

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

М.С.Гордійчук, Н.Г.Каньоса

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Навчальний посібник

2015 рік

УДК 373.3(075.8)

ББК 74.247.11я73

А 43

Автори-упорядники: Гордійчук М.С., Каньоса Н.Г.

Рецензенти:

Миронова С.П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Берека В.Є. – доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету;

Ляска О.П. – кандидат психологічних наук, доцент, в.о. зав. кафедри професійної освіти та фізичного виховання Подільського державного аграрно-технічного університету

Друкується згідно з рішенням вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету

Імені Івана Огієнка (протокол № 5 від 12.05.2015)

Гордійчук М. С. Актуальні проблеми початкової школи : навч.-метод. посіб. / автори-упоряд.: М. С. Гордійчук, Н. Г. Каньоса. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. – 248 с.

У навчальному посібнику розглянуто особливості педагогічної діяльності, сформульовано вимоги до особистості вчителя, охарактеризовано сучасну загальноосвітню школу. Розкрито також проблеми підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі; структура системи освіти в Україні, принципи її побудови.

ЗМІСТ

ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ ЗА ТЕМАМИ

ЗМ 1. Методологія та технологія педагогічного наукового пошуку

Тема 1.1. Предмет і завдання дидактики національної школи

Тема 1.2. Напрями оновлення освіти в педагогічній системі України

Тема 1.3. Дидактичні основи особистісно-орієнтованого навчання

Тема 1.4. Методичні засади педагогічного прогнозування

ЗМ 2. Теоретичні засади психолого-педагогічної педагогічної майстерності

Тема 2.1. Поняття педагогічної майстерності

Тема 2.2. Психолого-педагогічні вимоги до особистості педагога

Тема 2.3. Педагогічна техніка як основа педагогічної майстерності

Тема 2.4. Культура професійно-педагогічного спілкування

ЗМ 3. Прикладні аспекти педагогічної майстерності

Тема 3.1. Ораторська майстерність педагога

Тема 3.3. Експертиза та передбачення педагогічних конфліктів.

Тема 3.3. Експертиза та передбачення педагогічних конфліктів.

Тема 3.4. Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної майстерності

Список використаних джерел

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

У XXI виникають нові поняття в галузі освіти – це вчення про європейську освіту, дидактичні концепції, на яких вона будується, це планетарна освіта, яка спирається на найвищі універсальні цінності виховання дітей планети Земля, а не тільки окремої країни, на формування компетентності в рішенні проблем світу, на вихованні почуттів причетності до Землі, це духовна освіта, яка спрямована на розвиток духу людини.

На зламі століть проблема громадянина Європи ставиться поруч з вихованням громадянина своєї нації та держави, а реформування й оновлення освіти в світі мають глобальний характер.

Концептуальні основи нової парадигми освіти визначені в Декларації прав людини, в програмі «Освіта XXI століття», де відзначається, що освіта має бути спрямована на всезагальний розвиток особистості. Це принципове положення присутнє майже в усіх сучасних зарубіжних програмах педагогічних систем освіти. В них переважає альтернативна спрямованість навчання, критика розуміння навчального процесу як процедури здобуття інформації, обов'язкової суми знань, засвоєння повного переліку вмінь і навичок, вивчення директивно-певної кількості предметів. Сьогодні глобальним проблемам розвитку освіти у світовій практиці відводиться дуже багато уваги, сучасна філософія освіти, яка прагне до осмислення феномена освіти, його природи та функцій у соціумі і культурі, розглядає найбільш загальні методологічні і світоглядні основи розвитку освіти, особливості її функціонування, характер здійснення перетворень в освітянській галузі, сукупність філософських настанов щодо процесу засвоєння знань. Насамперед ідеться про такі питання, як філософське розуміння людини, природи її розвитку і пізнавального ставлення до світу.

Ось чому виникає нагальна потреба введення в навчальні плани підготовки вчителів дисциплін, розкривають загальні філософські підходи у контексті педагогічної проблематики, трансформуються у проблеми розуміння природи суб'єкта навчання, розвитку його як творчої особистості. Нова філософія освіти виходить із пріоритетності її розвитку. На думку відомого політолога Т.Х. Белла, провідною стане та нація, яка створить найефективнішу систему освіти, з тим щоб максимально розвинути потенціал своїх співвітчизників.

Курс “Актуальні проблеми початкової школи” – важлива частина всієї системи підготовки студентів спеціальності “Початкове навчання”.

Мета даного курсу: підготувати студентів – майбутніх фахівців початкової освіти до розуміння проблем реформування та оновлення початкової освіти, .

Завдання курсу:

Методичні – ознайомити студентів з основними проблемами початкової освіти нашої країни та інших країн світу; сформувати у студентів

відповідальне ставлення до ролі вчителя-реформатора, прагнення поповнювати свої знання, підвищувати професійну майстерність.

Пізнавальні – надати студентам наукові знання про сутність нових підходів та концепцій сучасної освіти та механізми розв’язання педагогічних проблем.

Практичні – застосовувати теоретичні знання з курсу у педагогічній практиці та в процесі подальшої самоосвіти.

Виховні - виховувати у студентів відповідальне ставлення до своєї професії, прагнення до самовдосконалення.

Студенти повинні знати:

- динаміку розвитку системи освіти України;
- напрями оновлення освіти в педагогічній системі України;
- дидактичні основи дистанційного навчання;
- сучасні філософські засади педагогічної діяльності;
- складові педагогічної майстерності викладача;
- ціннісні засади навчально-виховного процесу;
- теорію самоуправління і шляхи професійного самовиховання.

Студенти повинні вміти:

- організувати навчально-виховний процес спрямований на удосконалення існуючої педагогічної системи;
- раціонально планувати педагогічну діяльність, визначати її завдання, створювати для неї умови;
- реалізовувати можливості самоуправління, самовиховання (виробити вміння і навички управління власним психічним станом, мовою, оволодіти засобами вербального та невербального педагогічного впливу, оволодіти риторичними навичками);
- розробляти і проводити дистанційні заняття.

1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ

Педагогіка - наука про освіту, навчання та виховання дітей. Джерела розвитку педагогічної науки (традиції, звичаї людей, народна педагогіка; філософія, психологія, етнографія, історія, археологія тощо; світова й вітчизняна практика, спеціально організовані педагогічні дослідження, досвід авторських шкіл). Завдання педагогічної науки. Виникнення й розвиток педагогічної науки. Головні категорії педагогіки (виховання, навчання, освіта, формування, розвиток). Система педагогічних наук. Взаємозв'язок педагогічної теорії та практики.

Методи і процес педагогічного дослідження (традиційні методи, педагогічний експеримент, тестування, анкетування тощо).

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Процес розвитку особистості (спадковість, середовище, виховання, саморозвиток), підходи до процесу розвитку (теорія двофакторності, біогенетичний підхід, соціологічний підхід, діяльніший *підхід*).

Рушійні сили розвитку індивіда. Закономірності розвитку дитини. Головні умови розвитку дитини (праця, навчання, гра, діяльність, спілкування). Діагностика розвитку школярів (тести). Вікові й індивідуальні особливості розвитку. Вікова періодизація (історія питання; Я.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, К.Ушинський). Сучасна вікова періодизація і педагогічний процес. Особливості навчання виховання дітей різних вікових груп (молодший шкільний вік (6-10 р.), середній шкільний вік (10/11-15 р.), старший шкільний вік (15-18)). Індивідуальні особливості учнів (типологія школярів; обдаровані й педагогічно занедбані діти).

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС

Педагогічний процес як система (рушійні сили педагогічного процесу, головні характеристики педагогічного процесу, функції педагогічного процесу, закономірності й принципи педагогічного процесу (дидактичні, виховні). Навчання і виховання як головні складові цілісного педагогічного процесу. Самоосвіта й самовиховання - вищий етап розвитку педагогічного процесу. Критерії ефективності цілісного педагогічного процесу. Основні складові педагогічного процесу (типи діяльності - навчання, праця, гра, спілкування; середовище - сім¹я, школа).

Мета виховання (історія питання). Мета і завдання виховання в середній школі. Мета і завдання виховання в сучасній національній школі. Завдання національного виховання (розумове, фізичне, трудове, громадянське, моральне, естетичне. Сучасні підходи до освіти і виховання дітей та молоді. Система педагогічних методів (навчання, виховання). Організація педагогічного процесу.

Основні інститути соціалізації дитини (сім'я, освітні заклади, позашкільні заклади, дитячі об'єднання).

2. ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ

Суть і спрямованість інновацій. Авторські навчально-виховні заклади. Інноваційні навчально-виховні заклади. Системи організації педагогічного процесу (історія питання, сучасні аспекти). Сучасні педагогічні технології.

УЧИТЕЛЬ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Роль і місце школи в навчально-виховному процесі. Функції сучасного вчителя (цілеполягання, діагностична, прогностична, розвивальна, проєктивна, планування, інформаційна, організаційна, оціночно-контрольна, корекційна, аналітична). Вимоги до вчителя. Творчість вчителя. Педагогічна майстерність вчителя. Організація та управління діяльністю вчителя. Директор навчально-виховного закладу і вчитель.

ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

Сутність процесу навчання, його структура, методологія. Зміст освіти. Освітні стандарти. Зміст освіти в середній школі. Зміст освіти в національній школі. Закономірності й принципи навчання. Контроль і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Актуальні проблеми сучасної дидактики (диференціація, індивідуалізація навчання, інтеграційні процеси, групова форма організації, гуманізація та гуманітаризація навчання, формування критичного мислення).

3. ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Суть і зміст процесу виховання. Основні закономірності й методологія виховного процесу. Теоретико-методологічна характеристика основних напрямів виховання. Загальні методи виховання. Національне виховання, його суть і зміст. Організаційні форми виховної роботи. Актуальні проблеми теорії та практики національного виховання (громадянське виховання, патріотичне виховання, цінності виховання, соціально-правове виховання, особистісний підхід у вихованні, духовний розвиток особистості). Українська народна педагогіка про виховання дітей і молоді.

4. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Порівняльна педагогіка як галузь педагогічної науки. Предмет порівняльної педагогіки, завдання та методи дослідження.

Чинники впливу на розвиток сучасної освіти (глобалізація, економічний розвиток, соціальний, культурний попит).

Сучасний стан та перспективи розвитку освіти у провідних розвинутих країнах та Україні (США, Велика Британія, Німеччина, Франція, Японія).

Загальні тенденції реформування сучасних світових освітніх систем.
Тенденції розвитку систем дошкільного виховання в розвинутих країнах.
Початкова школа: сучасний стан та перспективи реформування у різних країнах світу.

Особливості реформування середньої освіти в розвинених країнах світу.

Приватні загальноосвітні заклади в сучасних освітніх системах Заходу.

Основні напрями розвитку системи середньої професійної освіти.

Тенденції розвитку системи вищої освіти.

Освіта дорослих. Дистанційна освіта.

Провідні підходи до вирішення завдань ефективності навчального процесу.

Диференціація освіти в провідних розвинутих країнах.

Проблеми стандартизації освіти в провідних зарубіжних країнах.

Характеристика моделей європейської школи.

Система виховних цінностей у сучасному шкільництві Заходу.

Форми й методи соціалізації дитини в освіті зарубіжжя.

Альтернативні навчально-виховні заклади у країнах Заходу в ХХ ст.

Проблема інтеграції в сучасній школі і педагогіці.

5. ІСТОРІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ВИХОВАННЯ У ПЕРВІСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Концепції генези первісного виховання: еволюційно-біологічна (Ш.Летурно, Дж.Сілтсон) та психологічна (П.Монро).

