

Федорчук В.В.

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

2019

УДК 378.147
ББК 78.580.25я73

Автор-укладач: Федорчук В.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Рецензенти:

О.В.Аніщенко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

К.О.Журба, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Н.В.Бахмат, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Рекомендовано до друку науково-методичною радою педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, протокол №4 від 22 квітня 2019 року.

Федорчук В.В.

Освітні технології : навч.-метод. посіб. / автор-упорядник В.В. Федорчук. Кам'янець-Подільський, 2019. 161 с.

У навчально-методичному посібнику стисло і систематизовано викладено основний зміст курсу «Освітні технології» відповідно до початкової програми та з урахуванням сучасних досягнень педагогічної науки. Основний і додатковий матеріал посібника може використовуватися під час аудиторної роботи, а також для організації самостійної роботи студентів.

Навчально-методичний посібник може бути корисним для здобувачів освіти галузі знань 01 «Освіта», для викладачів та педагогів-практиків.

Вступ

Тема 1. Загальна характеристика сучасних освітніх технологій

1.1. Сутність технологічного підходу в освіті.

1.2. Співвідношення поняття «технологія» з іншими педагогічними поняттями.

1.3. Структура педагогічної технології.

Тема 2. Педагогічні технології на основі гуманізації та демократизації педагогічних стосунків.

2.1. Загальне поняття про технології.

2.2. Література як людинознавство у педагогічній діяльності Є.М.Ільїна

2.3. Основи гуманно-особистісної технології Ш.О.Амонашвілі.

Тема 3. Особистісно орієнтовані технології

3.1. Характеристика особистісно орієнтованого підходу в сучасній освіті.

3.2. Педагогіка Марії Монтесорі.

3.3. Вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера.

3.4. Технології особистісно-розвивального навчання.

Тема 4. Локальні технології та можливості їх застосування

4.1. Технології інтерактивного навчання.

4.2. Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера.

4.3. Проектна технологія.

4.4. Інформаційні технології в сучасній школі.

Тема 5. Технології Нової української школи

5.1. Технології розвитку критичного мислення.

5.2. Ротаційні моделі «Щоденні 5» (читання і письмо).

5.3. Ротаційні моделі «Щоденні 3» (математика).

Список використаних джерел

Додатки

Вступ

Освіта, її цілі завжди залежали від потреб, рівня розвитку суспільства. Враховуючи нові обставини, освіта активно реагує на нові тенденції, передбачає перспективи, оновлює зміст, методи, форми навчання і виховання.

На сучасному етапі очевидним є те, що традиційна школа, орієнтована на передачу знань, умінь і навичок, не встигає за темпами нарощування інформації. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні її випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти.

В останні десятиліття радикально змінюється державна освітня політика і в Україні. Наша країна входить у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації та особистісної орієнтації в освіті. Реалізація принципу варіативності дає змогу педагогічним колективам закладів освіти обирати і конструювати педагогічний процес за будь-якими моделями, зокрема й авторськими, що й зумовило появу гімназій, ліцеїв, коледжів, НВК з поглибленим вивченням різноманітних навчальних дисциплін, авторських шкіл тощо.

Зміна пріоритетів у сучасній освіті спричинила перехід до педагогіки партнерства, співробітництва, співтворчості, суб'єкт-суб'єктних стосунків між наставниками і вихованцями.

Найбільш значущою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання — традиційної та інноваційної. Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей.

Інноваційне (лат. *innovatio* — оновлення, зміна) навчання — зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

“Інновація” належить до одного з найпоширеніших і разом з тим багатозначних понять. У різних сферах науки і практики це поняття часто розуміють по-різному. В повсякденному мовленні інновацію часто пов'язують з цілим рядом термінів близьких за значенням, наприклад, таких як поступ, покращення, творчість, новаторство, нестандартність, реформа, альтернативність, модернізація.

Інновація (лат. *innovatio* — оновлення, зміна) — нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

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

освіти;

— зміни в освітній практиці;

— комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;

— результат інноваційного процесу.

Тобто, інновації можна розглядати як процес і як результат.

Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність, тобто здатність до оновлення, відкритість новому.

Інноваційність розглядають насамперед як відкритість. А саме:

1) відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

2) відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;

3) відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я».

Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічного знання — педагогічна інноватика.

Педагогічна інноватика полягає у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних способів. Вона спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу і його результатів вимогам суспільства. А в динамічно змінюваному соціумі це спонукатиме до постійного оновлення змісту і форм навчання та виховання, максимально уважного і водночас критичного ставлення до всього нового.

Одним із найголовніших аспектів педагогічної інноватики є новизна педагогічного засобу.

Новизна — один із основних критеріїв оцінювання педагогічних досліджень; основний результат творчого процесу; властивість і самостійна цінність нововведення.

У педагогічній практиці, як і в інших сферах діяльності, новизна є відносною як в особистісному, так і в історичному плані: те, що нове для одного педагога, може бути не новим для іншого.

У педагогіці новизна фігурує як абсолютно нове, відносна новизна, суб'єктивна новизна, псевдоновизна. На кожному з цих рівнів виявляються її суттєві особливості.

Абсолютна новизна. Вона охоплює принципово не відомі раніше новації, які внаслідок їх реалізації стають радикальними нововведеннями. (Приміром, у свій час використання комп'ютера у навчальному процесі стало такою абсолютною новизною).

Відносна новизна. Виявляє себе в кількох варіантах — як часткова новизна, яка полягає в оновленні одного з елементів системи, коли вона стає новою в якомусь одному відношенні; умовна новизна, що виникає за незвичного поєднання відомих елементів; місцева новизна, особливістю якої є використання новації, що застосовувалася на інших об'єктах, у нових умовах.

Суб'єктивна новизна. Про неї ведуть мову, коли об'єкт є новим для даного

суб'єкта. Наприклад, предмет чи явище можуть бути абсолютно новими для однієї людини, нормативно новими для конкретної спільноти (наприклад, в одній країні) і не новими в іншій країні для іншої спільноти.

Крім новизни, новація повинна володіти інноваційним потенціалом — здатністю забезпечувати протягом тривалого часу корисний результат від свого використання. Якщо нововведення не забезпечує корисний ефект, то воно є псевдонововведенням.

Інноваційна діяльність, як і будь-яке інше явище, має не лише переваги, але й недоліки. До найголовніших недоліків інноваційної діяльності в педагогічній сфері належать такі:

1) потенційно ефективні новації не впроваджуються або впроваджуються із значним запізненням, що суттєво обмежує можливості одержання корисного ефекту від використання нововведення;

2) нерідко значні зусилля спрямовуються на впровадження новації, яка не володіє необхідним інноваційним потенціалом як наслідком помилок в оцінюванні її корисності. Іноді стимулом для впровадження новації стає її модність, а не очікуваний педагогічний ефект;

3) низький ефект від впровадження новації виникає внаслідок явного чи прихованого її опору або неправильної організації інноваційних процесів;

4) значне перевищення витрат на впровадження новацій порівняно з прогнозованими показниками;

5) непомірно тривалі строки впровадження.

Наведені недоліки інноваційної діяльності свідчать про те, що під загрозою несприйняття, нереалізації іноді опиняється актуальна, потенційно високопродуктивна інноваційна педагогічна ідея. Тому явно недостатньо бути налаштованим на інноваційність, необхідно мати у розпорядженні відповідні ресурси та докладати значних зусиль для подолання різноманітних труднощів, що неминуче супроводжуватимуть впровадження чогось нового у педагогічній практиці.

Тема 1. Загальна характеристика сучасних освітніх технологій

1.1. Сутність технологічного підходу в освіті.

1.2. Співвідношення поняття «технологія» з іншими педагогічними поняттями.

1.3. Структура педагогічної технології.

1.1. Сутність технологічного підходу в освіті.

Розвиток освітніх процесів в сучасному суспільстві, значний досвід педагогічних інновацій, авторських шкіл та вчителів-новаторів, результати психолого-педагогічних досліджень постійно потребують узагальнення, систематизації, певного впорядкування.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є технологічний підхід, тобто застосування поняття «технологія» до сфери освіти, до педагогічного процесу.

Технологізацію розглядають як неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень.

Поняття «технологія» (грец. *techne* — мистецтво, майстерність і *logos* — слово, вчення) означає «наука про майстерність». Найчастіше воно використовується у виробничій сфері, де технологія тлумачиться як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом (наприклад, технологія обробки сировини, технологія виготовлення деталі, технологія приготування страви тощо). До основних ознак технології належить стандартизація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов. А провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його.

Технології поділяють на два види.

1. Промислові. До них належать технології перероблення природної сировини (нафти, деревини, руди тощо) або одержаних з неї напівфабрикатів (металів, деталей і вузлів будь-яких виробів). Вони вимагають неухильного дотримання послідовності передбачених технологічних процесів і операцій. Заміна одного процесу іншим, зміна їх послідовності часто знижує результативність або взагалі унеможливує досягнення позитивного результату.

2. Соціальні. Для таких технологій вихідним і кінцевим результатом є людина, а основним параметром змін — одна чи кілька її властивостей. Соціальні технології гнучкіші за промислові. Проте неухильне дотримання послідовності навіть найрезультативніших процесів у соціальній сфері ще не гарантує досягнення необхідної ефективності. Адже людина є надто складною системою, на неї впливає багато зовнішніх чинників різної сили і спрямованості, тому заздалегідь передбачити ефект конкретного впливу на неї неможливо. Специфіка соціальних технологій полягає в можливості пристосування їх до будь-яких умов, оскільки вони здатні скоригувати недоліки процесів і методик технологічного процесу. Однак ці технології досить складні за організацією і здійсненням. На цій основі ґрунтуються твердження про них як технології вищого рівня організації.

Спільне між промисловими і соціальними технологіями те, що завершальним результатом їх використання є продукт із заданими властивостями.

Щодо навчального процесу термін «технологія» вперше було вжито у 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі (1842-1923). Однак дискусія з приводу того, чи можливе існування педагогічної технології як певного способу навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер. На сьогодні окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ, тому педагогічна технологія з її конкретними етапами, складовими просто неможлива. Їх опоненти доводять, що оскільки мета педагогічного процесу полягає у вихованні особистості із заздалегідь заданими властивостями, то і педагогічний процес повинен мати певні інструменти для досягнення цієї мети. Тобто, якщо потрібно досягнути одного результату – необхідно використати одну послідовність дій, методів, а якщо потрібно отримати інший результат – необхідно виконати іншу

послідовність. А такою послідовністю дій, етапів і є педагогічна технологія.

Хоча поняттю «педагогічна технологія» уже багато років, та досі існують різноманітні підходи до його визначення. Разом з тим, існує загальноприйняте уявлення про технологію як конструювання навчального процесу за певною схемою. Крім того, спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Існують різні трактування поняття педагогічної технології. Зокрема, Г.К.Селевко виділяє таких чотири позиції.

1. Педагогічна технологія як **засіб**:

- педагогічна технологія містить все: «від крейди і класної дошки» (Р.Де Кіффер) до «всіх речей, які можна увімкнути в розетку» (М.Мейєр);
- педагогічна технологія – це новий тип засобів навчання (С.А.Смірнов);
- педагогічні технології – це організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б.Т.Ліхачов).

2. Друга позиція полягає в тому, що педагогічна технологія – це процес комунікації (спосіб, модель, техніка виконання навчальних завдань), заснований на певному алгоритмі, програмі, системі взаємодії учасників освітнього процесу. Така думка є близькою до розуміння педагогічної технології як мистецтва, майстерності викладання.

- педагогічна технологія – це наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх (В.О.Сластьонін);

- педагогічна технологія – це оптимальний спосіб дій (досягнення мети) в конкретних умовах (А.М.Кушнір).

3. Педагогічну технологію розглядають також як широку галузь знання, що спирається на дані соціальних, управлінських та природничих наук:

- педагогічна технологія - новий напрямок в педагогічній науці, що займається конструюванням оптимальних освітніх систем, проектуванням навчальних процесів (П.І.Підкасистий).

4. Четверта позиція передбачає багатоаспектний підхід і розглядає педагогічні (освітні) технології як багатовимірний процес:

- педагогічна технологія – це інтегративний процес, що об'єднує людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем и планування, забезпечення, оцінюванні та керівництво вирішенням проблем, що охоплює всі аспекти засвоєння знань (К.Н.Сілбер);

- педагогічна (освітня) технологія – це система функціонування компонентів педагогічного процесу, яка побудована на науковій основі, запрограмована в часі і просторі і призводить до передбачуваних результатів (Г.К.Селевко).

Зважаючи не значну кількість різних трактувань поняття педагогічної технології, можна зробити висновок про актуальність, багатогранність, неоднозначність даної педагогічної категорії, що потребує подальшого вивчення, конкретизації та систематизації.

1.2. Співвідношення поняття «технологія» з іншими педагогічними поняттями.

В педагогічному середовищі тривають дискусії з приводу того, яке місце поняття «технологія» займає в системі інших педагогічних понять. На наш погляд, найкраще на це питання дав відповідь Г.К.Селевко в Енциклопедії освітніх технологій.

Педагогічна технологія і педагогічна система.

В педагогічній літературі можна зустріти ототожнення цих понять. Але, приміром, педагогічна система школи може об'єднувати цілий ряд окремих технологій. При цьому кожна технологія є системою, але не кожна система – технологією.

Педагогічна технологія і методика предметного викладання.

Широко розповсюджені поняття «методика навчання і виховання» і, зокрема, методики предметного викладання можна віднести до галузевих педагогічних макротехнологій. Методика викладання навчальної дисципліни, так само, як і технологія, є частиною педагогічної науки, досліджує закономірності процесу навчання, але вона розглядає передачу (виклад та засвоєння) змісту лише певної дисципліни. В свою чергу, педагогічна технологія розробляє більш загальні закономірності формування особистості учня, які можна застосувати до ширшого кола спеціальних галузей.

Назву методики дає відповідна навчальна дисципліна. Назва технології визначається тією науковою основою, яка використовується в освітньому процесі (основна парадигма, принцип, підхід, приміром – технологія розвивального навчання, інтерактивні технології тощо).

Крім цього, основне питання методики – «як», а технології – «як це зробити оптимально».

Технології навчання певної дисципліни від відповідних методик відрізняють:

- Більшу узагальненість, ширшу сферу застосування;
- Чіткість у формулюванні цілей, їх діагностичність;
- Глибшу теоретичну розробленість;
- Високий рівень системного проектування (наявність концепції, розробленість методологічного, інструментального та особистісного аспектів;
- Вищий рівень регламентації, алгоритмізації;
- Вищий рівень відтворюваності;
- Вища стійкість та гарантованість результатів.

Методика викладання навчальної дисципліни містить в собі модульні та локальні методики (методики викладання модулів, розділів, тем; методики організації і проведення різних форм занять і заходів тощо). Разом з тим, окремі технології (приміром, вальдорфська педагогіка, технологія М.Монтессорі та ін.) можуть містити окремі методики викладання навчальних дисциплін. Тобто, значна різноманітність технологій та їх видів призводить до того, що іноді методики входять до складу технологій, а в інших випадках – навпаки (приміром, методика виховної роботи може містити технологію колективної творчої справи, а методика викладання математики – технологію аналізу умови задачі і т.п.).

Педагогічна технологія і майстерність.

Одна й та сама технологія може використовуватися різними педагогами з більшою чи меншою майстерністю, більше чи менше добросовісно, чітко за інструкцією чи творчо. Тому майстерність педагогічного впливу вибудовується як комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. У використанні освітніх технологій завжди присутня індивідуальність, особистість педагога. Крім того, одна й та сама технологія в одних умовах буде доречною й ефективною, а в інших – ні. Тому результати застосування тієї ж технології різними педагогами будуть різними, хоча й близькими до певного середньостатистичного значення, характерного для даної технології.

Інколи педагог-майстер використовує у своїй роботі елементи кількох технологій, застосовує оригінальні методичні прийоми. У такому випадку варто говорити про «авторську» технологію конкретного педагога.

На жаль, сьогодні в педагогіці та педагогічній практиці іноді використовуються різні терміни, стосовно тієї самої технології (система М.Монтессорі і технологія М.Монтессорі; інтерактивні методи, інтерактивні ігри і інтерактивні технології тощо). Тому уникнути термінологічних розбіжностей, що ускладнюють розуміння окремих понять, вдається не завжди.

1.3. Структура педагогічної технології

Педагогічна технологія завжди охоплює певну частину педагогічної діяльності. Ця частина діяльності, з одного боку, містить певні складові (відповідні технології), з іншого боку, вона може бути частиною діяльності (технології) вищого рівня. У такій вертикальній структурі Г.К.Селевко виділяє чотири рівні.

1. Метатехнології відображають освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти. Це загальнопедагогічні (загальнодидактичні, загальновиховні) технології, які охоплюють цілісний освітній процес в країні, регіоні, навчальному закладі.

Наприклад: технологія розвивального навчання, технологія виховної роботи в даній школі.

2. Макротехнології або галузеві педагогічні технології, які охоплюють діяльність в межах певної освітньої галузі, напрямку навчання чи виховання, навчальної дисципліни (загальнопедагогічний і загальнометодичний рівні).

Наприклад: технологія викладання навчальної дисципліни, технологія компенсує чого навчання.

3. Мезотехнології або модульно-локальні технології – це технології здійснення окремих частин (модулів) освітнього процесу або спрямовані на вирішення часткових, локальних дидактичних, методичних чи виховних задач.

Наприклад: технології уроку, технології вивчення даної теми, технології повторення чи контролю знань.

4. Мікротехнології – це технології, які спрямовані на вирішення вузьких оперативних задач, і належать до індивідуальної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу (контактно-особистісний рівень).

Наприклад: технологія формування навичок письма, тренінги з корекції окремих якостей індивіда.

Крім цього, Г.К. Селевко за рівнем застосування ділить технології на:

- загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів);
- предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів);
- локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).

І.М.Дичківська виділяє технології:

- системні («будинок вільної дитини» М.Монтессорі, антропософська школа Штайнера, «Школа діалогу культур» Біблера, технології розвивального навчання);

- модульні та локальні (технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшулера, технологія раннього навчання М.Зайцева).

Також погоджуємося з І.М.Дичківською про необхідність розмежування понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)», оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту.

Об'єднують освітню, педагогічну технологію, а також технологію навчання (виховання, управління) актуальні для певного історичного етапу освітні концепції, педагогічні парадигми (системи поглядів).

Освітня технологія. Вона відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає у розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон України «Про освіту», система безперервної освіти (дошкільний, шкільний, вузівський, поствузівський рівні) та ін.

Педагогічна технологія. Відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики — електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (які зберігають здоров'я) тощо.

Технологія навчання (виховання, управління). Цей тип технології моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до окремої методики. Дидактична технологія охоплює зміст, форми, методи навчання. Специфічні зміст, форми і методи властиві й технології виховання або управління. У структурі технології навчання (виховання, управління) виокремлюють підрівні:

- кількість технологічних етапів;
- ступінь технологічності;
- складність технологічності;

— гнучкість і мобільність технології тощо. З'ясування цих параметрів забезпечує прийняття виваженого рішення про доцільність впровадження конкретної технології навчання, виховання.

Як бачимо, у наведених підходах до визначення поняття технології та її структури є багато спільного. З іншого боку, дуже різні аспекти освітнього процесу підпадають під визначення педагогічної технології.

Вважаємо за доцільне в даній публікації зупинитися на останньому розмежуванні понять освітня, педагогічна технологія та технологія навчання. У такому контексті до сучасних освітніх технологій як стратегічних напрямків розвитку освіти відносимо гуманістичні та особистосно орієнтовані освітні технології. Кожна з цих освітніх технологій може бути реалізована через окремі педагогічні технології: педагогіку М.Монтессорі, вальдорфську педагогіку, технологію особистісно-розвивального навчання тощо. Крім цього, в сучасному освітньому процесі активно використовуються технології навчання (виховання, управління), які моделюють шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. Такі технології, а нашу думку, можна також назвати модульними (локальними) технологіями, до яких відносимо інтерактивні технології, ТРВЗ, проектні технології, інформаційні технології та ін. Кожна з названих технологій займає своє місце в освітньому просторі та має свою специфіку, про що детальніше йтиметься далі.

Тема 2. Педагогічні технології на основі гуманізації та демократизації педагогічних стосунків.

2.1. Загальне поняття про технології.

2.2. Література як людинознавство у педагогічній діяльності Є.М.Ільїна

2.3. Основи гуманно-особистісної технології Ш.О.Амонашвілі.

2.1. Загальне поняття про технології.

Гуманістичне виховання має своєю метою гармонійний розвиток особистості і припускає гуманний характер відносин між учасниками педагогічного процесу. Для позначення таких відносин вживається термін "гуманне виховання". Останній передбачає особливу турботу суспільства про освітні структури, оскільки *гуманізм* зазвичай розглядається як система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність.

Гуманістичне виховання є однією з прогресивних тенденцій світового освітнього процесу, що охопило і освітню практику Росії. Усвідомлення даної тенденції поставило педагогіку перед необхідністю перегляду сформованих в ній раніше адаптивної парадигми, зверненої до певних особистісних параметрами, серед яких найбільшу цінність представляли ідейність, дисциплінованість, старанність, громадська спрямованість, колективізм. Це і було основним змістом "соціального замовлення", на який працювала педагогічна наука в радянський період свого існування.

При розробці концепції за основу береться одна значуща проблема, наприклад: самореалізація особистості, формування культурно-компетентної особистості або формування здорового способу життя. Теоретичний аналіз конкретної проблеми дозволяє вийти на шлях або шляхи досягнення поставленої мети. Сенс концепції полягає в тому, щоб позначити ці шляхи. Творчість при розробці концепції полягає в знаходженні самої ідеї, яка дозволяє відповісти на питання: як, наприклад, створити умови для самореалізації особистості?

Ідея саморозвитку, самореалізації є надзвичайно значущою для багатьох сучасних концепцій виховання. На початку 1990-х рр. колективом учених під керівництвом А.А.Бодалева, З.І.Малькової, Л.І.Новікової була запропонована концепція виховання учнівської молоді в сучасному світі. Вона орієнтує педагогів на гуманістичне виховання, соціальну взаємодію з особистістю.

Сучасна педагогіка виокремлює групу технологій, що ґрунтуються на принципах гуманізації та демократизації (**демократизація** розглядається як запровадження принципів **демократії**, що забезпечує рівноправність усіх учасників освітнього процесу).

До педагогічних технологій на основі гуманізації та демократизації належать:

- викладання літератури як людинознавство (автор Є.І.Ільїн);
- гуманно-особистісна технологія Ш.О.Амонашвілі.

Надалі коротко зупинимось на кожній з цих технологій.

2.2. Література як людинознавство у педагогічній діяльності Є.М.Ільїна

Важливим джерелом інновацій в освіті є передовий педагогічний досвід. 80-ті роки ХХ ст. характеризуються значним підвищенням інтересу до вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду новаторського руху. Новатор (від лат. novator – оновлювач) – людина, що запроваджує нові, прогресивні принципи, ідеї, технології в якійсь галузі. Новаторство у педагогіці 1980-х рр. було породжено самим життям, прагненням вчителів удосконалити навчально-виховний процес.

Відомим російський педагогом-новатором того часу був Євген Миколайович Ільїн (1929 р.) – вчитель літератури м. Санкт-Петербург (Ленінград). У 60-х – 70-х рр. ХХ ст. педагог розробив оригінальну концепцію викладання літератури на основі педагогічного спілкування, його методика дозволила індивідуалізувати засвоєння учнями програмного матеріалу та підвищити їх активність у навчальному процесі. Успіх професійної діяльності Є.М.Ільїна був забезпечений активною творчою взаємодією і доброзичливими відносинами вчителя з учнями, їх взаємним інтересом і духовним контактом, досконалим володінням вчителем педагогічною технікою, тому уроки літератури стали для його учнів уроками морального виховання, пізнання себе і життя.

Опорною точкою в процесі виховання Є.М.Ільїн вважає мистецтво спілкування вчителя з учнями, гуманне, особистісне ставлення до них. Вчитель здебільшого несе на урок книгу, учні – життя. Стати ближчим до учнів,

зрозуміти і задовольнити їх бажання – означає наблизитись до життя, через книгу укріпити з учнями, тобто з життям, надійний зв'язок. Мистецтво спілкування педагога-новатора полягає в гнучкому поєднанні навчального і життєвого в контактах зі школярами. Знання виключно навколо книги і лише на її основі у великої кількості учнів не знайдуть відгуку в учнів. Книга книги приведе до тупика, якщо випадає життєва основа.

У своїй книзі «Мистецтво спілкування» педагог-новатор називає вчителя не найголовнішою людиною на уроці, а першою серед рівних. На його думку, рівноправність вчителя й учнів, їх співпраця не знижує статус педагога, а, навпаки, підвищує. Саме в цьому яскраво виявляється принцип демократизації.

На уроці Є.М.Ільїна аналіз літературного твору зазвичай переростав в етичну проблему, а не в огляд всього, що було до і після книги. Урок літератури, на думку педагога, – це мистецтво, а вчитель – художник свого уроку. Він і сценарист, і режисер, і виконавець, і строгий критик і літературознавець. Тому, щоб стати справжнім майстром, вчителю не слід копіювати чужу манеру.

Загалом Є.М.Ільїн – педагог-новатор, талановитий вчитель-філолог буде свій метод викладання в школі і навчання дітей орієнтуючись на Учня. Учень – головний герой його уроків. Він намагається зрозуміти учня, допомогти йому, зацікавити його, а також, крім навчання, Є.М.Ільїн бачить покликання вчителя у формуванні творчого мислення в учня, його особистості. Шлях до досягнення всього цього проходить, на його думку, через мистецтво спілкування, яке полягає:

- Вчитель повинен бути відкритий з учнями, його контакт з дітьми не повинен обмежуватися професійним спілкуванням. Він має дати відчуття учням, що він з ними рівний і може як “вести”, так і підкорятися будь-якому учневі.

- Вчитель має зацікавити клас тим матеріалом, що поданий на розгляд. Не чекати, поки весь клас прочитає книгу, а потім розпочати її обговорення, а обговоренням викликати зацікавленість до читання.

- Вчителю треба давати учням в першу чергу ті знання, які необхідні їм будуть в житті, які допоможуть їм зрозуміти життя і зрости як особистість. “Суху” теорію треба розбавляти яскравими деталями, не забувати, що джерела великого - в малому.

- Вчитель повинен володіти мистецтвом питання – питати себе як іншого, і іншого, як себе. Через питання зблизитись з учнями, разом з ними пізнавати істину. Питання має бути “невмируще”, воно повинно підштовхувати учня до подальших роздумів і відкриттів.

- Вчитель повинен давати учням творче домашнє завдання, яке органічно впливає з уроку, є його продовженням

Відомий педагог, майстер експромту, вмів пробудити у своїх учнів інтерес до навчання і розвинути їх здібність до творчого розуміння літературних творів, допомагав їм навчитися аналізувати власний життєвий досвід, завдяки чому його уроки стали актуальними для учнів. Є.М.Ільїн зробив власну систему викладання літератури як предмету, що формує людину, а його педагогічну технологію сучасна педагогіка відносить до гуманістичних, заснованих на індивідуальному підході та демократизації особистісних стосунків між вчителем і учнями.

2.3. Основи гуманно-особистісної технології Ш.О.Амонашвілі.

Яскравим представником педагогів-новаторів є також Шалва Олександрович Амонашвілі (1931 р.), доктор психологічних наук, професор, академік РАО, іноземний член-кореспондент НАПН України, автор широко відомих педагогічних видань.

Педагогічна система Ш.О.Амонашвілі будується на засадах гуманності, віри в дитину, співтворчості між вчителем і учнями. Педагог-новатор вважає, що навчальні заняття повинні бути уроками морального становлення, духовного підвищення, пізнання себе як людини, взаємодопомоги.

Складові гуманного процесу виховання в системі роботи Ш.О.Амонашвілі:

- Занурте дитину в створені вами образи доброти, любові, краси, щирості та відданості, справедливості, поваги, співчуття.
- Спрямуйте погляд дитини на свій внутрішній, духовний світ і допоможіть їй знайти та досягнути там свій шлях, свою місію, покликання, багатство духу.
- Пробудіть у дитині почуття, завдяки яким проявляються та стверджуються шляхетні переживання і вчинки.
- Розвивайте добромислення та прекрасномислення, добромовність, відповідальність за свої думки та за своє слово.
- Навчіть дитину жити духовним життям у своєму внутрішньому світі: міркувати, бажати, уявляти себе героєм і здійснювати гідні вчинки, мріяти і творити.

• Розвивайте в дітей волю, сміливість, самостійність, бажання говорити правду, бути уважним до думок інших.

- Допоможіть дитині з'ясувати сенс поняття «совість» і жити за совістю.

Основні принципи педагогічної діяльності Ш.О.Амонашвілі:

- Любити дитину
- Олюднювати середовище, в якому живе дитина
- Поважати особистість дитини

Закони вчителя:

- любити дитину
- розуміти дитину
- наповнюватися оптимізмом до дитини

Заповіді вчителя:

1. Вірити у безмежність дитини.

Який би характер вона не мала та якою б недосконалою чи навіть «неповноцінною» вона вам не здавалася. Навіть якщо вашій дитині поставили діагноз «аутизм» — вірте в її можливості, дайте їй шанс і вона розкриється! Коли ви повірите в те, що ваш малюк має здібності без меж — вони прийдуть до нього. Ваша дитина багато пустує й хуліганить? Пустуйте та пізнавайте світ разом з нею, побудьте дорослим-хуліганом.

2. Вірити у свої педагогічні здібності.

Кажіть собі час від часу: «Я педагог від Бога. Я гарний вчитель від Бога, адже мені довірили цих дітей». Якщо віритимете в це — у вас відкриються

таланти, потрібні дитині від вас. Ви знайдете потрібні лагідні слова, знайдете стільки любові в серці, що зрозумієте, як правильно вибачатися перед дитиною.

3. Вірити в силу гуманного підходу до дитини

Дитина прийшла в світ з метою, яка нам, дорослим, ще невідома. Дитина може піти вашим шляхом або обрати свій, та вона не зобов'язана ставати відображенням ваших очікувань. Ви просто маєте створити умови, щоб діти знайшли себе, а разом і шлях життєвий знайдеться. Як кажуть, «Дайте мені накритий стіл, а я знайду, що мені до смаку».

Опори в дитині:

1. Прагнення до розвитку.

Розвиток природжених здібностей дитини відбувається завдяки протиріччям та подоланню труднощів. Діти самі шукають у довкіллі труднощі, щоб їх перемогти. Цей потужний імпульс до розвитку захоплює дитину, як стихія — цим часто пояснюють дитячі пустощі та небезпечні розваги. Але для дитини це навчання, вона долає перешкоди й ці труднощі узгоджуються з її індивідуальними можливостями.)

2. Прагнення до того, щоб стати дорослим

Дитина приходить у цей світ не для того, щоб назавжди залишитися дитиною. Діти намагаються здаватися дорослішими, ніж є. Підтвердження — рольові ігри, у яких малеча виконує обов'язки дорослих. Дитинство — не «застиглий стан безтурботності» та «золота пора», коли ні про що не треба турбуватися. Справжнє дитинство — складний, часом виснажливий процес дорослішання. Задоволення цієї пристрасті відбувається в спілкуванні, насамперед із дорослими.

Формула «Ти ще маленький» та відповідне ставлення заперечують основи гуманної педагогіки. А ось дії, які виходять з формули «Ти вже дорослий», створюють умови для активного прояву та задоволення пристрасті до дорослішання. Дорослі мають спілкуватися з дітьми на рівних, бачити в них особистість, доручати справи, довіряти їм та співпрацювати з ними. І вчити дітей треба не граючись, а серйозно, з відчуттям відповідальності.

3. Прагнення до свободи

Дитина проявляє її змалечку, у різних формах та багатогранно. Особливо це помітно у дво- чи трирічному віці, коли малюк намагається вислизнути з-під опіки дорослих та ствердити свою самостійність: «Я сам!»

І якщо пристрасть до дорослішання дитина проявляє в спілкуванні з дорослими — тому й шукає дорослого, який задовольнить цю потребу, то пристрасть до свободи дитина шукає, намагаючись віддалитися від дорослого. Саме це призводить до нескінченних конфліктів.

Педагоги-гуманісти пом'якшують конфлікт, намагаючись зберегти в дитини відчуття вибору. Рівноправне спілкування з дитиною, віра в її можливості та співтворчість підтримують її пристрасть до свободи.

Правила для вчителя (за Амонашвілі):

Встановлюйте з кожною дитиною особисті, довірливі відносини, викликайте довіру і щирість дитини до вас вашою довірою і щирістю до неї.

Користуйтеся методом “допущення помилок”.

Запрошуйте дітей бути співучасниками ваших педагогічних пошуків, висловлювати свою думку з приводу того чи іншого методу, завдання.

Вибачайтесь перед дитиною, якщо з якоїсь причини не можете відразу відповісти на пізнавальне запитання, поясніть причину відверто.

Пишіть батькам листи з позитивною оцінкою вчинків дитини.

Заохочуйте самооцінну й оцінну діяльність дитини, давайте їй можливість оцінювати свою роботу вголос, висловлювати свою думку про роботу товаришів.

В педагогічній системі Ш.О.Амонашвілі навчально-пізнавальна діяльність школяра стимулюється не тільки характером відносин між педагогом та дітьми, але й за допомогою цікавого навчального матеріалу і різноманітних методів його подачі. В атмосфері любові, доброти, довіри, співпереживання, поваги школяр охоче і легко приймає навчально-пізнавальну задачу. Школяр, бачачи, як цінується його гідність, самостійна думка, творчий пошук, починає прагнути до вирішення більш складних навчальних та пізнавальних завдань.

Дитина постійно повинна відчувати, що з нею рахуються, враховують її думку, довіряють, радяться. Одночасно з отриманням навчання, у зв'язку з яким організовується таке виховне середовище, повинні створюватися умови для того, щоб забезпечити школяреві можливість самовираження, давати поради, будувати припущення, вибирати найкращі рішення виходу з різни ситуацій.

Ш.А. Амонашвілі наводить наступні приклади.

- Учням пропонується самим вибрати собі домашнє завдання з будь-якого предмета або групи предметів. У таких випадках зазвичай педагог звертається до них у наступній формі: «Домашнє завдання сьогодні я вам не дам. Якщо хто хоче, сам поставить собі завдання, а завтра покаже нам». На другий день педагог зацікавлено з'ясовує, хто яке завдання виконував і чому, схвалює старанність дітей і т. п.

- Дітям пропонується придумати тему, на яку вони будуть писати в класі твір. Запропоновані теми записуються на дошці, і весь клас вибирає 3-5 з них, потім відповідно до них пишуть маленькі твори, оповідання і казки. Інший варіант цього методу виховання: педагог сам дає кілька формулювань тем на вибір і роз'яснює, що учні, якщо захочуть, можуть придумати свою тему для твору.

- «Пропоную вам два вірші про весну різних авторів, - звертається педагог до учнів .- Давайте оберемо, який з них вивчити напам'ять». Учитель читає обидва вірша, учні обговорюють їх. Зазвичай для заучування частина дітей вибирають один вірш, а частина – інший і пояснюють свій вибір.

- «За встановленим планом на вивчення цієї теми ми повинні витратити п'ять уроків, - говорить вчитель .- Можливо, ми з вами спробуємо ґрунтовно вивчити її за чотири уроки? Тоді у нас в запасі залишиться ще один урок. А раніше ми зекономили шість уроків. Наприкінці року ми всі разом подумаємо, вивченню якого матеріалу ми зможемо присвятити час, що залишився». Зазвичай учні охоче приймають таку пропозицію педагога, а в кінці навчального року за рахунок зекономлених таким чином 6-7 уроків влаштовуються навчально-пізнавальні «конференції», готуються доповіді, проводяться конкурси, ранки і т. д.

Запропоновані в таких колегіальних формах навчально-пізнавальні завдання учнями приймаються легко, охоче, вони стають особистісно-значимими для дітей, сприяючи тим самим їх активному, зацікавленому участі у виконанні педагогічно запланованих цілей.

Ш.О.Амонашвілі вважав, що потрібно завжди вірити в можливість і перспективи кожного школяра. А будь-які відхилення в його розвитку розглядати в першу чергу як результат недиференційованого методичного підходу до нього. Сприймати природні невдачі школяра як його нездатність і реагувати на це осудливо, нехай навіть з глибоким співчуттям, але без орієнтування на їх обов'язкове вирішення в майбутньому не гуманно по відношенню до особистості дитини.

Як реально слід висловлювати переконаність в можливості та перспективи школяра і вселяти в нього віру в свої сили? У процесі індивідуальної роботи Ш.О.Амонашвілі підходить то до одного, то до другого учня, особливо до тих, які потребують допомоги, дає поради, тихо підбадьорюючи: «Так, я так і думав: звичайно, ти можеш!», «По-моєму, тобі не потрібна моя допомога, ти й сам прекрасно справляєшся!», «Це завдання я приготував спеціально для тебе, воно трохи складніше за попереднє», «Виявляється, ти у нас дуже здібний!», «Ця робота не буде для тебе складною, ти виконуєш значно складніші!» і т.п. Іноді педагог роздає учням пакети з індивідуальними завданнями (на кожному ім'я та прізвище школяра) і каже: «Я для кожного з вас приготував різноманітні завдання. Вони складні, деякі навіть дуже. Але, знаючи вашу завзятість і здібності, сподіваюся, що ви впораєтесь з ними. Для виконання цих завдань даю вам тиждень!». При цьому педагог висловлює віру в сили й можливості школярів так переконливо, що це сприяє мобілізації їх прагнення виправдати надії учителя і виконати завдання.

Величезний позитивний вплив на школярів викликає дружнє, оптимістичне ставлення педагога до їх навчальних успіхів і невдач. Вчитель повинен радіти кожному їхньому успіху, висловлюючи гордість за свій клас, за свого учня. Припустимо, учні впоралися зі складною математичною задачею або написали цікаві твори на вільну тему. Після перегляду робіт учнів (на другий день, на будь-якому першому ж уроці) вчитель, увійшовши до класу, підходить та каже: «Діти, я хочу вам усім подякувати за радість, яку ви мені подарували ... Знаєте, ваші роботи переглядали вчителі в нашій учительській. І вони здивувалися: «Невже ваші малюки здатні на таке?» Я був упевнений, що всі ви у мене здібні, але такого успіху не очікував!». Свою щирю радість педагог висловлює і стосовно навчальної чи іншої діяльності окремих школярів. Також важливо не перебільшувати невдачі школяра і не надавати їм особистісного характеру, соромити перед товаришами, викликати батьків, інформувати їх про невдачі дитини і волати до їхньої допомоги. Хоча все це може розглядатися як турбота про дитину, однак така «турбота», сприяє відчуженню дитини від самого педагога, товаришів і близьких.

Таким чином, особистісний, гуманний підхід до дитини є фундаментальним досягненням теорії і практики гуманістичної педагогіки Ш.О.Амонашвілі, його виховна система збудована не за принципом підготовки дитини до життя, а на основі розуміння дитинства як найважливішого

життєвого етапу зі своїми проблемами і переживаннями, які повинні прийматися педагогом.

На сьогодні Ш.О.Амонашвілі є керівником Міжнародного центру гуманної педагогіки. Незважаючи на поважний вік, педагог і зараз веде активне творче життя: він заснував більш двохсот центрів (Росія, Україна, Білорусь, Естонія) і проводить семінари, майстер-класи для вчителів, працівників освіти. Видатний педагог керує Всеукраїнським Центром гуманної педагогіки в Україні.

Тема 3. Особистісно орієнтовані технології

3.1.Характеристика особистісно орієнтованого підходу в сучасній освіті.

3.2.Педагогіка Марії Монтессорі.

3.3.Вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера.

3.4.Технології особистісно-розвивального навчання.

3.1.Характеристика особистісно орієнтованого підходу в сучасній освіті.

Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на вирішення ключових проблем гуманізації загальної середньої освіти: підвищення престижу шкільної освіти; розвитку в учнів стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; подолання труднощів, викликаних генетично та соціально обумовленими відмінностями в рівні розвитку дітей; формування основ базової культури особистості.

Метою особистісно орієнтованого навчання є виявлення суб'єктного досвіду кожного учня та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності, в життєвому самовизначенні, самореалізації.

Термін "*суб'єктний досвід*" означає досвід життєдіяльності, набутий дитиною до школи в конкретних умовах родини, навколишнього середовища, в процесі сприймання та розуміння нею світу людей і речей. Суб'єктний досвід називають особистим, індивідуальним, життєвим, стихійним тощо. У цих назвах відображені різні джерела придбання цього досвіду, різні його аспекти. Термін "суб'єктний" встановлює належність досвіду конкретній людині. Водночас він не дає оцінку його істинності, науковості, несуперечності з позицій суспільно-історичного пізнання.

Якщо традиційна освіта наближає кожного учня до параметрів особистості з попередньо заданими якостями, то особистісно орієнтоване навчання виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. У навчальному процесі відбувається "зустріч" того, що вивчається, та суб'єктного досвіду, його "окультурювання", збагачення.

Головними завданнями особистісно орієнтованого навчання є:

- розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня;
- розвиток його індивідуальних пізнавальних здібностей;

Особистісний підхід реалізований у ряді педагогічних концепцій і теорій. Це особистісно-орієнтоване навчання (І.С.Якиманська), особистісно-орієнтовану освіту (Є.В.Бондаревська), особистісно орієнтоване виховання (І.І.Бех) та ін. Докладніше ознайомитися з особистісно-орієнтованим підходом можна в роботах цих авторів, а також В.Д.Шадрикова, В. І. Слободчикова, В.В.Серікова.

На практиці нерідко педагоги змішують особистісний та індивідуальний підхід, а також поняття особистість, індивідуум, індивідуальність. Поняття "індивід", "індивідуальність" застосовують, коли говорять про окрему людину, характеризуючи його індивідуальні особливості мислення, темпераменту, стилю навчальної або професійної діяльності. Коли мова головним чином йде про відносини з людьми, з суспільством, використовують поняття "особистість", акцентуючи увагу на його активності, спрямованості, наявності "Я-образу" і т.п. Очевидно, що індивідуальний підхід при цьому реалізується в педагогіці головним чином через врахування інтересів, темпів освоєння навчального матеріалу школярем, переваги учня у виборі завдань і т.п. Особистісний підхід вимагає особливих форм спілкування і особливого відбору змісту спілкування (діалогу, полілогу, смислового наповнення завдань і т.п.).

Особистісно орієнтований підхід у вихованні передбачає опору на особистісні якості. **Особистісно орієнтоване виховання** означає *такий спосіб організації виховного процесу, коли забезпечується всемірне облік можливостей, здібностей і суб'єктного досвіду вихованців та створюються необхідні умови для їх розвитку.*

Мета особистісно-орієнтованого виховання – *створення умов для розвитку суб'єктності дитини.*

Але як досягти цієї мети? Як реалізувати ідеї особистісно орієнтованого підходу в освітній практиці? Багато педагогів задумувалися над цим питанням, декому вдалося організувати особистісно орієнтований освітній процес навчання і виховання у власній педагогічній діяльності, створивши власні педагогічні технології, про що йтиметься далі.

3.2.Педагогіка Марії Монтессорі.

Марія Монтессорі – автор педагогічної технології, яка ґрунтується на вірі у безмежні можливості розвитку дитини, опорі на її самостійність та індивідуальність. Небагатьом ученим і педагогам пощастило за життя здобути світове визнання і повагу, побачити, як поширюються та реалізуються їхні ідеї. М.Монтессорі належить до таких постатей у світовій педагогіці.

М.Монтессорі народилася у 1870 р. в сім'ї інженера-будівельника. Шістнадцятилітньою вона вступила до Технічної школи Мікеланджело Буанарроті з наміром здобути професію інженера. Однак невдовзі її інтереси переорієнтувалися на медицину. Директор медичної школи при Римському університеті, побачивши її вступні документи, сказав: «Бажання стати лікарем для вас не тільки безпрецедентне, а й неможливе для жінок». При допомозі Папи Лева XII Марія стає першою жінкою-студенткою Римського університету. На той час це був ризикований вчинок, оскільки вища освіта жінок не схвалювалася. У липні 1896 року М.Монтессорі отримала (перша

серед жінок в Італії) диплом доктора терапії та хірургії Римського університету. Але працювати за фахом не довелося через недовіру в суспільстві до жінки-лікаря. У 1899 році їй пропонують посаду директора Римського ортофреничного інституту. Тут вона взялась за дуже складну справу – виховання і освіта розумово відсталих дітей, де розробила і застосувала різноманітний дидактичний матеріал, який пізніше увійшов в історію як «Золотий матеріал» Монтессорі.

За власною методикою М.Монтессорі навчила дітей читати і писати так, що на вступному іспиті до народної школи вони виявили значно кращі результати, ніж діти із нормальних сімей. Через рік її роботи, у 1900 році проводилась олімпіада серед молодших класів, і учні М.Монтессорі перемогли дітей звичайних шкіл. Результати підтвердилися. «Це чудо», – говорив англійський дипломат. Марія Монтессорі не чекала такого результату, вона просто працювала з дітьми. Це викликало справжню педагогічну сенсацію. Успішність, як вважала Монтессорі, залежить від методів навчання: психічний розвиток занедбаних дітей підтримували і стимулювали, а розвиток дітей із нормальних сімей затримували через відсутність індивідуальних програм навчання.

Вона почала працювати зі звичайними дітьми, становище яких у школах було набагато гіршим, ніж її вихованців. Необхідність опиратися на найновіші наукові дані спонукала її до вступу на філософський факультет університету, де вона опановувала проблеми експериментальної психології, дидактику початкової школи, одночасно викладаючи педагогічну антропологію. Результатом цієї праці стала книга «Педагогічна антропологія», в якій Монтессорі підтримує положення свого вчителя, відомого італійського антрополога Джузеппе Серджи про те, що «для відшукування розумних природних методів виховання суттєво необхідно проводити точні та раціональні спостереження над людиною як особистістю, особливо в період до 7 років, оскільки це вік, у якому повинні закладатись основи виховання і культури»¹.

Після багаторічних наукових пошуків М.Монтессорі задумалася над створенням системи, яка була б строго індивідуалізованою, давала б змогу педагогові спостерігати за дитиною і вивчати її. Посередником між педагогом і дитиною, за її переконанням, має бути дидактичний матеріал, покликаний пробудити самодіяльність дитини, допомогти їй самовихованню, самонавчанню, саморозвиткові. Зібравши, осмисливши й інтегрувавши компоненти багатьох педагогічних теорій (Р.Перейри, Ж.-Г.Ітара, Е.Сегена, Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, Й.-Г.Песталоцці, Ф.Фребеля та ін.), М.Монтессорі розробила власну цілісну педагогічну систему.

