей, відношень, тенденцій розвитку) предметів розглядуваної галузі.

VI. Зміст технології

Більшість предметів шкільного курсу спираються на знання, здобуті у процесі досліджень у тій чи іншій науковій галузі. Наука продовжує розвиватися на основі нових

досліджень, учасниками яких при відповідній підготовленості можуть стати і сьогоденні школярі.

Елементарну дослідницьку підготовку учнів покликана здійснювати школа, тому що саме в період учнівства набуття людиною знань і пізнавальних умінь, у т.ч. і дослідницьких, відбувається систематизовано, у тісній єдності, в умовах природного взаємостимулювання, у гармонії з розвитком творчих здібностей, на основі інтенсивного формування психофізичних функцій особистості. Розвиток дослідницького, творчого потенціалу учнів необхідно передбачати в самій моделі освіти.

Використання технології навчання як дослідження припускає можливість: визначати мету і зміст навчальних досліджень з конкретних предметів навчальної програми, добирати завдання і визначати характер дослідницької практики учнів залежно від періоду навчання (по класах).

Учителю слід орієнтуватися на розвиток дослідницької мотивації учнів, визначити зміст і рівень сформованості дослідницьких умінь і навичок учнів. Йому необхідно врахувати паралельність (відповідно до змісту навчальних предметів) і послідовність (відповідно до періоду навчання і характеру засвоєння навчальної програми) формування дослідницьких орієнтирів, умінь і навичок. Важливим є визначення ролі і значення дослідницької діяльності учнів в освоєнні конкретного навчального предмета відповідно до галузі наукових знань.

Наведемо варіанти навчання дослідницької діяльності.

Варіант Д. Г. Лесітеса (узагальнення дидактичних розробок учених і педагогів-практиків):

- знайомство з літературою;
- виявлення (бачення) проблеми;
- постановка (формулювання) проблеми;
- з'ясування незрозумілих питань;
- формулювання гіпотез;
- планування і розробка навчальних дій;
- збирання даних (накопичення фактів, спостережень, доказів);
- аналіз і синтез зібраних даних;
- зіставлення даних і умовиводів;
- підготовка до написання повідомлень;
- виступи з підготовленими повідомленнями;
- переосмислення результатів у ході відповідей на запитання;
- перевірка гіпотез;
- побудова нових повідомлень;
- побудова висновків і узагальнень.

Варіант В. А. Бухалова

1. Систематизація наукової інформації.

2. Аналіз наукової інформації.

Методика розв'язання проблем:

— побудова моделі проблеми;

— розв'язання проблеми на основі її моделі з ви-
ням одного або декількох методів (аналіз протиріч-
ний аналіз, вепольний аналіз).

Узагальнена модель навчання дослідження

Зіткнення з проблемою

Збирання даних — “верифікація”

Збирання даних експерименту

Побудова пояснення

Аналіз ходу дослідження

Висновки

Дослідницьку технологію можна обрати як провідну кретної школи. В цьому випадку адміністрація школи в навчального року, що безпосередньо передує нав періоду її повномасштабної реалізації, звертається метно-методичних комісій. На етапі планування, ти дивши зміст навчального предмета і мету його ви навчальними роками, вони повинні розробити компле- ниських завдань. На початку наступного навчального | водиться педрада щодо узгодження “предметних дослідницької мети. Дальша робота здійснюється на с ухильної орієнтації на поставлену мету.

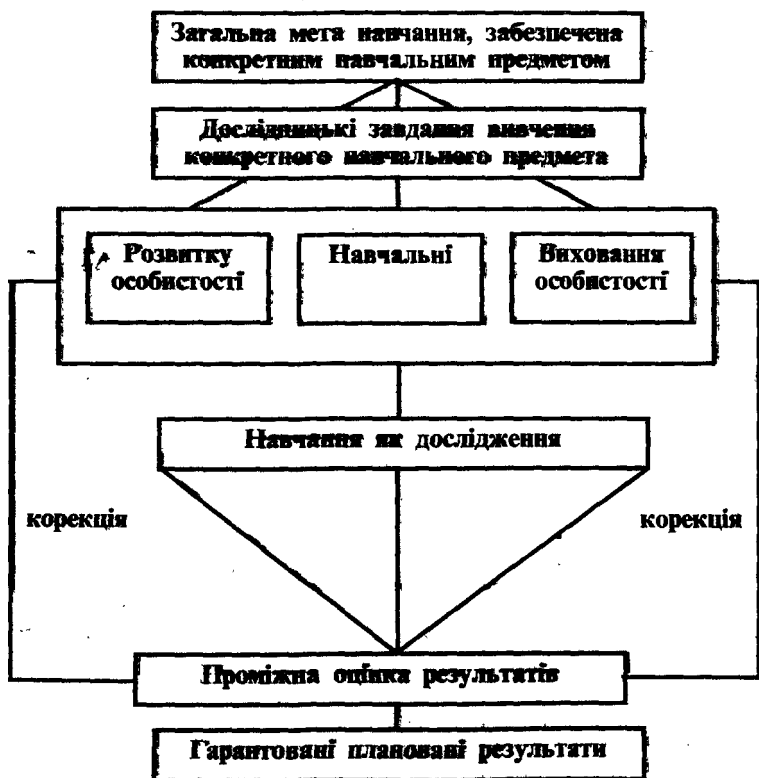
Навчально-дослідницькі завдання і, отже, зу- ними навчальний процес повинні бути підпорядкова тованому досягненню результатів. Тому в процесі ; дослідницької програми слід здійснювати постійний поточних результатів, вносити вчасні корективи, ш до більш упевненого досягнення поставленої м прикінці навчального року слід оцінити здобуті рез

розробити програму навчальних досліджень за предметами навчання на майбутній навчальний рік. Основою технологічної побудови навчального процесу повинен бути оперативний зворотний зв'язок, який слід організувати так, щоб він пронизував увесь процес навчання школярів. Якщо дослідницька технологія обирається основною для вивчення визначеного предмета або в роботі окремого вчителя, то всі подані вище операції повинні здійснюватися з урахуванням цієї специфіки.

Найважливішою умовою технологічної побудови навчального процесу є постійна й послідовна орієнтація на чітко визначену мету. Основою ж її — оперативний зворотний зв'язок, що повинен пронизувати весь навчальний процес.

Таблиця 2

Орієнтовна модель організації навчання в школі на основі дослідницької технології



А. М. Алексюк розкрив особливості застосування дослідницьких методів навчання в школі. На нашу думку, доцільно (відповідно до технологічного бачення навчального процесу) його розробки подати у вигляді спеціальної таблиці.

Таблиця 3

Діяльність учителя	Діяльність учня
<p>Організує діяльність учнів, спрямовану на розв'язання грамотно побудованої системи логічних завдань, аби вони оволодли досвідом пошукової творчої діяльності. Спрямовує учнів на осмислення проблеми в цілому. Використовує наочність як засіб залучення учнів до самостійних досліджень. Створює для учнів практичні можливості ознайомитися з логікою і прийомами використання дослідницького методу в пізнавальній діяльності. Керує конструкторсько-раціоналізаторською роботою учнів. Допомогає в організації самостійної пошукової діяльності учнів.</p>	<p>Самостійно визначає проблему, спостерігаючи за навколишнім життям, висловлює припущення, гіпотези, будує інтуїтивні здогади, обмірковує план і засоби їхньої перевірки, фантазує, організує спеціальні дослиди і спостереження, розробляє план здійснення контролю, самостійно вирішує нові дослідницько-пізнавальні завдання або шукає інші засоби розв'язання завдань. Виявляє у виконуваний роботі власну ініціативу, використовує наявні знання й уміння для одержання й осмислення нових, оволодіння методами і прийомами творчого розв'язування проблем. Виявляє самостійність у пошуковій роботі, спрямований на розв'язання цілісної проблеми. Проводить спостереження, замальовки, експерименти, дослиди. Учиться вирішувати суб'єктивно нові для нього проблеми.</p>

VII. Вимоги до особистості вчителя

Учитель повинен мати широкую ерудицію в конкретній науковій галузі, що відповідає навчальним предметам, які він викладає (психологічну, педагогічну, методичну, дослідницьку).

Для ефективного використання дослідницької технології вчителю потрібно визначити теми програмного матеріалу з навчального предмета, вивчення яких за допомогою дослідницької технології має найбільшу пізнавальну й освітню цінність.

Учителю слід ознайомитися з дослідницькою практикою у відповідній науковій галузі, виявити комплекс дослідницьких методів, прийомів і методик, доступних для використання в навчально-дослідницькій діяльності школярів. Йому варто розробити для школярів систему завдань, що потребують застосування досліджень для відповідних проблем. Велике значення має розробка системи питань і алгоритмів, що стимулюють учнів до участі в навчальних дослідженнях. Потрібно розробити і положення про інструментарій для досліджень з конкретного навчального предмета, дібрати відповідну літературу. Особливої уваги педагога потребує формування дослідницьких умінь і навичок учнів відповідно до особливостей навчального предмета.

Застосування дослідницької технології припускає забезпечення головної ролі навчальних досліджень у позакласній і гуртковій роботі. Потрібно висвітлювати дослідницькі знахідки, відкриття і досягнення учнів у шкільній і молодіжній пресі, заохочувати їх до участі у предметних олімпіадах, наукових конференціях, у підготовці наукових публікацій.

Педагог повинен керуватися оптимістичною концепцією: кожен учень має певний дослідницький потенціал, навчально-дослідницька робота допоможе йому наблизитися до розуміння наукової картини світу, стати талановитою творчою особистістю.

VIII. 3 досвіду роботи

Учитель-методист муніципального колегіуму м. Миколаєва Н. Б. Франків вважає, що під час вивчення хімії варто застосовувати дослідницьку технологію з таких програмних тем.

У 8 класі

1. Явища фізичні і хімічні.
2. Закон збереження маси речовини.
3. Хімічні властивості кисню і водню.
4. Вивчення властивостей кислот.
5. Вивчення властивостей основ.
6. Амфотерні гідроксидаи.
7. Залежність швидкості хімічної реакції від чинників.

У 9 класі

1. Розчини.
2. Дисоціація кислот, солей, основ.
3. Реакції іонного обміну.
4. Хімічні властивості металів.

У 10 класі

1. Хімічні властивості сірки і її сполук.
2. Хімічні властивості азотної і фосфорної кислот.
3. Одержання аміаку і досліди з ним.
4. Одержання оксиду вуглецю і досліди з ним.
5. Якісний аналізатор солей: хлоридів, сульфатів, карбонатів, нітратів, силкатів.

Учитель-методист вищої категорії економічного ліцею № 2 м. Миколаєва Г. В. Новосолова пропонує свій конспект уроку з фізики.

10 клас. Тема. “Властивості поверхні рідини. Змочування. Капілярні явища”

Мета уроку. Сформувати в учнів поняття “поверхневий натяг”, “сила поверхневого натягу”, “коефіцієнт поверхневого натягу”, “змочування”, “меніск”, “капіляр”.

Пояснити явище поверхневого натягу на основі молекулярно-кінетичної теорії.

Навчити учнів визначати коефіцієнт поверхневого натягу.

Пояснити явища змочування і капілярності на основі власних спостережень учнів.

Формувати експериментальні навички.

Розвивати логічне мислення учнів.

Розширювати політехнічний світогляд школярів, сприяти їх екологічній освіченості.

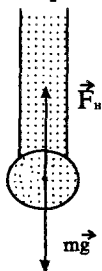
Обладнання. Кодоскоп із кодопозитивами; посудина з мильним розчином і рамкою з ниткою; посудина з чистою водою; два капіляри; блюдце; дві соломини; маленька посудина з водою і металевими скріпками; скло, частково покрите парафіном; цукор-пісок; густий розчин мийного засобу.

Хід уроку

1. Актуалізація опорних знань.

- Пригадати основні властивості рідин.
- Дати характеристику рідин з погляду МКТ.
- Чому вважають, що за структурою рідини ближчі до твердих тіл, ніж до газів?

З'ясуємо, до яких явищ має призвести наявність значних сил взаємодії між молекулами рідини.



2. Вивчення нового матеріалу.

Розглянути особливості дії сил на молекулу, що розміщена в поверхневому шарі води, та на молекули всередині рідини:

а) чи впливають сили тяжіння на рух молекул всередині рідини? (с. 70, 1-й абзац);

б) особливості розташування молекул поверхневого шару (с. 70, 2-й абзац).

Висновок про силу поверхневого натягу (с. 71, 2-й абзац).

Дослід № 1. Опустіть у мильний розчин дротяне кільце на шкоровій нитці.

— Проколіть плівку з одного боку.

— Повторивши дослід, проколіть плівку з другого боку.

— Що ви спостерігаєте?

— Як пояснити спостережуване явище?

— У рецептах з кулінарії написано: "...ложку цукру з горою".

— Чи може бути ложка води з горою?

Дослід № 2. Налийте повну маленьку посудину води. Запурюйте в неї обережно по одній канцелярській скріпці.

— Що ви спостерігаєте?

$$\sigma = \frac{F}{l} \quad [\sigma] = \frac{H}{m}$$

— Як пояснити спостережуване явище?

— Кількісна оцінка сили поверхневого натягу, фізичний зміст.

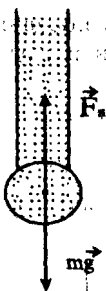
Дослід № 3. Візьміть піпетку з водою. Натискаючи на гумовий балончик, спостерігайте форму утворюваних крапель.

— Чим можна пояснити кулеподібну форму крапель?

— Які сили діють на краплю?

— Чому крапля води відривається від піпетки?

— Чи можна визначити σ за допомогою методу відриву крапель?



$$F_s = mg$$

$$\sigma l = mg$$

$$\sigma 2\pi r = mg$$

$$\sigma = \frac{mg}{2\pi r}$$

У підручнику на с. 72 подано задачу на ознайомлення з ще одним способом визначення, в конспекті і Р. № 643 — третій спосіб. Розгляньте їх удома самостійно. Як знайти масу однієї краплі? Що повинно впливати на величину σ ?

Дослід № 4. Покладіть на поверхню води дві соломини паралельно одна одній на невеличкій відстані.

- Киньте між ними у воду крупинки цукру.
- Капніть між ними шампунь.
- Що спостерігаєте?
- Як змінилася сила поверхневого натягу води при розчиненні в ній цукру? під дією шампуню?

С. 73. Що таке “поверхнево-активні речовини”?

Дослід № 5. Капніть воду на поверхню скла. Зверніть увагу на форму краплі.

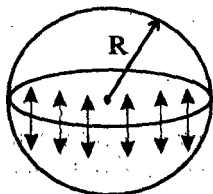
Капніть воду на поверхню скла, потерту парафіном. Зверніть увагу на форму краплі.

Чим це пояснити? (с. 74, 2-й абзац).

Дослід № 6. Вода в пробірці. Зверніть увагу на форму поверхні води (посередині рівна — дія сили ваги і плинність, по краях — піднята. Чому?)

Кодопроєкції: крайової кут при змочуванні і незмочуванні. “Меніск”, с.77, 2-й абзац.

Тиск під скривленою поверхнею. Висновок формули Лапласа.



$$p = \frac{F}{S} = \frac{\sigma l}{\pi R^2} = \frac{\sigma 2\pi R}{\pi R^2} \quad p = \frac{2\sigma}{R}$$

Дослід № 7. Зануримо скляні трубки в посудину з водою.

— Чи однакова висота підйому рідини в трубках?

— Капілярні явища.

— Від чого залежить висота підйому рідини в капілярі?

— Виведіть формулу.

1-й спосіб:

2-й спосіб:

Використовуючи формулу Лапласа, розглянемо сили, що діють на стовп води в капілярі (O_k).

(с. 78, 1-й абзац).

$P_k = P_{\text{гідростатичне}}$

$$\frac{2\sigma}{r} = \rho gh$$

$$h = \frac{2\sigma}{\rho gr}$$



Чи можна капіляр використовувати для визначення σ ? Як? Вимірємо h і d капіляра.

$$\sigma = \frac{h\rho gr}{2}$$

Таким чином, ми ознайомилися з особливостями поверхневого шару рідини. (У чому вони полягають?)

— Змочування. (Що це за явище?)

— Капілярні явища. (У чому вони полягають?)

— З цими явищами часто доводиться мати справу в побуті, техніці, спостерігати їх у природі. (Де саме?)

— Повідомлення учня про флотацію.

Розв'язування якісних задач

1. Чому маленькі краплі роси на листках деяких рослин мають форму кульки, тоді як на листках інших рослин роса розтікається тонким шаром?

2. Пір'я водоплавних птахів покрите найтоншим шаром жиру, що відштовхує воду. Чим корисний цей масний наліт для птахів?

3. На якому фізичному явищі ґрунтується застосування рушників?

4. Між рядками посівів розпушують ґрунт, руйнуючи тим самим кірку, що утворюється. Чому цей вид робіт називають "сухим поливом"?

Домашнє завдання: Гончаренко С. У. Фізика, 10 кл., § 19, 20. Опорний конспект за темою, впр. 5,6 (задачі розв'язано в класі в загальному вигляді).

ІХ. Питання для обговорення і перевірки

1. Що ви розумієте під технологією навчання як дослідження?
2. Що є головним для організації роботи з цією технологією?
3. Які етапи підготовки до використання дослідницької технології в навчанні школярів?
4. Виконання якої умови є обов'язковим під час організації навчання за технологічним варіантом?
5. Чи існують методи дослідження, спільні для досліджень у різноманітних навчальних предметах шкільної програми?
6. Які окремі дослідницькі прийоми відповідають навчальному предмету, що ви викладаєте?
7. Чи варто розробити стратегію формування дослідницьких навичок учнів і тактику організації цієї роботи за роками навчання в школі?
8. Які види мотивації дослідницької діяльності учнів?
9. Який зміст діяльності педагога в організації навчання на основі дослідницької технології?
10. Який зміст навчально-дослідницької діяльності учнів за умов орієнтації школи на дослідницьку технологію?

Х. Література

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 336 с.
2. *Алексюк А. М.* Загальні методи навчання в школі. — К.: Рад. шк., 1981. — 205 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 187 с.
4. *Андреев В. И.* Определение границ применения исследовательского метода учения на основе оценок уровней сформированности исследовательских умений и способностей учащихся. — В кн.: Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников. — Казань, 1975. — 314 с.
5. *Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф.* Психологическая диагностика интеллекта и личности. — К.: Вища шк., 1978. — 143 с.
6. *Брунер Дж.* Процесс обучения — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 193 с.

7. Вилькеев Д. В. Методы научного познания в школьном обучении. — Казань, 1975. — 164 с.

8. Гильбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка. — К.: Випол, 1993. — 75 с.

9. Горелик Ф.Б. Некоторые приемы применения исследовательского метода в обучении истории. — Сб.: За повышение эффективности уроков истории и обществоведения в средней школе. — М.: Просвещение, 1964. — С. 69—76.

10. Жариков Е. С., Золотов А. Б. Как приблизить час открытий. Введение в психологию научного труда. — Кишинев: Штиница, 1990. — 336 с.

11. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). — М.: Знание, 1989. — 89 с.

12. Киктенко А.И. Исследовательская технология в школьном обучении. Збірник статей "Освітні технології у школі та ВНЗ". — Миколаїв, 1999. — С. 82—86.

13. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. — М.: Изд-во "Институт практической психологии", 1998. — 288 с.

14. Рыбалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посіб. — К.: ІЗІН. — 1996. — 236 с.

15. Шапоринский С. А. Методы науки и методы обучения. — М.: Педагогика, 1976. — С. 42—61.

Розділ 9

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ

I. Історія виникнення технології

Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів виник у 20-ті роки нинішнього століття у США. Спершу його називали "методом проблем" і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї. У ньому містилися ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях. Надзвичайно важливо було показати дитині її особисту зацікавленість у здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть їй знадобитись у житті. Проблема мусить бути з реального життя, знайома і значуща для дитини, для її розв'язання дитині необхідно застосовувати здобуті знання або ті, що їй належить здобути.

Одному з послідовників Дж. Дьюї — В. Х. Кілпатрику вдалося вдосконалити систему роботи над проектами. Під проектом у той час мався на увазі цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини. В. Х. Кілпатрик дав таку класифікацію проектів:

— створюваний (продуктивний) проект, пов'язаний з трудовою діяльністю — доглядом за рослинами і тваринами, підготовкою макета, конструкторською діяльністю тощо;

— споживчий (його метою є споживання у найширшому розумінні, включаючи розваги) — підготовка екскурсій, розробка і надання різних послуг (ремонт одягу, взуття, інформаційні послуги тощо), проекти розв'язання проблем життєзабезпечення табору тощо;

— проект розв'язання проблеми (науково-дослідницький проект);

— дослідження впливу умов догляду за рослинами на врожайність, фізико-математичні проекти, технічні проекти, проекти розв'язання історичних або літературних проблем (які, як правило, поєднуються з дискусійними формами роботи) тощо;

— проект-вправа (проекти навчання і тренування для оволодіння певними навичками).

Робота над проектом включає усвідомлення учнем мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту [3].

Метод проектів привернув увагу і російських педагогів початку ХХ ст. Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських вчених. У 1905 р. під керівництвом російського педагога С. Т. Шацького було організовано невелику групу працівників, які намагалися активно запроваджувати проектні методи у практику викладання.

Пізніше, вже за радянської влади, ідеї проектування почали широко використовувати і включати в навчально-виховний процес школи. Але, на жаль, недостатньо продумано і послідовно, через що постановою ЦК ВКП(б) 1931 року метод проектів було засуджено і заборонено. Відтоді і в Росії, і в Україні більше не робилося якихось серйозних спроб відродити метод в освітянській практиці. На жаль, повернення до методу проектів сьогодні відбувається повільно, використовуються лише окремі елементи технології.

У школах США, Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів ідеї гуманістичного підходу Дж. Дьюї набули більшого поширення і популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем довкілля у спільній діяльності школярів. Згодом ідея методу проектів зазнала достатньої еволюції. Народившись з ідеї вільного виховання, у наш час проектування стає інтегрованим компонентом цілком розробленої і структурованої системи освіти.

II. Концептуальні положення

Робота над проектом — практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У свідомості учня це має такий вигляд: “Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати”.

Для педагога — це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, вміннями та навичками.

Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самотійну діяльність учнів — індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують впродовж визначеного відрізка часу.

Технологія проектування передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого — інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Результати виконання проєктів повинні бути "відчутні": якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична — конкретний результат, готовий до впровадження.

Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Таким чином, суть проектної технології — стимулювати інтерес учнів до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання.

III. Мета і завдання

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня.

Продуктивна діяльність, перш за все, шідна для освіти, є індивідуальною дією, результатом якої може бути корисний матеріал або нематеріальний продукт, отже, вона має практичну цінність. Оскільки таке навчання розвивається у продуктивній діяльності, воно розширює сферу суб'єктивності в процесі самовизначення, творчості і конкретної участі (Новые ценности образования: тезариус для учителей и школьных психологов. — Москва, 1995).

Під час використання технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в

інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо.

Основні завдання.

1. Не лише передати учням суму тих чи інших знань, а навчити здобувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань.

2. Сприяти учневі у здобутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи всілякі соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо).

3. Розширити коло спілкування дітей, знайомство з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему.

4. Прищепити учням уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, вміти робити висновки.

IV. Ключові слова

Проект, проектна діяльність, продуктивна діяльність, інтегрування знань, пізнавальний інтерес, суб'єкт діяльності.

V. Понятійний апарат

Діяльність учня — активна взаємодія з довкіллям, під час якої індивід виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і тим самим задовольняє свої потреби.

Інтегрування знань — процес наближення, об'єднання окремих наук.

Інтерес — ставлення особистості до предмета як до чогось для неї цінного, привабливого.

Потреба — стан організму, соціальної групи, суспільства в цілому, який виражає залежність від об'єктивного змісту умов існування і розвитку; порив, потяг, дискомфорт; джерело активності особистості. Динаміка потреби полягає в усвідомленні мети, що передує мобілізації засобів.

Проект — цільовий акт діяльності, в основі якого лежать інтереси дитини.

Суб'єкт діяльності — індивід, який володіє свідомістю та волею, здатний діяти цілеспрямовано, який має потребу в діяльності та мотиви до виконання дій.

VI. Зміст технології

Перш за все вчитель повинен знати основні вимоги, які висуває проектна технологія до її організації:

1) наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання (наприклад, дослідження демографічної проблеми у різних регіонах світу; проблема впливу кислотних дощів на довкілля тощо);

2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь у відповідні служби про демографічний стан певного регіону, фактори, що впливають на цей стан, тенденції, простежувані у розвитку цієї проблеми; сильний вихук газети, альманаху з репортажами з місця події);

3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;

4) структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів);

5) використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки [3, с. 59].

Можуть бути різні підстави для вибору тематики проекту. Її може бути сформульовано фахівцями. Висунено вчителями з урахуванням навчальної ситуації зі свого предмета, інтересів і здібностей учнів. Тематику проекту можуть запропонувати і самі учні.

Результати проектів повинні бути матеріальними, тобто відповідно оформленими — відеофільм, альбом, бортжурнал, комп'ютерна газета, альманах тощо.

Розрізняють такі типи проектів.

Дослідницькі проекти — потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми і намічення шляхів її розв'язання.

Творчі проекти — не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення — рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо. І тоді потрібні сценарій фільму, програма свята, макет журналу, альбому, газети.

Ігрові проекти — учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Ступінь творчості учнів дуже високий, але домінуючим видом діяльності все-таки є гра.

Інформаційні проекти — спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення у телеконференції). Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їхнім модулем.

Практико-орієнтовані проекти — результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є хороша організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику.

За характером контактів проекти поділяються на *внутрішні* та *міжнародні*. Внутрішніми називають проекти, організовані або всередині однієї школи, або між школами, класами всередині регіону, країни. У міжнародних проектах беруть участь представники різних країн, для їх реалізації можуть застосовуватися засоби інформаційних технологій.

За кількістю учасників проекти поділяються на *особистісні, парні та групові*.

За тривалістю проведення проекти розрізняють *короткотривалі* (кілька уроків з програми одного предмета), *середньої тривалості* (від тижня до місяця), *довготривалі* (кілька місяців).

На практиці частіше доводиться мати справу зі змішаними типами проектів.

Дуже важливо організувати зовнішню оцінку виконання проекту, що дозволяє підвищити ефективність його виконання, усунути труднощі, вносити вчасну корекцію. В ігрових проектах, що мають характер змагання, може використовуватися бальна система. Важко оцінювати проміжні результати у творчих проектах. Але здійснювати моніторинг все одно необхідно, щоб допомогти, коли це потрібно.

Загальну схему технології проектного навчання можна зобразити у вигляді такої таблиці:

№ пор.	Етапи діяльності	Зміст діяльності
1	2	3
1.	Підготовка. Визначення теми і мети проекту.	Учні: обговорення, пошук інформації. Вчитель: заява задуму, мотивація, допомога у постановці завдань.
2.	Планування: а) визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів; б) установа критеріїв оцінки результату і процесу.	Учні: формулюють завдання і виробляють план дій. Вчитель: коректує, пропонує ідеї, висуває пропозиції.
3.	Збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент).	Учні: збирають інформацію. Вчитель: спостерігає, непрямо керує діяльністю.