Становлення виховання як особливої форми діяльності людини.
Виникнення сім'ї і родинного виховання.

ШКОЛА І ВИХОВАННЯ У СТАРОДАВНЬОМУ СВІТІ

Виховання і навчання в умовах цивілізації Давнього Сходу: встановлення традицій сімейного виховання (літературні пам'ятки), зародження нових способів соціалізації молоді (спеціальні підготовки жреців, воїнів, чиновників), виникнення і розвиток писемності і пов'язаного з ним запровадження шкіл (виникнення професії вчителя, характер шкільництва зорієнтований на жорстоку дисципліну, застосування покарань).

"Дім табличок" у Древній Месопотамії. Школа Древнього Єгипту.

Виховання і школа у Стародавній Індії (вплив кастовості і релігії на виховання).

Педагогічна думка Древнього Китаю (погляди Конфуція на виховання).

Виховання і школа в античному світі. Школи Древньої Греції (предмети: читання, письмо, співи; використання абаки, стила; терміни навчання); специфіка виховання у Спарті; особливості шкіл в Афінах (витоки ідеї гармонійно розвиненої особистості, принцип агоністики, платні заклади: мусичні школи і гімнастичні (палестри); гімнасії і ефебії як суспільні навчальні заклади). Педагогічні ідеї Сократа ("майевтика", сократичний метод викладу). Педагогічна діяльність Платона (застосування ним

Академії, його погляди на виховання, принцип "виховуючого" навчання). Педагогічна діяльність Арістотеля (застосування Лікею, його принцип піклування про "всі три види людської душі").

Школа епохи Елінізму (новий ступінь шкільної освіти - граматичні школи, зміни у статусах гімнасій і ефібій, формування вищої освіти у вигляді філософських шкіл).

Виховання і школа Древнього Риму (вплив давньогрецьких зразків освіти на організацію навчання в Римі; самобутність - у пріоритеті принципу "корисності", практичної спрямованості освіти; "програма семи вільних мистецтв"); структура системи навчання (тривіальні школи, граматичні школи, легіони, риторичні школи). Педагогічні погляди Катона Старшого, Ціцерона і Квінтіліана.

Вплив раннього християнства на виховання і навчання (Євангеліє як етичний орієнтир виховання, християнські школи катахумени як попередниці школи катехизису).

ВИХОВАННЯ І ШКОЛА ЕПОХ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ТА ВІДРОДЖЕННЯ

Освіта у Візантії і її вплив на європейську середньовічну педагогічну думку.

Основні традиції західноєвропейського виховання і навчання (релігійність і авторитарність виховних ідеалів кафедральних і монастирських шкіл, відхід від греко-римських зразків виховання і використання "семи вільних мистецтв" у навчанні, схоластика і її видатні представники - Фома Аквінський, П'єр Абеляр; рицарське виховання, виникнення і розвиток різних видів міських шкіл та університетів).

Педагогічна думка і школа епохи Відродження (XIV-XVI ст.). Педагогічна тріада: класична освіта з опорою на античність, фізичний розвиток і громадське виховання; педагогічні погляди Вітторіно да Фельтре і його "Дім радості"; ідеї Т.Мора про загальну освіту для всіх дітей, про виховання молоді у процесі трудової діяльності; педагогічні погляди Еразма Роттердамського.

Представники Реформації (XV-XVI ст.) як проповідники ідей загального елементарного навчання міських дітей Катехизису рідною мовою, посилення незалежності школи від церкви і запровадження учительства як професії.

ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА У НОВИЙ І НАЙНОВІШИЙ ЧАС

Школа і педагогіка Західної Європи і Північної Америки у середині XVII -кінці XVIII ст.

Педагогічні ідеї Я.Коменського і його "Велика дидактика" (принцип при-родовідповідності, вікова періодизація, перше у світовій педагогіці керівництво по дошкільному вихованню "Материнська школа", початкова школа як школа рідної мови, дидактичні принципи: наочність навчання, свідомість засвоєння предметів, системність викладу, посильність і міцність знань; класно-урочна система Коменського; його підручники; моральне

виховання і роль дисципліни). Готський шкільний статут (1642). Обґрунтування принципу поєднання навчання з продуктивною працею.

Педагогіка і школа за часів Просвітництва.

Педагогічні погляди Джона Локка (його трактат "Думки про виховання" як виклад принципів виховання джентельмена). Концепція природовідповідно-го виховання педагогічного роману "Еміль, або Про виховання" Жан-Жака Руссо (періодизація розвитку людини і узгоджені з нею завдання виховання, педоцентризм, критика догматики і станової системи виховання, ідеї вільного виховання).

Клод Анрі Гельвецій та його книга "Про розум" (ідеї перебудови освіти у демократичному дусі: індивідуалізація навчання, відмова від пріоритету церкви у формування моралі підростаючого покоління, вимога громадянського виховання на "благо нації").

Педагогічні погляди Дені Дідро (принцип доступності загальної освіти, її безкоштовність і відокремлення від церкви; ідеї реформування освіти колежів - концентричність викладу, розширення програми природничо-наукового циклу і звуження класичної освіти). Педагогічні *ідеї* і шкільні проекти за часів Французької революції ХУІІІ ст. Проект реорганізації системи народної освіти Ж.Кондорсе.

Німецька міська (латинська) школа і гімназія, англійські і американські граматичні школи, французькі колежі як головні заклади повної загальної освіти у ХУІІ-ХУІІІст.

"Філантропін" І.Базедова як приклад учбового виховного закладу нового типу. Розвиток ідей Ж.-Ж.Руссо у діяльності філантропів.

Школа і педагогіка у Західній Європі і США у ХІХст.

Особливості розвитку школи і педагогіки на Заході за нового часу (національно-державна специфіка, розбіжності між напрямками педагогічної думки, шкільного законодавства і системи освіти).

Педагогічна діяльність і спадщина Й.Песталоцці (його теорія елементарної освіти, холистичний зміст мети виховання, ідея виховуючого навчання, розробка методики початкового навчання і деяких часткових методик).

Дошкільна педагогіка. "Виховання людини" і теорія гри Фрідріха Фребеля.

Керівництво, навчання і моральне виховання як засоби виховання гармонійної особистості за педагогічними поглядами Йогана Фрідріха Гербарта.

Дидактика розвиваючого навчання природо-відповідності і культуровід-повідності як головні ідеї Фрідріха Адольфа Дістервега.

Типологія загальноосвітніх закладів Ф.Шлеймахера.

Особливості типів початкової і середньої школи на Заході у ХІХ ст.

Зарубіжна школа і педагогіка першої половини ХХ ст.

Соціальна педагогіка як вияв педагогічного традиціоналізму. Ідеї представників Соціальної педагогіки Е.Дюркгейма (його концепція виховання як

залучення кожного члена суспільства до "колективних уявлень" свого часу), П.Наторпа (його погляди на важливість виховання волі).

Педагогіка неотомізму як спроба синтезу релігії і педагогіки.

Школа у Вальфдорфі.

Містико-антропологічна концепція Рудольфа Штайнера.

Овід Декролі і реформаторська педагогіка.

"Нові школи" і погляди на їхню сутність А.Фер'єра, О.Демолена.

Ідея "громадянського виховання" і трудової школи у спадщині Г.Кершенштейнера.

Здобутки експериментаторської педагогіки, досягнуті А.Лаєм (школа дії), А.Біне, Е.Клапередом, Е.Торндайком.

Педагогічні погляди на дошкільне виховання Марії Монтесорі.

Джон Дьюї - яскравий представник педагогічного "інструменталізму" і прихильник методу навчання шляхом діяння.

Ідеї вільної шкільної общини у педагогічній діяльності О.Нілла.

Традиції вальдорфської школи Р.Штайнера і їхнє сучасне продовження.

Педагогічна технологія С.Френе.

Експериментальні школи США (У.Кілпатрік і метод проєктів, К.Уошборн і Вінетка-план, Е.Паркхерст і Дальтон-план).

Екзистенціалістична педагогіка і погляди Ж.-П.Сартра.

Сучасна школа в зарубіжній педагогіці.

Сучасні дидактичні концепції Заходу (традиційна парадигма, раціоналістична модель, феноменологічний напрям).

Теоретичні концепції виховання (соціологізаторська парадигма і біопси-хологічний напрям).

Пріоритети виховання у дусі загальнолюдських цінностей, в ім'я миру.

Існуючі підходи до розв'язання проблеми демократизації освіти (егалітаризм загальної освіти та диверсифікація освіти згідно з індивідуальним нахилом).

Напрямки модернізації навчально-виховного процесу у зарубіжній школі.

Традиції практики шкільного виховання у розвинених країнах світу.

6. ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

ВИХОВАННЯ У ПЕРВІСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Розвиток освіти і виховання дітей в епоху палеоліту, неоліту і трипільської культури. Писемність. Велесова книга - першоукраїнський літопис.

ШКОЛА, ОСВІТА І ВИХОВАННЯ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ

Зумовленість характеру виховання, його змісту, форм і методів географічним положенням, природними та соціальними умовами становлення української народності. Створення буквенно-звукової графіки

письма. Становлення феодальної держави та прийняття християнства як основні чинники розвитку грамотності на Русі. Значення реформ Володимира Святославовича для розвитку освіти, сутність поняття "книжне вчення". "Школи грамотності та "школи книжного вчення" в Київській Русі, особливості навчання і виховання в них. Методи вивчення азбуки (буквоскладальний метод). Пам'ятки педагогічної думки XI-XII ст. "Слово про закон благодаті" митрополита Іларіона - перша праця з вітчизняної дошкільної педагогіки.

ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ В XIV-XV ст.

Вплив на розвиток української культури та освіти феодальної роздробленості, перебування українських земель в складі Польщі, Литви, Угорщини та Молдавії. Ослаблення значущості освіти в Україні. Посилення впливу латинських та католицьких шкіл. Школи при монастирях. Павло Русин. Юрій Дрогобич.

Розвиток шкільництва в Галицько-Волинській державі.

ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ В XVI-XVII ст.

Характер освіти в Україні в XVI ст. Елементарні школи, колегіуми. Церковні православні школи. Приходські школи, школи підвищено-елементарного рівня.

Виникнення друкарства. Видавнича діяльність українських першодрукарів. Перші друковані навчальні книги (слов'яноруський буквар І.Федорова).

Виникнення і роль братських шкіл. Київська братська школа. Львівська братська школа. Відкриття Острозької Академії. Києво-Могилянська Академія - виникнення, етапи розвитку і становлення. Просвітницька та культурна діяльність П.Могили. Демократичні ідеї освіти й виховання в українській педагогіці епохи відродження. Творчість М.Смотрицького. "Грамматика Мелетія Смотрицького". Діяльність П.Беренди, його енциклопедія. "Риторика" І.Галятовського. Педагогічні погляди Є.Славинецького та Є.Полоцького. Педагогічна діяльність С.Яворського. Ф.Прокопович та його роль у розвитку педагогічної думки в Україні.

Система виховання козацької молоді (січові, мистецькі, полкові, школи). Створення козацької педагогіки, її сутність та особливості.

ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ В XVIII ст.

Розвиток українського шкільництва у XVIII ст. Рівень освіти на Лівобережжі та Слобідській Україні. Полкові початкові школи. Січові школи. Головна січова школа (1754-1768). Парафіяльні школи. Колегіуми. Харківський колегіум. Діяльність мандрівних дяків. Втрата Україною автономії (1775) та зруйнування Січі. Реформа 1786 р. і зміни в освіті. Система освіти на Правобережній Україні. Указ Петра I 1720 р. про заборону друкувати книжки українською мовою і вилучення українських

текстів із церковних книг. Освітня політика Катерини II. Наказ 1789 р. про закриття українських шкіл та заборону української мови у навчальних закладах.