У 1907 р. М.Монтессорі трапилася нагода застосувати на практиці свою теорію та результати перших спостережень і дослідів. Генеральний директор Римської домобудівної асоціації, талановитий інженер Едуардо Таламо, наважившись на соціальний експеримент, запропонував їй відкрити в реконструйованих Асоціацією будинках новий тип дошкільного закладу —

¹ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 82.

денний притулок, школу для малюків. Створений «Будинок дитини» М.Монтессорі використала як своєрідний експериментальний майданчик. Спеціальне середовище в ньому стимулювало природний розвиток дітей. Навчалися вони з 9 до 16 год., а їхні заняття поєднували вільні ігри з молитвами, різноманітну пізнавальну діяльність — зі співами. Все у школі було зорієнтовано на те, щоб привчити дитину до самостійності, сприяти її різнобічному вдосконаленню, допомогти їй організувати свою діяльність, реалізувати свою природу. Не визнаючи класно-урочної системи, М.Монтессорі змінила інтер'єр приміщень, у яких навчалися діти. Переставляти відповідно до своїх потреб легкі переносні столики, маленькі стільчики й крісла могла навіть трирічна дитина. Різновікові Монтессорі-групи об'єднували вихованців від двох з половиною до шести років. Кожен із них вчився працювати наодинці або разом з іншими. Цей вибір дитина робила сама, дотримуючись основних правил групи і спонукаючи до цього інших. Новачкам допомагали старші, досвідченіші. Здобувши згодом навчальні навички, вони вже допомагали тим, хто цього потребував. Так малюки вчилися поводитися у товаристві різних людей, тобто набували навичок соціальної поведінки.

Свій досвід М.Монтессорі виклала в книзі «Метод наукової педагогіки, застосовуваний до дитячого виховання у Будинках дитини» (1909). Через кілька років стало зрозуміло, що її соціально-педагогічний експеримент завершився великим заслуженим успіхом.

Популярність нової педагогічної системи поширювалася і за межі Італії. Щоб ознайомитися з нею, до Риму прибували вихователі, вчителі з Іспанії, Голландії, Англії, Швеції. Протягом 20—30-х років ХХ ст. багато навчально-виховних установ України широко застосовували елементи технології М.Монтессорі.

Противник насильства і тоталітаризму, глибоко релігійна людина, М.Монтессорі після встановлення фашистської диктатури Беніто Муссоліні (1883—1945) була змушена виїхати з Італії. Перебуваючи в Індії під час Другої світової війни, вона вивчала східну мудрість, заснувала індійський Монтессорі-рух, який швидко набув там великої популярності. Він і дотепер має багато прихильників. Повернувшись після війни до Європи, вона читала лекції на започаткованих в Італії у 1913 р. міжнародних навчальних курсах. З часом їх було організовано в Іспанії, Бельгії, Голландії, Англії, на Цейлоні.

В одній з останніх праць «Всотуючий розум» (1949) М.Монтессорі заснувала напрям, що зосередився на проблемах розвитку дітей протягом перших трьох років життя, оскільки саме в цьому віці вона бачила величезні потенційні можливості формування особистості людини.

Праці М.Монтессорі були перекладені майже всіма мовами світу. Найвідоміші з них: «Метод наукової педагогіки» (1909), «Педагогічна антропологія» (1913), «Самовиховання та самонавчання у початковій школі» (1922), «Виховання для нового світу» (1946), «Розвиток потенційних можливостей людини» (1948), «Формування людини» (1950). Висунення кандидатури М.Монтессорі для присудження Нобелівської премії в 1949, 1950 і 1951 рр. свідчило про всесвітнє визнання її творчого доробку.

Життя М.Монтессорі обірвалося в 1952 р. у Голландії, однак її ідеї популярні й нині. Праці М.Монтессорі перекладені майже всіма мовами світу.

Засади Монтессорі-педагогіки реалізують Монтессорі-дитячі садки, Монтессорі-школи. Функціонують вони у країнах Європи, Америки, Азії, Австралії. У деяких університетах та інститутах є відділення, які готують Монтессорі-вчителів. У США, Голландії налагоджено випуск дидактичного матеріалу Монтессорі. З 1929 р. діє Міжнародна асоціація Монтессорі, президентом якої до 1952 р. була сама М.Монтессорі. У 1993 р. було створено Міждержавну альтернативну Монтессорі-асоціацію (МАМА), що об'єднала учених, педагогів-практиків України, Росії, Білорусі, Казахстану, які вивчають і застосовують її технологію².

На початку ХХ ст. навчально-виховні заклади, що реалізовували ідеї М.Монтессорі, діяли і в нашій країні, однак згодом у зв'язку з уніфікацією типів освітніх закладів, програм і методів роботи з дітьми, а також через різку критику теорії Монтессорі за її невідповідність комуністичній ідеології їх було заборонено. На початку 90-х років ХХ ст. вітчизняну Монтессорі-педагогіку відроджено. У 1994 році було засновано Український Монтессорі-центр, який працює у спільній програмі з Київською модельною школою Монтессорі в межах проекту «Відродження гуманістичної педагогіки системи М.Монтессорі в Україні». З 1998 року керівником проекту є Борис Жебровський, якому належить ідея відкриття школи Монтессорі для українських дітей. Першу Монтессорі-школу засновано в Києві у 1992 р. Вона є членом Міжнародного товариства Монтессорі, штаб-квартира якого розташована в Нідерландах, та Американського товариства Монтессорі. Зусиллями педагогів створено українську модель такої школи, повністю адаптовану до умов та соціальних потреб українського суспільства, національної культури, звичаїв, традицій³.

Крім цього, в окремих дошкільних закладах України, як і Росії та Білорусі, принципи Монтессорі-педагогіки інтегруються з традиційними для вітчизняної педагогіки виховними та освітніми програмами.

Основні концептуальні положення технології М.Монтессорі.

Система М.Монтессорі охоплює концепцію і технологію виховання й навчання дітей віком від 2,5 до 12 років. Найбільший інтерес викликають її положення, що стосуються навчання та виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Провідна ідея вчення М.Монтессорі полягає в необхідності створення педагогом *предметно-просторового середовища*, в якому дитина могла б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності. Це середовище має забезпечити розвиток кожної дитини за її індивідуальним темпом. Завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів для саморозвитку і розкритті правил їх використання. Такими засобами є автодидактичні (самонавчаючі) Монтессорі-матеріали, з якими дитина працює, спочатку наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім — самостійно виконуючи різноманітні вправи.

² Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ.: Академвидав, 2004. С. 80-85.

³ Чепіль М.М. Дудник Н.З. Педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: «Академвидав», 2012. С.145-146.

Філософія виховання М.Монтессорі заснована на власних спостереженнях за дітьми, гуманістичних традиціях Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, які визнавали особливу значущість вродженого потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові. Результати спостережень за кожною дитиною фіксують у щоденнику спостережень, зведеної таблиці та в листі спостережень (Дод. 1).

М.Монтессорі дійшла висновку, що ще до народження дитина має в собі *духовний зародок* — модель власного психічного розвитку, який, будучи вродженою її психічною сутністю, виявляє себе лише у процесі розвитку.

Не менш важливу роль відіграє в її розвитку *всотуючий розум* — здатність дитини вчитися, прагнення до навчання, реалізація яких забезпечується сприятливим навколишнім середовищем. Дитина здатна сприйняти і засвоїти будь-які об'єкти середовища (як предметного, так і соціального), наприклад просторові й часові зв'язки, соціокультурні особливості, відносини між людьми тощо. Функціонування цієї здатності обмежене в часі, але цього часу достатньо, щоб дитина отримала необхідний обсяг знань про навколишній світ. Усе це відбувається з нею на підсвідомому рівні, за участю всотуючого розуму, притаманного лише дітям дошкільного віку. Тому дорослі повинні створити для дитини таке середовище, в якому вона могла б знайти все необхідне й корисне для свого розвитку, отримати різноманітні сенсорні (чуттєві) враження, «всмоктати» правильну мову, соціально прийнятні способи емоційного реагування, раціональної діяльності з предметами, зразки позитивної соціальної поведінки.

З огляду на цю здатність дитини М. Монтессорі виокремлює тимчасові фази (сенситивні періоди) її особливої сприйнятливості до конкретних аспектів навколишнього середовища. Вони є індивідуальними, оскільки час їх настання, тривалість і динаміка можуть бути різними у конкретних дітей, хоч існують приблизні середньостатистичні межі кожного з них:

- сенситивний період розвитку мовлення (0—6 років);
- сенситивний період сприйняття порядку (0—3);
- сенситивний період сенсорного розвитку (0—5,5);
- сенситивний період сприйняття маленьких предметів (1,5—2,5);
- сенситивний період розвитку рухів і дій (1—4);
- сенситивний період розвитку соціальних навичок (2,5-6)⁴.

Педагогіка М.Монтессорі не протиставляє особистостей педагога і дитини, вважаючи їх рівноцінними у вихованні. Такий підхід єднає її з гуманістичними традиціями української етнопедагогіки і сучасними концепціями навчання та виховання. Важливо, щоб педагог був особистістю, яка постійно розвивається, володіє вміннями самодослідження і бачення дитини в розвитку.

Дидактичний матеріал та особливості його використання у технології М.Монтессорі.

Центральне місце у педагогічній технології М.Монтессорі належить дидактичному матеріалу, який є важливим засобом становлення фізичних і психічних функцій дитини, розвитку її творчості, уваги, волі, навчання письма

^{4 4} Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник . Київ.: Академвидав, 2004. С. 87.

та елементарної математики. Він є зовнішнім стимулом, що привертає увагу дітей, ініціює процес їхнього зосередження. Матеріал не лише знайомить дитину з предметами та їх ознаками, а й дає їй змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Допомога педагога при цьому незначна, а керівництво діяльністю дитини є опосередкованим.

Усі Монтессорі-матеріали розроблені експериментально. Лише після тривалої і ретельної перевірки, відкидаючи все, що не фіксувало інтересу та уваги і не стимулювало самостійних повторних вправ дітей, М.Монтессорі визнавала їх придатність. Матеріал повинен задовольняти реальні потреби дитини, враховувати її здібності, бути доступним їй у потрібний момент розвитку. Тому для кожного матеріалу М.Монтессорі запропонувала вікові рівні. Оптимальний час для дитини педагог має визначати шляхом спостереження та експериментування.

Робота з Монтессорі-матеріалами дає дітям змогу самостійно знаходити помилки та усувати їх. Ці матеріали мають різний ступінь складності. Дитина займається з кожним із них стільки, скільки їй цікаво, а згодом переходить до складнішого. Не варто побоюватися, що, працюючи тривалий час із одним матеріалом, дитина відстане в іншому. Приступаючи з належно сформованими навичками до іншого матеріалу, вона швидше досягне успіху.

Крім вертикального структурування (за складністю), Монтессорі-матеріали логічно впорядковані й горизонтально, що передбачає паралельні вправи, до яких дитина надовго зберігає інтерес. Зміна форм діяльності дає змогу розглянути одне й те саме навчальне завдання під іншим кутом, глибше усвідомити проблему, відкрити нові її грані.

Дидактичний матеріал Монтессорі опосередковано готує дитину до майбутнього учіння. Він не навчає письма — письмом, читання — читанням, малювання — малюванням, а надає дитині змогу самостійно «скласти з елементів» ці складні дії, причому кожна — у свій час, відповідно до сенситивного періоду. Наприклад, опосередкована підготовка дитини до письма передбачає: роботу з блоками циліндрів (координація рухів трьох пальців руки, що беруть участь у письмі), роботу з металічними вкладками (обведення олівцем, штрихування контурів), звукові ігри, роботу з буквами з піщаного паперу, що розвиває м'язову пам'ять на зразки букв, тощо. У процесі непрямой підготовки дитина переживає успіх, розвиває впевненість у собі, ініціативність.

Користування Монтессорі-матеріалами має бути підпорядковане таким основним *правилам*:

- 1) діти повинні ставитися до матеріалів з повагою;
- 2) використовувати матеріали охайно і лише зрозумівши як;
- 3) для виконання певної вправи дитина має взяти всі необхідні матеріали, а закінчивши вправу, повернути їх на місце у первинному вигляді;
- 4) дитина має право користуватися матеріалом самостійно, без участі інших дітей і педагога.

Важлива роль при цьому належить *презентації (основному уроку)* — демонстрації дитині правильного використання нового матеріалу. Її мета полягає не лише в ознайомленні з основними якостями і застосуванням

матеріалу, а й у створенні для педагога можливостей більше дізнатися про дитину та її внутрішній розвиток. Оптимальний вибір моменту для такого уроку залежить від уважності та досвіду педагога. Основний урок повинен вибудовуватися на основі індивідуального підходу, оскільки діти в один і той самий момент не можуть мати однаковий рівень розвитку.

Необхідність проведення презентації педагог визначає на підставі оволодіння дитиною матеріалом, над яким вона працює. Для проведення уроку він створює відповідну атмосферу і встановлює особистий контакт із дитиною.

Головними вимогами до уроку є *простота* («нічого, крім безумовної істини»), *лаконічність* («рахуй свої слова»), *об'єктивність* («кинути промінь світла і піти своєю дорогою»). Тривати він має від 0,5 до 2-3 хв.

На килимку або на столі розташовують лише матеріал для уроку, щоб «обмежити поле свідомості дитини предметом уроку». Спочатку педагог показує послідовність дій під час роботи з матеріалом, потім пропонує дитині спробувати використати матеріал так, як було показано. Якщо вона зрозуміла презентацію, то переходить до самостійної роботи, а педагог спостерігає.

Забезпечення свободи дитини можливе за дотримання таких умов:

- 1) не примушувати дитину виконувати показану вправу;
- 2) не засуджувати дитину, якщо вона після презентації працює з матеріалом неправильно.

Основним на такому уроці є метод спостереження, який передбачає свободу і самостійність вихованця. Завдяки цьому реалізується один із найважливіших принципів педагогіки Монтесорі: «*допоможи мені зробити це самому*». Він означає, що дорослий не вчить дитину, а допомагає їй освоювати навколишній світ. Якщо поведінка дитини переконає педагога, що момент для презентації обраний неправильно, необхідно відкласти матеріал і дочекатися сприятливішого часу.

Зі знання того, як правильно використовувати матеріал, лише починається його корисність для дитини. Справжнє її зростання відбувається в процесі повторного його використання. Але для цього дитина повинна зрозуміти ідею вправи, і ця ідея має відповідати її внутрішній потребі.

Після повторення вправи дитина створює нові способи використання матеріалу, комбінуючи кілька взаємопов'язаних вправ або порівнюючи матеріал із відповідними об'єктами в навколишньому середовищі. Цей вибух творчої активності стає можливим завдяки поєднанню внутрішнього розвитку дитини з творчими можливостями, прихованими в задумі матеріалів. Оскільки дитина не знає, що її відкриття стосовно матеріалів були вже зроблені іншими, вони по-особливому належать їй, викликають хвилюючі відчуття.

Технологією М.Монтесорі передбачено також використання індивідуальних уроків — *уроків номенклатури*, на яких діти закріплюють навички роботи та ознайомлюються з новими поняттями. Такий урок має три етапи:

1. Асоціація сенсорного сприйняття предмета з його назвою. Суть етапу полягає у встановленні педагогом зв'язку між предметом або ознакою і його назвою. Монтесорі-вчитель називає дитині предмети, властивості або кількості: «Це...» Нові терміни бажано повторити кілька разів, залучаючи при цьому слухове, зорове, тактильне (пов'язане з відчуттям дотику),

стереогностичне (стосується пізнання об'ємних фігур та їх просторових відношень) сприймання дитини, її баричне (пов'язане з атмосферним тиском) відчуття, мускульну пам'ять. Наприклад, при запам'ятовуванні назв геометричних тіл педагог показує, як їх обмацують з усіх боків двома руками, дає їх по черзі дитині, щоб та повторила дії, і називає їх: «Це куля. Це куб. Це конус». Знайомлячи з назвами кольорів, він промовляє і вказує на відповідну табличку: «Це зелений. Це білий. Це фіолетовий».

2. Розпізнавання предмета чи ознаки, що відповідає назві. На цьому етапі дитині дають завдання типу: «Дай мені... Покажи мені...» Виконуючи їх, вона не просто пасивно споглядає предмети, а й активно діє з ними. Таких завдань має бути достатньо, щоб дитина краще запам'ятала нові поняття. Вони повинні бути різноплановими, що підтримує інтерес до них, стимулює рухову активність. Наприклад, працюючи з геометричними тілами, можна запропонувати не тільки подати чи показати їх, а й попросити дитину: «Поклади, будь ласка, кулю в кошик. Постав конус на куб. Поклади кулю на долоню лівої руки».

Перший і другий етапи сприяють збагаченню пасивного словника дитини.

3. Запам'ятовування слова, що відповідає предмету або ознаці. На цьому етапі нові терміни переходять із пасивного словника в активний. Для сприяння цьому педагог вказує на предмет і ставить запитання щодо його назви, будь-якої властивості або представлені ним кількості: «Що це? Який це? Скільки це?»⁵.

Педагогіка М.Монтессорі має глибоко продуману і добре відпрацьовану технологію. Самодіяльність, вільний вибір матеріалу, вдосконалення методів роботи сприяють розвитку організаційних можливостей дитини. Адже вона вчиться самостійно планувати, розподіляти, узгоджувати, виконувати домовленості, працювати разом з іншими, тобто поводити себе відповідно до ситуації, ефективно і цілеспрямовано.

Види дидактичних матеріалів М.Монтессорі

Дидактичні матеріали Марії Монтессорі належать до таких навчальних розділів:

- матеріали для вправ у повсякденному житті та вироблення навичок соціальної поведінки;
- матеріали для вправ на розвиток сенсорики;
- матеріали для вправ на розвиток мовлення, навичок письма, читання, математичних уявлень;
- матеріали для вправ із розділу «Космічне виховання».

Матеріали для вправ у повсякденному житті та вироблення навичок соціальної поведінки. З таких вправ повинна розпочинатися презентація використання нового матеріалу, оскільки вони мають прості й чіткі цілі. Дитина вже бачила, як виконували ці дії дорослі вдома, і їй хочеться їх повторити. Вправи повинні стосуватися найближчого оточення дитини, її культури, тому неможливо скласти стійкий перелік необхідних для них матеріалів. Хоча вправи орієнтовані на формування різних навичок і умінь (помити стіл,

⁵ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. С. 93-94.

допомогти зашнурувати черевик товаришеві, поставити у вазу квіти тощо), це не є самоціллю. Завдяки їм у повсякденному житті дитина стає незалежною від дорослих, самостійною, що посилює почуття власної гідності, самоцінності; у неї формується вміння співвідносити свої дії й володіти собою; розвивається почуття відповідальності, організованість; засвоюються і вдосконалюються моделі соціальної поведінки; реалізується потреба у руховій активності; формується внутрішній духовний склад. Виконання цих вправ готує дитину до складніших завдань, стимулює її емоційний, соціальний та інтелектуальний розвиток.

Вправи у повсякденному житті поділяють на види.

1) Підготовчі вправи (елементарні маніпуляції) на контроль і координацію рухів. Вони охоплюють підготовку робочого місця, а також вправи, виконуючи які діти вчаться переносити з одного місця на інше стільчики, розгортати й згортати килимки, переставляти й переносити різні предмети, матеріал для роботи, нічого не зачіпаючи і обминаючи інших дітей, пересипати сипкі речовини, переливати воду (Дод. 2).

2) Піклування про себе (миття рук, чищення взуття, застібання й розстібання гудзиків, зміюк, кнопок та інші види догляду за собою) (Дод. 3).

3) Догляд за навколишнім середовищем (виглядання пилу, чищення килима, миття посуду, догляд за рослинами і тваринами, робота у саду та на городі, прання й прасування білизни).

4) Вправи у соціальній поведінці (уроки ввічливості). Засвоєння дітьми норм соціальної поведінки, форм ввічливості відбувається у процесі спеціально організованих групових вправ і природним шляхом — за умови, що дорослі, які оточують дитину, уважні один до одного і дітей, добре виховані: вміють вітатися, висловлювати повагу, ввічливо переривати за необхідності розмову інших, попросити про послугу, надавати їй тощо.

5) Особливі вправи для розвитку координації рухів (ходіння по лінії (Дод. 4) та вправи в тиші)⁶.

Такі вправи спрямовані на адаптацію дитини до навколишнього середовища. Мета навчання досягається не тоді, коли дитина слухає пояснення, а коли вона набуває власного досвіду в певному середовищі. Тому завдання педагога полягає не в поясненні матеріалу, що вивчається, а в формуванні в дитини мотивів культурної діяльності у спеціально підготовленому середовищі.

Виконання дій кожної вправи має відбуватися в певному порядку, інакше важко буде досягти бажаного результату. Наприклад, певна діяльність, що потребує виконання багатьох дій, передбачає тренування окремих умінь (так, переливання води є спочатку самостійною вправою, а пізніше — складовим елементом миття посуду, фруктів і овочів тощо). Якщо дитина освоїла, наприклад, спосіб миття рук у тазу з водою, вона повинна вміти прибрати за собою: помити тазик, ретельно витерти стіл та інші предмети, замінити рушник і ганчірку.

⁶ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. С.. 94-95.

Займаючись із дітьми вправами у повсякденному житті, педагог може використовувати такі *форми організації дитячої діяльності*:

1) групові уроки (заняття з усією групою або під групою); ініціатором дитячої активності є дорослий, який формулює завдання і пропонує способи його розв'язання;

2) індивідуальні уроки (спільна діяльність дитини і дорослого); педагог включається у діяльність дитини, якщо вона попросить його про це або якщо дитина вагається у виборі роботи;

3) вільна й самостійна діяльність дітей у спеціально організованому середовищі; у цьому разі вихователь надає дітям право вибору діяльності, займаючи позицію спостерігача, яка полягає в тому, що педагог не організовує діяльність дітей у традиційному розумінні, а прогнозує її: переконавшись, що діти чимось зацікавились, ускладнює завдання, добираючи необхідний матеріал.

Заняття практичною повсякденною діяльністю опосередковано готують дитину до роботи із сенсорними та математичними матеріалами, а також з матеріалами для розвитку мовлення, навчання письма та читання.

Матеріали для вправ на розвиток сенсорики (сенсорні матеріали). Їх метою є виховання і вдосконалення відчуттів: зору, слуху, смаку, нюху, тактильного, баричного і термічного відчуттів. Чуттєве сприймання М.Монтессорі вважала основою розумового і морального життя. Розроблені нею сенсорні матеріали унікальні щодо розвитку всіх сфер відчуттів. Вони вчать слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу предметів, якості матеріалів тощо.

Користуватися сенсорними матеріалами дитина починає у трирічному віці. Спершу їй пропонують дерев'яні блоки з вкладними циліндрами, розміри яких змінюються у певній послідовності (Дод. 5). Дитина може маніпулювати циліндрами, виймаючи їх з отворів за допомогою невеликої кнопки зверху. Такі кнопки мають також дерев'яні плоскі фігури з ботанічного та геометричного комодів (ящиків та шафок з матеріалами для вивчення рослин і геометричних фігур), різноманітні географічні пазл-карти (англ. puzzle — гра на витримку) — карти, поділені на частини за різними ознаками: координатами країн, материків тощо (Дод. 6), робота з якими розвиває дрібну моторику (тонкі рухи) руки.

Серед сенсорних матеріалів є Рожева вежа (Дод. 7), яка сприяє засвоєнню понять «великий», «маленький», розвиває окомір, Коричнева драбина (формує уявлення про поняття «товстий», «тонкий», розвиває окомір), Червоні штанги (для засвоєння понять «довгий», «короткий», розвиває окомір), таблички з піщаного паперу (сприяють розвитку тактильного відчуття, розвитку дрібної моторики, підготовці до письма), слухові й смакові коробочки (відповідно для розвитку слухових і смакових відчуттів), геометричні тіла (для ознайомлення дитини з науковими назвами та ознаками об'ємних тіл) та ін.

Матеріали для вправ на розвиток мовлення, навичок письма, читання, математичних уявлень. Природним продовженням процесу виховання органів чуття є академічні матеріали, що використовуються для початкового навчання мовлення, письма і читання, математики. Головна мета цих матеріалів полягає не в накопиченні кількості знань, а в реалізації потреби вчитись і розвивати свої

сили. Використання їх дає дитині змогу підготуватися до сприймання більш абстрактних знань.

На думку М.Монтессорі, мова є одночасно наслідком і основою соціального життя людей, засобом «спільного мислення». Дитячий розум має унікальну властивість *всотувати* — невпинно сприймати і фіксувати в мозку навколишню дійсність, зокрема й мову. Збагачення словникового запасу вимагає систематизації отриманої дитиною інформації. Класифікації понять сприяють спеціальні набори, що містять карти із зображенням одиничних предметів або живих істот і карту для узагальнення понять. Узагальнюючі поняття умовно поділяються на три великі групи: рослини, тварини, людина. Набори карт виготовляють відповідно для понять кожної групи із зеленим, червоним і жовтим кантом, що полегшує роботу як дитині, так і педагогу.

Сенсорні матеріали опосередковано готують дитину до сприймання математичних знань. Дитячий розум одночасно всотує багатоманітний сенсорний і моторний досвід, природно розвиваючи при цьому математичні здібності. Математичні Монтессорі-матеріали складені так, щоб зримо поставав зв'язок арифметики та геометрії. Наприклад, «Золотий матеріал» з намистин допомагає дитині не лише сформуванню понять про числа та операції з ними, а й уявити одну намистину як точку, десяток — як пряму, сотню — як квадрат десяти, тисячу — як куб десяти (Дод. 8). М.Монтессорі розглядала математичну освіту як єдине ціле, прагнучи зробити дитину здатною за допомогою математичного мислення осягнути світ природи, культуру.

Матеріали для вправ із розділу «Космічне виховання». Завдання цих матеріалів полягає в ознайомленні дитини з навколишнім світом, культурою людства. Завдяки цим матеріалам дитина отримує перші знання з фізики, хімії, біології, історії, географії, астрономії тощо. У спеціально створеному середовищі діти вчаться бути спостережливими, захоплюватися навіть незначною часточкою світу, розуміти гармонію природи, берегти її, працювати з книгами, енциклопедіями, виявляти свої думки і почуття за допомогою письма, мови, жестів, живопису, скульптури.

Метою космічного виховання є формування в дітей цілісного сприйняття картини світу, усвідомлення відповідальності за перетворення, що здійснює людство на землі та в космосі. М.Монтессорі розуміла необхідність зберігати й підтримувати дитяче сприймання світу як єдиного цілого, доводячи, що вже у дошкільному віці дитина має здобути різноманітні знання про навколишній світ:

В освітніх закладах, які використовують технологію М.Монтессорі, є спеціальна зона — «Космічне виховання», в якій зосереджено різноманітний розвивальний матеріал: глобуси, географічні карти, астрономічні календарі, за якими діти встановлюють час року, місяць, день тижня, число, день свого народження, візуально визначають відрізок прожитого року (Дод. 9). Крім календарів, там є об'ємний і площинний макети Сонячної системи, карти зоряного неба. Макети допомагають дітям дізнатися, що планети відрізняються розміром і що кожна з них розташована на певній відстані від Сонця. Дитина Монтессорі-школи легко розміщує планети Сонячної системи на відповідні орбіти, позначаючи їх картками з написами. Попрацювавши з об'ємним макетом, на якому кожна планета має форму кулі, діти розпочинають роботу з

площинними зображеннями планет. Сформовані на об'ємному макеті уявлення вони легко переносять на площинний макет Сонячної системи, а потім переходять до роботи із зоряними картами, самостійно складаючи карту зоряного неба. Після ознайомлення з глобусом діти працюють із площинними зображеннями материків на дерев'яних і паперових картах.

У Монтесорі-школах діти виготовляють хронологічну стрічку, на якій розмальовують різними кольорами 12 частин, кожна з яких відповідає важливому періоду життя на Землі. Заздалегідь скопійовані ілюстрації з книг, журналів вони розфарбовують, вирізають і наклеюють на відповідне місце на стрічці. У цьому процесі діти наочно і хронологічно простежують складний і неперервний процес виникнення та розвитку життя на Землі.

Багато матеріалів у розвивальному середовищі Монтесорі-закладів дають змогу дітям вільно працювати з ними без допомоги дорослих. Перебуваючи в особливому місці — лабораторії, в якій є матеріали з географії (діючі макети вулкана, річки, озера, острова, півострова та ін.), діти можуть спостерігати, як вивергається вулкан, переконатися, що розпечена лава піднімається з надр гори і стікає її схилами.

На експериментальному майданчику кожна дитина має свою рослину, яку вона садила, за якою доглядає і спостерігає. Використовуючи схеми, рисунки у щоденниках, діти фіксують результати своїх спостережень, що є основою їхньої майбутньої аналітичної діяльності та першим етапом планування.

Таким чином, дидактичні матеріали і посібники М. Монтесорі допомагають дітям через спостереження і самостійну діяльність відчувати себе частиною природи, культури і людського суспільства, розвинути інтерес до пізнання світу, реалізувати свої знання на практиці.

3.3. Вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера.

Р.Штайнер, виникнення і розвиток його технології

Вальдорфська педагогіка є дітищем відомого австро-німецького громадського діяча, філософа і педагога, дослідника творчості Гете, засновника духовно-наукового руху — антропософії — Рудольфа Штейнера (1861-1925 рр.). Його наукові напрацювання залишили помітний слід у гносеології (грец. gnosis (gnoseos) — пізнання і logos — слово, вчення), природознавстві, архітектурі, медицині, сільському господарстві. Особливо багато прихильників здобули його новаторські педагогічні ідеї, які з часом стали ядром своєрідного міжнародного культурно-освітнього руху.

Рудольф Штейнер народився у 1861 р. в Хорватії, що належала до колишньої Австро-Угорщини, у бідній німецькій сім'ї. Його батько дуже серйозно ставився до навчання сина, що було нелегко матеріально і вкрай незвично для прошарку суспільства, до якого він належав. Можливо, батька стимулювала одержимість, із якою навчався Рудольф.

Після закінчення реального училища Р.Штейнер вступив до Вищого технічного інституту у Відні й одночасно відвідував курси філософії, вивчав праці Гете, писав статті. Його старання були помічені науковою громадськістю, і вже двадцятидворічним він працював редактором і видавцем природничо-наукових праць Гете. Невдовзі отримав запрошення взяти участь у

найзначнішому виданні праць Гете — виданні герцогині Софії, спадкоємиці його архіву. У Веймарі молодий дослідник працював над роботами з ботаніки та зоології. У 1886 р. опублікував своє дослідження «Основи теорії пізнання Гете», а в 1891 р. — «Істина й наука», в якому, як і в попередньому, зосередився на проблемах теорії пізнання. У 1894 р. Р.Штейнер оприлюднив свій головний філософський твір «Філософія свободи», в якому спробував довести, що справді людським у людині є творча свобода.

У 1897 р. він переїхав до Берліна, де видавав літературні журнали, викладав у школі для робітників. Протягом 1902-1912 рр. поступово пориває з теософією (філософським ученням про містичне богопізнання), якою захоплювався у молоді роки, і засновує антропософію (релігійно-містичне космологічне вчення про людську мудрість; розвиток і освіта людини у антропософській інтерпретації виглядає як цілісна взаємодія його тілесних, душевних і духовних сфер з аналогічними сферами зовнішнього світу), виступає з доповідями і публікаціями по всій Європі, пише кілька містичних літературних п'єс. Найважливішими в цей період він вважав питання релігії та процесу пізнання.

Керуючись ідеями антропософії, Штейнер розробив методологічні засади вальдорфської педагогіки. У 1919 р. в Штутгарті було відкрито першу вальдорфську школу. Ініціатором її заснування став директор тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» (звідси походить назва школи) Еміль Мольт, який захоплювався антропософією.

Метою школи для дітей робітників фабрики було забезпечення освітою всіх дітей незалежно від їхнього соціального походження. Адже на той час у Німеччині загальноосвітніх шкіл не було, діяла лише система початкової народної школи. Тому вже у 10 років необхідно було визначати: піде дитина у реальне училище чи навчатиметься в гімназії. Таке вирішення долі людини, коли вона ще не здатна усвідомлено, самостійно приймати відповідальні рішення, Р.Штейнер вважав згубним.

Вальдорфська школа мала на меті не стільки опанування дитиною суми знань і вмінь, скільки виховання людини, орієнтованої на навколишній світ, сприйнятливої до нового, здатної здійснювати усвідомлений вибір і брати на себе відповідальність за нього.

З 1919 по 1924 рік Р. Штейнер прочитав 15 курсів лекцій з питань теорії та практики навчання й виховання у вальдорфських школах. Пізніше при вальдорфських школах почали організовувати дитячі садки.

В останні роки життя Р. Штейнер був зайнятий створенням антропософських товариств, лекціями, подорожами, написанням праць, роботою над архітектурними ескізами, автобіографією, організацією педагогічних і художніх заходів. Помер у 1925 р.

У 1933-1945 рр. на території фашистського рейху вальдорфські виховні заклади були закриті, педагоги зазнавали репресій. Рух за відкриття вальдорфських шкіл і дитячих садків поновився після Другої світової війни і охопив багато країн⁷.

⁷ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. С. 114-118.

Натепер кількість так званих вільних вальдорфських шкіл (антропософських шкіл Р.Штейнера) сягає півтисячі. Найбільше їх у Німеччині, Голландії, Швеції, Великій Британії, Австрії, США. Є вони в Африці, Південній Америці, Японії, інших країнах. Вальдорфська педагогіка представлена і сотнями дитячих садків. В Україні теж активно створюються вальдорфські центри, школи, дошкільні заклади (Дніпропетровськ, Луганськ, Харків, Одеса, Кривий Ріг, Донецьк, Львів та ін.), розширюється їх сфера впливу на педагогічну громадськість завдяки курсам і семінарам для вчителів.

Особливості змісту вальдорфської педагогіки

Протягом усього життя Р.Штейнер розвивав і пропагував ідею існування надчуттєвої дійсності, яку можна пізнати за допомогою інших, ніж фізичні, органів чуття. Такий шлях пізнання він назвав антропософією, тобто мудрістю про людину. Принципово важливим положенням антропософської педагогіки є ідея поступального і цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв'язку із соціальним оточенням. Р.Штейнер розглядав розвиток як реалізацію глибинних життєвих сил, який, однак, не є повністю спонтанним і незалежним від умов життя процесом. «Саморозвиток» має внутрішню логіку, детермінацію, фізіологічне обґрунтування. У зв'язку з цим він виокремлював *семирічні етапи розвитку*, які мають свої «вирішальні трансформації». Водночас Штейнер звертав увагу на троїстий характер психіки дитини (інтелект, почуття, воля), обумовлений станом її духу, тіла і душі. Тому всі повідомлення, які отримує дитина від дорослого, повинні бути сповнені життям, «щоб рости разом з нею». У цьому контексті розкривається мета вальдорфської педагогіки — виховання людей, орієнтованих на навколишній світ, чутливих до нового, здатних приймати усвідомлені рішення і брати на себе відповідальність за них і свої дії.

Дитина народжується зовсім не готовою до самостійного життя. Але в процесі життя дитина пристосовується до світу, вбирає його в себе. Тому дорослі повинні створити умови для засвоєння дітьми правильних життєвих ритмів. Поступово дитина засвоює ритм тижня, року, зміни сезонів, які надходять до неї також ззовні, від дорослих.

Так, у вальдорфському навчальному закладі педагоги працюють з такими основними ритмами, як *ритм дня, ритм тижня, ритм року*. День, наприклад, сприймається як живий організм, який можна порівняти з рослиною, що, за твердженням Р.Штейнера, у процесі свого розвитку долає фази стиснення і розширення. Перше розширення відбувається, коли проростає паросток і утворюється листя. Далі настає фаза стиснення — утворення квітки, потім знову розширення — вихід пилку в повітря і стиснення — утворення насіння й плоду.

У всіх вальдорфських школах існує приблизно однаковий ритм, відповідно до якого розширення пов'язане з вільною індивідуальною діяльністю дітей (гра, малювання, вільний рух), а стиснення — з моментами, коли всі діти збираються разом і відчувають себе як групу. Так само чергуються моменти, коли діти отримують певний імпульс від вихователя, який щось показує, пояснює, розповідає, і моменти, коли вони вільно виявляють сформовані в них імпульси, реалізуючи їх у малюванні, грі, ліпленні, рухах.

Ритм року діти засвоюють під час обов'язкових річних свят, які повторюються: у вересні — свято жнив зі снопами, осіннім урожаєм; у листопаді — свято ліхтариків, для якого вони виготовляють ліхтарики і запалюють їх після заходу сонця; у грудні — святого Миколая, який має інформацію про кожну дитину і роздає всім подарунки. Серію свят завершує літнє свято, коли кімнати прикрашають зеленню, квітами, роблять із них вінки.

Стрижнем вальдорфської педагогіки є свобода, але не в значенні асоціальності людини. Вальдорфська школа не орієнтує дітей у виборі світогляду, конкретної «контр-культури», а допомагає їм вільно і плідно самовизначитись, тверезо і відповідально усвідомити реалії світу.

В організаційному аспекті принцип свободи означає, що вальдорфська школа існує на засадах самоуправління, згідно з якими всі важливі організаційні питання і проблеми вирішує колегія вчителів, що збирається традиційно у четвер після занять. У школі відсутня вертикальна структура влади і підпорядкування. В її справах постійно беруть участь батьки. Їхній ентузіазм у заснуванні й підтриманні діяльності школи не менш значущий, ніж ентузіазм учителів. Усі найважливіші питання життя школи вирішуються на спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях.

У класичній вальдорфській школі навчання триває 12 років, а ті, хто вирішив вступити до університету, закінчують ще 13-й (абітурієнтський) клас. Відсоток вальдорфських випускників, які стають студентами вищих навчальних закладів, у середньому не нижчий, а подекуди перевищує аналогічний показник серед випускників традиційних шкіл.

Головною фігурою навчально-виховного процесу у вальдорфській школі є класний учитель, який викладає в одному класі (з 1-го по 8-й) усі загальноосвітні предмети (математику, рідну мову та літературу, фізику, ботаніку, антропологію, географію, історію тощо). Навчальний процес відбувається без підручників і методик, весь навчальний матеріал учитель використовує як єдине ціле, що поступово розгортається й формується. Навчальний план «у кожному конкретному випадку повинен вичитуватися з конкретної концепції дитини» (Дод. 10). Немає у вальдорфській школі й оцінок. Замість них, учитель постійно дає образні характеристики дітям та їх роботі (Дод. 11).

У старших класах класних учителів замінюють учителі-спеціалісти (предметники).

Щодня перші дві ранкові години відводять для головного уроку, на якому вивчають один загальноосвітній предмет. Протягом дня вивчення інших загальноосвітніх предметів вважається недоцільним. Опанування дисципліни протягом 3—6 тижнів становить епоху. В одному класі протягом навчального року може бути, наприклад, одна епоха з хімії, дві епохи з літератури тощо.

Після вивчення когнітивних (пізнавальних) предметів методом епох настає черга для предметів художнього, мовленнєвого циклу (малювання, музика, історія мистецтва, іноземні мови та ін.). Діти віком від чотирьох до дев'яти років засвоюють багато казок (дитячий садок і початкова школа), легенд, байок (другий клас), біблійних оповідей (третій клас), вітчизняної міфології (четвертий клас), історій про богів і героїв Давньої Греції (п'ятий клас) тощо. Багато часу відводять на спілкування, обговорення, розповіді з життя і досвіду, на повчальні історії як інструмент виховання моралі.

У вальдорфських школах вивчають також предмети, нехарактерні для традиційної школи, що має на меті надати більшої естетичної та практичної спрямованості процесу навчання, забезпечити тісну взаємодію теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю, інтеграцію різних галузей знань. Такою дисципліною передусім вважають *евритмію* (грец. eurhythmia — прекрасний ритм, благозвучність, стрункість) — тобто, виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. В евритмії кожен звук постає як зримий образ, оскільки відповідає специфічному руху. У музиці, наприклад, через рух відкривається тональність, передаються інтервали, тобто весь світ стає зримим. До евритмії як мистецтва руху, «видимої мови», «видимої музики», за переконанням Р.Штейнера, не можна ставитися лише як до сценічного мистецтва, вона мусить бути невід'ємною частиною педагогічного процесу, оскільки здійснює гігієнічний, навіть терапевтичний вплив на дитину, сприяє виробленню її спритності, координації рухів, розвитку музичного слуху, образотворчих здібностей, уяви, фантазії. Важливу роль відіграє евритмія й у вихованні соціальної поведінки дітей, адже гармонійності в ній Можна досягти лише за взаємної уваги та поваги. Спектр занять евритмією у вальдорфських школах широкий. Він охоплює виконання найпростіших ритмів і вправ (молодші класи), ретельно підготовлені виступи на шкільній сцені з ліричними, драматичними, музичними виставами (старші класи) тощо.

Важливим у вальдорфській школі є трудове виховання («уроки *рукоділья і ремесел*»), однакове для хлопчиків і дівчаток: усі діти вчаться переплітати книги, столярувати, в'язати, ліпити з пластиліну й глини, шити ляльки або костюми для вистав. Кожна дитина повинна набути досвіду роботи у кузні, з обробітку землі, борошномелення, складання печі, випікання хліба тощо.

При багатьох вальдорфських школах існують дитячі садки. Перший вальдорфський дитячий садок було створено після смерті Р.Штейнера у 1925 р. його послідовницею Елізабет Грюнеліус (Штутгарт). Це самостійний заклад, що водночас багато в чому педагогічно інтегрується зі школою.

Найважливішим завданням дошкільного дитинства, згідно з вальдорфською педагогікою, є догляд за органами чуття дитини. Реалізувати його допомагає обладнання й організація дитячого садка. Вальдорфський дитячий садок — це невелике затишне приміщення, стіни якого пофарбовані у приємний рожевий колір. Як правило, нижня частина стін (приблизно на висоті 1— 1,5 м) обшита природним нефарбованим деревом. Меблі також дерев'яні. В інтер'єрі немає гострих кутів — навіть прямі кути (наприклад, в одвірках) замінені на два тупих, оскільки в 3—4-річній дитини гострий кут викликає надто сильне переживання, що негативно впливає на її психіку, а тупий кут діє заспокійливо.

Використання дерев'яних переносних стояків дає змогу розділити групову кімнату на окремі куточки. На ці стояки діти можуть накинути кольорові хустинки і зробити кімнатку або печерку для гри. В таку хустинку можна загорнутися самому або загорнути в неї ляльку. Це сприяє створенню педагогічно збагаченого розвивального середовища, стимулює розвиток уяви дитини. У вальдорфському дитячому садку вихователі роблять іграшки — зшиті або зв'язані власноруч ляльки, тварини з вовни і тканин. Вони приємні на дотик, не викликають у дитини напруження. У ляльок немає облич, що дає

змогу бачити в них ті обличчя, які виникають в уяві й можуть змінюватися під час гри. А чим менш фіксовані іграшки, тим більшим є простір для дитячої фантазії, тим різноманітніше їх можна використовувати у грі.

Для будівельних ігор дітям пропонують неоформлені, природно неправильної форми «блоки» з дерева (дощечки, палички), а також шишки, мох та ін. В іграх не використовують кубиків правильної геометричної форми, пластикових та залізних конструкторів.

У груповій кімнаті обов'язково повинен бути витвір мистецтва (наприклад, репродукція картини видатного художника). На столику біля нього може стояти гарна витончена ваза з букетом відповідно до пори року. Дитина змалечку привчається цінувати красу і берегти її. Їй не пояснюють, що з гарною річчю потрібно поводитись охайно, аби не пошкодити її, — таке розуміння породжується естетикою обстановки і ставленням вихователя.

Вальдорфські дитячі садки споруджені за індивідуальними проектами, оформлені просто, гармонійно, красиво. За словами Р.Штейнера, архітектурні форми дитячих садків повинні виражати суть, яка живе в їх стінах. Навіть формою вони мають захищати, оберігати дитину.

За внутрішнім кліматом вальдорфський дитячий садок функціонує як велика сім'я, тому атмосфера в групі нагадує домашню. Усі практичні дії — прибирання, приготування їжі тощо — дорослі виконують у присутності дітей, які теж можуть брати в них участь.

Вся робота вальдорфського дитячого садка заснована на *ритмах*: ритмічне поєднання ігор і занять протягом дня; ритмічне поєднання різноманітних занять протягом тижня, їх внутрішня взаємодія з порами року, погодою, емоційною обстановкою і педагогічною ситуацією на конкретний момент у групі.

Ранок у вальдорфському дитячому садку — це час вільної гри, яку вальдорфська педагогіка вважає своєрідною фазою видиху (розширення). Вона сприяє розвитку фантазії, ініціативи. Мотивом для ігор дітей є враження, отримані у процесі взаємодії з навколишнім світом. Гра має бути тривалою, щоб дитина могла в ній цілковито виразити себе. Для вільної гри завжди потрібне щось таке, що сприймається дитиною у взаємодії зі всією групою як імпульс.

Розподіляючи на різні види занять час перебування дитини в дитячому садку, вихователь повинен прагнути до співмірності вільної гри дітей за їхньою ініціативою та заняттями з усією групою.

Ігри та заняття у вальдорфському дитячому садку постійно чергуються. Головне — створити певний сприятливий для дитини ритм, який передбачав би гармонійне чергування організованих і самостійних занять.

Одним з організованих занять, у якому бере участь уся група, є *малювання*, яке Р.Штейнер вважає важливою подією і ключем до емоційного розуміння мистецтва. Діти, однак, малюють не щось конкретне, наприклад пейзаж, тварину, будинок, а наносять акварельні фарби на папір широким пензлем і радіють, коли з'являється новий колір. На заняттях з малювання використовують фарби, виготовлені з природних барвників трьох основних кольорів — червоного, синього і жовтого — які не можуть утворити дисгармонійного поєднання. Якщо молодші дошкільники просто «розважаються» з фарбами, то п'яти-шестирічним дітям пропонують теми малюнків або малювання за

задумом. Завершені дитячі роботи не обговорюються. Вихователь разом із дітьми радіє тому, «що можуть фарби». Малюнки висихають на столах, їх збирають і розвішують.

На спільних заняттях із *ліплення*, як і з малювання, замість пояснень діти отримують безпосередні враження, спостерігаючи за роботою дорослого. Для занять використовують пофарбований віск або пластичну глину. Після попередньої підготовки матеріалу, спостерігаючи за вихователем, діти відтворюють те, що їх надихнуло. Готові вироби також експонуються.