- можлива розробка дослідження за проектом;
 - визначення очікуваних результатів;
 - планування “продукту” в результаті виконання програми (посібника, сценарію, технології, плану, нової програми);
- б) короткодіюча мета, завдання — визначення конкретної мети, завдань на визначений період.
3. Визначення етапів реалізації проекту:
- а) зазначаються терміни початку і закінчення проекту;
 - б) закінчення проекту визначається етапністю реалізації проекту;
 - в) зазначаються часові інтервали кожного етапу: запису проекту, I етапу, II етапу тощо.
4. Механізм реалізації проекту. Пояснення — Як? Яким чином? За допомогою яких засобів буде реалізовувано проєкт? Плани апробації конкретних справ, акцій, заходів згідно з визначеними етапами.
5. Обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту:
- хто відповідає за проєкт?
 - хто і за що відповідає всередині проєкту?
 - хто допомагає в реалізації проєкту?
6. Очікувані результати:
- які конкретні результати ви очікуєте одержати на кожному етапі і після завершення проєкту?
7. Оцінка й самооцінка проєкту.
- Коли та з якою періодичністю будуть оцінювати виконання проєкту (один, два, три, чотири рази на рік). Хто візьме участь в оцінюванні: самі учасники, експерти, управлінські структури. Форми контролю (самоконтролю) й оцінки (самооцінки). В якій формі буде подано інформацію про хід проєкту (звіт, конкретні матеріали, сценарії, розробки, нові проєкти тощо)?
8. Бюджет, ресурсне забезпечення (приблизний бюджет, урахуовуючи всі види витрат, необхідних для успішної реалізації проєкту).

VII. Вимоги до особистості педагога

Вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток дитини у процесі навчання.

Під час організації навчального проектування вчитель виконує такі функції:

- допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;
- сам є джерелом інформації;
- координує весь процес роботи над проектом;
- підтримує і заохочує учнів;
- підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом. Треба вміти допомогти учневі, не виконуючи роботи замість нього.

Вчитель повинен не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення.

Педагог повинен добре знати своїх учнів, їхні можливості, інтереси, бажання. Психологічна грамотність і компетентність учителя вкрай важливі для організації проектної діяльності учнів.

Педагог повинен бути комунікабельним, особливо під час організації міжрегіональних проектів, емпатійним, толерантним.

Особливу роль відіграють креативні здібності вчителя, його творчий потенціал, досвід творчої діяльності. Педагогічна професія — одна з найбільш творчих. Від педагога очікують не тільки досконалого володіння предметом, який він викладає, а й володіння педагогічною психологією, мистецтвом акторської майстерності. Вчитель впливає на учнів яскравістю власної індивідуальності. Самоцінність особистості важлива у цій технології як в жодній іншій.

VIII. З досвіду роботи

Проект

Міжнародний форум дітей і дорослих в "Артеку"
"Крок у XXI століття"

Проект розроблено завідувачем лабораторії проблем дитинства Міжнародного дитячого центру "Артек" Т. Г. Кручиніною

Світ на рубежі епох

Це час роздумів про минулі та майбутні шляхи розвитку суспільства не тільки для економістів, політиків, громадських діячів, а й для тих, хто з повною відповідальністю розуміє, що майбутнє формується сьогодні, воно в руках наших дітей.

У ХХ ст., мабуть, вперше в історії людства було зроблено спробу на світовому рівні відрегулювати відносини держави й інституту дитинства, дорослих і дітей. Ухвалена в 1989 р. Конвенція ООН “Про права дитини” стала юридичною основою міжнародного права, визнаною більшістю держав планети.

30 вересня 1990 р. на Раді голів держав і урядів, що проходила в Нью-Йорку під егідою ООН, було прийнято Всесвітню декларацію про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей. Відповідно до неї багато держав розробили та впроваджують національні програми в галузі дитинства. Однак потрібно відзначити, що соціально-економічна ситуація в багатьох країнах не сприяє їх успішній реалізації.

На порозі ХХІ ст. і нового тисячоліття виникає потреба підбити деякі підсумки, визначити дальшу стратегію у вирішенні проблем дитинства всім, хто до цього причетний: батькам, педагогам, ученим, громадським і державним діячам — всій світовій спільноті, та й самим дітям, бо власне від них залежить, яким бути наступному століттю.

Запропонований проект «Міжнародний форум дітей і дорослих “Крок у ХХІ століття”»

- це можливість підбити деякі підсумки теми “ХХ століття — дітям планети”;
- це прагнення привернути увагу голів держав, урядів, громадськості до проблем дитинства;
- це спроба всією громадою виступити на захист дитинства;
- це спільний пошук дітьми і дорослими нових моделей і рішень проблем дитинства в майбутньому.

Проект виступає за:

- об'єднання зусиль міжнародних, регіональних організацій, рухів, асоціацій незалежно від політичних пристрастей, національної належності та віросповідання;
- створення в усіх країнах світу нових довгострокових програм виживання і розвитку дітей за їх безпосередньою участю;
- регулярні зустрічі дітей і дорослих різних країн під егідою міжнародних організацій.

Проект сприятиме:

- розробці нових стратегій у вирішенні проблем дитинства;

- виробленню основних документів, прийнятих форумом під егідою міжнародних організацій;
- розширенню банку інноваційних ідей;
- спілкуванню дітей і дорослих різних країн світу.

Девіз форуму: “За рівні права і можливості розвитку” або “У наших руках майбутнє — створимо його самі”.

Терміни проведення форуму: липень—серпень 1999 р.

Місце проведення: Україна, Крим, МДЦ “Артек”.

Цільова стратегія проекту.

Актуалізація проблем дитинства в сучасному світі. Організація конкретних дій дітей і дорослих для вирішення існуючих проблем у сфері життя і прав дітей.

Провідна ідея проекту.

Діти і дорослі на форумі і поза ним різноманітними діями, акціями привертають увагу громадськості до проблем дитинства, сприяють проведенню аналізу, підбиттю підсумків політики своїх держав у сфері дитинства, беруть участь у визначенні нових напрямків і дальших шляхів забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей, сприяють охороні прав дітей.

Пріоритетні ідеї:

- миролюбності;
- гуманізму;
- демократії;
- неухильного розвитку;
- добросусідства;
- милосердя;
- толерантності;
- забезпечення прав дітей.

Стратегічне завдання проекту.

Форум “Крок у XXI столітті” покликаний об’єднати громадськість усіх країн, актуалізувати проблеми дитинства, сприяти їх позитивному розв’язанню в окремих організаціях, рухах, товариствах, країнах.

Крім того, форум вирішує такі завдання:

- сприяє контактам структур, що займаються проблемами дитинства;
- дає можливість об’єднати зусилля дітей і дорослих у практичній діяльності і спілкуванні;
- дає можливість дитині відчувати причетність до розв’язання важливих проблем, формує в ній аналітико-прогностичне мислення;

- активізує пошук інтенсивних форм залучення дітей до громадської діяльності;
- сприяє обміну досвідом і інформацією;
- пропагує права дітей.

Основні характеристики, принципи побудови й участі в проекті.

Статус проекту:

- міжнародний, недержавний. Здійснюється шляхом інтеграції офіційних і громадських організацій різних країн при підтримці фінансових структур і держав;
- будується на основі процесів, що реально відбуваються у сфері дитинства в різних країнах.

Загальні принципи:

- *добровільність* участі в проекті на основі прийнятих його головних ідей, принципів, змісту і форми організації;
- *свобода вибору*. Надання учасникам можливості вибору проблематики обговорення, участі в різних акціях, заходах, справах;
- *свобода спілкування* на принципах прагнення до взаєморозуміння, до взаємотерпимості, конструктивності;
- *повага до поглядів*, ідей, підходів і діяльності учасників форуму.

Основні психолого-педагогічні і методологічні принципи проекту:

- особистісно-діяльнісний підхід, визнання самоцінності особистості дитини, сприйняття її як суб'єкта діяльності спілкування;
- варіативно-програмний підхід. Надання можливостей для здійснення дитиною вільного й усвідомленого вибору ідей, норм, цінностей, моделей поведінки, рішень тощо;
- партнерство, рівноправна співпраця дітей і дорослих. Голоси дитини і дорослого рівнозначні.

Основний метод форуму — метод змістовної дії.

Учасники проекту.

Учасниками проекту можуть стати діти і дорослі всіх країн світу, що відгукнуться на ідеї форуму, всі існуючі на сьогоднішній день дитячі та підліткові:

- організації (піонерські, скаутські, екологічні, добродійні, релігійні);
- рухи; спільноти;

- дитячі і молодіжні центри;
 - асоціації;
 - клуби;
 - навчальні заклади;
 - асоційовані школи і клуби ЮНЕСКО;
 - усі, хто поділяє занепокоєння проблемами дитинства.
- Серед дорослих учасників форуму хотілося б бачити:
- керівників міжнародних і регіональних дитячих організацій і рухів;
 - політичних і громадських діячів різних країн;
 - представників культури і мистецтва;
 - спеціалістів міжнародних юридичних служб з питань захисту прав дітей.

Форум має свою символіку й атрибутику:

- прапор;
- емблему;
- символ — дитина, новий паросток у світі, що розвивається; образ якоїсь дитини, що потребує підтримки і допомоги (сімейний дитячий будинок у Криму).

ІХ. Питання для обговорення і перевірки

1. Кому належить створення методу проектів? Хто розвинув ідеї автора?
2. Чи мало проектування успіх у Росії та в Україні?
3. Які ідеї лежали в основі навчального проектування?
4. Що притягує у проектній технології педагогів?
5. Які сучасні вимоги до проектної технології?
6. Що може стати проектною технологією?
7. Які види проектів вам відомі?
8. За якими ознаками можна класифікувати проекти?
9. Які типи проектів можна виділити за домінуючим у них методом?
10. Назвіть типи і приклади проектів за характером контактів.
11. Які типи проектів можна виділити за кількістю учасників і тривалістю проведення?
12. Як здійснюється зовнішня оцінка проекту?

Творчі завдання

1. Запропонуйте теми проектів з вашого навчального предмета.
2. Запропонуйте теми міждисциплінарних проектів з урахуванням специфіки вашого навчального предмета.

3. Запропонуйте можливі результати проекту.

4. Обговоріть у групі різні ідеї проекту. Виберіть одну і обґрунтуйте цей вибір. Сформулюйте ідею проекту. Визначте тип проекту. Позначте знання з інших галузей, які будуть потрібні у роботі над проектом. Покажіть варіанти оформлення проекту.

Х. Література

1. *Кручинина Т. Г.* Проектная деятельность. — Вестник НМЛІ Международного детского центра “Артек”. — 1998. — №1. — С. 4—7.

2. *Левитес Д. Г.* Практика обучения: современные образовательные технологии. — М.; Воронеж, 1998.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /Под ред. Е. С. Полат. — М., 1999.

4. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. — М., 1998.

НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Чи варто використовувати комп'ютери в школі? Багато хто з педагогів відповідають на це запитання позитивно. У деякого є заперечення філософського або чисто практичного характеру. Однак усі згодні з тим, що певна адаптація школи до комп'ютерного століття необхідна. Єдиної ж думки про те, якою вона повинна бути, на сьогоднішній день не існує.

Суспільство зазнає швидких та фундаментальних змін в структурі й галузях діяльності. Корені багатьох змін криються в нових способах створення, збереження, передачі та використання інформації. Ми існуємо в стані переходу від індустріального століття до інформаційного. Це означає, зокрема, що все більша кількість людей усе частіше і частіше стикається з потребою опрацювання постійно зростаючого обсягу інформації. Комп'ютерні і комунікаційні технології є цілком очевидними проявами інформаційної революції. Тому стає зрозумілою та зацікавленість, що виявляють до комп'ютера педагоги, які займаються пошуками шляхів адаптації школи до сучасного світу.

Частина людей переконана в тому, що комп'ютер дає нові можливості для творчого розвитку дітей і вчителів, дозволяє звільнитися від нудного традиційного навчання і розробити нові ідеї, дає можливість вирішувати цікавіші і складніші проблеми. Інші вважають, що всі: і діти, і дорослі — повинні навчитися здійснювати контроль над машинами, не чекаючи того моменту, коли ті почнуть управляти ними. На погляд цієї групи людей, вміння користуватися комп'ютером — не що інше, як засіб самозахисту. Проте і прихильники, і противники комп'ютерів переконані у тому, що, здобувши знання про комп'ютери і відпрацювавши навички роботи на них, діти будуть краще підготовлені до життя і здобуття матеріальних благ у цьому мінливому світі.

I. Історія виникнення технології

Розробка комп'ютерних технологій навчання на теренах України почалася в середині 70-х років і розвивалася переважно у вищій школі. Найбільшого поширення набули автоматизовані навчальні системи. Обчислювальна техніка того часу була дорогою і недосконалою, тому можливості таких систем були обмежені. Здебільшого це були довідкові та тестувальні системи, побудовані за принципами програмованого навчання.

Точкою відліку появи нових інформаційних технологій навчання в масовій школі вважається урядова постанова "Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес", прийнята 1985 року. Ця постанова передбачала введення в 9-10 класах нового предмета "Основи інформатики та обчислювальної техніки". Було обрано курс на розробку вітчизняної обчислювальної техніки навчального призначення і програмно-методичного забезпечення курсу інформатики в школі. Педагогічні інститути відкривали нові спеціальності, пов'язані з підготовкою вчителів інформатики. Багато вчителів математики і фізики пройшли курсову перепідготовку на базі інститутів підвищення кваліфікації і почали викладати інформатику. З оснащенням шкіл класами навчальної обчислювальної техніки з'явилася можливість проведення масових педагогічних досліджень з питань використання комп'ютерів у середній та вищій освіті.

У 1988 році робоча група під головуванням академіка А. П. Єршова запропонувала на обговорення Концепцію інформатизації освіти [2], в якій давалося визначення поняттям "інформатизація суспільства", "інформатизація освіти" і впроваджувався термін "нова інформаційна технологія (НІТ)". На жаль, незважаючи на часте використання цього терміна, у тексті концепції відсутнє його чітке визначення. Цей документ фіксував поточний стан справ у галузі *інформатизації освіти* і визначав головні напрями розвитку цього процесу. Згодом з'являються фундаментальні і прикладні вітчизняні психолого-педагогічні дослідження з питань *нових інформаційних технологій навчання*. Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджувала І. В. Роберт; психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю. І. Машбіц, систему підготовки вчителя до використання інформаційної технології

в навчальному процесі запропонував і обґрунтував М. І. Жалдак. Американському вченому С. Пейперту належить ідея “комп’ютерних навчальних середовищ”, на якій базується більшість сучасних навчальних комп’ютерних програм. Він досліджував можливості комп’ютера як засобу для розвитку розумової діяльності школярів [7].

Незважаючи на величезний педагогічний і дидактичний потенціал, НІТ навчання ледве знаходять місце в сучасній школі. Це обумовлено низкою причин: слабкою матеріальною базою багатьох шкіл, невідповідністю вчителів, практичною відсутністю методик використання комп’ютерів для викладання шкільних предметів.

Багато хто з педагогів-дослідників уже сьогодні говорить про те, що комп’ютер погано поєднується з традиційною системою освіти. Застосування його в межах класно-урочної системи має незначний вплив на результати навчання, хоч і підвищує мотивацію навчальної діяльності. Проте можливості комп’ютера як інструмента розвитку пізнавальних, творчих, дослідницьких здібностей дітей можуть цілком проявитися зі зміною мети і змісту сучасної освіти у бік індивідуально-орієнтованої моделі навчання.

II. Концептуальні положення

Сьогодні важко говорити про певну усталену концепцію НІТ навчання. Бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп’ютерів, комп’ютерних комунікацій, усяких електронних пристроїв), а отже, поява нових технологій обробки, передачі, одержання і збереження інформації відкриває нові можливості для застосування комп’ютерів у навчальному процесі.

У літературі з інформаційних технологій навчання трапляються синонімічні вирази, тісно пов’язані з поняттям “нові інформаційні технології навчання”, такі як “сучасні інформаційні технології навчання”, “НІТ освіти”, “технології комп’ютерного навчання”, “ЕКСЗТН — електроніо-комунікативні системи, засоби і технології навчання” тощо. Це свідчить про те, що термінологія інформаційних технологій навчання і відповідні поняття ще не усталилися.

Розкриття поняття “НІТ” ми почнемо з понять “інформатизація суспільства” та “інформатизація освіти”, тому що НІТ є рушійною силою цих процесів.

Інформатизація суспільства є процесом активного повсюдного використання інформаційної техніки для виробництва, переробки, збереження і поширення інформації й особливо

знань [9]. Обсяги інформації в сучасному суспільстві настільки великі, що звичайні шляхи пошуку, передачі, роботи з інформацією стають неефективними. З іншого боку, сучасні потужні комп'ютери і засоби зв'язку дозволяють швидко знаходити, передавати й обробляти необхідну інформацію. Але для цього потрібно вміти користуватися цими засобами, тобто володіти відповідними технологіями. Такі технології мають назву "нових інформаційних технологій". Чому в цій назві присутнє слово "нові"? Річ у тім, що інформаційні технології в суспільстві були завжди. Люди спілкувалися між собою, передавали повідомлення одне одному, зберігали знання і значущу інформацію для наступних поколінь. Але тільки з появою нових технічних засобів можливості роботи з інформацією якісно змінилися і значно розширилися.

У науковій літературі термін "НІТ" визначається як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами [2]. Складовими НІТ є засоби і методи НІТ (табл. 1).

Школа як соціальний інститут не може не відчувати на собі змін, що відбуваються в суспільстві. Процес інформатизації суспільства неминуче тягне за собою процес інформатизації освіти.

Таблиця 1

Складові НІТ

Нові інформаційні технології		
Засоби НІТ		Методи НІТ
Апаратні	Програмні	
ЕОМ, персональні ЕОМ, локальні і глобальні мережі, пристрої введення—виведення, засоби збереження великих обсягів інформації та інше сучасне периферійне обладнання	Програмні комплекси, інформаційні системи, системи машинної графіки, системи мультимедіа та гіпермедіа, системи штучного інтелекту, програмні засоби міжкомп'ютерного зв'язку тощо	Системний аналіз, системне проектування, методи передачі, збереження та захисту інформації, безпаперові технології, методи колективного використання різноманітних інформаційних ресурсів тощо

Основна соціальна функція школи — підготовка людини до повноцінної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства. Аби випускник школи знайшов своє місце в

інформаційному суспільстві, він повинен опанувати нові інформаційні технології, оволодіти навичками використовувати комп'ютер як інструмент повсякденної діяльності: чи то для складання звіту, чи для моделювання експерименту. Для формування таких навичок дворічного курсу інформатики, безперечно, мало. З іншого боку, немає сенсу вивчати НІТ заради НІТ. Технології повинні бути наповнені предметним змістом: вони мають стати для школяра засобом, який полегшує процес здобуття нових знань і вмінь. Сучасний зміст і форми навчання, засновані на "докомп'ютерних", паперових, технологіях, погано узгоджуються зі спробами навіть фрагментарного використання комп'ютера на уроках. Інформаційні технології містять якісно нові можливості для навчання і розвитку дитини, а тому потребують перегляду змісту й організаційних форм навчання.

Інформатизація освіти — це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки й використання сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання [15].

Головною ланкою процесу інформатизації освіти є зміна мети і змісту навчання. Технологічне переоснащення навчального процесу, поява нових методів і організаційних форм навчання — це лише похідні, що забезпечують досягнення висунутої мети. Зміна змісту навчання відбувається за декількома напрямками, значущість яких змінюється з розвитком процесу інформатизації суспільства.

Перший напрям пов'язаний зі становленням навчальних дисциплін, що забезпечують підготовку учнів у галузі інформатики.

Другий напрям пов'язаний з активним використанням комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій, застосування яких стає нормою в усіх галузях людської діяльності. Цей процес приносить з собою зміну предметного змісту всіх навчальних дисциплін на всіх рівнях освіти.

Третій напрям пов'язаний із впливом інформатизації на мету навчання. Це буде дедалі відчутнішим з розвитком процесів інформатизації суспільства, проведенням робіт з реструктурування знань, накопичуваних людством. Має бути вироблена якісно нова модель підготовки членів майбутнього інформаційного суспільства, для яких здатність до людських комунікацій, активне оволодіння науковою картиною світу, гнучка зміна своїх функцій у праці, відповідальна громадянська позиція і розвинена планетарна свідомість стануть початковою життєвою потребою.

На нинішньому етапі інформатизації освіти відбувається активне опанування засобів НІТ і фрагментарне впровадження їх у традиційні навчальні дисципліни (таблиця 2).

Педагогіка визначає нові інформаційні технології навчання як методологію і технологію навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання, й у першу чергу ЕОМ [6].

Складовими НІТ навчання є засоби НІТ навчання і методи їх використання в навчальному процесі. Зміст цих складових відображено у таблиці 2.

Крім терміна “НІТ навчання”, іноді вживають ширший термін — “НІТ освіти”. У зміст НІТ освіти, крім складових НІТ навчання, входять також нові засоби і методи керування системою освіти (введення баз даних учнів і вчителів, інформаційно-довідкові нормативні і методичні системи, телекомунікаційні системи між школами і установами освіти тощо).

Таблиця 2

Складові НІТ навчання

НІТ НАВЧАННЯ				
Засоби НІТ навчання			Методи НІТ навчання	
Апаратні	Програмно-методичні	Навчально-методичні	Традиційна модель навчання	Нетрадиційна модель навчання
Класи навчальної обчислювальної техніки, локальні і глобальні навчальні комп'ютерні мережі, електронне демонстраційне обладнання, комп'ютерні навчальні лабораторії тощо.	Програмно-педагогічні засоби (навчальні, контролюючі, імітаційно-моделювальні, інструментальні, службові програми), комп'ютерні курси, програмно-методичні комплекси тощо.	Навчальні та методичні посібники, нормативно-технічна документація, організаційно-інструктивні матеріали тощо.	Фрагментарне використання комп'ютера на уроках як тренажера або для демонстрації; контроль знань і тестування; дослідницька робота учнів у позаурочний час тощо.	Дослідницька робота в комп'ютерних лабораторіях, обчислювальні експерименти, телекомунікаційні навчальні проекти, дистанційне навчання, використання гіпертекстових довідкових систем із можливістю виходу у світову інформаційну мережу.

III. Мета і завдання НІТ навчання

Основною метою НІТ навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Педагогічні завдання НІТ навчання:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;
- побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині і дорослому власну траєкторію самоосвіти;
- системна інтеграція предметних галузей знань;
- розвиток творчого потенціалу учня, його здібностей до комунікативних дій;
- розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності;
- формування інформаційної культури учнів;
- реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки; підготовка користувача засобів нових інформаційних технологій).

IV. Ключові слова

Інформатизація освіти, нові інформаційні технології, засоби нових інформаційних технологій, інформатика, програмно-педагогічні засоби, дистанційне навчання, мультимедіа.

V. Понятійний апарат

Інформатика — це фундаментальна наукова дисципліна, що вивчає структуру і загальні властивості інформації, а також закономірності та методи її створення, збереження, пошуку, перетворення, передачі та використання в різних сферах людської діяльності.

Нові інформаційні технології — це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій.

Засоби нових інформаційних технологій (ЗНІТ) — це програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки, а також сучасні засоби і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збирання, накопичення, збереження, обробки, передачі інформації.

Інформатизація освіти — це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання сучас-

них нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання.

Засоби інформатизації освіти — це ЗНІТ разом з навчально-методичним, нормативно-технічним й організаційно-інструктивним матеріалом, що забезпечує їх педагогічно доцільне використання.

Нові інформаційні технології навчання — це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання й у першу чергу ЕОМ.

Програмно-педагогічні засоби — сукупність комп'ютерних програм навчального призначення.

Дистанційне навчання — процес взаємодії викладача й учня за допомогою комп'ютерних комунікацій.

Комп'ютерні комунікації (комп'ютерні мережі) — засоби зв'язку для передачі інформації між комп'ютерами.

Мультимедіа (від англійських слів multi — багато, media — середовище) — поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти і надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну тощо.

Текстовий редактор — комп'ютерна програма, призначена для роботи з текстом. Дозволяє вводити, зберігати, редагувати, друкувати у зручному вигляді текстову інформацію.

Графічний редактор — комп'ютерна програма, призначена для створення малюнків або мультиплікаційних кадрів.

Електронна таблиця — комп'ютерна програма, що дозволяє вводити й обробляти дані у табличній формі.

База даних — структурована певним чином сукупність даних, що зберігається в пам'яті комп'ютера.

Система керування базами даних — комп'ютерна програма, що дозволяє обробляти бази даних.

Діалогова навчальна програма — комп'ютерна програма, що імітує діалог учителя та учня.

Експертна система — комп'ютерна програма, що моделює діяльність людини-експерта в певній предметній галузі, фахівця з розв'язування задач із неповними вихідними даними або вірогідними результатами розв'язку.

Імітаційно-моделювальна програма — навчальна комп'ютерна програма, що дозволяє спостерігати і моделювати на екрані комп'ютера деяке явище або процес.

Телекомунікаційні технології — технології передачі й одержання інформації за допомогою глобальних комп'ютерних мереж.

VI. НІТ у школі

Як було зазначено, на сучасному етапі вчителі-предметники тільки починають освоювати НІТ навчання. Можна визначити такі функції і сфери застосування нових інформаційних технологій у сучасній школі:

1. НІТ як предмет вивчення на уроках інформатики;
2. НІТ як нові методи і засоби навчання;
3. НІТ як методи і засоби керування навчально-виховним процесом.

1. НІТ як предмет вивчення на уроках інформатики.

Програма вивчення інформатики складається з двох основних змістовних ліній — лінії інформаційно-логічних моделей і лінії інформаційних технологій [4].

Лінія інформаційно-логічних моделей містить у собі основні власне інформатики як фундаментальної науки.

Лінія інформаційних технологій припускає вивчення, в першу чергу, основ універсальних комп'ютерних технологій. Це технології, засновані на роботі з текстовими і графічними редакторами, електронними таблицями, базами даних, а також мультимедіа і телекомунікаційні технології. Також передбачається знайомство з деякими спеціалізованими технологіями, що базуються на універсальних технологіях (наприклад, редагування, комп'ютерна верстка, книжкова ілюстрація, бухгалтерський облік, створення комп'ютерної анімації, режими, проектування в архітектурі, моделювання одягу, дизайн та багато іншого). Учні виконують індивідуальні проекти з використанням досліджуваних технологій, а також, крім загальних навиків роботи з комп'ютером (включно з технікою безпеки), набувають деяких спеціальних корисних навиків: володіння клавіатурою, робота з комп'ютерними пристроями, локальною мережею, системами комунікацій тощо.

2. НІТ — нові можливості навчання.

Нові інформаційні технології відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення усяких професійних навиків, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

Інформаційні технології навчання надають можливість учителю для досягнення дидактичної мети застосовувати як

окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Орієнтовані на вчителя інструментальні засоби (програми—конструктори уроків) дозволяють йому оперативно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій. Вчитель одержує додаткові можливості для підтримки і спрямовування розвитку особистості учня, творчого пошуку й організації їхньої спільної роботи.

Як показує сучасна педагогічна практика, *використання комп'ютера в навчальному процесі спрямоване переважно на розв'язання таких чотирьох типів дидактичних завдань* [5].

1. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективнішого розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань. Змістом об'єкта засвоєння в комп'ютерній навчальній програмі цього типу є довідкова інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрації тощо.

Комп'ютер, який оснащено технічними засобами мультимедіа, дозволяє використовувати дидактичні можливості відео- і аудіоінформації. Технології мультимедіа не тільки перетворили комп'ютер у повноцінного співрозмовника, а й дозволили учням, не покидаючи навчального класу (дому), бути присутніми на лекціях видатних вчених і педагогів, стати свідками історичних подій минулого і сучасного, відвідати найвизначніші музеї і культурні центри світу, найвіддаленіші й цікаві з географічного погляду куточки Землі. Впровадження в навчальний процес гіпертекстових технологій забезпечило учнів і викладачів принципово новими можливостями роботи з довідковою інформацією. За допомогою гіпертекстових систем можна створювати перехресні посилання в текстових масивах, що полегшує пошук потрібної інформації з ключових слів. Системи гіпермедіа дозволяють пов'язати один з одним не тільки фрагменти тексту, а й графіку, звукозаписи, фотографії, мультфільми, відеокліпи тощо.