Особливості проекту Батуринського університету (1760).

Життя та діяльність Г.Сковороди (1772-1794). Принципи та завдання виховання у педагогічних поглядах Г.Сковороди.

Стан розвитку освіти на західноукраїнських землях. Шкільні реформи Марії Терезії (1777), Йосифа II (1781). Едукаційна комісія і нова система шкільництва.

СТАНОВЛЕННЯ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ (перша половина XIX ст.)

Знищення елементів української освіти російським царатом та процеси уніфікації в освітній галузі. Реформування системи освіти за правління Олександра II. Статут 1804 р. і його наслідки. Реакційна сутність Статуту, виданого Миколою I (1828). Стан освіти і школи. Кирило-Мефодіївське товариство і його освітня програма.

Загальна характеристика освітніх установ України у першій половині XIX ст. (церковно-парафіяльні школи, повітові школи, гімназії, ліцеї, університети). Відкриття Харківського університету (1805). Відкриття Київського університету (1834). Виникнення і розвиток Гімназії вищих наук у Ніжині (1820). Львівський університет (етапи становлення і розвитку). Духовні семінарії. Духовні училища. Прихідські (початкові) школи. "Інститути шляхетних дівчат". Єпархіальні школи. Недільні школи (кінець 50-их). Русифікація навчання у навчальних закладах.

Життя і педагогічна творчість М.Костомарова. Викладацька та просвітницька діяльність. Етнографічні розвідки.

Ідеї національного виховання у спадщині М.Драгоманова. Просвітницька діяльність М.Драгоманова.

Педагогічні погляди Т.Певченка (1814-1861). Освітньо-виховний ідеал. Сімейне виховання. "Букварь Южнорусский",

Стан освіти в Західній Україні на початку XIX століття та пробудження національної самосвідомості та освітньої справи. Стан освіти в Східній Галичині, на Буковині та в Закарпатті. Боротьба українців за рідну мову та проти політики австро-угорської імперії у галузі освіти. "Руська трійця". "Русалка Дністрова".

Становище національної освіти й культури на західноукраїнських землях після революції 1848 р. Просвітницьке товариство "Талицько-Руська Матиця" (1848). Політична реакція. Післявоєнне десятиріччя (1851-1861) в розвитку освіти на західноукраїнських землях.

Педагогічні погляди та діяльність О.Духновича (1803-1865).

ОСВІТА І ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX - НА ПОЧАТКУ XX ст.

Громадсько-педагогічний рух в Україні 60-х рр. XIX ст. Створення Громад на Україні (Київська, Одеська, Полтавська, Харківська, Чернігівська та ін), їх значення у розвитку ідей про національну освіту. Визначні діячі-громадівці (В.Антонович, Б.Трінченко, М.Драгоманов, П.Житецький, О.Кістяківський, М.Костомаров, В.Науменко, О.Русов та ін.) Просвітницька діяльність Громад, Недільні школи. Значення діяльності М.Пирогова.

Життя, педагогічна діяльність та педагогічна спадщина К.Ушинського.

Діяльність земств у галузі освіти. М.Корф.

Політика царського уряду щодо освіти українців. Валуєвський циркуляр. Емський указ. Шкільні реформи в Російській імперії у 60-80 рр. XIX ст. Типи навчальних закладів. Відкриття Новоросійського університету (1865).

Внесок у розвиток педагогічної думки прогресивних діячів другої половини XIX - початку XX ст.; М.Драгоманова, М.Грушевського, В.Науменка, О.Музиченка, Я.Чепіги, Є.Чикаленка). Просвітницька діяльність Х.Алчевської. Педагогічна спадщина Т.Лубенця.

Вплив подій 1905 р. на умови розвитку української педагогічної думки. Просвітницькі товариства. Роль і значення української преси у розробці проблем національної школи ("Рада", "Громадська думка" та ін.) Педагогічний журнал "Світло". Створення національних підручників. Просвітницька діяльність та педагогічні ідеї Б.Грінченка. Внесок у розвиток української педагогіки С.Русової. Педагогічна спадщина С.Васильченка.

Особливості розвитку народної освіти в другій половині XIX - на початку XX ст. на землях Західної України. Відкриття Чернівецького університету (1875). Педагогічні погляди Ю.Федьковича та І.Франка.

УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА Й ПЕДАГОГІКА ВІД РЕВОЛЮЦІЙНИХ ПОТЯСІВ 1917 Р. ДО КІНЦЯ ВЕЛИКОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВІЙНИ /1917-1945

Боротьба за українську школу в період визвольних змагань українського народу (1917-1920). Освітня політика українських урядів (Центральної Ради, Гетьманату, Директорії). Курс на розбудову національної школи та відображення цього в державних документах про освіту. Педагогічні погляди М.Грушевського, Внесок у розбудову рідної школи перших національних міністрів (І.Стешенка, М.Василенка, П.Холодного, І.Огієнка). Педагогічна спадщина С.Русової.

Освітньо-педагогічні перетворення на центральних українських землях з часу встановлення радянської влади. Діяльність Народного комісаріату освіти (НКО) в справі реформування освітньої галузі. "Положення про єдину трудову школу УСРР" (1919). Основні засади побудови нової школи в Україні.

Розвиток української системи освіти у напрямі соціального захисту дітей на основі "Декларації Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей" (1920) та постанови НКО "Про дитячі будинки". Г.Гринько та Я.Ряппо - теоретики та організатори нової системи освіти.

Радянізація освіти. "Кодекс законів про народну освіту УСРР" (1922). Освітня робота і боротьба за соціалізм. Коренізація та українізація. Роль народних комісарів освіти О.Шумського (1924-1927 рр.) і М.Скрипника (1927-1933 рр.) в справі українізації. Зміна сутності терміну "українізація" протягом 20-х років.

Пошуки нових шляхів розвитку освіти. Орієнтація на передову педагогічну думку Західної Європи та США. Вплив на українську школу педагогічних поглядів Дж.Дьюї. Особливості змісту освіти у комплексних навчальних програмах. Авторські концепції комплексності (Г.Іваниця, О.Музиченко, І.Соколянський, Я.Чепіга). Комплексно-проектна (з 1930) та проектна (1931) системи навчання. Швидкоминучість ідеї інтеграції у зв'язку із зміною освітньої парадигми.

Розвиток педології як науки про виховання дитини. Видатні вчені - представники педологічної науки (О.Залужний, І.Соколянський, В.Протопопов). Педагогічні погляди С.Чавдарова.

Педагогічна система А.Макаренка. Життя та діяльність вченого. Основні положення теорії А.Макаренка про колектив. Особливості використання праці як фактору виховання. Засади родинного виховання у творчості вченого.

Уніфікація освітньої галузі у 1930-1940-их роках. Сталінські репресії в Україні і їх вплив на освіту. Освітня в "Спілці визволення України". Розвиток методичної науки. Постанови ЦК ВКП(б) про організацію і зміст роботи радянської школи. Українська школа в роки Великої Вітчизняної війни.

Українське шкільництво на західноукраїнських землях. Польська політика утраквізму в освіті Галичини (1919-1920). Функціонування Львівського університету та інших українських закладів освіти у підпіллі. Роль у розвитку шкільництва Галичини греко-католицької церкви на чолі з митрополитом А.Шептицьким. Українське шкільництво Буковини під владою Румунії (з 1918 р.). Розвиток українського шкільництва Закарпаття у складі Чехії (з 1919 р.). Вклад у збереження рідної мови та освіти О.Кобилянської, А.Волошина, М.Підгірянки.

РОЗВИТОК ОСВІТИ, ШКОЛИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ у 50-90-их рр..XXст.

Процеси демократизації в країні і їх вплив на школу.

Зміст закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР" (1958): запровадження загальної обов'язкової восьмирічної освіти; визначення типів навчальних закладів, що давали повну середню освіту (середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням, вечірні (змінні) середні загальноосвітні школи з трирічним терміном навчанням, технікуми, середні спеціальні навчальні заклади); школи-інтернати. Позитивні та негативні риси цього закону.

Переведення середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням з одинадцятирічного на десятирічний термін навчання. Предметні комісії, розробка навчальних планів і програм. Реформування організації змісту середньої освіти.

Розвиток середньої, вищої та професійної освіти у 60-70 рр. Перехід початкової школи від чотирирічного циклу навчання до трирічного. Обов'язковість середньої освіти. Сутність постанови "Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи УРСР" (1966). Зміни у змісті освіти. Навчальні плани та програми.

В.Сухомлинський - видатний український педагог-гуманіст. Актуальні проблеми навчання та виховання в контексті педагогіки В.Сухомлинського. В.Сухомлинський про виховання особистості

Розвиток українського шкільництва за умов зміцнення тоталітарного режиму (70-80 рр.). Освітня політика урядів Радянського Союзу та її вплив на розвиток української освіти. "Статут середньої загальноосвітньої школи" (1970) і визначення завдання середньої школи як єдиної, трудової і політехнічної. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальший розвиток загальної школи" (1972). "Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту" (1973). Зміни у змісті освіти. Суть і зміст виховання в радянській школі в 60-80 рр. Постанови уряду про мову навчання, спрямовані у напрямі русифікації української молоді. Постанова "Про додаткові заходи щодо вдосконалення вичення російської мови в загальноосвітніх навчальних закладах УРСР" (1983).

Криза освіти. Спроби уряду Радянського Союзу реформування освіти та причини їх невдачі (Постанова "Основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи" (1984). Подальша русифікація української школи. Громадянський рух за перебудову освіти в Україні. Закон про мови (1989).

Вклад українських вчених у розвиток національного шкільництва, педагогічної науки (А.Бондар, Т.Бугайко, Ф.Бугайко, П.Волинський, Г.Костюк, В.Онищук, С.Литвинов, О.Мазуркевич, І.Синиця, В.Смаль, М.Стельмахович, В.Сухомлинський та ін.).

Проголошення незалежності України (1991) - можливість і потреба будівництва національної освіти в Україні.

ОСВІТА В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ДУХОВНОГО ТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ.

Найважливіші напрями відродження освіти в Україні. Інтеграція національної освіти України в світовий освітній простір. Обов'язки держави щодо здійснення загальної середньої освіти в Україні. Закон України "Про освіту" (1991; 1996). Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI ст.") (1993). "Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад" (1992).

Концепції національного виховання (1994, 1996). Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи (1992).

Створення Академії педагогічних наук України (1992) і її роль у розвитку національної педагогічної науки.

Конституція України (1996) про освіту. Положення про ступеневу систему освіти в Україні (1993).

Вища освіта в Україні; реалії, тенденції, перспективи розвитку. Указ Президента України "Основні напрями реформування вищої освіти в Україні (1995). "Положення про державний вищий навчальний заклад освіти" (1996). Основні напрямки перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в Україні.

Закон України "Про загальну середню освіту" (1997). Концепція системи управління народної освіти (1999).

Інноваційні процеси, нові типи шкіл. Педагогічні технології. Позашкільні заклади. Створення нових альтернативних навчальних закладів. Альтернативна освіта.

7. НАРОДНА ПЕДАГОГІКА В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

Суть понять "народна педагогіка", "етнопедагогіка". Використання народної педагогіки в родинно-громадсько-шкільному вихованні. Народне родинознавство. Народне дитинознавство. Батьківська педагогіка. Народна дидактика. Народна педагогічна деонтологія.