Уся група бере участь і в *грі на музичних інструментах, у співах*. Як правило, на цих заняттях вихователь у присутності дітей багато співає, грає на флейті або металофоні (ксилофоні), розповідає історії або читає вірші про звуки. Природний людський голос розвиває у дітей слух. На інструментах вони імітують гру дорослого. Для розвитку почуття ритму обирають пісні, які діти готові часто слухати або наспівувати. Вальдорфські вихователі дуже багато уваги приділяють формуванню мови, дбають, щоб вона була зрозумілою, добре артикульованою, плавною, повільною, мелодійною.

Один раз на тиждень у вальдорфському дитячому садку проводиться *евритмія* як особливий вид художніх занять. Кожна дитина безпосередньо причетна до цього мистецтва, незалежно від того, бере участь у діях чи спостерігає за ними. Згідно з принципами вальдорфської педагогіки це дає змогу відчути радість від вільних природних рухів, пробуджує дитячу фантазію.

Головною подією дня у вальдорфському дитячому садку є *народна казка або історія*. Діти слухають їх перед обідом або перед тим, як починають збиратися додому, їм подобається слухати одну й ту саму казку (історію) багато разів. Це теж сприяє формуванню ритму. Вихователь запам'ятовує й розповідає казки саме так, як вони записані, — зі складними зворотами, незвичайними граматичними побудовами. Діти засвоюють їх, навіть якщо й не все розуміють. Саме з цього, на думку Р.Штейнера, починається осягнення національної культури. Згодом вони запам'ятовують казку і звертаються до її сюжету в своїх іграх.

Уяву дитини дає змогу пробудити інсценування відомої казки. Для цього вихователь використовує ляльки, якими діти граються, запалює свічку, грає просту мелодію на металофоні, створюючи атмосферу чарівності, загадковості. Під впливом розповіді дитина уявляє певний образ, тобто реалізується той самий принцип, що й у вальдорфській іграшці.

Із закінченням казки завершується день у вальдорфському садку, який традиційно триває 4—5 год. За переконаннями Р.Штейнера, триваліше перебування дитини і товаристві інших дітей і в розлуці з мамою надзвичайно втомлює її. Крім того, дитина повинна усвідомлювати власний світ, у центрі якого перебуває сім'я, а в центрі сім'ї — батьки й вона. Існування власного світу сповнює дитину впевненістю у собі, необхідною їй у житті⁸.

Отже, вальдорфська педагогіка — це не програма, не система методичних прийомів, а багаторічний практичний досвід. У ній поєднані можливості

⁸ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. С. 123-129.

мислительного, естетичного, трудового, соціального, морального виховання, принципи індивідуального підходу і свободи у вихованні, питання режиму дня й ритму року, що мають у своїй основі різнобічні знання про дитину, яка розвивається. Вальдорфська (штейнерівська) школа посідає особливе місце серед багатьох шкіл розвитку, оскільки використовує особливу систему освіти, засновану на повазі до дитинства, без будь-якого тиску ззовні. У неї багато прихильників, але є і противники, які вважають, що вона не дає реальних знань, потрібних дитині для вступу в школу чи ВНЗ, а також, що вихованці цієї моделі мають проблеми у спілкуванні, їм важко знайти спільну мову з однолітками за межами садка чи школи.

3.4. Технологія особистісно-розвивального навчання.

Технологія особистісно-розвивального навчання бере свій початок у роботах Й.Г.Песталоцці, А.Дістервега, К.Д.Ушинського та ін. Наукове обґрунтування цієї теорії здійснено у ХХ столітті російським психологом Л.С. Виготським.

Л.С. Виготський висунув ідею навчання, що йде попереду розвитку і орієнтованого на розвиток дитини як на основну мету. Згідно з його гіпотезою, знання не є кінцевою метою навчання, а лише засобом розвитку учнів. Надалі Л.С.Виготський увів у психологію принципово важливе поняття про два рівні розвитку дитини. *Актуальний рівень* – це ті психічні властивості або якості, які вже сформувалися, засвоєні дитиною, і *найближчий розвиток* – ті властивості психіки, які ще перебувають у становленні. Вирішальним для вдосконалення навчального процесу є правильне розуміння сутності другого рівня: це не ті якості особистості, яких ще немає взагалі, а ті, які ще тільки утворюються, а тому особливо чутливі до педагогічних впливів. Л.В.Виготський вважав, що дитина за допомогою дорослого може виконувати не будь-які дії, а лише ті, до яких вона вже повною мірою готова. “Що дитина вміє сьогодні у співробітництві, вона зуміє завтра самостійно... Тільки те навчання у дитячому віці добре, яке забігає наперед розвитку і веде розвиток за собою. Але вчити дитину можливо лише того, чого вона вже здатна навчитися. Можливості навчання визначаються зоною її найближчого розвитку”. Тому педагогіка “повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку”⁹.

Уявімо, що ми досліджували двох дітей і встановили, що на даний момент їх розумовий рівень 7 років, що приблизно відповідає їхньому віку: вони обидва вирішують завдання, доступні семирічкам. Але якщо ми їх спробуємо з нашою допомогою навчати чогось далі, то виявиться істотна відмінність. Один з них починає легко вирішувати завдання, віддалені від актуального рівня його розвитку на 2 роки, а інший вирішує лише ті завдання, які сягають на півроку.

Розбіжність між рівнями вирішення завдань, доступних під керівництвом, з допомогою дорослих чи товаришів у колективній діяльності і самостійно (без сторонньої допомоги, поза колективом), визначає зону найближчого розвитку.

⁹ за Дерикіт Л.А. Розвивальне навчання URL: http://www.kpel.kiev.ua/private/Susp_gum/Derekit/rozv_nav.htm

Було взято двоє дітей з однаковим розумовою віком в 7 років, але один з них при найменшій допомозі вирішує завдання, розраховані на 9 років, інший – на 7,5 років. З точки зору самостійної діяльності, їхній розвиток однаковий. Але з точки зору найближчих можливостей розвитку він різко відрізняється. У наведеному прикладі двоє дітей показують однаковий розумовий вік з точки зору завершених циклів розвитку, але динаміка розвитку в перспективі на майбутнє у них різна. Тому правильна організація навчання повинна, щонайменше, враховувати не один, а два рівні:

- 1) рівень актуального розвитку – вже сформовані якості і те, що дитина може робити самостійно;
- 2) зону найближчого розвитку – ті види діяльності, які дитина поки що не в змозі самостійно виконати, але з може з ними впоратися з допомогою дорослих¹⁰.

Визначити зовнішні межі зони найближчого розвитку, відрізнити її від актуальної і недоступної зони – завдання, яке вирішується поки тільки на інтуїтивному рівні і залежить лише від досвіду і майстерності вчителя.

Сучасне особистісно-розвивальне навчання базується на понятті „зона найближчого розвитку”, сформульованого Л.С.Виготським. У 50-х роках ХХ ст. воно розроблялося двома науково-практичними колективами, очолюваними Л.В.Занковим і Д.Б.Ельконіним для початкової школи.

Одна з перших спроб реалізувати ці ідеї була здійснена Л.В. Занковим. Він у 50-60-х роках розробив систему інтенсивного всебічного розвитку для початкової школи. Але у той час вона не була впроваджена в практику.

Деяко інший напрямок розвивального навчання в 60-х роках було розроблено Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим і втілено в практику роботи експериментальних шкіл. У їх технології основна увага зверталася на розвиток інтелектуальних здібностей дитини.

Спільність позицій цих двох шкіл полягає в тому, що вони намагались здійснити розвиваюче навчання в умовах старої, традиційної організаційної основи навчання – в умовах класно-урочної системи.

Розглянемо основні дидактичні *принципи* концепції Л.В.Занкова:

1. Навчання на високому рівні складності.

Цей принцип є провідним у технології розвивального навчання і характеризується, на думку Л.Занкова, не тим, що перевищує «середню норму» складності, а насамперед тим, що розкриває духовні сили дитини, дає їм простір і спрямування. Йдеться про складність, пов'язану з пізнанням суті явищ, які вивчаються, залежностей між ними, із справжнім залученням дітей до цінностей науки й культури. Засвоєні знання, стаючи надбанням школяра, забезпечують перехід на вищий ступінь розвитку¹¹.

Тобто, принцип навчання на високому рівні труднощів має в своїй суті рух, динаміку, переміщення міри труднощів щодо кожного конкретного учня. Подолавши одну трудність, учень переходить до іншої, вищої міри, яку він

¹⁰ Развивающее обучение на уроках математики: Учебно-методический комплекс дисциплины / Сост.: Л. Я Кульбякина; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. 129 с. URL: www.bigpi.biysk.ru/umkd/file/mno_17_11_2009_04_44_19.doc

¹¹ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ.: Академвидав, 2004. С. 174.

може досягнути (а може і не досягнути). Тільки досягнута міра труднощів може бути основою для здійснення діяльності з подолання вищої міри.

Міра труднощів конкретизована в програмах, підручниках. Наприклад, до програми для 3-го класу включена тема «Значення відмінків іменників (придієслівних). Деякі основні значення». Вона досить високого рівня складності, але її вивчення стимулює розвиток мислення молодших школярів. Перед тим вони вивчали 1, 2 і 3-тю відміни іменників, закінчення іменників, які належать до різних відмін, перебуваючи в одному і тому ж відмінку. Тепер учні повинні абстрагуватися від відмінностей, характерних для всіх типів відміни, і осмислити значення конкретного відмінка. Так, безприйменниковий орудний відмінок, який залежить від дієслова, має найтипніше значення знаряддя чи засобу, за допомогою якого виконується дія (гратися м'ячем, малювати пензлем, писати ручкою тощо). Таке узагальнення являє собою більш високий рівень мислення¹².

2. Високий темп вивчення матеріалу.

Цей принцип органічно пов'язаний із попереднім і передбачає відмову від одноманітного повторення пройденого матеріалу. Суть його полягає в тому, щоб діти безперервно збагачували свій розум різноманітним змістом, який створює сприятливі умови для глибшого осмислення набутих знань. Однак не варто вдаватися до поспішності в навчальній роботі і збільшувати кількість завдань для школярів. Дієвим буде використання диференційованого підходу до організації процесу навчання, тобто одні й ті самі питання програми учні вивчатимуть з неоднаковою глибиною.

3. Провідна роль теоретичних знань.

Теоретичні знання розкриваються через терміни, визначення, закономірності, закони. Принцип провідної ролі теоретичних знань орієнтує на зосередження уваги не на всіх складностях, а на пов'язаних із теоретичним осмисленням явищ, виявленнях їх внутрішніх суттєвих зв'язків. Головним у навчальному процесі є розмежування різних ознак об'єктів і явищ, що вивчаються.

Особливу роль відіграє процес порівняння, яке дає змогу з'ясувати подібність і відмінність явищ і речей, диференціювати їх властивості, відношення. Значна увага при цьому приділяється розвитку аналізуючого спостереження, здатності до виокремлення різних аспектів і властивостей явищ, їх чіткому мовленнєвому вираженню.

Варто підкреслити, що цей принцип ні в якому разі не знецінює тієї роботи, яку проводять учителі початкових класів, працюючи за традиційною системою у плані формування у молодших школярів орфографічних умінь і навичок, обчислень, навичок читати, писати, рахувати, спостерігати.

Щоб здійснення цього принципу стало більш зрозумілим, розглянемо, як будується вивчення теми «Додавання двозначних чисел».

На першому етапі вивчення теми чисел головним стає усвідомлення загального принципу операції додавання натуральних чисел:

- порозрядність виконання операції;
- використання таблиці додавання в будь-якому розряді.

¹² Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. С. 174.

Первинне знайомство з цими положеннями відбувається через усвідомлення тих практичних дій, які виконують учні для отримання результату додавання двозначних чисел, використовуючи звичну для них модель – пучками-десятками і окремими паличками. На цьому етапі формується наочний образ досліджуваної операції.

Найважливішим моментом усвідомлення висунутих положень є переведення зорового образу (дії з пучками і паличками) в знаковий запис. Колективне обговорення, аналіз того, що виконано на наочному рівні, призводить до запису такого вигляду:

$$23 + 35 = (20 + 3) + (30 + 5) = (20 + 30) + (3 + 5) = 50 + 8 = 58.$$

Він відображає основну ідею порозрядного додавання чисел і є записом алгоритму його виконання.

Практична робота з пучками-десятками і окремими паличками допомагає усвідомити і можливість використання таблиці додавання не тільки для одиниць, а й для десятків, а згодом і більш високих розрядних одиниць.

Постійне звернення до детального запису, його поетапне згортання, а потім перехід до запису додавання у стовпчик, допомагає усвідомити основні позиції виконання операції у всій повноті. Тут ідея порозрядного додавання відображена в самому взаємне розташування складових і значення суми. Подальший розвиток теми відбувається у двох напрямках: з одного боку, з'ясовується роль законів додавання як основи, що дозволяє виконувати цю операцію порозрядно, з іншого – розглядаються і порівнюються різні окремі випадки додавання, встановлюється ієрархія їх труднощі.

За такої побудови вивчення теми процес формування обчислювальних навичок постійно спирається на теоретичні знання, що лежать в його основі. Природно, що цей шлях не є найшвидшим, з точки зору оволодіння обчислювальними навичками, особливо на початку шляху, тому що усвідомлення його теоретичних основ – процес досить тривалий, але в даній системі і не ставиться таке завдання – швидкого формування досвіду. Вирішується принципово інше завдання – формування усвідомлених, міцних навичок. Такі навички мають і ще одну важливу якість: вони швидко і легко відновлюються в тому випадку, якщо через тривалу відсутність практики втрачається автоматичне їх виконання¹³.

4. Усвідомлення школярами процесу учіння.

Цей принцип впливає із загальноприйнятого дидактичного принципу свідомості і передбачає усвідомлення учнями способів дій і операцій, за допомогою яких відбувається процес учіння, що є передумовою розуміння навчального матеріалу, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, оволодіння мислительними операціями (порівняння, синтез, узагальнення), а також позитивного ставлення школярів до навчальної праці. Адже одна з найважливіших умов розвитку учня полягає в тому, що процес оволодіння знаннями і навичками є об'єктом його усвідомлення. Тому навчальний процес

¹³ Развивающее обучение на уроках математики: Учебно-методический комплекс дисциплины / Сост.: Л. Я Кульбякина; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. 129 с. URL: www.bigpi.biysk.ru/umkd/file/mno_17_11_2009_04_44_19.doc

має бути організований так, щоб учень з'ясував для себе розташування матеріалу, необхідність заучування певних його елементів.

Наприклад, якщо методика вивчення таблиць множення чисел орієнтувала на те, щоб учень просто запам'ятав вираз $7 \times 9 = 63$, то, згідно з даним принципом, учням необхідно показати, що бувають випадки, коли доводиться додавати багато одних і тих самих чисел, яку нашому прикладі: $9+9+9+9+9+9+9 = 9 \times 7 = 63$. Цю дію (додавання чисел самих до себе певне число разів) і називають множенням. Учні самі можуть скласти таблицю множення чисел у межах десяти, бо дію множення вони можуть пояснити через додавання чисел. Цей принцип вимагає аналізу власних дій, самоаналізу, тобто він вимагає рефлексії.

5. Систематична робота над розвитком усіх учнів.

Даний принцип вимагає, щоб учитель здійснював цілеспрямовану і систематичну роботу з виховання в кожного учня впевненості у своїх силах, впевненості в тому, що рано чи пізно цей матеріал учень зрозуміє і засвоїть його так, як потрібно.

Зосереджений він на подоланні неспішності окремих учнів, посиленій увазі до їх загального психічного розвитку. Йдеться про виявлення і корекцію тих аспектів психічного розвитку, відставання яких було основною причиною неспішності. За традиційної методики для подолання неспішності слабких учнів використовують багато тренувальних вправ, однак це не сприяє розвитку дітей, а спричинює ще більше відставання, оскільки вони потребують систематичної роботи, спрямованої на їх розвиток. Експерименти Л. Занкова засвідчили, що цілеспрямована й систематична робота зумовлює зрушення у розвитку слабких учнів і кращі результати у засвоєнні знань і навичок.

Сукупність цих принципів складають основу, фундамент дидактичної системи, яка спроможна забезпечити явно вищий розумовий розвиток учнів. Вона передбачає разом із тим і певні методичні зміни і доповнення. Загалом система Л. Занкова спрямована на підвищення рівня загального розумового розвитку, зокрема на розвиток спостережливості, уміння здійснювати аналіз і самоаналіз, узагальнення, конкретизацію тощо.

Великого поширення набуло також розвивальне навчання, побудоване на основі концепції Ельконіна – Давидова. В основі концепції – поняття навчальної діяльності, яка сприяє розвитку теоретичного мислення.

У результаті багаторічних експериментальних досліджень В. Давидов обґрунтував способи відбору змісту навчання в початковій школі, які враховують особливості та структуру навчальної діяльності й забезпечують формування в учнів теоретичного мислення.

Наприкінці 80-х років ХХ ст. було розроблено й опубліковано програми розвивального навчання для 1—5 класів, видано підручники та методичні посібники, що мало забезпечити інтенсивну практичну реалізацію цієї концепції.

Цілеспрямовану навчальну діяльність характеризують такі особливості:

1. Особлива форма активності дитини, спрямована на зміну себе як суб'єкта учіння.

Видатний російський психолог Сергій Рубінштейн (1889—1960) виокремив два види (способи) навчання і два види діяльності, в результаті яких

людина оволодіває новими знаннями і вміннями. Перший зорієнтований на оволодіння знаннями і вміннями як на пряму мету, а другий забезпечує аналогічний результат через досягнення інших цілей. Учіння в цьому разі є не самостійною діяльністю, а процесом, що здійснюється як компонент і результат діяльності, до якої він включений. На завершальному етапі ефективно, за його твердженням, поєднання обох способів.

Учні початкових класів у процесі учіння беруть участь у цілеспрямованій навчальній діяльності та інших видах діяльності (ігровій, трудовій), зорієнтованих на досягнення зовсім інших цілей (виготовлення якоїсь речі, деталі, розв'язання задачі тощо). Оволодіння знаннями і вміннями при цьому є побічним результатом їх діяльності. Найефективнішим щодо успішності й особливо в психічному розвитку школярів є перший спосіб учіння (цілеспрямована навчальна діяльність). Згідно з теорією Ельконіна—Давидова, він має бути провідним, основним у процесі оволодіння новими знаннями. Це означає, що мотиви навчальної діяльності (навчально-пізнавальні) мають бути домінуючими, головними у мотивації учіння школярів.

Виконуючи одну і ту ж діяльність, учень може керуватися абсолютно різними мотивами: забезпечувати свою безпеку; догоджати вчителю; виконувати обов'язки (роль) або шукати відповідь на власне запитання. Тільки наявність мотиву останнього типу визначає діяльність учня як цілеспрямовану навчальну діяльність.

2. Головним змістом навчання повинні бути загальні способи дій щодо розв'язання різноманітних завдань, які спрямовували б діяльність учнів на оволодіння цими способами. Як відомо, однією з найхарактерніших ознак сформованості в учнів цілеспрямованої навчальної діяльності є розрізнення ними конкретного результату своїх дій і загального способу, завдяки якому вони його досягли.

3. Необхідність з'ясування у процесі цілеспрямованої навчальної діяльності походження понять і позначуваних ними дій, підтвердження необхідності цих понять і дій для теоретичного пізнання відповідної галузі знань. Це означає, що у процесі навчання знання не повинні даватися в «готовому вигляді», а вивчення нового поняття, розділу, теми має починатися з мотивації, тобто з роз'яснення, для чого і чому необхідно вивчати певний розділ, тему.

4. Організація навчання від абстрактно-загального до конкретно-окремого. Цим розвивальне навчання принципово відрізняється від традиційної дидактики, яка спрямовує пізнавальний процес від окремого до загального.

Це означає, що вивчення певного розділу повинно починатися з ознайомлення школярів із загальними, абстрактними його основами, а потім поступово збагачуватися конкретними фактами та знаннями. Наприклад, перш ніж освоювати окремі способи математичних дій, необхідно з'ясувати сутність поняття «число» як відношення величин, що є передумовою усвідомленого конструювання способів дій з будь-якими числами (цілими і дробовими, додатними і від'ємними).

Через недотримання цього принципу у процесі засвоєння виникають труднощі для дітей. Наприклад, неусвідомлення учнями закономірностей орфографії, системності її понять і правил спричинене тим, що матеріал з

орфографії сприймається не в системі, а як ізольовані правила, поняття. Отже, молодші школярі, засвоюючи теоретичні основи рідного письма, оволодівають практичними (орфографічними) вміннями.

5. Науково-теоретичний характер цілеспрямованої навчальної діяльності. У процесі досліджень було доведено можливість формування у дітей дошкільного віку елементів теоретичного мислення. Тому основний зміст навчання повинен бути орієнтований на наукові, а не емпіричні знання. Його необхідно спрямувати на формування в учнів науково-теоретичного стилю мислення. Цю гіпотезу згодом підтвердили експериментально в учнів, які навчалися за цією методикою, було виявлено значно вищий темп розумового розвитку.

Водночас установка на ранній розвиток абстрактного, понятійного мислення, формування його на основі «сходження» від абстрактного до конкретного нерідко призводить до недооцінки ролі наочності, конкретизації знань.

Очевидно, мають рацію педагоги, психологи, які застерігають від невинного протиставлення емпіричного і теоретичного узагальнень, диференціації мислення на емпіричне і теоретичне як самостійних форм пізнання. Адже обидва види мислення безперервно взаємодіють щодо змісту, взаємодоповнюються: емпіричні знання (абстракції, поняття тощо), як відомо, становлять основу розвитку теоретичних знань, а теоретичні знання розширюють сферу функціонування знань емпіричних.

Термін «розвивальне навчання» міцно увійшов у масову педагогічну практику. Сьогодні його вживання настільки різноманітне, що необхідне вже спеціальне дослідження для з'ясування його сучасного значення. Можна запропонувати кілька визначень-узагальнень даного поняття:

- під розвивальним навчанням розуміється новий, активно-діяльнісний спосіб (тип) навчання, що приходить на зміну пояснювально-ілюстративному виду навчання;

- розвивальне навчання враховує і використовує закономірності розвитку, пристосовується до рівня і особливостей індивідуума;

- у розвиваючому навчанні педагогічні впливи випереджають, стимулюють, направляють і прискорюють розвиток спадкових даних особистості;

- у розвивальному навчанні дитина є повноцінним суб'єктом діяльності;

- розвивальне навчання спрямоване на розвиток усієї цілісної сукупності якостей особистості;

- розвивальне навчання відбувається в зоні найближчого розвитку дитини¹⁴.

На сьогодні поряд з терміном розвивального навчання вживають також поняття «розвиваюче навчання», «проблемно-розвивальне навчання», а в

¹⁴ Развивающее обучение на уроках математики: Учебно-методический комплекс дисциплины / Сост.: Л. Я Кульбякина; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. 129 с. URL: www.bigpi.biysk.ru/umkd/file/mno_17_11_2009_04_44_19.doc

контексті технологізації освітнього процесу – поняття «технологія особистісно-розвивального навчання», яким і послуговуватимемось надалі.

Основна відмінність особистісно-розвивального навчання від традиційного в цілях навчання: мета традиційної (початкової) школи – навчити дитину читати, писати, рахувати; мета особистісно-розвивального навчання – сформувати в дитини конкретні здібності (рефлексії, аналізу, планування) до самовдосконалення. Головне завдання педагога – вивчаючи особисті навчально-пізнавальні можливості учня, визначити індивідуальну зону найближчого розвитку дитини, допомогти формуванню її ще не розвинених здібностей.

Завдання особистісно-розвивального навчання: формування особистості з:

- а) гнучким розумом;
- б) розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій;
- в) певними навичками і творчими здібностями.

Зміст освіти залишається програмовим, можливо, дещо розширюються його межі.

Методи для організації технології особистісно-розвивального навчання найкраще використовувати проблемні, продуктивні, дослідницькі, які сприяють розвитку творчого мислення та уяви, однак при цьому не відкидається застосування інформаційних, репродуктивних та репродуктивно-продуктивних методів. З прикладом використання проблемного методу на уроці математики, проведеного за технологією розвивального навчання, можна ознайомитись в Додатку 12.

Урок в особистісно-розвивальному навчанні – це насамперед урок життя в ситуації невизначеності, напрацювання таких навичок, які дадуть дитині змогу в майбутньому розв'язувати нові проблеми.

Поняття «урок» визначається виходячи з двох позицій:

- 1) урок як простір вироблення певної навчальної дії;
- 2) урок як відрізок часу в 30-40 хвилин (80 хв. – подвоєні).

У системі особистісно-розвивального навчання урок – це не відрізок часу, а фрагмент діяльності, спрямованої на формування певної навчальної дії. Такий урок може тривати й 2 години, і 10 хвилин. Як результат, у розвивальному навчанні протягом 40 хвилин, як правило, реалізуються уроки кількох типів.

Урок має особливу постійну психологічну структуру:

1. Урок завжди починається зі встановлення психологічного міжособистісного контакту педагога з дітьми. Це перший обов'язковий елемент психологічної структури уроку розвивального навчання. Для цього необхідно з посмішкою витримати паузу перед початком уроку та промовити слова, що не мають відношення до навчання (погода, жарт, новини тощо). Такі засоби емоційного духовного єднання використовуються для переходу до спільної діяльності.

2. Другий елемент – залучення дитини в конкретну предметну діяльність, відновлення її процесу (чим займалися на математиці вчора, що довідалися нового, чи збереглися знання в пам'яті тощо). Значення даного елемента уроку полягає у переживанні успішності попередніх практичних дій.

3. Третім елементом є «зачіпка» – та несподівана дивовижність, зупинка у звичній діяльності, що перетворює її на ситуацію невизначеності, надає їй

загадковості. Таким чином створюється проблемна ситуація. Вихід із неї – визначення задачі: «Ми не знаємо розв'язання, але продовжуємо рух, знаємо, куди йти». Тут з'являється навчально-пізнавальний мотив, що спрямовує розумову діяльність дітей.

4. Четвертий елемент психологічної структури уроку – організація навчальних дій дітей з аналізу проблемної ситуації, вибір форм роботи (фронтальної, парної, групової, комбінованої). Важлива увага вчителя до будь-яких дитячих здогадів, гіпотез та їх фіксація на дошці.

5. П'ятий елемент – пауза перед розв'язанням. Завдання проаналізоване, пропозиції вичерпуються. Колективна діяльність змінюється індивідуальною роботою. Уміння тримати паузу – прояв майстерності педагога.

6. Кульмінація – знаходження нового способу розв'язання задачі (суперечності). Цей момент вимагає негайного емоційного відгуку, і разом з тим – певного часу, щоб більшість дітей могли самостійно знайти новий спосіб розв'язання. Учитель використовує різноманітні форми індивідуального спілкування з кожним учнем класу.

7. Розв'язка, епілог – сьомий елемент уроку. Тут відбувається рефлексія. Акцент робиться на загальному діловому обговоренні просування вперед – окремих учнів, всього класу та самого вчителя. Завершення уроку має бути пережите та усвідомлене дитиною як її особистий внесок у спільну колективну діяльність.

Формування певної навчальної дії в структурі навчальної діяльності визначає **тип уроку**. В системі особистісно-розвивального навчання основні типи уроків виділяють відповідно до навчальних дій. Тому типи уроків такі:

- 1) урок постановки навчальної задачі;
- 2) урок розв'язання навчальної задачі;
- 3) урок моделювання й перетворення моделі;
- 4) урок розв'язання окремих задач із застосування відкритого способу;
- 5) урок контролю й оцінювання.

Часова і просторова організація уроку в технології особистісно-розвивального навчання має свої особливості. Як уже зазначалось, кожний урок має починатися з орієнтування учнів у майбутній діяльності, з оцінки вже освоєного ними способу розв'язання. Учні коротко фіксують вже наявні знання, виявляють проблему та формулюють нове завдання (5-6 хв.) Усі епізоди такої роботи у формі моделей фіксуються на лівій стороні дошки. Внизу визначається задача уроку.

На центральній частині дошки відбувається вся робота дітей з розв'язання визначеної задачі: фіксуються всі варіанти розв'язання, результати групової роботи тощо. Результатом уроку є отримання нового знання. Цей результат (теж у модельній формі) записується на правій стороні дошки. Поруч з ним фіксується проблема на завтра. Тут же записується домашнє завдання, спрямоване на відпрацювання та уточнення нових знань, отриманих на уроці. Такий розподіл записів фіксує етапи діяльності та їх зміст, сприяє усвідомленню учнями процесу навчання, розвитку самостійності. Таким чином,

вже у 3-4 класах учням пропонується самим розпочинати або закінчувати урок, визначати проблему, пропонувати домашнє завдання¹⁵.

На уроках розвивального навчання варто створювати ситуації передачі вчительських функцій учням. Це: планування та рефлексія дій (у межах уроку, реалізації навчально-практичної задачі, навчальної задачі), колективне визначення групи знань і вмінь (під час засвоєння певного способу дій), складання завдань для однокласників, аналіз можливих видів помилок, взаємоконтроль і взаємооцінювання, проведення фрагментів уроків, вибір форми роботи для виконання завдання, різновікова співпраця. Орієнтовні зразки уроків за технологією розвивального навчання можна переглянути в Додатках 13 і 14.

Ефективності уроку сприяє:

– проведення стартової діагностики, що визначає рівень розумового розвитку учнів, їхнє ставлення до навчання, вміння самостійно організувати свою пізнавальну діяльність;

– диференціація учнів не менш, як на 6 груп, щоб мати можливість давати різні завдання групам;

– надання учням можливості самостійно ставити перед собою завдання, вибрати види діяльності, визначати їх обсяг;

– розвиток колективного мислення, обговорення проблеми;

– піклування про психологічний контакт з класом, творче самопочуття;

– постійна робота вчителя над підвищенням своєї майстерності.

Крім цього, ефективності уроків сприяють такі психологічні умови його підготовки, за яких вчитель мусить вивчати, знати, визначати:

- рівень розумового розвитку учнів;

- їх ставлення до навчання;

- вміння самостійно організовувати свою розумову діяльність;

- творче самопочуття на уроці;

- психологічний контакт з класом;

- вміння вчителя організовувати пізнавальну діяльність учнів¹⁶.

Готуючись до уроку, вчитель має продумувати та організовувати учнівську діяльність так, щоб відбувався розвиток процесів сприйняття, щоб учні засвоювали матеріал, щоб у них поступово нагромаджувався індивідуальний досвід пошукової діяльності, розвивалась уява, здатність комбінувати, конструювати, перетворювати.

Як бачимо, кожен з авторів описаних педагогічних технологій по-своєму намагався реалізувати стратегію особистісно орієнтованого підходу. Також дані технології об'єднує те, що всі вони належать до системних, тобто таких, які передбачають зміни усього освітнього процесу закладу освіти, а не лише окремої його частини. Впровадження подібних технологій залежить не від окремого вчителя чи групи активних педагогів, а насамперед від ініціативного керівника закладу освіти.

¹⁵ URL: http://uman-nvk1.edukit.ck.ua/downloadcenter/pochatkova_shkola/metodichnij_poradnik/

¹⁶

Тема 4. Локальні технології та можливості їх застосування

4.1. Технології інтерактивного навчання.

4.2. Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера.

4.3. Проектна технологія.

4.4. Інформаційні технології в сучасній школі.

4.1. Технології інтерактивного навчання.

1.а) Реалії педагогічної практики вимагають від педагогів постійного пошуку шляхів максимально ефективних способів викладання, оптимальних методів і засобів навчання. Одним із таких засобів, значущість якого було обґрунтовано ще педагогами минулого сторіччя та підтверджено педагогічною практикою, є інтерактивне навчання.

Інтерактивне навчання (inter – взаємний, act – діяти) – це такий спосіб організації навчання, за якого навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх його учасників. За такого навчання і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють, здійснюють.

Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Особливого поширення таке навчання набуло в Західній Європі та США. У результаті досліджень було доведено, що лекція забезпечує лише 5% засвоєння навчального матеріалу, читання – 10%, перегляд відеоматеріалів – 20%, демонстрація (приміром, дослідів) – 30%, дискусії – 50%, практична діяльність – 75%, взаємонавчання – 90%. Зважаючи на те, що інтерактивне навчання великою мірою ґрунтується на взаємонавчанні, то використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі дозволить значно збільшити процент засвоєння навчального матеріалу. Звичайно, взаємонавчання має не лише сильні, а й **слабкі сторони**:

- взаємонавчання як постійно діючий механізм налагодити важко;
- процес взаємонавчання важко контролювати;
- за невдалого навчання потрібно переучувати і учня «учня», і учня «вчителя», що потребує додаткових зусиль.

Тому, **для успішного застосування** інтерактивних технологій навчання вчителю необхідно пам'ятати:

- інтерактивне навчання – не самоціль, а лише засіб для досягнення атмосфери співробітництва в класі;
- інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і вчителя;
- починати з простіших технологій;
- в кінці уроку варто провести коротку самостійну роботу для з'ясування рівня засвоєння матеріалу.

б) Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до **структури уроків**. Як правило, така структура містить 5 елементів:

1. мотивація;
2. оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
3. надання необхідної інформації;
4. інтерактивна вправа – центральна частина уроку;
5. підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

Мотивація. Мета цього етапу – сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної проблеми, теми. З цією метою можуть бути використані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, подив, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання. Це може бути коротка розповідь вчителя, бесіда, демонстрування наочностей, нескладна інтерактивна вправа (мозковий штурм, мікрофон, криголам тощо). Цей елемент уроку має займати не більше 5% часу заняття.

Метою інтерактивної вправи є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку. Ця частина уроку має займати приблизно 50-60% часу на уроці. Обов'язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи:

- інструктування – вчитель розповідає учасникам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань, запитує, чи все зрозуміло учасникам (2-3 хв.);
- об'єднання в групи і (або) розподіл ролей (1-2 хв.);
- виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним (5-15 хв.);
- презентація результатів виконання вправи (3-5 хв.);
- рефлексія результатів учнями: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів (5-15 хв.)

Рефлексія є природним невід'ємним і найважливішим компонентом інтерактивного навчання на уроці. Вона дає можливість учням і вчителю:

- усвідомити, чого вони навчилися;
- пригадати деталі свого досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і відчували, коли вперше зіткнулися з тією чи іншою навчальною технологією;
- оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу і спланувати чіткі кроки його подальшого опрацювання;
- порівняти своє сприймання з думками, поглядами, почуттями інших й інколи скоригувати певні позиції;
- привчити людину рефлексувати в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогножуючи подальші кроки;
- учителям – побачити реакцію учнів на навчання та вносити необхідні корективи.

Рефлексія здійснюється у різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, в письмовій та усній формах.

Підведення підсумків – дуже важливий етап інтерактивного навчання. Саме тут усвідомлюється зміст зробленого, підводиться риска під знаннями, що були засвоєні, встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться в майбутньому.

Функції підсумкового етапу:

- прояснити зміст опрацьованого;
- порівняти реальні результати з очікуваними;
- проаналізувати, чому відбулося так, а не інакше;
- зробити висновки;
- закріпити чи відкоригувати засвоєне;
- намітити нові теми для обмірковування;
- встановити зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що потрібно засвоїти
- скласти план подальших дій.

Основні стадії підсумкового етапу уроку:

- встановлення фактів (що відбулося?)
- аналіз причин (чому це відбулося?)
- планування дій (що нам робити далі?)

в) Технології кооперативного навчання.

Кооперативне навчання – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою.

Основні ознаки кооперативної групової роботи:

1) поділ класу на групи для досягнення конкретного навчального результату;

2) склад груп змінюється залежно від змісту і характеру навчальних завдань;

3) завдання, які виконує група, можуть бути:

- за складністю - однаковими або різними;
- за метою і змістом - однаковими;
- за змістом - взаємодоповнюючими або послідовно пов'язаними із завданнями інших груп за логікою матеріалу, що дозволяє вивчити проблему з різних боків;

- за способом виконання – різними або однаковими.

4) завдання мають виконуватися так, щоб можна було врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи й групи в цілому.

Оптимальна кількість членів групи – 3-5 чол.

До технологій кооперативного навчання належать:

- робота в парах (Дод. 15)
- ротаційні (змінювані) трійки (Дод. 16)
- два – чотири – всі разом (Дод. 17)
- карусель (Дод. 18)
- робота в малих групах (діалог, синтез думок, спільний проект, коло ідей) (Дод. 19)
- акваріум (Дод. 20).

г) Технології колективно-групового навчання

До цієї групи належать інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу. Сюди належать:

- обговорення проблеми в загальному колі (Дод. 21)
- мікрофон (Дод. 22)
- незакінчені речення (Дод. 23)
- мозковий штурм (Дод. 24)
- навчаючи – учусь (Дод. 25)
- ажурна пилка (Дод. 26)
- аналіз ситуації (Дод. 27)
- розв'язання проблем (Дод. 28)
- дерево рішень (розв'язків) (Дод. 29).

д) Технології ситуативного моделювання

Ситуативне моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення учнів у гру (ігрове моделювання явищ, які вивчаються).

Завдання педагога полягає у підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті. Учніма надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності: учні самі вибирають власну роль у грі, висувають припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Вчитель тут виступає як інструктор, тренер, суддя, ведучий, головуєчий.

Як правило, ігрова модель реалізується в 4 етапи:

- орієнтація (введення в тему, ознайомлення з правилами гри)
- підготовка (обговорення сценарію, розподіл ролей)
- основна частина – проведення гри
- обговорення.

До таких технологій належать:

- імітації, симуляції (Дод. 30)
- розігрування ситуації за ролями (Дод. 31).

е) Технології опрацювання дискусійних питань

Дискусія – широке публічне обговорення якогось спірного питання. Участь у дискусії сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати власну думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Запорукою успішності дискусії є її чітка організація:

- ретельне планування
- чітке дотримання правил ведення дискусії усіма учасниками
- дотримання визначеного регламенту.

Щоб навчити школярів дискусійним формам роботи, треба розпочинати з простіших технологій: метод ПРЕС (Дод. 32), займи позицію, зміни позицію (Дод. 33), неперервна шкала думок (Дод. 34).

Далі можна використовувати складніші: дискусія в стилі телевізійного ток-шоу (Дод. 35), оцінювальна дискусія (Дод. 36), дебати (Дод. 37).

Важливо на закінчення дискусії підвести підсумки, проаналізувати дії учасників. Для закріплених отриманих у процесі дискусії знань можна дати учням письмове завдання.

4.2. Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера.

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної самотійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, сприймати сміливі, нестандартні рішення. Визначенню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги (В.А.Кан-Калик, Н.В.Киричук, Н.В.Кузьміна, С.О.Сисоева, Н.В.Кичук та інші).

Головними показниками творчої особистості можна назвати творчі здібності (креативність), розвинене творче мислення та інтелектуальну активність.

Креативність сучасна наука¹⁷ визначає як творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми. Креативну людину зазвичай відрізняє інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного, відкритість до нового досвіду, вміння вбачати проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим, самотійність поглядів та оцінок, непідлеглість стереотипам, відкритість до різних ідей, а також здатність дивуватись і захоплюватись. Характерним для креативності є так зване дивергентне мислення, коли пошук ідеї йде одночасно в різних напрямках, не підпорядковується єдиній логіці (на відміну від конвергентного, коли всі зусилля спрямовуються на відшукування одного, єдино правильного розв'язку).

На відміну від креативності, творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення¹⁸. Стосовно дитячої творчості, творчості школярів, то для її результатів характерна суб'єктивна новизна (тобто діти не створюють чогось абсолютно нового). А цінність дитячої творчості видатний психолог Л.Виготський вбачає не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Основними критеріями розвитку учнівської творчості О.В.Моляко називає:

- 1) творчий рівень задач, що розв'язуються учнями на уроках і в позаурочний час;
- 2) рівень оволодіння прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності;
- 3) новизна продукту дитячої творчості¹⁹.

В науці досі тривають дискусії: чи можна навчити творчості? Але вищезазначені критерії та досвід роботи експериментальних шкіл дають змогу ствердно відповісти на це питання.

Основною умовою успішного навчання та формування творчої особистості є наявність трьох складових інтелектуальної діяльності, спрямованої на засвоєння чогось принципово нового:

- 1) високий рівень сформованості елементарних пізнавальних процесів;

¹⁷ Енциклопедія освіти / головний ред.. В.Г.Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 432.

¹⁸ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997. С. 326.

¹⁹ Енциклопедія освіти / головний ред.. В.Г.Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 899.

- 2) високий рівень активного мислення;
- 3) високий рівень організованості й цілеспрямованості пізнавальних процесів.

Завдання вчителя – створити атмосферу творчості, пошуку нового, піддавання сумніву відомих істин. Він повинен сам оволодіти певними технологіями розвитку творчості, продуктивної діяльності і впроваджувати їх у своїй роботі з дітьми.

Розглянемо деякі технології, які сприяють формуванню творчої особистості.

1) Технологія створення психологічних умов підготовки школярів до творчої діяльності. Її основні положення:

– діяльність учня не повинна регламентуватись, а її процес має бути організований так, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають комбінування, пошук аналогій, універсалізацію, випадкові видозміни;

– потрібно викликати інтереси, крізь які проходять усі зовнішні впливи, породжуючи внутрішні стимули, що й є збудниками активності особистості.

– важливу роль у стимулюванні такого інтересу відіграють *навчальні завдання*, що потребують узагальнення, систематизації, порівняння, аналізу, пошуку, експериментування, а також *творчі завдання*: на виявлення протиріччя, на конструювання заданих ситуацій, завдання – головоломки, парадокси, проблеми, антимонії, завдання на формування проблем, завдання на винахідливість.

2) Технологічна схема узагальненого заняття пошукового типу (за В.Шубинським). Її основні етапи:

– висунення логічної суперечності, парадоксу;

– постановка проблеми;

– розв'язання проблеми (аналіз проблеми, висунення гіпотез, роздуми, задуми, синтез нових знань);

– критичний аналіз і теоретичне обґрунтування результатів розв'язання проблеми;

– експериментальна перевірка результатів творчої діяльності та впровадження їх у життя²⁰.

3) Технологія розв'язання винахідницьких задач – ТРВЗ. (Автор – С.Г.Альтшуллер).

4) Технологія колективного творчого виховання (за І.П.Івановим).

Надалі детальніше розглянемо дві останні технології розв'язання винахідницьких задач Г.Альтшуллера.

Досягнення творчого рівня розвитку особистості можна вважати найвищим результатом будь-якої педагогічної технології. Але існують технології, в яких розвиток творчих здібностей є пріоритетною метою. Серед них чільне місце посідає ТРВЗ — теорія розв'язання винахідницьких завдань, яка ефективно сприяє розвитку технічної творчості загалом і творчої

²⁰ Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / Пехота О.М. та ін. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.

особистості зокрема. Створена вона в 1946 р. російським ученим-дослідником, письменником-фантастом Генріхом Альтшуллером (1926—1998).

Технологію Альтшуллера протягом тривалого часу з успіхом використовували у роботі з дітьми на станціях юних техніків. У 70—80-ті роки ХХ ст. ТРВЗ широко впроваджували в школах і училищах, а з 1987 р. — і в дитячих садках.

Нині ТРВЗ успішно розвивається в навчальних закладах Києва, Полтави, Харкова, Рівного, Луганська та інших міст України. У м. Одесі (під керівництвом М.Меєровича і Л.Шрагіної) працює лабораторія «ТРВЗ — педагогіка України».

Теорія Альтшуллера виходить із того, що завдання бувають різними за складністю, а для того, щоб вирішувати складні завдання, необхідно з допомогою спеціальних прийомів їх спростити, після чого завдання стають легкими для розв'язання.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що, коли дитині 3—6 років, її творча уява, фантазія сягають найвищого розвитку. Та якщо тричотирирічний малюк мислить нестандартно, часом навіть інтуїтивно, то згодом ця здатність зникає, оскільки дітей вчать сприймати вже готове, всіма доведене. Навіть молодші школярі настільки пригноблені стереотипами мислення (у ТРВЗ — психологічною інерцією), що їх уже неможливо навчити грамотно творчо мислити. Тому прийоми ТРВЗ варто використовувати у роботі з дітьми якомога раніше, навіть у дошкільних закладах, адже у старшому віці у дітей виявляється психологічна інерція.

Психологічна інерція є бар'єром при створенні, застосуванні нового. Такими психологічними бар'єрами можуть бути:

- боязнь втрутитися в чужу галузь, породжена вузькою спеціалізацією (ковчег будували любителі, професіонали будували «Титанік»);
- боязнь видатися некомпетентним, що породжує боязнь критики;
- страх перед авторитетом;
- боязнь ідеального як чогось недосяжного, нереального;
- невміння сприймати об'єкт у незвичній функції, тобто творча сліпота.

Для усунення цих бар'єрів необхідно дотримуватися основних **принципів стимулювання творчої активності**, які передбачають:

- створення для дитини безпечної психологічної бази, до якої вона могла б повертатися, будучи «здивованою» власними відкриттями у процесі пошуків нестандартних рішень;
- підтримання здатності дитини до творчості, неприпустимість несхвальної оцінки творчих спроб;
- терпимість до незвичних ідей і запитань, необхідність відповідати на всі запитання дітей тощо²¹.

На сьогодні ТРВЗ застосовують у музиці, літературі, журналістиці, менеджменті, рекламі тощо. Розроблено курс соціальної ТРВЗ (розв'язання життєвих проблем). У мережі Інтернет є більше 581 тис. посилань на слово

²¹ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. С. 214.

«ТРИЗ» та більше 8 тисяч – на ТРВЗ. Створено Міжнародну, Європейську та регіональні асоціації ТРВЗ. У США працює Інститут Альтшуллера. Ця технологія розповсюджена в Канаді, США, Австралії, Японії, країнах Європи та Південної Америки.

Систему ТРВЗ було адаптовано для роботи з дітьми у школі й дитячому садку. Праці Г.Альтшуллера «Алгоритм винаходу», «Творчість як точна наука» стали основою так званої творчої педагогіки. Згодом у спеціальних дослідженнях (В.Бухвалов, Б.Злотін, Г.Іванов, С.Ладоскіна, А.Нестеренко, Т.Сидорчук, Л.Шрагіна, М.Шустерман) було розроблено методи і прийоми навчання школярів на базі ТРВЗ, а також адаптовано основні принципи ТРВЗ для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (А.Страунінг, О.Нікашин). Суть цієї технології полягає у формуванні системного, діалектичного мислення, розвитку творчої уяви, винахідницької кмітливості. Використання її має не просто розвинути фантазію дітей, а навчити їх мислити системно, творчо, розуміти єдність і протиріччя навколишнього світу, бачити і вирішувати проблеми. На це може бути здатною тільки творча особистість.