Використання таких систем дозволяє створювати і широко тиражувати на лазерних компакт-дисках "електронні" довідники, книги, енциклопедії.

Розвиток *інформаційних телекомунікаційних мереж* дає новий імпульс системам дистанційного навчання, забезпечує доступ до гігантських обсягів інформації, яка зберігається в різних куточках нашої планети.

2. Комп'ютер може бути засобом, на який покладено вирішення окремих дидактичних завдань при збереженні загальної структури, мети і завдань безмашинного навчання. При цьому сам навчальний зміст не закладається в комп'ютер

(ЕОМ виконує функції контролера, тренажера тощо). Цю функцію широко подано в *діалогових навчальних системах*, які моделюють діяльність учителя. Нині найчастіше використовуються довідково-контролювальні програми з деяких шкільних предметів. Нові цікаві можливості під час роботи з текстами дає текстовий редактор (тренаж, самоконтроль, самокорекція, порівняння з еталоном).

Широкі можливості і перспективи надаються в *експертних навчальних системах (ЕНС)*. ЕНС мають у своєму розпорядженні можливість пояснень стратегії і тактики розв'язку завдань із досліджуваної предметної галузі за діалоговою підтримкою процесу розв'язування; контролю рівня знань, умінь і навиків із діагностикою помилок учня і оцінкою достовірності контролю; автоматизації процесу керування саме системою в цілому. Орієнтуючи учня на самостійну роботу, ЕНС ініціюють процес пізнавальної діяльності учнів, підвищують мотивацію навчання за рахунок варіативності самостійних робіт і можливості самоконтролю.

3. Використовуючи комп'ютер, можна ставити і вирішувати нові дидактичні завдання, не розв'язувані традиційним шляхом. Характерними є *імітаційно-моделювальні програми*, наприклад комп'ютерні програми з імітації експерименту. У цих програмах об'єктом засвоєння виступають: а) зовнішні параметри того або іншого процесу; б) закономірності, які не доступні для спостереження в природних умовах; в) зв'язки імітованих явищ із тими параметрами, які автоматично задані програмою; г) пошук параметрів, які оптимізують проходження імітованого процесу, тощо.

Наприклад, у процесі викладання математики можливо використовувати інструментальні програмні засоби, що дозволяють створювати різні математичні моделі, керувати ними і досліджувати їх "поведінку" (зокрема, під час вивчення тематики, пов'язаної з дослідженням функцій, розв'язанням завдань на оптимізацію, моделюванням геометричних об'єктів і ситуацій).

Одним з перспективних напрямів, що дозволяє уникнути негативних наслідків, пов'язаних із зануренням учня у світ символів та імітацій реальних процесів, які подаються на екрані комп'ютера, є використання навчального демонстраційного обладнання, з'єднаного з комп'ютером, що дозволяє дати учню інструмент дослідження реальних явищ або об'єктів [10].

Найцікавішим, з огляду на світову педагогічну практику, є таке обладнання:

- “персональна комп’ютерна лабораторія” (фірма IBM), до складу якої входить набір датчиків, з’єднаних з ПЕОМ;
- “електронний конструктор” (типу LEGO-LOGO);
- набір навчальних роботів, що імітують роботу промислових пристроїв і механізмів, керованих ЕОМ;
- різноманітні засоби введення і маніпулювання текстовою і графічною інформацією тощо.

Використання датчиків і пристроїв для реєстрації та вимірювання деяких фізичних величин (наприклад, розміри світлового потоку, температури, вологості) і пристроїв, що забезпечують введення і виведення сигналів, дозволяє демонструвати на екрані ЕОМ різні фізичні закономірності у вигляді моделей, графіків, діаграм, які динамічно змінюються залежно від зміни вхідних параметрів. При цьому з’являється можливість проведення десятків експериментів за порівняно невеликий відрізок часу при негайному зворотному зв’язку і візуалізації результатів експериментів на екрані. Це дозволяє учневі висунути гіпотезу про досліджувану закономірність, підтвердити її або спростувати на підставі спостережуваних результатів. Таким чином, процес передавання готових знань та їхня експериментальна перевірка (розвиток компонентів репродуктивного і продуктивного типів мислення) у традиційній методиці замінюються експериментально-дослідницькою діяльністю учнів, що забезпечує самостійне відкриття учнями закономірностей або властивостей досліджуваних об’єктів (розвиток компонентів теоретичного типу мислення). Такі підходи доцільно застосовувати в процесі викладання фізики, хімії, біології або інтегрованих курсів, які включають основи природничих наук.

4. Комп’ютер може використовуватися як засіб, що допомагає засвоювати складні абстрактні теоретичні поняття. Таке засвоювання досягається шляхом моделювання поняття. Разом з тим реалізуються принципово нові стратегії навчання. Характерним прикладом цього напрямку розробок є так звані “комп’ютерні навчальні середовища”, або “мікросвіти”, що представляють моделі освоєваних галузей знань (С. Пейперт, США; Б. Сендов, НРБ та інші).

Основні ідеї С. Пейперта полягають ось у чому:

1. При засвоюванні певного абстрактного поняття людина (дитина) спочатку створює його модель, використовуючи як об’єкт для цієї моделі предмети, що оточують її, та вивчає внутрішні ознаки і зв’язки цього поняття на моделі.

2. Молодший школяр може засвоїти досить складне абстрактне поняття, якщо запропонувати йому як модель деякий об'єкт із фізичної реальності, що оточує його, яким можна маніпулювати спочатку наочно-дієво, потім наочно-образно.

3. Якщо такого об'єкта немає, його можна штучно створити. С. Пейперт називає це "об'єктом, за допомогою якого думають". "Моя мета — придумати такі об'єкти, які діти могли б освоювати самі, перетворюючи їх у свої засоби осмислення світу" [7].

4. Такі об'єкти С. Пейперт пропонує створювати за допомогою комп'ютера. Як приклад одного з комп'ютерних об'єктів він розробив мікросвіт Черепашки LOGO. Численні дослідження, проведені С. Пейпертом і його співпрацівниками в Массачусетському технологічному інституті, виявили, що за допомогою Черепашки у дітей молодшого шкільного віку вдавалося сформулювати абстрактні поняття геометрії, механіки, математичного аналізу, програмування і навіть лінгвістики. Працюючи з Черепашкою, діти також освоювали різні прийоми логічного мислення.

5. Крім того, С. Пейперт акцентує увагу на тому, що такі об'єкти повинні бути привабливими для дитини й індивідуальними, тобто відповідати її особистим смакам і пристрастям.

Комп'ютер має багато технічних можливостей: графіку, звук, анімацію, — що робить його привабливим для дітей. Але головне, що відрізняє комп'ютер від інших засобів навчання, — це можливість діалогу — не формального діалогу, коли комп'ютер ставить запитання, а школяр повинен відповісти в жорстко заданих рамках, а інтерактивного діалогу: коли головною у діалозі стає дитина, коли вона нав'язує комп'ютеру свої правила або "навчає" його, примушуючи виконувати певні дії.

Водночас проблеми й обмеження цієї технології навчання, заснованої на принципі конструктивізму в психології (відповідно до концепції інтелектуального розвитку Ж. Піаже), обумовлені характером діяльності учнів, який не регулюється, бо здійснюється через систему ігрових дій користувача зі змістом предметного середовища. Тому актуальною в розробці цих технологій навчання залишається проблема перетворення ігрової мотивації діяльності дітей у повноцінно здійснювану і внутрішньо мотивовану навчальну діяльність.

Цілкові нові можливості для учнів і викладачів надають телекомунікаційні технології. Спостереження фахівців показали, що робота в комп'ютерних мережах активізує потребу учня бути членом суспільства. Відзначається поліпшення

письменності і розвитку мовлення дітей через телекомунікаційне спілкування, підвищення їхнього інтересу до навчання і, як наслідок, загальне зростання успішності. Набувають все більшого поширення міжнародні телекомунікаційні проекти.

Учні, одержуючи доступ до професійних банків і бази даних, опановують наукові проблеми, розробки яких ще не завершені, працюють невеликими дослідницькими колективами, обмінюються результатами з іншими дослідниками в своїй галузі. Використання добре структурованої інформації, збереженої в базах даних, є засобом перевірки власних гіпотез, допомагає учням запам'ятати інформацію, сприяє формуванню прийомів виконання логічних операцій аналізу, порівняння тощо.

Викладачі, завдяки доступу до мереж телекомунікацій, не тільки істотно підвищують свою інформаційну озброєність, а й одержують унікальну можливість спілкуватися зі своїми колегами практично по всьому світові. Це створює ідеальні умови для професійних контактів, виконання спільної навчально-методичної і наукової праці, обміну навчальними розробками, даними тощо.

Останнім часом в Україні поширюється використання комп'ютерів у дошкільних освітніх установах. Розробляються методики, спрямовані на розвиток дітей з урахуванням їхнього віку та індивідуальних особливостей, організацію їхнього спілкування. Окрема увага приділяється використанню сучасних інформаційних технологій при розв'язуванні завдань інтеграції дітей з обмеженими можливостями в життя сучасного суспільства. Для цієї групи дітей інформаційні технології нерідко є єдиним засобом одержання повноцінної освіти, конкурентоздатної професії і просто спілкування.

3. НІТ у керуванні освітою.

НІТ надають нові можливості для управлінської діяльності як в окремій школі, так і в усій системі освіти в цілому.

Один або два комп'ютери, призначені для автоматизації адміністративно-господарської діяльності школи, дозволяють створювати бази даних учнів (алфавітну книгу школи), анкетних даних учителів, реєструвати вхідні і вихідні документи, складати розклад занять, готувати різні статистичні зведення. Автоматизація роботи шкільної бібліотеки дає можливість швидкого пошуку потрібної літератури, ведення карток учнів і вчителів, нагляду за станом шкільних підручників тощо.

Наявність достатньої кількості комп'ютерів дає змогу об'єднувати їх в інформаційну мережу школи, яка зв'язує кабінет директора, учительську, шкільні кабінети, адміністра-

тивно-господарську частину, бібліотеку в єдиний інформаційний простір. Це надає нові можливості автоматизації управлінської діяльності: ведення електронних журналів успішності учнів, створення і використання різних інформаційно-довідкових систем (нормативних, предметних, методичних), одержання і передачу оперативної інформації по всій школі тощо.

Застосування комп'ютерів у психологічній службі школи дає змогу оперативно використовувати складні психодіагностичні методики, тестувати великі групи учнів, проводити статистичну обробку даних психодіагностики, відслідковувати динаміку розвитку психологічних особливостей учнів упродовж усього періоду навчання.

Об'єднання шкіл і установ освіти в єдину інформаційну мережу дає змогу розв'язати проблему обміну оперативною інформацією між органами керування освітою й освітніми установами (накази, довідки, статистичні дані).

VII. Вимоги до особистості педагога

Аби використовувати комп'ютерні технології навчання у власній практиці, педагог повинен мати уявлення про можливості комп'ютера як засобу навчання, знати основні вимоги до навчальних програм (дидактичні, психолого-ергономічні, технічні), вміти використовувати комп'ютер у повсякденній діяльності.

На першому етапі впровадження інформаційних технологій у навчання важливою є співпраця вчителя інформатики й вчителя-предметника. Вчитель інформатики забезпечує технічний бік процесу навчання, консультує вчителя-предметника з питань програмного забезпечення.

Як уже зазначалося, на думку багатьох дослідників у галузі інформаційних технологій навчання [11], НІТ мало застосовуються в традиційній моделі навчання. Тому пропонується використовувати НІТ у рамках нетрадиційних моделей, наприклад у рамках індивідуально-орієнтованої моделі навчання.

У цьому випадку вчитель повинен мати професійно-особистісні якості, необхідні для реалізації принципів педагогіки співпраці, такі як: демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність (полілогічність як форма демократичності), рефлексивність (усвідомлення мети, змісту, способів діяльності і характеру взаємодії).

Результати реалізації цієї моделі за допомогою НІТ полягають ось у чому: в учнів з'являється стійкий інтерес до навчання і пізнавальні мотиви, формуються потреби в самонавчанні, саморозвитку, а також уміння самовизначатися в навчальній діяльності з усвідомленням особистої відповідальності в ній, потреби в колективній праці, спрямованій на одержання спільного результату тощо; у педагога змінюється позиція — він стає носієм нового педагогічного мислення і принципів педагогіки співпраці, професіоналом, що рефлексує, здатним до проектування та перепроєктування (залежно від потреби навчального процесу і кожного окремого учня) своєї діяльності відповідно до зазначених принципів педагогіки співпраці.

VIII. З досвіду роботи

Уразливим місцем упровадження НІТ у навчання є досить висока вартість засобів НІТ (комп'ютерів, комунікацій, програмних засобів, обслуговування та ремонту техніки). Слабке фінансування шкіл в сучасних складних соціально-економічних умовах стримує розвиток комп'ютерних технологій навчання. Сьогодні ми можемо говорити лише про фрагментарне використання комп'ютерів у процесі навчання, але тут вже накопичено деякий педагогічний досвід.

У початковій школі комп'ютер використовують як засіб для розвитку розумових дій молодших школярів. На сьогоднішній день існує багато програм розвивального характеру, серед них — пакет “Вундеркінд”, який складається з дванадцяти розвивальних комп'ютерних ігор для дітей. Вони призначені для розвитку в дитини логічного мислення (гра “Малюк-1”, розділи “Добери пару” та “Знайди зайве”, ігри “Наш потяг”, “15x15”), пам'яті (ігри “Тренування пам'яті”, “Вивчаємо годинник”), математичної та художньої уяви.

У середній та старшій школі також є досвід використання комп'ютерів на різних уроках: української, російської, англійської мов, математики, фізики, хімії тощо. Вчителі української мови на своїх уроках застосовують пакет навчальних та контрольних програм “Рідна мова”. Для вчителів гуманітарного напрямку вдалим є використання інструментального програмного засобу “Designer”, за допомогою якого можна створювати тестові завдання з різних предметів. Для вивчення та моделювання математичних і фізичних процесів вчителі математики та фізики використовують на уроках ма-

тематичні пакети “Eureka”, “Gran” та інші. Широко розповсюджені пакети програм з хімії “Неорганічна хімія” та “Органічна хімія” надають можливість не лише вивчати цей предмет глибше, а й перевіряти знання учнів.

Досвід роботи багатьох шкіл, які використовують НІТ у навчанні, показує, що комп’ютер у школі може надати істотну інформаційну підтримку вчителю в організації навчального процесу, підвищити якість та ефективність навчальних методик, реалізувати індивідуальний підхід до кожного учня.

ІХ. Питання для обговорення

1. Що таке нові інформаційні технології?
2. Які відмітні риси інформаційного суспільства?
3. Що таке нові інформаційні технології навчання?
4. Які інформаційні технології є предметом вивчення на уроках інформатики в школі?
5. Що таке телекомунікаційні технології?
6. Сформулюйте мету та завдання НІТ навчання.
7. Розкрийте основні складові НІТ навчання.
8. Опишіть педагогічні можливості НІТ при вивченні предметів шкільного циклу.
9. Що таке програмно-педагогічні засоби? Які різновиди навчальних комп’ютерних програм ви знаєте?
10. Які нові можливості надають НІТ у керуванні освітою?
11. Які перспективи використання НІТ у навчанні?

Х. Література

1. *Бордовский Г.А., Извозчиков В.А., Исаев Ю.В., Морозов В.В.* Информатика в понятиях и терминах: Книга для учащихся старших классов средней школы. — М.: Просвещение, 1991. — 208 с.
2. *Жалдак М. И.* Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе. — М., 1989. — 48 с.
3. Концепция информатизации образования // Информатика и образование. — 1988. — № 6. — С. 3—31.
4. *Крылова Е.С., Горячев А.В.* Проект программы по информатике. // Информатика и образование. — 1996. — № 1. — С. 11—16.
5. Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения // Информатика и образование, 1989. — № 3. — С. 5—12.
6. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посіб. для вчителів / Авт. кол.; За ред. Ю. І. Машбіца. — К.: ТЗМН, 1997. — 264 с.

7. *Пейперт С.* Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.

8. *Политика в области образования и новые информационные технологии: Национальный доклад Российской Федерации на II Международном конгрессе ЮНЕСКО "Образование и информатика".* — М.: Просвещение, 1996. — 34 с.

9. *Ракитов А.И.* Философия компьютерной революции. — М., 1991.

10. *Роберт И.В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. — М., 1994.

11. *Сергеева Т.А.* Новые информационные технологии и содержание обучения // Информатика и образование. — 1991. — №1. — С. 3—10.

12. Системы обработки информации. Компьютерная технология обучения: определение терминов. — К., 1993.

13. *Тихонова Т.В.* Нові інформаційні технології у школі і вузі. В зб.: Освітні технології у школі та вузі. — Матеріали всеукраїнської наукової конференції. — Миколаїв, 1999. — С. 163—166.

14. *Хантер Б.* Мои ученики работают на компьютерах: Кн. для учителя: Пер. с англ. — М.: Просвещение, 1989. — 224 с.

15. *Шолохович В.Ф.* Информационные технологии обучения // Информатика и образование. — 1998. — № 2. — С. 5—13.

16. Information technologies in teacher education. (Proceedings of a European Workshop, University of Twente, Enschede, Netherlands, february 20—23, 1994). — UNESCO, 1995.

Розділ 11

ТЕХНОЛОГІЯ КОЛЕКТИВНОГО ТВОРЧОГО ВИХОВАННЯ

(за І. П. Івановим)

Кожна справа — з користю, інакше — навіщо.

Кожна справа — людям, інакше — навіщо.

Кожна справа — творчо, інакше — навіщо.

Наша мета — щастя людей!

Ми переможемо — інакше бути не може!

Із заповідей комунарівців

I. Історія виникнення технології

Освіта, навчання, виховання... Три головні частини педагогічного процесу. Так було, так є і так буде. Однак кожна епоха висуває з названої триєдності на перший план одну з основних частин, яка в певний історичний момент є визначальною.

В сьгоднішніх умовах зростає ціна моральної спрямованості здобутих знань. Ще Я. А. Коменський говорив: "Діти допитливі, з гострим розумом при правильному вихованні стають великими людьми". Ось чому чим багатша на знання людина, тим гостріше ставиться питання про рівень розвитку її загальнолюдських цінностей, наприклад таких, як громадянська активність, відповідальне ставлення до справи, вміння враховувати загальні інтереси, вміння підкорятися і керувати. Ці та інші якості можуть формуватися при діяльній спрямуванні процесу виховання особистості, що розвивається. У зв'язку з цим перед педагогами постає завдання — навчитися мистецтва виховної роботи, оволодіти новими технологіями виховного процесу. Однією з таких технологій є колективне творче виховання, колективна організація творчої діяльності.

Першим у педагогічній діяльності використав технологію колективного творчого виховання А. С. Макаренко. Вся діяльність його колонії імені М. Горького та комуни імені

Ф. Держинського була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення і виконання всіх дій; зміна складів зведених загонів; система перспективних ліній.

Згодом санкт-петербурзький учитель І. П. Іванов, узагальнивши ідеї А. С. Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання.

У становленні технології колективного творчого виховання вирізняють п'ять періодів:

1) 1956—1959 рр. — період зародження ідей на базі декількох шкіл і дружин м. Ленінграда;

2) 1959—1962 рр. — створення експериментальних колективів та створення цілісної комунарської технології, яка охоплює клуб юних фрунзенців “Орлятко”, клуб нових комунарів;

3) 1962—1966 рр. — поширення технології;

4) 1966—1986 рр. — період консервації;

5) 1986 рр. — до теперішніх часів — період відродження.

Створення технології колективного творчого виховання стало вимогою часу. В середині 50-х років у країні відбулося відродження гуманістичних ідеалів і цінностей, творчого духу народу, змінилися акценти у вихованні.

До початку 60-х років визначилися два напрями у вихованні. Сутнісно-самодіяльний підхід, що спирався на творчу думку та моральну активність самих дітей, втілював І. П. Іванов. Емоційно-романтичний мажорний стиль у житті дитячого колективу здійснював С. Шмаков.

У дитячому таборі “Орлятко” 1962 року вперше зібрались 50 представників шкільних комунарських секцій. Після 1963 року комунарські збори було проведено в Салехарді, Горлівці, Києві, Архангельську та десятках інших міст.

Однак вже 1964 року поширення технології пішло на спад, бо розроблена в “Орлятку” структура учнівського самоврядування не відповідала офіційній структурі шкільних організацій. З 1986 року почався період відродження технології колективного творчого виховання, яка все ширше входила в життя школи. Цьому сприяла активна її пропаганда на сторінках “Учительской газети” та журналу “Воспитание школьников”.

II. Концептуальні положення

Сутність технології колективного творчого виховання — формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості.

Технологія колективного творчого виховання дасть можливість удосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційно-вольову та дієву сфери особистості учня й педагога.

Ця технологія — особистісно орієнтована, бо кожній дитині знайдеться справа для душі, яку вона може організувати, зробити краще, ніж інші. Сьогодні учень керує, організовує, творить спільно з іншими такими ж зацікавленими людьми. Завтра він же з такою самою зацікавленістю візьме участь у новій колективній творчій справі, але вже в ролі виконавця. Ця технологія об'єднує ділову та міжособистісну сфери діяльності людини.

Особливість технології полягає в тому, що між вихователями та вихованцями складаються в процесі діяльності суб'єкт-суб'єктні взаємини, в силу яких і вчитель, і учень рівною мірою почуваються відповідальними за якісне виконання поставлених завдань.

Одна з головних ідей методики колективного творчого виховання — формування особистості через єдиний виховний колектив, з однаковими вимогами до старших і молодших. Творчий підхід до процесу виховання забезпечується як групою засобів дружньої виховної турботи (збудження, переконання, привчання, дружньої поваги, довіри, схвалення, “секретного договору”), співдружності старших та молодших колективів, роботи з рідними вихованців, співдружності педагогів, так і основними виховними засобами (колективна організаторська діяльність, колективні творчі справи, творчі ігри, творчі свята).

Колективні творчі справи — це, передусім, прояв життєво-практичної громадської турботи про поліпшення спільного життя, це сукупність певних дій на загальну користь та радість. Це *справа колективна*, тому що планується, готується, здійснюється і обговорюється всіма учасниками. Вона — *творча*, тому що на кожній стадії її здійснення і учні, і педагоги ведуть пошук найкращих шляхів вирішення спільного завдання; бо справа не робиться по шаблону, завжди розкриває нові можливості її учасників. Колективні творчі справи розрізняються за напрямками виховання: громадські, трудові, пізнавальні, спортивні, оздоровчі, художньо-естетичної творчості тощо.

Технологія колективного творчого виховання припускає:
— створення колективу на основі прагнення до високих ідеалів, привабливих для дітей, які формуються життєвою позицією педагога та справами, скерованими на громадську турботу про поліпшення навколишнього життя;

— побудову колективу на принципах змінності всього активу, колективного планування, організації та аналізу спільних справ, взаємин; вчинків;

— організацію діяльності, суспільно значимої (для людей), особистісно значимої (“творчо — інакше навіщо”), художньо-інструментованої (ритуалами, законами, традиціями), одухотвореної щирістю, гумором і розумінням дорослими потреб дитинства;

— особливу позицію педагога, як старшого товариша, здатного до співпраці з вихованцями, позицію, що забезпечує повне взаєморозуміння, взаємодію колективів педагогічного (старших друзів) та дитячого (друзів молодших).

Основними умовами виховної ефективності колективних творчих справ є:

— єдність життєво-практичного та виховного спрямування для поліпшення життя всередині колективу та навколишнього життя;

— творчий характер кожної справи: здійснення неперервного пошуку найкращих рішень життєво важливих завдань на всіх стадіях організації;

— єдність окремих стадій організації кожної справи.

У технології колективного творчого виховання головне — “жити заради усмішки іншого”, що і породжує радість творчого самовираження в поєднанні з потребою бути корисним людям.

Основний педагогічний результат технології — розвиток громадянської самосвідомості та здібностей до соціальної творчості.

III. Мета і завдання

Мета технології — забезпечувати соціальне замовлення на людину нового, демократичного суспільства, якій притаманна активна життєва позиція.

Здійснення життєво-практичної сторони кожної колективної творчої справи визначає реалізацію таких виховних завдань:

— виховні завдання, які ставлять вихователі в процесі організації колективної творчої діяльності, вирішуються непомітно для вихованців, їх відкривають вихованці — в тій чи іншій мірі — при обговоренні результатів колективної творчої справи, і вони стають їхніми вимогами до себе;

— у процесі колективної творчої діяльності здійснюються в тісній єдності завдання різноманітних частин виховання: громадянського, морального, трудового, розумового, фізичного, естетичного;

— у процесі колективної творчої діяльності розвиваються в єдності всі три сторони особистості: пізнавально-світоглядна (знання, погляди, переконання, ідеали), емоційно-вольова (почуття, прагнення, інтереси, потреби), діяльнісна (уміння, навички, звички, здібності, риси характеру);

— у процесі колективної творчої діяльності реалізуються різні функції виховної діяльності: вихователі передають готовий суспільно цінний досвід вихованцям, ті оволодівають цим досвідом і створюють новий досвід разом з вихователями та під їх керівництвом; відбувається поєднання цього досвіду з попереднім, обмін поєднаним досвідом, його закріплення та нагромадження у вигляді позитивних традицій, подальший їхній розвиток;

— у процесі колективної творчої діяльності взаємопов'язано здійснюються різні ланки спрямованого виховання: виховання та самовиховання учнів і педагогів як особистісне, так і взаємне.

IV. Ключові слова

Технологія колективного творчого виховання, колективна методика, колективна організація творчої діяльності, колективна творча справа, комунарський збір, закони-заповіді, колективне планування, загальний збір, рада справи, чергування творчих доручень.

V. Понятійний апарат

Великий загальний збір — поєднання зборів — “вогника” та “старту”. Проводиться, коли від обговорення зробленого можна відразу ж перейти до складання плану загальних справ на наступний термін, до виконання деяких справ, тут-таки на зборі.

День народження колективу — щорічне свято, під час якого в теплій, невимушеній атмосфері відбувається творчий огляд вірності традиціям та ідеалам колективу, турботи про його гідність, красу життя, єдність, про його друзів — близьких та далеких.

Загальний збір — вищий орган колективу, де вихованцями та їхніми старшими товаришами обговорюються і спільно вирішуються найважливіші питання колективного життя.

Загальний збір “Відверта розмова” — всі члени колективу по колу говорять про одного з товаришів або про кожного. Закон такої розмови: всю правду в очі — про гарне та про погане, і жодних образ!

Загальний збір — “вогник” — обговорюють проведену справу або життя колективу за якийсь час, досвід інших колективів. Розмова проходить у мікрогрупах (Що було гарного? Що вдалося? Чому? Що пропонуємо на майбутнє?), а після цього — “по колу”, з заключним словом ведучого.

Загальний збір — “старт” — перспективне планування колективного життя, розробляється план наступної творчої справи, обираються штаб свята, ради справи.

Закони-заповіді — правила-девизи, за якими будується життя у колективі, проводиться вся робота.

Збір народження колективу — закладають перші традиції колективу: назва, девіз, емблема, пісня-гімн тощо.

Колективна організаторська діяльність — безпосередня участь вихователів та вихованців у плануванні життя колективу, в організації виконання плану, у підбитті підсумків зробленого для поліпшення свого та навколишнього життя.