Становлення української етнопедагогіки. Особливості етапів історичного розвитку української народної педагогіки. Історія розвитку української етнопедагогіки. Поняття "традиції етнопедагогіки". Ідеал української етнопедагогіки. Основні принципи і засоби української етнопедагогіки.

Народна педагогіка в становленні і розвитку педагогічної науки. Використання народної педагогіки видатними педагогами (А.Коменський, Й.Песталоцці, О.Духнович, Г.Сковорода, К.Ушинський, Б.Грінченко та ін.). Висвітлення української етнопедагогіки в науковій літературі. В.Сухомлинський і українська етнопедагогіка.

Народна педагогіка про виховання. Мета, зміст, принципи виховання. Форми, методи виховання. Самовиховання і перевиховання. Народна педагогіка про сімейне виховання. Трудове виховання - основа народної педагогіки. Про моральне виховання. Розумове виховання і народна педагогіка. Естетичне і фізичне виховання.

Народна дидактика. Головна мета народної дидактики. Принципи й методи навчання. Форми організації навчання. Народна дидактика про письменство, книгу, школу, вчителя. Народознавство. Педагогіка народознавства.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА:

- Азаров Ю.П. Искусство воспитания.- М.,1985.
- Алексеев Ю.М. Україна: освіта і держава (1987-1997). - К. : Експрес-об'ява, 1998.
- Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти в Україні. Історія. Теорія. - К.: Либідь, 1998.
- Антология педагогической мысли Украинской ССР. - М.: Просвещение, 1988.
- Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М., 1982.
- Бабишин С.Д. Школа і освіта давньої Русі (IX-1 пол. XIII ст.).- К., 1973.
- Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти.-1999.- №1.
- Березівська Л.Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX - поч. XX ст.).- К.: Молодь, 1999.
- Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання.- К.: ІЗМН, 1998.
- Беседіна Л.М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах [Текст]: методичний посібник / Л.М.Беседіна, О.І.Сторубльов. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Логос, 2009. – 204 с.
- Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації.- К.: ІЗМЕ, 1996.
- Буряк В. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис : [творчий викладач. Педагогічна майстерність. Культура мислення, почуттів, поведінки, педагогічного спілкування, самоосвіти викладача] / В.Буряк // Вища школа. – 2010. – № 3-4. – С. 11-35. – Бібліогр.: 15 назв.
- Василькова Ю.В. Педагогические взгляды Шарля Фурье.- М.: Педагогика, 1986.
- Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.)- Мюнхен, 1996.
- Веремчук А.П. Теоретичні основи виховання у працях М.С.Грушевського.- Рівне: Тетіс, 1998.
- Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку.- К., 1996.
- Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні: (Етапи і особливості).-К.: ТОВ "Міжнародна фінансова агенція", 1997.
- Волошин М., Волошин Р. Становлення національної школи.- Дрогобич, 1993.
- Вульфсон Б.Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века.-М., 1999.
- Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. - М., 1996.
- Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. - Рівне, 1996.
- Гессен С.И. Основы педагогики.- М., 1995.
- Гинецинский В.И. Образовательный стандарт - проблема теоретической педагогики // Педагогика. - 1999. - №8.
- Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панинос. – К. : Политиздат, 1989. – 189 с.

- Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. - К. : Либідь, 1997.
- Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1966 рр.).-К., 1966.
- Гришина Н. В. Психологія конфлікту / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
- Гуревич Р.С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці магістрів / Р.С.Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 2. – С. 100-105. – Бібліогр.: 4 назв.
- Гусак П.М., Мартіросян Л.А. Історія педагогіки України: Пособник. - Луцьк, 1998.
- Даниленко Л.І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура/ Л.І.Даниленко // Нові технології навчання. – К., 2005. – С. 270–276. – Бібліогр.: 10 назв.
- Джоана Грохульська. Карл Роджерс. Концепція Освіти // Шлях освіти.-1997.-№2.
- Джуринский А.Н. История педагогики. Учебное пособие для студентов педагогических вузов,- М., 1998.
- Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность / Учеб. пособие.- М., 1998.
- Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. - М., 1993.
- Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. - М., 1999.
- Дистервег Адольф. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956.
- Державна національна програма "Освіта" : Україна ХХІ століття - Київ, 1994.
- Дорошенко Д.І. Нарис історії України (передмова О.І. Денисюка). - Л., 1991.
- Дроб'язко П.І. Українська національна школа : її витoki і сучасність. - К.: Академія, 1997.
- Дружинин В. Н. Психологія общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Изд-во Питер-Ком, 1999. – 368 с.
- Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст. Матеріали Міжнародної конференції / Відп. ред. О.В.Сухомлинська. - К, 1993.
- Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном // Шлях освіти,-1999.- №1.
- Живодьор В.Ф. та ін. З історії національного шкільництва: Навчально-методичний посібник / В.Ф.Живодьор, ААСбруева, М.Ю.Рисіна; Інститут змісту і методів навчання.- К., 1998.
- Животко А.П. Історія української преси / Упоряд., авт. іст.-біографічного нарису та приміт. М.С.Тимошик. - К. : Наша культура і наука, 1999.
- Закон України "Про загальну середню освіту" // Освіта.-1997.- 27 серпня.
- Закон України "Про освіту" від 23 травня 1991 р. // Відомості Верховної Ради. - 1991. - №34.-С.451.

Закон України "Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту". - К. : Генеза, 1996.

Збірник законодавчих і нормативних актів про освіту. - Київ, 1994.- Вип.1.

Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйпе. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.

Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник для вищих педагог. навч. Закладів / І.А.Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 350 с.

Зязюн І.А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії : [поняття, завдання освітньої технології. Пошук технологій, що відповідають новим освітнім запитам. Класифікація навчальних предметів] / І.А.Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 22-33.

Ігнатенко П.Р. та ін. Виховання громадянина.- К., 1997.

Історія педагогіки /За ред. М.С.Гриценка. - К. : Вища школа, 1973.

Історія-педагогіки: посібник-практикум / За ред. проф. М.В.Левківського, докт.пед. наук О.А.Дубасенюк.- Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1998.

Історія України в особах: ХІХ-ХХ ст. Я.Войцехівська (кер. авт. кол.), В.Абліцов, О.Божко та ін, - К. : Україна, 1995.

История педагогики: [Учебник для студентов пед. институтов] / Н.А.Константинов, Е.Н.Мединский, М.Ф.Шабаева. 5-е изд., доп. и перероб..- М.: Просвещение, 1982.

История педагогики /Под ред академика РАО А.И.Пискунова. - М.: ТЦ "Сфера", 1997.

Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. - К., 1997.

Качмар В.М. За український університет у Львові. Ідея національної вищої школи у суспільно-політичному житті галицьких українців /кін. ХІХ -поч.ХХ ст./ Львівський держ. ун-т ім. І.Франка. - Л., 1998.

Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М. : Профиздат, 2001. – 454 с.

Князян М.О. Педагогічна технологія формування самостійно-дослідницької діяльності студентів / М.О.Князян // Проблеми освіти.- К., 2007. – С. 64–69. – Бібліогр.: 8 назв.

Кобернік О. Проективна педагогіка і національна школа //Шлях освіти,-2000.- №1.

Коваль Л.Г., Зверєва І.Д., Хлебнік С.Р. Соціальна педагогіка. - К., 1997.

Коменский Ян Амос. Избранные педагогические сочинения [В 2-х т.].-М.: Педагогика, 1982.

Конституція України.- К., 1996.

Концепція безперервної системи національного виховання. - К, 1994.

Концепція національного виховання // Освіта. - 1994. - 26 жовтня.

Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Початкова школа.-1992. - №5-6.

Концепція середньої загальноосвітньої школи України / Інформаційний збірник Міністерства освіти. - №1-2,1992.

Концепція системи управління народної освіти демократичної держави // Освіта.-1992. - 28 березня.

Коротяєв Б.І. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів. - К., 1991.

Коротаєва-Камінська В.О. Українознавчий аспект змісту педагогічної освіти (1917-1995 рр.).- К., 1997.

Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности.-К., 1989.

Коцур В. Найвищий педагогічний ідеал - виховання людяності: [Педагогічна майстерність. Моральне виховання. Людяність] / В. Коцур // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 72–78.

Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник для педагогічних навчальних закладів.- Тернопіль, 1996.

Кравець В. Історія української школи і педагогіки. Курс лекцій: Навч. посібник.- Тернопіль, 1994.

Крип'якевич І.П. Історія України.- Львів: Світ, 1990.

Крушинський В.Ю., Левенець Ю.А. Історія України. Події. Дати. Факти.-К.> 1997.

Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Губко О.Т. Українська козацька педагогіка і духовність.- Умань, 1995.

Лавріненко О.А. Творчий розвиток і опанування педагогічної майстерності в Україні (1917 - 1919)/ О.А.Лавріненко // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2010. – № 4. – С. 101–110. – Бібліогр.: 15 назв.

Лікарчук І.Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи [Монографія].-К.: Педагогіка, 1999.

Лозова В.І., Троцько Т.В. Теоретичні основи виховання і навчання.- Харків, 1997.

Локк Джон. Соч.: В 3 т..- М.: Мисль, 1985.

Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки.- К.: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998.

Любар О.О., Федоренко Д.Т. Історія педагогічної думки і освіти в Україні: Навч. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів.- К., 1993.

Ляшенко О. Державний стандарт середньої освіти: концептуальні засади //Шлях освіти.-1998.- №2.

Мазур П.І. Отчі світильники: Сторінки з історії школи і педагогічної думки в Україні епохи Відродження (XV ст.- поч. ХУІІІ ст.): Навчальний посібник.- Донецьк: Український культурологічний центр.

Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985).-К., 1992.

Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В 2-ух томах.- М.: Педагогика, 1978.

Макаренко А.С. Сочинения. В 7-ми т. Ред. коллегия: И.А.Каиров.- М.:1960.

Максимюк С.П. Педагогіка [Текст]: навчальний посібник для студ. вищих навч. Закладів / С.П. Максимюк.- К.: Кондор, 2009.- 670 с.

Марушкевич А.А. Науково-педагогічна спадщина І.Огієнка /Київський ун-т ім. Т.Шевченка.- К., 1998.

Мацейків Т.І. Трудове виховання підростаючого покоління в українській народній педагогіці //Рад. школа.-1985.- №6.

- Мельник Л. Історія України: курс лекцій. - К., 1991.
- Мельничук О.С. Історія педагогіки України: Навч. посібник / Кіровоградський держ. пед. університет ім. В.Винниченка.- Кіровоград, 1998.
- Мироненко О.М. Морально-естетична діяльність школярів в умовах позашкільного закладу.- К., 1994.
- Нежинский А.П. А.С.Макаренко и педагогика школы.- К., 1976.
- Нариси історії українського шкільництва (1905-1933 рр.): Навчальний посібник /За ред О.В.Сухомлинської.- К: Заповіт, 1996.
- Наумов Б. Поліцентризм як система сучасної педагогіки //Шлях освіти.-2000.- №1.
- Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. Вип. 40.- К.: Науково-метод. центр вищої освіти, 2005.- 279 с.
- Новітні технології навчання. Спецвипуск: Наук.-метод.зб. –К.: НМЦ ВО, 2003. – 248с.
- Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу.-К., 1991.
- Онокович Г. «Діалог культур» як сучасна педагогічна технологія/ Г.Онокович// Вища освіта України. – 2011. – № 4. – С. 42-48. – Бібліогр.: 8 назв.
- Освітні технології: навч.-метод. Посібник / О.М.Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська, К.Ф. Нор; за ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
- Основи національного виховання: Концептуальні положення.- К., 1993.
- Основи педагогічної майстерності /За ред. І.А.Зазюна.- К., 1998.
- Очерки истории ШКОЛИ и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца ХУП века /Отв. ред. Днепров З.- М., 1989.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII -первая половина XIX в. /Под ред. М.Ф.Шабаровой.- М.: Педагогика, 1973.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX-начало XX в. /Под ред. З.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г.Паничина, Б.К.Тебиева.-М.: Педагогика, 1991.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941 гг.) /Отв. ред. Н.П.Кузин, М.Н.Колмакова, З.И.Равкин.- М.: Педагогика, 1980.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 гг.) Под ред Ф.Г.Паначина, М.Н.Колмаковой, З.И.Равкина.- М.: Педагогика, 1987.
- Паламарчук В.Ф. Школа учит мислить,- М., 1986.
- Паскаль О.В. Технології соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник для студ. 3-4 курсів зі спец. «Соціальна педагогіка»: рек. МОНУ/ О.В. Паскаль. – Х.: БУРУН-КНИГА, 2011. – 288 с.
- Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, О.Г. Мирошник. – 2-е вид., доп і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
- Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов.- М.: Школа-Пресс, 1997.
- Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей //Под ред. П.И.Пидкасистого.- М., 1996.