Технологія ТРВЗ для дошкільників і молодших школярів є технологією колективних ігор і занять з детальними методичними рекомендаціями. Вона має на меті не замінити основну програму, за якою працює педагог, а максимально підвищити її ефективність. Основу технології становлять ігри-заняття, під час яких діти знайомляться з навколишнім світом, вчать виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і розв'язувати ці суперечності, і які передбачають самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності.

Виявлення і розв'язання суперечностей є ключем до творчого мислення. Безліч їх трапляється у навколишньому житті, бо скрізь, де необхідно щось удосконалити, поліпшити, доводиться мати справу із суперечностями.

Діти дошкільного та молодшого шкільного віку виявляють такі суперечності, працюючи над ігровими і казковими завданнями, які перетворюються на захоплюючу пошукову, аналітичну діяльність. Такою для багатьох із них стає *гра «Добре — погано»* (автори — М.Шустерман і Л.Шуб), яка ґрунтується на положенні про те, що кожен предмет, явище має свої позитивні й негативні сторони. Для гри обирають будь-який об'єкт, який не викликає в дитини стійких асоціацій, позитивних або негативних емоцій. Це може бути олівець, книга, лампа тощо. Кожен гравець має назвати, що в об'єкті «погано», а що «добре», що подобається і що не подобається, що зручно і що не зручно. Наприклад, поняття «снігопад»: добре ліпити із свіжого снігу снігову бабу, але засніженими шляхами погано їхати машинам; «голосна музика»: добре зранку — швидко прокидаєшся і робиш зарядку, але ввечері заважає робити уроки і спати²².

Вирізняють два способи проведення гри.

1. Букети «Добре – Погано».

Технологія проведення:

²² Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. С. 216.

- називається об'єкт чи явище;
- потрібно знайти в ньому якнайбільше позитивних і негативних сторін (ознак).

Наприклад: крейда.

Добре	Погано
Можна писати	Забруднює руки
Білити	Закінчується
Жувати	Мокне

2. Ланцюжок «Добре – Погано».

Технологія проведення:

- називається об'єкт або явище;
- потрібно знайти у ньому позитивну ознаку 1;
- до виявленої ознаки 1 знайти протилежну (негативну) ознаку 2;
- до ознаки 2 знайти протилежну (позитивну) ознаку 3... і т.д.
- скласти якомога більший ланцюжок позитивних і негативних ознак.

Наприклад:

Крейда – це добре: можна писати на дошці.

Писати на дошці – це погано: треба витирати.

Треба витирати – це добре: можна написати щось нове.

Можна написати щось нове – це погано...²³

Гра «Добре — погано» розвиває мову дитини, її фантазію, вчить розмірковувати; яскраво ілюструє деякі закони діалектики, зокрема такі її категорії, як протиріччя, якість і кількість, можливість і дійсність.

Для розв'язання протиріч дітям пропонують цікаві ігрові завдання. Наприклад, обговорюючи властивості парасольки, вони зважають на те, чим вона зручна і чим незручна і в такий спосіб доходять висновку, що для захисту від дощу вона повинна бути великою, а для зручності використання — маленькою. Але чи може парасолька одночасно бути великою і маленькою? Завдання розв'язують прийомом розподілу в часі суперечливих вимог до парасольки. Складана парасолька — в одному разі вона велика, в іншому — маленька.

За підрахунками Г.Альтшуллера, існує до **40 принципів розв'язання протиріч**. Цими принципами успішно користувалися герої народних і авторських казок. Ознайомлення навіть з деякими з них свідчить про їх універсальність:

1. Зроби заздалегідь (принцип заснований на зміні об'єкта). Наприклад, герої вирушають у далеку дорогу і розмотують ниточку клубка, розкидають камінці, що допоможе їм повернутися назад.

2. Перетворити шкоду на користь. Негативні фактори використовуються для отримання позитивного ефекту. Наприклад, у казці братів Грімм «Три пряжи» наявний фактор — потворності трьох тіток (відвисла губа, довгий палець, величезна нога) позбавили головну героїню від немилої роботи (позитивний результат).

²³ Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / автори-упорядники: О.В.Лесіна, В.П.Телячук. – Харків : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. С. 43-44.

3. Прийом копіювання. Замість справжнього об'єкта використовують його оптичну копію. Наприклад, у казці О. Пушкіна «Руслан і Людмила» Чорномор, щоб спіймати Людмилу, яка втекла, перетворюється на Руслана і легко досягає мети. А в «Молодильних яблуках» такий прийом використовує Вовк, перетворившись спочатку на коня, а потім — на царівну.

4. Принцип мотрійки. Заснований на розташуванні одного предмета в середині іншого. Так, Чахлик Невмирущий ховає свою смерть на кінчику голки, голку — в яйці, яйце — в качці, качку — в качурі, качура — в кришталевій скриньці.

5. Розв'язання протиріч у часі. У казці С. Маршака «Дванадцять місяців» одні місяці з'являються на новорічній галявині раніше свого часу, а інші — значно пізніше.

6. Принцип зміни агрегатного стану. Об'єкт переходить в інший агрегатний стан і від цього змінюються його якості. Так, серце Кая з казки Г.-Х. Андерсена «Снігова королева» перетворилося на кригу та змінило свої якості: замість доброго стало злим.

Практики-початківці, як правило, користуються розробленими прийомами розв'язання протиріч. Досвідчені педагоги, працюючи з дітьми, самі знаходять протиріччя і способи їх розв'язання в об'єктах природного та предметного світу. Та всі прийоми зорієнтовані на те, щоб навчити дітей шукати і знаходити своє рішення, виявляти творчу фантазію.

Методи, які застосовують у технології ТРВЗ, розвивають такі пізнавальні та творчі здібності дітей, як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати й синтезувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, вибудовувати гіпотези, застосовувати нові ідеї та методи розв'язання задач на практиці; здатність висловлювати оригінальні ідеї і винаходити нове; творча уява, дивергентність мислення (здатність припускати існування кількох правильних відповідей на одне запитання і продукувати оригінальні творчі ідеї), розуміння неоднозначності ідей, розвинена інтуїція та ін.

Метод фокальних об'єктів (МФО). Суть його полягає у перенесенні властивостей одного предмета на інший. Фокальним (лат. focus — осередок) називають об'єкти, що перебувають у фокусі, в центрі уваги. Послуговуючись цим методом, ставлять такі завдання:

1. Придумати щось нове, видозмінюючи або вдосконалюючи реальний об'єкт.

2. Познайомити дітей з чимось новим або закріпити здобуті раніше знання, розглядаючи предмет у незвичному ракурсі.

3. Скласти розповідь або казку про об'єкт, який розглядається, використовуючи знайдені ознаки (повністю або частково).

4. Проаналізувати художній твір або картину.

5. Розробити новий вид заняття, прогулянки, рухливої гри тощо, обравши словосполучення, яке найбільше подобається або відповідає меті. Словосполучення добирають несподівані. Розробляючи новий вид діяльності, необхідно чітко окреслити, що саме обмірковується — форма чи зміст.

Використовуючи метод фокальних об'єктів, слід дотримуватись такого алгоритму роботи:

1. Розглядаючи або змінюючи будь-який об'єкт, мимоволі обрати інший предмет (кілька предметів), який не стосується фокального слова.

2. Для вибору іншого предмета (кількох предметів) дітям пропонують картинки, іграшки, яскраві предмети.

3. Дати 5—10 визначень вибраного предмета (Який він (вона, воно, вони)?).

4. Дібрані ознаки прикладають до слова у фокусі; отримані словосполучення розглядають.

5. Коли потрібне або цікаве словосполучення знайдено, надати фокальному слову відповідних якостей. Для цього ввести до фокального об'єкта не властиві йому елементи, які зумовлюють його видозміну.

Наприклад:

- Вчитель: Про кого ми сьогодні будемо складати казку?

- Учні: Про песика!

- В: Таким чином, слово у фокусі — «песик». Далі потрібно назвати слова, які не пов'язані з песиком.

- У: Стіл, квітка.

- В: Отже, слова-помічники – «стіл» і «квітка». Тепер подумайте і скажіть: яким може бути стіл? А якою буває квітка?

- У: Стіл — письмовий, високий, дерев'яний, кухонний.

Квітка — яскрава, духмяна, ніжна, червона і т.д..

- В: Спробуємо названі прикметники поєднати з нашим основним, фокальним словом – «песик», і уявімо, яким буде цей песик, як він виглядатиме?

- У: Письмовий песик – песик, який вмів писати; або любив лежати на письмовому столі.

Високий песик – песик відповідної породи або той, що любив стояти на задніх лапках, щоб здаватися вищим.

Дерев'яний песик – іграшковий, вирізаний з дерева.

Кухонний песик – песик, намальований на кухонному рушничку, посуді; або песик, який любить сидіти на кухні, чекаючи на їжу.

Яскравий песик – песик-світильник, песик-новорічна іграшка.

Духмянний песик – торт, пиріг у вигляді песика.

Ніжний песик – песик-подушка або песик з лагідною вдачею.

Червоний песик – песик, який впав у відро з червоною фарбою, песик, що засоромився і т.д.

- В: Які з уявних песиків вам сподобалися чи запам'яталися найбільше?

- У: Кухонний песик, яскравий песик, духмянний песик і т.д.

- В: Тепер кожен виберіть той образ песика, який вам найбільше сподобався, і складіть про нього казку. Наприклад, комусь сподобався письмовий песик, тобто, песик, який вмів писати. Розкажіть, де він жив, як навчився писати, навіщо це йому, які пригоди з ним відбувалися і т.п.

Аналогічно діти можуть складати оповідання, вірші, малювати малюнки, складати сценарії свят, використовуючи ті образи, які виникли в їхній уяві під час використання методу фокальних об'єктів.

Метод синектики. Його творцем є американський психолог Вільям-Джеймс Гордон. Полягає цей метод у створенні групи людей різних

спеціальностей задля пошуку творчих рішень шляхом необмеженого тренування уяви і об'єднання несумісних елементів. Такі групи називають синектичними (грец. *synektike* — об'єднання різнорідних елементів). Синектика була розроблена наприкінці 50-х — на початку 60-х років ХХ ст. на основі застосування методу групової генерації ідей (мозкового штурму).

У процесі творчості В.-Дж.Гордон виокремлював два його види:

- 1) неопераційний (некерований), основою якого є інтуїція, натхнення;
- 2) операційний (керований), що ґрунтується на використанні різних аналогій.

Для творчого процесу важливо вміти перетворювати незвичне на звичне і навпаки. Головне — побачити у новій, незвичній ситуації, проблемі щось знайоме, тобто таке, що розв'язується відомими способами. А, як відомо, цілеспрямоване застосування аналогій суттєво підвищує ефективність творчого мислення. За своєю суттю аналогії можуть бути прямими, фантастичними, емпатійними (заснованими на розумінні емоцій, психічних станів іншого, від грец. *empathia* — співпереживання).

1. *Пряма аналогія*. Вона означає схожість об'єктів різних галузей за певними властивостями або відношеннями. Здебільшого її визначають за такими критеріями:

— аналогія за формою. Використовується, коли аналог предмета, який розглядається, містить ті самі ознаки, що й оригінал, або коли новостворений об'єкт зовні нагадує будь-який інший (книга — двері, плитка шоколаду, цеглина тощо);

— компонентна (структурна) аналогія. Встановлюється за схожістю елементів (компонентів) об'єкта. Визначивши його орієнтовну структуру, необхідно знайти об'єкт з аналогічною структурою (сніг — морозиво; вати — хмара; піна — солодка вата);

— функціональна аналогія. Визначивши функції об'єкта, віднаходять об'єкт, якому властиві ці або аналогічні функції. Як правило, шукають у протилежних галузях, наприклад у техніці й природі (машина — кінь, мурашка, віслючок, стоніжка, потяг; вітер — пилосос, вентилятор);

— аналогія за кольором. Добираються об'єкти одного кольору та відтінку. Наприклад, сонце — кульбабка, банан, лимон;

— аналогія за ситуацією та станом явищ і предметів. Наприклад, тиха година — захід сонця, свічка, що догорає;

— аналогія за властивостями, які вимагають відповіді на запитання «Який (яка, яке, які)?». Наприклад, повітряна кулька (яка?) — гумова: калоші, купальна шапочка;

— комплексна аналогія. Передбачає одночасне використання різних видів прямої аналогії.

На комбінуванні різних видів прямої аналогії ґрунтується *метод гірлянд та асоціацій*. Гірлянди аналогій формуються як перелік слів (це можуть бути окремі частини мови, а також поєднання слів), починаючи з основного слова. Кожна нова асоціація відшукується не за першим, а за останнім словом. Наприклад, діти — багато — галасують — бігають — листопад — прогулянка — дощ — парасолька — калюжі — діти. Ланцюжок слів може закінчитися довільно або тим словом, яким розпочалася гірлянда. Кожний знаходить

аналогію, яка ближча йому за характером, настроєм. Цей метод дає змогу дізнатися, що найбільше сподобалося чи запам'яталося дітям на святі, прогулянці, екскурсії, у вихідний день тощо. Ефективний він під час індивідуальної гри з дітьми або у невеликій групі, оскільки вони схильні наслідувати висловлювання товаришів, відвертаючи увагу від своїх асоціацій.

2. *Фантастична аналогія*. До неї вдаються, коли при розв'язанні різноманітних завдань і закріпленні знань необхідно відмовитися від стереотипів, подолати психологічну інерцію, піти невідомим раніше шляхом. Ця аналогія здатна будь-яку дію перенести в казку, використати для розв'язання певного завдання чарівництво, фантастичних і казкових героїв, тобто уявити, як би вирішили цю проблему вони.

Використовують фантастичні (нереальні) аналогії під час складання творчих розповідей, казок з новими героями та незвичайними пригодами. Захопившись ними, діти висловлюють незвичайні ідеї, описуючи казковий дитсадок або школу, фантастичні прогулянки, екскурсії, вихідні, свята тощо. Вони інтуїтивно передають свої потаємні думки та бажання. Навчання нової справи або закріплення певних навичок відбувається продуктивніше, якщо робочу ситуацію перенести у казку.

3. *Емпатійна аналогія*. В її основу покладено принцип ототожнення себе з об'єктом, що розглядається. Розв'язуючи завдання, дитина вживається в образ об'єкта, намагається по-своєму пережити його відчуття. Наприклад, дитині пропонують: «А що, якби ти перетворився на кущик? Про що ти мрієш? Кого ти боїшся? З ким би ти потоваришував? Про що шепочуть твої листочки?» або «Уяви, що ти мурашка. Для чого ти живеш? Хто твої друзі? Що ти любиєш їсти?»

Формуванню вміння ставити себе на місце іншого, відчувати його настрій, почуття, турботи сприяють спеціальні *вправи, наприклад з використанням елементів костюма*. Діти самостійно обирають ролі: свійських тварин, іграшок, посуду, рослин тощо. Під час такого опису вони виконують характерні рухи, а потім розповідають, хто вони (яку роль виконують) і що при цьому відчувають.

Відтворюючи певний образ, дитина непомітно для себе розкриває характер, свої потаємні бажання, мрії, ставлення до навколишнього світу.

ТРВЗ використовують і в організації дозвілля дітей. Як відомо, у процесі організації свята, розваги реалізується природна потреба дитини у фізичній, психічній та емоційній розрядці, накопиченні позитивного емоційного досвіду, значною мірою розв'язуються й інші навчально-виховні завдання. В організації дозвілля дітей з використанням елементів ТРВЗ потрібно враховувати критерії, притаманні дитячим святкам і розвагам. Вони мають відзначатися високою динамікою емоційного фону, зміною діяльності, широкими можливостями для імпровізації, комунікативною насиченістю.

Водночас будь-яке свято має бути цілісним за своєю змістовою суттю, композицією елементів. Не менш важливе створення урочистої, а нерідко й сакральної (культової, насиченої ритуалами, від лат. sacer, sacri — священний) атмосфери.

Можливості ТРВЗ в організації дитячого дозвілля забезпечують ефективне сценарне прогнозування, досягнення оригінальності як самого свята, так і його

сценарних елементів, залучення дітей до участі у всіх його подіях. Наприклад, сценарій свята до Дня іменинника у старшій групі дитячого садка можна розробити на основі методу фокальних об'єктів. Суть МФО полягає в тому, що попередня режисура здійснюється шляхом перенесення на поняття «свято» ознак інших об'єктів або явищ, що дає змогу зняти психологічну інерцію у «сценариста» і накреслити широкий діапазон варіантів. Як варіанти можна використати характеристики таких об'єктів, як «лід» (слизький), «Бармалей» (жахливий), «одяг» (мокрый) та ін. Орієнтовний зміст сюжетних ліній свята може бути таким:

1. «Слизьке» свято. Свято, що відбувається на льоду, на гірках тощо. Усі конкурси й атракціони проводяться на роликівих ковзанах або скейт-дошках.

2. «Жахливе» свято. Свято «навпаки», тобто День нудьги, ліні й неробства, коли дітям не дозволяють нічого робити.

3. «Мокре» свято. Аналог «Свята Нептуна». Організують на природі біля води або в приміщенні з басейном. На ньому присутні водяник, русалки, риби тощо²⁴.

Для розвитку творчих здібностей дітей можна використовувати також прийоми фантазування, запропоновані Джанні Родарі, зокрема, прийом «кола по воді». Дитячий письменник міркував так: якщо кинути камінь, то по воді починають розходитися кола. Вони затягують всі предмети, які є навколо: гілочку, листочок, кораблик тощо. Так і від одного слова може початися рух, який дає поштовх для нових асоціацій та проводить до створення цілої історії.

Технологія роботи за прийомом.

1)Обрати слово – «камінь» (з 5-6 букв, без м'якого знаку, апострофа).

2)Записати це слово в стовпчик.

3)Написати поряд із кожною буквою будь-який іменник, який починається з даної букви.

Наприклад:

Б – барабан

І – індик

Й – йод

К – корона

А – автобус

4)Скласти оповідання з використанням усіх слів. Заголовок – слово «Бійка» (або слово «бійка повинно виражати головну думку складеного оповідання).

Крім цього, зі слова-«каменя» можна скласти речення.

Наприклад: булка.

- Бананами удав лікував крокодилу ангіну

- Біля універсаму лежала купа ананасів

- Білка усміхалася ласкаво коло афіші

Чим більш незвичними, фантастичними будуть речення, тим більш цікавим будуть казки. (Дане слово в сюжеті казки може не брати участі, але

²⁴ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. С. 216-227.

складене речення повинно обов'язково бути в казці чи оповіданні²⁵.

Звичайно, це лише окремі методи, які допоможуть вчителеві разом з учнями робити перші кроки на шляху до формування творчої особистості. Але застосування навіть найпростіших методів ТРВЗ докорінно змінює стиль роботи з дітьми, робить їх вільними, вчить думати, шукати, розв'язувати свої проблеми самостійно, головне – допомагати педагогам формувати інтерес дітей до творчості.

4.3. Проектна технологія.

А) Загальна характеристика технології.

Активні методи навчання, методи шукань, дослідні методи – так характеризував видатний український педагог Григорій Вашченко групу методів, які сприяють посиленню активності учня в процесі навчання. Адже саме в умовах активного пошуку та дослідження на перший план виступає випереджувачий розвиток самої людини, формування творчої особистості, яка проектує й організовує власне життя і доцільно перетворює навколишній світ.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник у 20-і роки ХХ століття у США. Спочатку його називали „методом проблем” і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Дж.Дьюї. Цей американський філософ і педагог вважав, що дитинство – повноцінний період людського буття. Тому освіта повинна давати не лише знання, які знадобляться в майбутньому дорослому житті, але й знання, вміння і навички, здатні вже сьогодні допомогти дитині у вирішенні її нагальних життєвих проблем. Інакше кажучи, школа – це не місце підготовки майбутніх дорослих, а заклад, де дитину вчать жити в оточуючому світі, працювати з іншими людьми, і, разом з тим, набувати необхідних знань. Щоб досягнути цього, навчання повинно орієнтуватися на інтереси та потреби дітей та ґрунтуватися на їхньому життєвому досвіді. Основним завданням освіти є актуальне дослідження оточуючого життя. І вчитель разом з учнями йдуть цим шляхом разом, від проекту до проекту.

Послідовник Дж.Дьюї, американський учитель В.Х.Кілпатрик, практично втілював ідеї проектування свого попередника і назвав спосіб організації роботи з учнями методом проектів. В основі проектування лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Кілпатриком була запропонована така **класифікація** проектів:

- *продуктивний* (створюючий) проект, пов'язаний з трудовою діяльністю (конструкторською, створенням макета, доглядом за рослинами і тваринами);
- *споживчий* проект (підготовка екскурсій, надання послуг, організація дозвілля);

²⁵ Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / автори-упорядники: О.В.Лесіна, В.П.Телячук. – Харків : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. С. 54.

- *дослідницький* проект (біологічний, фізіологічний, технічний, розв'язання історичних чи літературних проблем);

- *навчальний* проект (проект-вправа) для оволодіння певними навичками²⁶.

У той самий час ідея проектного навчання захопила російського педагога С.Т.Шацького, який очолив групу співробітників для розроблення проектів для практики викладання. В 20-х роках ХХ століття ці ідеї втілювались у навчально-виховний процес школи, але після відомої постанови ЦК ВКП(б) 1931 року – їх було заборонено.

У зарубіжній педагогіці метод проектів успішно використовувався і розвивався.

Останнім часом, у зв'язку зі становленням парадигми особистісно орієнтованої освіти, метод проектів переживає друге народження як ефективне доповнення до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню дитячої особистості як суб'єкта діяльності та соціальних стосунків.

На сьогоднішній день **метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологією), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом**²⁷.

Основна ознака методу проектів – повна й органічна узгодженість навчання з життям, з інтересами учнів. Тобто, метод проектів ставить дітей у становище, аналогічне до становища дорослої людини. І тоді виконавець нагадує практичного інженера, лікаря, агронома, для якого теоретичні знання – засіб творчих шукань. А в кінцевому результаті відбувається активний процес розвитку практичного мислення, але з опорою на науку.

Педагогічна технологія „метод проектів” містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. Недаремно цю технологію відносять до технологій ХХІ століття.

Технологія проектування – це розв'язання учнем або групою учнів певної проблеми, яке передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, а з другого – інтегрування знань та умінь з різних галузей науки, техніки, мистецтва²⁸. Результати мають бути „відчутні”: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

Щоб досягнути такого результату, необхідно вчити виконавців самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи з цією метою знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів рішення. Проектна діяльність завжди орієнтована на самостійну роботу – індивідуальну, парну, групову, яку вони виконують протягом певного проміжку часу.

Мета навчального проектування – здобуття досвіду практичної діяльності.

Завдання:

–навчити самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;

²⁶ Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е.І., Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. С. 57.

²⁷ Там само.

²⁸ Там само, С. 58.

- сприяти розвитку комунікативних здібностей;
- розширити коло спілкування;
- прищепити уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати та аналізувати інформацію, висувати гіпотези, робити висновки.

Основні вимоги до використання технології:

- наявність цікавої та значущої соціальної проблеми;
- передбачуваність результатів (доповідь, репортаж, альбом тощо);
- самостійна діяльність виконавців (індивідуальна, парна, групова);
- структурованість змістової частини проекту (з вказівкою поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів і певної послідовності дій:
 - = визначення проблеми і завдань дослідження;
 - = висунення гіпотези;
 - = вибір методів дослідження;
 - = обговорення способів оформлення кінцевих результатів;
 - = збір, систематизація й аналіз отриманих даних;
 - = підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація;
 - = висновки, висунення нових проблем дослідження²⁹.

Для ефективної організації проектної діяльності потрібно звертати увагу на основні підходи до **структурування** проекту.

1) Починати слід завжди з вибору теми проекту, його типу, кількості учасників.

2) Далі вчителю необхідно продумати можливі варіанти проблем, які вадливо дослідити в рамках визначеної тематики.

3) Важливим моментом є розподіл завдань між учасниками, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих рішень.

4) Потім починається самостійна робота учасників проекту відповідно до їхніх індивідуальних чи групових дослідницьких, творчих завдань.

5) Постійно проводяться проміжні обговорення отриманих даних в групах.

6) Необхідним етапом виконання проектів є їх захист.

7) Завершується робота колективним обговоренням, експертизою, оголошенням результатів зовнішньої оцінки, формулюванням висновків.

Разом з тим, проект – це не алгоритм, який складається з чітких етапів. Це модель творчого мислення і прийняття рішень.

Проект може початися з експериментів з матеріалами, з дослідження споживацького попиту, з аналізу кінцевого виробу, з походу в магазин чи розмови зі сторонньою людиною. Дуже важливо, щоб вчитель розглядав розвиток здібностей до проектування та виготовлення як цілісний процес. Тому бажано варіювати послідовність етапів від проекту до проекту.

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. В одних випадках педагог визначає тему з урахуванням навчальної ситуації зі свого предмету, власних професійних інтересів, інтересів та можливостей школярів. В інших випадках – тематика проектів, особливо призначених для позаурочної

²⁹ Там само, С. 58.

діяльності, може бути запропонована і самими дітьми, які, звичайно, орієнтуються на власні інтереси, здебільшого не тільки пізнавальні, але й творчі, прикладні.

Тематика проекту може стосуватись якогось теоретичного питання навчальної програми з метою поглиблення знань з певної проблеми, диференціювання процесу навчання. В іншому випадку, теми проектів стосуються певного практичного питання, актуального і такого, що стосується не одного предмета, а різних галузей. Таким чином відбувається природна інтеграція знань.

Важливим є передбачення результатів проекту. В процесі роботи над проектом в учня формується папка, в яку він складає результати своїх досліджень і аналізу, записує власні ідеї та рішення. Виконавцям можна запропонувати щотижневі записи всього, що вони зробили, фіксувати, з якими проблемами зіштовхнулися і як їх долали, а також планувати роботу на наступний тиждень. Ці записи не повинні виглядати, як довгі твори, а просто як короткі нотатки, робочі записи.

Загалом проектна діяльність може передбачати три типи результатів. Є матеріальний виріб, який був спроектований, виготовлений, випробуваний і оцінений. Є згадана вище папка. Але головне для вчителя – це процес пізнання і те, наскільки виросла впевненість учнів у своїх силах, їхня самооцінка. Завдання педагога – створити зручні, безпечні та стимулюючі умови для розвитку дитини. Важливим аспектом може стати виставка листків з папок на спеціальних стендах чи стінах кабінету. Це підкреслюватиме важливість процесу дослідження, роздумів та прийняття рішень³⁰.

Та в кожному випадку реалізований проект повинен викликати у виконавців ентузіазм, захоплювати їх. Будь-яку дію, що виконується індивідуально, в групі, за підтримки педагога чи самотійно, студенти повинні самотійно спланувати, виконати, проаналізувати й оцінити. Звичайно, розуміючи при цьому мету проектної роботи.

Б) Типологія проектів.

Щоб оволодіти проектною діяльністю та методикою її організації, необхідно насамперед знати, що використання проектів у навчально-виховному процесі вимагає серйозної підготовчої роботи, а самі проекти можуть бути різними, тому варто ознайомитися з їхньою типологією³¹.

Зазвичай, проекти поділяють на види за такими **ознаками**:

- за домінуючою у виконанні проекту діяльністю;
- за предметно-змістовою галуззю;
- за характером координації проекту;
- за характером контактів у проектній діяльності;
- за кількістю учасників проекту;
- за тривалістю виконання проекту.

³⁰ Питт Дж. Что это такое и как мы это делаем. Відкритий урок. 2004. №5-6. С. 26.

³¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. С. 71-79.

За першою ознакою, тобто **за домінуючою під час виконання проекту діяльністю**, розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, творчі, рольові (ігрові), інформаційні, практико-орієнтовані.

Дослідницькі проекти потребують добре обміркованої структури спільної діяльності учасників, визначеної мети, актуальності предмета дослідження, соціальної значущості, продуманості методів, в тому числі й експериментальних; вони повністю підпорядковуються логіці дослідження і мають відповідну структуру (див. вище).

Прикладом такого проекту може бути проект «Моя родина в роки Великої Вітчизняної війни» (Дод. 27).

Творчі проекти не мають чітко визначеної структури спільної діяльності учасників, натомість проектна діяльність розвивається, підпорядковуючись жанру кінцевого результату та інтересам учасників. Звичайно, проект завжди потребує творчого підходу і у цьому розумінні будь-який проект можна назвати творчим. Але у визначенні типу проекту основне значення має домінуюча діяльність. Крім того, результати представлення та форма їх представлення (свято, газета, відеофільм, експедиція, спортивна гра, драматизація тощо) свідчить саме про творчий характер проектів цього типу.

Приміром, творчим можна назвати проект, в ході якого учні 6-х класів створювали сучасні історії в стилі Мюнхаузена і надсилали їх на сайт проекту. До творчого належить проект, у якому учні 2-11-х класів ознайомившись із правилами написання сенкарів (5-рядкових віршів), склали свої такі вірші і надсилали їх координаторові проекту у Болгарію³².

Рольові (ігрові) проекти характерні тим, що їх учасники беруть на себе ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі, реально існуючі особистості, стосунки яких імітуються і творчо ускладнюються. Результати цих проектів або намічаються на початку їх виконання, або вимальовуються лише вкінці. Ступінь творчості тут дуже висока, але домінуючим видом діяльності все ж залишається рольова-ігрова.

Наприклад, у курсі економічної і соціальної географії України після вивчення теми «Промисловість України» всіх учнів класу вчитель поділяє на групи. Кожній групі пропонує тему проекту. Упродовж дослідження учні отримують певні методичні консультації від учителя щодо використання різних джерел інформації, засобів навчання та форм і способів представлення захисту своєї пошукової роботи. Зокрема, проект «Соціально-побутовий комплекс». Він базується на порівнянні розвитку житлово-комунального господарства, побутового обслуговування, торгівлі і громадського харчування, зв'язку і пасажирського транспорту в містах, селищах міського типу і селах. Доречною формою презентації може виступити прес-конференція, тобто це рольовий проект. Учні, які працювали над дослідженням даного проекту поділяються на 2 групи: журналісти, які збирають матеріал з теми, і спеціалісти, які отримують пошукові завдання, рекомендовану літературу, перелік обов'язкових для висвітлення питань³³.

³² Проектна діяльність у школі / упоряд. М.Голубенко. Київ : Шк. Світ, 2007. С. 112-113.

³³ Глембiцька В.В. Використання методу проектiв на уроках географiї/ URL: http://www.ggf-dnu.org.ua/publ/sbornik_konferencii_2009/vikoristannja_metodu_proektiv_na_urokakh_geografiji_na_prikлади_kursu_ekonomichna_i_socialna_geografija_ukrajini/12-1-0-795

Інформаційні (ознайомлюючо-орієнтувальні) – спрямовані на збір інформації про який-небудь об'єкт, явище і ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, проаналізованою й узагальненою. Такі проекти, як і дослідницькі, потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції в ході роботи. Структура подібного проекту може бути такою:

- визначення мети й актуальності;
- пошук джерел інформації;
- обробка інформації (аналіз і узагальнення);
- представлення результатів.

Такий проект може бути самостійним або частиною дослідницького.

Наприклад, до інформаційного можна віднести проект «Символи Чернігівщини». Під час проекту учні 5-х класів досліджують живі символи (рослини і тварини) у національній символіці рідного краю. Вивчають історію їх виникнення, значення у народній творчості, етнографії, біологічні властивості³⁴.

Практико-орієнтовні (прикладні) – це проекти, які орієнтовані на чітко визначений практичний результат (документ, програму, словник, шкільний сад тощо). При чому цей результат обов'язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників. Такий проект потребує детально продуманої структури, сценарію всієї діяльності його учасників з виконанням функцій кожного з них, чітких висновків, тобто оформлення результатів проектної діяльності, і участі кожного в оформленні кінцевого продукту. Тут особливо важлива добре zorganizована координаційна робота щодо поетапних обговорень, корекції спільних та індивідуальних зусиль, в організації презентації отриманих результатів та можливих способів їх впровадження в практику, а також систематичної зовнішньої оцінки проекту.

Наприклад, учні кожної області готують вишивають карту своєї області. Після цього вишиті частини поєднують у єдину карту України.

Крім цього, прикладні проекти часто використовуються на уроках праці в школі. Так, виготовлення годівнички для птахів, іграшок для новорічної ялинки, пошиття іграшок для дитячого будинку цілком можуть бути зразками соціально значущої практико-орієнтованої проектної діяльності.

За другою ознакою – **предметно-змістовою галуззю** виділяють два типи проектів: монопроекти та міжпредметні проекти.

Монопроекти – проводять в рамках одного предмета (фізики, біології, історії тощо). При цьому обираються найскладніші розділи або теми. Звичайно, робота над монопроектами передбачає застосування знань з інших галузей для вирішення тієї чи іншої проблеми. Подібний проект теж вимагає детальної структуризації з чітким визначенням не лише цілей і завдань проекту, але й тих знань, вмінь, яких виконавці, як передбачається, повинні набути в результаті. Часто робота над такими проектами знаходить своє продовження у вигляді індивідуальних чи групових проектів в позаурочний час. До таких проектів відносять:

³⁴ Проектна діяльність у школі / упоряд. М.Голубенко. Київ : Шк. світ, 2007. С. 112.

- літературно-творчі проекти – діти різного віку об'єднуються для написання оповідання, повісті, сценарію відеофільму, статті в газету, віршів і т.п. Наприклад, в одному з проектів, координаторами якого були професор Кембриджського університету Б.Робінсон та дитячий письменник, завдання полягало в тому, щоб навчити дітей грамотно, логічно і творчо висловлювати свої думки;

- природничо-наукові проекти найчастіше бувають дослідницькими, тобто мають чітко визначене дослідницьке завдання (наприклад, стан лісів у даній місцевості та заходи щодо їх охорон; найкращий пральний порошок; дороги взимку тощо);

- екологічні проекти найчастіше потребують залучення дослідницьких, пошукових методів, інтеграції знань з різних галузей; вони можуть бути одночасно і практично зорієнтованими (кислотні дощі, безпритульні домашні тварини в місті, флора і фауна наших лісів і т.п.);

- лінгвістичні проекти стосуються проблеми вивчення іноземних мов, що особливо актуально для міжнародних проектів;

- культурологічні проекти пов'язані з історією і традиціями різних країн;

- спортивні проекти об'єднують тих, хто захоплюється певним видом спорту; в ході таких проектів вони обговорюють майбутні змагання улюблених команд, методики тренувань, діляться враженнями від нових спортивних ігор, обговорюють результати міжнародних змагань і т.п.);

- географічні проекти можуть бути дослідницькими, пригодницькими тощо;

- історичні проекти дозволяють їх учасникам досліджувати найрізноманітніші історичні проблеми, прогнозувати розвиток подій (політичних і соціальних), аналізувати певні історичні події, факти;

- музичні проекти об'єднують партнерів, що цікавляться музикою; це можуть бути аналітичні проекти або творчі, у межах яких учасники можуть спільно створювати музичні твори і т.п.

Міжпредметні – це проекти, які інтегрують різні предметні галузі, тому виконують їх в позаурочний час. Міжпредметні проекти, як правило, виконуються в позаурочний час. Це можуть бути невеликі проекти, що поєднують 2-3 предмети, або досить об'ємні, тривалі, загальношкільні, що вирішують досить складну проблему, значущу для всіх учасників проекту (наприклад, «Культура спілкування», «Проблема людської гідності в сучасному суспільстві» і т.п.) такі проекти потребують дуже кваліфікованої координації з боку спеціалістів, злагодженої роботи багатьох творчих груп, що мають чітко визначені дослідницькі завдання, добре продумані форми презентацій.

За характером координації проекти можуть бути двох видів.

1) З відкритою координацією, коли ясно, хто і як спрямовує дії учасників.

У таких проектах координатор проекту виконує свою власну функцію, ненав'язливо спрямовуючи роботу його учасників, організовуючи, в разі потреби, окремі етапи проекту, діяльність окремих його виконавців (наприклад, коли потрібно домовитися про зустріч в якійсь офіційній установі, провести анкетування, інтерв'ю спеціалістів тощо).

2) З прихованою координацією – коли учасникам дається можливість самостійно вести роботу, або координатор – один з учасників і спрямовує

роботу як самостійний керівник (це стосується головним чином телекомунікаційних проектів). У таких проектах координатор не виявляє прямо своєї функції, а виступає як рівноправний учасник проекту. Наприклад, професійний дитячий письменник виступав як учасник проекту, намагаючись «навчити» своїх «колег» грамотно й літературно викладати свої думки на різні теми. По завершенні проекту було видано цікавий збірник дитячих оповідань на зразок арабських казок. В іншому випадку таким прихованим координатором економічного проекту для старшокласників був британський бізнесмен, який також під виглядом одного з ділових партнерів намагався підказати найефективніші рішення конкретних фінансових, торгівельних та інших угод. У третьому випадку для дослідження деяких історичних фактів в проект було введено професійного археолога. Він, виступаючи в ролі старої, німеччини людини, але досвідченого спеціаліста, спрямовував «експедиції» учасників проекту в різні регіони планети і просив їх повідомляти йому про всі цікаві факти, знайдені дітьми під час розкопок, задавав їм час від часу «провокаційні» питання, які спонукали виконавців проекту заглиблюватися в проблему.

За характером контактів проекти бувають:

– *внутрішні або регіональні* – здійснюються в межах країни, регіону, школи, класу;

– *міжнародні* – в яких беруть участь представники різних країн (часто тут використовуються інформаційні засоби).

Регіональні, національні та міжнародні проекти здебільшого є телекомунікаційними, оскільки це дає можливість оперативного обміну інформацією та зручність для їх учасників. Н.П.Дементієвська (голова правління громадської організації РМЦ «АЙОРН», науковий співробітник Інституту засобів навчання АПН України) виділяє приклад міжнародного екологічного проекту «Дніпра жива вода», який отримав підтримку ПРООФ-ГЕН (Програма розвитку ООН і Глобального екологічного фонду) оздоровлення басейну Дніпра. Проект має на меті формування громадської екологічної свідомості у підростаючого покоління через організацію різнопланових заходів у школах, розташованих у басейні Дніпра, шляхом запровадження телекомунікаційного проекту і створеного учнями і вчителями України, Росії, Білорусі й розповсюдженого у загальноосвітніх закладах України наскрізного екологічного методичного посібника «Дніпра жива вода». Кінцевим результатом проекту є, крім посібника, проведення «Дня Дніпра» у школах, розташованих у басейні Дніпра, і фестивалю методичних ідей для обміну досвідом різних шкільних і громадських організацій із проведення екологічних акцій. Такий проект не тільки привертає увагу освітян до проблем Дніпра, але й дає чіткі рекомендації й методичні матеріали для проведення систематичної екологічної роботи в школі³⁵.

За кількістю учасників проекти поділяються на:

– *особистісні* (під час Міжнародного проекту кожен учень 5-го класу малював свійських тварин, досліджуючи також, наскільки добре живеться

³⁵ Косогова О.О. Метод проектів у практиці сучасної школи. Харків : Вид-во «Ранок», 2011. С. 74.

тваринам у їхньому господарстві, а результати дослідження англійською мовою надсилали в Румунію³⁶);

– **парні** (в ході проекту «Рослина – частина живої природи», об'єднавшись у пари, діти досліджували рослини рідного краю, дізнавалися, де вони ростуть, які умови потрібні для їхнього росту, які з них лікарські, які занесені до Червоної книги України тощо³⁷);

– **групові** (проект «Чарівний світ полотен Катерини Білокур» передбачає поділ учнів на 3 групи: 1)пошукова лабораторія, яка вивчає особливості життєвого шляху майстрині, 2)група художній ексклюзив, зайнята вивченням особливостей творчого стилю художниці, характеру її картин, 3)експертна група, що намагається знайти відповіді на питання: у чому незвичайність таланту Катерини Білокур? Яке значення має її творчість для українського мистецтва?³⁸).

За тривалістю виконання проекти розділяють:

– **короткотривалі** (протягом кількох занять з одного предмета, наприклад, виготовлення шпаківень);

– **середньої тривалості** (від тижня до місяця; наприклад, проект «Віртуальний музей автомату Калашнікова» розрахований на місяць і передбачає пошук, обробку та презентацію інформації про винахідника автомату, історію його створення, застосування, характеристики і т.п.³⁹);

– **довготривалі** (на кілька місяців, наприклад, розрахований літературний проект «У чому секрет популярності книг про Гаррі Поттера?», під час якого учні збирають інформацію, проводять опитування, обробляють його результати, формулюють висновки та оформлюють його у вигляді творчих робіт⁴⁰).

Як правило, робота над короткотривалими проектами проводиться на заняттях з окремого предмета, іноді з залученням знань з іншого предмета («Моя улюблена інформатика», «Перехід через Анди», «Ребуси з фізики» тощо). Що стосується проектів середньої і значної тривалості, то вони – звичайні чи телекомунікаційні, внутрішні чи міжнародні – є між предметними і містять досить значну проблему або кілька взаємопов'язаних проблем. Такі проекти, як правило, проводяться в позаурочний час, хоча відслідковувати їх можна і на уроках (приміром, проекти «Обміняй цигарку на цукерку», «Збережемо ялинку», «Я і закон», «Традиції народів світу», «Убогість в Африці», «Статева рівність», «Особливості національної кухні» і т.д.).

Звичайно, в реальній практиці найчастіше доводиться мати справу зі **змішаними** типами проектів, які мають ознаки дослідницьких і творчих, практично зорієнтованих і дослідницьких. Кожний тип проекту певним чином координується, має свої строки виконання, етапи, кількість учасників. Тому, розробляючи той чи інший проект, слід мати на увазі ознаки та характерні особливості кожного з них.

³⁶ Проектна діяльність у школі / упоряд. М.Голубенко. Київ : Шк. світ, 2007. С. 111-112.

³⁷ Проектна діяльність у школі / упоряд. М.Голубенко. Київ : Шк. світ, 2007. С. 77.

³⁸ Проектна діяльність у школі / упоряд. М.Голубенко. Київ : Шк. світ, 2007. С. 117-118.

³⁹ Косогова О.О. Метод проектів у практиці сучасної школи. Харків : Вид-во «Ранок», 2011. С. 116.

⁴⁰ Косогова О.О. Метод проектів у практиці сучасної школи. Харків : Вид-во «Ранок», 2011. С.96.

Найперспективнішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенціальні психолого-педагогічні можливості, З.Таран⁴¹ вважає колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегруючий фактор, систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації, природовідповідного розвитку і конструктивної соціалізації особистості учнів.

Як відзначав академік І.Бех⁴², головна установка та спрямованість особистості в юності полягає саме в діяльному самовизначенні, виборі власного життєвого шляху і пошуку рівноправних взаємин із старшими. Ось чому таке природне зростання прагнення до самостійності і демократизму в спілкуванні з дорослими неодмінно має підвести сучасного педагога до кардинальних змін у спілкуванні та сприйнятті особистості вихованця. Таким чином, проектне навчання не тільки спонукає до розумно вмотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів студентів, а й істотно трансформує роль педагога у керівництві нею. З носія готових знань викладач перетворюється на організатора пізнавальної діяльності молодих людей, консультанта, порадника, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, вагомого аргументу, але не наказу. Змінюється і психологічний клімат в аудиторії, оскільки педагогу доводиться переорієнтовувати свою навчально-виховну роботу і роботу студентів на різні види самостійної діяльності, на пріоритет діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру.

Загалом **викладач** під час виконання проекту виконує декілька ролей. Він ентузіаст, оскільки повинен «запалити» учасників проекту загальною ідеєю. Він і спеціаліст, бо володіє знаннями та вміннями в кількох галузях. Він консультант, організатор доступу до необхідних ресурсів та спеціалістів. Керівник, особливо у питаннях розподілу часу та зусиль виконавців. Це людина, яка задає питання, підбадьорює, надає моральну підтримку. Він партнер у процесі навчання. Його мета – розвинути ініціативність, винахідливість, творчість, вдумливе ставлення до практичної роботи.

Перш ніж братися за проектну роботу, учитель мусить з'ясувати для самого себе, чи готовий він психологічно до такої діяльності? У межах оволодіння проектними технологіями ефективною може бути участь педагогів у програмі «Intel – навчання для майбутнього». Для організації проектної діяльності учитель повинен мати елементарні знання в галузі комп'ютерних технологій і мінімальні навички користування ресурсами мережі Інтернет. Загалом результат проектної роботи багато в чому залежить від особистої зацікавленості педагога, його характеру, рівня педагогічного професіоналізму.

Складним завданням є виставлення **оцінки** за проектну роботу. Педагоги Великої Британії⁴³ розрізняють сумарну оцінку (тобто бал, який показує, наскільки добре була виконана робота) і формуючу оцінку, з допомогою якої показують учням, де і як вони можуть вдосконалитися. Звичайно, з цих двох оцінок формуюча має значно більшу користь. Обі оцінки виставляються як під час роботи над проектом, так і після її завершення.

⁴¹ Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами. Відкритий урок. 2004. №5-6. С. 19.

⁴² Бех І. Особитісно зорієнтоване виховання: Наук. Метод. Посібник. Київ ; ІЗМН, 19987. 204 с.

⁴³ Питт Дж. Что это такое и как мы это делаем. Відкритий урок. 2004. №5-6. С. 26-27.

Зовнішня оцінка проекту дає можливість відслідковувати його ефективність, необхідність своєчасної корекції. Характер такої оцінки великою мірою залежить від типу проекту, а також від теми (змісту), умов проведення. Якщо це дослідницький проект, то він неминуче містить етапи проведення, причому успіх всього проекту багато в чому залежить від правильно організованої роботи на окремих етапах. Тому необхідно відслідковувати таку діяльність виконавців поетапно, оцінюючи її крок за кроком. Але оцінка не обов'язково повинна виражатися у вигляді оцінного балу. Можливі різні форми заохочення: «Все вірно. Продовжуйте», «Потрібно зупинитися і подумати. Щось не виходить. Подумайте». В ігрових проектах, що мають характер змагання, доцільно використовувати бальну систему. У творчих проектах часто буває неможливим оцінити проміжні результати. Але відслідковувати роботу все одно необхідно, щоб вчасно прийти на допомогу, якщо це необхідно (але не у вигляді готового рішення, а у вигляді поради). Тобто, зовнішня оцінка проекту (як проміжна, так і підсумкова) потрібна, але вона може мати різні форми, в залежності від багатьох факторів. Для прикладу можна навести такі **параметри зовнішньої оцінки проекту**⁴⁴:

- значущість і актуальність висунутих проблем, відповідність тематиці;
- коректність використаних методів дослідження і обробки результатів;
- активність кожного учасника;
- колективний характер прийняття рішень;
- характер спілкування і взаємодопомоги при виконанні проекту;
- глибина проникнення в проблему, використання знань з інших галузей;
- доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати свої висновки;
- естетичне оформлення результатів;
- уміння відповідати на питання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей.