Колективне планування — творча організаторська справа, коли кожний член колективу бере участь у розкритті перспектив, у пошуку та виборі спільних дій на новий період, у розробці конкретного плану таких дій.

Колективна творча справа (КТС) — це засіб організації життя дітей та дорослих, це основний виховний засіб (інструмент) комунарської методики.

Комунарська методика — методику виховної роботи можна вважати комунарською, якщо її суттю є така організація спільної діяльності дорослих і дітей, за якої всі члени колективу беруть участь у плануванні та аналізі, діяльність має характер колективної творчості та направлена на користь і радість далеким і близьким людям.

Орляцьке коло — традиція виконання пісень на зборі, поклавши руки на плечі друзям, що сидять поруч.

Рада справ — тимчасовий керівний орган, до якого входять представники всіх мікрогруп колективу.

Стадії КТС — етапи організації та проведення колективної творчої справи. Їх налічують шість: колективне цілепокладання,

колективне планування, колективна підготовка справи, проведення справи, колективний аналіз, найближча післядія.

Терміновий загальний збір — обговорюється будь-яка подія, що потребує негайного колективного рішення. Скликається за ініціативою ради колективу.

Чергування творчих доручень (ЧТД) — один із прийомів колективного організаторського життя. Являє собою поєднання (серію) декількох постійних справ, які виконує по черзі кожний первинний колектив для загального колективу та для навколишніх людей.

VI. Зміст технології

До основи організації колективного творчого виховання покладено такі структурні компоненти технології:

1. Колективна організаторська діяльність.
2. Колективна творчість.
3. Колективна постановка мети.
4. Ситуації-взірці.
5. Емоційне насичення колективного життя.
6. Суспільне спрямування діяльності колективу.

Базовим компонентом технології є *колективна організація діяльності*, тобто такий спосіб її організації, за якого всі члени колективу залучаються до процесу планування, підготовки, виконання та аналізу спільних справ. Така методика роботи формує в учнів навички побудови ефективних міжособистісних відносин у колективі, вміння вирішувати завдання, враховуючи інтереси і кожного члена колективу, і справи в цілому.

Показником рівня розвитку колективного мислення є колективна *творчість*, що дає можливість спілкуватися у колективі не за шаблоном, не за заданим сценарієм, а з вигадкою, фантазією, імпровізацією, грою, відкриває нове саме для цих дітей, для цього колективу.

Будь-яка діяльність повинна починатися з попереднього цілепокладання. У цій технології — це *колективна постановка мети*. Діти та дорослі спільно виробляють мету колективного життя. Колективне цілепокладання має два напрямки: вироблення загальної довгострокової мети та визначення конкретних дій на певний період часу.

Обов'язковим компонентом технології є *ситуації-взірці*. Це обмежений у часі (від декількох годин до місяця) відрізок колективного життя, в якому діти та дорослі живуть підвищено

інтенсивним, напруженим колективним життям згідно з принципами демократизації, гуманізму, творчості.

Особливе значення надається *емоційній насиченості колективного життя*, тобто набору засобів, спеціально спрямованих на збільшення емоційної напруги, збудження почуттів єднання, довіри, душевного підйому. Ці засоби поділяються на дві групи — символи та обряди. Символами є значки й емблеми, форма і девізи, символічні жести. Обряди, як прийнята форма поведінки у конкретних ситуаціях, тісно пов'язані з емоційним життям колективу та сприяють духовному єднанню учасників діяльності.

Характерним компонентом технології називають *суспільне спрямування діяльності колективу*. Важливо, щоб діти у процесі діяльності, здійснюваної на користь людям, розуміли стан цих людей і хотіли допомогти їм. Необхідно, щоб у роботі поряд з формуванням в учнів таких якостей, як творчість, відповідальність, діловитість, комунікативність, розвивався і гуманістичний, моральний сенс діяльності.

Докладніше розглянемо стадії (етапи) організації колективної творчої діяльності.

Етап I. Попередня робота колективу або колективне цілепокладання: визначення теми, мети, завдань майбутньої діяльності, висування перспектив перед учнями, вироблення у них переконання в суспільній значущості та необхідності майбутньої діяльності, захоплення всіх загальною справою. Починається будь-яка колективна творча справа з попередньої роботи вихователів: класних керівників, педагогів, батьків, шефів. Вони визначають виховні завдання наступної КТС, намічають вихідні дії для розробки спільними зусиллями дорослих і дітей оптимального проекту майбутньої КТС. У ході стартової бесіди старші розповідають, які колективні творчі справи можна здійснити, відповідають на запитання дітей. Іде обговорення: що можна зробити? Для кого? Де? Коли? Хто братиме участь? З ким разом? Кому бути організатором?

Етап II. Колективне планування справи: обговорення різноманітних пропозицій, варіантів плану, конкурс на кращу розробку плану, визначення оптимального для даних умов варіанту, підбір матеріалу, складання запитань-завдань, вибір ради справи. На цьому етапі головна роль відводиться дітям. Відповідь на поставлені запитання-завдання учні шукають спочатку в мікроколективах. Після цього збирається весь ко-

лектив і уважно слухає представника кожного мікроколективу. Це обговорення можна назвати “збором-стартом”.

Етап III. Колективна підготовка справи: розподіл доручень між учасниками, визначення завдань мікроколективам, вибори відповідальних, проведення анкети, організація контролю за виконанням завдань. Створений спільно проєкт колективної творчої справи уточнюється та конкретизується спочатку радою справи, яку спрямовує керівник колективу, після цього — у мікроколективах, які самі планують виконання справи і починають роботу зі втілення окремих частин загального задуму, враховуючи пропозиції, висловлені й обговорені на загальному зборі-старті. При цьому вихованці застосовують не тільки досвід, здобутий під час колективного планування, а й ті знання, вміння і навички, що набули в навчальному процесі або в позаурочний час.

Етап IV. Проведення справи: зміст і методика проведення справи залежать від її форми, мети і завдань: збір, ділова гра, конференція, диспут, ярмарок тощо.

Етап V. Колективний аналіз: чи була користь, радість від діяльності навколишнім людям? Чи був колектив дружнім, організованим, доброзичливим? Чи була колективна справа проведена з фантазією та витівкою? Хто показав себе з кращого боку і в чому? Кому можна висловити загальну подяку? Що треба врахувати в майбутній роботі? Головне, щоб кожний брав участь в аналізі досвіду (і свого власного, і своїх товаришів) проведеної КТС, навчався оцінювати, аналізувати, брати уроки на майбутнє. Спираючись на той позитивний досвід, який учасники КТС набули в організації колективної творчої справи, враховуючи уроки з помилок, дорослий подружньому переконує вихованців в необхідності подальшої роботи по поліпшенню навколишнього життя. Слово дорослого — це роздум вголос, це нова ідея, нове завдання, нова пропозиція.

Етап VI. Найближча післядія: виконання рішень, прийнятих після аналізу справи. Тут керівник спрямовує на використання вихованцями в навчальній роботі, в позанавчальному житті і діяльності колективу досвіду, набутого при плануванні, підготовці, проведенні КТС і обговоренні результатів. Відразу ж після підбиття підсумків слід докласти максимум зусиль до колективного втілення пропозицій, висловлених на підсумковому зборі, колективно накреслити програму наступних дій.

“Портфель учителя” (глосарій колективних творчих справ)

Атака — операція, яка має за мету швидке виправлення тих помічених у навколишньому житті недоліків, які можна усунути силою свого колективу та його друзів. Такі атаки здійснюються в короткий термін, протягом однієї або декількох годин.

Вечір веселих завдань — декілька пізнавальних ігор-оглядів, які переходять одна в одну і становлять своєрідну ігрову сюрті. Учасники цієї сюрті, об'єднані в невеликі команди (не більше 10—15 осіб у кожній), виконують творчі завдання і по черзі виступають зі своїми рішеннями-експромтами. До сюрті можуть входити гра в оркестр, естафета веселих завдань, пісенне коло.

Вечір-подорож — пізнавальний огляд, учасники діляться один з одним своїми знаннями, враженнями, припущеннями щодо навколишнього життя. Прикметною особливістю такої зустрічі є використання прийому рольової гри в подорож, що дає змогу обмінюватися досвідом, колективно відкривати світ у жвавій, захоплюючій формі, розвивати допитливість, винахідливість, творчу уяву, товариську взаємодопомогу.

Вечір розгаданих і нерозкритих таємниць — захоплююча гра, що дозволяє у жвавій, невимушеній формі обмінюватися знаннями, думками, здогадками; вона навчає ставити питання, доводити і спростовувати, вести колективний пошук істини, спираючись на відомості, отримані з найрізноманітніших джерел — підручників, книжок, журналів, газет, кіно, радіо, телебачення.

Естафета улюблених занять — справа-огляд, під час якої кожний з членів колективу по черзі знайомить інших зі своїм улюбленим заняттям, розповідає про те, як він ним займається, про свої пошуки, удачі та невдачі, про свої плани, показує, чого він досяг, відповідає на запитання, дає поради.

Захист фантастичних проектів — пізнавальна справа-огляд, під час якої кожна група учасників демонструє підготовлений нею проект, де втілено уявлення авторів про одну зі сторін життя в майбутньому і дано відповіді на запитання інших учасників, і намагається якомога переконливіше обґрунтувати свої пропозиції.

Збори-диспут — пізнавальна творча справа, мета якої — поставити перед учасниками життєво важливе, складне справді спірне питання (або декілька таких питань, об'єднавши їх однією темою), виявити і зіставити різні думки, захоплюючи всіх колективним пошуком найкращого рішення.

Місто веселих майстрів — масова рольова гра, що задовольняє і розвиває інтерес школярів до діяльності людей різноманітних професій і залучає до романтики колективного творчого життя.

Пісенне коло — масова гра-огляд, учасники якої діляться на декілька команд, почергово (по колу) виконують пісні на обрану тему.

Прес-конференція — пізнавальна творча справа-огляд, що організується у формі рольової гри-бесіди членів певної делегації з представниками мас-медіа.

Рейд — операція-похід, яка здійснюється силами добровольців (дітей і дорослих). Триває декілька днів, а інколи і довше (2—3 тижні), наприклад під час літніх канікул.

Сюрприз — колективна трудова справа-операція: творчий подарунок, підготовлений дітьми та їх старшими друзями на радість іншим.

Турнір-вікторина — пізнавальна справа-огляд, в якій беруть участь декілька команд, і кожна команда колективно готує запитання і відповіді за обраною темою або за декількома темами.

Турнір знавців — пізнавальна справа-огляд, проводиться декількома колективами, кожний з яких по черзі організує творче змагання (свій тур) між іншими учасниками. Турнір знавців можна проводити в класі або між класними колективами, а також між зведеними командами старших і молодших.



VII. Вимоги до особистості педагога

Для того щоб ідеї технології колективного виховання впроваджувати в діяльність якого-небудь колективу, в першу чергу необхідно знайти в цьому колективі особу особливого типу, лідера, що може захопити і повести за собою дітей. Педагог, працюючи з дітьми за цією технологією, повинен мати високий рівень розвитку творчого потенціалу, широкий світогляд, глибокі знання з психології дитини, розвинену рефлексію та емпатію, володіти достатніми вміннями у сфері організаторської та комунікативної діяльності. Своє спілкування з вихованцями вчитель повинен будувати на основі дружньої прихильності та захопленості спільною творчою діяльністю, бути прикладом для дітей у дотриманні законів—заповідей колективу, серйозно ставитися до обрядів і символів, до самої форми життєдіяльності колективу. Учні по-

винні відчуті, побачити спорідненість діяльності вихователів і учнів, зрозуміти, що для педагогів колективна організація творчої діяльності є не тільки технологією виховання, а й особистою життєвою позицією.

Розглянемо особливості діяльності педагогів на кожному етапі підготовки і проведення колективної творчої справи.

При проведенні колективного цілепокладання дорослі не диктують, не нав'язують своїх думок, а міркують разом з дітьми, роз'яснюють щось не до кінця зрозуміле, відповідають на всі запитання. Тон розмови повинен бути доброзичливим, зацікавленим, товариським.

На етапі колективного планування успіх збору-старту багато в чому залежить від особистості ведучого. Педагог зіставляє висунуті варіанти, ставить навідні, уточнювальні запитання. Пропонує обґрунтувати висунуті ідеї або їхню критику, ставить додаткові "завдання для обмірковування". Визначальну роль на цьому етапі відіграє взаємне переконання і дорослого, і самих дітей у необхідності запропонованої справи. В цей період діти навчаються творчого пошуку найкращого варіанта рішення завдання, а педагоги привчають кожного до такого пошуку, використовуючи різні прийоми.

Не менш важлива роль педагога і на етапі колективної підготовки справи, характер його впливу на вихованця і взаємодія з ним. Не можна допускати тиску на дитину, він не викличе ентузіазму в підлітка, скоріше навпаки: він перестане вважати нинішнє діло своїм, втратить до нього інтерес. Педагог повинен уміти користуватися засобами, які збуджують вихованців до сумлінної, творчої і самостійної участі в здійсненні загальної справи: *захоплення добрим сюрпризом* (виконання мікроколективом частини загальної справи по секрету від інших), *допомога дружньою порадою* (пропозиція декількох варіантів виконання — на вибір), *захоплення "секретним договором"* ("Давай разом підготуємо це по секрету від усіх?!"), *довіра відповідальним дорученням* ("Тільки ти це можеш зробити"), *звертання до вихованців по допомогу*, з проханням навчити ("Покажи мені, будь ласка, як це краще зробити..."), *товариська вимога* від імені колективу ("Раз вирішили всі разом, то треба..."), *товариське захоплення* всіма формами схвалення, а також похвалою (розгорнутим схваленням) і винагородою морального характеру від імені колективу.

На етапі проведення справи педагоги захоплюють вихованців особистим прикладом бадьорого настрою, мажорного тону, добрим жартом, радісною перспективою близького

успіху, перемоги у боротьбі з власними слабкостями, а у разі потреби — рішучою вимогою від імені колективу, повністю серйозним або з відтінком гумору (“Слухайте наказ — носа не вішати!”).

Якомога більше педагогічного такту до особи учня педагог повинен виявити на етапі колективного підбиття підсумків. Він повинен проявити чуйність, дипломатичність у разі програшу, не дати образити учасників КТС. Зуміти об'єктивно оцінити ситуацію, логічно викласти низку помилок і дати адекватну оцінку роботи — ось основне завдання керівника на цьому етапі.

Педагогу необхідно виявити свої організаторські здібності та конструктивні вміння, далекоглядність для реалізації у найближчій післядії висунутих у ході аналізу КТС завдань.

VIII. З досвіду роботи

Деякі шкільні колективи м. Миколаєва працюють за методикою колективного творчого виховання, наприклад гуманітарна гімназія №2, загальноосвітня школа №50. Вони переробили методіку колективного творчого виховання, пристосовавши до наших днів. І в цій якості вона своєчасна і вкрай потрібна.

Шкільний колектив — це складна система різноманітних за типами колективів і об'єднань. У шкільному колективі учень вступає в спілкування і взаємодію з багатьма дорослими, вчителями, школярами різного віку, що відкриває великі можливості для спільної творчої діяльності.

У цих школах досягнуто єдності дорослих і дітей різного віку. Спільно вирішувати завдання різних видів вони починають з 1 вересня, коли для розробки річного плану роботи збираються на “велику раду” керівники школи (директор, його заступники) і керівники учнівського колективу. І потім цілий рік дорослі й діти діють за виробленим спільними зусиллями планом. Тут скасовано цілу низку дитячих “посад без роботи”. Замість старости працюють чергові командири, що обираються на певний період. Їх наділено більшими повноваженнями, отже, вони несуть більшу відповідальність. Це дозволяє дітям бути як у ролі тих, які віддають накази (і відповідають за них), так і в ролі виконувача наказів. Щороку проводиться декілька комплексних колективних творчих справ. Гуманний, довірливий стиль стосунків, доброзичливість і емоційна щирість, без підкресленої учительської ви-

щості, однакова зацікавленість і захопленість учасників — усе це максимально зближує дітей і дорослих, дає їм задоволення.

Цікавою формою в технології колективних творчих справ є Великий збір, що проводиться на виїзді один раз в навчальному році. Наведемо опис Великого збору в школі №50.

День перший. Біля входу в школу дітей зустрічає старший — представник загону, що агітує щойно прибулих вступати в його загін. Після комплектації загонів було проведено операцію “Затишок”. Наступним у плані стояли “вогники знайомства” у загонах. У “колі орлят” діти знайомляться одне з одним, вирішують, яким бути їхньому загону (назва, девіз, пісня), виготовляють “візитки” з тими іменами, які вони для себе обрали, обирають чергового командира, розробляють проект заповідей збору, грають і співають. Вечері збираються на “Загальний вогник”. Загони захищають своє ім’я, обраний девіз і пісню; в театралізованій формі роблять свої заявки на творчість до загальної “Скарбниці талантів збору”; обирають раду командирів. По закінченні заходу збирається Велика рада. Підбиваються підсумки: “більше творчості”; “педагогам не нав’язувати свою точку зору, позбуватися шаблонів”; “позбуватися командирства й окриків”; “вожатим не залишатися осторонь”; “думати і робити разом”; “раді справи закінчити доопрацювання заповідей збору до ранку”.

День другий. Урочисте відкриття збору, затвердження заповідей: 1. Закон території — нога розумної людини не ступає туди, куди не радить вожатий. 2. Закон доброти — давайте поважати одне одного і створювати атмосферу загальних радощів. 3. Закон тиші — тихо, слід спати, хто не хоче, не заважати. 4. Закон точного часу — хто запізнився, просимо не ображатися. 5. Закон піднятої руки — хочу висловитися. Після сніданку — туристичний похід у пошуках скарбів. Перед обідом — година експромту “За сторінками улюблених телепередач”. Відпочиваємо. Готуємося до колективної творчої справи “Бабусина скриня” за планом: 1) фотомонтаж “Історія сім’ї”; 2) листи воєнних років; 3) нове життя народного костюма; 4) улюблена пісня бабусі; 5) бабусине рукоділля. Завершили захід віночком народних пісень. Вечері у кінозалі перегляд мультфільмів із серії “Як козаки...”. У Великій раді робиться аналіз цього дня і обговорюється план на наступний.

День третій. Підйом на півгодини раніше за тривогу. Замість ранкової фіззарядки шукають викрадених друзів за

8. За якими етапами організується колективна творча діяльність? Зробіть аналіз кожного з них.

9. Технологія чергування творчих доручень мікроколективам. Як вона організується?

10. Які вимоги висуває ця технологія до особистості педагога?

11. Який досвід роботи за технологією колективного творчого виховання ви здобули в період навчання у школі, проходження педагогічних практик?

Х. Література

1. *Іванов І. П.* Методика коммунарского виховання: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 144 с.

2. *Іванов І. П.* Енциклопедія колективних творчих дел. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.: ил.

3. *Караковский В. А.* Воспитай гражданина. Записки директора школы. — М.: Московский рабочий, 1987.

4. Коллективное творческое воспитание в работе классного руководителя / Сост. Пехота Е. Н., Гринченко В. П. и др. — Хабаровск, 1990. — 56 с.

5. *Щуркова Н. Е.* Собрание пестрых дел: Методический материал для работы с детьми. — 2-е изд., перераб. — М.: Новая школа, 1994. — 96 с.

6. *Карпенчук С. Г.* Теорія і методика виховання: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 1997. — 304 с.: ил.

7. *Каціньська Л. Л.* Виховний процес в сучасній школі. — Рівне, 1997. — 156 с.

8. *Поляков С. Д.* О новом воспитании. — М., 1990. — 158 с.

9. Коммунар. Методические рекомендации в помощь учителям / Сост. Глухов О. А. — Киров, 1989. — 35 с.

10. Организаторам коммунарских сборов (Методический бюллетень) / Сост. Горбова Т. А., Жильцова В. П. и др. — Николаев, 1990. — 46 с.

11. Орієнтація школярів на педагогічні професії. Методичні рекомендації для педагогічних працівників. / Пехота О. М., Олексюк О. Є., Іванова Л. В. — Київ, ІСДО, 1994. — 36 с.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ “СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ” (за А. С. Белкіним)

*Дати дітям радість праці, радість
успіху у навчанні, збудити в їхніх серцях
почуття гордості, власної гідності —
це перша заповідь виховання.*

*У наших школах не повинно бути
нещасливих дітей, душу яких гнітить
думка, що вони ні на що не здібні.*

*Успіх у навчанні — єдине джерело
внутрішніх сил дитини, які породжують
енергію для переборення труднощів,
бажання вчитися.*

В. О. Сухомлинський

I. Історія виникнення технології

Народження педагогічної технології “Створення ситуації успіху” було зумовлено самим життям. У своїй педагогічній діяльності А. С. Макаренко розробляв ідею “завтрашньої радості”, а В. О. Сухомлинський розвинув цей прийом у створеній ним “Школі радощів”. Результати діяльності цих педагогів підводять нас до усвідомлення можливостей упровадження у навчально-виховний процес сучасної школи такої педагогічної технології, яка була б націлена саме на те, як викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні.

Директор однієї школи у дитинстві пережив складну ситуацію. До восьмого класу хлопець вчився добре. А потім через нові захоплення відстав з математики. В результаті на черговій контрольній роботі він неправильно розв'язав задачу,

за що їй дістав двійку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, що призвело до повного відвертання від предмета. Якось вчителька сказала: "Я вважала, що ти здібний, а ти..." Після цього стан справ погіршився настільки, що із 9-го класу цієї школи учень повинен був піти. Почав працювати, навчаючись у вечірній школі. До математики ставився боязко. Але вчителька одного разу сказала: "Але ж ти здібний! Ось тобі задачі для вищої школи. Впевнена — справишся!" І учень справився, повірив у себе і вчителів. І як результат цієї віри — вступ до педагогічного інституту на історичний факультет, закінчення його з відзнакою і подальша робота директором у тій самій школі, звідки довелося піти.

Уже в процесі його педагогічної діяльності з'явилося переконання: якщо не бажаємо "зламати" дитину в період формування її особистості, маємо мету допомогти в розвитку, оберігаючи природну індивідуальність, то ні в якому разі не можна позбавляти дитину чекання *застрашньої радості, віри у свої можливості*, сподівань на позитивні перспективи у майбутньому.

Теоретичні положення і їх апробація в практичній діяльності переросли в певну педагогічну технологію — "Створення ситуації успіху", котра в період демократизації та гуманізації навчання, уважного ставлення до особистості учня широко поширилася в сьгоднішніх школах.

II. Концептуальні положення

В основі педагогічної технології "Створення ситуації успіху" лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання.

Ситуація успіху — це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища.

Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визнає цей результат як успіх. Кожному педагогу слід звернути увагу на цей постулат. Об'єктивна успішність діяльності дитини — це успіх зовнішній, тому що якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху самим же учнем, розуміння її значимості виникає у суб'єкта після здолання своєї боязкості, невміння, незнання, психологічного ураження та інших видів труднощів.

Слід зазначити, що навіть інколи переживаючи ситуацію успіху, дитина може зазнати несприятливих емоційних вражень,

різко змінити в позитивний бік стиль свого життя. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для дальшого руху дитини вгору шаблями розвитку особистості. Заряд активного оптимізму, здобутий в юності, гартує характер, підвищує життєву стійкість, здатність до протидії.

Успіх, якщо його переживає дитина неодноразово, відкриває період визволення прихованих можливостей особистості, перетворення та реалізації духовних сил.

Побачити в дитині особистість, що формується, допомогти їй розвинутися та розкритися духовно буває важко не лише молодому вчителю, а й молодим батькам. Дитині необхідно створити психоемоційний комфорт не тільки у школі, а й удома. Тому знання заходів цієї педагогічної технології, вміння застосовувати їх у житті важливі як для вчителів, так і для батьків.

III. Мета і завдання

Головна мета діяльності вчителя — створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати можливість кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Завдання педагога — допомогти особистості дитини зрости в успіху, дати відчувати радість від здолання труднощів, дати зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, скрізь необхідно прикласти зусилля. І успіх буде еквівалентним витраченим зусиллям. У житті відбувається постійне чергування успіхів та невдач. Однак існує й певний баланс між ними, який при активній пошуковій поведінці учня повинен бути зрушений в напрямку успіху. Увесь попередній досвід подолання труднощів, раніше сформовані та виправдані очікування радості ніби вступають у протиборство з оцінкою нової ситуації. Учень уже намагається її подолати, переломити. Технологія “Створення ситуації успіху” виробляє найціннішу людську якість — стійкість у боротьбі з труднощами. А невдачі, які сталися, його не зломлять, не зупинять.

Організація ситуації успіху розв’язує багато проблем щодо агресивності дитини, неслухняності як постійної риси характеру, ізолюваності в групі, лінощів тощо. Коли педагог має справу в педагогічній діяльності з такими учнями, починати треба з ситуації успіху: дати учню можливість пережити успіх, а потім здивуватися разом з ним психологічній силі успішної діяльності в перетворенні особистості.

IV. Ключові слова

Успіх, ситуація успіху, очікування особистості, радість (неочікувана, справджена, загальна, пізнання, сімейна), ступінь глибини радості.

V. Понятійний апарат

З педагогічної точки зору ситуація успіху — це таке ціле-спрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Це результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики вчителя, сім'ї [1, с.31].

З психологічної точки зору успіх — це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прямувала в своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, сподіваннями (з рівнем домагань), або перевершив їх [1, с.31].

З соціально-психологічної точки зору успіх — оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих, особистості та результатами їх діяльності. В тих випадках, коли очікування особистості збігаються або перевершують очікування оточуючих, найбільш значних для особи, можна говорити про успіх. Може змінюватися коло людей, думку яких цінує особистість, але сутність успіху не змінюється [1, с. 31].

Констатований успіх — школяр фіксує досягнення, радіє йому. Успіх відбувся, створив у дитини чудовий настрій, дав їй можливість пережити радість визнання, відчуття своїх можливостей, віри у завтрашній день [1, с. 32].

Очікування особистості — перебування особистості у стані припущення, надії, сподівань, що щось станеться, з'явиться.

Передбачений успіх — дитина очікує на успіх, сподівається на нього. В основі такого очікування можуть бути і обґрунтовані надії. Однак якщо очікуваного успіху не відбулося, то на усунення можливої реакції може піти багато зусиль, часу та енергії, бо наслідки “нездійсненого чуда” буває важко навіть передбачити [1, с. 32].

Ситуація — поєднання зовнішніх та внутрішніх щодо суб'єкта умов, які спонукають його до будь-яких дій.

Ситуація успіху — поєднання умов, які забезпечують успіх як результат цієї ситуації. Ситуація успіху — це те, що

може організувати вчитель для успішного навчання учня і досягнення ним радості.

Стан неадекватного оптимізму — проявляється у значній переоцінці своїх сил, можливостей. Може виникнути після низки успіхів, що дістали суспільне визнання. Формується через поступове завищення самооцінки на основі некритичного ставлення оточуючих та призводить до прагнення здобути успіх за всяку ціну. Причому основою такого стану може бути щире переконання учня в поєднанні потреб та можливостей. Невідповідність справжнього стану справ уяві про них рано чи пізно призведе до гірких розчарувань.

Стан тривожного очікування — такий стан дитини, при якому вона перебуває в постійному стресі очікування події, невідомої за результатом. Він виникає не миттєво, а формується поступово, підсвідомо, в результаті постійного нашарування будь-яких невдач, конфліктів, попередити або швидко ліквідувати які не вдається. Тягне за собою зміну попередньої поведінки та сприйняття особистості.

Узагальнювальний успіх — очікування успіху стає поступово стійкою потребою [1, с. 33].