Педагогическое наследие /Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци/. Сост. В.М.Кларин, А.М.Джуринский.- М.: Педагогика, 1989.

Первин Л. Психология личности: Теории и исследования / Л. Первин, О. Джон. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.

Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т.- М.: Педагогика, 1981.

Петров В. Діячі української культури (1920-1940 рр.) жертви більшовицького терору.- К., 1992.

Пилипчук Олег Ярославович та ін. Історія науки та освіти в Україні (найдавніші часи - перша третина ХХ ст.): Навчальний посібник з українознавства: О.Я.Пилипчук, О.Ф.Коновець, Л.П.Яресько.- К.: ТОВ "Міжнародна фінансова агенція".- 1998.

Підласий І.П. Діагностика й експертиза педагогічних проєктів.- К., 1998.

Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения.- М.: Педагогика, 1985.

Пиз А. Язык телодвижений: Как читать мысли других по их жестам / А. Пиз. – СПб. : Изд. дом «Рутенберг», 2000. – 272 с.

Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.- М.: Просвещение, 1981.

Позашкільні заклади України. Концепція.- К.: Освіта, 1993.

Побірченко Н.С. Короткий біографічний словник членів Київської Старої Громади (друга половина ХІХ -початок ХХ століття).- К.: Інтелект, 1998.

Побірченко Н.С. Олександр Олександрович Русов - український громадський діяч, вчений, педагог.- К.- Педагогічна думка, 1998.

Побірченко Н.С. Павло Житецький - український вчений, педагог, громадський діяч.- К.: Педагогічна думка, 1997.

Полек В. та ін. Відомі педагоги Прикарпаття /до 1939 р./: Біограф. Довідник / В.Полек, Д.Дзівінчук, Ю.Угорчак. Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника.- Івано-Франківськ.: Лілея- НВ, 1997.

Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад //Освіта.- 1993.- 3 вересня.

Положення про дошкільний виховний заклад України //Освіта.- 1993.- 10 вересня.

Положення про професійний навчально-виховний заклад України // Освіта.-1993.-17 вересня.

Положення про ступеневу систему освіти в Україні : Наказ Міністерства освіти України №311 від 21 серпня 1993 р.- К., 1993.

Полонений В. М. Понятійно-термінологічний апарат педагогіки // Педагогіка. - 1999. - №8.

Полонська-Василенко Н. Історія України. 2-ге вид. : У 2-х т.- К., 1993.

Прикладная конфликтология: хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 1999. – 624 с.

Про реформу загальноосвітньої і професійної школи. Збірник документів і матеріалів.-К., 1984.

Проблеми сімейного та статевого виховання дітей і учнівської молоді.- К. : ІСДО, 1995.

Пшенічка П.Ф. Розвиток творчих здібностей учнів // Шлях освіти.- 1999.-№1.

Розвиток освіти і педагогічної думки на Україні / За ред. М.Ярмаченка.-

Подласый И.П. Педагогика. В 2-х книгах.- М., 1999.

Родинно-сімейна енциклопедія.- К.: Богдана, 1996.

Рубльов О.С., Черченко Ю.А. Сталінщина й доля західноукраїнської інтелігенції (20-50-ті роки ХХ ст.).- К.: Наукова думка, 1994.

Савченко О.Я. Дидактика початкової школи.- К., 1997.

Самойленко Г. Нежинская филологическая школа (1820-1990).- Нежин, 1993.

Саймон Б. Общество и образование (пер. с англ.).- М., 1989.

Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка.- Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.- М., 1998.

Семчишин М. Тисяча років української культури.- К., 1992.

Сікорський П.І. Методологічні підходи до розв'язання суперечностей педагогічного процесу //Шлях освіти.-1999.- №2.

Скульський Р.П. Учитесь быть учителем.- М., 1986.

Скуратівський В. Берегиня.- К., 1987.

Слепухов М. Сумнівні аксіоми радянської педагогіки //Шлях освіти.- 1999.-№2.

Солдатенко М.М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект: монографія / М.М.Солдатенко. – К., 2012. – 168 с. – Дар інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання.- Івано-Франківськ, 1996.

Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка.- К.: ІЗМН, 1997.

Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення.- К.:ІЗМН, 1998.

Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.). Прикарпатський ун-т ім. В.С.Стефаника. Каф. історії педагогіки.- Коломия: Вік, 1995.

Сухомлинська О.В. Ідеї громадянськості й школа в Україні //Шлях освіти.-1999.-№4.

Сухомлинська О.В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України //Шлях освіти.- 1998.- №3.

Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи //Шлях освіти.-1996.- №1.

Сухомлинский В.А.: Библиография /Сост. А.И.Сухомлинская, О.В.Сухомлинский.- К.: Рад. школа, 1987.

- Сухомлинський В.О. Вибр. твори.: В 5-ти т.- К.: Рад. школа.-1976.
- Сявак Є.і. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку.- К.: Наукова думка.-1974.
- Удосконалення управління навчально-виховними закладами.- К.: Хрещатик, 1996.
- Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т.- К.: Рад школа, 1983.
- Ушинський К.Д. Твори. В 6-ти т.- К.: Рад. школа, 1954.
- Федькович Ю. Поетичні твори, прозові твори, драматичні твори, листи.-К., 1985.
- Філіпчук Г. Філософсько-соціологічні аспекти реформування освіти в Україні //Шлях освіти.-1996.- №2.
- Фіцула М.М. Педагогіка.- Тернопіль, 1997.
- Форми навчання в школі /За ред Ю.І.Мальованого.- К., 1982.
- Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання.- К., 1961.
- Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения. Пер. с французского /Общ. ред.- Б.Л.Вульфсона.- М.; Прогресс, 1980.
- Харламов И.Ф. Педагогика: Учебн. пособие.- 3-е изд.- М.: Юрист, 1997.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М. : Томск, Барс, 1997. – 392 с.
- Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки.- К.: Рад. школа, 1961.
- Хрестоматія по истории зарубежной педагогики: Учебн. пособие для студентов пед. институт.- М.: Просвещение, 1981.
- Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. 3б. за заг. ред О.В.Сухомлинської, ред. П.Р.Їгнатенка, Р.П.Скульського, упор. О.М.Павліченка.-К., 1997.
- Шаповал Ю.І. Україна 20-50-х років: сторінки ненаписаної історії.- К.: Наукова думка, 1993.
- Шевчук В.П., Тараненко М.Г. Історія української державності: Курс лекцій: Навчальний посібник.- К.: Либідь, 1999.
- Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Г. Шихи. – СПб. : «Ювента», 1999. – 434 с.
- Юнг К. Г Психологические типы / К. Г. Юнг. – М. : ООО «Попурри», 1998. – 656 с.
- Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства: монографія/ І.А.Зязюн, О.А.Лавріненко, М.М.Солдатенко, В.В.Пилипчук.- К.: Педагогічна думка, 2012. – 390 с. – Дар Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
- Яремчук Б.Д. Національні проблеми загальноосвітньої школи України: історія і сучасність.- К., 1993.
- Ярмаченко М.Д. Сучасність педагогічної спадщини А.С.Макаренка: До 100-річчя з дня народження.- К., 1988.
- Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко.-К., 1989.

ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ ЗА ТЕМАМИ

ЗМ. 1. Методологія та технологія педагогічного наукового пошуку

Тема 1.1. Динаміка розвитку системи освіти України.

Гуманістично-особистісний підхід до розвитку освіти в Україні. Умови навчання, які сприяють гуманістичному вихованню. Поняття педагогічного клімату. Комунікативна культура вчителя. Формування мотиваційної сфери особистості в процесі навчання. Аксіологічний підхід до формування ціннісної сфери вчителів і учнів початкових класів.

Тема 1.2. Напрями оновлення освіти в педагогічній системі України.

Культурологічний підхід як основа модернізації змісту освіти. Інтегративний підхід до визначення змісту навчання. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу. Рефлексивний підхід до навчання як умова саморозвитку вчителів і учнів. Технологічний підхід як стратегія організації навчального процесу. Компетентнісний підхід як основа переходу на нові показники якості початкової освіти.

Тема 1.3. Дидактичні основи особистісно-орієнтованого навчання.

Поняття особистісно-орієнтованого навчання. Його можливості і переваги. Основні положення. Вимоги до розробки дидактичного забезпечення. Організація особистісно-орієнтованого уроку. Освітні технології особистісно-орієнтованого спрямування.

Тема 1.4. Методичні засади педагогічного прогнозування. Сутність прогнозування. Основні категорії і принципи наукового передбачення. Логічна схема побудови прогностичного пошуку. Методи передбачення. Особливості прогностичних розробок в системі освіти.

ЗМ. 2. Теоретичні засади педагогічної майстерності

Тема 2.1. Поняття педагогічної майстерності. Витоки педагогічної майстерності. Структура, елементи педагогічної майстерності. Умови, шляхи формування і реалізації педагогічної майстерності. Критерії та рівні оволодіння педагогічною майстерністю.

Тема 2.2. Психолого-педагогічні вимоги до особистості педагога. Сутність, мета і завдання професійного самовиховання. Самовиховання як процес і діяльність (мотивація, засоби, методи виховання). Зміст професійного самовиховання. Самоінформація, самоорганізація, програмування та планування своєї діяльності. Стимулювання самовиховання, складання самохарактеристики і програми самовиховання. Педагогічна рефлексія.

Тема 2.3. Педагогічна техніка як основа педагогічної майстерності. Поняття педагогічної техніки. Педагогічна техніка як організація поведінки викладача. Внутрішня техніка: формування вмінь психотехніки, розвиток уваги, управління емоційним станом, контроль фізичного стану організму,

виховання оптимізму і впевненості. Зовнішня техніка як культура професійно-педагогічного спілкування. Невербальні і вербальні засоби зовнішньої техніки. Педагогічний вплив (прийоми і ключові операції).

Тема 2. 4. Культура професійно-педагогічного спілкування. Поняття професійно-педагогічного спілкування, його особливості, функції, види. Структура педагогічного спілкування. Професійно-педагогічне спілкування як суб'єкт - суб'єктна взаємодія. Стилї педагогічного спілкування. Техніка спілкування.

ЗМ. 3. Прикладні аспекти педагогічної майстерності

Тема 3.1. Ораторська майстерність педагога. Риторичні навички та вміння викладача. Особливості підготовки до публічного виступу. Види підготовки. Встановлення контакту з аудиторією. Засоби підвищення ефективності взаємодії зі слухачами. Монолог як прихований діалог.