Інші автори⁴⁵ для оцінювання проектної діяльності пропонують користуватися рейтинговою шкалою. Така шкала отримується шляхом опитування думок експертів (членів журі) або шляхом набору балів. По завершенні конкурсу проектів усі бали, набрані учнем, підсумовуються й одержується рейтинг учня у цьому виді навчальної діяльності.

Оцінювальну діяльність варто здійснювати на кожному етапі роботи над проектом. Так, на етапі підготовки до роботи над проектом може оцінюватись: вдалий вибір теми проекту, обґрунтування актуальності, активність учнів в ході обговорення основних напрямків роботи та методів дослідження. На етапі реалізації проекту – добірки робіт учнів, відповідність стану готовності порт фоліо календарному плану роботи над проблемою, щоденник дослідницької роботи, підготовки ілюстрацій. Під час підведення підсумків і презентації проектів варто оцінювати риторичні вміння учнів, доцільність використання наочності, дотримання регламенту, вміння чітко й обґрунтовано відповідати на запитання. Таким чином, підсумкова оцінка враховує роботу учня на всіх

⁴⁴ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. С.79.

⁴⁵ Проектна діяльність у школі / упоряд. М.Голубенко. Київ : Шк. світ, 2007. С. 117-118.

етапах проектної діяльності; при цьому береться до уваги також показник рівня самостійності роботи за самооцінкою учня.

Загалом, знаючи основні ознаки, типи проектів та особливості їх організації, можна реалізовувати проектну роботу в межах різних навчальних предметах в усіх куточках освітнього простору.

4.4. Інформаційні технології в сучасній школі.

Розробка комп'ютерних технологій навчання в Україні розпочалася в середині 70-х років минулого століття. В 1995 році урядова постанова „Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес” започаткувала появу нових інформаційних технологій навчання в масовій школі (введено предмет „Основи інформатики”, відкрили відповідні спеціальності в педінститутах).

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.

Нові інформаційні технології навчання – це методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання й у першу чергу ЕОМ.

Основною *метою* ІТ навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Педагогічні завдання технологій:

- 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 інформацією сучасного суспільства (підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки; підготовка користувача засобів нових інформаційних технологій).

До складових НІТ навчання відносять засоби і методи НІТ навчання.

У процесі навчання мають застосовуватися такі ***засоби ІТН:***

- *апаратні*: комп'ютери, персональні комп'ютери, локальні і глобальні мережі, пристрої введення - виведення, засоби збереження великих обсягів інформації та інше сучасне обладнання;
- *програмні*: програмні комплекси, інформаційні системи, системи машинної графіки, системи мультимедіа та гіпермедіа, системи штучного інтелекту, програмні засоби міжкомп'ютерного зв'язку тощо.

До основних видів комп'ютерних навчальних програм відносять:

1) електронний посібник – навчальний посібник у віртуальному вигляді; такий посібник має поєднувати функції підручника, викладача, довідково-інформаційного посібника, консультанта, тренажера і контролюючого засобу;

2) комп'ютерний підручник – програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ; поєднує особливості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму;

3) програми контролю – програмні засоби, призначені для перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок;

4) тренажери – засоби формування та закріплення навичок, перевірки досягнутих результатів;

5) ігрові програми – засоби, що забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні можливості; найефективнішими є ділові ігри, орієнтовані на розв'язання складних однотипних завдань групами учнів;

6) предметно-орієнтовані середовища – програми, які моделюють мікро- та макросвіти, об'єкти певного середовища, їхні властивості, співвідношення між об'єктами, операції з ними; навчальне моделювання сприяє унаочненню навчання, а вивчення процесів у їх динаміці – більш глибокому та свідомому засвоєнню навчального матеріалу⁴⁶.

Методи ІТН у традиційній моделі навчання:

– фрагментарне використання комп'ютера на уроках як тренажера або як демонстрації;

– контроль знань і тестування;

– дослідницька робота учнів у позаурочний час тощо;

А в нетрадиційній моделі навчання можуть бути здійснені:

– дослідницька робота в комп'ютерних лабораторіях;

– обчислювальні експерименти;

– телекомунікаційні навчальні проекти;

– дистанційне навчання;

– використання гіпертекстових довідкових систем із можливістю виходу у світову інформаційну мережу.

Можна визначити такі **функції і сфери застосування** нових інформаційних технологій у сучасній школі:

1. як предмет вивчення на уроках інформатики;

2. як нові методи і засоби навчання;

3. як методи і засоби керування навчально-виховним процесом.

Як показує сучасна педагогічна практика, використання комп'ютера в навчальному процесі спрямоване на розв'язання таких **чотирьох типів дидактичних завдань**.

1. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань (додаткова інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрації тощо).

Технології мультимедіа дозволяють учням не покидаючи навчального класу (дому), бути присутніми на лекціях видатних учених-педагогів, стати

⁴⁶ Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2012. С.120.

свідками історичних подій, відвідати світові музеї, будь-які куточки Землі. Системи гіпермедіа дозволяють пов'язати один з одним не тільки фрагменти тексту, а й графіку, звукозаписи, фотографії, мультфільми, відеокліпи тощо, створювати „електронні” книги, енциклопедії, підручники. Розвиток інформаційних телекомунікаційних мереж дає новий імпульс системам дистанційного навчання, забезпечує доступ до гігантських обсягів інформації, яка зберігається в різних куточках планети.

2. Комп'ютер може бути засобом для вирішення окремих практичних завдань у процесі загального безмашинного навчання (виконує функції контролера, тренажера): діалогові навчальні системи, довідково-контролюючі програми, текстовий редактор, експериментальні навчальні системи.

3. Використовуючи комп'ютер, можна ставити і впроваджувати нові дидактичні завдання, які не розв'язуються традиційним шляхом, наприклад, імітувати експеримент. У процесі викладання математики за допомогою комп'ютера можна створювати різні математичні моделі, керувати ними і досліджувати їх „поведінку”. У вивченні фізики комп'ютер допомагає демонструвати фізичні закономірності, експерименти.

4. За допомогою комп'ютера можна реалізувати принципово нові стратегії навчання (дистанційне навчання)⁴⁷.

Крім цього, НІТ надають нові можливості для управлінської діяльності як в окремій школі, так і в усій системі освіти в цілому. Можна створювати бази даних учнів, анкетних даних учителів, реєструвати документи, складати розклади занять, готувати різні статистичні зведення, вести електронні журнали учнівської успішності, створити локальну шкільну інформаційну мережу тощо. 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).

Оскільки використання комп'ютера на сьогодні тісно пов'язане з можливістю працювати в Інтернет, то надалі варто розглянути можливості Всесвітньої мережі в освіті.

Розвиток систем зв'язку в економічно розвинутих країнах світу призвело до появи унікальної мережі Інтернет. Інтернет – це глобальна мережа, що об'єднує користувачів з різних організацій, державних установ і приватних фірм, а також приватних користувачів.

Прообразом Інтернет була експериментальна мережа Міністерства оборони США. Зараз мережа Інтернет поширена по всьому світу, і її користувачами (за даними на 2000 р.) уже стали більше 40 мільйонів чоловік⁴⁸.

За останні кілька років відбулися кардинальні зміни у використанні комп'ютерних телекомунікацій, що відобразилося і на можливостях використання мережі з дидактичною метою, а саме для організації навчальних курсів; дослідження інформаційних ресурсів, ігрового навчання, підвищення мотивації учіння, розширення спілкування й ділового обміну, доступу до

⁴⁷ Освітні технології : навч. метод. посібн. / О.М.Пехота та ін. Київ : А.С.К., 2002. С. 172-174.

⁴⁸ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С.Полат. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. С. 154.

інформації, не відображеної у традиційних джерелах; професійного розвитку педагогів; співпраці з людьми в усьому світі; обміну професійною інформацією з колегами чи іншими фахівцями в інших країнах.

Спробуємо проаналізувати основні дидактичні послуги, які надає нам Інтернет.

Повідомлюючі послуги.

До них належать, приміром, електронні бібліотеки (безкоштовний доступ переважно лише до каталогів), газети, журнали, бази даних, інформаційні системи, навчальні комп'ютерні програми, рекламна інформація (часто як безкоштовний додаток до іншої безкоштовної послуги), тощо.

Інтерактивні послуги.

Такі послуги засновані на діалоговому або іншому типах спілкування. Діалоговий характер спілкування може стати хорошим стимулом до навчання. У даний час Інтернет надає різноманітні способи організації такого діалогу, які можна поділити на: електронну пошту, електронні конференції та IRC (Internet Relay Chat).

Електронна пошта містить:

- послуги власне пошти - відправлення та прийом електронних листів, які на відміну від звичайних доставляються в будь-яке місце земної кулі впродовж кількох годин;
- отримання та відправлення матеріалів телеконференцій, у яких розгортаються цілі дискусії; у них можуть брати участь люди, розділені великими відстанями;

Крім цього, електронна пошта надає й інші складніші і дорожчі послуги:

- інформаційне обслуговування – багато фірм пропонують абонентам свої огляди, довідкові матеріали;
- рекламне обслуговування - реклама товарів, послуг (в тому числі освітніх), при цьому є засоби, які можуть точно визначити кількість абонентів, що звернулися до даної реклами.

Крім цього важливим дидактичним засобом Інтернет є можливість організації вільних бесід в реальному часі. Такі конференції є хорошим стимулом, але залишають мало часу на роздуми.

Телекомунікаційна конференція з відстроченим доступом – це обмін письмовою інформацією. Усі її матеріали зберігаються автоматично і супроводжуються службовою інформацією. Крім того, так конференція залишається відкритою для підключення впродовж тривалого часу після того, коли питання були поставлені.

IRC ([англ.](#) Internet Realy Chat) — сервіс [Інтернет](#), який надає користувачам можливість спілкування шляхом надсилання текстових повідомлень багатьом людям з усього світу одночасно (в режимі реального часу). Аналогію можна знайти у [радіо](#) на коротких хвилях (навіть використовується аналогічне поняття: [англ.](#) channel – канал, хвиля).

Надруковане на [комп'ютері](#) користувача повідомлення стає видимим усім користувачам на тому ж каналі. Користувач може приєднатися до вже наявного каналу або налаштувати свій. Користувач може створити свій особистий канал тільки для себе і буквально однієї-двох осіб. Так само, як і у короткохвильовиків, користувач може присвоїти собі унікальне «ім'я» («нік»,

«псевдонім», [англ.](#) – nick).

При підключенні до серверу IRC користувач бачить список доступних каналів, у кожний з яких (або відразу в декілька) він може «увійти» (підключитися). Каналом є віртуальна «кімната», в якій можуть знаходитися декілька користувачів. Усі повідомлення, що видаються в канал, видно всім користувачам, які знаходяться на цьому ж каналі. Кожен канал має свою назву і, як правило, певну тему для обговорення. Після «входу» на канал користувач може бачити, що пишуть інші учасники каналу, а також може сам писати повідомлення. Тема, що обговорюється на каналі, зазвичай впливає з його назви (наприклад, канал [#wikipedia-ru](#))⁴⁹.

Пошукові послуги

Пошукові послуги можна поділити на 3 групи::

- каталоги;
- пошукові системи;
- мета пошукові системи.

Каталоги зберігають інформацію, що надають їм сервери, за спеціальними формами. В каталогах інформацію розбита на класи, як і в каталозі звичайної бібліотеки. Самооновлення інформації у каталогах не відбувається. За цим слідкують спеціальні працівники, і саме вони вирішують, до якого класу віднести отриману інформацію.

Пошукові системи оновлюються самостійно, на відміну від каталогів.

Метапошукові системи дозволяють з допомогою одного запита звернутися відразу до кількох засобів пошуку і отримати список веб-документів одразу з кількох джерел⁵⁰.

Важливу роль в освіті відіграють такі інформаційні ресурси мережі як:

- курси дистанційного навчання;
- курси і програми самоосвіти;
- навчальні олімпіади, вікторини, телекомунікаційні проекти;
- консультаційні віртуальні центри (для школярів, учителів, батьків);
- наукові об'єднання (для школярів, учителів);
- веб-квести.

Веб-квест (webquest) у педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету.

Освітній веб-квест-сайт, зазвичай, присвячений певній темі і складається з кількох, пов'язаних єдиною сюжетною лінією, розділів, насичених посиланнями на інші ресурси мережі Інтернет.

Даний вид діяльності було розроблено в 1995 році у державному університеті [Сан-Дієго](#) (США) дослідниками Берні Доджем і Томом Марчем.

Web-квести можуть бути короткостроковими і довготривалими.

⁴⁹ URL: Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/IRC>

⁵⁰ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С.Полат. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. С. 166-172.

1. Короткострокові web-квести спрямовані на набуття знань і здійснення їх інтеграції в свою систему знань. Робота над ними може займати від одного до трьох сеансів.

2. Довготривалі web-квести спрямовані на розширення і уточнення понять. По завершенні роботи над довготривалим web-квестом, учень повинен вміти глибоко аналізувати отримані знання, уміти їх трансформувати, володіти матеріалом настільки, щоб зуміти створити завдання до теми. Робота над таким web-квестом може тривати від одного тижня до місяця (максимум двох).

Приклади веб-квестів можна переглянути за адресою: <http://ikt-v-obrazovanii.blogspot.com/2011/01/blog-post.html>

Структура веб-квесту:

- **Вступ**, де чітко описані головні ролі учасників або сценарій квесту, попередній план роботи, огляд усього квесту.

- **Центральне завдання**, яке зрозуміле, цікаве і здійсненне. Чітко визначений кінцевий результат самостійної роботи (наприклад, серія питань, на які потрібно знайти відповіді; проблема, яку потрібно вирішити; визначена позиція, яку потрібно захистити і т.п.).

- **Список інформаційних ресурсів** (в електронному вигляді – на компакт-дисках, відео та аудіо носіях, у паперовому вигляді, посилання на ресурси в Інтернет, адреси веб-сайтів по темі), необхідних для виконання завдання. Цей список повинен бути анотований.

- **Опис роботи**, яку необхідно виконати кожному учаснику квесту під час самостійного виконання завдання (поетапно).

- **Опис критеріїв та параметрів оцінки веб-квесту**. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, які вирішуються у веб-квесті.

- **Керівництво до дій** (як організувати і представити зібрану інформацію), яке може бути подане у вигляді спрямовуючих запитань, які організують навчальну роботу (наприклад, пов'язаних з визначенням часових рамок, загальною концепцією, рекомендаціями по використанню електронних джерел), виставлених "заготовок" веб-сторінок тощо.)

- **Висновок**, де підсумовується досвід, який буде отриманий учасниками під час самостійної роботи над веб-квестом. Іноді корисно включити на закінчення риторичні запитання, що стимулюватимуть учнів продовжувати свої пошуки і надалі.

Етапи роботи над веб-квестом:

- **Початковий етап (командний)**

Учні знайомляться з основними поняттями з обраної теми, матеріалами аналогічних проєктів. Розподіляють ролі у команді: по 1-4 особи на 1 роль. Усі члени команди повинні допомагати один одному у роботі з комп'ютерними програмами.

- **Рольовий етап**

Індивідуальна робота в команді на загальний результат. Учасники одночасно, відповідно до обраних ролей, виконують завдання. Команда спільно підводить підсумки виконання кожного завдання, учасники обмінюються матеріалами для досягнення спільної мети – створення сайту.

- **Завдання:**

- 1) пошук інформації по конкретній темі;
- 2) розробка структури сайту;
- 3) створення матеріалів для сайту;
- 4) доопрацювання матеріалів для сайту.

• *Заключний етап*

Команда працює спільно, під керівництвом педагога, відчуває свою відповідальність за опубліковані в Інтернет результати дослідження. За результатами дослідження проблеми формулюються висновки та пропозиції. Проводиться конкурс виконаних робіт, де оцінюються розуміння завдання, достовірність використаної інформації, її відношення до заданої теми, критичний аналіз, логічність, структурованість інформації, визначеність позицій, підходи до вирішення проблеми, індивідуальність, професіоналізм подання. В оцінці результатів беруть участь як викладачі, так і учні шляхом обговорення або інтерактивного голосування. Реальне розміщення веб-квестів у мережі дозволяє значно підвищити мотивацію учнів на досягнення найкращих навчальних результатів⁵¹.

Звичайно, визначальним чинником ефективного використання нових інформаційних технологій є готовність вчителя до їх застосування у навчанні, що передбачає теоретичну, практичну і психологічну підготовку педагога. Важливим аспектом упровадження комп'ютерних технологій є забезпечення психологічного та фізичного комфорту дитини. Вагомою складовою успішної інформатизації залишається матеріальна, фінансова спроможність освітньої галузі. Але комп'ютеризація навчання передбачає не лише оволодіння учасниками навчального процесу навичками роботи з різноманітними пристроями, а й вироблення у них інформаційної культури.

Інформаційна культура особистості – це складова загальної культури людини, яка виявляється в умінні оперувати інформаційними ресурсами, знаходити, аналізувати і продуктивно використовувати потрібні відомості з метою професійного та особистісного розвитку.

Інформаційна культура виявляється в інформаційній поведінці людини – способі дій, сукупності зусиль, які вона докладає для здобуття-засвоєння та використання-створення нового знання, його передавання і розповсюдження в суспільстві. Ключового значення у творенні інформаційної культури набуває освіта, що має формувати фахівця інформаційного співтовариства, виробляючи в нього навички диференціювати інформацію; виокремлювати значуще в ній; розробляти критерії її оцінювання; переосмислювати та використовувати інформацію.

Ізолювати учнів від впливу мас-медіа неможливо, тому потрібно правильно розставити акценти на виборі інформації, формувати критичне

мислення дітей, підвищувати їхню медійну компетентність, а не захищати від впливу ЗМІ.

Так, широке впровадження інформаційних технологій зумовило виокремлення нової галузі педагогічних знань – медіа-освіти. Медіа-освіта – частина освітнього процесу спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовки особистості до безпечної та ефективної взаємодії із системою мас-медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Основними завданнями медіа-освіти є: підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві; формування у них умінь користуватися інформацією в будь-якому вигляді, здійснювати комунікації, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів інформування⁵².

Виходячи з цього, найбільш значущими для розвитку навичок роботи школярів з засобами медіаосвіти є наступні:

- знаходження потрібної інформації у різних джерелах;
- встановлення зв'язків між різними інформаційними повідомленнями;
- виокремлення з інформації необхідних даних, їх систематизація за певними ознаками, виділення основного;
- розуміння спрямованості інформаційного потоку, цілей комунікації;
- знаходження помилок, спотворень в отриманій інформації;
- сприймання і розуміння різних точок зору щодо одного питання;
- створення власних аргументованих висловлювань стосовно повідомлення, написання рецензій і анонсів інформаційних повідомлень;
- переведення одного типу інформації в інший (вербальну у візуальну і навпаки);
- перетворення інформації виходячи з особливостей аудиторії, для якої вона призначена;
- визначення форми викладу інформації, залежно від її змісту

Можна навести приклад способів навчання учнів початкової школи з використанням засобів медіаосвіти.

1. Діти знаходять додаткову інформацію по темі уроку (текстову, образотворчу, графічну, символічну), аналізують побачене.

2. Діти вчаться брати інтерв'ю у батьків, товаришів на задану тему і відтворюють записаний аудіо запис в класі.

3. Робота зі словниками та довідковою літературою, оволодіння правилами роботи з ними. Систематизація запропонованої інформації за заданими ознаками, аргументація власних висловлювань, написання рецензій (наприклад: «Охарактеризуйте мовлення героїв відеофільму»).

4. Переклад значення інформації з однієї системи знаків в іншу, наприклад, складання дітьми власних діафільмів і коміксів. В малюнках діти вчаться передавати свої почуття і настрої.

5. Самостійне ілюстрування дітьми певних рядків творів, що вивчаються. Клас отримує завдання розподілити малюнки в точній послідовності з розвитком сюжету твору.

⁵² Чепіль М.М., Дудник Н.З. Педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2012. С.105-106.

6. Читання дітьми інформації в різних формах і на різних мовах – символічні і схематичні зображення.

7. Складання дітьми найпростіших схем, що відображають інформацію, та пояснення їх змісту⁵³.

Отже, можна зробити висновок, що медіаосвіта на сьогодні є невід’ємною складовою освітнього простору, дозволяючи дітям краще адаптуватися до сучасного інформаційного суспільства.

Важливе значення медіаосвіта має і для формування інформаційної культури особистості. Педагоги повинні виховувати медійну культуру школярів, насамперед вчити продуктивно та осмислено ставитися до засобів масової комунікації. Прикладом такої діяльності може бути програма, апробована у Львівській школі №77. Програма передбачала перегляд уривків із телепередач і обговорення в групі, рольові ігри, коментарі педагога. Ведучий (учитель, психолог) розповідає про економічну базу телевізійної індустрії, наприклад, про те, що кінцева мета телекомпаній – отримати прибуток. Інший аспект – відмінність телевізійної реальності від справжньої. Такі заняття заохочують дітей критично оцінювати реальність кожного телешоу. Подібні програми сприяють зміні активного бездумного споживацького ставлення до телебачення і сприяють аналітичному осмисленню зображеної в ньому реальності.

Реалізувати системне медіа-освітнє навчання можна різними способами: у формі спецкурсу, факультативних занять; у просвітницькій роботі з батьками; шляхом інтеграції його в шкільні предмети («Валеологія», «Людина і світ», «Безпека життєдіяльності», «Естетика»).

Звичайно, інформаційна культура учнів починається з формування інформаційної культури самих педагогів. Сучасному вчителю необхідно навчитися ефективно взаємодіяти не тільки з традиційними друкованими та електронними ЗМІ, а й з усіма новими технологіями масової, особистої, комп’ютерної комунікації. Адже інформаційна грамотність є основною компетенцією особистості, необхідною для постійного вдосконалення професійної компетентності. Популярною програмою педагогічної про світи є «Intel. Навчання для майбутнього». Курс передбачає формування знань про використання інтернет-ресурсів у різних сферах виробництва, культури, освіти, а також про пов’язані з ним зміни в діяльності людини: знання принципової побудови та функціональних можливостей комп’ютерної техніки; володіння сучасними програмними засобами.

Результатом реалізації медіа-освітнього процесу має стати сформована медіа-культура особистості педагога, основним показником якої є медіа-компетентність, що охоплює:

- загальну технічну медіа-грамотність;

⁵³ Тихомирова К.М. Отражение хода эксперимента по медиаобразованию в начальной школе с помощью видеофильма. Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. М: ИОСО РАО, 2001.

- загальну обізнаність щодо медіа та закономірностей їхнього функціонування;
- здатність до загальної фільтрації та подальшого відбору інформації;
- спроможність адекватно сприймати медіа-інформацію та інтерпретувати її;
- здатність до критичного мислення як послідовного аналізу, логічно аргументованої думки щодо змісту та форми медіа-текстів, їх оцінювання;
- здатність до критичного мислення не лише в операційному плані, а й як властивість особистості: самостійність, незалежність мисленні від стереотипів, результатом чого є формування власної позиції стосовно будь-яких медіа-текстів;
- вміння шукати та засвоювати медіа-інформацію;
- вміння відсторонюватися від непотрібної медіа-інформації;
- творчі вміння в галузі медіа: володіння технічними творчими прийомами, створення власних різноманітних медіа-текстів, творче переосмислення змісту та форми медіа-продукції, творча інтерпретація її смислів;
- творчий стиль мислення як необхідна складова особистості, котра живе в нових умовах інформаційного світу⁵⁴.

Таким чином, інформаційна культура вчителя дає йому змогу самореалізуватися у процесі творчої інформаційної діяльності шляхом використання інформаційних технологій, готує до самостійного продовження освіти. Але за великими перспективами сучасних інформаційних технологій важливо не забувати про особистість учня, яка повинна залишатися у центрі освітнього процесу.

Тема 5. Технології Нової української школи

5.1. Технології розвитку критичного мислення.

5.2. Ротаційні моделі «Щоденні 5» (читання і письмо). Ротаційні моделі «Щоденні 3» (математика)

Концепція Нової української школи передбачає, що найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Тому сучасна школа покликана формувати відповідні компетентності у підростаючих поколіннях. Для цього в Новій українській школі використовуються різноманітні технології навчання. Про деякі з них йшлося вище (інтерактивні, проектні). Далі розглянемо інші технології, які пропонуються авторами НУШ для використання в сучасній початковій школі.

5.1. Технології розвитку критичного мислення.

⁵⁴ Чепіль М.М., Дудник Н.З. Педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2012. С.111-119.

Здатність критично мислити є досить цінним умінням для людини ХХІ століття, вимушеної практично безперервно перебувати під інформаційним тиском і численними спробами інформаційного маніпулювання свідомістю громадян, в комунікаційних контактах із іншими людьми тощо. До цього додаються швидкі соціально-економічні зміни і трансформація щоденного буття.

Початки технології розвитку критичного мислення були закладені бразильським педагогом-гуманістом П.Фрейре й викладена в його роботі «Педагогіка пригноблених», яка побачила світ у 1970 році.

Теорія освіти П.Фрейре базується на твердому переконанні, що будь-яка людина здатна критично усвідомлювати реальність свого особистого і соціального життя, виявляючи його суперечності, перетворювати цю реальність шляхом практичних дій. Він розглядає поняття «пробудження свідомості» як всезростаюче об'єктивне і критичне усвідомлення реальності, яка оточує нас, з метою її зміни.

У 90-і роки ХХ століття американські вчені Бостонського університету К.Мерedit, Ч.Темпл, Дж.Стіл запропонували методичну систему «Читання та письмо для розвитку критичного мислення»⁵⁵, що містить одну з відповідей на запитання: «Як вчити критично мислити?»

Сучасна психологія трактує критичне мислення як таке, що сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, уміння знаходити нові ідеї, аналізувати ідеї та події і критично їх оцінювати. Критичне мислення виступає як нестандартне, що ґрунтується на можливості бачити і оцінювати альтернативи, пріоритети, визначати достовірність і доцільність фактів, явищ, подій. Це практичне мислення, яке за допомогою теоретичних знань дає можливість ухвалити необхідні рішення. Критичне мислення є способом корекції і ліквідації помилок в процесі власного мислення особи, яка перебуває в безперервному пошуку. Його складають уміння і навички аналізувати, синтезувати, порівнювати, поєднувати і зіставляти факти, робити обґрунтовані висновки, оцінювати.

Сьогодні науковці та вчителі в Україні використовують методи та стратегії технології розвитку критичного мислення, узагальнюють теоретичні положення та набувають власний практичний досвід. Серед них варто виділити Н.Дементієвську, О.Пометун, І.Сущенко, О.Тягло, С.Терно та ін.

Критичне мислення є особливим типом мислення, який бажано вирізнити серед інших ментальних процесів. Очевидно, що просте запам'ятовування не є критичним мисленням. Запам'ятовування - найважливіша розумова операція, без якої навчальний процес є неможливим, проте воно кардинально відрізняється від критичного мислення. У комп'ютера пам'ять набагато краща, ніж у будь-кого з нас, однак ми розуміємо, що його здатність запам'ятовувати ще не є мисленням. Його також не варто плутати з розумінням складних ідей. Коли ми працюємо

⁵⁵ Стіл Дж., Мерedit К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів»: Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення». Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект». Київ : Міленіум, 2001. 104 с.

над розумінням чужої ідеї наше власне мислення пасивне – ми лише сприймаємо те, що створив хтось інший.

Вміння критично мислячої людини:

- оцінювати надійність джерел інформації;
- виділяти необхідну інформацію та обробляти її;
- аналізувати та оцінювати власні чи чужі висловлювання, припущення, висновки, аргументи, гіпотези, переконання;
- ставити запитання з метою одержання точнішої інформації або її перевірки;
- розглядати проблеми з різних точок зору та порівнювати різні позиції і підходи при їх вирішенні;
- висловлювати власну позицію, влучно обирати мовленнєві засоби для побудови висловлювань;
- приймати обґрунтоване рішення.

Фундатор Інституту критичного мислення США, професор Колумбійського університету М.Ліпман вважає, що «критичне мислення – це вміння відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно засновується на певних критеріях і є таким, що самокоригується, впливає з конкретного контексту»⁵⁶.

М.Ліпман виділяє 6 ключових елементів критичного мислення:

1) уміння мислити, яке передбачає оволодіння певними прийомами, що розвивають апарат операцій мислення;

2) формулювання самостійних суджень, яке передбачає вміння продуктивного порівняння різних суджень і визначення альтернатив;

3) відповідальність, яка передбачає вміння доводити за допомогою переконливих аргументів власні думки, які будуть предметом подальшого розгляду іншими;

4) самокорекція, яка передбачає використання людиною критичного мислення як методу, зверненого на її власні судження з метою їх виправлення чи покращення;

5) вибір критеріїв, які бере до уваги критично мисляча людина з метою їх детального аналізу чи критики;

6) увага та чуйність до контексту передбачає розуміння загальних критеріїв у зв'язку із контекстом їх використання та розробку інших альтернативних критеріїв, що відповідають конкретній ситуації.

У психолого-педагогічній літературі з проблем розвитку особистості виділяють такі властивості критичного мислення⁵⁷:

1. Усвідомленість. Усвідомленість є системоутворюючою властивістю, оскільки найсуттєвішою рисою критичного мислення є високий ступінь усвідомленості власних розумових дій, пильна увага до них. Усвідомленість уможливує реалізацію інших властивостей критичного мислення, які спираються на неї та витікають з неї.

⁵⁶ Ліпман М. Рефлексивная модель практики образования / Пер. с англ. А.В.Колотвина. Кембридж, 1991. С. 7-25.

⁵⁷ За Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль : ТОКШПО, 2017. 60с.

Усвідомленість робить людину вільною, дозволяє конструювати майбутнє в доцільній діяльності, що будується за мірою людини — ідеальною метою. Усвідомлення є початком мислення, цілеспрямованості, самостійності та творчості, одним словом, свободи. Життєдіяльність невільної людини повністю підкорена обставинам, в той час як вільна людина усвідомлює необхідність цілеспрямованої зміни обставин, своїх способів діяльності, своїх знань, умінь і навичок, своїх потреб і здібностей — переробки самого себе. Таким чином, усвідомлення призводить до рефлексивності, контрольованості та самоорганізації. Отже, усвідомленість становить фундамент критичного мислення, вона дозволяє простежити зв'язки та підстави знань, шляхи їх отримання. Основа усвідомленості — це методологічні знання (знання про знання).

2. Самостійність. Самостійність характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не користуючись допомогою інших людей. За словами одного з фундаторів ідеї розвитку критичного мислення Дж.Дьюї: «Свобода не полягає в підтримці безперервної та безперешкодної зовнішньої діяльності, але є чимсь досягнутим шляхом боротьби, особистого розмірковування, виходом із утруднень, що перешкоджають безпосередньому достатку та довільному успіху»⁵⁸.

Самостійність людини — це риса особистості, що проявляється в умінні здобувати нові знання, оволодівати новими методами пізнавальної та практичної діяльності, а також використовувати їх для розв'язування на підставі вольових зусиль будь-яких життєвих проблем. Отже, самостійність породжує, з одного боку, рефлексивність, з іншого, — цілеспрямованість.

3. Рефлексивність. Рефлексія (від пізньолат. *reflexio* — звернення назад) — форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій та їхніх законів (надзвичайно потрібна для розумового виховання, оскільки сприяє усвідомленню власних почуттів, думок та дій); принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення і усвідомлення власних форм та передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку світу людини. Рефлексувати — це означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом, а тому й впливати на самого себе, це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів і станів. З позицій діяльнісного підходу рефлексія — це система орієнтування дій — «орієнтування в способі орієнтування». В рефлексії людина обіймає дві позиції почергово або одночасно: 1) позиція виконуючого дії (характеризується центрованістю на результаті); 2) позиція спостерігача за собою з боку — пізнання та контроль своїх дій, думок, переживань тощо (орієнтування в перетворенні себе). Важливою характеристикою рефлексивних дій є орієнтування суб'єкта у самому собі, співвідносячи себе з іншими та ідеалом. Суб'єкт усвідомлює свою об'єктивно предметну або внутрішню

⁵⁸ Дьюї Дж. Психологія и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М.Никольской. Москва :Совершенство, 1997. 208 с.

сконструйовану позицію по відношенню до певної дії або вчинку, а також усвідомлює свої можливості та здібності.

4. Цілеспрямованість. Цілеспрямованість породжується рефлексією. Цілеспрямовану діяльність може здійснювати лише індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності (поглянути на свою діяльність з боку). Лише в такому випадку можливе ставлення до діяльності як до процесу, що направляється, що відповідає меті.

Цілеспрямованість тісно пов'язана з оцінкою. Оцінка є ключовим моментом критичності мислення, оскільки вона завжди здійснюється відповідно до критеріїв і передбачає співвіднесення реальності з певним ідеалом (стандартом), визначення ступеня їх відповідності. Як наслідок такої оцінки розробляється план (цілеутворення) дій для приведення у відповідність цих двох речей.

5. Обґрунтованість. Рефлексія також породжує обґрунтованість, оскільки розглядає форми мислення та його підстави, виявляє межі достовірності та застосування шляхом критичного аналізу знання та методів пізнання.

6. Контрольованість. Ще одним наслідком рефлексії є контрольованість мислення. Пильна увага до процесу розмірковування та співвіднесення його з цілями, цінностями та нормами і є контролем.

7. Самоорганізованість. Контроль в свою чергу породжує самоорганізацію, самозміну. Рефлексувати - означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом, а тому й впливати на самого себе.

Підсумовуючи, пропонуємо визначення ознак критичного мислення одного із авторів ТРКМ, професора, викладача американської літератури Хоуп – коледжа (Холланд, США) Д.Клустера⁵⁹, що може бути корисним учителю в навчальному процесі. Це визначення складається з п'яти пунктів.

По-перше, критичне мислення є мислення самостійне. Коли урок будується на принципах критичного мислення, кожен учень формулює свої ідеї, оцінки, переконання незалежно від інших. Ніхто не може думати критично за нас, ми робимо це виключно для самих себе. Отже, мислення може бути критичним тільки тоді, коли воно має індивідуальний характер. Учні повинні мати достатньо свободи, щоб думати самостійно і вирішувати навіть найскладніші питання.

Критичне мислення не обов'язково є абсолютно оригінальним. Ми маємо право прийняти ідею або переконання іншої людини як свої власні. Нам часто навіть приємно погоджуватися з чужою думкою, оскільки це підтверджує нашу правоту. Критично мисляча людина не так вже й рідко розділяє чийсь точку зору. Самостійність, таким чином, є перша і, можливо, найважливіша характеристика критичного мислення.

По-друге, критичне мислення пов'язане із знанням, базується на ньому. Інформація є відправним, а зовсім не кінцевим пунктом критичного мислення. Як інколи говорять, «важко думати з порожньою головою». Щоб народити складну думку, потрібно переробити гору «сировини» - фактів, ідей, текстів, теорій, даних, концепцій. Тому учням доводиться разом із учителем протоптувати стежини від старого до нового, відновлювати каркаси знань, знову і знову

⁵⁹ Клустер Д. Что такое критическое мышление. URL: <http://testolog.narod.ru//Other15.html>.

заглиблюватися у фактичний матеріал, інакше користі від критичних умінь буде небагато.

Не можна прирівнювати критичне мислення до традиційного вивчення фактів. Зрозуміло, що фактичні знання ні в якому разі його не вичерпують. Проте і робота вчителя не зводиться до одного тільки навчання критичного мислення: ми вчимо учнів сприймати найскладніші поняття і утримувати в пам'яті найрізноманітніші відомості. Навчання критичного мислення – це лише частина багатогранної роботи вчителя. Проте саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання індивідуалізується і стає осмисленим, безперервним і продуктивним.

По-третє, критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Люди допитливі за своєю природою. Ми помічаємо щось нове і хочемо дізнатися, що це таке. Ми бачимо якусь цікаву річ, явище, і нам вже хочеться проникнути всередину. До речі, біологи стверджують, що вона є невід'ємною властивістю усього живого. Ми з вами більше звикли спостерігати цю рису у малюків, ніж у старшокласників і студентів,- на жаль, часто саме такий вплив здійснює шкільна освіта на дитячий розум. Проте справжній пізнавальний процес на будь-якому його етапі характеризується прагненням людини вирішувати проблеми і відповідати на питання, що виникають з її власних інтересів і потреб. «Отже, - зауважує американський педагог Джон Бін, - складність навчання критичного мислення полягає частково в тому, щоб допомогти учням роздивитися нескінченне різноманіття оточуючих нас проблем».

По-четверте, критичне мислення потребує переконливого аргументування. Критично мисляча людина знаходить власне розв'язання проблеми і підкріплює її його розумними, обґрунтованими доводами. Вона також усвідомлює, що можливі й інші рішення тієї самої проблеми, і прагне довести, що обране нею вирішення є більш логічним і раціональним, ніж інші. Критично мисляча людина, озброєна сильними аргументами, здатна протистояти навіть таким авторитетам, як друковане слово, сила традиції і думка більшості, нею практично неможливо маніпулювати. Саме розумний, зважений і підхід до ухвалення складних рішень про вчинки або цінності лежить в основі більшості визначень критичного мислення. Так, Роберт Енніс визначає критичне мислення як «ухвалення обдуманих рішень про те, як слід поступати й у що вірити».

І, нарешті, по-п'яте, критичне мислення є мислення соціальне. Всяка думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими. Як пише філософ Х.Арендт, «досконалість може бути досягнута лише у чийсь присутності». Коли ми сперечаємося, читаємо, обговорюємо, заперечуємо і обмінюємося думками з іншими людьми, ми уточнюємо і поглиблюємо свою власну позицію. Тому педагоги, що працюють у руслі критичного мислення, завжди прагнуть використовувати на своїх заняттях різні види парної і групової роботи, включаючи проведення дебатів і дискусій, а також різні способи оприлюднення письмових робіт учнів. І немає ніякого протиріччя у тому, що перший пункт визначення критичного мислення говорить про його незалежність, а цей, останній, пункт підкреслює соціальні параметри критичного мислення.

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що під критичним мисленням розуміють мислення вищого порядку, яке характеризується цілеспрямованістю, обґрунтованістю, рефлексивністю, контрольованістю, самоорганізованістю, самостійністю. Це процес аналізу, синтезування, обґрунтовування і оцінки достовірності та цінності інформації; властивість сприймати ситуацію глобально, знаходити причини, наслідки і альтернативи; здатність генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, коректно застосовувати отримані результати до проблем і приймати виважені рішення – чому довіряти та що робити в житті.

Навчальний процес, спрямований на розвиток критичного мислення, має такі особливості⁶⁰:

- у навчання включаються завдання, вирішення яких вимагає мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінка);
- навчальний процес організований як дослідження певної теми, яке виконується шляхом інтерактивної взаємодії учнів. Щоб бути ефективними сьогодні, вчителі повинні використовувати як повсякденний інструментарій: кооперативне навчання зі всіма методами та прийомами роботи в малих групах, проекти, дебати, дискусії, експериментальні вправи, моделювання, соціологічні та польові дослідження та ін.;
- результатом навчання визнається не засвоєння фактів або чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації адекватних прийомів мислення;
- викладання в цьому процесі є стратегією постійного оцінювання цих результатів з використанням зворотного зв'язку «учні-вчитель» на основі дослідницької активності учнів у класі;
- критичне мислення вимагає від учнів достатніх навичок оперування доказами та формулювання суджень, умовиводів. Сюди ж відноситься і здатність застосовувати графіки і схеми у вирішенні актуальних завдань, знаходити та інтерпретувати оригінальні документи та джерела інформації, аналізувати аргументи, обґрунтовувати висновки.
- на уроках розвитку критичного мислення учні вчать, конструюючи зміст, тобто досліджуючи і ставлячи запитання, тому педагогам слід це всіляко заохочувати. А оскільки дослідницькі вміння можна знаходити і вдосконалювати, вчитель повинен показувати учням, як ставити питання і працювати з інформацією: піддавати сумніву, шукати і знаходити.
- навчання за ТРКМ змінює наші старі уявлення і розширює здатність пізнавати нове, тому учителю треба спонукати учнів розмірковувати про новознайдені знання, вивчати їх наслідки, корисність у повсякденному житті.

Зафіксуємо окремо ще декілька умов, виконання яких учителем, на наш погляд, дуже важливе на уроках розвитку критичного мислення.

1. Знання, які повідомляються, не повинні подаватися як незаперечні. Для успішного навчального процесу необхідно створювати ситуації відкритого зітк-

⁶⁰ Пометун О.І., Сущенко І.М. Основи критичного мислення: метод. пос. для вчителів. Дніпро : ЛІРА, 2016. 156 с.

нення власних сумнівів і протиріч із сумнівами і суперечностями інших. Важливо, щоб ці протиріччя виникали в діалозі між вчителем та учнями, між самими учнями з урахуванням їх інтересів, думок, поглядів і позицій. Те, що педагоги традиційно вважали помилками в мисленні учнів, має сприйматися як етап процесу просування до знань, як проблема на даному етапі навчання. Як привід для обмірковування і можливість для розвитку. Це сприяє появі у дитини бажання вчитися і разом з учителем вирішувати проблеми, які виникли.

2. Виклад педагогом готової інформації практично виключається з навчального процесу. Монолог вчителя зазвичай застосовується в дуже малих «дозах» і лише якщо: необхідно налаштувати учнів на вивчення нового матеріалу; учні не можуть самостійно вирішити проблему у зв'язку з недостатністю інформації. У такому разі вчитель викладає лише деякі основні положення, організовуючи їх активне обговорення.

3. Вчитель виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання стають зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників навчання, вчитель і учні беруть на себе взаємну відповідальність за досягнуті результати.

Для розвитку критичного мислення молодших школярів учителю необхідно:

- виділити час і забезпечити можливості для застосування
- критичного мислення;
- дозволити учням вільно розмірковувати;
- приймати різноманітні ідеї та думки;
- сприяти активному залученню учнів до процесу навчання;
- забезпечити для учнів безризикове середовище, вільне від насмішок;
- виражати віру у здатність кожного учня породжувати критичні
- судження;
- цінувати критичні міркування учнів.
- Для того щоб критично мислити, учні мають:
- розвивати впевненість у собі й розуміння цінності власних думок та ідей;
- брати активну участь у навчальному процесі;
- ставитися з повагою до різноманітних думок;
- бути готовими породжувати й відхиляти судження.

Серед стратегій розвитку критичного мислення, зокрема, виділяють технологію «*мозковий штурм*», яка згадувалась раніше (серед інтерактивних технологій).

Популярністю серед педагогів користується також технологія «*асоціативний куц*» або гранування. Стратегія «Асоціативний куц» використовується для «входження» в тему, яка буде розглядатися у подальшому. На відміну від «мозкової атаки», де висловлені думки стосуються інформації з приводу певної теми (пригадайте, що ви **ЗНАЄТЕ**) метод «гронування» спонукає учнів думати вільно та відкрито стосовно певного предмета, образу, теми, включаючи *почуття, емоції, ставлення*. Отже, цей метод стимулює нелінійну форму мислення — асоціативне мислення.

Алгоритм роботи за стратегією:

Крок 1. Учитель (учень) пише тему — центральне слово (словосполучення чи фразу) посередині аркуша або на дошці.

Крок 2. Учитель пропонує учням записати слова та фрази, які **спадають на думку, коли вони чують це слово**. Записати стільки думок, скільки дозволить час, або доти, доки вони не будуть вичерпані. Учитель просить учнів не обмірковувати, чому вам спало на думку те чи інше слово. Якщо слово прийшло у ваш мозок, значить для вас це якось пов'язано з темою.

Крок 3. Коли всі думки записані, учитель пропонує учням встановити зв'язки між словами.

Потім можна перейти до обговорення цієї теми, написання твору тощо. Виконуючи завдання, варто пам'ятати, що асоціації не бувають правильними чи неправильними.

Асоціації – індивідуальні.

«Кубування» є стратегією навчання, яка полегшує розгляд різних аспектів теми (*автори Кован та Кован, 1980 р.*) Цей підхід передбачає використання кубика (його можна виготовити самостійно з цупкого картону або оклеїти коробку папером), на кожній грані якого написано вказівки:

1. Опишіть.
2. Порівняйте.
3. Встановіть асоціації.
4. Проаналізуйте.
5. Знайти застосування.
6. Запропонувати аргументи «за» або «проти».

Застосовуючи цю стратегію, слід пам'ятати, що черговість граней передбачає перехід від менш складних завдань (з точки зору мисленнєвої діяльності) до більш складних. Використовуючи цю стратегію у початкових класах, бажано пояснювати учням, що від них вимагається, у доступних для них формулюваннях.

Алгоритм роботи за стратегією

1	<i>Опишіть</i>	Описати зовнішній вигляд об'єкту у цілому. <i>Як це виглядає? Опиши колір, розмір, форму тощо.</i>
2	<i>Порівняйте</i>	Додати нові характеристики об'єкта, про які згадали у процесі порівняння з іншими об'єктами. <i>На що це схоже? Від чого це відрізняється?</i>
3	<i>Встановіть асоціації</i>	Дописати нові ознаки, які визначилися у процесі нелінійного асоціативного мислення? <i>Що спадає вам на думку, коли ви думаєте про це?</i>
4	<i>Проаналізуйте</i>	Опис складових елементів об'єкта у світлі загального сприймання та розуміння. Охарактеризувати структуру, будову, частини, окремі деталі того, що описується. <i>Скажіть, яким чином це зроблено? З яких частин складається?</i>

		<i>Вам не обов'язково це знати, ви можете це вигадати?</i>
5	<i>Знайти застосування</i>	Описати як це знадобиться у житті, кому, коли, у якому обсязі. <i>Яким чином це може бути застосовано?</i> <i>Як це використовується?</i> <i>Для кого це важливо?</i>
6	<i>Запропонувати аргументи «за» або «проти».</i>	Опис власних суджень з приводу теми: це добре чи погано, правильно чи неправильно згідно власних особистих та колективних стандартів. — <i>Як ви ставитеся до цього? Поясніть, чому?</i>

Інколи використовують атрибут стратегії «Кубування» — **кубик** без використання завдань, які потребують критичного мислення. Це репродуктивні запитання на пригадування інформації. Наприклад, на гранях куба для аналізу слова «веселого» вказано: частина мови, початкова форма, число і т.д. Атрибут стратегії — КУБИК — є, а за сутністю — звичайна репродуктивна вправа.