Успіх — це удача в діяльності, досягнення якихось результатів, суспільне визнання особистості. Залежно від того, ким і як підготовлений, чим вмотивований, як підтримуваний, він може бути очікуваним та неочікуваним, підготовленим та не підготовленим, короткочасним та тривалим, періодичним та частим, миттєвим та стійким, направленим на подальше життя дитини.

VI. Зміст педагогічної технології

Знання, знання, знання — за всяку ціну! Дитина з її проблемами відходить на другий план, навіть якщо ці проблеми пов'язані з тим-таки процесом навчання. Наша школа, крім надання традиційно міцних знань своїм учням, ще повинна бути сильною і своєю духовністю. Внутрішні переконання, мотиви, стосунки, ціннісні орієнтації школярів — все це повинно стати сьогодні предметом турботи вчителів. Вчитель ставить собі запитання: “Що цієї миті більш за все потрібно для гармонійного розвитку особистості такого-то учня?”, “Які внутрішні мотиви повинні бути заторкані?” Саме в юності людина особливо гостро потребує піднесеного сприйняття світу, пошуків себе та справжнього сенсу життя і в цілому

пошукової активності. Початково висока пошукова активність особистості може зоставатися в об'єктивно безнадійній ситуації, а може бути направлена на зміну самого прогнозу, тобто на пошук або створення нових, раніше не врахованих шансів.

Передумови до пошукової поведінки, що з ними народжується людина, можуть надалі як розвинутися в процесі індивідуального розвитку людини, так і бути знищеними.

Низький рівень знань учня або нездатність виявити ці знання перед учителем можуть призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням. А методи покарання, замість того щоб мобілізувати учня на більш інтенсивне навчання (як у нашому прикладі), остаточно його демобілізують, підривають віру в свої можливості, сподівання на поліпшення становища і призводять до ще більшого відставання, яке, в свою чергу, призводить до подальшого зниження оцінок. Знижується пошукова активність учня, що обумовлює появу нових невдач та формування замкнутого кола.

Механізм цього явища розглядав американський учений, професор психології Пенсильванського університету М. Селігман. Концепція "навченої безпорадності" припускає, що люди, перед якими ставилися завдання, які принципово не мали розв'язку, виявлялися нездатними в подальшому упоратися з завданнями, що мали розв'язок. Хоча без попередніх "труднощів" вони легко розв'язували аналогічні завдання [10, с. 120]. Учень, зазнавши колись відчуття безнадійності та депресії як реакції на якусь окрему невдачу, може значно знизити пошукову активність в будь-якій діяльності. А відсутність пошукової активності призведе до того, що учень виявиться безпорадним при будь-якому зіткненні з труднощами навіть в таких ситуаціях, які в інших умовах як труднощі ним не сприймалися.

Можна сказати, що вираженість навченої безпорадності та ступінь її поширення на різні види діяльності в теперішньому і майбутньому визначається злиттям психологічних установок. Найтяжчі наслідки пов'язані з установками, за яких причину безпорадності учень приписує своїм особистим якостям, як незмінним і таким, що однозначно впливають на всі форми життєдіяльності. Незалежно від того, з якої причини знижується успішність у школяра, позиція викладача відіграє вирішальну роль у подоланні цього відставання. Вчитель, орієнтуючи дитину на цілком реальну мету особистого удос-

коналення, тим самим зменшує кількість внутрішніх і зовнішніх конфліктів. Філософ А. С. Арсен'єв вважає, що розвинути в людині здібність до пошуку самого себе, допомогти їй розкрити потенційні можливості у взаєминах зі світом та іншими людьми — це й є основне завдання навчання та виховання.

Однією з основних умов становлення особистості є серйозне ставлення до самого себе як до людини з самого раннього віку, а це неможливо без серйозного та поважного ставлення до дитини з боку авторитетних для неї дорослих, якими є і шкільні вчителі. Тільки особистісно орієнтоване навчання дає можливість кожному учню реалізувати індивідуальні особливості, розвинути свою пошукову активність, відійти від навченої безпорадності.

Педагогічну технологію “Створення ситуації успіху” можна з повною впевненістю зачислити до особистісно орієнтованих технологій, тому що її точкою відліку є духовне удосконалення внутрішнього світу і дитини, і вчителя.

Ситуація успіху має характер штучно створеної, бо педагог на деякий час посилює оцінний акцент на позитивних якостях праці учня, при цьому зовсім не зважає на наявні недоліки. Педагог розуміє тимчасовість створюваної ситуації, яка надалі коригується шляхом поступового (коли дитина повірить в свої сили) вказування на недоліки та їх спільного, а потім і самостійного виправлення. Таким чином, штучність створеної ситуації повністю зникає.

Технологія “Створення ситуації успіху” звучить у таких висловлюваннях педагога:

— Це дуже важливо, і у тебе неодмінно вийде...

— Саме ти і міг би зробити таку справу...

— І це зовсім не складно. Навіть якщо не вийде — нічого страшного.

— Я впевнений, що ти пам'ятатимеш про...

— Починай же! Ти це добре зробиш!

— Ось ця деталь (елемент, частина) вийшла дуже гарно!

Педагогічна технологія “Створення ситуації успіху” включає створення різноманітних видів радості, використання прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів.

БАНК СИТУАЦІЙ УСПІХУ

	Категорії учнів				Різновиди радості	
	Надійні	Впевнені	Невпевнені	Зневірені		
П Р И Й О М И Т Е Х Н О Л О Г І І	“Невтрочання”	“Холодний душ”	“Емоційне поглажування”, “Анонсування” (запобіжний контроль)	“Миша у сметані”, “Гидке каченя”	“Здійснена радість”	
	“Даю шанс”, “Сповідь”	“Даю шанс”	“Сходи”, “Стань у стрій”	“Сходи”, “Стань у стрій”	“Неочікувана радість”	
	“Емоційний сплеск”, “Обмін ролями”, “Зараження”	“Обмін ролями”, “Зараження”, “Емоційний сплеск”		“Обмін ролями”, “Зараження”	“Загальна радість”	
	Творча співпраця вчителя учнем з батьками успіх =>			Радість учня	+ Радість батьків	“Сімейна радість”
	“Еврика” “Навмисна помилка”, “Лінія горизонту”	“Еврика”, “Навмисна помилка”, “Лінія горизонту”	“Еврика”, “Навмисна помилка”	“Еврика”, “Навмисна помилка”	“Радість пізнання”	

У цій педагогічній технології умовно розділили всіх учнів на групи, які і розглядатимемо надалі.

Категорія учнів **“Надійні”** — це школярі різного віку, які мають добрі здібності, сумлінно ставляться до своїх обов’язків, активні в громадській роботі. Ці діти привчені до самостійності, впевнені в собі. Рівень їх домагань адекватний їх можливостям. У класі такі діти почуваються спокійно, впевнено, захищено. Взаємини в сім’ї, зазвичай, добрі. Основа їх надійності — в постійному відчутті радості, яка відбулася. Та хоча радість їх в чомусь буденна, проте постійна та глибока. У роботі з учнями категорії **“Надійні”** спеціальної методики не потрібно.

Категорія учнів **“Впевнені”** — здібності таких учнів можуть бути і вищими, ніж у **“надійних”**, але система їх роботи не настільки відлагоджена. Періоди підйому, злету змінюються розслабленням; при сумлінному ставленні до своїх обов’язків у таких учнів бувають періоди спаду. Діти дуже емоційно реагують і на досягнення, і на невдачі. В класі викликають симпатію і в однокласників, і у вчителів. Однак недоліками таких учнів, крім можливих збоїв у роботі, є швидке звикання до успіхів, переростання впевненості в самовпевненість. Ростуть такі діти в дружніх, дбайливих сім’ях.

Учні третьої категорії — **“Невпевнені”** — цілком успішні школярі, пізнавальні інтереси яких пов’язані, зазвичай, з навчанням. Мають добрі здібності і відповідально ставляться до справи. Головна їх розпізнавальна риса — невпевненість в своїх силах. Причини цього можуть бути різноманітні: занижена самооцінка, нестійкий настрій, складна психологічна атмосфера в сім’ї, епізодичні невдачі тощо. Найбільш хворобливо такі діти реагують на несправедливість учителів, на необ’єктивність оцінювання. Вибір прийомів роботи вчителя з учнем категорії **“Невпевнені”** залежить і від особистості учня, і від складених взаємин з учителем, і від конкретної ситуації.

Категорія учнів **“Зневірені”** — це переважно діти, які мають непогану підготовку, здібності, успіхи в навчанні. Однак після відчуті колись радості сподівань, що здійснилися, з різних причин втратили її. Причини відчаю можуть бути різноманітними: серія невдач, безтактність педагога, позиція сім’ї, в якій спочатку дитина займала місце загального улюбленця, а потім потрапила в ситуацію **“попелюшки”**. Педагогам, які працюють з категорією дітей **“Зневірені”**, слід знати, що чим менше у дитини надії на успіх, тим скоріше вона замикається в собі і виставляє щодалі більш глибокий захист

проти втручання. Така дитина може легко стати ізгоєм серед однолітків через свою виразність, нестандартність, небажання змінювати свій світогляд.

Опишемо деякі прийоми педагогічної технології детальніше.

“Здійснена радість”

Надія на успіх живе в кожній людині. Але, на жаль, не кожна надія справджується, тому що успіх гарантований лише для тих, хто прикладає до його здійснення власні зусилля. Для деяких учнів очікування успіху звично, для деяких епізодично, а для деяких зовсім одноразово. Це і є стан здійсненої радості. Шляхи створення такої ситуації різні та залежать від тих груп школярів, з якими працює вчитель.

Приєм “Невтручання” — максимальне надання самостійності у вирішенні проблем “надійним” учням. Краще залишити їх на деякий час у спокої і дати можливість самим розібратися в собі та ситуації, що склалася.

У роботі з учнями категорії “Впевнені” до речі прийом “Холодний душ”. Учитель не поспішає з поліпшенням оцінок, навпаки, дещо відтягує час. Він не тільки не “поливає бальзамом” зачеплене самолюбство, ущемлені амбіції рідних, але й трохи “підсипає солі” (за А.С. Макаренком).

Сенс прийому “Емоційне поглажування” — вселити дитині категорії “Невпевнені” віру в себе, похвалити за будь-що, навіть незначне; усмішкою, поглядом дати зрозуміти учню, що серце, душа вчителя розкриті і готові піти на емоційний контакт.

Сутність прийому “Анонсування” — спершу обговорити з учнем, що йому потрібно буде зробити. Це мовби репетиція майбутньої події. “Невпевненим” така попередня підготовка створить психологічну установку на можливий успіх, дасть впевненість у своїх власних силах.

У прийомі “Гидке каченя” для категорії учнів “Зневірені” важливо вчасно побачити, впізнати таку дитину, створити всі можливі умови для її розквіту. Необхідно, щоб хтось повірив у неї, забажав допомогти особистості удосконалитися.

Велика роль учителя і в ситуації типу “Миша у сметані”. Це другий вид “Зневірених”, які потрапили в складну ситуацію, проте не перестають боротися до перемоги. Тут потрібно, щоб вчасно надійшла допомога як з боку викладачів, так і з боку учнів, потрібно підтримати прагнення дитини стати на ноги, вселити впевненість у власні сили, показати учню, що і вчитель, і діти бачать в ньому особистість, яка здатна здолати труднощі.

“Неочікувана радість”

Неочікувана радість — це психологічний стан задоволення від того, що результати діяльності людини виявилися вищими від очікуваних. З педагогічної точки зору неочікувана радість є результатом спланованої діяльності вчителя. Однак і в такій ситуації для вчителя радість може стати неочікуваною, якщо результати дитини перевищили всі очікування вчителя.

Сутність прийому “Сходи”, або “Стань у стрій” — вчитель веде вихованця поступово вгору, крок за кроком підіймаючись разом з ним сходинками знань, психологічного самовизначення, знаходження віри в себе та оточуючих. Коротко розкриємо етапи цього прийому.

Етап 1. “Психологічна атака” — переломити стан психологічної напруги, створити умови для входження в емоційний контакт учителя з учнем.

Етап 2. “Емоційне блокування” — обмежувати розгортання образи, розчарування, втрати віри у власні сили; допомогти школяреві переосмислити свою невдачу, знайти її причину з позиції: “неуспіх — випадковий, успіх — закономірний”; переорієнтувати учня з песимістичної оцінки подій на оптимістичну.

Етап 3. “Вибір головного напрямку” — встановити центр психологічної напруги особистості, знайти шляхи його нейтралізації.

Етап 4. “Вибір рівних можливостей” — створити для певного школяра приблизно рівні з однокласником можливості виявити себе.

Етап 5. “Неочікуване порівняння” — порівняти роботу, зроблену декількома учнями, при цьому показавши найкращі відмітні якості праці учня, задля яких проводиться цей прийом.

Етап 6. “Стабілізація” — створити умови, щоб загальна позитивна реакція класу на діяльність учня не стала одноразовою, а, по можливості, часто повторювалася.

Прийом “Даю шанс” — раніше підготовлена педагогом ситуація, за якої дитина дістає можливість неочікувано для самої себе розкрити власні можливості, здібності. Але якщо ситуація виникла поза планом учителя, то його головне завдання — не пропустити такий шанс, правильно відреагувати, оцінити вчинок учня.

Прийом “Сповідь” — розкриття перед учнями стану своєї душі, щире звернення до найкращих дитячих почуттів. Однак він може дати очікуваний ефект лише в разі правильного прогнозування вчителем відповідної реакції учнів.

“Загальна радість”

Загальна радість може бути підготовленою вчителем, може бути спонтанною, помітною, непомітною, висловленою, невисловленою. Загальною радістю можна вважати “ті реакції колективу, що дають можливість дитині відчувати себе задоволеною, стимулюють її зусилля, мають потрібні наслідки як для самої дитини, так і для оточуючих” [1, с.79]. Така радість особливо важлива для підлітків, яких цікавить думка однолітків.

Прийом “Стеж за нами” використовуємо для категорії дітей “Невпевнені” з інтелектуальною занеухайністю, з лінощами думки. Такі діти доброзичливі і мають добрі стосунки як з учителями, так і з товаришами. Сенс педагогічних дій полягає в тому, щоб дати можливість учню відчувати радість визнання в собі інтелектуальних сил.

Етап 1. “Діагностика інтелектуального фонду колективу” для виявлення особистості школяра, з яким можна працювати за цим прийомом.

Етап 2. “Вибір інтелектуального спонсора,” тобто людини, яка з задоволенням буде ділитися своїми знаннями з іншими. Тут доречно згадати про шефство старшокласників над учнями молодших класів, найкращих учнів класу над відстаючими. Головне для цього етапу — правильна мотивація діяльності спонсора.

Етап 3. “Фіксація результату і його оцінка”. Тут важливо, щоб усі учні дізнались про таку діяльність і забажали також взяти в ній участь.

Прийом “Емоційний сплеск” — дати емоційний заряд упевненості в тяжку для учня хвилину, нагадавши йому про його величезні інтелектуальні можливості, та звільнити від психологічної затисненості енергію, думку, знання.

Прийом “Обмін ролями” дає учням можливість проявити себе. Вчитель показує дітям, що вони здатні робити набагато більше, ніж від них очікують. Цей прийом може бути використаний як щодо окремої особистості, так і щодо шкільного колективу, наприклад у “День самоврядування”.

Прийом “Зараження” складається з кількох етапів:

Етап 1. “Позитивна єдність емоційного й інтелектуального фону колективу”. “Заразити” дитячий колектив інтелектуальною радістю можна лише в разі, коли успіх окремого школяра стає стимулом для успіху інших, переростає в успіх багатьох, а усвідомлення цього успіху викликає радість усіх.

Етап 2. “Вибір гносіоносія” — потужного джерела інтелектуального зараження. Це може бути як учень, так і авто-

ритетне на певний період часу та потреби джерело пізнання. Від правильного вибору гносіоносія залежить результат інтелектуального зараження.

Етап 3. “Створення ситуації змагання”. Завдання педагога на цьому етапі припускає виявлення гідного “суперника” й утримання ситуації інтелектуально-творчого змагання під педагогічним контролем.

Етап 4. “Вибір адекватних стимулів змагання”. Стимул у цьому прийомі повинен бути привабливим для учнів, при втраті своєї актуальності швидко змінювати свою форму, тобто виступати як рухлива категорія.

Формула управління процесом зародження загальної радості має приблизно такий вигляд: здійснена (або неочікувана) радість школяра + підтримка педагога + “зараження” окремих членів колективу + підтримка вчителем “заражених” + розширення масштабів “зараження” + поява нових стимулів до саморозвитку інтересів = загальна радість.

“Сімейна радість”

Здебільшого батьки стоять на найбільш ідеальній з точки зору педагогіки позиції: безпідставно або з підставою, проте вірять у найкращі якості своєї дитини, впевнені в світлому і прекрасному майбутньому своїх дітей. Сімейна радість створюється, перш за все, в самій сім’ї, і ніхто інший не в змозі зробити те, на що здатна сім’я, яка розуміє всю міру своєї відповідальності за результат виховання дитини. Сімейна радість породжується не стільки зусиллями вчителів, школярів, скільки здатністю батьків тверезо глянути на можливості своїх дітей, реально оцінити їхні досягнення.

“Радість пізнання”

Знання завжди були одним із джерел поступу особистості. Справжній учитель, який сам переживає радість пізнання нового, завжди прагне розділити її з учнями, створити будь-якій дитині “ситуацію успіху”, що дозволяє і йому відчути цю саму радість пізнання.

Сутністю прийому “Еврика” є прагнення вчителя активізувати учнів нехай на маленьке, але власне відкриття відомих уже науці фактів. Оточуючі — учасники творчого процесу, що спонукає і їх мислити, відкривати для себе раніше відоме. Для вчителя головне ж — створити умови, за яких дитина, виконуючи навчальне завдання, неочікувано для себе доходить висновку, що розкриває всю красу процесу пізнання.

Приєм "Навмисна помилка" останнім часом дістав широке визнання в школі як прийом, що активізує увагу учнів. Однак використовувати його рекомендується на матеріалі, вже відомому учням: при перевірці знань.

Приєм "Лінія горизонту" може бути використаний як самостійний прийом або бути наслідком прийому "Еврика", якщо учень колись відкрив для себе захопленість від пошуку нового, занурення в світ невідомого і може вже постійно прямувати до пошуку, незважаючи на труднощі і тимчасові невдачі.

VII. Вимоги до особистості і діяльності педагога

Педагог повинен піклуватися про те, щоб навчально-виховний процес, який він організує, містив у собі ситуацію успіху. І це повинно стосуватися діяльності як індивідуальної, так і групової.

Щоб сприяти успіху дитини в діяльності, потрібні цілком певні психолого-педагогічні впливи. Педагог повинен володіти силою сугестивного впливу за допомогою елементів педагогічної техніки.

"Починай!" — каже вчитель. І в цьому короткому зверненні збирається вся енергія його впливу. Однак в жодному разі вчитель не повинен зловживати здібністю до навіювання.

Ситуацію успіху не можна створити, якщо ставитися до дитини як до особистості, яка на певному етапі проходить стадію формування. Адже ще Януш Корчак говорив про те, що дітей як таких немає, є люди, які відрізняються масштабом понять, досвідом, захопленнями тощо.

Для вчителя важливо розуміти внутрішній світ дитини, поважати його переживання. Впливаючи на вихованця, вчитель може говорити дитині правду, хай і гірку. Проте як тільки учень відчує, що вчитель цікавиться його емоційним станом, прагне зрозуміти його і допомогти, то прийме зауваження педагога, довірить йому свою долю. І тоді на плечі вчителя ляже ще більша відповідальність за наслідки своїх педагогічних дій.

Слід звернути увагу на емоційну культуру вчителя, його психологічну компетентність. Без цього не можна створити ситуації успіху ні дітям, ні самому вчителю. Розглядаючи емоційну культуру, В. О. Сухомлинський виокремив такі її ознаки: культура та сприйняття; культура слова та емоційних станів; емоційне сприйняття світоглядних та моральних ідей, принципів, істин.

Чим тонші відчуття і сприйняття, тим більше бачить і чує педагог; чим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, тим ширше емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини. В. О. Сухомлинський особливу увагу звертає на виховання “відчуття до слова та його відтінків”. Зрозуміло, що здібності вчителя самі по собі не формуються і вчителю необхідно займатися самовдосконаленням.

У педагогічній технології “Створення ситуації успіху” особливе значення приділяється вербальній інструментовці. Вона може мати такий вигляд: “Я гадаю, що зручніше за все було б зробити...”, “Мені здається, тут у центрі уваги перебуває...”, “Я знаю, що люди звичайно починають з...”, “Досить виконати цю частину — і...”.

У складних ситуаціях педагогічний інструментарій повинен бути більш тонкий: “Мені б дуже хотілося, щоб ти не забув про це...”, “Я сподіваюсь, саме це нам неодмінно вдасться...”, “Я просто не можу дочекатися, коли виявиться ось ця деталь...”, “Звичайно, всім подобається, коли виконано саме цей бік роботи...”.

Не менше значення для реалізації описаної технології має і “педагогічна доброта”, яку не слід плутати з поняттям “доброта педагога”. Особистісно орієнтований підхід і педагогічна доброта неподільні між собою. Але особистісний підхід — це напрям, а педагогічна доброта — його втілення, його матеріалізована сутність. Особистісно орієнтований підхід може здійснювати хто завгодно, а педагогічна доброта реалізується професійно, підкоряючись певним закономірностям, правилам, спеціальним прийомам. Педагогічна доброта — це здатність учителя усвідомлено будувати свої стосунки з вихованцями, спираючись на оптимістичну перспективу їх розвитку, на їх найкращі якості, переслідуючи благодійну мету і домагаючись її досягнення тільки благодійними засобами.

І головне, що треба вчителю, приступаючи до роботи за педагогічною технологією “Створення ситуації успіху”, — це створити оптимістичну установку дитині, забути на деякий час про її “недоліки”, побачити тільки перспективні лінії її розвитку.

VIII. Із досвіду роботи

Наведемо деякі приклади із шкільного життя, які можна трактувати як приклади педагогічної технології “Створення ситуації успіху”, описаної вище, або як такі, що не мають своєї назви.

Учень восьмого класу М. Б. бере участь у роботі художнього гуртка Палацу творчості учнів м. Миколаєва і дуже цим пишається. Артистичні здібності у М. Б. справді є. Напередодні свята Нового року готували чергову концертну виставу і М. Б. майже щодня ходив на репетиції. І справді, це займало багато часу, бо потрібно було ще й роль учити. У М. Б. накопичилися двійки. Декілька разів він не давав щоденник учителю, щоб проставити оцінки. Не віддав його і класному керівникові наприкінці тижня на підпис і на виставлення оцінок. Одного разу на уроці класний керівник взяла щоденник, коли він лежав на парті учня. Після закінчення уроків М. Б. підійшов до класного керівника і попросив не робити у щоденнику ніяких записів, мотивуючи це тим, що був дуже зайнятий у гуртку, тому заняття в школі занехаяв. Адже коли батьки дізнаються про двійки, то заборонять йому брати участь у концертах. Класний керівник зрозуміла занепокоєння М. Б. і розписалася у щоденнику, не виставивши поганих оцінок, проте взяла з М. Б. слово, що він виправить їх і систематично відвідуватиме заняття. Минув якийсь час, М. Б. вчився добре, в чверті в нього лише чотири трійки. І далі відвідує художній гурток, проте не забуває свого слова, даного вчительці.

* * *

Йї дістався складний клас, за один рік в 6-В змінилося декілька вчителів. Швидко вдалося “прибрати до рук” (приборкати) класний колектив, крім одного учня — К. Б. Від своїх однокласників він відрізнявся дужою статурою, в бійках — завжди переможець, але за знаннями — найслабший у класі. Тому кожний виклик до дошки був ударом по його самолюбству. Усунути недоліки в знаннях самостійно не міг, а допомоги ніхто не пропонує. Та й прийняти її від однокласників вважав за принизливе. Якось учителька попередила дітей: “Жодного поганого слова про своїх друзів не говорити, відзначати лише хороше”. При цьому потайки від усіх дітей самовпевненому хлопцеві сказала: “Запитаю тебе лише тоді, коли разом зі мною вивчиш все, що тобі не вдається”. І одного разу клас був приємно здивованим. Для розв’язування було надано важку задачу, і одним з перших, хто її розв’язав, був К. Б. Тепер йому будь-що захотілося закріпити за собою набрану висоту. Старалися всі: і К. Б., і вчителька, і клас, який бурхливо виражав свою радість, повагу до однокласника за прикладені зусилля.

На уроці української мови в п'ятому класі учні самостійно виконували вправу. С. щось уважно писав. Він — двієчник, маленький на зріст, худенький, завжди чимось наляканий. Вчителька похвалила С. за його працьовитість. Тут хтось із дітей іронічно зауважив: “То, може, він уже на п'ятірки став учитися?” Всі в класі засміялися, бо знали, що С. і п'ятірки ніяк не поєднуються. Але вчителька серйозно відповіла, якщо С. правильно виконав завдання, то заслужено може отримати задовільну оцінку. Роботу над вправою закінчено, вчителька просить С. принести зошит до столу. Проте в зошиті тільки номер вправи записано і більше нічого. “Сідай, С., п'ятірка”, — звучить на всю класну кімнату голос учительки. Клас був вражений — перша п'ятірка С.! Він швиденько сів за парту, а зошит сховав у портфель. Після закінчення уроку С. довго збирав свої речі, наче очікуючи, поки вийдуть однокласники. Вчителька покликала його до столу і тихенько сказала: “Я сьогодні до шістнадцятої у школі. Зробиш вправу і покажеш мені. Добре?” С. мовчки закивав головою. Після уроків С. з радісним обличчям заніс зошит в учительську і показав акуратно виконану вправу.

ІХ. Питання для обговорення і перевірки

1. Які основні концептуальні положення педагогічної технології “Створення ситуації успіху”?
2. У чому ви бачите відмінність описаної технології від традиційних підходів та прийомів виховання?
3. Дайте визначення поняттям *успіх*, *ситуація успіху*.
4. Які ідеї, прийоми ви використовуватимете в своїй професійній діяльності після ознайомлення з педагогічною технологією?
5. На роботу з якими категоріями учнів орієнтована технологія?
6. Чому цю технологію можна зарахувати до особистісно орієнтованої?
7. Які прийоми технології ви знаєте?
8. Які риси повинен мати вчитель, користуючись у роботі технологією “Створення ситуації успіху”? Удосконаленням яких рис своєї особистості у зв'язку з цим вам необхідно буде зайнятися?

9. Наведіть приклади педагогічної технології “Створення ситуації успіху” із праць А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського.

10. Дайте назву прийомам, використаним учителями в ситуаціях, описаних у восьмому розділі. Придумайте свої назви новим прийомам.

11. Яку ситуацію, прийом із власного досвіду ви можете запропонувати до Банку Ситуацій Успіху?

12. Наведіть приклади ефективності технології з педагогічної літератури, педагогічної практики або власного життя.

Х. Література

1. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 176 с.
2. *Глассер У.* Школы без неудачников / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. — М.: Прогресс, 1991. — 184 с.
3. *Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А.* Новые технологии воспитательного процесса. — М.: Новая школа, 1993. — 112 с.
4. *Крупенин А.Л., Кроха И.М.* Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. — 480 с.
5. *Демакова И.Д.* С верою в ученика: Особенности воспитат. работы клас. руководителя: Кн. для учителя: Из опыта работы. — М.: Просвещение, 1989. — 207 с.
6. *Кондратенко А.Е.* Труд и талант учителя: Встречи. Факты. Мысли: Кн. для учителя. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1989. — 208 с.
7. *Черных А.С.* Открыть человека. — М.: Просвещение, 1991. — 208 с.
8. *Львова Ю.Л.* Педагогические этюды: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 63 с.
9. *Натанзон Э.Ш.* Приемы педагогического воздействия. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Просвещение, 1972. — 215 с.
10. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 239 с.: ил.

СУГЕСТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ

*Шлях творчості є чарівним шляхом,
адже він перетворює нас.*

I. Історія виникнення технології

Існує безліч педагогічних технологій навчально-виховного процесу. Серед них найбільш цікава з погляду ефективності і практичної значимості сугестивна технологія, яка є ще малопоширеною. Ця технологія успішно використовується за кордоном: у Болгарії, Німеччині, Канаді, Італії, США та країнах СНД. Вперше її було застосовано у 1966 році в Болгарії. Основоположником цього напрямку став болгарський учений, доктор медичних наук, лікар-психотерапевт Г. Лозанов. Основи сугестопедії також висвітлено у працях В. Н. М'ясищев, Д. Н. Узнадзе та Б. Д. Паригіна. Наука, яка вивчає навіювання як форму спілкування, дістала назву *сугестологія*. Сугестологія є одним із базисних наукових напрямів, теоретичні та експериментальні положення якого формують сугестивну частину педагогіки. Будь-яка педагогічна технологія тією чи іншою мірою містить у собі елементи навіювання. Сугестивна технологія виокремлює ці елементи як самостійні. Головним методом цієї технології є метод релаксопедичного навчання. Г. Лозанов розробив сугестопедичну систему в галузі інтенсифікації навчання іноземних мов за допомогою цього методу. Розроблювані методи інтенсивного навчання базуються на взаємодії усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки в процесі засвоєння та перероблення інформації. Принцип двоплановості та сприйняття навчального матеріалу лежить в основі побудови курсу інтенсивного навчання. Технологія інтенсифікації навчання іноземних мов здійснюється за допомогою релаксопедії в педагогічному процесі за рахунок використання резервів психіки.

II. Концептуальні положення та класифікація

Сугестивна технологія — це навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування. Воно передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання). Реалізація цієї концепції передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини. Для викладача це означає:

- високий авторитет: широка обізнаність, видатні особисті якості, сила переконання тощо;
- інфантилізація — встановлення природного середовища довіри, коли учень ніби доручає себе викладачеві;
- двоплановість при введенні нового матеріалу: кожне слово, яке несе самостійне смислове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою тощо.

Для учня необхідно:

- формування віри в здійсненність навчальних завдань;
- постійне позитивне емоційне підкріплення за рахунок естетичних і комфортних умов;
- навіювання думки про величезні можливості інтелекту учнів; демонстрації швидкого поступу у вивченні дисципліни тощо;
- “занурення” в навчальну дисципліну, концентроване вивчення матеріалу: щодня тільки одна навчальна дисципліна по 4—6 годин упродовж 2—3 місяців тощо.

III. Мета і завдання

Сугестивна технологія відповідно до педагогічних технологій є засобом психологічного впливу на колектив, який навчається. Цей засіб, керуючи тими чи іншими реакціями чи процесами в організмі людини, викликає ефект розширення пізнавальних і репродуктивних можливостей особистості, що в цілому спричиняє інтенсифікацію навчального процесу, бо сугестія — це форма емоційно-вербального керування різними психічними, психофізіологічними та фізіологічними реакціями людини. Тому в сугестивних технологіях широко використовується метод релаксації, в нашому випадку для інтенсивних методів навчання іноземних мов. Релаксопедичне навчання вигідно вирізняється доступністю та простотою.

Його особливості:

1. Релаксопедичне навчання дає можливість точно орієнтуватися на різні вікові категорії осіб, що навчаються, в тому числі й школярів.

2. Прискорене навчання визначає організацію і методику занять, що потребує відмови від традиційної системи навчання.

3. Організація релаксопедичного навчання не потребує спеціального обладнання: заняття можуть відбуватися в будь-яких умовах школи чи ВНЗ, що дає можливість масово впроваджувати таке навчання.

4. Основою релаксопедичного навчання є психічна саморегуляція, яка має велике профілактичне значення. Керування психічним станом відбувається спершу через регуляцію психічного стану особи, яка навчається, за допомогою та під керівництвом викладача, а в міру того, як опановується аутотренінг, переходить в саморегуляцію.

5. Основною умовою ефективності в деяких методах прискореного навчання є спеціальна підготовка викладача, який повинен мати певні психічні якості. Цей метод дає можливість будь-якому викладачеві опанувати прийоми психорегуляції.

Кожна людина характеризується різним ступенем навіювання у будь-якому віці. Тому сугестивні технології допомагають застосовувати саморегуляцію станів у здійсненні психокорекції педагогічних впливів особистості в процесі навчання і виховання, а також опанувати тренінги з керування психофізичними та духовними силами людини, розвинути творче самовираження та його механізми, освоїти тренінги спілкування та "самоконтролю".

Характерною ознакою сугестивної технології в психолого-педагогічному напрямі є ефективність, яка дещо перевищує відомі системи навчання. Висока ефективність сугестивного навчання поєднується з яскраво вираженими психотерапевтичним, психогігієнічним і психопрофілактичним ефектами, які ще не вичерпали своїх можливостей і мають великі внутрішні резерви свого розвитку. Психотерапевтичні тренінги передбачають настанови, що мають декілька завдань, проте вони повинні бути спрямовані на усвідомлення мети, її постановку і формування готовності до її досягнення. Основною умовою тренінгу релаксації є релаксопедичний метод навчання, в якому використовується психічна саморегуляція.

IV. Ключові слова

Сугестія, релаксомедитативний тренінг, АТ (аутогенне тренування), психосаморегуляція (ПСР), інфантилізація, "занурення".

V. Понятійний апарат

АТ (аутогенне тренування); медитація — від грецької “роздумувати” і є аналогом санскритського терміна “дхьяна” що означає “поглиблення”. Медитація — особливий психічний стан, при якому за допомогою концентрації воля від повного “розосередження” до повної “зосередженості” включається почуттєва сфера.

Аутосугестія — активність навіювання, спрямована на самого себе.

Занурення — в релаксації являє собою цілеспрямований вплив і активізацію усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів у психічній діяльності в процесі ПСР.

Інфантилізація (від латинського *infantilis* — дитячий) інфантильний — мають на увазі того, хто перебуває на дитячій стадії розумового і фізичного розвитку. Означає, що інфантилізація — це повернення, в крайньому разі, до дитячого сприйняття явищ довкілля і звідси, напевно, їх відповідна оцінка.

Психосаморегуляція (ПСР) — основою є самонавіювання. За допомогою волевого зусилля забезпечується формування певної психічної готовності до діяльності.

Релаксація — глибокий процес розслаблення. Відбувається локалізація втоми на психофізіологічному рівні з відновлювальним процесом.

Релаксопедія (від грецького — виховання) — використання сугестії в процесі навчання і виховання.

Сугестивна педагогіка — “сугестопедія”. Термін “сугестія” походить від латинського слова *suggestum* — навіювання, нашіптування, але “сугестопедія” — походить від англійського *suggest*, що означає пропонувати, радити.

Сугесталогія — означає науку, яка вивчає процеси об'єднані поняттям “навіювання”. В українській мові синонімом до терміна “сугестія” є “навіювання”.

VI. Зміст технології

Основою сугестопедичного методу стала гіпотеза про неусвідомлювану психічну активність, яка, на думку Г. Лозанова, в безпосередньому зв'язку з усвідомлюваною активністю особистості є носієм не тільки найтемніших інтенсивних тенденцій, а й вторинно-автоматизованої діяльності, що зумовлює будь-яке навчання та будь-який розвиток людини.

Отже, неусвідомлювана психічна активність є важливим носієм видової та індивідуальної пам'яті. Сугестивні засоби — авторитет, інфантилізація, двоплановість, інтонація, ритм і концертна псевдопасивність — спрямовані на розкриття резервних можливостей особистості, основу якої становить неусвідомлювана психічна активність. Застосування сугестивних засобів у педагогічній практиці може бути спрямоване на три етапи педагогічного процесу: *підготовчий етап, етап засвоєння навчального матеріалу, етап активного відтворення засвоєних знань.*

Проблема працездатності останнім часом привертає дедалі більшу увагу дослідників. З кожним роком зростає практичний і теоретичний обсяг знань, вабучих у цій галузі. Дослідження показали виражене підвищення працездатності і зниження втоми під впливом сугестивних засобів у процесі сугестопедичного навчання іноземної мови. Отже, розробка методів і способів сугестивного управління процесом працездатності — втоми є актуальним завданням сугестології та сугестопедії. Під час зниження рівня засвоєння навчального матеріалу має значення не тільки ступінь втомлюваності кожного окремого учня, а й інтенсивність нервових процесів, які визначаються енергетичними можливостями організму. Сугестивне управління працездатністю та енергетичними (психоенергосугестивними) процесами є основним застосуванням сугестії на етапі засвоєння навчального матеріалу. На підготовчому етапі він засвоюється у формі техніки активного сугестивного самоврядування (аутосугестії та психосаморегуляції — ПСР), на двох наступних етапах він досліджується для активізації процесів засвоєння і репродукції.

У технології сугестопедії підготовчий етап — так само як етап сугестивно-психологічної підготовки, етап засвоєння навчального матеріалу, і активного відтворення засвоєних знань, та етап активізації, мають кожен своє самостійне значення, тобто можна визначити найбільш можливі сфери застосування в педагогічній практиці.

1. Психологічні бар'єри засвоєння навчального матеріалу й активізації засвоєних знань. Формування позитивних настанов на навчання.

2. Процес працездатності — втоми, релаксації.

3. Енергетична активність мозку.

4. Психофізіологічні механізми насичення та активізації. Формування надпам'яті — гіпермнезії.

Усі зазначені процеси значно змінюють структуру і методичні принципи традиційного педагогічного процесу, і це є

особливістю технології сугестопедії як психопедагогічного напрямку. Висока ефективність навчання поєднується з яскраво вираженими психотерапевтичними, психогігієнічним і психопрофілактичними ефектами, якими не володіє жоден з існуючих педагогічних напрямів. Однією з умов інтенсифікації навчання іноземних мов є застосування розробленого методу релаксопедії. Практика підготовки викладачів релаксопедичного навчання показує, що опанування техніки психічної саморегуляції не викликає особливих труднощів, її може опанувати кожен (як учитель, так і учень). Провідна роль учителя виявляється лише на початковій стадії, тобто тоді, коли учні під його керівництвом опановують прийоми АТ (ауто-тренінгу). У міру оволодіння методикою і технікою ПСР (психічної саморегуляції) відбувається зниження ролі викладача, підвищення ролі прийомів самонавіювання (аутосугестії) учнів (перехід від гетеросугестії до аутосугестії).

Навіювання переходить в цілеспрямоване активне само-навіювання. Тобто роль викладача поступово змінюється і зводиться до подачі навіювальних настанов. Учитель стає "диригентом", який керує медитативним тренінгом і процесом засвоєння знань своїми вихованцями.

Які методичні принципи релаксопедичного навчання як методу?

Сучасні дослідження сугестивної технології дають змогу розкрити основні сторони цього методу.

Релаксація — один з методів інтенсифікації навчального процесу, в якому стан релаксації слугує активізації резервних психічних можливостей, закладених в неусвідомлюваній сфері психіки учнів, і є основою для навіювального впливу з дидактичною і виховною метою. Основним в релаксопедичній системі є психічна саморегуляція, спрямована на досягнення в учнів релаксації (стан фізичного розслаблення та психічного спокою). Релаксація, викликана за допомогою спеціальних формул навіювання і при активному самонавіюванні самих учнів, дає змогу значно розширити межі й можливості людської пам'яті. Ефект надзапам'ятовування, якого досягли при цьому, сприяє міцному засвоєнню більшого обсягу навчальної інформації. Дослідження останніх років переконливо свідчать про зростання значення психічної саморегуляції в повсякденній та професійній діяльності людини. Важливу роль відіграють питання активізації психічної діяльності шляхом саморегулювання, самоврядування в процесі релаксопедичного навчання. Основою ПСР є самонавіювання (аутосугестія). У релаксопедичному навчанні активна роль належить учневі,

який сам, шляхом вольових зусиль, забезпечує цілеспрямоване формування певної психічної готовності до діяльності. У психологічних дослідженнях з аутогенного тренування (АТ) (В. А. Алексєєв, Г. С. Беляєв, А. Д. Гісен, П. С. Ромен, А. М. Свядош та інші) підкреслюється активний характер управління психічною діяльністю в процесі саморегуляції. Проте, незважаючи на це, в літературі трапляються висловлювання про ПСР як про пасивний метод. Як зазначалось, основою релаксаційного навчання є чотирьохелементна психічна саморегуляція (ПСР), яка має на меті виробити в учнів шляхом спеціально розроблених словесних навіювальних формулювань і пов'язаних з ними образних уявлень певний психологічний стан спокою і розслаблення.

Релаксація — стан, який характеризується деяким зниженням якості свідомості, викликається за допомогою навмисного вольового зусилля (концентрації) учнів, щоб впливати на сферу неусвідомлювального навіювання. Як правило, в релаксаційному сеансі учню належить активна роль в саморегулюванні та управлінні своїм психічним станом. Проте заняття проводяться при безпосередній участі викладача, який керує процесом саморегуляції. “Занурення” в релаксацію — цілеспрямований вплив і активізація усвідомлювальних і неусвідомлювальних компонентів психічної діяльності учнів у процесі ПСР. Викладач підбирає формули навіювального впливу стосовно контингенту учнів, їх віку, мети ПСР. Завдання вчителя — індивідуально і диференційовано підходити до учнів, правильно користуватися інтонаційним оформленням формул навіювання й інформацією, що подається, стимулювати роботу учнів. Учень налаштовується на сеанс ПСР, мобілізує свої психічні процеси в певному напрямі, волю, уявлення, емоції, пам'ять тощо. Учень повинен сидіти на стільці чи в кріслі з підголівником в нерухомій позі (“кучер на дрожках”), очі заплющити, що створює враження “відчуженості”, заглиблення в себе й активності внутрішніх психічних процесів, усвідомлювальних і неусвідомлювальних. Вирішальним фактором у процесі саморегуляції є самоспостереження, самоаналіз і самооцінка викликаних відчуттів — “пропустити через себе”.

Тут вирішальне значення має активність усвідомлення особистості, його концентрації та спрямованості. На різних стадіях саморегуляції змінюються функції свідомості, але на будь-якому етапі вона має превалювати, контролювати і керувати. Так, на початку ПСР на основі переконання і навіювання в учнів формується почуття усвідомленої потреби керувати власною психікою. У процесі самонавіювання пев-

них відчуттів (спокою, розслаблення, тяжкості, тепла) учні шляхом самоаналізу дає оцінку викликаним станам. Для цього необхідна внутрішня самоорганізація і мобілізація психічних можливостей, певних інтелектуальних і емоційно-вольових зусиль.

На наступному етапі активність учня сконцентрована і підтримі певного рівня аутогенного занурення, який є оптимальним для продуктивного засвоєння інформації.

Заключна частина психосаморегуляції спрямована на активне сприйняття і засвоєння навчальної інформації та формування готовності до її відтворення в умовах комунікації. Заняття мають бути спрямовані на усвідомлення мети, її постановку і формування готовності до її досягнення. Сеанси ПСР починаються із ввідної бесіди, в якій у посильній формі описується методика, демонструється низка психологічних дослідів, спрямованих на переконання школярів чи студентів у широких можливостях занять ПСР, підкреслюються доцільність і висока ефективність релаксопедичного навчання. Також зазначаються деякі особливості техніки ПСР, розкриваються умови тренування, даються завдання тощо. Основне завдання початкового етапу — переконати в посильній ефективності занять ПСР для кожного без винятку учня.

Щоб домогтися релаксації, учень має сконцентрувати свою увагу на формулах навіювання, які подає викладач. Тільки в такому разі можливе досягнення необхідної глибини аутогенного занурення. Концентрація уваги, таким чином, однією з необхідних умов досягнення розслаблення і спокою в наступній реалізації внутрішніх установок. Важливе значення має увага і при засвоєнні навчальної інформації в релаксації. Увага, як відомо, характеризується обсягом і стійкістю стимулює діяльність уяви. Далі уява розвивається більше, ніж в процесі опанування техніки ПСР, так і при регулярних заняттях із застосуванням релаксації при розв'язанні дидактичних і видовних завдань. Від здатності до уявлення, її якості залежить успішність введення релаксації, швидкість глибина аутогенного занурення. Відомо, що яскравість уявлення залежить від віку й типу мисленнєвої діяльності учнів ("мисленнєвий тип" чи "художній тип" за І. П. Павловим).

Критика. Її елементи в релаксації повністю не зникають критичність зберігається.

Емоції. Показують повну відсутність негативних проявів (страху, тривоги, напруження).

Пам'ять. Застосування ПСР слугує основою для засвоєння значного обсягу навчальної інформації. Ефект надзапам'ятовування досягається при впливі ПСР на усвідомлювальні та неусвідомлювальні процеси, їх синергічні взаємозв'язки. Активізація резервних можливостей пам'яті за допомогою ПСР сприяє успішному вирішенню низки навчальних і виховних завдань. При дотриманні принципів і методичних вимог досягається ефект 92—95 % програми, яка подається.

Мотивація. Позитивні зрушення на формування настанов поведінки і діяльності, розкриваються шляхи ефективного впливу на мотиваційні процеси і спрямування особистості. При цьому відбувається вплив на усвідомлювальні і неусвідомлювальні компоненти мотивації.

Інтелектуальна діяльність. В осіб, які займалися саморегуляцією, статистично значно поліпшились деякі психофізіологічні показники: поліпшився настрій, самопочуття, психогігієнічна і профілактична роль — це виявляється в підвищенні працездатності учнів, знятті втоми, активізації процесів відновлення, що дає можливість уникнути процесів перенапруження і повніше використовувати потенційні резервні можливості організму.

Навіювання. Для релаксації і ПСР однією з основних умов є самонавіювання. Навіювання як гіпноз відоме давно. Розрізняють навіювання в стані сну, неспання, гіпнозу, а також вербальне, невербальне, пряме, непряме, контактне, безконтактне, дистанційне тощо. За фізіологічним механізмом впливу сугестія суттєво відрізняється від гіпнозу. При сугестивному впливі сон і амнезія відсутні, творчість реципієнта не імітується, а виявляється фактично, активізується діяльність підсвідомих процесів. Механізм впливу сугестії полягає в умінні сугестолога встановити контакт — відкрити "шлюз" із свідомості в підсвідомість для введення інформації і її реалізації на некритичному рівні.

Раніше існувала думка, що неможливо навіяти людині якусь думку чи занурити її в гіпнотичний сон, якщо вона цього не бажає. З точки зору А. В. Ігнатенка, ця концепція виникла через недостатнє знання сфери підсвідомого і відсутності професійно підготовлених спеціалістів у галузі сугестології та біоенергетики.

На нинішньому етапі еволюційного витка розвитку нашого суспільства працювати на вербальному (словесному) рівні дуже складно. Як показали дані експериментів, лише 17—30% людей піддаються вербальному навіюванню (за І. П. Павловим — рівень другої сигнальної системи). До кожного слова, сказаного

сугестологом, освічена інформована людина ставиться критично подумки аналізуючи його. Наприклад, при перевірці навіюваності досліджуваному дають настанову: "Ви падаєте назад". А реципієнт думає: "З якої речі падатиму назад?" Починається уявна боротьба двох індивідуальностей. Якщо спеціаліст неавто ритетний, то результат часто буває нульовим.

Досліджуючи цю проблему впродовж багатьох років А. В. Ігнатенко дійшов висновку, що потрібні такі експрес прийоми, які дозволять миттєво відкрити сугестивний "шлюз", не залишаючи піддослідному часу на роздуми. Такий прийом, що забезпечує вступ у контакт з сугестологом у 96—99% людей, було знайдено. Народився новий напрям у психологічній світовій практиці, названий психоенергосугестією. Розробкою цього напрямку А. В. Ігнатенко вперше займався спільно з кафедрою психології Миколаївського державного педагогічного інституту з 1971 року. Його наукове глумачення зафіксовано в матеріалах I Всесоюзної конференції з проблем енергоінформаційного обміну в природі — "Біоенерго-89".

Отже, що ж таке психоенергосугестологія? Це безсловесна форма впливу з використанням біополів на психіку, на кожну клітину як автономно мислячий механізм і на біоенергосистему людини.

Механізм впливу психоенергосугестії включає накопичення великої кількості психоенергії в ділянці біоенергетичних центрів (чакр).

Існує велика кількість варіантів психоенергетичного впливу. Один з них — відкриття сугестивного шлюзу із свідомості в підсвідомість, коли свідомість ніби збоку спостерігає на некритичному рівні за процесом навіювання як на словесному так і на несловесному рівні. І якщо формула навіювання буде суперечити морально-естетичним установкам людини, автоматично вмкнуться "охоронні центри" і "шлюз" закривається. Тому психоенергетичний вплив — одна з найгуманніших і найкоректніших форм впливу, при якій відбувається розширення сфери свідомості, виникає стан творчого екстазу.

Психоенергосугестія, як складова частина сугестивної технології, пропонує й таку форму впливу на підсвідому сферу. Вхід у підсвідомість і введення інформації на свідомий рівень відбувається ніби з середини.

При психоенергетичному впливі введення інформації проходить в більш глибокі структури мозку, відбувається більш чітка реалізація. Якщо при гіпнозі, наприклад, проходить вплив на свідомість, відбувається його гальмування, гальмування вольових проявів особистості й управління психікою

здійснюються через рапорт (канал зв'язку з гіпнологом), то при психоенергосугестивному впливі картина зовсім інша. Тут відбувається, як показали дослідження, локальне гальмування чи активізація центрів підсвідомості, розкриваються загальмовані зв'язки підкірки і кори, виявляються зовсім неочікувані психологічні ефекти. І, що особливо важливо, свідомість і критичність особистості залишаються незагальмованими, розкритими для саморегуляції. Виникає психологічна співдружність.

Таким чином, завдання викладача полягає у стимулюванні цієї продуктивної співпраці (синергізма).

Психолого-педагогічні дослідження сугестивної технології, проведені в нашій країні і за кордоном, дають змогу судити про навіювання як якість, властиву будь-якій людині. Виділяють чотири ступені навіювання: "14" — надчуттєвість, "1" — високий ступінь чуттєвості, "2" — середній, "3" — низький. Людей, які не піддаються навіюванню, практично немає, винятком є ті пацієнти, які перебувають у психдиспансерах на лікуванні.

Інфантилізація. Під цим терміном Г. Лозанов розуміє звільнення особистості від критичності в ставленні до особи педагога (авторитету) і педагогічного процесу, зняття соціальних сугестивних норм, які сковують можливості особистості у засвоєнні та репродукції навчального матеріалу, що в цілому призводить до "відпущення" внутрішніх інстинктивних активізувальних факторів, повертає дитяче безпосереднє сприйняття і поведінку.

Інфантилізація — процес розкритості, відпущення особистості від норм, закріплених вихователем, суспільного життєвого досвіду. Йде повернення до дитячої безпосередності, до гри, до ігрового сприйняття, що приводить до вивільнення неусвідомлюваної психічної активності особистості, яку необхідно сугестивно спрямувати на активне засвоєння і репродукцію навчального матеріалу. За Г. Лозановим, процес інфантилізації та надбудови — це процес десугестивно-сугестивного впливу на особистість, який готує ґрунт для успішного засвоєння великих обсягів навчального матеріалу. Таким чином, активна інфантилізація особистості — це діючий сугестивно-педагогічний засіб, який розкриває внутрішні можливості людини.

Враховуючи все сказане вище, психологічні можливості психічної саморегуляції і релаксації, можна запропонувати таку структуру релаксопедичного заняття (тренінгу). Він передбачає три етапи:

1. Створення необхідного психічного настрою і ознайомлення з теоретичним матеріалом (коротко — від 3 до 5 хв)

2. А. “Введення”, чи “занурення” в релаксацію. Для цього потрібно зручно сісти, прибравши позу “кучера на дрожжах” розслабитися, ні про що стороннє не думати, сконцентрувати свою увагу на словах викладача (звучить тиха, спокійна музика, очі заплющені). Вводяться формули навіювання: “Вовсім спокійні, вам добре і приємно... жодних переживань неприємних думок немає”.

Б. Подається необхідна психотерапевтична інформація, навчання — лексичний матеріал (від 8 до 15 хв).

3. Заключна стадія релаксопедичного тренінгу — виведення з релаксації. Важливого значення набувають формули навіювання (сугестії), спрямовані на формування впевненості в своїх силах, закріплення матеріалу в пам'яті та активізацію психічних процесів (від 3 до 5 хв). Наприклад: “Думки, образи, почуття ясні, яскраві... голова світла, чиста... пам'яті чудова... Ваше тіло наповнюється бадьорістю, здоров'ям, впевненістю в своїх силах... Розумова працездатність відновлюється і зростає. Вся програма залишається в пам'яті, розплющіть очі... підведіться, струсніть руками... Настрій бадьорий, чудовий...”

Таким чином, релаксаційні психотренінги стимулюють працездатність, знімають втому, мобілізують усі психічні резерви.

VII. Вимоги до особистості педагога

Авторитет, на думку Г. Лозанова, є основним фактором у сугестії. Таким чином, навіювати здатен лише авторитет. Якщо сугестолог чи вчитель внутрішньо не готовий до проведення навіювання, то сугестивні маніпуляції, які він проводить, і висловлені формули навіювання втрачають свою ефективність аж до повної блокади сугестивних реалізацій. Внутрішня невідповідність позбавляє сугестолога значної частини навіювального комплексу, який складається з вербальної чи усвідомлювальної частини і невербальної частково усвідомлювальної і неусвідомлювальної частини. Звертається увага на інтонацію, жести, міміку, ходу, манеру розмовляти. Все в цілому може активізувати інтуїтивне відчуття недовіри, збудити контрсугестивність. Тому вчитель чи сугестолог повинен модифікувати всі найкращі, позитивні якості: манеру триматися, авторитетну поведінку, жест, міміку, — повинен поводитися навіювально, достатньою мірою передати вербальну частину навіювання, хвилюватися не треба.

VIII. 3 досвіду роботи

Застосування сугестивної технології в навчальній практиці підтверджує високу ефективність і перспективність розроблюваного напрямку. Особливістю сугестивної технології є безпосереднє дійове формування готовності особистості до успішного опанування навчального матеріалу. В системі навчання Г. Лозанова це є важливою ланкою навчального процесу. Досвід свідчить, що в загальноосвітній школі та ВНЗ доцільно застосовувати релаксопедію як ефективний метод інтенсифікації навчання, зокрема іноземних мов.

IX. Питання для обговорення та перевірки

1. Що слід розуміти під поняттям “навіювання”?
2. Що таке релаксація?
3. Який метод використовується в сугестопедії для навчання інтенсивними методами?
4. Що становить основу психосаморегуляції?
5. Які вимоги висуваються до особистості вчителя для успіху в майстерності подання навчального матеріалу?