Значення зворотного зв'язку у спілкуванні. Використання мовних засобів у налагодженні зворотного зв'язку. Особливості візуального сканування. Поняття про активне слухання: прийоми та правила активного слухання.

Тема 3.2. Невербальна комунікація педагога. Поняття про невербальні засоби комунікації. Класифікація невербальних засобів комунікації педагога. Міжособистісний простір у спілкуванні. Пластична техніка (пантоміміка), емоційне забарвлення пластики, постави. Мімічна техніка. Мова жестів. Зовнішній вигляд педагога (стриманість, охайність, естетична виразність, доцільність в одязі).

Тема 3.3. Експертиза та передбачення педагогічних конфліктів. Поняття про конфлікти у педагогічних ситуаціях. Типологія конфліктів, їх причини і шляхи вирішення. Анатомія, структура, динаміка педагогічних конфліктів. Поведінка педагога у конфліктних ситуаціях.

Тема 3.4. Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної майстерності. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура. Педагогічна технологія формування самостійно-дослідницької діяльності студентів. Навчально-методична діяльність у ВНЗ. Вивчення досвіду передових вчителів – шлях до педагогічної майстерності.

ЗМ 1. Методологія та технологія педагогічного наукового пошуку

Тема 1.1. Предмет і завдання дидактики національної школи

Дидактика - окрема галузь педагогіки, яка розробляє теоретичні основи навчання та освіти. З грецької мови дидактика перекладається як "навчання" або „той, хто навчає". Предметом дидактики є загальна теорія навчання та освіти; основним предметом її дослідження є суть процесу навчання як двох взаємопов'язаних видів діяльності, зокрема педагогічна діяльність учителя та навчально-пізнавальна діяльність учня.

Вважається, що першим почав використовувати термін "дидактика" німецький педагог В.Ратке, який тлумачив дидактику як науку, що досліджує теоретичні та методичні засади навчання. Статус науки дидактика отримала завдяки працям чеського педагога Я.А.Коменського. У своїй книзі "Велика дидактика" (1632) він виклав основні принципи навчання і форми його організації. Він створив класно-урочну систему, поділив учнів на класи, розробив навчальний час, навчальний рік, чверті з канікулами між ними. Ним були започатковані предметна система викладання за певними програмами і підручниками, екзамени наприкінці року.

У розвиток дидактики вагомий внесок зробили французькі педагогічно-просвітники XVIII ст. К.А. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.А. Кондорсе, Ж.Ж. Руссо та ін. Вони закликали враховувати вікові особливості учнів у навчальному процесі, виступали за активізацію методів навчання, опиралися на досвід та спостереження за учнями, перебудову школи демократизацію освіти в інтересах народу.

Швейцарський педагог Йоганн-Генріх Песталоцці спробував поєднати дитячу працю з навчанням; розробив теорію елементарної освіти, згідно з якою процес навчання має бути спрямований від простого до складного, а навчальний процес - побудований на основі чуттєвих сприймань. На його думку, глибокі знання можна отримати лише за умови послідовного та систематичного навчання.

Німецький філософ і педагог Й.Ф. Гербарт розробив теорію ступенів освіти (нижчий, середній, вищий); намагався вирішити проблему виховуючого навчання, у процесі якого виникають різнобічні інтереси; запропонував цінні дидактичні підходи щодо розвитку в учнів уваги, спостережливості, пам'яті, мови.

Значний внесок у дидактику XIX ст. зробив німецький педагог Ф.А.Дістервег. Він проголошував прогресивні принципи дидактики: природодоцільність, культуродоцільність, самодіяльність; створив дидактичні засади розвиваючого навчання. Він вважав, що засвоєння учнями знань можливе лише за умови виявлення ними активності в процесі навчання.

Для вітчизняної дидактики важливе значення мали прогресивні ідеї К.Д.Ушинського, який розробив цінні рекомендації щодо проведення уроків. Він вважав, що кожний урок повинен мати головну думку, яку необхідно міцно закріпити у свідомості учнів і групувати навколо неї нові факти. Він обґрунтував ідею доцільності повторення вивченого матеріалу на кожному уроці, а також кожен урок повинен включати вправлення, опитування та різні види самостійної роботи учнів. На основі ідей К.Ушинського в кращих школах дореволюційної Росії склалася словесно-пояснювальна система навчання. Її структура:

- 1) сприйняття навчального матеріалу;
- 2) його розуміння;
- 3) запам'ятовування;
- 4) відновлення;
- 5) закріплення знань.

В Україні в ХІХ ст. помітною була постать О.Духновича, який у Закарпатті створював підручники для народних шкіл, його твори "Книжица читальная для начинающих", "Краткий землепис для молодых русиков", "Сокращенная грамматика письменного русского языка", "Народная педагогия" певним чином допомогли у відкритті на Закарпатті понад 70 початкових шкіл.

Видатним дидактом-практиком ХХ ст. був вітчизняний педагог В. Сухомлинський, який розвинув ідею розумового виховання дитини під час навчання та практичної діяльності в педагогічній справі.

Сучасні педагоги-дидакти Ю.Бабанський, Ш.Амонашвілі, М.Щетинін, Л.Занков та ін.

Дидактика має взаємозв'язок практично з усіма науками. Найчастіше вона пов'язана з філософією та соціологією, політологією, педагогічною психологією, логікою, фізіологією людини, кібернетикою та їх конкретними методиками. Філософія та соціологія дають змогу дидактиці враховувати соціальні особливості життя та діяльності людей, їх вплив на процес навчання. Політологія розкриває для дидактики проблеми, пов'язані із впливом політичних явищ та процесів на навчання людей. Педагогічна психологія дає змогу враховувати психологічні закономірності та особливості процесу засвоєння знань, умінь, навичок. Фізіологія людини збагачує відомості про особливості розвитку людського організму, вищої нервової діяльності людини. Кібернетика розкриває закономірності процесів управління, передачі аналізу інформації. Використання її досліджень і наукових даних дає змогу сконструювати і застосовувати в педагогічному процесі навчальні та контрольні машини, здійснювати прямий і зворотний зв'язок учителя з учнями, що дає вичерпну інформацію про якість їхніх знань.

Найбільший зв'язок дидактики із спеціальними методиками, які досліджують особливості навчання дітей окремим предметам.

Методики вивчають завдання, зміст, організаційні форми та методи викладання певної дисципліни відповідно до вікових особливостей учнів, мети і завдання, освіти і виховання.

Головні завдання методик:

- 1) на основі вивчення специфіки процесу навчання даної дисципліни розкрити закономірні властивості її викладання;
- 2) визначити вимоги до викладання предмету вчителем і вимоги до пізнавальної діяльності учня;
- 3) розробити методи, прийоми, засоби, організаційні форми навчання з урахуванням специфіки даного предмету,

Функції дидактики:

- 1) науково-теоретична - дослідження суті та закономірностей процесу навчання;
- 2) нормативна о-прикладна функція — конструювання проекту педагогічної діяльності, яким будуть Керуватися педагоги-практики;
- 3) перетворююча - дидактика вивчає реальний педагогічний процес, установлює факти, зв'язки, залежності, закономірності, прогнозує наслідки, навчальної діяльності.

До основних категорій дидактики належать: освіта, навчання, викладання, учіння, закономірності та принципи навчання, процес навчання.

Навчання - цілеспрямований процес взаємодії учителя та учнів, у ході якого здійснюється освіта, виховання та розвиток особистості. Під категорією навчання розуміють процес, що здійснює розвиваючий, виховний, формуючий вплив на особистість. Знання як предмет засвоєння мають три взаємопов'язані сторони: 1 сторона — теоретична; 2 сторона — практична; 3 сторона — світоглядно-моральна.

Освіта - це процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних сил (мислення, уяви, пам'яті тощо) та результат цього процесу - досягнення певного рівня освіченості.

Розрізняють загальну, політехнічну й професійну освіту. *Загальна освіта* є сукупністю основ науки про природу, суспільство, мистецтво, а також відповідних умінь і навичок, необхідних кожній людині незалежно від професії. *Політехнічна освіта* - сукупність знань про головні галузі виробництва й набуття загально-технічних умінь, необхідних для участі в продуктивній праці, її здобувають у процесі вивчення математики, фізики, хімії, біології, географії, історії, основ держави і права, літератури, трудового навчання. *Професійна освіта* є сукупністю знань, практичних умінь і навичок, необхідних для певної галузі трудової діяльності. Вона забезпечує глибоке вивчення наукових основ з обраного виду праці, виховання майбутніх фахівців. Внаслідок професійного навчання особа набуває певну спеціальність і кваліфікацію.

Між цими освітами є тісний взаємозв'язок. Загальна освіта є науковою основою політехнічної й професійної. Від рівня та якості загальної освіти залежать успіхи в освоєнні майбутньої професії. У процесі політехнічної освіти учні засвоюють не лише основи сучасного виробництва, а й отримують певну професійну підготовку. У професійному навчанні політехнічні знання не лише використовуються, а й поповнюються, розвиваються.

Завдання дидактики:

- 1) визначення педагогічних основ змісту освіти;
- 2) дослідження суті закономірностей і принципів навчання;
- 3) дослідження закономірностей навчально-пізнавальної діяльності учнів та шляхів її активізації;
- 4) розробка системи загально-дидактичних методів навчання та умов їх найбільш ефективного застосування;
- 5) розробка та вдосконалення організації форми навчальної роботи з учнями.

Проблеми дидактики:

1) *оптимізація*. навчально-виховного процесу в школі. Оптимізація (за Ю.Бабанським) - це вибір такої методики, яка дозволяє одержати найкращі результати при мінімально необхідних затратах часу і зусиль учителів та учнів;

2) *інтенсифікація* навчання. Інтенсифікація передбачає максимальну кількість і якість, раціональність та доцільність навчально-пізнавальних дій, виконаних учнями на уроці.

Ступінь інтенсифікації навчальної праці залежить від продуктивно використаної кожної хвилини навчання, від майстерності вчителя, від рівня підготовки учнів, рівня організованості класного колективу, наявності необхідного обладнання та поєднання різноманітних прийомів навчання, праці і відпочинку;

3) підвищення пізнавальної самостійності, творчої активності та ініціативи учнів. Вирішення цієї проблеми відбувається завдяки створенню проблемних ситуацій у навчанні та застосуванні на уроках методів і прийомів проблемного навчання.

Методологічною основою дидактики є теорія пізнання у відповідності з якою *пізнання* - це процес активного творчого відображення об'єктивного світу в специфічно людських суб'єктивних формах, зумовлених практикою та раніше нагромадженими знаннями. Дидактичний шлях пізнання істини та об'єктивної реальності проходить від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики.

Зростання інформаційної насиченості змісту освіти та технологічності навчання

Розвиток сучасних освітніх процесів в Україні характеризується увагою до особистості учня як ключового елемента нового педагогічного мислення. З'явилося чимало інноваційних проектів або їх фрагментів, сутність яких полягає у перетворенні безособистісної педагогіки в педагогіку особистості. З цієї точки зору переглядаються методи навчання, конкретні технології, їх застосування, діяльності навчання й учіння, критерії їх результативності.

Тому актуальним сьогодні є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти всезагальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, цілісності, інтегративності мислення.

Сутність такого підходу – максимально реалізувати позитивний потенціал учителя та учня в розумовому, духовному розвитку, на практиці довести, що оптимізація навчання – це визначення ідей і принципів, законів і закономірностей, понять і наукових фактів розвитку людини у трьох взаємопов'язаних аспектах: оволодіння системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність), системою норм (нормативно-регуляційна діяльність), системою цінностей (ціннісно-етична діяльність), які дають змогу особистості повно розвиватися, формуватися і реалізуватися в житті.