Для того, щоб пояснити дітям складні слова на кшталт «застосовувати» і т.п., формулюючи запитання для учнів початкової школи, можна використовувати інші слова, наприклад:

- *Як це виглядає? Замість «Опиши це».*
- *На що це схоже, а від чого відрізняється? Замість «Порівняй це».*
- *Про що це змушує тебе думати? Замість «Які в тебе виникають асоціації?»*
- *З чого це зроблено? Замість «Проаналізуй це».*
- *Як би ти це використав? Замість «Знайди цьому застосування».*
- *Добре це чи погане? Чому? Замість «Наведи аргументи за та проти».*

Для молодших школярів стратегію «Кубування» краще впроваджувати поступово. Спочатку можна запропонувати учням першого класу розглянути конкретний предмет та продемонструвати лише перші три грані куба. Надалі продовжувати поступово відкривати всі грані.

Якщо метою використання технології є розвиток критичного мислення молодших школярів, то краще дотримуватись порядку, який передбачає перехід від менш складного до складнішого типу мислення. Тип мислення, який має місце у процесі «Кубування» повторює багаторівневі запитання, складені на основі таксономії цілей Блума. (<http://www.criticalthinking.expert/us-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuye-na-urotsi/>)

Дану стратегію можна застосувати на всіх етапах уроку, але краще під час *актуалізації* та *рефлексії*. Технологію «Кубування» варто застосовувати до розгляду чогось, що учні добре знають, тому, необхідно дуже ретельно ставитись до обрання теми.

Ще одна технологія розвитку критичного мислення – це стратегія «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися» (ЗХД). Вона передбачає аналіз учнями власних знань з теми, що буде розглядатися на уроці; постановку власних запитань з цієї теми, які виявляють їх зацікавленість тією чи іншою

стороною питання; стислий запис інформації з теми, яку вони отримали на уроці, а також планування власних кроків щодо можливих шляхів навчання.

Алгоритм роботи за стратегією

Крок 1 Покажіть учням таблицю «ЗХД». Поясніть, що в першому стовпчику ви будете записувати те, що діти знають з теми.

Крок 2. Оголосіть тему і попросіть дітей висловити все, що вони знають з цієї теми. Записуючи їхні думки, важливо позначати їхні імена – це посилює самооцінку дітей.

Крок 3. Попросіть дітей подумати, про що б вони ще хотіли дізнатися з цієї теми та запишіть це у другий стовпчик таблиці.

Крок 4. Обговоріть з дітьми, яким чином вони можуть знайти відповіді на свої запитання – подивитися відео, попросити батьків допомогти знайти відповідну інформацію в Інтернеті і прочитати їм тощо.

Крок 5. По завершенню заняття (чи вивчення теми) заповніть з дітьми третій стовпчик таблиці («Дізналися»), при цьому також записуючи імена дітей під їхніми відповідями.

Приклад таблиці. Тема «Птахи навесні». 1-ий клас

ЗНАЄМО	ХОЧЕМО ЗНАТИ	ДІЗНАЛИСЯ
<ul style="list-style-type: none">• Мають пір'я. (Марійка)• Є перелітні, є осілі. (Андрій)• Їдять зерно, комах. (Остан)	<ul style="list-style-type: none">• Як птахи в'ють гнізда?• Чому всі гнізда різні?• На кого полюють хижі птахи?	<ul style="list-style-type: none">• Гнізда птахи в'ють навесні.• Використовують гілочки, пір'я, глину, ґрунт, власну слину.• Є гнізда, які люди їдять.

Якщо деякі учні у першому класі вже мають початкові навички з письма – у такому разі можна навчити їх записувати лише ключові слова та скорочувати їх. Також можна дозволити використовувати малюнки.

Дещо по-іншому може виглядати проведення цієї практики з дітьми, які вже вміють писати самостійно, як наприклад, з учнями 2-го класу.

Крок 1. Покажіть учням таблицю «ЗХД». Поясніть, що в першому стовпчику учні будуть записувати, що вони знають з теми.

Крок 2. Оголосіть тему. Попросіть учнів об'єднатися в пари та записати в перший стовпчик все, що вони знають або думають, що знають з оголошеної теми.

Крок 3. Запропонуйте учням розподілити записану інформацію за групами. Наприклад, якщо вони розглядають тему «Птахи», вони можуть виділити наступні групи: «Будова тіла птахів», «Види птахів», «Охорона птахів» тощо.

Крок 4. Попросіть учнів подумати, про що б вони ще хотіли дізнатися з цієї теми та запропонуйте записати запитання у другий стовпчик таблиці. Наприклад, це можуть бути запитання, які стосуються поведінки конкретного птаха, пори гніздування, міграції тощо.

Крок 5. Наголосіть учням, що вони мають запам'ятати свої запитання та, читаючи статтю з теми, знайти на них відповіді.

Крок 6. Запропонуйте учням прочитати статтю та стисло записати інформацію, яка в ній міститься.

Крок 7. Запитайте дітей, чи знайшли вони відповіді на свої запитання. Обговоріть, де вони можуть відшукати ці відповіді.

Крок 8. Зверніть увагу учнів на запитання, відповіді на які містить стаття. Запропонуйте зробити висновок⁶¹.

Це лише кілька прикладів застосування технологій розвитку критичного мислення, які можуть використовуватися в НУШ.

5.2. Ротаційні моделі «Щоденні 5» (читання і письмо). Ротаційні моделі «Щоденні 3» (математика)

Ротаційні моделі «Щоденні 5» (читання і письмо) і «Щоденні 3» (математика) — це щоденні діяльності, виконуючи які діти навчаються бути самостійними під час читання, письма й математики, в той час, як учитель має можливість працювати з учнями індивідуально та у малих групах.

Оскільки важливо навчити учнів самостійності, основні переконання, які служать підґрунтям моделей Щоденні 5, Щоденні 3, є такими:

- *довіра та повага*
- *спільність*
- *вибір*
- *відповідальність*
- *дослідження інтелекту*
- *переходи як паузи для інтелекту та тіла*
- *10 кроків до самостійності.*

Розглянемо їх детальніше

<i>Довіра та повага</i>	Змістовне навчання вимагає поваги між вчителем та учнями. Потрібний час, щоби побудувати довіру та навчитись виявляти повагу. Оволодіння цими якостями є основою, на якій базуються усі інші елементи навчання. Кожна дитина заслуговує на довіру та повагу.
<i>Спільнота</i>	Варто докласти величезних зусиль, щоб створити та зберегти здорову комфортну атмосферу в класі. Довіра та повага допомагають створити сприятливе середовище навчання та піклування для всіх учнів. Воно починається зі знайомства у перші шкільні дні та втілюється у розкладі, який краще розробляти разом, у правилах класу, які важливо створювати разом, у групових заняттях з розвитку мовлення та в історіях, які всі разом читаємо та зображуємо у малюнках. Відчуття спільноти створює в учнів бажання

⁶¹ за Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль : ТОКІПО, 2017. 60с.

	вимагати, щоб інші були відповідальними за поведінку, навчання, повагу та доброту.
<i>Вибір</i>	Це сильна, мотивуюча складова, яка є також однією з основ моделі «Щоденні 5». Дослідження показують, що мотивація зростає, коли учні мають можливість обирати предмет навчання, і коли вони вірять в те, що володіють певною автономією чи контролем над власним навчанням.
<i>Відповідальність</i>	Учні відповідальні, коли контролюють свій голос, не заважають роботі класу. Учні вміють самостійно обирати і повертати на місце всі необхідні матеріали для читання, письма та математики. Самостійність — основа відповідальності учнів.
<i>Дослідження інтелекту</i>	Кен Вессон, експерт у галузі «Нейронауки в освіті» (США), провів безпосередній зв'язок між віком учнів та тривалістю навчального заняття: середнє число віку учнів дорівнює середній кількості хвилин, протягом яких вони можуть утримувати увагу під час пояснення вчителя.
<i>Переходи як паузи для відпочинку</i>	Впродовж дня діти працюють у групах. Кожна група виконує певну діяльність, заплановану вчителем чи обрану учнем, упродовж відведеного часу (5-15 хв). Для різних видів діяльності у класі відведено певні місця (наприклад, парти стоять по 4, кожна четвірка має своє завдання, і матеріали, необхідні для виконання даного завдання знаходяться саме на цих партах). Під час перерв діти здійснюють переходи, що дає можливість для фізичного та інтелектуального відпочинку.

10 кроків, щоб навчати та навчитись самостійності

«10 кроків, щоб навчати та навчитись самостійності» — це унікальний та важливий елемент, який відрізняє навчальні моделі «Щоденні 5» і «Щоденні 3» від інших:

Крок 1 Визначте, чого потрібно навчити.

Крок 2. Поставте ціль та створіть атмосферу терміновості.

Крок 3. Записуйте бажані моделі поведінки на «Я – схему».

Крок 4. Змодельуйте найбільш бажану поведінку.

Крок 5. Змодельуйте найменш бажану поведінку, тоді найбільш бажану.

Крок 6 Розмістіть учнів у класі.

Крок 7. Тренуйте та формуйте витривалість.

Крок 8. Не заважайте.

Крок 9. Використовуйте тихий сигнал, щоб скликати учнів до початкового місця збору.

Крок 10. Проведіть групове опитування: запитайте «Як все пройшло?»

Стратегії забезпечення ротаційних моделей

Сигнал (тихий дзвоник)

Під час виконання моделей «Щоденні 5», «Щоденні 3» необхідно безліч переходів між навчальними блоками — це один із компонентів, який робить цю

систему успішною. Фактично, переходи поділяють навчальний блок на маленькі підблоки, посильні для учнів. Ці переходи мають місце тоді, коли в учнів виникає фізична потреба порухатись. Замість голосу використовуйте маленькі дзвоники, щоб дати зрозуміти, що етап закінчився і що учні мають повернутися до місця загального збору. У перший день навчального року важливо розпочати навчати дітей, як збиратися разом, коли вони чують дзвоник, а потім попросити їх показати свої дії на практиці. Поясніть мету такого сигналу: *«Діти, послухайте, будь ласка, цей звук (дзвонимо у дзвоник). Протягом усього року ми будемо використовувати цей звук, коли хочемо привернути чиюсь увагу або коли нам потрібно зібрати увесь клас разом.»*

Стенд для схем чи дошка

Важливим компонентом моделей «Щоденні 5», «Щоденні 3» є створення у класі «Я – схем» із прикладами бажаної поведінки. «Я – схеми» будуть зберігатися протягом усього року і ви зможете постійно повертатися до них, коли необхідно повторити певні моделі поведінки, або ж коли у клас приходять нові учні. Саме тому, «Я-схеми» мають бути створені на постійній поверхні, такої як стенд з папером, дошка тощо.

Інструменти, не іграшки

Не всі учні можуть однаково формувати витривалість. Окремі учні потребують додаткової підтримки у вигляді інструментів, які будуть у них під рукою у випадку необхідності. Серед таких інструментів є піщані таймери на 60, 90 та 120 секунд; маленькі коробки повні дрібничок; конструктори та Lego; секундоміри для старших учнів; альтернативні матеріали для читання, такі як серія дитячих енциклопедій чи Книга рекордів Гіннеса.

Книжкові ящики

Для самостійного читання учням потрібно мати у користуванні безліч книг, які зберігаються у книжкових ящиках. Книжковим ящиком може слугувати коробка для зберігання журналів, пластиковий пакет на блискавці, пластикова ємкість або навіть коробка з-під пластівців, обклеєна папером - самоклеючою. У кожної дитини є свій книжковий ящик, в якому може знаходитися від 3 до 10 книг. Учні-початківці зазвичай мають 8 - 10 книг, а більш досвідчені читачі можуть мати одну чи дві книги з картинками, журнал або навіть газету.

Місце для загального збору та ввідні уроки

Для створення відповідної атмосфери в класі, що сприяє навчанню та розвитку самостійності дітей, важливими є два компоненти — місце для загального збору учнів та ввідні уроки (уроки, які проводять, коли започатковують кожну діяльність Щоденних 5, 3). Місце загального збору учнів — це відкритий простір, достатньо великий, аби розсадити на підлозі увесь клас. Саме тому важливо, щоб у цій частині класу на підлозі був килим. Також, у цій частині класу знаходяться стенд або дошка для ввідних уроків, створені класом «Я-схеми» та інші навчальні матеріали, які вчитель вважає корисними. Основними перевагами місця загального збору над стандартними партами (столами) є:

- збільшення можливостей управління поведінкою дітей,

- активізації їх мислення під час відповідальних розмов з партнером та уникнення відволікань, які зазвичай мають місце, коли учні працюють за столами.

Оскільки учні сидять близько один до одного, це дає їм можливість повертатися та розмовляти, збільшуючи їхню зацікавленість та забезпечуючи кожного учня можливістю висловити свою думку. Коли учні сидять на підлозі усі разом, а не за окремими партами, вони можуть краще зосередитись на занятті та на його груповому обговоренні.

Тривалість короткого ввідного уроку відповідає віку учнів у роках, до десяти хвилин. Коротка тривалість уроків дозволяє мозку учнів сприймати та обробляти інформацію пояснення. Результатом таких коротких групових ввідних уроків є краще засвоєння вивчених концепцій. Учителю подає учням сигнал про повернення до місця загального збору між окремими етапами «Щоденні 5», «Щоденні 3», коли помічає ознаки того, що у дітей починає зменшуватися увага. Цим досягаються одразу дві цілі:

- Забезпечення додаткового часу для мозку, щоб переключитися з одного виду діяльності на інший, та можливості порухатися — пауза для мозку і тіла.
- Діти приєднуються до вчителя у місці загального збору на підлозі, їхня діяльність та мислення переключаються від того завдання, яким вони займалися в рамках стратегій «Щоденні 5», «Щоденні 3».

Учні з часом розуміють, що між кожним етапом, вони будуть мати не лише необхідну хвилинку для того, щоб порухатися, але й отримають коротку порцію цінної та необхідної інформації.

Далі більш детально розглянемо ротаційні моделі **«Щоденні 5» (читання і письмо) і «Щоденні 3» (математика)**.

«Щоденні 5» (Daily 5) – це методична система, яку використовують в таких країнах світу, як Канада, Британія, Америка і Австралія. Вона розвиває самостійність, креативність, уміння мислити нестандартно. Ця система складається з п'яти видів діяльності – «Письма для себе», «Читання для себе», «Читання для когось», «Роботи зі словами» і «Слухання» (див. Додаток А), які діти виконують щодня, під час уроків чи групи продовженого дня. Наприклад, щодня читають по 3-5-7 (а в четвертому класі і двадцять) хвилин, пишуть, слухають⁶². Технологія навчання Daily 5 пройшла певний період розвитку, поки не стала важливою та актуальною в початковій школі Канади. Вперше вона була представлена Гейлом Буше і Джоан Мозер у книзі «The Daily 5: Незалежність грамотності в початкових класах»⁶³[28]. На початку розвитку цієї технології вчителі давали різні завдання учням на кшталт: продовжити історію, висловити власну думку щодо прочитаного твору. Як зазначає Дж. Мостер, педагоги спочатку ставили собі запитання: «Чи ми просто даємо дітям купу якихось завдань, не важливих, чи це завдання, які допоможуть дітям мислити й розвивати мовлення і творчість? Чи ці завдання для того, щоб лише розважити учнів, чи, можливо, допоможуть вплинути на зміни в їх літературному

⁶² Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 2000. 368 с.

⁶³ Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.. URL: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>.

житті?»⁶⁴. На відміну від специфіки роботи вчителя у традиційній українській школі, вчителі, що працюють за технологією Daily, взаємодіють з тими, хто потребує їхньої уваги. Вони не відволікаються, коли їм хтось повідомляє про іншого школяра. Учителі працюють з маленькою групою дітей, а решта учнів працює самостійно. Зауважимо, що у кінці дня вчителі спілкуються з кожним учнем.

Вони підсумовують успішні досягнення, які дитина мала протягом дня. Коли школярі залишають клас, школу, вчителі роблять аналіз учнівських робіт, які були виконані впродовж дня, оцінюють їх. За словами Дж. Янга, вчителі зазначають у своїх журналах, що дитина зробила впродовж дня, які позитивні зміни відбулися. Також педагоги планують роботу з цією дитиною на наступний день. Якщо є труднощі, вчителі занотовують їх і планують продовжувати відпрацювання цієї проблеми на наступних заняттях з однією дитиною або групою учнів. Дуже цікавою є думка М. Пристінської, про те, що кожен вид діяльності сприяє відпрацюванню в дитини самостійності, витримки, зосередженості у процесі читання і письма протягом тривалого часу. Завдання, що виконують школярі під час Daily5, можна обирати⁶⁵. На нашу думку, це підвищує мотивацію, творчість та інтелектуальний розвиток дітей.

Кожна діяльність розрахована на певний час (до 20 хв). Після довготривалого відпочинку учні можуть зосередити свою увагу лише на досить короткий час, навіть діти старшого віку. Відпрацювання витримки під час впровадження Daily 5 відбувається від 8 до 12 тижнів. На початку цього процесу школярів об'єднують в одне велике коло. Після цього учитель розподіляє учнів на групи для виконання навчальних завдань. одні пишуть, інші читають для когось, треті слухають. Через певний час знову сходяться в коло. Потім знову розходяться. І так триває до того часу, доки кожен учень виконає всі п'ять видів діяльності.

Першим етапом впровадження Daily 5 – це «Читання для себе». Його вчитель може застосовувати як під час уроку, так і впродовж дня. Він самостійно визначає час, коли йому краще проводити цю діяльність. Важливим моментом під час виконання цього виду роботи є те, що учень самостійно обирає книгу чи текст для читання. Вчитель не повинен нав'язувати свою літературу. Розпочинати цю діяльність потрібно із 5–10 хв. в залежності відвіку дітей і поступово збільшуючи час для читання. Коли учні звикнуть, проблем із читанням у школярів не виникатиме. У класі можна створити куточок «Читацьких досягнень», щоб учні могли спостерігати за своїми читацькими успіхами. Після опрацювання книги, діти мають виконати завдання для перевірки розуміння твору, а також для усвідомлення прочитаного.

Другий етап Daily 5 – це «Читання для когось». Під час виконання цього виду роботи вчитель може запропонувати учням текст для читання. А також учні за інтересами можуть самостійно обрати книгу для роботи. Під час виконання цієї діяльності учні об'єднуються у пари за інтересами. Такий вид

⁶⁴ Там само.

⁶⁵ за Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. 60с.

діяльності спонукає дітей вчитися співпрацювати, а саме слухати один одного, виконувати завдання в парі, ставити запитання за змістом прочитаного та аналізувати опрацьований твір. Учні мають виконувати «Читання для когось» впродовж 20 хвилин. Але не слід одразу їх примушувати працювати весь цей час.

Третій етап Daily 5 – це «Слухання». Під час виконання цього виду роботи вчитель готує для учнів аудіозаписи, які вони обирають і слухають. А також учень може самостійно обрати аудіо запис для слухання. Сьогодні у XXI столітті більшість учнів мають різні гаджети. Тому вони можуть їх використати для цього виду роботи під час навчання. Наприклад, сайт <https://pustunchik.ua/ua>, <http://derevo-kazok.com.ua> може стати в нагоді вчителя. Після завершення «Слухання», учні розпочинають роботу над виконанням підготовлених учителем завдань, які спрямовані на перевірку прослуханого. Під час «Слухання» учні вчаться тривалий час сприймати інформацію, не відволікаючись, відпрацьовувати витримку, обмінюватися думками щодо прослуханого твору, аналізувати почуте.

Четвертий етап Daily 5 – це «Робота зі словами». Його можна використовувати на уроках мови та читання. Під час цього виду діяльності вчитель добирає слова, які б він хотів опрацювати з учнями. Також використовує і ті слова, які передбачені навчальною програмою. У свою чергу учні можуть запропонувати опрацювати незнайомі слова, які вони зустріли під час читання художніх творів, розв'язуванні математичних задач, під час роботи з текстами на уроці природознавства. У процесі «Роботи зі словами» учитель забезпечує школярів словниками, у яких учні можуть знайти визначення слів. Найкраще, щоб вони знаходилися у класі. Для пошуку тлумачення слів можна використовувати гаджети, якщо вони є в учнів. Вчитель для цього виду діяльності готує учням різні завдання для роботи. Це сприяє кращому їх засвоєнню, а також дає змогу закріплювати вивчений матеріал на уроках української мови. Для цієї роботи використовують стіну слів. Це місце у класній кімнаті, куди вчитель розміщує усі слова, які учні вивчають впродовж місяця. Учні можуть у процесі навчання користуватися ними, звертати увагу на їх написання для кращого запам'ятовування. Стіна слів перебуває в полі зору учнів.

П'ятий етап Daily 5 – це «Письмо для себе». Під час виконання цього виду роботи вчитель може запропонувати учням будь-яку тему для письма. А також школярі за інтересами можуть самостійно обирати теми, наприклад, «Моя мрія», «Моя улюблена книга та інші. Під час виконання цієї діяльності учні займають зручне для письма місце і впродовж відведеного часу працюють. «Письмо для себе» допомагає школярам вчитися висловлювати думки і записувати їх на папері, розвивати зв'язне мовлення. Як і в попередніх щоденних діяльностях, вчитель разом із учнями складає правила, яких діти мають дотримуватися під час «Письма для себе». Так, під час «Письма для себе» учні мають змогу обрати таку тему для письма, яку б вони хотіли розкрити та, можливо, поділитися з іншими. Вони працюють як індивідуально, так і у малих групах, читають або пишуть в індивідуальній зоні.

Відпрацьовування такої незалежності розвиває потребу в учнів краще писати та читати⁶⁶.

Ротаційна модель «Щоденні 3» містить наступні компоненти:

1. Математика самостійно.
2. Математика разом.
3. Математичне письмо.

Компоненти «Математика разом» і «Математика самостійно»	Компоненти передбачають використання кін естетичної практики і базуються на діяльності з маніпулятивними предметами. Ця діяльність залучає дітей до математичних ігор, як самостійних, так і з партнерами, а також спонукає брати участь у діяльності і вирішенні проблем, використовуючи інструменти для лічби чи ігрові матеріали. На початку нового математичного блоку, ця діяльність здебільшого охоплює перегляд попередньої практики навчання. Це дозволяє учням, продовжувати вивчення викладеного матеріалу і допомагає їм бачити, що ми не забуваємо попередній матеріал тільки тому, що ми розпочали вивчати нову тему. Можуть також передбачати використання комп'ютерів, калькуляторів або планшетів, як засобів для самостійної роботи.
Компонент «Математичне письмо»	Це час, коли учні виражають свої думки і розуміння, працюючи над певними математичними завданнями або математичним змістом: виразами, цифрами і числами, задачами, а інколи, створюючи власні завдання також.

Головною дійовою особою в класі є учень. Роль учителя — це роль модератора і фасилітатора. Не «наповнювати» дітей знаннями, а навчити знаходити інформацію і критично опрацьовувати її, читати не для учителя і батьків, а для себе, застосовувати знання на практиці у життєво важливих ситуаціях, математику практикувати не задля математики, а для життя, через маніпуляції з різними об'єктами. Робота зі стратегіями розвитку критичного мислення на уроках читання, мови, природознавства, громадянської освіти, основ здоров'я допоможе учням зрозуміти, що критичне мислення важливо застосовувати щодо всіх аспектів нашого життя.

Працюючи самостійно та в групах за ротаційними моделями «Щоденні 5» і «Щоденні 3», учні навчаються робити вибір, працювати самостійно, розвивають витривалість і відповідальність. Учитель має час на індивідуальну роботу з учнями, коли всі інші працюють самостійно, в парах чи групах. Правильно налаштована робота за ротаційними моделями призводить до

⁶⁶ Там само.

виховання відповідальної класної спільноти, коли кожний відповідає за себе і за інших, на відміну від тотального контролю вчителя. Діти мають свободу вибору (обирають книгу для читання, тему для письма, місце в класі, спосіб розв'язання задачі тощо) і навчаються робити правильний вибір.

На нашу думку, ключова ідея даної системи – свобода вибору для учня. Ми погоджуємося з думкою Р.Алінгтона про те, що важливим моментом у цій діяльності є те, що вчитель не критикує роботу учнів, не виправляє помилки, не обмежує їх зокрема в обсязі написання роботи⁶⁷. Безперечно це навчання, яке спрямоване на розвиток в учнів не тільки читацьких і мовленнєвих умінь та навичок; вміння працювати самостійно, але й формування творчої особистості кожного школяра під час активної діяльності.

⁶⁷ Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система “Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів”: Підготовлено для проекту “Читання та письмо для розвитку критичного мислення” / Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення “Інтелект”. К.: Міленіум, 2001. 104 с.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Москва : Просвещение, 1983. 208 с.
2. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? Москва : Просвещение, 1986. 176 с.
3. Амонашвили Ш.А. Единство цели. Москва : Просвещение, 1987. 208 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
5. Бех І. Особитісно зорієнтоване виховання: наук. метод. посібник. Київ : ІЗМН, 19987. 204 с.
6. Белявцева Т., Лобас Т. Застосування методу проектів при формуванні пізнавальної активності учнів. Відкритий урок. 2004. №5-6.
7. Глембіцька В.В. Використання методу проектів на уроках географії. URL: http://www.ggf-dnu.org.ua/publ/sbornik_konferencii_2009/vikoristannja_metodu_proektiv_na_uroka_kh_geografiji_na_prikladi_kursu_ekonomichna_i_socialna_geografija_ukrajini/12-1-0-795
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 326.
9. Дерикіт Л.А. Розвивальне навчання URL: http://www.kpel.kiev.ua/private/Susp_gum/Derekit/rozv_nav.htm
10. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 351 с.
11. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М.Никольской. Москва : Совершенство, 1997. 208 с.
12. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [головний ред.. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 432.
13. Клустер Д. Что такое критическое мышление? URL: <http://testolog.narod.ru//Other15.html>.
14. Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль : ТОКІППО, 2017. 60с.
15. Косогова О.О. Метод проектів у практиці сучасної школи. Харків : Вид-во «Ранок», 2011. С. 116.
16. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе. Пособие для учителя. Ростов на Дону : изд-во «Феникс», 2003. 448 с.
17. Липман М. Рефлексивная модель практики образования. Пер. с англ. А.В.Колотвина. Кембридж, 1991. С. 7-25.
18. Метод научной педагогики Марии Монтессори. Киев : Типография издательства «Преса України», 1993. 131 с.
19. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 2000. 368 с.
20. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. Москва : Изд.центр «Академия», 2000. С.144–200.
21. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / за заг. ред.. О.М.Пехоти. – Київ : А.С.К., 2002. 255 с.
22. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 616 с.

23. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / За ред. О.І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. С. 8-80.
24. Пометун О.І., Сущенко І.М. Основи критичного мислення: метод. пос. для вчителів. Дніпро : ЛПРА, 2016. 156 с.
25. Проектна діяльність у школі / упоряд. М.Голубенко. Київ : Шк. Світ, 2007. С. 112-113.
26. Психологія і педагогіка життєтворчості / За ред. Л.В.Сохань, І.Г. Єрмакова, В.О.Тихоновича. Київ : ІЗМН, 1996. С. 414-416.
27. Развивающее обучение на уроках математики: Учебно-методический комплекс дисциплины. / Сост.: Л.Я.Кульбякина; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. 129 с. URL: www.bigpi.biysk.ru/umkd/file/mno_17_11_2009_04_44_19.doc
28. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. С. 93-94.
29. Стебна О.В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
30. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система “Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів”. Київ : Міленіум, 2001. 104 с.
31. Сучасні педагогічні технології: навчально-методичний посібник / автор-укладач Федорчук Е.І. Кам’янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. С. 33-35.
32. Педагогічний пошук / упоряд. І.М.Баженова. Київ : Радянська школа, 1988. С. 189-250.
33. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / автори-упорядники: О.В.Лесіна, В.П.Телячук. Харків : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. С. 43-44.
34. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с. URL: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>.
35. Федорчук В.В. Педагогічні технології в початковій школі. Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко, 2014. 268 с.
36. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя. Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. С. 176-177.
37. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. С.234-236.
38. Чепіль М.М., Дудник Н.З. Педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2012. С.120.
39. Я люблю Монтессори : пособие для родителей / Т.Афанасьева та ін. Москва : Карапуз, 2004. 72 с.

Додатки

Додаток 1

Щоденник спостережень⁶⁸ (технологія М.Монтессорі)

У щоденнику записи ведуться за дев'ятьма розділами, які відображають інтелектуальний розвиток дитини і набуття нею життєво необхідних навичок. Кожний розділ оформлюється у вигляді таблиці. Для зразка наведемо розділ, присвячений самодисципліні, а інші розділи представимо інформативно. Подібний щоденник пропонується заводити і батькам для спостережень за дитиною вдома.

Самодисципліна	Вер	Сі	Гра
	есень	чень	вень
1. Здатний сам вибирати собі роботу	5	4	4
2. Може працювати самостійно	5	4	3
3. Планує і організовує свою роботу (приносить матеріал, килимок, готує робоче місце та прибирає за собою.	5	4	3
4. Може концентруватися на роботі.	5	4	4
5. Вміє працювати в групі дітей.	5	4	4
6. Може підкорятися правилам і вимогам групи.	5	4	3

Оцінки в таблиці означають лише ступінь оволодіння навичкою:

- 5 – не здатний виконати (не володіє навичкою);
- 4 – рідко використовує дану навичку;
- 3 – використовує іноді;
- 2 – використовує майже завжди;
- 1 – володіє вільно.

З деякими дітьми вистачає лише трьох оцінок:

- 3 – знайомиться;
- 2 – освоює;
- 1 – володіє вільно.

Незалежність охоплює навички самообслуговування і догляду за своїми речами, оточуючим інтер'єром, рослинами, тваринами.

Соціальна поведінка охоплює навички спілкування з людьми (поведінка у конфліктних ситуаціях, вміння працювати в групі, ставлення до старших і молодших).

⁶⁸ Я люблю Монтессорі : посібник для батьків / Т.Афанасьєва и др.. Москва : Карапуз, 2004. С. 61-65.

Розвиток відчуттів охоплює різні сенсорні, візуальні, слухові, смакові відчуття, вміння розрізняти запахи.

Мовлення містить наступні підрозділи:

- комунікація – вміння дитини користуватися словом і розрізняти інтонації;
- володіння мовленням – вміння зв'язно розказувати і виділяти частини розповіді;

- читання – від знання букв і звуків до вміння користуватися довідковою літературою, виразно читати;

- письмо – від уміння тримати олівець до вміння писати тексти;

- частини мови – від уміння виділяти іменник в реченні до розуміння співвідношення між частинами мови.

Математика також складається з підрозділів:

- знайомство з числами та кількістю, вміння рахувати;

- арифметичні дії – від уміння розрізняти символи +, -, x до виконання арифметичних дій з цифрами в межах тисячі;

- одиниці виміру – від знання співвідношення між одиницями виміру однакових величин (т, кг, г) до вміння користуватися приладами для вимірювання;

- час – вміння орієнтуватися за годинником і записувати час;

- геометрія – від знання назв геометричних фігур до вміння ділити їх на частини;

- вміння розв'язувати задачі;

- засвоєння математичних понять.

Природничі науки – від розуміння різниці між живим і неживим до вміння класифікувати.

Суспільні науки – знання широкого спектру географічних понять і знання про суспільство, в якому живе дитина.

Фізичне виховання – вміння виконувати деякі фізичні вправи.

Зведена таблиця

У зведеній таблиці записуються всі презентації, отримані кожною дитиною. Між щоденником і таблицею існує чіткий взаємозв'язок. Наприклад, якщо дитині продемонстровано презентацію «рожевої вежі», то у щоденнику відмічається, які поняття засвоїла дитина в результаті роботи з цим матеріалом.

Листок спостережень за дитиною

Це ще складніша форма контролю. Протягом року за кожною дитиною проводиться 5 спостережень. Перше – в перший тиждень приходу дитини в групу. Друге – через місяць. Третє – в кінці кварталу. Четверте – як підсумок півріччя. П'яте – підсумок року.

В домашніх умовах, починаючи заняття з дитиною за технологією Монтесорі, можна робити те саме, скориставшись наведеними зразками.

Листок спостережень.

П.І.: Микола Л.

Рік народження: 2000. 21.11.

Дата спостереження: 25 квітня 2003 р.

Час приходу в групу: 9.00.

Загальний настрій: радісний, веселий.

Вибраний колір: синій.

I. Початок роботи.

1. *Чи може дитина сконцентруватися?* Налаштований на роботу, одразу запитав, чим займатися.

2. *Прояви інтересу до роботи.* Інтерес до матеріалів сенсорної зони.

3. *Чи спостерігає за іншими дітьми?* Практично ні.

4. *Що робить в перші хвилини в класі?* Спілкується з Сонею.

II. Робота з матеріалом.

1. *Чи сам вибирає матеріал?*

Все вибирає сам.

З допомогою вчителя.

За аналогією з іншими.

За компанію. Працює з Сонею.

2. *Як ставиться до матеріалу?* Намагається ставитись акуратно.

Як носить, ставить? Намагається, але виходить не дуже добре.

Як починає роботу? Бере матеріал, килимок.

Як працює? Сидить мучиться, потім звертається по допомогу.

Як закінчує роботу? Прибирав два рази, просив допомоги скласти трикутники (сам не зміг).

3. *Рівень концентрації.* Концентрується довго.

4. *Чи може спланувати і організувати своє місце?* Важко, але вдається.

5. *Який матеріал вибирає?* Знайомий.

6. *До яких видів діяльності має постійний інтерес?* Трикутники, кольори.

7. *Частота повторів.* Останні 2 тижні – трикутники, потім кольори.

8. *Чи повертається до старих матеріалів?* Щоденно.

III. Робота з новим матеріалом

1. *Чи є страх перед новим матеріалом?* Не виявляє.

2. *Як бере новий матеріал? Чи може взяти сам?* Ні.

Чи звертається до вчителя або інших дітей? Просить показати нову вправу.

За аналогією з іншими дітьми? Буває і так.

3. *Робота з новим матеріалом.* Вчитель пропонує комод.

Спостерігає за роботою інших.

Пробує працювати самостійно.

Відтворює показ вчителя. Відтворив і прибрав матеріал після показу.

4. *Показ нового матеріалу.*

Спостерігає.

Дивився уважно, але пальці не працювали.

Відволікається.

IV. Пересування у приміщенні.

1. *Рівень розвитку моторики.* Низький, координація порушена.

2. *Свобода рухів.* Порушена.

V. Поведінка дитини.

1. *Вияв інтересу до роботи інших дітей.* Майже немає.

2. *Вибір партнера для роботи.* Того, хто не працює.
3. *Чи може працювати в групі і яку позицію займає?* Відходить з лінії.
4. *Чи допомагає іншим дітям?* Ні.
5. *Чи заважає іншим дітям?* Відволікає.
6. *Чи взаємодіє з дорослими?* Іноді зовсім не чує.
7. *Наскільки увага вчителя необхідна дитині?* Без вчителя лише ходить по класу.

VI. Робота на лінії.

1. *Чи бере участь і як?* Майже не бере участі.
2. *Чи приймає правила групи.* Ні.
3. *Чи активний на заняттях?* Ні.

Додаток 2

Переливання води

Варіант 1.

Матеріал: таця, лійка з прозорого матеріалу з позначкою рівня води, посудина з великим отвором, ганчірка.

Мета: розвиток координації рухів. Допомогти зорієнтуватися у навколишньому світі.

Вік: близько трьох років.

Як працювати з матеріалом.

Лійка наповнена до позначки підфарбованою водою. (Якщо лійка переповнена, то переливати воду буде складно). Лійка і посудина стоять поруч. Важливим є порядок на робочому місці. Учитель бере лійку за ручку, підіймає її високо, нахилиє над посудиною і повільно наливає воду, поки посудина не наповниться. Легким рухом він повертає лійку в попереднє положення, бере іншою рукою ганчірку, витирає краплі води і знову ставить лійку на стіл. Далі бере наповнену посудину, підіймає її на висоту лійки і виливає воду назад у лійку. Потім витирає ганчіркою краплі води і знову ставить посудину на стіл. Особливо важливий момент! Учитель показує вправу, повільно і чітко виконуючи рухи, і обов'язково виявляючи інтерес до свого заняття. Вправу не можна переривати, поки дитина не зрозуміє весь її. Педагог пропонує дитині повторити вправу і спостерігає за нею при цьому. На закінчення вправу можна варіювати, взявши більше число посудин або посудину з іншими властивостями, наприклад, з маленьким отвором.

Варіант 2.

Матеріал: таця, лійка, банки різного об'єму, мірна склянка з маркованим краєм, ганчірка.

Мета: звернути увагу на різні об'єми посудин

Вік: близько чотирьох років.

Як працювати з матеріалом.

Лійка наповнена підфарбованою водою до маркування (маркування – 1 одиниця виміру). Рівень води буде краще видно. Учитель бере лійку і повільно ллє воду в мірну склянку. При цьому він звертає увагу на маркований край. Коли рівень води досягне маркованого краю, вчитель залишає лійку і переливає воду з мірної склянки в першу посудину, потім знову назад у лійку. Аналогічні дії він виконує з усіма посудинами. Так дитина дізнається, як по-різному розподіляється однакова кількість води в різних посудинах.

Подальші вправи:

лійка містить, наприклад, 4 одиниці вимірювання об'єму води. Водою заповнюють одна за одною 4 банки. Дитина краще розуміє суть справи, коли всі посудини одночасно заповнені. Якщо цю вправу проводити одночасно з невеликою групою, можна зафіксувати рівень води в банках дітей з допомогою маркування. Питання, які можна поставити: «Де однакова кількість води?», «Де води більше?».

Контроль над помилками: розлита вода.

Застосування: налити попити, лити піну.

Додаток 3

Рамки з застібками

Дерев'яні рамки з різними застібками: великі гудзики, маленькі гудзики, кнопки, банти, шнурок, який затягується в дірку, шнурок, який намотується на гачок, гачки і петлі, застібки з ремінців, застібки-«липучки».

Матеріал: для прикладу пропонуємо роботу з застібкою «бант». Квадратна дерев'яна рамка, обтягнута тканиною з двох половинок, з внутрішнього боку яких пришито по 5 стрічок. Стрічки однієї половинки відрізняються за кольором від стрічок іншої половинки.

Мета: зав'язування і роз'язування бантів, розвиток моторики, координація рухів.

Вік: приблизно три роки.

Як працювати з матеріалом.

Вчитель починає знизу догори розв'язувати банти один за одним. Він бере за кінці стрічок і тягне їх в різні боки. Зав'язування банта – досить складна справа. Завдяки аналізу і повторам дитина краще розуміє послідовність дій. Дитина розв'язує знизу вгору всі вузли, відкидає в різні боки половинки тканини і розправляє стрічки з обох сторін. Двома руками бере половинки тканини і суміщає їх на середині. Бере дві нижні стрічки і кладе їх одна на одну навхрест. Дії зі стрічками виконуються не всією рукою, а лише кистю. Те саме робить з іншими стрічками. Потім вчитель просовує кінець верхньої стрічки під нижню і тягне за неї. Так утворюється вузол. З однієї стрічки утворює петлю і тримає її біля самого вузла великим та вказівним пальцями. Великим і вказівним пальцями іншої руки він веде вільну стрічку спереду назад навколо петлі і просовує її через отвір над вузлом. Потім вчитель виконує дії з двома петлями одночасно, так, щоб з них утворився бант з рівними кінцями. Дитина може повторити вправу повністю або лише її частину.

Контроль над помилками:

Половинки тканини не підходять одна одній. Бант розв'язується сам.

Застосування:

Зав'язати бант на своєму одязі або одязі іншої дитини. Допомога у набутті самостійності.

Додаток 4

Ходіння по лінії

Матеріали: лінія шириною 3-4 сантиметри в формі еліпса, наклеєна або намальована на підлозі. Великий діаметр еліпса повинен бути не менше 4 метрів довжини. Предмети для перенесення: наповнені підфарбованою водою пляшки чи склянки, дзвіночок, свічка, квіти. Програвач, запис з музикою без вираженого ритму.

Мета: координація рухів, тренування рівноваги; свідомо відчувати власне тіло, стан внутрішнього спокою через концентрацію.

Вік: приблизно 3-6 років.

Як працювати з матеріалом.

Діти сидять навколо еліпса. Вони віддалені від нього настільки, щоб не торкатися його ногами. Вправа пропонується дітям, які в цьому зацікавлені і своєю поведінкою виражають готовність до спокою. На ногах у них легке взуття. Предмети для перенесення знаходяться в полі зору дітей неподалік еліпса. Вчитель один раз проходить по лінії, намагаючись звернути увагу дітей на постановку всієї ступні вздовж лінії та на природність ходи. Пальці ступні і каблук знаходяться на лінії. На цьому прикладі дитина розуміє хід вправи. Потім вчитель по черзі називає імена дітей і просить кожного почати вправу. Поступово всі діти групи виконують вправу. Спостерігаючи, вчитель помічає труднощі окремих дітей і може потім тактовно висловити загальні побажання, наприклад: «Ми намагаємося наступати точно на лінію». Під час виконання вправи може звучати тиха музика, що сприятиме більшому спокою дітей. Коли вправа закінчується, вчитель пропонує кожній дитині, яка проходить повз вчителя, повернутися на своє місце за лінію. Таким чином поступово завершується вправа.

Подальші вправи:

діти носять різні предмети: склянку чи пляшку, наповнену майже по вінця підфарбованою водою, дзвіночок, запалену свічку, квітку тощо. Під час перенесення предмета увага спрямована не лише на положення ступні, яку потрібно ставити точно на лінію, але і на руки, які тримають предмет.

Контроль над помилками:

відхід з лінії, води розлита, дзвіночок дзвенить, свічка гасне, зіткнення з іншою дитиною.

Додаток 5

Блок з вкладними циліндрами

Матеріал: 4 дерев'яних блоки натурального кольору з заглибленнями для 10 дерев'яних циліндрів. У кожного циліндра є кнопка, за яку його можна тримати. Блоки відрізняються між собою таким чином:

Блок А: циліндри змінюються в одному напрямку – за висотою. Діаметр у них залишається тим самим, а висота рівномірно зменшується.

Блок В: циліндри змінюються у двох напрямках. Висота залишається постійною, діаметр (ширина і глибина) рівномірно зменшуються.

Блок С: циліндри змінюються у трьох напрямках. Висота і діаметр рівномірно зменшуються.

Блок Д: циліндри змінюються в трьох напрямках. Висота рівномірно зменшується, а діаметр рівномірно збільшується.

Пряма мета: дізнатись про зміни у розмірах за незмінної форми, дізнатися як порожнина і предмет відповідають один одному.

Непряма мета: розвиток дрібної моторики для навчання письма, підготовка до тримання олівця під час письма, формування уявлення про порядок у сфері розмірів.

Вік: приблизно 3 роки.

Як працювати з матеріалом

Блоки залучаються до роботи по одному. Вчитель починає з блока В, оскільки циліндри у ньому однакової висоти, і якщо їх вкласти не в той отвір, то дитині добре видно помилку. Блок встановлюється на робоче місце, вчитель знаходиться справа від дитини, що дає змогу дитині спостерігати за діями педагога під час виймання та вкладання циліндрів. Вчитель бере циліндр з блоку і ставить його на стіл перед блоком. При цьому він чітко показує, як потрібно обхопити кнопку трьома пальцями правої руки (пальцями, якими тримають ручку, олівець). Потім він дістає всі циліндри і ставить їх на стіл в довільному порядку. Якщо вчитель хоче звернути увагу дитини на заглиблення в блоці, то вийнятий циліндр найкраще ставити позаду блоку. Тепер він бере будь-який циліндр, уважно розглядає його, заглядає в заглиблення блоку, порівнює циліндр і заглиблення і вкладає циліндр і відповідне заглиблення. Так він робить зі всіма циліндрами. Дитина повторює дії вчителя. Подібна робота проводиться і з іншими блоками.

Контроль за помилками:

порушення гармонії видно зоровим каналом і на дотик.

Застосування:

дитина шукає інші предмети циліндричної форми.

Додаток 6

Сенсорні матеріали для розвитку дрібної моторики

Додаток 7

Рожева вежа

Матеріал:

Рожева вежа складається з 10 кубиків (важке дерево, рожевий колір) різного розміру. Довжина ребра найменшого кубика 1 см, довжина ребра найбільшого кубика – 10 см.

Пряма мета: формування понять «великий» - «маленький».

Непряма мета: розвиток моторики, координації рухів, уміння впорядковувати предмети.

Вік : приблизно 3 роки.

Як працювати з матеріалом

Місце для роботи – килимок, на якому хаотично лежать кубики. Килимок повинен відрізнятися кольором від матеріалу. Вчитель бере найбільший кубик і ставить його перед дитиною, бере наступний за величиною куб і ставить зверху на перший. Молодші діти беруть великий куб обома руками. Охоплюючи і стискаючи кубики в руках, діти вчаться розрізняти розміри. При цьому слід звернути їх увагу на рівні проміжки між бічними гранями меншого і більшого кубів і на цілеспрямованість дій під час будівництва башти. Так, у порядку зменшення розмірів, кубики ставлять один на один, і виходить башта. Ми можемо руками провести по бічних гранях башти знизу вгору і зверху вниз. Після цього дитині стає зрозумілою закономірність зміни величин. Башту розбирають кубик за кубиком. Дитина може повторити вправу.

Контроль за помилками:

якщо заданий порядок побудови башти не дотримано, то помилка визначається візуально або з допомогою рук.

Застосування:

запропонувати знайти куби однакового розміру, перенос поняття «великий – маленький» на предмети, запропонувати знайти градації величин інших предметів.

Додаток 8

«Золотий матеріал» М.Монтессорі

Матеріал: набір пофарбованих у золотистий колір бусин: окремі бусини (одиниці), стержні (десятки), квадрати (сотні), куби (тисячі). Кілька підносів.

Пряма мета: дізнатися назви розрядів десяткової системи; пов'язати назви розрядів з певними геометричними фігурами; дізнатися структуру десяткової системи.

Непряма мета: розвиток дрібної моторики; підготовка до геометрії.

Вік: приблизно 4 роки.