X. Література

1. *Бехтерев В. М.* Внушение и его роль в общественной жизни. — Изд. 2. — СПб., 1908.
2. *Лозанов Г.* Основы суггестологии. — София, 1973.
3. *Селевко В. Г.* Современные образовательные технологии, 1998.
4. *Моисеев Б. К.* Тезисы докладов 1988 г. Пермский пединститут.
5. *Ромен А. С.* Самовнушение и его влияние на организм человека. — Алма-Ата, 1970.
6. *Буль П. И.* Основы психотерапии. — Л., 1974.
7. *Слободяник А. П.* Психотерапия. Внушение. Гипноз. — К.: Здоровье, 1977.
8. *Гримак Л. П.* Резервы человеческой психики. — М.: Политиздат, 1989.
9. *Фрейд З.* Психология бессознательного. — М.: Просвещение, 1989.
10. *Дубов А. П., Пушкин В. Н.* Парапсихология и современное естествознание. — М.: Соваминко, 1989.
11. *Востриков А. А.* Методическая разработка по курсу “Суггестивная педагогика”. Проблемы теории суггестивного обучения в свете критики концепции Г. Лозанова, 1978.
12. Экспериментальное изучение педагогического внушения. — Пермь, 1973.
13. *Моргун В. Ф.* “Суггестия” в свете современной психологии учения. — Советская педагогика, 1978. — № 1.
14. *Кандыба В. М.* Загадки и феномены. — СПб., 1998.

АНАЛІЗ ОБРАЗУ — ПЕРСОНАЖА ЕПІЧНОГО ТВОРУ: ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

І. Історія виникнення технології

Проблема формування в читачів-учнів здатності аналізувати образ літературного героя у процесі роботи над текстом художнього твору завжди була об'єктом уваги відомих методистів минулого — В. І. Водовозова, В. О. Стоюніна, В. П. Острогорського, а також В. В. Голубкова, М. О. Рибнікової, Т. Ф. Бугайко, О. Р. Мазуркевича, О. Ю. Богданової, М. І. Кудряшова, Н. Я. Мецержакової, О. М. Бандури, Н. Й. Волошиної, В. Я. Неділька, Є. А. Пасічника.

Більшість учених так чи інакше в центрі аналізу літературного тексту вбачає детальний розгляд його образної системи, насамперед — головних образів-персонажів як своєрідного коду ідейно-художнього змісту твору.

Перші спроби систематичного підходу до аналізу образу-персонажа, помітні ще наприкінці 50-х років (Ю. О. Богданова, Москва), набули поширення в 60—70-х роках (З. А. Авідон, Москва; Б. А. Буяльський, А. М. Сафонова, Київ). Методисти впритул наблизилися до розв'язання проблеми, коли зосередилися на вміннях, що їх мають виробити в собі юні читачі. У науковій літературі з'явилися поняття “коло вмінь” (А. М. Сафонова), “план ознайомлення учнів з образом-персонажем” (Є. А. Маймін), “еталон для виміру людської особистості” (Б. А. Буяльський).

Усі вони значною мірою охоплюють питання аналізу образу літературного героя, проте не передбачають класифікації вмінь, типи і структура яких здатні наблизити вчених і практиків до розробки типології завдань, спрямованих на формування в школярів відповідних читацьких якостей (І. Я. Лернер).

Типи і структура умінь і завдань аналізувати образ-персонаж подані вперше автором цього матеріалу (1986 р.) і опубліковані в методичній літературі [10—13].

II. Концептуальні положення

Засвоєння образу-персонажа не обмежується вивченням особливостей його характеру, а передбачає розкриття морально-естетичної позиції героя. Розв'язання ключових питань аналізу образів дійових осіб твору дає змогу розробити типологію завдань, які мають розвивати в школярів певні читачькі уміння. Спілкуючись з образом літературного героя, учні набувають досвіду розумових дій певного типу, а також вчаться застосовувати їх у процесі вивчення нових художніх творів, що активно сприяє формуванню особистості.

III. Мета і завдання

Головною метою є розробка науково обґрунтованої і практично доцільної методики навчання школярів умінь аналізувати образ літературного персонажа для його контекстного засвоєння.

У зв'язку з метою висуваються такі завдання дослідження:

— освоїти досвід розв'язання проблеми в теорії й на практиці шкільного вивчення літератури;

— озброїти вчителів і студентів науково і практично апробованою системою формування в читачів-учнів умінь аналізувати образ-персонаж: визначати зміст, типи і структуру цих умінь, відповідні їм типи літературних завдань, а також ефективні методи їх оптимальної реалізації.

IV. Ключові слова

Типи і структура умінь; типологія завдань аналізу образу-персонажа.

V. Понятійний апарат

Три типи умінь аналізувати образ-персонаж, відповідні їм три типи літературних завдань. Завдання для аналізу розрізняються за змістом роботи, способами її проведення,

рівнями її складності та формами реалізації. Передбачають етапи і критерії сформованості в читачів-учнів заданих умінь

Типи умінь аналізу образу-персонажа не слід ототожнювати з етапами їх розвитку. Останні визначаються рівнем засвоєння учнями певних розумових операцій (тобто сам умінь). Типи ж умінь означають лише їх предметний зміст, не виражають способів розумових дій, рівня їх засвоєння, форми діяльності тощо. Різні типи читацьких умінь формуються, таким чином, на якомусь одному етапі роботи над образом.

VI. Зміст педагогічної технології

Процес засвоєння змісту художнього твору, за визначенням О. І. Нікіфорової, складається з трьох стадій [5]. Перша — безпосереднє сприймання під час читання тексту, відтворення образів, подій, описів тощо. На цій стадії перважає читацька уява, що, однак, не виключає інтуїтивного проникнення читача вглиб твору. Друга стадія — осмислення ідейного змісту прочитаного. Процес осмислення спирається також на відтворювальну уяву. Це посилює емоційність сприйняття. Третя стадія — наслідок ідейно-художнього впливу літературного твору на характер читача.

На основі стадійного характеру сприймання твору визначаємо три типи умінь аналізувати прочитане й образ-персонаж зокрема:

— I тип: наочно відтворювати за портретними деталями поданими в тексті, зовнішність літературного героя;

— II тип: розрізнати суттєві й несуттєві риси вдачі персонажа та засоби їх вираження в художньому контексті;

— III тип: встановлювати зв'язок між образом літературного героя, конкретними людьми та окремими фактами суспільного життя, з'ясувати типове в характері персонажа (поняття про типові літературні характери навчальна програма рекомендує розглядати в 7 кл., проте готувати учнів до цього треба значно раніше).

Кожен з типів умінь має свою структуру: так, перший тип ґрунтується на відтворенні прочитаного, тому учні повинні вміти:

а) після першого читання твору уявляти зовнішність персонажа;

б) визначати за портретом героя його соціальне становище, вік, певні риси характеру, емоційний стан;

в) з'ясовувати на основі портретної характеристики ставлення автора до персонажа.

Усі структурні одиниці першого типу вмінь аналізувати образ-персонаж взаємопов'язані. Вони спрямовані на формування відтворювальної уяви юних читачів, проте передбачають і певний рівень їх мислительної роботи при цьому.

Для другого типу вмінь характерне поглиблення пізнавального процесу. Під час аналізу особливостей вдачі літературного героя школярі мають навчатися:

- а) визначати авторські засоби творення художнього образу;
- б) розрізняти істотне в характері героя;
- в) виявляти, як в образотворчих засобах розкривається ставлення письменника до персонажа.

Третій тип умінь передбачає здійснення зв'язку між образом-персонажем і життям, з'ясування типового в характері дійової особи.

Сюди належать уміння:

- а) визначати місце літературного героя в художньому творі;
- б) знаходити спільні риси однотипних персонажів (в одному чи кількох творах);
- в) виявляти типові якості в більшому або меншому колі людей (реальних осіб);
- г) бачити в образі-персонажі людину певного часу і соціального стану;
- г) оцінювати характер літературного героя з урахуванням авторського ставлення до нього, з погляду сучасності.

Структурна наступність названих умінь забезпечує логічну послідовність аналізу характеру образу-персонажа, глибше засвоєння його ідейно-художнього змісту. Подана класифікація дає вчителю змогу цілеспрямовано підійти до вироблення в школярів потрібних розумових дій.

Як стверджує педагогічна наука і переконує шкільна практика, засвоювати знання і формувати відповідні вміння допомагає учням система пізнавальних завдань. Розглянемо типи завдань, спрямованих на розвиток у школярів умінь аналізувати образ-персонаж.

Завдання першого типу спонукають до відтворення в уяві під час і після першого читання художнього твору зовнішності образу-персонажа; завдання другого типу передбачають визначення суттєвих рис вдачі літературного героя та образотворчих засобів; третього типу — забезпечують усвідомлення читачами ідейно-художнього значення образу-персонажа у зв'язку з конкретними фактами суспільного життя, осмислення типового в характері героя.

Завдання першого типу можуть бути такі:

- а) визначити основні персонажі літературного твору;
- б) відтворити в уяві літературний портрет героя;
- в) схарактеризувати персонаж за його зовнішнім виглядом;
- г) визначити, виходячи з портретної характеристики, ставлення автора до персонажа.

Ці вправи за своєю спрямованістю відповідають структурним елементам першого типу вмінь аналізувати образ-персонаж. Така відповідність забезпечує системний характер пізнавальних завдань.

Вправи другого типу допоможуть учням глибше пізнати характер літературного героя, його домінантні риси. Виходимо з того, що особливості вдачі персонажа, з одного боку, складовою частиною образу, а з другого, — характеризують його. Так, сині, наче волошки в житі, очі Пилипка з одного іменного твору А. Головка є природною деталлю його зовнішності. Водночас автор висловив у цьому порівнянні свою симпатію до героя, прагнучи викликати її і в читачів. Наводимо варіанти завдань цього типу:

а) визначити засоби творення характеру персонажа у конкретному тексті;

б) вирізнити суттєві і несуттєві риси вдачі героя;

в) з'ясувати авторське ставлення до нього.

Робота третього типу спрямована на розвиток у школярів здатності бачити типове в персонажі, осмислювати з сучасних позицій суспільне значення літературного героя як представника певної епохи і соціального стану. Такий розгляд індивідуальних особливостей персонажа передбачає взаємозв'язки абстрактних уявлень про образ з конкретними явищами дійсності. Наприклад:

а) знайти спільне між персонажем, який аналізується, і однотипними характерами цього ж твору;

б) навести взаємозв'язки між виучуваним образом і схожими за типом героями з інших творів;

в) встановити зв'язок відтворених автором картин життя з конкретними реальними фактами.

Досі ми говорили про зміст умінь і завдань аналізувати образ-персонаж. Конструктивний підхід до їх реалізації буде забезпечуватись тоді, коли ці завдання розрізнятимуться не лише за змістом роботи, а й за її способами та факторами, передбачатимуться певні етапи формування аналітичних умінь, а також критерії їх розвинутості. Орієнтуючись на визначені у навчальних програмах з української літератури основні вимоги до учнівських знань і умінь, враховуючи струк-

туру змісту аналізу образу-персонажа, розглянемо якісні характеристики способів розумових дій, потрібних для його засвоєння. Маючи на увазі два типи розумової діяльності (Л. Виготський), розглянемо групи завдань саме за способами розумових дій: репродуктивну, так звану перехідну і творчу. Позначимо їх відповідно символами "А", "Б" і "В".

Наприклад, у 5-му класі завдання групи "А":

а) розрізнити ключові уривки в прочитаному;
б) відтворювати в уяві художні картини, зображені письменником;

в) скласти план епічного твору чи уривків з нього;

г) встановлювати причинно-наслідкові та часові зв'язки між подіями у творі;

г) знаходити в тексті твору зображувально-виражальні засоби мови (епітети, порівняння, уособлення, алегорію, гіперболу), а також прийоми зображення літературного героя: описи його зовнішності, вчинків та поведінки, пейзаж, інтер'єр і пояснювати їх роль у контексті.

Ці завдання сприяють активізації читацької уяви, забезпечують первинну характеристику художнього матеріалу, що є важливою умовою контекстного сприймання персонажів.

У 6—7 класах ці завдання відповідно ускладнюються. Наприклад, у 6 кл. вони потребують від учнів дій, спрямованих на визначення в тексті ідейно-художньої ролі інших зображувально-виражальних засобів мови: метафори, анафори, інверсії. В 7 кл. — виділяти монологи, діалоги та описи, пояснювати їх значення для повнішого й виразнішого зображення подій та героїв; визначати ідейно-художню роль елементів сюжету (експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки) та позасюжетних компонентів (описів, відступів тощо) вивчених творів.

Первинне емоційно-відтворювальне сприймання художнього твору виступає в тісному взаємозв'язку з наступною аналітичною роботою учнів над його текстом. Єдність різних стадій художнього засвоєння зумовлюється спільною для них метою вивчення літератури, яка полягає насамперед у тому, щоб читач засвоїв логіку авторської думки, образів, особисто пережив їх, духовно збагатився досвідом їхнього життя. Тому завдання для учнів поступово ускладнюються, посилюючи продуктивність способів їхніх розумових дій. Наприклад, у 5 кл. завдання груп "Б" і "В" такі:

а) характеризувати героя виучуваного твору на основі його вчинків і поведінки;

б) складати усний і письмовий твір-роздум за виучуваним твором (розгорнуту відповідь на запитання й розповідь про героя);

в) розкривати пізнавально-виховне значення літературного героя, художню майстерність письменника в змалюванні образів;

г) давати відгук усно або письмово про самостійно прочитаний літературний твір і твори інших видів мистецтва (з висловленням свого ставлення до зображених подій та героїв).

У 6 класі:

а) складати план власного усного чи письмового висловлення;

б) зіставляти двох героїв одного твору для виявлення спільного й відмінного в їх характерах, а також авторського ставлення до них;

в) створюючи усний і письмовий твір-роздум за виучуваним твором, давати зв'язну індивідуальну чи порівняльну характеристику літературних героїв.

У 7 класі:

а) складати простий і складний плани індивідуальної, групової та порівняльної характеристики персонажів;

б) розкривати ідейно-художнє значення твору та образів його дійових осіб.

Взаємозв'язок двох підсистем завдань (за змістом і способами розумових дій) виражається в поступово ускладнюваній за характером виучуваного матеріалу й прийомами його засвоєння самостійній пізнавальній діяльності учнів. Завдання для аналізу образу-персонажа доцільно застосовувати у процесі всієї роботи над художнім твором. Це допоможе дітям розглянути персонаж у тісних взаємозв'язках з іншими компонентами тексту.

Підтримувати систематичну пізнавальну діяльність кожного учня допомагає врахування учителем рівнів складності пропонувананих завдань: репродуктивних, частково-пошукових і продуктивних, добре помітних у групах "А", "Б" і "В".

Удосконалюючи формування в читачів-учнів умінь аналізувати образ-персонаж, важливо орієнтуватись не лише на рівні складності, а й на форми матеріалізації розумових дій: матеріальну, перцептивну і мовно-мислительну (Н. Г. Салміна). Виконання дій у матеріальній формі означає роботу з конкретними людьми (прототипами літературних героїв, автором твору або тими, хто їх знали), а також з речами, які можуть характеризувати письменника чи персонажа. Перцептивна форма дії обумовлює використання під час

аналізу образу літературних карт, схем, таблиць тощо. Мовно-мислительна форма дії означає власне розумову діяльність. Види і функції матеріалізації навчання на уроках літератури різноманітні. Наочно моделюючи структуру розумових дій у вигляді рекомендацій алгоритмічного типу, вчитель допомагає учням глибше засвоїти порядок виконання певного завдання. Поступове спрощення (згортання) рекомендацій приводить до узагальнення способів розумових дій, сприяє освоєнню їх вищої форми — мовно-мислительної.

Сприймаючи художній твір як своєрідну форму відображення дійсності, передбачаємо, що в конкретно-чуттєвому образі дійової особи узагальнено поняття про певні реальні явища. Осмислення суттєвого в образі й однотипних фактах дійсності означає також шлях від конкретного (матеріалізованого в слові) до абстрактного, освоєного духовно.

Проникнути в зміст образу допомагає й власний чуттєвий досвід читача. Опорними виступають не лише способи розумових дій, засвоєні поняття, а й конкретні життєві враження, які допомагають контекстно домальовувати в уяві художні картини, зображені письменником.

VII. Вимоги до особистості і діяльності педагога

Виходимо з того, що особистість учителя — визначальний фактор у викладанні літератури. Саме він створює навчальну ситуацію, спонукаючи школярів до активної пізнавальної діяльності. Він же при потребі дає учням рекомендації щодо успішного виконання розумового завдання, контролює й оцінює його хід і результат. Учень може з різних джерел одержати певну інформацію — знання, але застосовувати їх на практиці може навчити лише педагог. Адже єдиним чинником розвитку для людини є лише її власна діяльність, яку й має спрямовувати вчитель. Так, підтримувати систематичну пізнавальну роботу кожного учня вчителю вдається за допомогою чітких рівнів сформованості розумових дій, які становлять основу відповідних умінь. Для визначення цих рівнів слід спиратися на критерії:

- а) повнота і правильність відповіді учня;
- б) здатність встановлювати зв'язок між змістом і структурою образу-персонажа;
- в) ступінь осмислення учнями пізнавально-виховної ролі героя художнього твору.

Критерій оцінки повноти відповідності у виразноє визначення рівня цілісності образних уявлень читачів-учнів; критерій правильності відповіді допомагає встановити об'єктивність об-

разного сприймання. Структура образу означає певну систему прийомів змалювання його в окремому художньому тексті; зміст персонажа — це його конкретний морально-естетичний потенціал, який відбиває в структурі образу ідейні прагнення письменника.

Визначимо, наприклад, якісні характеристики рівнів умінь аналізувати образ-персонаж: *високого, середнього і низького.*

Високий передбачає наочне і конкретне (не викривлене) відтворення в уяві зовнішності літературного героя, визначення за його описом первинної характеристики, глибоке розкриття прийомів зображення дійових осіб твору, врахування авторської позиції, проникнення в суспільно важливий підтекст твору, засвоєння прочитаного на основі його розуміння й естетичного переживання.

Середній рівень умінь допускає неповне, але правильне відтворення учнями портрета літературного персонажа, передбачає не зовсім відповідне визначення його емоційного стану й окремих рис характеру при умові, що читач зуміє виявити в тексті досить яскраві орієнтири і в бесіді з учителем з'ясує необхідну термінологію, а також назве твори, близькі за морально-естетичним значенням.

Низький рівень умінь характеризується позаконтекстним сприйняттям художнього образу, твору в цілому.

Зважаючи на різний рівень засвоєння учнями способів розумових дій, одне і те саме завдання може бути розв'язане за поданим зразком, або детальними рекомендаціями алгоритмічного типу, або просто планом роботи, більш або менш розгорнутим. На жаль, у шкільній практиці дітям найчастіше пропонують завдання, однакові за складністю для всіх.

Саме особистість і діяльність педагога рішуче впливають не лише на формування в учнів певних умінь, а й на розвиток їх духовної сфери в цілому. Становлення читача як людини значною мірою відбувається за рахунок його зацікавленого спілкування з образами літературних героїв, чий приклад життя і діяльності має для учнів творче значення.

VIII. Із досвіду роботи

Учителі української мови та літератури кількох областей України протягом 1993—1998 рр. успішно впроваджують в навчальну практику пропоновану нами технологію аналізу художніх образів і творів у цілому. У цій роботі посібником для них служить наша книжка "Від героя до автора" (Тернопіль, 1993), а також низка журнальних статей. Детальніше про це — у списку літератури.

ІХ. Питання для обговорення і перевірки

1. Які вам відомі підходи до розв'язання проблеми аналізу образу — персонажа художнього твору в школі?
2. На чому ґрунтується пропонувана класифікація умінь аналізувати образ літературного героя? В чому її сутність?
3. Який зв'язок між типологією умінь і розробкою завдань, спрямованих на розвиток цих умінь?
4. Які типи і структура завдань пропонуються для формування в школярів умінь аналізувати образ-персонаж?
5. Які існують рівні і критерії сформованості умінь?
6. Поясніть роль учителя у процесі формування в читачів-учнів навчальних умінь.
7. Наведіть приклади реалізації педагогічної технології. Які зауваження вона у вас викликає?

Х. Література

1. *Беляев М. А.* Познавательные задачи в обучении литературе. — М.: Педагогика, 1972. — С. 128—164.
2. *Гоженко Л. І.* Побудова теоретичної моделі системи пізнавальних завдань // Радянська школа, 1985. — № 11. — С. 22—28.
3. *Громцева А. К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию. — М.: Просвещение, 1983. — 144 с.
4. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
5. *Никифорова О. И.* Психология восприятия художественной литературы. — М.: Книга, 1972. — 152 с.
6. *Паламарчук В. Ф.* Пізнавальні задачі у викладанні літератури // Українська мова і література в школі. — 1973. — № 6. — С. 42 — 48.
7. *Салмина Н. Г.* Виды и функции материализации в обучении. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 136 с.
8. *Сафонова А. М.* Воспитание читательских навыков. — К.: Радянська школа, 1983. — 167 с.
9. *Сафонова А. М.* Проблемные задания на уроках литературы. — К.: Радянська школа, 1977. — 152 с.
10. *Ситченко А. Л.* Пізнавально-виховні завдання для формування умінь аналізувати образ-персонаж. — К.: Радянська школа, 1988. — 25 с.
11. *Ситченко А. Л.* Від героя до автора. — Тернопіль, 1993. — 196 с.
12. *Пронкевич О. В., Ситченко А. Л.* Вивчення зарубіжної літературної казки у 5-му класі. — К., 1996. — 77 с.
13. *Кухар-Онишко О. С., Ситченко А. Л.* Вивчення художнього образу в школі. — К.; Миколаїв, 1991. — 31 с.

ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ І ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

І. Поняття “індивідуальність учителя”

Сучасний рівень усвідомлення проблем школи та учі постійно потребує нових підходів до розуміння суті професійної індивідуальності вчителя, психолого-педагогічних умов її становлення. Необхідно розвивати в майбутнього вчителя прагнення й потребу усвідомити свою особистісну і професійну сутність, місце і призначення в шкільному організмі, що розвивається, готовність до безперервного професійного самовдосконалення. Вчитель сьогодні повинен мати право бути здатним на власну вільну думку і творчу діяльність. Весь процес його професійно-педагогічної підготовки має здійснюватися таким чином (у змістовому, цілемотиваційному, технологічному плані), щоб індивідуальна професійна сутність майбутнього вчителя стала однією з найважливіших його цінностей.

В основу особистісно професійного саморозвитку вчителя може бути покладена теоретична модель індивідуальності вчителя як вихідне психолого-педагогічне поняття.

Найбільш повно поняття “образно-концептуальна модель спеціаліста” розроблене в сучасній інженерній психології. Цією моделлю мається на увазі сукупність уявлень оператора про реальний і прогнозований стан об’єкта діяльності або ергономічної системи в цілому, про мету і способи реалізації своєї діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях останніх років найчастіше використовували поняття “професіограм вчителя”. В руслі цього підходу педагогічну діяльність описували з точки зору тих вимог, що при її виконанні висуваються до вчителя. Цей підхід дав змогу накреслити найефективніші шляхи підготовки вчителя-професіонала. Однак він

не дає цілісної картини суб'єкта діяльності і не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції і саморегуляції.

У структурі теоретичної моделі індивідуальності вчителя для психолого-педагогічного аналізу і визначення шляхів і засобів впливу і самовпливу нами виділено три основні тісно взаємопов'язані підструктури: індивідну, особистісну, суб'єктну.

Першим описав індивідуальність людини як інтеграцію "всіх властивостей людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності" Б. Г. Ананьєв. У його роботах індивідуальність представлена як система, інтегральна властивість, яка виникла в результаті формування системи "індивід — особистість — суб'єкт". Елементи системи відображають певні сторони людини в їх множинних зв'язках, а "індивідуальність" як властивість, що виникла нещодавно і визначається структурою цілісної системи, характеризує людину як цілісну істоту. Визначення понять "індивід", "особистість", "суб'єкт" та "індивідуальність" з позиції сучасної психолого-педагогічної науки потрібне для розв'язання проблеми формування професійної індивідуальності вчителя та подальшого вибору ним оптимальної для себе педагогічної технології. Особливе значення має виявлення зв'язків між компонентами системи і виділення змістоутворювальних її компонентів (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, Л. Г. Василенко та інші).

Для позначення теоретичної моделі ми ввели умовну назву "контур", адже індивідуальність учителя — дуже складне багаторівневе та багатокомпонентне явище. Поняттям "контур" позначено відносність меж цього динамічного явища, в якому на початку відображено найсуттєвіші компоненти системи. В міру заглиблення у процес саморозуміння вчитель може розширювати межі процесу самодослідження і саморозвитку.

Підструктури індивідуальності вчителя можна аналізувати і описувати за такою схемою: зміст, ситуації виявлення в педагогічній діяльності, критерії оцінки, практична модель, шляхи та способи розвитку особистісних і професійних властивостей.

II. Концептуальна модель індивідуальності вчителя

Нині немає ще єдиного загальноприйнятого трактування поняття "професійна індивідуальність учителя". Останні дослідження психологів дають підставу підійти до цього поняття з позицій "системної якості" (В. П. Кузьмін, К. К. Платонов) як до багатоструктурного утворення, синтезу структур

учителя як індивіда, особистості й суб'єкта педагогічної діяльності. Елементи цієї системи відбивають певні частини концептуальної теоретичної моделі індивідуальності вчителя, виявляючи сутність цього педагогічного явища.

Нова властивість — індивідуальність конкретного вчителя. Особливістю цієї системи є те, що вона унікальна, досить стійка і дає змогу вчителю досягати високих результатів в мінливих умовах оточуючого педагогічного середовища, вибирати прийнятні та результативні особисто для нього технології.

З позицій системного підходу індивідуальність учителя, на нашу думку, має три найважливіших взаємопов'язаних компоненти: **індивідний** — природна, біологічна, психофізіологічна основа; **особистісний** — система особистісно і професійно значущих стосунків і властивостей особистості; **суб'єктний** — рівень самодетермінації і спосіб самореалізації у професійно значущому середовищі.

Індивідні особливості вчителя становлять базову основу його професійної індивідуальності, а особистісно-суб'єктні — сутнісну. За всієї величезної значимості природних основ професійна індивідуальність може сформуватися лише на соціальному рівні — особистісно-суб'єктному. В ході професійно-педагогічної підготовки вчителя не можна спинятися на врахуванні його психолого-фізіологічних властивостей (таких, як темперамент, особливості пізнавальних процесів, здоров'я тощо). Необхідно перенести акцент на врахування й формування особистісних особливостей майбутнього педагога, озброїти його потребою і спроможністю керувати своїм професійним розвитком.

Професійну індивідуальність учителя можна описати як ієрархічно ще більш складне, більш багатоструктурне утворення. Але нами було прийнято саме цей варіант теоретичної моделі індивідуальності вчителя, бо він достатній для того, щоб конкретний індивід міг провести професійне самодослідження та обґрунтувати для себе стратегію і тактику саморозвитку, спираючись на індивідну, особистісну й суб'єктну їх детермінацію. Щоб він мав можливість вибрати індивідуально прийнятну стратегію і тактику професійної діяльності, прийнятні педагогічні технології.

Учитель, як індивід, володіє вихідною цілісною композицією природних можливостей: загальним рівнем стану здоров'я; особливостями темпераменту і пізнавальних процесів (типом пам'яті, що переважає, уваги, уяви, загальною картиною мислення), спеціальними здібностями, в тому числі

педагогічними. Процес формування індивідуальності вчителя детермінований ними в різному ступені.

Учитель, як особистість, має унікальну композицію особистісних особливостей і систему стосунків з оточуючим педагогічним середовищем. Значимими для вчителя є такі особистісні особливості, як мотивація та напрям професійної діяльності, емпатія, толерантність, психологічна грамотність і компетентність, рівень розвитку комунікативних та організаційних здібностей, виявлення акцентуацій у педагогічній діяльності та багато іншого.