Сучасні технології навчання будуються з урахуванням індивідуального і диференційованого підходів. Естонські вчені І.Е.Унт, Х.Й.Лийметс вважають, що індивідуалізація навчання – засіб формування індивідуальності учня, позначивши індивідуалізацію як організацію навчального процесу, за якої вибір прийомів, темпу навчання спирається на індивідуальні відмінності та рівень розвитку здібностей до навчання.

Значний інтерес являє собою досвід пересадження технології повного засвоєння матеріалу естонськими вченими П.Крейтабергом і Е.Круллем. Вони звернули увагу на необхідність внести в модель повного засвоєння такі важливі моменти:

- розподіл навчального матеріалу на основний і другорядний;
- можливість розвиваючої навчальної діяльності.

Повернення до цих питань визначило певні зміни як в концепції повного засвоєння, так і в її практичному застосуванні. Варіант системи, розроблений С.Круллем (Естонія), відрізняється такими рисами:

- а) повне засвоєння застосовується не для всього матеріалу, а лише до визначеного мінімуму знань і вмінь, хоча весь засвоєний матеріал цим мінімумом не вичерпується;
- б) відповідно до визначеного мінімуму знань і вмінь добирається спеціально організована навчальна діяльність;
- в) повне засвоєння вводиться не абсолютно, тобто проходження діагностичного контролю не проходить багаторазово, а обмежено двома спробами.

Дані проведених в кінці 90-х років в Естонії експериментів стосовно умов класно-урочного навчання показують, що успішність збільшилася на 60%, досягнення мети навчання на рівні розуміння і застосування збільшилося більше, ніж у три рази. Уточнені також дані про витрати часу, які, за даними зарубіжних учених, при роботі за даною системою збільшуються від 10% до 50%, але потрібно додаткові витрати часу, крім того, вони виправдовуються ефектом повного засвоєння, який впливає на більш високу працездатність. Свого роду "побічним" ефектом є можливість уточнювати часові рамки проходження визначених програмою розділів, спрямовано переглядати встановлені норми розподілу навчального часу і тим самим попередити перевантаження учнів, підвищити віддачу праці вчителя.

Перш за все слід зазначити, що перевантаження виявляється лише при індивідуальному підході до школярів із різним рівнем навчальних можливостей.

Протягом 1999-2002 років нами було проаналізоване навчальне навантаження учнів 2-4 класів.

Аналіз результатів дозволив зробити висновки щодо ступеня перевантаження школярів навчальними заняттями. Причому перевантаження в різних класах і з різних предметів характеризується по-різному. Так, цикл гуманітарних предметів перевищує допустимі норми домашньої роботи в 2 класах – на 4%, в 3 – на 6%, в 4 класах – на 10% учнів. З математики ці показники значно вищі і складають в середньому близько 30%.

Наголосимо, що у всіх випадках мова йде про тих учнів, які намагаються якісно виконати домашнє завдання. При небажанні або при неякісному виконанні завдань учні не витрачають необхідного часу, що ще раз свідчить про некоректність звичайного опитування учнів і наступних розрахунків середньо-арифметичних величин.

Усунення причин перевантаження школярів вимагає виконання ряду заходів, що пов'язані зі зростанням інформаційного насичення змісту освіти та посилення технологічності навчання.

Зростання інформаційної насиченості змісту освіти у початкових класах дозволило створити сприятливі умови для успішного навчання молодших школярів. Але оптимальна реалізація цих умов виявилася недостатньою без досконалого оволодіння ще й технологічними проблемами сучасного навчання: вмінням правильно, свідомо, швидко й виразно читати, зв'язно і точно викладати свої думки, робити широкі узагальнення тощо. Проблема формування читацьких навичок є особливо важливою. Сьогодні їй належить провідне місце серед найважливіших проблем освіти в усьому цивілізованому світі. Вміння читати тісно пов'язується з умінням правильно знаходити, сприймати, осмислювати й передавати інформацію. Здатність же індивідуума засвоювати, передавати й вільно оперувати інформацією робить його активним учасником суспільних процесів, творцем духовних цінностей людства.

Особливого значення вміння читати набуває в молодшому шкільному віці, коли виникає залежність між рівнем досконалості читацьких умінь та становленням мислення дитини, засвоєнням нею основ наук, вихованням пізнавальної самостійності.

Л.С. Виготський характеризував читання як процес надзвичайно складного порядку, що зумовлює активну інтелектуальну та комунікативну діяльність людини. Когнітивне навантаження читання виступає як основа загальнонавчальних умінь, оскільки рівень засвоєння програмного і позапрограмного матеріалу, а відтак успішність навчання школяра, прямо пропорційно залежить від сприйняття, мислительної трансформації й інтерпретації інформації, засвоєної з підручників та додаткової літератури. Як показало дослідження, до того часу, поки дитина не навчиться вільно, свідомо, достатньо швидко читати, книга не може стати для неї джерелом знань.

Під терміном вільного читання розуміємо таке свідоме, правильне, швидке й виразне читання, під час якого учень, читаючи, не акцентує увагу

безпосередньо на самому процесі читання, а усвідомлює зміст прочитаного, проводить логічний аналіз тексту, класифікує інформацію. В ході дослідної роботи переконуємося, що якщо учень не навчився вільно читати, навчання не стає для нього цікавою і творчою працею, а навчальний процес оптимально організованим.

Наше дослідження підтвердило думку про те, що вже у початкових класах читання школярів має сягати такого рівня, коли воно стає засобом поглибленого пізнання фактів, явищ предметів, являє собою основу для узагальнень, які підлягають запам'ятовуванню. Тільки таке читання створює інтелектуальну базу навчання. Проведені дослідження показали, що читання з власної ініціативи, мотивоване пізнавальним інтересом школяра, дозволяє йому значно легше запам'ятати обов'язковий для заучування і збереження в пам'яті матеріал.

Дані, одержані в ході експериментального дослідження свідчать, що чим менш помітним у школяра є задатки для успішного опанування навчаннями читання, чим більше труднощів зустрічає він у навчанні, тим більше йому потрібно читати додаткової літератури. Читання стимулює розвиток інтелекту, попереджує механічні зазубрювання, які неодмінно викликають невстигання.

Отже, читання стає одним із засобів пізнання світу. За даними сучасних наукових досліджень, наведеними у книзі В.М.Мельника "Мистецтво швидкого і інтенсивного читання", людина сприймає за рахунок зорового каналу 90 % інформації і з них 70 % – за рахунок читання. Потреба у швидкому ознайомленні з текстами дала поштовх для розробки технологій швидкочитання (400-420 слів за хвилину мовчки). Численні дослідження залежності успішності навчання школярів від їхнього темпу читання, проведені В.О.Сухомлинським, педагогічним колективом СШ №1 с.Криулень (Молдова), лабораторією педагогічної діагностики Донецького державного університету, І.Т.Федоренком, доводять:

- якщо учень свідомо читає вголос незнайому сторінку зі швидкістю 150 та більше слів за хвилину, він, як правило, навчається на "відмінно" з переважної більшості предметів;
- швидкість, не нижча 120 слів за хвилину, забезпечує "вісімку";
- темп від 90 до 110 слів за хвилину, здебільшого, відповідає "п'ятірці";
- техніка читання повільніша, ніж 90 слів за хвилину, не дозволяє навіть найстараннішій дитині вирватися з лав невстигаючих.

Чому ж переважна більшість учених і практиків: В.М.Зайцев, Б.М.Здорик, О.О.Кузнєцов, Ф.Льозер, В.О.Сухомлинський, І.Т.Федоренко та інші визначають швидкість найголовнішою якістю.

З'ясовуємо, чи може існувати абсолютна правильність при повільному темпі читання? І виявилось, що, читаючи повільно, учень охоплює поглядом лише невелике слово. Він не бачить написаного попереду, а скеровує увагу переважно на з'єднання літер чи складів. Поза увагою залишається логічний наголос речення, а часто і наголос у слові. Якщо під час читання допускається помилка, учень рідко помічає її, бо сприймає кожне слово у

відриві від контексту. Це дало нам підстави зазначити, що правильність без достатньої швидкості буває тільки відносна. Вона можлива під час роботи з дуже невеликими, переважно букварними текстами чи короткими реченнями. Отже, основа правильного читання – швидкий темп.

Розглянемо залежність свідомого читання від його швидкості.

Дочитавши речення до кінця у повільному темпі, нелегко пригадати його початок, особливо коли великий обсяг речення. Ще важче втримати у пам'яті виявлену специфіку. Тому для якісного усвідомлення тексту необхідне цілісне сприймання, яке повністю залежить від уміння швидко читати.

Таким чином, завдяки опануванню навичками динамічного читання, в учнів формується вміння миттєво "схоплювати" текст із фіксацією змісту і збереженням одержаної інформації у пам'яті.

Як показало дослідження, оптимальна для розуміння і запам'ятовування швидкість читання повинна наближатися до темпу висловлювання думки, тобто близько 120-150 слів за хвилину. Враження від окремих слів інтегрується, тому краще усвідомлюється смисловий зв'язок між ними.

Дані дослідження співпадають із даними, одержаними лабораторією педагогічної діагностики Донецького державного університету, згідно з якими середня швидкість читання випускників початкової школи, що навчались за традиційною методикою навчання становила близько 80 слів за хвилину. Це означає, що пересічному школяреві необхідно затратити півтори години на одноразове прочитання тексту. Оскільки низька швидкість заважає сприйманню для усвідомлення тексту, потрібне як мінімум триразове прочитання, тобто чотири з половиною години учні витрачають лише на усні завдання. Таким чином, повільніший за 120-150 слів за хвилину темп читання веде до перевтоми. Темп, повільніший за 90 слів за хвилину, робить систематичне приготування уроків у середніх та старших класах практично неможливим за браком часу. В цьому полягає одна з головних причин різкого падіння показників успішності у середніх класах загальноосвітньої школи.

Як показали результати наших досліджень, частина вчителів початкової школи взагалі не ставить за мету навчити дітей читати з оптимальною швидкістю (120-150 слів за хвилину), мотивуючи це тими показниками, що визначені як нормативні Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. А вони, як відомо, визначають темп у 85-95 слів за хвилину нормою.

Так у самій програмі навчання читанню учнів молодших класів закладені підвалини майбутнього неуспішного навчання практично всіх учнів. Здійснений аналіз традиційної методики навчання читання, діючої програми та діючих підручників дає всі підстави стверджувати, що коли певний відсоток старшокласників та учнів середньої ланки загальноосвітньої школи навчається успішно, то це відбувається, як правило, не "завдяки", а "всупереч" положенням усталеної методики навчання читанню.

Перевірка швидкості читання випускників дев'ятих і одинадцятих класів показала, що ті учні, які навчалися на “добре” і “відмінно”, читали правильно, свідомо й швидко (150 і більше слів за хвилину). Темп читання школярів, які навчалися на трійки, здебільшого не перевищував 110 слів за хвилину. В окремих випадках ці учні читали швидше, але погано усвідомлювали і запам'ятовували прочитане.

Як уже зазначалося, відомі широкому вчительському загалу технології навчання читання можна поділити на дві групи: 1) розраховані на навчання читання “з нуля”, але у недостатньо швидкому темпі, наприклад, методики М.О.Зайцева, О.М.Кушніра; 2) розраховані на вдосконалення техніки читання в уже читаючих дітей, наприклад, методики В.М.Зайцева, І.Т.Кальченка, І.Т.Федоренка. Проте сучасній школі необхідна технологія за якою дітей відразу (“з нуля”) можна навчити читати швидко (120-150 слів за хвилину), правильно і свідомо.