Як працювати з матеріалом

Для введення десяткової системи береться таця з 10 окремими бусинами, 10 стержнями по 10 бусин, 10 квадратами по 100 бусин, 1 кубом по 1000 бусин. Презентацію можна здійснити тоді, коли дитина вже знає множини з 10 предметів і вміє рахувати до 10. Вчитель з дитиною приносить тацю на стіл. Він бере одну окрему бусину, стержень з 10 бусин, квадрат зі 100 бусин і куб з 1000 бусин і кладе їх перед дитиною. У формі трьох етапного уроку номенклатури він вводить назви розрядів. Дає дитині бусину і каже: «Це один!». Потім дає дитині стержень з 10 бусин і каже: «Це десяток!» Аналогічно відбувається з сотнею і тисячею. Важливо, щоб дитина міцно пов'язала назви розрядів з геометричними фігурами. Потім педагог змішує всі 4 предмети і говорить дитині: «Дай мені один!», і т.д. Потім вчитель доручає дитині перерахувати бусини у стержні: «Водному десятку 10 одиниць!» Він бере квадрат зі 100 бусин і просить дитину з допомогою стержня з 10 бусин визначити кількість десятків у сотні: «У сотні 10 десятків!» Потім доручає визначити кількість квадратів зі 100 бусин в кубі з 1000 бусин: «У тисячі 10 сотень!» дитина дізнається, що число 10 у десятковій системі відіграє особливу роль.

Додаток 9

Матеріали для вправ із розділу «Космічне виховання»

Додаток 10

Особливості навчальної програми вальдорфської школи⁶⁹

Важливим елементом навчання є **історії**, що відповідають віку дитини, формують її основи мовлення, а пізніше використовуються для читання та письма. Матеріали для розповідей по класах розподіляються таким чином:

- 1 клас – казки;
- 2 клас – байки, легенди про святих;
- 3 клас – історії Старого Заповіту;
- 4 клас – міфи народів світу, билини;
- 5 клас – індійська, перська, єгипетська, грецька міфологія; історія Давньої Греції;
- 6 клас – історія Стародавнього Риму і Середньовіччя;
- 7 клас – Ренесанс і епоха географічних відкриттів;
- 8 клас – сучасна історія, біографії видатних особистостей.

Під час вивчення історії відбувається емоційне проживання однією з воюючих сторін, залучення дітей до співпереживання. Через деякий час – виклад подій з позиції іншої сторони.

Письмо. Письмові роботи в першому класі виконують кольоровою восковою крейдою; в 2, 3 класах починається використання кольорових олівців; в 4 класі вводяться ручки. Діти можуть отримувати такі завдання: в 1 класі – «намалюйте живі букви», більш старші діти: «напишіть речення так, щоб виш шрифт відповідав змісту тексту».

Рідна мова. Вивчення букв відбувається через образні історії, які передають основний характер, якість букви. Писати діти починають на великих аркушах без лінійок. Вчать читати діти після оволодіння письмом. У третьому класі починається вивчення граматики, яка подається теж через образи. Поступово від переписування переходять до переказів і невеликих творів – описів, спостережень. У середніх класах продовжують поглиблювати знання з граматики, лексики, морфології. Вводяться уроки літератури і поезії.

Математика. Вивчення арифметики відбувається швидше, ніж читання. Чотири арифметичні дії представляють дітям спочатку з допомогою історій про Пана Ділення або Пана Множення і т.п. Велике значення надається сутності чисел і складу числа. В початкових класах особливо важливим є врахування методу «від цілого – до часткового» (не $2+2=4$, а $4=2+2$ і $4=1+3$ і т.п.). Рахують діти з допомогою жолудів, черепашок, бусинок чи інших предметів, приємних на дотик. Вивчення таблиці множення відбувається через ритмічну декламацію, через рухи і дії з плесканням в долоні. Поступово діти готуються до писемної арифметики, працюють з переходом через десятку, виконують приклади з великими числами. У четвертому класі, коли діти особливо уважні до деталей, вивчаються звичайні дроби; в 5 – десяткові; в 6 – проценти і пропорції, а також економіка, через яку переходять до основ алгебри, розв'язанню рівнянь. У

⁶⁹ Мальцева Н. 32 вопроса и ответа о вальдорфской педагогике. Дитина. 2004. - №1. С. 28-29.

Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. Москва : Изд.-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. С. 182-183.

сьомому класі вивчають від'ємні числа і алгебраїчні формули, з'являються геометричні задачі; у 8 – корінь числа, алгебраїчні закони, алгоритми рішень.

Іноземні мови. Вивчення іноземної мови починається в першому класі з використанням віршів, пісень, дитячих ігор, які діти запам'ятовують завдяки природній здатності до наслідування, завдяки якій вони засвоїли і рідну мову. Граматика і письмо з'являються в 3 класі.

Музика. Співи починаються, звичайно, ще в дитячому садочку, а в першому класі діти вчать грати на флейті. Діти наслідують дорослого і роблять те, що вчитель. До кінця навчального року вальдорфський перший клас може зіграти в унісон просту мелодію на флейті. Ідеальний вік для навчання на струнних або духових інструментах – 9-10 років (3-4 класи), і через рік або два діти вже можуть брати участь у шкільному оркестрі.

Ігри і спорт. У першому-другому класі – переважно прості ігри в колі, у третьому класі основними є командні змагання, легка атлетика, ботмерівська гімнастика. В основі ритмічних ігор – наслідування рухів тварин або дій ремісників. На гімнастичних снарядах розігрують пригодницькі історії.

Природничі науки. Основні моменти у вивченні природничих наук розподіляються таким чином:

4 клас – людина і тварина;

5 клас – рослини;

6 клас – мінералогія і фізика (тепло, світло, звук);

7 клас – фізіологія, фізика (механіка), хімія;

8 клас – анатомія і фізика (магнетизм, електрика).

Вивчення усіх предметів починається із загального огляду, щоб діти бачили, оцінювали і розуміли те, що вони будуть вивчати.

Наприклад, звук розглядається як застигла мелодія, яку можна вивільнити, наприклад, легким ударом по струні. Вивчення ботаніки відбувається як сходження в гору зі зміною природних зон – джунглі, мішані ліси, вічна мерзлота; або – мандрівка від екватору до Північного полюсу (ботаніка переходить у географію).

Географія. Як предмет географія починається в 4 класі з краєзнавства, орієнтації в просторі, у 5 класі погляд розширюється на всю рідну країну, в 6 класі – ще далі, приміром, на всю Європу. В той же час звертають увагу учнів на родовища Землі (мінералогія) і на небо (атмосферні явища і астрономія). У 8 класі продовжується географія материків, поглиблюється регіональна географія і з'являються основи економічної географії.

Додаток 11

Написання особистих характеристик для дітей⁷⁰

Перед кожним вальдорфським педагогом в кінці року постає питання: як написати характеристику, індивідуальний вірш, настанову. Звичайно, написане вчителем не претендує на високу художність. Важливим є те, яким чином воно діє на дитину в даний час. Дія індивідуальних віршів, які діти декламують цілий рік, дуже сильна, так само, як і історії, написані спеціально для дитини.

Першим кроком до образу, звичайно, є об'єктивне спостереження за дитиною, що дозволяє глибоко проникнути в його сутність і виявити глибоку причину, яка стоїть за тією чи іншою проблемою чи явищем. Уже саме спостереження здійснює на дитину значний вплив. Часто вальдорфські вчителі помічають, що якщо правильно подумати про дитину, то наступного дня педагогічна ситуація, яка постійно заганяла в глухий кут, може кардинально змінитися. Але це справджується за однієї умови: така робота робиться для дитини, для її сутності, а не для потреб учителя, якому потрібно справлятися з певною проблемою на своїх уроках.

Орієнтовний зразок характеристики дитини, та вірша, написаного для неї.

Опис. С.М., 9 років.

Міцний, добре збитий. Обличчя округле, щоки рум'яні, підборіддя чітко окреслене.

Хода: ноги напівзігнуті, голова трохи попереду, ступає на всю ступню, впевнено.

Голос сильний, низький, хриплий, говорить голосно і чітко. Мовлення добре розвинуте.

Любить слухати музику, але на гра на музичних інструментах дається важко.

Любить майструвати, на уроках рукоділля завжди продовжує роботу без вчителя.

Дуже любить вчити малюків.

Навчальний матеріал засвоює дуже повільно, але міцно. Образний матеріал і оповідання запам'ятовує легко, любить переказувати своїми словами. Значно важче дається вивчення віршів, правил, визначень. Добре розвинуте образне мислення. Можна сказати, що він ще знаходиться в напівсонній свідомості.

Основна навчальна проблема – грамотність. Одна і та сама помилка повторюється дуже довго, поки правило не буде повністю усвідомлене і пізнане ним самим.

Може впевнено відстоювати свою хибну думку.

Соціальний, комунікабельний. Завжди готовий допомагати іншим.

Дуже залежить від обміну речовин, процес пізнання тісно пов'язаний з обміном речовин.

Темперамент флегматичний.

Напрямок роботи: пробудження. Від дрімоти до руху. Він напівсну – до усвідомлення. Ритм – дактиль. Для розвитку абстрактного мислення добре

⁷⁰ Мальцева Н. О написании личных стихотворений-изречений для детей. Дитина. 2004. №1. С. 9-10.

використовувати більше свистячих і шиплячих, завершити пробуджуючою «т».
Персонаж – людина, яка бачить сни.

Сны вереницей летят друг за другом,
Может быть, это судьба.
Но то, что приснится, уйдет синей птицей.
И что же мне делать тогда?

Я знаю, я знаю!!!
Я сны понимаю!
Они ведь дают мне намек.
Что было, что будет и что в настоящем,
И как я от жизни далек.

Возьму-ка я сон свой
В свою же вот руку,
Увижу не только мечту.
Что было, что будет и что в настоящем –
Поближе к себе позову.
Вот!

Додаток 12

Фрагмент уроку математики. 4 клас⁷¹

Учитель: Подивіться уважно, що написано на дошці, і розкажіть, що ви помітили.

На дошці:

257×6 , 498×4 , $3\ 769 \times 8$, 396×24 , $49\ 726 \times 7$.

Школярі: На дошці п'ять творів. У всіх творах перший множник - багатозначні, а другі - однозначні. Ні, це невірно, в четвертому творі обидва множника - багатозначні. Ми знаємо, як помножити на однозначні числа, а як помножити на багатозначні числа - не знаємо. Значить, можемо дізнатися значення не всіх творів.

Учитель: Молодці, всі помітили. Запишіть і обчисліть ті твори, які вмісте.

Учні самостійно виконують завдання, потім міняються зошитами і перевіряють роботу один одного.

Учитель: А тепер головне завдання: згадайте всі свої знання про примноження і постарайтеся знайти спосіб виконання множення в останньому творі. Хто хоче, може радитися один з одним.

У класі встановлюється напружена тиша, діти думають, щось записують, деякі тихо перемовляються. Через деякий час починають підніматися руки.

Школярі: Можна дізнатися значення суми з 24 доданків, кожне одно 396.

Учитель: Я згоден, так можна, адже множення замінює складання рівних доданків. Тільки це дуже довго складати, а якщо доданків буде ще більше, то можна і цілий день складати і складати. Я пропоную замінити 24 сумою $9 + 9 + 6$. Тоді вийде: $396 \times (9 + 9 + 6) = 396 \times 9 + 396 \times 9 + 396 \times 6$ (виходить до дошки і робить запис). Далі потрібно знайти значення трьох одержані творів і скласти їх.

- Хто не зрозумів, на чому заснований запропонований спосіб?

Школярі: Так, він використовував розподільний закон множення відносно додавання (багато голосів).

А у нас інший спосіб! Ми пропонуємо замінити 24 твором 6×4 і спочатку помножити 396 на 6, а потім число, що вийшло на 4. Вийде так: $396 \times (6 \times 4) = (396 \times 6) \times 4 = 2376 \times 4$. Так можна вчинити, тому що ми знаємо сполучний закон множення.

Можна ще 24 замінити твором чисел 8 і 3.

І інші складові можна взяти, тільки б вони були однозначні.

В результаті на дошці з'явився запис:

$$\begin{aligned} 396 \times 24 &= 396 \times (2 \times 2 \times 6) = (396 \times 2) \times 2 \times 6 = (792 \times 2) \times 6 = 1\ 584 \times 6 = 9504 \\ 396 \times 24 &= 396 \times (6 \times 4) = (396 \times 6) \times 4 = 2\ 376 \times 4 = 9504 \\ 396 \times 24 &= 396 \times (9 + 9 + 6) = 396 \times 9 + 396 \times 9 + 396 \times 6 = 3564 + 3564 + 2376 = 9504 \end{aligned}$$

$$396 \times 24 = 396 \times (8 \times 3) = (396 \times 8) \times 3 = 3168 \times 3 = 9504$$

⁷¹ Аргинская И.И. Структура и особенности урока математики в система Л.В.Занкова URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-35632.html?page=10>

Додаток 13

Порівняння величин різними способами Урок математики. 1-й клас⁷²

Ганна Томич, вчитель початкових класів Середньоберезівської ЗОШ І – ІІІ ступенів, Косівського району, Івано-Франківської області.

Мета: закріплювати способи зрівнювання величин, вміння будувати схеми та записувати формули, формувати дії оцінки.

<p><i>ХІД УРОКУ</i></p> <p>І. Організація класу до уроку.</p> <p>ІІ. Мотивація навчальної діяльності.</p> <ul style="list-style-type: none">- З чим ми працюємо на уроках математики?- Ми працюємо з величинами.- Що ми вчилися робити на минулому уроці?- Ми зрівнювали величини.- За якими ознаками ми зрівнюємо величини?- За довжиною, шириною, висотою, площею, кількістю...- Що говорять про величини які рівні між собою за якоюсь ознакою?- Говорять, що вони перебувають у відношенні рівності.- Що говорять про величини, які не рівні між собою за якоюсь ознакою?- Говорять, що вони перебувають у відношенні нерівності.- За допомогою чого ми вміємо записувати рівність і нерівність?- За допомогою формули або математичного виразу.- Що потрібно зробити, щоб дві нерівні величини стали рівними?- Потрібно їх зрівняти.- Які способи зрівнювання величин ми вже розглянули?- Величини можемо зрівнювати способом доповнювання меншої величини, зменшення більшої величини, а також одночасного	<p>На цьому етапі встановлюється рівень досягнень учнів з теми, потрібних для зрівнювання величин різними способами на наступних етапах уроку.</p>
---	--

⁷² Томич Г. Порівняння величин різними способами. Урок Математики 1-й клас URL: doc.osvita.ua/doc/files/news/269/26958/Matem_1kl.doc

змінювання обох величин.

Каліграфічна хвилинка.

- Записати каліграфічно по одному рядку знаків "більше" - >, "менше" - <, "дорівнює" - =.

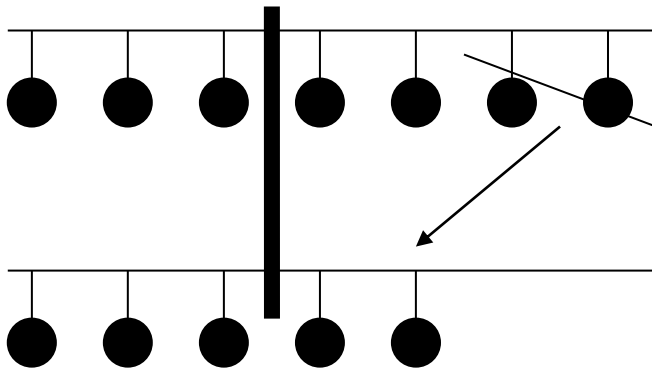
III. Робота в межах відомого.

- Сьогодні ми будемо закріплювати способи зрівнювання величин.

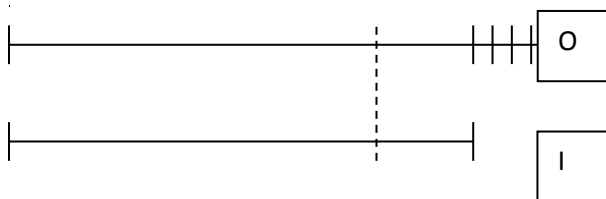
1. Робота в парах.

Завдання: На двох гірляндах висить різна кількість ліхтариків. Перевісити на іншу гірлянду ліхтарики так, щоб на обох гірляндах ліхтариків стало порівну.

Показати це на схемі.



- Виконане показують на схемі.



$$0 > 1$$

$$0 = 1$$

Фізкультхвилинка.

Робота в групах (учні об'єднуються в групи за кольорами).

Завдання (читає учитель).

У дві однакові склянки налили різні об'єми молока. Показати за допомогою схем різними

Учні каліграфічно, правильно записують знаки.

Самооцінювання на "чарівних стрічках".

Одна пара працює біля дошки.

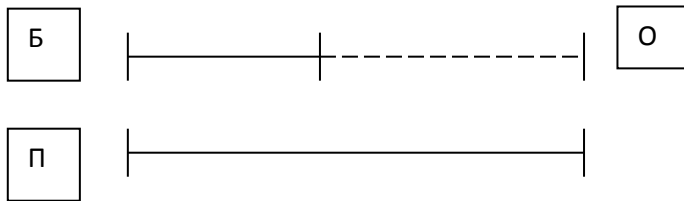
Діти роблять висновок, що ліхтарики на гірляндах зрівнювали шляхом одночасного змінювання двох гірлянд (величин).

Учні об'єднуються в групи, повторюють правила роботи в групі, розподіляють обов'язки.

способами як можна можна зрівняти об'єми.

Доповнити схеми.

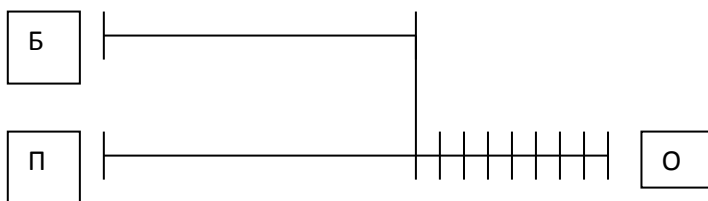
Перша група зрівнює величини способом доповнення меншої величини.



$$Б < П$$

$$П = Б + О$$

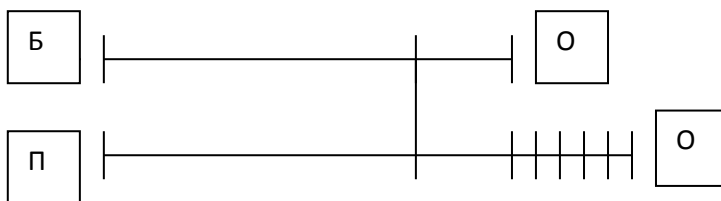
Друга група зрівнює величини способом зменшення більшої величини.



$$Б < П$$

$$П - О = Б$$

Третя група зрівнює величини способом одночасного змінювання обох величин.



$$Б < П$$

$$П - О = Б + О$$

Презентація учнями групової роботи.

Підсумок уроку.

- Над чим ми сьогодні працювали на уроці?
- Якими способами зрівнювання величин ви б хотіли користуватися в майбутньому?

Мотивація діяльності на наступний урок.

- На наступному уроці ми продовжимо вчитися підбирати зручні способи зрівнювання величин.

Під час роботи в групах учні контролюють дії один одного.

Кожна група розповідає про свій спосіб зрівнювання величин.

Додаток 14

Урок математики (4 клас)⁷³

Тема: Округлення чисел із заданою точністю.

Мета:

1. Підвести дітей до поняття округлення чисел з точністю до сотень.
2. Продовжити роботу над перетворенням завдань.
3. Формувати усні та письмові обчислювальні навички

Хід уроку:

1. Організаційний момент.

Учитель: Сьогодні роботу на уроці ми побудуємо за таким планом:

- Продовжимо роботу з наближеними числами;
- Розв'яжемо задачу;
- Дізнаємося щось нове про округлення чисел;
- Попрацюємо з добутками.

План записаний на дошці, діти читають його самостійно, після чого план закривається.

2. Актуалізація знань учнів.

Учитель: Яке у вас було домашнє завдання?

Діти: Треба було округлити різними способами з точністю до десятків числа 381, 1754, 90786, 7562 і підкреслити найкращий спосіб.

Учитель: Порівняйте свої записи із записами на дошці.

На дошці:

381 380 1754 1750
381 390 1754 1760
90786 90780 7562 7560
90786 90700 7562 7570

Діти: При округленні числа 1754 на дошці неправильно був підкреслений варіант. Якщо замінити це число 1760, помилка буде 6, а якщо взяти 1750 - помилка 4. Це краще – адже $4 < 6$.

- На дошці ще є помилка – не повинно бути запису: 90786 90700.
- Коли округляли до десятків, ми знаходили таке число, щоб різниця була меншою десяти, а тут різниця 86 – це більше десяти.
- Тут треба взяти число 90 790.
- І тоді краще буде округлити 90786 до 90790.
- Коли ми округляємо до десятків, то нулі з'являються тільки в розряді одиниць, а тут вони і в розряді одиниць, і в розряді десятків.
- А мені здається, що іноді і при округленні до десятків можуть вийти нулі в розряді десятків. Ось, наприклад, 597 з точністю до десятків найкраще округлити до 600.
- Правильно, я думаю, якщо число закінчується більше ніж на 95, так буде

⁷³ Развивающее обучение на уроках математики: Учебно-методический комплекс дисциплины / Сост.: Л. Я Кульбякина; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. 129 с. URL: www.bigpi.biysk.ru/umkd/file/mno_17_11_2009_04_44_19.doc

завжди виходити. Але число 90786 кінчається меншим числом, і так вийти не може.

- Мені здається, що число 90 786 теж округлили, тільки з іншого точністю.

3. Вивчення нового матеріалу.

Учитель: Що ви можете сказати про цю пару чисел: 90786 і 90700?

Діти: Я думаю, якщо в наближеному числі нулі стоять в розрядах десятків і одиниць, то найчастіше це означає, що ми його округлили до сотень.

- Мені здається, що це і є наше нове знання – числа можна округляти не тільки до десятків, а й до сотень.

- А я думаю, що це знання допомагає передбачити, що числа можна округляти з будь-якою точністю.

Учитель: Ви згодні з однокласниками? Діти погоджуються і пояснюють це.

- Що значить округлити число з точністю до сотень?

Діти: Я думаю, що це означає, замість десятків і одиниць потрібно написати нулі.

- Мені здається, це неточно, треба ще подивитися, яка цифра повинна бути в сотнях.

Учитель: Знайдіть і прочитайте в підручнику завдання № 161, пункт 3.

1) Округли до десятків: 8754, 32579, 863, 514392. Зроби відповідні записи.

2) Подумай, що означає округлити число з точністю до сотень.

3) Чи правильною є відповідь: округлити число з точністю до сотень – це означає замінити його одним з найближчих чисел, у яких у розрядах одиниць і десятків нулі.

4) При округленні числа 782 з точністю до сотень Ліза міркувала так: 782 в натуральному ряду стоїть між числами 700 і 800. Значить, 782 - 700 або 782 - 800. Чи права дівчинка?

5) Округли до сотень: 17528, 375461, 42150, 560470.

6) Ці ж числа округли з точністю до тисяч; до десятків тисяч.

7) Визнач, з якою точністю округлені числа:

327847 ~ 327800? 168294 ~ 170000? 596968 ~ 600000? Як іще можна округлити ці числа з такою ж точністю?

8) Округли ті самі числа з іншою можливою точністю.

Діти читають завдання.

Учитель: Чи правильна відповідь: округлити число з точністю до сотень – це означає замінити його одним з найближчих чисел, у яких в розрядах одиниць і десятків нулі?

Діти: Мені здається, що тут все правильно.

- А я думаю, що тут є неточність – адже нічого не говориться про зміну розряду сотень.

- Ні, ти не права: подивися, тут є слова «одним з найближчих чисел», а вони і будуть відрізнятися цифрою в сотнях.

- Так, тут все правильно сказано.

Учитель: Виконайте самостійно пункт 5 цього ж завдання.

Округли до сотень: 17528, 375461, 42150, 560470.

Діти швидко і без утруднень виконують завдання, після чого проводиться перевірка: учні називають різницю між точним і наближеним числами.

- Подивіться пункт 7 цього завдання.

Визнач, з якою точністю округлені числа:

327847 327800,
168294 170000,
596968 600000.

Діти: Перше число округлили з точністю до сотень – адже нулі поставили в розряді десятків і розряді одиниць.

- Число 168 294 округлили до десятків тисяч – адже значущі цифри є тільки в розрядах сотень і десятків тисяч.

- Останнє число округлили до сотень тисяч.

- А мені здається, що в останньому числі може бути і округлення до десятків тисяч. Тут такий випадок.

- Я зрозумів: числа можна округляти з різною точністю.

- Правильно, це залежить від того, скільки розрядів у числі. Учитель:

Подивіться, що записано на дошці.

На дошці:

83 x 46 83 x 42 83 x 49
83x45 83x47 83x53.

- Це добутки.

- Можна сказати так: вирази з діями другого ступеня.

Учитель: Що ви можете про них сказати?

Діти: У них двозначне число множать на двозначне.

- Перший множник скрізь дорівнює 83.

- Є «зайвий» добуток 83 x 53, в інших у другому множнику 4 десятка.

- Їх можна розділити на групи, де значення будуть парними (83 x 46 і 83 x 42), а в решті значення будуть непарними.

Учитель: Запишіть добутки в порядку спадання, не виконуючи дій.

Діти самостійно роблять записи в зошитах.

- Що допомогло виконати завдання?

Діти: Те, що перші множники однакові, а другі змінюються. Чим він менший, тим менше значення добутку.

Учитель: Знайдіть значення добутків. Діти самостійно виконують множення.

- Перевірте свою роботу. Відкривається запис на дошці:

83 x 53 = 4399 83x46 = 3818
83x49 = 4067 83x45 = 3735
83x47 = 3901 83x42 = 3486

Усі учні виконали роботу без помилок.

- Що ви помітили?

Діти: Значення добутків теж зменшуються.

- Але різниця між сусідніми значеннями не однакова.

Учитель: На скільки кожне наступне значення добутку менше за попереднє?

Діти: У добутках: 83x47, 83 x 46, 83 x 45 значення зменшуються на 83, тому що перший множник 83, а другі зменшуються на 1.

- 83x53 менше за 83 x 49 на 332, оскільки 4399-4067 = 332.

- А можна було 83 x 4 = 332, адже ми беремо по 83 в 4 рази менше.

- 83 x 47 менше за 83 x 49 на 166.

- 83x42 менше за 83 x 45 на 249.

Учитель: Подумайте, що потрібно зробити, щоб різниця між значеннями

добутків стала однаковою?

Діти: Можна zakresлити добутки 83×47 , 83×46 і 83×42 , тоді різниця скрізь стане 332.

- Можна додати добуток 83×49 , а 83×46 до 83×42 викреслити, тоді різниця стане 166.

- Можна додати кілька добутків, тоді різниця ще зменшиться.

Учитель: Виконайте самостійно завдання № 163, пункти 3 і 4.

Які добутки потрібно додати, щоб різниця стала однаковою? Запишіть такі добутки, покажіть їх місце і знайдіть їх значення.

Завдання виконується самостійно, потім перевірка.

Діти: Треба додати добутки:

$$83 \times 52 = 4316 \quad 83 \times 51 = 4233$$

$$83 \times 50 = 4150 \quad 83 \times 48 = 3984$$

$$83 \times 44 = 3652 \quad 83 \times 43 = 3569.$$

- Тепер різниця скрізь дорівнює 83 – адже перші множники не змінюються, а другі множники зменшуються на 1.

Учитель: Молодці, це завдання ви виконали без утруднень і помилок. Тепер будемо працювати із завданням № 162, пункт 1. Розв'яжіть задачу.

Зі складу в магазин і ларьок відправили 8 однакових машин з овочами. Магазин отримав 24 т овочів, а ларьок в 3 рази менше, ніж магазин. Скільки машин з овочами відправили в магазин і скільки в ларьок?

Діти: Нам треба розв'язати складену задачу.

- Можна її розв'язувати самостійно?

Учитель: Звичайно. Кому потрібна допомога, підніміть руку. Одна учениця виконує завдання на відкидній дошці. На дошці:

1) $24: 3 = 8$ (т) – привезли в ларьок.

2) $24 + 8 = 32$ (т) – привезли в ларьок і магазин.

3) $32: 8 = 4$ (т) – на одній машині.

4) $24: 4 = 6$ (маш.) – відправили в магазин.

5) $8:4 = 2$ (маш.) – відправили в ларьок.

Учитель: Змініть умову задачі так, щоб її рішення стало коротше. Запишіть завдання.

Діти записують свої завдання в зошитах. У результаті з'являється два варіанти.

- Рома, ти яку склав задачу?

Рома: В ларьок і магазин привезли на восьми машинах 32 т овочів. У магазин привезли 24 т, а інші в ларьок. Скільки машин привезли овочі в магазин і скільки в ларьок?

Учитель: Давайте розв'яжемо цю задачу.

На дошці:

1) $32: 8 = 4$ (т) – на одній машині.

2) $24: 4 = 6$ (маш.) – в магазин.

3) $8 - 6 = 2$ (маш.) – в ларьок.

Учитель: А ти, Маша, яке завдання склала?

Маша: В ларьок і магазин на 8 однакових машинах привезли овочі. У магазин привезли 24 т, а в ларьок – 8т. Скільки машин привезли овочі в ларьок і скільки в магазин?

Учитель: Розв'яжіть Машину задачу.

Діти розв'язують у зошитах, один учень біля дошки.

На дошці:

1) $24 + 8 = 32$ (т) – привезла всього овочів.

2) $32 : 8 = 4$ (т) – на одній машині.

3) $24 : 4 = 6$ (маш.) – в магазин.

4) $8 - 6 = 2$ (маш.) – в ларьок.

Учитель: У когось є інші варіанти? Інших варіантів немає.

- Як ще ви можете запропонувати перетворити задачу?

Діти: Можна так змінити умову, щоб вийшла задача із зайвими або відсутніми даними. Але такого завдання не було.

- Можна змінити питання, щоб задача вирішувалася меншою кількістю дій.

- Можна так змінити задачу, щоб дій стало більше.

4. Домашнє завдання.

Учитель: Ось це і буде одним з ваших домашніх завдань. Запишіть домашнє завдання: № 162, пункти 3, 4 (за вибором); зі значеннями добутків з № 163 скласти суми, в яких при обчисленні буде перехід в розрядах одиниць, десятків і сотень.

5. Підведення підсумків уроку.

Учитель: Наш урок підійшов до кінця. Що ви про нього можете сказати?

Діти: Я думаю, урок був цікавим і корисним.

- На ньому потрібно було багато думати.

- Мені урок дуже сподобався: ми ще більше дізналися про округлення чисел, багато всього встигли зробити, весь план виконали.

- А я хочу сказати, що ми працювали зовсім не за планом, який був написаний на дошці. Це, напевно, не так уже й важливо, але все-таки, якщо є план, його потрібно намагатися виконувати.

Учитель: Це дуже цікаве спостереження. Хто-небудь ще зауважив відступ від плану?

Діти: Так, ми теж це помітили (відповідь багатьох дітей).

- Мені здається, що план уроку був такий:

1. Робота з домашнім завданням.

2. Продовження вивчення округлення чисел.

3. Робота з задачами.

4. Рішення задачі та її перетворення.

- А я думаю, що не варто окремо виділяти роботу з домашнім завданням: вона ставиться до округлення чисел.

Учитель: Всі згодні?

Усі згодні з останнім варіантом плану уроку.

- Молодці, дякую за гарну роботу на уроці.

Додаток 15

Робота в парах

(Один проти одного, один — вдвох — всі разом, «Думати, працювати в парі, обмінятися думками»)

Технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах, її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі діти в класі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Серед них можна назвати такі:

- Обговорити короткий текст, завдання, письмовий документ.
- Узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого читання, лекції, відео чи іншої навчальної діяльності.
- Зробити критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного.
- Сформулювати підсумок уроку чи серії уроків з теми.
- Розробити разом питання до викладача або до інших учнів.
- Проаналізувати разом проблему, вправу чи експеримент.
- Протестувати та оцінити один одного.
- Дати відповіді на запитання вчителя.
- Порівняти записи, зроблені в класі.

Як організувати роботу

1. Запропонуйте учням завдання, поставте запитання для невеличкої дискусії чи аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у завданні, дайте їм 1 -2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.

2. Об'єднайте учнів у пари, визначте, хто з них буде висловлюватись першим, і попросіть обговорити свої ідеї один з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає звикнути до чіткої організації роботи в парах. Вони мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.

3. По закінченні часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усім класом. За потребою це може бути початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності.

Додаток 16

Ротаційні (змінювані) трійки

Діяльність учнів у цьому випадку є подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння.

Як організувати роботу

1. Розробіть різноманітні питання, щоб допомогти учням почати обговорення нового або роз'ясненого матеріалу. Використовуйте переважно питання, що потребують неоднозначної відповіді.

2. Об'єднайте учнів у трійки. Розмістіть трійки так, щоб кожна з них бачила трійку справа й трійку зліва. Разом усі трійки мають утворити коло.

3. Дайте кожній трійці відкрите питання (однакове для всіх). Кожен у трійці має відповісти на це питання по черзі.

4. Після короткого обговорення попросіть учасників розрахуватися від 0 до 2. Учні з номером 1 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а учні з номером 2 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Учні з номером 0 залишаються на місці і є постійними членами трійки. Результатом буде повністю нова трійка.

5. Ви можете рухати трійками стільки разів, скільки у вас є питань. Так, наприклад, коли проходить три ротації, кожен учень зустрічається із шістьма іншими учнями.

Додаток 17

Два — чотири — всі разом

Ще один варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію.

Як організувати роботу

1. Поставте учням запитання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у ситуації, дайте їм 1-2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.

2. Об'єднайте учнів у пари і попросіть обговорити свої ідеї один з одним. Визначте час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Попередьте, що пари обов'язково мають дійти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.

3. Об'єднайте пари в четвірки і попросіть обговорити попередньо досягненні рішення щодо поставленої проблеми. Як і в парах, прийняття спільного рішення обов'язкове.

4. Залежно від кількості учнів у класі можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми.

Додаток 18

Карусель

Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Ця технологія застосовується:

- для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій;
- для збирання інформації з якої-небудь теми;
- для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань (наприклад, термінів);
- для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Як організувати роботу

1. Розставте стільці для учнів у два кола.

2. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому — обличчям. Таким чином, кожен сидить навпроти іншого.

3. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє — рухливе: за сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець вправо і опиняються перед новим партнером. Мета — пройти все коло, виконуючи поставлене завдання.

У першому варіанті організації такої діяльності учасники внутрішнього кола є прихильниками однієї точки зору, а зовнішнього — протилежної. Спочатку йде обмін точками зору у перших парах, подаються необхідні відомості (аргументи, оригінальний поворот проблеми тощо). Учні фіксують у себе в записничках усе, що подає протилежна сторона. За сигналом ведучого відбувається зміна партнерів, дискусія продовжується, однак учні намагаються підібрати нові контраргументи. До кінця кола учні, як правило, уже відточують свою систему аргументів, а також здобувають досвід спілкування з різними партнерами.

У другому варіанті використання «Каруселі» кожен учень, який сидить у зовнішньому колі, має листок із конкретним питанням (темою) і під час переміщення збирає максимум інформації, аспектів, поглядів із зазначеної проблеми. Наприкінці відбувається заслуховування окремих відповідей, обговорення того, які питання виявилися особливо складними, продуктивними чи, навпаки, швидко вичерпалися і чому, як працювали партнери тощо. У цьому випадку застосування методу досягається узагальненням наявних в учнів знань, активізацією їх і перетворенням у загальногрупове надбання.

У третьому варіанті застосування «Каруселі» учні заздалегідь готують запитання або поняття й записують його на маленьких аркушах, а на звороті пишуть своє ім'я. Під час роботи партнери ставлять один одному запитання, і у разі правильної відповіді учень одержує від автора запитання цю картку. Наприкінці вправи підраховують кількість зароблених карток і визначається переможець.

Додаток 19

Робота в малих групах

Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Якщо витрачені зусилля й час не гарантують бажаного результату, краще вибрати парну роботу або будь-яку з наведених вище технологій для швидкої взаємодії. Використовуйте малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи.

Як організувати роботу

1. Переконайтеся, що учні володіють знаннями та вміннями, необхідними для виконання завдання. Якщо робота виявиться надто складною для більшості учнів — вони не стануть докладати зусиль.

2. Об'єднайте учнів у групи. Почніть із груп, що складаються з трьох учнів. П'ять чоловік — це оптимальна верхня межа для проведення обговорення в рамках малої групи. У процесі формування груп остерігайтеся навішування будь-яких «ярликів» на учнів.

3. Запропонуйте їм пересісти по групах. Переконайтеся в тому, що учні сидять по колу — «пліч-о-пліч, один проти одного». Усі члени групи повинні добре бачити один одного.

4. Повідомте (нагадайте) учням про ролі, які вони повинні розподілити між собою і виконувати під час групової роботи.

- Спікер, головуєчий (керівник групи):

- зачитує завдання групи;
- організовує порядок виконання;
- пропонує учасникам групи висловитися по черзі;
- заохочує групу до роботи;
- підбиває підсумки роботи;
- визначає доповідача.

- Секретар:

- веде записи результатів роботи групи;
- записи веде коротко й розбірливо;
- як член групи, повинен бути готовий висловити думки групи яри підбитті підсумків чи допомогти доповідачу.

- Посередник:

- стежить за часом;
- заохочує групу до роботи.

- Доповідач:

- чітко висловлює думку групи;
- доповідає про результати роботи групи.

5. Будьте уважні до питань внутрішнього групового керування. Якщо один з учнів повинен відзвітувати перед класом про роботу групи, забезпечте справедливий вибір доповідача.

6. Дайте кожній групі конкретне завдання й інструкцію (правила) щодо організації групової роботи. Намагайтеся зробити свої інструкції максимально чіткими. Мало ймовірно, що група зможе сприйняти більш як одну

чи дві, навіть дуже чіткі, інструкції за один раз.

**Правила роботи для учнів знайдіть у папці «Роздаткові матеріали»*

7. Стежте за часом. Дайте групам досить часу на виконання завдання. Подумайте, чим зайняти групи, які справляться із завданням раніше за інших.

8. Подумайте про те, як ваш метод заохочення (оцінки) впливає на застосування методу роботи в малих групах. Забезпечте нагороди за групові зусилля.

9. Будьте готові до підвищеного шуму, характерного для методу спільного навчання.

10. Під час роботи груп обійдіть їх, запропонувавши допомогу. Зупинившись біля визначеної групи, не відволікайте увагу на себе. Подумайте про свою роль у подібній ситуації.

11. Запропонуйте групам подати результати роботи.

12. Запитайте учнів, чи була проведена робота корисною і чого вони навчилися. Використайте їхні ідеї наступного разу.

13. Прокоментуйте роботу груп з точки зору її навчальних результатів та питань організації процедури групової діяльності.

Приблизно таким чином ви маєте організовувати роботу в групах доти, доки вона стане звичною для учнів.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп.

1. «Діалог». Суть його полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у кінцевому тексті, переліку ознак, схемі тощо. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи тієї групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Клас об'єднується у 5-6 робочих груп і групу експертів сильних учнів. Робочі групи отримують 5-10 хвилин для виконання завдання. Група експертів складає свій варіант виконання завдання, стежить за роботою груп і контролює час. По завершенні роботи представники від кожної робочої групи на дошці або на аркушах паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної групи. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорюють і доповнюють її. До зошитів занотовується кінцевий варіант.

2. «Синтез думок». Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об'єднання в групи і виконання завдання учні не роблять записів на дошці, а передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином аркуші передаються експертам, які знову ж таки зіставляють написане з власним варіантом, роблять загальний звіт, котрий обговорює весь клас.

3. «Спільний проект». Має таку саму мету та об'єднання в групи, що й діалог. Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків. По завершенні роботи кожна група звітує і записує на дошці певні положення. В результаті з відповідей представників груп складається спільний проект, який рецензується та доповнюється групою

експертів.

4. «Пошук інформації». Різновидом, прикладом роботи в малих групах є командний пошук інформації (зазвичай тієї, що доповнює раніше прочитану вчителем лекцію або матеріал попереднього уроку, домашнє завдання), а потім відповіді на запитання. Використовується для того, щоб оживити сухий, іноді нецікавий матеріал.

Для груп розробляються запитання, відповіді на які можна знайти в різних джерелах інформації. До них можуть належати:

- роздатковий матеріал;
- документи;
- підручники;
- довідкові видання;
- доступна інформація на комп'ютері;
- артефакти (пам'ятки матеріальної культури);
- прилади.

Учні об'єднуються в групи. Кожна група отримує запитання по темі уроку. Визначається час на пошук та аналіз інформації. Наприкінці уроку заслуховуються повідомлення від кожної групи, які потім повторюються і, можливо, розширюються всім класом.

5. «Коло ідей» (Раунд робін, кругова система). Метою «Коло ідей» є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх учнів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій), які групи представляють по черзі. Коли малі групи завершують виконувати завдання і готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, вчитель запитує всі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це дасть можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Як варіант можуть подаватись по колу результати не тільки групової, а й індивідуальної роботи. Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного учня по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою думку чи ідею на картці-індексі без імені. Вчитель збирає всі картки і складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

Додаток 20

Акваріум

Ще один варіант кооперативного навчання, що є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в малій групі, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають добрі навички трудової роботи.

Як організувати роботу

Учитель об'єднує учнів у групи по 4-6 осіб і пропонує їм ознайомитися із завданням.

Одна з груп сідає в центр класу (або на початку середнього ряду в класі, де стоять парти). Це необхідно для того, щоб відокремити діючу групу від слухачів певною відстанню.

Ця група отримує завдання для проведення групової дискусії, сформульоване приблизно так:

- прочитайте завдання вголос;
- обговоріть його в групі;
- за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення або підсумуйте дискусію.

Поки діюча група займає місце в центрі, вчитель знайомить решту класу з завданням і нагадує правила дискусії у малих групах. Групі пропонується вголос протягом 3-5 хвилин обговорити можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації. Учні, що знаходяться у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення.

По закінченні відведеного для дискусії часу група повертається на свої місця, а вчитель ставить до класу такі запитання:

- Чи погоджуєтесь ви з думкою групи?
- Чи була ця думка достатньо аргументованою, доведеною?
- Який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?

На таку бесіду відводиться не більше 2—3 хв. Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група й обговорює наступну ситуацію.

Наприкінці вчитель повинен обговорити з учнями хід групової роботи, прокоментувати ступінь володіння навичками дискусії у малих групах і звернути увагу на необхідність та напрями подальшого вдосконалення таких навичок. У межах «акваріуму» можна підбити підсумки уроку або за браком часу обмежитись обговоренням роботи кожної групи.

Додаток 21

Обговорення проблеми в загальному колі

Це загальновідома технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з іншими. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги учнів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо. Вчитель має заохочувати всіх до рівної участі та дискусії.

Як організувати роботу

Бажано розташувати стільці або парти по колу. Весь клас обговорює ідеї чи події, що стосуються якоїсь певної теми. Обговорення будується навколо запланованої або імпровізованої теми, яку слід визначати зрозуміло для всіх присутніх до початку обговорення. Учні висловлюються за бажанням. Обговорення триває доти, доки є бажання висловитись. Вчитель бере слово (якщо вважає за потрібне) наприкінці-обговорення. Він може висловити свою думку.

Додаток 22

Мікрофон

Різновидом загально групового обговорення є технологія «Мікрофон», яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Як організувати роботу

1. Поставте запитання класу.
2. Запропонуйте класу якийсь предмет (ручку, олівець тощо), який виконуватиме роль уявного мікрофона. Учні передаватимуть його один одному, по черзі беручи слово.
3. Надавайте слово тільки тому, хто отримує «уявний» мікрофон.
4. Запропонуйте учням говорити лаконічно й швидко (небільше ніж 0,5—1 хвилину).
5. Не коментуйте і не оцінюйте подані відповіді.

Додаток 23

Незакінчені речення

Цей прийом часто поєднується з «Мікрофоном» і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

Як організувати роботу

Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватись в колі ідей або використовуючи уявний мікрофон, учитель формулює незакінчене речення і пропонує учням висловлюючись закінчувати його. Кожний наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ із запропонованої формули. Учні працюють з відкритими реченнями, наприклад: «На сьогоднішньому уроці для мене найбільш важливим відкриттям було...» або «Ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що...» або «Це рішення було прийнято тому, що...» тощо.

Додаток 24

Мозковий штурм

Відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки.

Мета «Мозкового штурму» чи «мозкової атаки» в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу.

Як організувати роботу

Після презентації проблеми та чіткого формулювання проблемного питання (його краще записати на дошці) запропонуйте всім висловити ідеї, коментарі, нанести фрази чи слова пов'язані з цією проблемою.

Запишіть усі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паї перу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів запитань.

Зверніть увагу на такі моменти.

1. Під час «висування ідей» не пропускайте жодної. Якщо ви будете судити про ідеї й оцінювати їх під час висловлювання, учні зосередять більше уваги на відстоюванні своїх ідей, ніж на спробах запропонувати нові і більш досконалі.

2. Необхідно заохочувати всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто підтримувати й фіксувати навіть фантастичні ідеї. (Якщо під час мозкового штурму не вдасться одержати багато ідей, це може пояснюватися тим, що учасники піддають свої ідеї цензурі — двічі подумують, перед тим висловлять).

3. Кількість ідей заохочується. В остаточному підсумку кількість породжує якість. В умовах висування великої кількості ідей учасники штурму мають можливість пофантазувати.

4. Спонукайте всіх учнів розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна висунутих раніше ідей часто веде висунення нових, що перевершують первинні.

5. У класі можна повісити такий плакат:

А. Кажіть усе, що спаде на думку.

Б. Не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших.

В. Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим..

Г. Розширення запропонованої ідеї заохочується.

6. На закінчення обговоріть й оцініть запропоновані ідеї.

Додаток 25

Навчаючи — учусь

(«Кожен учить кожного», «Броунівський рух»)

Метод «Навчаючи — учусь» використовується при вивченні блоку інформації або при узагальненні та повторенні вивченого. Він дає можливість учням узяти участь у передачі своїх знань однокласникам. Використання цього методу дає загальну картину понять і фактів, що їх необхідно вивчити на уроці, а також викликає певні запитання та підвищує інтерес до навчання.

Як організувати роботу

- Підготуйте картки з фактами, що стосуються теми уроку, по одній на кожного учня.

- Роздайте по одній картці кожному.

- Протягом кількох хвилин учні читають інформацію на картці. Перевірте, чи розуміють вони прочитане.

- Запропонуйте їм ходити по класу і знайомити зі своєю інформацією інших однокласників.

- Учень може одночасно говорити тільки з однією особою. Завдання полягає в тому, щоб поділитися своїм фактом і самому отримати інформацію від іншого учня. Протягом відведеного часу треба забезпечити спілкування кожного учня з максимальною кількістю інших для отримання якомога повної інформації.