Учитель — не тільки професійно спрямована система, а й система, що саморегулюється. Це виявляється у відчутті й усвідомленні “професійного “Я”. Воно включає в себе: образи “Я” (“Я” в минулому”, “Я” в теперішньому”, “Я” в майбутньому”), картину “Я”, “Я”-концепцію. Їх усвідомлення дає змогу вчителю зрозуміти зміни в провідній меті та мотивах, життєвих і професійних планах. Це суб’єктна основа індивідуальності вчителя.

Отже, з нашої точки зору, індивідуалізувати професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя як систему професійного розвитку можна на трьох рівнях:

1. Індивідному — передбачає врахування і самоврахування майбутнім учителем різноманітних природних властивостей особистості (темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей, емоційно-вольової сфери, здоров’я тощо).

2. Особистісному — передбачає врахування й формування системи професійно значущих стосунків і рис вчителя (ставлення до дитини, навчального предмета, колег по педагогічній взаємодії, педагогічній діяльності в цілому, професії вчителя; професійна спрямованість, специфіка виявлення акцентуацій характеру в професійній діяльності тощо).

3. Суб’єктному — озброює вчителя системою знань і раціональних прийомів самодетермінації й самореалізації, формує потребу й спроможність постійно регулювати свій професійний розвиток.

Розуміння вчителем своєї індивідуальної сутності, потреба мати свій власний стиль професійної діяльності і бути конкурентоздатним у сучасних соціально-економічних умовах підштовхує його до пошуку оптимальної особисто для нього педагогічної технології. Наші дослідження і спостереження за роботою вчителів дали змогу зробити висновок, що конкретна технологія висуває певні вимоги не тільки до рівня підготовки вчителя, а й до індивідуальної композиції особистісних якостей.

III. Індивідуальність учителя та педагогічні технології

Вальдорфська педагогіка вкрай важливим вважає те, якою людиною є педагог. Ще Р. Штейнер любив повторювати: "Суть виховання полягає у вихованні самого вихователя". При відвідуванні вальдорфських дитячих садків і шкіл упадає в око їхня різюча відмінність від традиційних, робота педагога в них — не служба, не засіб заробити гроші, а спосіб життя. Педагог прагне зрозуміти кожну дитину, розібратися в її темпераменті, можливостях. Необхідно щодня звертатися до основ педагогіки, психології, і це, природно, впливає на власний особистісно-професійний розвиток педагога. Він повинен володіти високою психологічною грамотністю і культурою, розвиненою емпатією і толерантністю. Вихователь повинен дуже любити свою роботу і дітей, тому що вони добре відчують це. Ця умова є необхідною і головною.

Багато чого педагогу потрібно вміти робити власними руками — шити ляльок, бути ляльководом у ляльковому театрі, грати на музичних інструментах, малювати, ритмічно рухатись.

У кожній дитині необхідно роздивитися її майбутнє. Для цього потрібна не тільки і не стільки освіта, скільки висока культура, широкий кругозір, людська мудрість.

Вальдорфський педагог повинен бути справжнім екологом, адже кожна дитина — це цілий космос, у якому існують усі діти землі. Педагог повинен допомогти дитині перетворити її любов до життя в інтерес до всього світу. Це людина якнайширше освічена, яка має різнобічні інтереси (і головне — інтерес до довкілля) і несе в собі бачення загальної картини світобудови.

Метод Монтесорі теж потребував нового вчителя: перший крок, який повинен зробити монтесорівський вчитель, — це підготувати себе. У нього повинна бути розвинена уява. Він повинен вірити, що дитина відкриє себе в роботі. Він повинен позбутися упередженості щодо "рівнів" і "типів", за якими прийнято розподіляти дітей. У своїй уяві вчитель бачить звичайну дитину, що живе в духовному світі. Вчитель повинен вірити, що дитина виявить свою справжню сутність, коли знайде роботу, яка її зацікавить.

Монтесорівський вчитель нічого не робить за дитину, а допомагає досягти всього самостійно. Так дитина вчиться незалежності й уміння відповідати за свої дії.

Метод Монтессорі потребує постійного граничного напруження сил кожного педагога, розуміння ним психології дитини, вміння знайти індивідуальний підхід. Вчитель багато спостерігає; він поводить себе як дослідник.

Якщо учень висловив бажання почати нову програму, вчитель пропонує йому відповідний навчальний матеріал.

Монтессорівський вчитель серйозно ставиться до свого зовнішнього вигляду. Він повинен бути гарним, мати приємний голос, дбати про свою зовнішність, як це роблять драматичні актори перед виходом на сцену.

Любов, повага, бадьорість, віта, що виходять із самої глибини душі вчителя, дають змогу розвиватися дитині, яка перебуває поряд з ним. Активність учителя повинна бути спрямована не на дитину, а на абсолютну повагу до явищ її життя і душі. Марія порівнювала роботу педагога з напруженою роботою астронома, який нерухомо сидить біля телескопа.

Функція вчителя в груповій навчальній діяльності — забезпечувати учням позицію справжнього суб'єкта навчання. Керівна роль вчителя у навчальному процесі ніяким чином не принижується. Він опосередковано керує і спрямовує роботу груп. Тому розумна вимогливість вчителя повинна поєднуватися з гуманністю — вміння не пропустити ту мить, коли дітям особливо потрібні допомога та увага. Отже, вчитель має можливість більше уваги приділяти конкретній групі: вислухати, як проходить опитування, з'ясувати, як консультант керує виконанням групового завдання, допомогти в разі потреби. Завдяки цьому, якщо якась із груп відчуває певні труднощі під час виконання спільного завдання, вона може розраховувати на консультацію вчителя. Він ретельно вивчає записи в облікових картках консультантів, робить відповідні висновки.

У груповій навчальній діяльності вчитель повинен стати невидимим диригентом, який вмє вчасно почути, помітити, поправити, підтримати кожного учня, організувати співпрацю дітей.

Образна, емоційна мова вчителя допоможе сформувати в учнів уміння запитувати і відповідати, поступово підготувати учнів до навчального діалогу.

Для ефективного використання дослідницької технології вчителю слід познайомитися з дослідницькою практикою у відповідній науковій галузі, виявити комплекс дослідницьких методів, прийомів і методик, доступних для використання в навчально-дослідницькій діяльності школярів. Йому варто

розробити для школярів систему завдань, що потребують застосування досліджень для вирішення відповідних проблем. Велике значення має розробка системи питань і алгоритмів, що стимулюють учнів до участі в навчальних дослідженнях. Необхідно розробити і положення про інструментарій для досліджень з конкретного навчального предмета, підібрати відповідну бібліотеку. Особливої уваги педагога потребує формування дослідницьких умінь і навичок учнів відповідно до особливостей навчального предмета.

Педагог повинен керуватися оптимістичною концепцією: кожен учень має певний дослідницький потенціал, навчально-дослідницька робота допоможе йому наблизитися до розуміння наукової картини світу, стати талановитою творчою особистістю.

Вміння користуватися проектною технологією є показником насамперед високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток дитини у процесі навчання.

Під час організації навчального проектування вчитель виконує такі функції:

— допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;

— сам є джерелом інформації;

— координує весь процес роботи над проектом;

— підтримує й заохочує учнів;

— підтримує безперервний рух учнів у роботі над проектом.

Треба вміти допомогти учневі, не виконуючи роботи замість нього.

Вчитель повинен не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення.

Педагог повинен добре знати своїх учнів, їхні можливості, інтереси, бажання. Психологічна грамотність і компетентність учителя вкрай важливі для організації проектної діяльності учнів.

Педагог повинен бути комунікабельним, особливо під час організації міжрегіональних проектів, емпатійним, толерантним.

Особливу роль діграють креативні здібності вчителя, його творчий потенціал, досвід творчої діяльності.

Аби використовувати комп'ютерні технології навчання у власній практиці, педагог повинен мати уявлення про можливості комп'ютера як засобу навчання, знати основні вимоги

до навчальних програм (дидактичні, психолого-ергономічні, технічні), вміти використовувати комп'ютер у повсякденній діяльності.

У цьому випадку вчитель повинен мати професійно-особистісні якості, необхідні для реалізації принципів педагогіки співпраці. До їхнього числа належать: демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність (полілогічність як форма демократичності), рефлексивність (усвідомлення мети, змісту, способів діяльності і характеру взаємодії).

Результати реалізації цієї моделі за допомогою НІТ полягають ось у чому: в учнів з'являються стійкий інтерес до навчання і пізнавальні мотиви, формуються потреби в самонавчанні, саморозвитку, вміння самовизначатися в навчальній діяльності з усвідомленням особистої відповідальності в ній, потреби в колективній роботі, спрямованій на одержання спільного результату тощо; у педагога змінюється позиція — він стає носієм нового педагогічного мислення і принципів педагогіки співпраці, професіоналом, що рефлексує, здатним до проектування та перепроектування (залежно від потреби навчального процесу і кожного окремого учня) своєї діяльності відповідно до зазначених принципів педагогіки співпраці.

Педагог, працюючи з дітьми за технологією колективного творчого виховання, повинен мати високий рівень розвитку творчого потенціалу, широкий світогляд, глибокі пізнання з психології дитини, розвинені рефлексію та емпатію, володіти достатніми вміннями у сфері організаторської та комунікативної діяльності. Своє спілкування з вихованцями вчитель повинен будувати на основі дружньої прихильності та захопленості спільною творчою діяльністю, бути прикладом дітям у дотриманні законів — заповідей колективу, серйозно ставитися до обрядів і символів, до самої форми життєдіяльності колективу. Учні повинні відчувати, побачити спорідненість діяльності вихователів і учнів, зрозуміти, що для педагогів колективна організація творчої діяльності є не тільки технологією виховання, а й особистою життєвою позицією.

При проведенні колективного цілепокладання дорослі не диктують, не нав'язують своїх думок, а міркують разом з дітьми, роз'яснюють щось не до кінця зрозуміле, відповідають на всі запитання. Тон розмови повинен бути доброзичливим, зацікавленим, товариським.

На етапі колективного планування успіх багато в чому : лежить від особистості вєдучого. Педагог зїставляє висунї варїанти, ставить навиднї, уточнювальнї запитання. Пропон обґрунтувати висунутї идеї або їхню критику, ставить додє ковї “завдання для мїркування”. Визначальну роль на цьом етапї вїдїграє взаємне переконання ї дорослого, ї самих дїт у неохбїдностї запропонованої справи. В цей перїод дїти в вчаються творчого пошуку найкращого варїанта розв’язан завдання, а педагоги привчають кожного до такого пошуку використовувачи рїзнї прийоми.

Не менш важлива роль педагога ї на етапї колективнї пїдготовки справи, характер його впливу на вихованця взаємодїя з ним. Не можна застосовувати тиску на дитин це не викличе ентузїазму у пїдлїтка, скорїше навпаки: вїн п рестанє вважати нинїшнє дїло своїм, втратить до нього їнт рес. Педагог повинен умїти користуватнєся засобамн, якї сп нукають вихованцїв до сумлїнної, творчої ї самостїйної учас в здїйсненнї загальної справи: захоплення хорощим сюрпр зом (виконання мїкроколективом частини загальної справи ї секрету вїд їнших), допомога дружньою порадою (пропозиц декїлькох варїантїв виконання на вибїр), захоплення “секре ним договором”, довїра вїдповїдальним дорученням, зверне ня до вихованцїв по допомогу, з проханням навчити, тов риська вимога вїд їменї колективу, товариське заохоченї всїма формамї схвалення, а також похвалою (розгорнутї схваленням) ї винагородою морального характеру вїд їме колективу.

Пїд час цїєї роботи педагоги дають приклад бадьорого нє строю, мажорного тону, доброго жарту, захоплююч радїсною перспективою близького успїху, перемоги у под ланнї власних слабкостей, а в разї потреби — висуваю рїшучу вимогу вїд їменї колективу, цїлком серїозну або вїдтїнком гумору.

Якомога бїльше педагогїчного такту до особи учня пед гог повинен виявити на етапї колективнїого пїдбїтї пїдсумкїв. Вїн мусить бути чуйним, дипломатичним у ра програшу, умїти об’єктивно оцїнити ситуацїю, логїчно вибї дувати низку помилок ї дати адекватну оцїнку роботи — ос основне завдання керївника.

Кожний педагог повинен турбуватися про те, щоб нї вчально-виховнїй процес, який вїн органїзує, мїстив у сої ситуацїю успїху для учня. Ї це повинно стосуватися дїяльнос: як їндивїдуальної, так ї групової.

Щоб сприяти успіху дитини в діяльності, потрібні цілком певні психолого-педагогічні впливи. Педагог повинен володіти силою навіювального впливу за допомогою елементів педагогічної техніки.

Не вдається створити ситуації успіху, якщо ставитися до дитини як до особистості, яка на даному етапі перебуває у стадії формування. Дітей як таких немає, є люди, які відрізняються масштабом понять, досвідом, захопленнями тощо.

Для вчителя важливо розуміти внутрішній світ дитини, поважати її переживання. Впливаючи на вихованця, вчитель може говорити дитині правду, хай і гірку. Проте як тільки учень відчує, що вчитель цікавиться його емоційним станом, прагне зрозуміти його і допомогти, то прийме зауваження педагога, довірить йому свою долю.

Вчителю слід звернути увагу на емоційну культуру, психологічну компетентність. Без цього не можна створити ситуації успіху як дітям, так і самому вчителю. Емоційна культура має такі ознаки: культура сприйняття, культура слова та емоційних станів, емоційне сприйняття світоглядних та моральних ідей, принципів, істин.

Чим тонше відчуття і сприйняття, тим більше бачить і чує педагог, тим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, тим ширше емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини.

У педагогічній технології “Створення ситуації успіху” особливе значення приділено вербальному інструментуванню у супроводі з порадою, як ліпше виконати запропоноване для виконання.

Не менше значення для реалізації описаної технології має і “педагогічна доброта”, яку не слід плутати з поняттям “доброта педагога”. Особистісно орієнтований підхід і педагогічна доброта неподільні між собою. Але особистісний підхід — це напрямок, а педагогічна доброта — його втілення, його матеріалізована сутність. Особистісно орієнтований підхід може здійснювати хто завгодно, а педагогічна доброта реалізується професіонально, підпорядковуючись певним закономірностям, правилам, спеціальними прийомами. Педагогічна доброта — це здатність учителя усвідомлено вибудовувати свої стосунки з вихованцями, спираючись на оптимістичну перспективу їх розвитку, на їх найкращі якості, маючи на увазі благодійну мету і досягаючи її тільки благодійними засобами.

Пристаючи до роботи за педагогічною технологією “Створення ситуації успіху”, вчителю потрібно головне — створити оптимістичну установку дитині, забути на деякий час її “недоліки”, побачити тільки перспективні лінії її розвитку.

Авторитет, на думку Г. Лозанова, є основним фактором сугестивної технології. Якщо сугестолог чи вчитель внутрішньо не готовий до проведення навіювання, то сугестивні маніпуляції, які він проводить, і висловлені формули навіювання втрачають свою ефективність аж до повної блокади сугестивних реалізацій. Внутрішня невідповідність позбавляє сугестолога значної частини навіювального комплексу, який складається з вербальної, чи усвідомленої частини і невербальної, частково усвідомленої і неусвідомленої частини. Звертається увага на інтонацію, жести, міміку, ходу, мову розмовляти. Все в цілому може активізувати інтуїтивні відчуття недовіри, збудити контрсугестивність. Тому вчитель чи сугестолог повинен модифікувати всі найкращі позитивні якості: манеру триматися, авторитетну поведінку, жести, міміку, повинен поводитися навіювально, достатньою мірою передати вербальну частину навіювання, не хвилюватися.

Від педагога очікують не тільки досконалого володіння предметом, який він викладає, а й володіння педагогічною психологією, мистецтвом акторської майстерності. Вчитель впливає на учнів яскравістю власної індивідуальності. Самоцінність особистості важлива в цій технології як і в будь-якій іншій.

Узагальюючи сказане вище, можна визначити загальні особливості професійної діяльності й особистості вчителя, необхідні для реалізації особистісно орієнтованих технологій.

У зв'язку з тим що у вітчизняній психолого-педагогічній науці немає традиції розв'язання цієї проблеми, ми вважаємо її значимою і необхідною для виокремлення в подальшому самостійне дослідження. Межі нашого дослідження обмежуються визначенням загальних вимог, висунутих як до особистості, так і до діяльності педагога, який здійснює підготовку майбутнього вчителя в режимі професійного розвитку і саморозвитку. Це такі вимоги:

1) наявність цілісного гуманістичного світогляду; наявність гуманістичних знань про природу людини, про глибинну екологію особистості; наявність здібності будувати взаємодію іншою людиною (дитиною і дорослим) з позицій емпатії, толерантності та безумовного прийняття;

2) психологічна грамотність і культура;

- 3) здатність і потреба педагога в рефлексії власних якостей і вчинків особистості та навчально-пізнавальної діяльності учнів (у тому числі на основі модельного підходу);
- 4) потреба і здатність педагога в особистісно-професійному саморозвитку;
- 5) високий творчий потенціал;
- 6) уміння розв'язувати життєві та професійні протиріччя гуманістичним шляхом, не порушуючи індивідуальної логіки дій і в цілому розвитку учня;
- 7) здатність складати і здійснювати індивідуальні особистісно-професійні програми розвитку для конкретного його етапу; готувати до цього учнів педагогічного класу.

Таблиця

Порівняння особливостей професійної діяльності й особистості педагога при традиційному і особистісно орієнтованому навчанні

	Традиційне навчання	Особистісно орієнтоване навчання
1	2	3
Мета	Елементарні психологічні, педагогічні та професійні знання, вміння, навички	Особистісно професійний розвиток і саморозвиток (як учня, так і вчителя)
Майбутній учитель	Об'єкт професійно-педагогічного впливу	Суб'єкт навчально-пізнавальної професійної взаємодії
Позиція педагога	Монологічна, авторитарна, прагнення до демократизації	Діалог, демократизація, психолого-педагогічне забезпечення особистісно-професійного розвитку учня
Стосунки педагог — учень	Прямий або непрямий вплив	Співпраця, співтворчість
Діяльність учня	Відтворення	Пошуково-дослідницька, самодослідницька
Зміст	Викладання елементарних теоретико-практичних особли-	— організація підготовки майбутнього вчителя на концептуальній основі;

1	2	3
	востей професійної діяльності й особистості вчителя, педагогічної професії в цілому	— організація навчально-пізнавальної та професійної діяльності індивідуально орієнтованого характеру, з позиції теорії практики розвивав навчання; — знайомство з новими освітніми технологіями; — організація професійної педагогічної підготовки як дослідницької діяльності, самодослідження
Засоби, прийоми	— фронтальність, групова робота; — середній темп засвоєння учнями; — стабільна тривалість навчального процесу	— орієнтація на успішність кожного учня; — методи: діалог, мовна гра, особистісно-орієнтована рефлексія; — проектування навчально-виховного процесу, заняття на основі типічної моделі (учня, процесу), діагностика самодослідження
Кінцевий результат	Система знань, умінь і навичок учня	Готовність випускника школи до особистісного професійного самореалізацію на основі індивідуальних програм
Професійні якості	— гуманність; — емпатія; — високий рівень інтелекту; — уміння сприймати себе та інших; — уміння навчати кожного; — почуття гумору; — творчий потенціал; — захопленість навчальним предметом;	— наявність професійного ідеалу; — наявність у педагога яскраво виражених індивідуальних особливостей (почерку) діяльності; — цілісний гуманістичний світогляд, гуманітарний напрямок особисто-професійної діяльності висока загальна і педагогічна культура;

1	2	3
	<p>— здатність бути хорошим вихователем; — емоційна стабільність.</p>	<p>— високий творчий потенціал; — варіативність професійного мислення, високий його рівень; — готовність до професійного саморозвитку; — позитивна Я-концепція; — емпатія; — толерантність (як терпіння до чужої думки та чужих особистісних особливостей)</p>
		<p>— готовність і здатність до наукової співпраці з учнями і колегами, до дослідно-експериментальної роботи, інноваційний стиль мислення, дослідницька культура, прагнення пробудити до цього майбутнього вчителя</p>

IV. Література

1. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. — Киев; Донецк, 1993.
2. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). — М., 1990.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
4. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. — М., 1995.
5. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия. — "Знание", 1991, № 11.
6. Данилова В. Л. Как стать собой. Психотехника индивидуальности. — Х., 1994.
7. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. — М., 1989.
8. Завалова Н. Д., Ломов В. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. — М., 1986.
9. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М., 1990.

10. *Кон И. С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. — М., 1984.
11. *Кузьмина М. В.* Очерки психологии труда учителя. — Л. 1967.
12. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. — М., 1993.
13. *Овчинников Б. В., Павлов К. В., Владимирова И. М.* Ваш психологический тип. — СПб., 1994.
14. *Мерлин В. С.* Очерки интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.
15. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989.
16. *Пехота Е. Н.* Индивидуальность учителя: теория и практика. — Николаев, 1996.
17. *Пехота Е. Н.* Путь к себе / Дневник-пакет методик профессионального самопознания будущего учителя. — Николаев, 1996.
18. *Пехота О. М.* Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. "Педагогіка і психологія". Вісник Академії педагогічних наук України. — 1994. — № 5. — С. 106.
19. *Поздняков В. Л.* Развитие индивидуальности. — Челябинск, 1986.
20. *Полякова Т. С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. — М., 1988.
21. *Пресецкий П. А., Семиченко В. А.* Психология творчества: Учебное пособие. — М., 1988.
22. Психология индивидуальных различий: Тесты. — М., 1982.
23. Психолого-педагогическая диагностика личности будущего учителя в системе профессиональной ориентации / Сост. В. Ф. Моргунов. — К., 1990.
24. *Рейнуотер Дж.* Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом: Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. Ф. Е. Василюка. — 2-е изд. — М., 1993.
25. *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. — М., 1998.
26. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя / Под. ред. Л. В. Кондрашовой. — Кривой Рог, 1993.
27. *Симонов В. П.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. — М., 1995.
28. *Юсупов И. М.* Психология взаимопонимания. — Казань, 1991.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
Розділ 1. ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ	7
Вступ	7
I. Історія виникнення	11
II. Концептуальні положення	13
III. Ключові слова	16
IV. Еволюція поняття "педагогічна технологія"	16
V. Питання для обговорення та перевірки	25
VI. Література	26
Розділ 2. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ОСВІТА І ТЕХНОЛОГІЇ	27
I. Особистісний підхід у педагогіці: історія виникнення	27
II. Концептуальні положення	31
III. Мета і завдання особистісно орієнтованого навчання	34
IV. Ключові слова	34
V. Понятійний апарат	34
VI. Особистісно орієнтовані технології	36
VII. Питання для обговорення та самоперевірки	44
VIII. Література	44
Розділ 3. ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА	46
I. Історія виникнення технології	46
II. Концептуальні положення	48
III. Мета і завдання технології	49
IV. Ключові слова	50
V. Понятійний апарат	50
VI. Зміст технології	50
VII. Вимоги до особистості педагога	54
VIII. З досвіду роботи	55
IX. Питання для обговорення та перевірки	56
X. Література	57
Розділ 4. ТЕХНОЛОГІЯ САМОРОЗВИТКУ (М. Монтесорі)	58
I. Історія виникнення технології	58
II. Концептуальні положення	60
III. Мета і завдання	62
IV. Ключові слова	62
V. Понятійний апарат	62
VI. Зміст технології	63
VII. Вимоги до особистості педагога	65
VIII. З досвіду роботи	66
X. Література	68
Розділ 5. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ	70
I. Історія виникнення технології	73
II. Концептуальні положення	75
III. Мета технології групової навчальної діяльності — розвиток дитини як суб'єкта навчальної діяльності	77
IV. Ключові слова	78
V. Понятійний апарат	78
VI. Зміст технології групової навчальної діяльності учнів	79
VII. Вимоги до особистості педагога	85
VIII. З досвіду роботи шкіл міста Миколаєва	86
IX. Питання для обговорення і перевірки	89
X. Література	90
Розділ 6. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	91
I. Історія виникнення технології	91

- II. Концептуальні положення систем розвивального навчання
Л. С. Виготського. Л. В. Занкова, В. В. Давидова,
Д. Б. Ельконіна
- III. Мета і завдання
- IV. Ключові слова
- V. Понятійний апарат
- VI. Зміст технології
- VII. Вимоги до особистості педагога
- VIII. З досвіду роботи
- IX. Питання для обговорення та перевірки знань
- X. Література

Розділ 7. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

- I. Історія виникнення технології
- II. Концептуальні положення
- III. Мета і завдання технології
- IV. Ключові слова
- V. Понятійний апарат
- VI. Зміст технології
- VII. Вимоги до особистості вчителя
- VIII. З досвіду роботи
- IX. Завдання для обговорення та перевірки знань
- X. Література

Розділ 8. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ДОСЛІДЖЕННЯ

- I. Історія виникнення технології
- II. Концептуальні положення
- III. Мета і завдання дослідницької технології
- IV. Ключові слова
- V. Понятійний апарат
- VI. Зміст технології
- VII. Вимоги до особистості вчителя
- VIII. З досвіду роботи
- IX. Питання для обговорення і перевірки
- X. Література

Розділ 9. ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ

- I. Історія виникнення технології
- II. Концептуальні положення
- III. Мета і завдання
- IV. Ключові слова
- V. Понятійний апарат
- VI. Зміст технології
- VII. Вимоги до особистості педагога
- VIII. З досвіду роботи
- IX. Питання для обговорення і перевірки
- Література

Розділ 10. НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

- I. Історія виникнення технології
- II. Концептуальні положення
- III. Мета і завдання НІТ навчання
- IV. Ключові слова
- V. Понятійний апарат
- VI. НІТ у школі
- VII. Вимоги до особистості педагога
- VIII. З досвіду роботи
- IX. Питання для обговорення
- X. Література

Розділ 11. ТЕХНОЛОГІЯ КОЛЕКТИВНОГО ТВОРЧОГО	
ВИХОВАННЯ (за І. П. Івановим)	181
I. Історія виникнення технології	181
II. Концептуальні положення	182
III. Мета та завдання	184
IV. Ключові слова	185
V. Понятійний апарат	185
VI. Зміст технології	187
VII. Вимоги до особистості педагога	191
VIII. З досвіду роботи	193
IX. Питання для обговорення і перевірки	195
X. Література	196
Розділ 12. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ “СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ	
УСПІХУ” (за А. С. Белкіним)	197
I. Історія виникнення технології	197
II. Концептуальні положення	198
III. Мета та завдання	199
IV. Ключові слова	200
V. Понятійний апарат	200
VI. Зміст педагогічної технології	201
VII. Вимоги до особистості і діяльності педагога	210
VIII. Із досвіду роботи	211
IX. Питання для обговорення і перевірки	213
X. Література	214
Розділ 13. СУГЕСТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ	215
I. Історія виникнення технології	215
II. Концептуальні положення та класифікація	216
III. Мета та завдання	216
IV. Ключові слова	217
V. Понятійний апарат	218
VI. Зміст технології	218
VII. Вимоги до особистості педагога	226
VIII. З досвіду роботи	227
IX. Питання для обговорення та перевірки	227
X. Література	227
Розділ 14. АНАЛІЗ ОБРАЗУ — ПЕРСОНАЖА ЕПІЧНОГО ТВОРУ:	
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ	228
I. Історія виникнення технології	228
II. Концептуальні положення	229
III. Мета та завдання	229
IV. Ключові слова	229
V. Понятійний апарат	229
VI. Зміст педагогічної технології	230
VII. Вимоги до особистості і діяльності педагога	235
VIII. Із досвіду роботи	236
IX. Питання для обговорення і перевірки	237
X. Література	237
Розділ 15. ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ І ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ	238
I. Поняття “індивідуальність учителя”	238
II. Концептуальна модель індивідуальності вчителя	239
III. Індивідуальність учителя та педагогічні технології	242
IV. Література	251