Після того як учні завершать цю вправу, запропонуйте їм розповісти, відтворити отриману інформацію. Проаналізуйте та узагальніть отримані ними знання. Відповіді можуть записуватись на дошці.

Додаток 26

Ажурна пилка («Мозаїка», «Джиг-со»)

Технологія використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Ефективна і може замінити лекції у тих випадках, коли початкова інформація повинна бути, донесена до учнів перед проведенням основного (базисного) уроку або доповнює такий урок. Заохочує учнів допомагати один одному вчитися, навчаючи.

Як організувати роботу

1. Щоб підготувати учнів до уроку з великим обсягом інформації, підберіть матеріал, необхідний для уроку, і підготуйте індивідуальний інформаційний пакет для кожного учня (матеріали підручника, додаткові матеріали – вирізки з газет, статті тощо).

2. Підготуйте таблички з кольоровими позначками, щоб учні змогли вибачити завдання для їхньої групи. Кожен учень входить у дві групи — «домашню» й «експертну». Спочатку об'єднайте учнів у «домашні» групи (1, 2, 3), а потім створіть «експертні» групи, використовуючи кольорові позначки, що їх учитель попередньо роздає учням. У кожній домашній групі всі її учасники повинні мати позначки різних кольорів, а у кожній експертній — однакові.

3. Розпишіть учнів по «домашніх» групах від 3 до 6 чоловік, залежно від кількості учнів. Кожен учень має бути поінформований, хто входить до його «домашньої» групи, тому що її члени будуть збиратися пізніше. Дайте домашнім групам порцію інформації для засвоєння, кожній групі — свою. Завдання домашніх груп – опрацювати надану інформацію та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими.

4. Після завершення роботи домашніх груп запропонуйте учням розійтись по своїх «кольорових» групах, де вони стануть експертами з окремої теми (своєї частини інформації). Наприклад, зберіть усіх «червоних» біля дошки, а всіх «синіх» — у холі. В кожній групі має бути представник із кожної «домашньої» групи.

5. Кожна експертна група повинна вислухати всіх представників домашніх груп і проаналізувати матеріал в цілому, провести його експертну оцінку за визначений час (для цього може знадобитися цілий урок, якщо матеріали складні або великі за обсягом).

6. Після завершення роботи запропонуйте учням повернутися «додому». Кожен учень має поділитися інформацією, отриманою в експертній групі з членами своєї «домашньої» групи. Наприклад, всі учні під номером 1 повинні зустрітися перед класом. У «домашніх» групах має бути по одній особі з експертних груп. Учні мають намагатися донести інформацію якісно і в повному обсязі членам своєї домашньої групи за визначений учителем час. Завдання домашніх груп у цьому випадку вже є остаточне узагальнення та корекція всієї інформації.

Додаток 27

Аналіз ситуації (Case–метод)

При вивченні гуманітарних дисциплін зміст деяких понять учні засвоюють, аналізуючи певні ситуації, випадки з життя: правові, історичні, моральні тощо, у яких стикаються інтереси людей, життєві погляди, позиції. Такі ситуації можуть аналізуватись учнями індивідуально, в парах, в групах або піддаватись аналізу в загальному колі. Такий аналіз потребує певного підходу, алгоритму. Технологія вчить учнів ставити запитання, відрізнити факти від думок, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення.

Ситуації, випадки слугують для учнів конкретними прикладами для ідей та узагальнень, забезпечують основу для високого рівня абстрагування та мислення, демонструють людські почуття та емоції, зацікавлюють учнів та захоплюють їхню увагу, допомагають пов'язати навчання з досвідом реального життя, дають шанс реального застосування знань.

Підготуйте заздалегідь проблемну ситуацію, випадок, дилему, яку будете опрацьовувати з учнями. В ньому обов'язково мають бути дві конфліктуючі сторони, позиції, інтереси які суперечать одна одній. Зверніть увагу, що ситуація повинна бути подана таким чином, щоб дотримувався баланс інтересів! сторін (тобто кожна з них мала підстави для захисту своєї позиції).

Дилема ставить людину перед важким вибором, який виникає завдяки конфлікту цінностей.

Думаючи над дилемами, учні можуть краще зрозуміти історичний контекст, сьогодишню соціальну і політичну ситуації, а також свої внутрішні цінності. Також вони вчаться займати позицію, наводити обґрунтовані аргументи на захист своєї позиції і розуміти логіку й обґрунтування позицій інших. Дилеми призначені для ускладнення процесу мислення без висловлення крайніх думок і з поважним ставленням до точки зору інших.

Наступні кроки можуть бути корисними для моделювання дилеми із сучасної події чи на історичному (літературному, правовому) сюжеті.

1. Якої загальної теми стосуватиметься дилема (наприклад, списування чи заздрість, обдурювання).

2. Хто є центральною постаттю і який вибір повинен зробити герой у цій дилемі (наприклад, чи може студент, що бажає поступити в університет, описувати на іспиті; чи чесний законодавець, що підтримує соціальні програми саме тепер, коли стоїть проблема перевиборів на другий термін; чи може людина не сплачувати податки на підставі, що держава не забезпечує їй належний рівень життя, тощо).

3. Якою первісною інформацією повинен володіти учень, щоб мати відповідну можливість зрозуміти контекст, у якому наш герой стоїть перед дилемою (наприклад, інформація про важкі вступні іспити, результати попередніх голосувань у Верховній Раді й соціальних програм тощо).

4. Дайте ім'я герою дилеми і припишіть йому характерні риси «живої» людини, які б допомогли іншим краще зрозуміти його суть і те, що ним рухає.

5. Необхідно подати факти (аргументи) і думки, які б відстоювали дві позиції:

6. Напишіть історію, що і буде дилемою. Почніть зі сцени з вашим героєм і додайте контекст, у якому він повинен зробити вибір. Потім подайте саму дилему і приведіть 2-3 найбільш переконливих аргументи з кожної сторони (щодо вибору, перед яким стоїть герой дилеми). Це може бути фраза «з однієї сторони..., але з іншої...». Закінchte ситуацію формулюванням вибору, поставивши запитання, що вимагає відповіді «так» чи «ні». Чи повинен герой дилеми робити так чи по-іншому? Інакше кажучи, у вдалій, зрозумілій дилемі повинні бути присутні чотири елементи: загальний контекст дилеми, знайомство з вибором, що дає дилема, наведення однаково сильних аргументів «за» і «проти» і пропозиція зробити чіткий вибір наприкінці.

Як організувати роботу

1. Запропонуйте учням прочитати підготовлену життєву або гіпотетичну спірну ситуацію.

2. Проаналізуйте її з учнями, користуючись такими запитаннями:

- Якими є факти: Що відбулося? Де і коли? Хто є учасниками! ситуації? Що ми про них знаємо? Які факти є важливими?! Які другорядними? Що в описі є фактами, а що думками, оцінками тощо?

- У чому проблема ситуації: У чому полягає конфлікт? Яке питання нам треба вирішити, розв'язуючи ситуацію? У чому інтереси кожної зі сторін? Чому вони суперечливі?

- Якими Можуть бути аргументи: Які аргументи можуть бути наведені на захист позиції кожної зі сторін? На які документи, інформацію ми можемо спиратися, захищаючи ту чи іншу позицію?

- У чому полягає рішення: Яким буде розв'язок ситуації? Чому саме таким? На що ми спираємось, обираючи таке рішення?! Якими можуть бути наслідки такого рішення? Чи існують інші шляхи розв'язання?

Додаток 28

Вирішення проблем

Метою застосування такої технології є навчити учнів самостійно вирішувати проблеми та приймати колективне рішення.

Як організувати роботу

1. Приготуйте для учнів проблемне завдання, проблемну ситуацію.
2. Ознайомте їх із ситуацією та визначте суть проблеми.
3. Запитайте в учнів, чи розуміють вони суть проблеми. Попросіть їх описати її.
4. Об'єднайте учнів у групи, у яких вони могли б обговорити проблему, перш ніж перейти до пошуків шляхів її вирішення.
5. Запитайте в учнів: чи справді вони хочуть розв'язувати цю проблему? Чи є проблема важливою, чи необхідно розв'язати її? Запитайте, чи зацікавлені сторони конфлікту в його розв'язанні.
6. Скориставшись технологією «мозкового штурму», дайте їм можливість визначити якнайбільше шляхів вирішення проблеми або можливих варіантів. На цьому етапі жодне рішення або варіант не відкидаються і не коментуються. Необхідно генерувати велику кількість ідей.
7. Разом з учнями проаналізуйте, поясніть та об'єднайте ідеї.
8. Обговоріть можливі позитивні та негативні наслідки кожної ідеї.
9. Виберіть найкращий варіант і дійдіть згоди щодо його використання для вирішення проблеми (можна шляхом голосування).
10. Виберіть другий! третій варіанти як резервні на випадок, якщо перше рішення виявиться неефективним. Досягніть згоди щодо випробуваній варіантів.

Етапи вирішення проблеми:

- З'ясуйте суть проблеми.
- З'ясуйте важливість проблеми.
- Обміркуйте всі можливі варіанти вирішення.
- Проаналізуйте можливі наслідки кожного варіанта.
- Виберіть можливий варіант вирішення, який здається вам оптимальним.
- Якщо перший варіант рішення виявився неефективним, спробуйте інший і розпочніть все спочатку.

Додаток 29

Дерево рішень

Як варіант технології вирішення проблем можна використати «дерево рішень», яке допомагає дітям проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень.

Як організувати роботу

1. Виберіть проблему, дилему, що не має однозначного рішення. Вона може бути викладена у формі історії, судової справи, ситуації з життя, епізоду літературного твору.

2. Запропонуйте учням необхідну для розв'язання проблеми інформацію для домашнього читання.

3. Підготуйте на дошці чи роздайте кожному учневі зразок «дерева рішень».

4. Сформулюйте проблему для вирішення, визначте суть проблеми і запишіть на дошці, заповнюючи схему.

5. Дайте необхідну додаткову інформацію щодо проблеми (чи час для її пошуку, перегляду, якщо це було домашнє завдання).

6. Запитайте в учнів, чи дійсно хочуть розв'язати проблему люди, яких вона стосується? Якщо проблема важлива й актуальна, процес може продовжуватись. Попросіть поясний чому сторони пригнуть до розв'язання проблеми.

7. Шляхи й варіанти вирішення проблеми можна визначити проведенням мозкового штурму. На цьому етапі жоден із варіантів не може бути неправильним. Важливо набрати якомога більше ідей.

8. Обговоріть кожен із варіантів рішення. Що позитивного чи негативного для кожної зі сторін він містить? Таким чином можна відхилити частину ідей і залишити 3-4.

9. Поділіть учнів на малі групи і запропонуйте кожній заповнити схему. Група повинна шляхом обговорення прийти до одного варіанта рішення. Якщо єдності немає, можна застосувати голосування.

10. Кожна група пропонує своє рішення. Проведіть обговорення. Можна провести голосування всього класу для вибору одного з варіантів.

Додаток 30

Симуляції або імітаційні ігри

Імітаціями (імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних простих, відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, наприклад проводячи дослід. Як правило, вчитель надає під час імітації чіткі поопераційні інструкції. Учні можуть виконувати дії індивідуально або в групах. На закінчення певного виду діяльності всі учні отримують подібний результат, але він може розрізнятися залежно від індивідуальних особливостей учня, складу групи, використаних ресурсів тощо. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації у різних її учасників.

Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми.

Як організувати роботу

1. Виберіть явище, тему для імітації.
2. Сплануйте все, що необхідно для імітації, продумайте участь у ній усього класу.
3. Надайте учням достатньо інформації, щоб вони могли впевнено виконувати всі передбачені процедури і, одночасно, вчитися.
4. Перед імітацією зробіть короткий вступ.
5. Заздалегідь продумайте запитання для підбиття підсумків.

Складніші імітаційні ігри інколи називають симуляціями, або ситуативним моделюванням, хоча чіткого розмежування в літературі немає. Розглянемо їх окремо, пам'ятаючи, що інколи під назвами технології імітації та симуляції розуміють одне і те саме.

Симуляції — це створені вчителем ситуації, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо.

Готуючи учнів до симуляції, вчитель має не тільки розподілити ролі, а й з'ясувати з кожним виконавцем послідовність його дій та висловлювань, наприклад, виходячи з обов'язків судді, голови парламенту тощо. Регламент всієї симуляції будується за чітким сценарієм, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті.

Отже, симуляції є «мініатюрною» версією реальності, технологія наближена до рольової гри, але істотно відрізняється від неї, бо її метою є не представлення поведінки конкретних особистостей, а ілюстрування певних явищ і механізмів: процедури прийняття рішень в органі місцевого самоврядування, механізму зростання прибутків підприємства, функціонування

вільного ринку тощо. Симуляція дає можливість учням глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її із середини.

Як організувати роботу

1. Слід пам'ятати, що в симуляції йдеться не про демонстрування акторських здібностей, а про вміння і в міру можливості безособове відтворення вибраного процесу.

2. Необхідно пропонувати для проведення ситуативне моделювання теми, що спрощують дійсність.

3. Виберіть тему для симуляції та основне питання, яке будуть вирішувати учні.

4. Сплануйте сценарій симуляції, продумайте розподіл ролей, участь у грі всього класу.

5. Надайте учням достатньо інформації, чіткі інструкції, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі і, одночасно вчитися.

6. Перед симуляцією зробіть короткий вступ.

7. Заздалегідь продумайте запитання для підбиття підсумків.

Спрощене судове слухання (суд prose)

Поширеною технологією імітаційної (симуляційної) гри спрощені судові слухання.

Технологія спрощеного судового слухання (суд prose – «власний суд») дає можливість учням розіграти судовий процес з конкретної справи з мінімальною кількістю учасників. Це процес за участю трьох осіб: судді, що буде слухати обидві сторони і приймати остаточне рішення, обвинувачуваного й обвинувача або їхніх представників.

Мета: технологія спрощеного суду дає можливість учням отримати спрощене уявлення про процедуру прийняття судового рішення, взяти участь у справі, пов'язаній з аналізом, критичним мисленням, прийняттям рішень.

Як організувати роботу

1. Оберіть ситуацію (судову справу, випадок, дилему) для вивчення. Перевірте, чи відповідає вона очікуваним результатам та темі уроку.

2. Підготуйте додаткову інформацію (статистику, думки авторитетів, закони тощо) або продумайте посилання на неї. Якщо необхідно, інформація може бути подана на дошці, в папках, книжках тощо.

3. Продумайте самі можливі варіанти розв'язання ситуації.

4. Підготуйте план проведення судового слухання (його регламент запишіть на дошці).

5. Проведіть аналіз ситуації за наведеною вище схемою.

6. Познайомте клас з процедурою слухання.

7. Поділіть клас на три однакові групи: судді, обвинувачі й обвинувачувані.

а) Суддів необхідно проінструктувати про процедуру судочинства і дати їм час для підготовки питань, б) Обвинувачам необхідно надати час для підготовки до вступної промови і викладу аргументів, в) Обвинувачуваним необхідно надати час для підготовки до вступної заяви і захисту.

• Запропонуйте суддям сісти в різних кутках класу. Дайте їм таблички

«суддя» або картки з іменами, а) Запропонуйте, щоб до кожного судді приєднався один обвинувачуваний та один обвинувач. Повідомте суддям, що коли поруч із ними будуть обидва гравці, вони можуть починати «суд».

- Проведіть суд від свого імені, використовуючи такий порядок:

а) Вступні заяви учасників у відповідному судовому порядку. Ці заяви повинні бути обмежені визначеними часовими рамками, б) Обвинувачуваний викладає суть захисту, і його опитує суддя. в) Обвинувач викладає аргументацію, і його опитує суддя, г) Суддя виносить рішення і повідомляє його після того, як весь клас знову об'єднується.

Після оголошення суддями своїх рішень запропонуйте запрошеному спеціалісту обговорити процес прийняття й ухвалення рішень. Розгляньте варіанти, які будуть запропоновані запрошеним спеціалістом або дійсним суддею порівняно з рішеннями, прийнятими учнями-суддями.

**Правила роботи для учнів знайдіть у папці «Роздаткові матеріали»*

Громадські слухання

Громадські слухання проводяться органами законодавчої влади (такими, як Верховна Рада, її комісії, інші державні органи чи комітети, міські ради) з метою одержання інформації, ні якій ґрунтуватимуться закони чи інші рішення, що стосуються інтересів населення. Інші слухання проводяться групами особливими інтересами, громадськими організаціями чи об'єднаннями, щоб з'ясувати суспільну думку.

Мета застосування технології: моделювання суспільного слухання за допомогою імітаційної (симуляційної) гри дозволяє учням зрозуміти мету і порядок слухань, а також ролі й обов'язки членів державних органів, комітетів, комісій. Крім цього, одержують практичний досвід у визначенні і поясненні ідей, інтересів і цінностей, пов'язаних із предметом слухання.

Як організувати роботу

1. Зв'яжіться з місцевими органами законодавчої влади, місцевими відділеннями чи представництвами загальнонаціональних організацій, яких цікавить тема уроку, щоб одержати інформацію по темі, і з'ясуйте, чи може співробітник організації або представник місцевих органів самоврядування взяти участь в уроці.

2. Запросіть на урок співробітника органу влади чи представника організації, які володіють необхідними знаннями.

3. Домовтеся, якщо необхідно, про можливість провести урок у залі для слухань чи у приміщенні місцевого органу самоврядування або організуйте в передній частині класної кімнати стіл для учнів-«законодавців», стіл для секретаря і стіл чи кафедру для доповідачів.

4. Приготуйте таблички з іменами учнів і назвами їхніх посад за ролями, щоб розставити їх на столах.

5. Поясніть такі ролі:

а. Законодавці. Обрані законодавці будуть проводити слухання. Вони будуть оголошувати виступи доповідачів і приймати рішення з обговорюваного питання. Один із законодавців повинен бути обраний групою як головуючий.

б. Групи з особливими інтересами. Буде організовано кілька груп по п'ять чи менше осіб. Кожна група викладе комітету свою точку зору на питання. Повинна бути непарна кількість груп, що виступають за і проти

обговорюваного питання (Число і розмір груп залежатиме від теми і кількості і класі). Необхідно, щоб було представлено кілька різних точок зору, які б відповідали реально існуючим думкам у даному місцевому співтоваристві. Кожна група вибере свого представника, що викладе думку групи комітету.

в. Секретар. Необхідно вибрати одну особу, яка вестиме стенограму засідання і записуватиме пропозиції, що надходять.

г. Відповідальний за часовий регламент. Необхідно вибрати одну особу, яка буде стежити за часом доповідей, щоб дати можливість виступити кожній групі.

б. Поясніть учасникам мету громадських слухань і порядок, якого необхідно буде дотримуватись. Якщо потрібно, роздайте учням інструкції для участі в громадських слуханнях.

а. Головуючий відкриває слухання, повідомляє мету слухань і пояснює порядок та часовий регламент доповідей.

б. Оголошений доповідач викладає свою позицію протягом двох хвилин, за цим ідуть запитання членів комітету (не більше трьох хвилин).

в. Першим запитання доповідачу ставить голова, за ним питання ставлять «члени» організації чи органу, що проводить слухання. Члени групи доповідача можуть допомагати йому відповідати на запитання комітету.

7. Об'єднайте учнів у групи по п'ять чи менше осіб.

а. Одна група буде представляти законодавців чи комісію, що організує слухання: кількість учасників цієї групи залежить від мети уроку. У групі повинна бути непарна кількість учнів.

б. Інші групи будуть представляти громадян, співробітників некомерційних організацій з особливими інтересами, яких стосується тема уроку.

8. Відведіть достатньо часу для підготовки учнів до громадських слухань відповідно до їхніх ролей.

9. Проведіть слухання.

10. Після того як будуть вислухані всі доповідачі, члени органу чи організації, що проводить слухання, аналізують аргументи, обговорюють проблему і повідомляють, що вони мають намір робити надалі.

11. Проведіть розбір інтерактивної вправи в такій послідовності:

а. Обговоріть факти й аргументи, що стосуються теми.

б. Обговоріть думки учнів із приводу даного виду діяльності як способу вирішення суспільно важливих проблем і визначення державної політики.

в. Обговоріть зауваження, зроблені запрошеним фахівцем. Обговоріть інші питання, запропоновані учнями.

Додаток 31

Розігрування ситуації за ролями («Рольова гра», «Програвання сценки», «Драматизація»)

Імітує реальність призначенням ролей учасникам та учасникам і наданням їм можливості діяти «наче насправді». Кожна особа в рольовій грі має чітко знати зміст її ролі та мету рольової гри взагалі.

Мета рольової гри — визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та почуття. Рольова гра може також використовуватися для отримання конкретних навичок, наприклад безпечної поведінки певній ситуації тощо.

Розігрування конкретної життєвої ситуації за ролями допоможе учням виробити власне ставлення до неї, набути досвіду шляхом гри, сприяє розвитку уяви і навичок критичного мислення, вихованню спроможності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій, співчувати іншим.

У ході рольової гри учасники «розігрують у ролях» визначену проблему або ситуацію. Рольова гра потребує ретельної підготовки. Початкові вправи мають бути простими з наступним ускладненням. Наприклад, можна почати з читання текстів «с ролями», формулювання коротких висловлювань або відповідей від імені історичної особи, природного явища, конкретного предмета, тварини.

Як організувати роботу

1. Сплануйте попередньо роботу та підготуйтеся:

- сформулюйте проблему, яку буде ілюструвати рольова гра;
- спільно з учнями визначте кількісний склад учасників рольової гри і спостерігачів, а також подумайте, як доцільніше працювати над грою: усім класом чи одночасно кількома малими групами. Заохочуйте нерішучих учнів до співучасті;

- надайте учням достатньо інформації, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі і, одночасно, вчитися;

- продумайте, як буде проходити рольова гра. Сценарій можна скласти у вигляді:

— розповіді, під час якої ведучий розкриває суть справи, а решта учнів озвучують її, розкриваючи зміст через ролі «своїх» персонажів;

— інсценізації, під час якої герої діють частково спонтанно, без підготовлених діалогів, але відтворюють основну ідею інсценізації.

2. Підготовка й тренування учнів:

- дайте учням час на обдумування ситуацій своїх ролей. Якщо для проведення гри треба переставити меблі, зробіть це саме зараз;

- забезпечте активну участь всього класу в проведенні вправи;

- не забувайте про ретельне обговорення й міркування учнів з приводу вправи, які треба обов'язково вислухати наприкінці.

3. Не чекайте відшліфованої гри із самого початку. Дайте учням можливість провести рольову гру й імітувати історичні й сучасні ситуації. Змінюйте види діяльності.

4. Такі вправи повинні проводитися в обстановці довіри, щоб учні не

почувалися ніяково. Учні повинні розуміти, що реагувати можна по-різному. Практика допоможе учням почувати себе впевненіше при проведенні таких вправ.

5. Після закінчення вправи проводиться ретельний і поглиблений аналіз учасниками та «спостерігачами» набутого досвіду, їхніх думок та почуттів;

6. Подумайте про вихід дітей з ролей. Для цього проводиться детальне обговорення ситуації. Бажано, щоб кожен учасник, відповів на запитання:

- Як ви себе почували в тій чи іншій ролі?
- Що подобалось під час гри, а що – ні ?
- Чи бували ви самі в подібній ситуації?
- Чи була вирішена проблема? Чому? Як вона була вирішена?
- Яку іншу лінію поведінки можна було б вибрати?
- Чи доводилося вам потрапляти в подібну ситуацію?
- Яким чином цей досвід може вплинути на ваше подальше життя?

Дуже важливим є розподіл рольової гри за часом. На пояснення умов припадає приблизно 10-15%, на роботу в малих групах — 15-25%, на презентацію й обговорення — 40-50%, на підсумки — до 15%.

Додаток 32

Метод ПРЕС (PRES, МППО)

З цієї невеличкої технології (для неї ми зберегли назву «метод ПРЕС») варто почати роботу над навчанням учнів дискутувати. Вона використовується при обговоренні дискусійних питань та при проведенні вправ, у яких потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється. Метод навчає учнів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

Як організувати роботу

1. Роздайте матеріали, у яких зазначено чотири етапи методу ПРЕС.
 - Висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів... *я вважаю, що...*)
 - Поясніть, причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів ...*тому, що...*)
 - Наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, назвіть факти, які демонструють ваші докази (...*наприклад...*)
 - Узагальніть свою думку (зробіть висновок, починаючи словами: *отже, ... таким, чином.;*...)

**Правила роботи для учнів знайдіть у папці «Роздаткові матеріали»*
2. Поясніть механізм етапів ПРЕС-методу і дайте відповідь на можливі запитання учнів. Наведіть приклад до кожного з етапів.
3. Запропонуйте бажаючим спробувати застосувати цей метод до будь-якої проблеми на їхній вибір.
4. Перевірте, чи розуміють учні
механізм застосування методу. Етапи можна адаптувати, пропонуючи учням наводити кілька варіантів своїх думок або прикладів.
5. Коли формула буде зрозуміла всім
учням, запропонуйте їм спробувати самим. Застосовуйте метод «Прес» на всіх уроках, де потрібна аргументація учнями своєї думки.

Додаток 33

Займи позицію

Цей метод корисний на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Його можна використовувати на початку уроку для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування учнями певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її вирішення. Слід використовувати дві протилежні думки, які не мають одної (правильної) відповіді.

Розглядаючи протилежні позиції з дискусійної проблеми, учні:

- знайомляться з альтернативними поглядами;
- прогнозують, які наслідки матимуть індивідуальні позиції і політичні рішення для суспільства, для окремих людей;
- на практиці використовують уміння захищати власну позицію;
- вчаться вислуховувати інших;
- отримують додаткові знання з теми.

Як організувати роботу

1. Запропонуйте учням дискусійне питання і попросіть їх визначити власну позицію щодо цього питання.

2. Розмістіть плакати в протилежних кутках кімнати. На одному з них написано «згодний (згодна)», на іншому — «неї згодний (не згодна)». (Варіанти: на плакатах можуть бути викладені полярні позиції щодо проблеми: наприклад, «треба заборонити палити в громадських місцях» і «не можна заборонити паління в громадських місцях»). Або можете запропонувати три позиції:

За		Не знаю. Немає конкретної позиції		Проти
-----------	--	--	--	--------------

3. Вивісьте правила проведення вправи й обговоріть їх.

4. Попросіть учасників стати біля відповідного плаката, залежно від їхньої думки щодо обговорюваної проблеми, «проголосувати ногами».

5. Виберіть кількох учасників і попросіть їх обґрунтувати свою позицію або запропонуйте всім, хто поділяє одну і ту саму точку зору, обговорити її і виробити спільні аргументи на її захист.

6. Після викладу різних точок зору запитайте, чи не змінив хто-небудь з учасників своєї думки і чи не хоче перейти до іншого плаката. Запропонуйте учням перейти й обґрунтувати причини свого переходу.

7. Попросіть учасників назвати найбільш переконливі аргументи своєї та протилежної сторони.

**Правила роботи для учнів знайдіть у папці «Роздаткові матеріали»*

Зміни позицію

Така технологія є подібною до «Займи позицію». Вона також дає можливість обговорити дискусійні питання за участі всіх

учнів. Метод дозволяє стати на точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання тощо.

Як організувати роботу

1. Заздалегідь підготуйтеся до обговорення.
2. Поставте всьому класу дискусійне питання.
3. Об'єднайте учнів у пари, а потім — у четвірки (наприклад, перша і друга парта, третя і четверта).
4. Дайте завдання розподілити позицію з проблеми («так» чи «ні») між парами чи самі зробіть це. Одна пара в четвірці повинна обґрунтувати одну позицію, друга — протилежну.
5. Поясніть, що в четвірках кожна пара має представити своїм партнерам свою точку зору. Кожен учень повинен відповідати за свою половину презентації (наприклад, обґрунтувати половину аргументів).
6. Чітко оголосіть хронометраж: скільки часу виділяється на підготовку і на саму презентацію.
7. Дайте досить часу на підготовку аргументів.
8. Коли час на підготовку мине, попросіть пари доказово викласти свою точку зору один одному.
9. Потім можете дати завдання парам помінятися позиціями і знову повторити все спочатку. На це варто відвести набагато менше часу.
10. Після цього можете дати завдання всій четвірці вільної обговорити тему. Учні вже повинні висловлювати свою особисту точку зору. У результаті обговорення четвірка повинна або дійти згоди, або висновку про те, що їм бракує інформації. Заздалегідь визначте часові рамки цієї вільної дискусії.
11. За наявності часу можна провести загальну дискусію, наприклад використовуючи технологію «Карусель».
12. Підбийте підсумки дискусії з усім класом.

Додаток 34

Неперервна шкала думок (Континуум, Нескінченний ланцюжок)

Одна з форм обговорення дискусійних питань, метою якої є розвиток в учнів навичок прийняття особистого рішення та вдосконалення вміння аргументувати свою думку. Розглядаючи полярні точки зору з проблеми, що дискутується, учні:

- знайомляться з альтернативними позиціями, поглядами;
- прогнозують, які наслідки матиме та чи інша точка зору для окремих людей чи політичних рішень;
- учаться на практиці відстоювати свою позицію;
- учаться вислуховувати думки інших;
- отримують додаткові знання з теми, що вивчається.

Як організувати роботу

Варіант 1

- Вибирається дискусійна проблема, яка повинна передбачати наявність обґрунтованих, діаметрально протилежних точок зору.
- Учитель характеризує полярні точки зору. Кожна розглядається досить детально, ґрунтовно.
- У протилежних кінцях класу мають бути плакати з альтернативними думками.
- Дайте учням час обдумати та аргументувати свою позицію.
- Якщо місця в класі досить, запропонуйте учням оприлюднити свою точку зору і зайняти місце в ланцюгу залежно від своїх поглядів.
- Попросіть учнів пояснити, чому вони обрали саме це місце. Учні можуть пояснювати причину, але не аргументувати.
- Оцінка протилежних точок зору.
- Для того щоб переконатись, що учні уважно слухають один одного, слід попросити їх навести аргументи, які хоч і суперечать їхнім поглядам, але є деякою мірою обґрунтованими, примушують їх замислитись і, можливо, переоцінити свою ПОЗИЦІЮ.
- Обговорення наслідків різних точок зору.

Варіант 2

- Вибирається дискусійна проблема, яка повинна передбачати наявність обґрунтованих, діаметрально протилежних точок зору.
- Учитель характеризує полярні точки зору. Кожна розглядається досить детально, ґрунтовно.
- Обмежена в часі індивідуальна робота учнів. Вчитель пропонує учням письмово аргументувати свою точку зору.
- Якщо бракує часу й місця в класі, можна не пропонувати всім учням утворювати єдиний ланцюг. Поки учні письмово аргументують свою позицію, вчитель на дошці проводить неперервну пряму лінію, розташувавши альтернативні точки зору на різних кінцях.
- Позицію кожного можна позначити на дошці схематично, прослухавши аргументи, чи прикріпити на дошці листки з висловленою письмово точкою зору кожного.
- Учитель вибірково зачитує аргументи учнів, що дотримуються

протилежних точок зору.

- Оцінка протилежних точок зору. Учні можуть змінити свою позицію і знову позначити своє місце в ланцюзі.

- Обговорення наслідків різних точок зору.

Додаток 35

Дискусія

Дискусія — це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення учнів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Як організувати роботу

1. Планування дискусії

- Оберіть тему для дискусії. Вона має бути сформульована проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різновекторними.

- Дуже важливим елементом дискусії є план. Він може пропонуватись учасникам заздалегідь, напередодні дискусії. Учні, маючи такий план, можуть підготуватись до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками, підготувати собі нотатки тощо.

- Можна практикувати складання плану дискусії за відомою заздалегідь темою безпосередньо на початку обговорення. У такому випадку викладачеві доцільно залучити до складання плану самих учнів.

- Підготуйте матеріал, який учні повинні будуть прочитати вдома. Постарайтесь, щоб там були викладені всі точки зору. Складіть список запитань, які допоможуть вам спрямовувати обговорення та привертати увагу класу до проблеми. Для того щоб дискусія була відвертою, необхідно створити в класі атмосферу довіри та взаємоповаги. Тому в класі бажано виробити правила культури ведення дискусії.

**Правила роботи для учнів знайдіть у папці «Роздаткові матеріали»*

2. Хід дискусії

- Повторіть з учнями основні правила участі в дискусії.

- Робіть помітки, які допоможуть вам не виходити за межі обговорюваної проблеми.

- Активно користуйтеся жестами та мімікою, які допомагають підтримувати хід дискусії, не перериваючи її.

- Для того щоб повернутись до теми обговорення, скажіть, наприклад, так: «Схоже ми відхилилися, давайте повернемося до поняття...»

- Уважно слухайте учнів, стежте за ходом обговорення, настроєм, не давайте відхилитись від теми.

- Не дозволяйте обговоренню перетворитись в гарячу суперечку, але й не гасіть усі прояви емоцій. Ставте конкретні запитання, щоб пробудити обговорення, й абстрактні, щоб остудити запал.

- Змініть формулювання проблем, що обговорюються, або застосуйте інший прийом поживавлення думок, якщо дискусія вщухає.

- Щоб завершити обговорення, запитайте, наприклад: «Чи ніхто не хоче ще щось додати на завершення?»

- Виділіть досить часу для заключної частини і попросіть самих учнів підбити підсумки за такою схемою:

- Які найбільш переконливі аргументи обох сторін? Перерахуйте їх.

- Якщо під час обговорення виникли додаткові запитання, де можна

отримати інформацію?

Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу

Це технологія структурованої дискусії, у якій беруть участь усі учні класу. Дозволяє контролювати хід дискусії, оцінювати участь кожного учня. Її метою є отримання учнями навичок публічного виступу та дискутування висловлення й захисту власної позиції, формування громадянської та особистої активності.

Учитель на цьому уроці є ведучим ток-шоу. Він оголошує тему дискусії та пропонує учням коротку розповідь або перегляд відеофрагмента з досліджуваної проблеми. Потім запрошує висловитися на запропоновану тему «запрошених» і надає слово глядачам, які можуть виступити зі своєю думкою або поставити запитання «запрошеним» не більш 1 хв. «Запрошені» мають відповідати якомога коротше і конкретніше. Ведучий також має право ставити своє запитання або перервати виступаючого через брак часу.

Як організувати роботу

1. Підготовчий етап

- Повідомте попередньо тему дискусії її учасникам (бажано у формі дискусійного питання).
- Запросіть чи виберіть із числа учнів класу 2-5 експертів.
- Попросіть учнів придумати запитання до експертів та визначитись зі своєю позицією щодо поставленого запитання.
- Попросіть експертів підготувати додаткову довідкову інформацію з теми дискусії.
- Придумайте назву ток-шоу й оберіть ведучого.
- Організуйте аудиторію по типу студії (учні сідають півколом біля експертів).

2. Хід дискусії

- Назвіть тему і відрекомендуйте учасникам ведучого та експертів.
- Повідомте правила проведення ток-шоу:
- Усі учасники дискусії говорять коротко та конкретно.
- Надавати слово для виступу може лише ведучий.
- Ведучий може зупинити виступаючого, який перевищив ліміт часу.
- Виступ експертів (по 1-2 хвилини кожен).
- Учні ставлять запитання експертам чи роблять повідомлення (не більше 1 хвилини).
- Експерти ставлять один одному запитання.
- Підбийте підсумки дискусії за змістом і за формою її проведення.

Додаток 36

Оцінювальна дискусія

Один із найскладніших способів обговорення дискусійних проблем. Оцінювальну дискусію можна використовувати лише тоді, коли учні навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. Метою такого виду дискусії є не стільки прояснення позицій сторін, скільки вдосконалення навичок дискутування.

Дискусія є складною формою роботи як для викладача, так і для учнів. Складність полягає не тільки в організації підготовки і веденні дискусії, а й в оцінці роботи її учасників. Саме тому дуже важливе значення має методика проведення оцінювальної дискусії. В такій дискусії учасники працюють у малих групах і одержують бали за свою роботу. Вчитель, який веде дискусію, оцінює участь кожної особи, а по закінченні — обговорює її результати разом з учасниками.

Значною віхою у підготовці до дискусії є вибір теми. Бажано, щоб тема була сформульована проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різновекторними. Вчитель може запропонувати учням дати свої пропозиції Щодо визначення теми дискусії, а потім із запропонованого переліку вибрати найбільш цікаві та актуальні.

Дискусія проводиться в класі, учні якого заздалегідь об'єднуються в кілька підгруп по 6 — 8 осіб. Одна з підгруп розташовується в центрі аудиторії, а решта — разом з учителем розміщується довкола них. За тривалістю дискусія може бути від 8 до 20 хвилин, залежно від теми. У своїй роботі учасники користуються планом, аби не відхилитись від обраної теми.

План дискусії є дуже важливим елементом у її проведенні. Його можна пропонувати учасникам заздалегідь, напередодні дискусії. Маючи такий план, учні можуть підготуватись до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками; підготувати собі нотатки тощо.

Виходити треба з того, що учні мають підготуватись і включатись у роботу безпосередньо під час проведення дискусії. З іншого боку, вчитель попереджає, що кожна підгрупа буде обговорювати якийсь один пункт з плану, і кому який пункт дістанеться, заздалегідь не відомо, тому варто готуватися до дискусії за всіма пунктами плану.

Можна практикувати складання плану дискусії за відомою заздалегідь темою безпосередньо на початку обговорення. У такому випадку вчителю доцільно залучити до складання плану самих учнів.

Головний принцип плану має полягати у логічній послідовності його пунктів. Кожний пункт, окрім першого, повинен виходити з попереднього. Пункти не мають повторювати один одного. Всі пункти плану повинні бути в діалектичній єдності.

Пояснюючи порядок роботи в підгрупах, важливо, щоб учитель підкреслив значущість ідеї переходу в обговоренні від одного пункту плану до іншого. Такий перехід є важливим елементом у методиці проведення дискусії. Перехід має бути переконливим та аргументованим. Вчитель може навести приклад такого переходу і продемонструвати його присутнім в аудиторії. Він наголошує, що це може бути позиція одного з учасників дискусії, який у ході

обговорення запропонує перейти до іншого пункту плану, оскільки попередній пункт повністю висвітлено учасниками.

Водночас важливо дати останній шанс у підгрупі тим, хто ще не висловлювався з обговорюваного пункту, не повторюючи думок попередників. І тільки за відсутності бажаючих щось додати по суті до сказаного можна переходити до наступного пункту плану дискусії. Але треба наголосити, що з такою пропозицією може виступити кожен учасник дискусії, якщо він відчуває, що дискусія починає гальмуватись або тупцює на місці. Завдання вчителя — вміло керувати цим процесом та заохочувати учасників дискусії до творчої роботи.

У процесі переходу до обговорення наступного пункту план вчитель може поміняти місцями та ролями підгрупи спостерігачів і тих, хто безпосередньо брав участь у дискусії.

По ходу дискусії вчитель записує заохочувальні бали у спеціально підготовлену таблицю з прізвищами учасників. Вони надаються за чітке дотримання учасниками обговорюваної теми, за цікаву інформацію, за вдале залучення учасником дискусії до обговорення інших членів підгрупи тощо. Проте вчитель може записати окремим учасникам і штрафні бали. Вони можуть бути за перебивання виступу свого товариша, за відхилення від теми обговорення, за намагання говорити лише самому і не слухати інших тощо. В ході дискусії оцінюється робота кожного з учасників, використовуються як заохочувальні, так штрафні бали.

У процесі підготовки до дискусії вчитель заготовляє на кожну підгрупу листок оцінювання роботи її учасників. У ньому записується вид діяльності, за який можна давати заохочувальні та штрафні бали. Він може бути поданий у вигляді таблиці. Наприкінці дискусії викладач підраховує кількість балів та виставляє оцінку кожному учаснику. Можливо також, користуючись листками оцінювання, залучати до само- та взаємо-оцінювання самих учнів, які не задіяні безпосередньо в дискусії.

По закінченні дискусії вчитель підбиває підсумки, аналізує діяльність кожного з учасників, оголошує суму набраних ними балів. Тут доцільно сконцентрувати увагу учнів на допущених помилках, визначити ключові моменти і, якщо є потреба, винести їх на окреме обговорення вже за межами дискусії. Окрім того, що вчитель оцінює персональну діяльність учасників, він може відзначити особливості колективної роботи підгрупи, поставити нові завдання з формування вмінь та навичок тощо. Для закріплення знань, одержаних у ході дискусії, вчитель на завершення може дати класу письмове завдання за варіантами. Практика свідчить, що після такої роботи в класі практично не залишається невстигаючих учнів з теми, опрацьованої за технологією оцінювальної дискусії.

Як організувати роботу

1. Необхідно об'єднати учнів у групи по 8-10 учнів у кожній.
2. Одна з груп розташовується в центрі аудиторії, а решта учнів разом з учителем розміщується довкола них. Вони є спостерігачами, а також мають оцінювати дискусію. За кожним із них вчитель «закріплює» одного з учасників дискусії, якого вони будуть оцінювати.
3. За тривалістю дискусія може бути від 8 до 20 хвилин, залежно від теми.

4. У своїй роботі учасники користуються планом, аби не ухилятися від обраної теми.

5. Перехід в обговоренні від одного пункту плану до іншого має бути переконливим та аргументованим. Учитель може навести приклад такого переходу і продемонструвати його учням.

6. Тільки за відсутності бажаючих щось додати по суті до сказаного можна переходити до наступного пункту плану дискусії.

7. Учитель має керувати процесом обговорення та заохочувати учасників до творчої дискусії.

8. По ходу дискусії викладач та спостерігачі записують у спеціально підготовлену таблицю з прізвищами учасників заохочувальні бали. Вони надаються за чітке дотримання теми, правил дискутування, за цікаву і вчасно подану інформацію, за вдале залучення до участі в дискусії інших членів групи.

9. Окремим учасникам можуть бути записані і штрафні пали. Вони нараховуються за перебивання виступу свого товариша, за відхилення від теми обговорення, за намагання говорити лише самому і не слухати інших тощо.

10. У ході дискусії вчитель та спостерігачі оцінюють роботу кожного з учасників дискусії, використовуючи як заохочувальні, так і штрафні бали.

11. У процесі підготовки вчитель заготовляє на кожен учасник чисток оцінювання роботи її учасників. Кожен зі спостерігачів отримує листок індивідуального оцінювання свого учасника дискусії. В них записується вид діяльності, за який можна давати заохочувальні та штрафні бали. Він може бути поданий у вигляді таблиці.

пор.	Вид діяльності	Кількість балів	Прізвище
1	Визначення позиції учасника дискусії	+ 2 бали	
2	Формування сутнісного зауваження	+ 1 бал	
3	Використання аргументів та джерел інформації	+ 2 бали	
4	Залучення до дискусії інших учасників	+ 1 бал	
5	Наведення уточнювальних питань з метою подальшого розвитку дискусії	+ 1 бал	
6	Виявлення протиріччя в аналізі явища	+ 2 бали	
7	Пасивність у дискусії	- 1 бал	
8	Перебивання інших учасників	- 1 бал	
9	Намагання говорити тільки самому	- 1 бал	
10	Приниження інших учасників	- 1 бал	
11	Загальна кількість балів	=	

12. До цього листка з правого поля дописуються прізвища всіх учасників підгрупи і відповідно до їхньої роботи робиться позначка «+» або «-». В кінці дискусії викладач підраховує кількість балів та виставляє оцінку кожному учаснику. Оцінка «6» ставиться в межах набраних 3 балів; оцінка «8» ставиться при набраних 4-6 балах; оцінка «11» ставиться при набраних 7-9

балах. До оцінювання кожного учасника залучаються також спостерігачі з числа учнів.

13. Слід зазначити, що кількість оцінювальних пунктів у таблиці може бути більшою або меншою порівняно з нашим варіантом. За іншим принципом можна скласти і шкалу оцінок.

Оцінювальну дискусію можна порівняти зі «зборами друзів». На таких зустрічах здійснюється обмін думками та інформацією. В підгрупах ніхто не тисне, не домінує і не здійснює авторитарного контролю за обговоренням, аби через кілька хвилин висловити «єдиний правильний» погляд на ту чи іншу проблему. Учасники дискусії в малих групах дуже швидко обмінюються інформацією, думками, втягують один одного у творчий процес обговорення.

Переваги оцінювальних дискусій:

- вони відтворюють стратегію навчання з позицій розвитку демократичного суспільства, демонструють відхід від авторитарної педагогіки;
- формують відповідальність в учнів за процес навчання;
- методика проведення оцінювальної дискусії розширює творчі можливості викладача у використанні педагогічних ідей;
- урізноманітнюють технологію процесу навчання, дають можливість альтернативного оцінювання навчальної діяльності студентів.

По закінченні дискусії викладач підбиває підсумки, аналізує діяльність кожного з учасників, оголошує суму набраних ними балів. Для закріплення одержаних знань у ході дискусії викладач на завершення може дати групі письмове завдання за варіантами.

Додаток 37

Дебати

Один із найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем. Дебати можна проводити лише тоді, коли учні навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. У дебатах поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учням необхідно довго готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Кожна група має переконати опонентів і схилити їх до думки змінити свою позицію. Однак можна поставити й інше завдання — спільно вирішити поставлену проблему. В такому разі учні повинні будуть, висловивши свою точку зору, уважно вислухати протилежну сторону, щоб знайти точки дотику. Важливо, щоб учасники дебатів не переносили емоції один на одного, а спілкувались спокійно.

Як організувати роботу

1. Підготовка

- Повідомте учням тему дебатів.
- Об'єднайте учнів у групи (дві чи три позиції). Можна придумати ролі для груп (учителі, батьки, селяни тощо).
- Підготуйте й роздайте чи поясніть, де знайти інформацію з теми дебатів. Учні повинні підготуватись заздалегідь.

- Підготуйте аудиторію.

2. Хід дебатів

- Ще раз оголосіть тему дебатів і відрекомендуйте групи.
- Нагадайте правила ведення дискусії.
- Визначте час і порядок проведення дебатів. Наприклад, на підготовку в групах можна виділити 15 хвилин, на виступ кожної групи — 10 хвилин (може бути три виступи: обґрунтування своєї позиції і дві відповіді на виступи та питання інших груп), на загальну дискусію — 15 хвилин.
- Під час підготовки група повинна розподілити ролі, подумати, як краще використати відведений для виступів час, підготувати питання для інших груп.
- Для оцінки виступів учасників дебатів можна запросити суддів.
- Учитель повинен строго стежити за регламентом.
- Якщо було завдання знайти спільне рішення, то після дискусії можна провести голосування.

Підбийте підсумки, а якщо були судді — надайте їм слово.