В експериментально-дослідній роботі використовувалася методика навчання швидкому читанню, розроблена і апробована педагогічним колективом Криуленської школи (Молдова), якою керував відомий вчений Б.В.Динга. Ця технологія навчання являє собою синтез методик навчання читання Т.Бузан, Б.Здорика і М.Курбанаєва, О.Кузнецова і Л.Хромова, Ф.Льозера, В.Часова. Дана методика нас зацікавила тим, що більшість учнів Криуленської СШ № 1, закінчуючи другий клас чотирирічної початкової школи, читали вголос повний текст у темпі 150 слів за хвилину. Читали правильно і свідомо. Після ретельного вивчення, наукового обґрунтування й творчого переосмислення технологія була адаптована нами щодо української вимови і українського правопису, дещо вдосконалена і випробувана в роботі з шестилітніми першокласниками, а також для вдосконалення вміння читати у старших школярів, які навчалися раніше за традиційною методикою. Усталеною чи традиційною тут і далі будемо називати методику, рекомендованому Міністерством освіти і науки України, на яку протягом близько 35 останніх років у нашій країні орієнтовані програми, підручники, система підготовки вчителів початкових класів. Для характеристики досліджуваної нами методики навчання читання використовуємо терміни “швидке читання”, “швидкочитання”. Під швидким для молодшого шкільного віку маємо на увазі таке читання, темп якого складає 120-150 слів за хвилину, оптимальний для свідомого ознайомлення з текстом і достатній для оволодіння школярем обсягом інформації, необхідної для успішного навчання.

Аналіз недоліків усталеної технології навчання читання сприяв визначенню напрямків нашого пошуку:

1. Традиційна технологія орієнтована на звуко-буквений аналіз, який ускладнює оволодіння дітьми вміння зливати літери у склади. Ця проблема була розв'язана у 1882 році О.Кониським, у 1888 році Р.Головіним і О.Федоровим, які рекомендували, навчаючи читати, називати дитині не букви (“бе”, “ве”, “ге”), а звуки ([б], [в], [г]) [].

2. В усталеному способі навчання читання відсутня поступовість. Замість доведення до досконалості вміння читати двобуквені слова чи склади одразу – трибуквені, тоді – чотирибуквені і т.д., за "традиційною" методикою вже з перших занять у "Букварі" подані п'яти – шести – восьмибуквені слова, прочитання яких більшості дітей не під силу. В букварях Ф.Грекова – 1908 року, Д.Тихомирова – 1905 року. Д.Флерова – 1913 року передбачене поступове опанування учнями навичок читання багатобуквених слів, завдяки чому діти з самого початку звикають читати цілими словами.

3. Недостатньої уваги традиційно надається роботі над словами з апострофом і м'яким знаком. Тому читання цих слів часто викликає труднощі навіть в учнів 3-6 класів.

4. Абсолютно всі тексти за нормами усталеної методики передусім повинен прочитати вголос учитель. Такий підхід на важливому, початковому етапі навчання читання ефективно позбавляє першокласників необхідності читати (розбирати надруковане) самостійно, бо майже всі букварні тексти легко запам'ятати з першого прочитання і дослівно повторити по пам'яті.

У частини учнів формується надзвичайно небезпечне переконання, від чого застерігав ще К.Д.Ушинський, що в класі можна не працювати, а отримувати високі оцінки. Порівняно великі тексти післябукварного періоду роблять неможливим дослівне повторення за вчителем. Дитина раптом усвідомлює, що необхідно читати, а вона, виявляється, не вміє.

Для розв'язання даної проблеми використовувалася рекомендація Б.В.Динги, що перший раз текст кожен учень повинен читати пошепки самостійно. Разом з тим, було досліджено, чи існувала ця проблема в гімназіях на межі XIX-XX століть. Такої проблеми не існувало, оскільки сторінка тодішніх букварів містила більше матеріалу для читання. Це сприяло тому, що повторити текст, не читаючи, було неможливо, а також дозволяло розв'язати ще два складних для сучасної школи питання.

5. На сторінках нинішніх букварів надто мало матеріалу для читання. Першокласникам недостатньо вправ, щоб оволодіти читанням на високому рівні.

6. Намагаючись збільшити обсяг матеріалу для читання, не маючи в "Букварі" резервних завдань, частина вчителів змушує учнів по 25-35 хвилин на уроці читати раз за разом один і той же текст. У ході досліджень визначилось, що саме на таких уроках у дітей, утомлених одноманітністю, найнижча працездатність.

7. Швидкість читання значною мірою залежить від обсягу зорового сприймання. Під час читання очі рухаються не плавно, а "стрибками".

Під час дослідження було виявлено, що багато учнів під час читання проговорюють прочитане, без чого їм не під силу зрозуміти зміст. За такого способу читання швидкість його не може перевищити 200 слів за хвилину.

По-друге, уповільнює темп читання і мале поле зору. Поле зору – це той простір рядка, який чітко сприймається очима за одну фіксацію (без руху очей). Учень, у якого немає навичок швидкого читання, виконує на одному

рядку до п'ятнадцяти фіксацій. У тренованого читача число фіксацій скорочується до 2-3.

Учень, котрий володіє прийомами швидкого читання, читає не слова, а думки автора. Він вибирає з тексту так звані "слова-сигнали" і, користуючись набутим досвідом, повторює думки автора. При цьому частина тексту, яка не несе інформацію, відсіюється сама по собі.

В експериментальному навчанні від цієї звички позбавлялися таким чином: спочатку брали невелике журнальне повідомлення, яке читали, одночасно підраховуючи слова. Читали якомога швидше. В результаті читаючий мав зрозуміти, про що йде мова в прочитаній інформації і знати кількість прочитаних слів. Приблизно за тиждень виробляли навичку засвоєння змісту з одночасним підрахуванням. Встановлювали час тренування в 5 хвилин.

Потім виготовляли шаблон у вигляді листочка з прорізами у величину рядка журнальної кореспонденції і накладали його на колонку тексту газети або журналу і рухали зверху донизу і швидкістю 10-15 см/сек. Мета такого прийому полягала в тому, щоб крізь прорізи шаблону глянути і впізнати слова без внутрішнього проговорювання (миттєво охопити інформацію, яка є в тексті). Кожного наступного дня шаблон рухали все швидше і витрачали на це в середньому по 3-5 хвилин уроку. З часом подібну роботу ускладнювали, при цьому використовували таблицю (див. таблиця 1).

Шаблон, яким користувались раніше, накладали на перший ряд слів і рухали зверху донизу зі швидкістю, що дорівнювала двом секундам на рядок. Учні встигали лише побачити слово, впізнати його, але не запам'ятовували. Повторювалося це кілька разів, а потім переходили до другого рядка, третього і четвертого. Час тренування складав 3 хвилини.

Таблиця 1

Мак	ясний	простір	соковижималка
Сік	білий	екземпляр	бюрократ
Рак	спина	бесіда	господарник
Віз	синій	портфель	телевізор
Газ	возити	трактор	лісосплав
Тон	плита	часник	лісозахист
Чек	сірий	машина	садівництво
Бас	стояти	пастушок	центриський
Шок	рана	дисципліна	бібліотека
Квас	стелити	дорога	самокат
Гість	світло	станція	переклад
Трон	мета	суперник	виноградарство
Цар	двері	дистанція	реалістичний
Хліб	носити	сумнів	радіовимір
Міст	ростити	перелом	комп'ютер
Храп	розум	мрійник	чаруючий
Тост	рама	переноска	синхронний
Трап	втома	відмінник	секундант

Честь	робота	староста	спеціалізований
Смак	різати	гальма	загальноосвітній

Потім використовували вправи, розраховані на роботу з орфографічним словником: пропонували учням щоденно переглядати 15 сторінок книжного тексту, витрачаючи при цьому 2 секунди на стовпчик. Завдання полягало в тому, щоб охопити слова з першого погляду без внутрішньої вимови і без установки на запам'ятовування. Час заняття становив 3 хвилини.

Для більшої оптимізації такої роботи розробили завдання, вміщені в таблицю 2. Працюючи над виконанням цієї вправи, шаблон накладали на стовпчик таким чином, щоб бачити всі цифри. Витрачаючи по 2 секунди на стовпчик, рухали шаблон зверху донизу. При цьому учням пропонували дивитися тільки на середній ряд, але намагалися бачити всі числа справа і зліва, не запам'ятовуючи їх, а тільки впізнавати всі числа і букви. Завдання повторювали 2-3 рази і витрачали на нього приблизно 3 хвилини уроку.

Таблиця 2					
1	2	4	й	ф	я
5	7	3	ц	и	ч
9	4	6	у	в	с
6	2	8	к	а	с
3	7	4	є	п	і
7	5	2	н	р	т
6	3	5	г	о	ь
0	1	9	ш	л	б
5	3	1	д	щ	ю
2	4	8	з	ж	е
12	4	98	фи	н	ку
24	6	76	ва	к	ща
56	8	89	ка	н	ни
56	2	76	не	г	го
91	5	65	пі	р	ро
90	4	21	ло	л	ді
66	0	10	юк	щ	хе
77	3	11	мі	т	шу
33	9	19	ви	п	ж
452	2	654	яфи	ц	уво
213	6	768	мак	у	шлб
564	7	987	псі	н	нрт
333	7	542	кам	г	теп
938	8	657	нор	р	лош
124	5	221	тім	в	вик

252	9	875	тон	р	ноп
113	3	387	вик	ш	дош
935	1	998	іма	и	жа
355		776	жзп	о	боч

Після такої підготовчої роботи пропонували учням незначний текст прочитати за 25 секунд.

При цьому давалась учням установка прочитати і усвідомити зміст із тим, щоб можна було його переказати якомога детальніше. Подібні невеликі за обсягом тексти підбирали і прочитували щоденно, досягаючи швидкості 200 слів за хвилину. Витрачали на таке завдання не більше 2-3 хвилини щоденно. Крім цього пропонували учням під час прогулянок, дорогою до школи вдосконалювати миттєве сприйняття графічної інформації (оголошень, реклами, номерів автомобілів тощо).

Великого значення надавали виробленню вміння концентрувати увагу. Для цього використовували такі вправи:

- сівши за письмовий стіл, підібрати будь-яку придатну для фіксації уваги точку (кнопка вимикача і т.ін.);

- протягом хвилини думати тільки про цю точку. Про її колір, про те, чому вона тут з'явилася, гарна вона чи ні і т.ін.

Таким чином, пропонували тренуватися кожен день, доводячи час тренувань до п'яти хвилин.

Після цього переходили до розгляду будь-якого предмета, намагаючись протягом хвилини розглянути всі його складові. Потім заплющували очі і пригадували побачене, після чого поверталися до обраного нами об'єкта і намагалися повторити вправу 2-3 рази.

Наступне завдання виконувати за таблицею 3

Таблиця 3

3	25	13	22	6
10	17	20	8	16
24	7	12	2	19
14	1	9	18	11
5	21	15	23	4

У таблицю були вписані числа від 1 до 25. Учні повинні були, вдивляючись у центр таблиці, побачити її повністю і знайти всі числа за 25 секунд. Якщо одне з чисел не вдавалося відшукати, шукали його, рухаючи очима по вертикалі. Тренувалися з ними щоденно 3-5 хв.

Окрім перелічених вправ, учням експериментальних класів пропонувалося щоденно читати 20 сторінок науково-популярної літератури зі швидкістю 150 слів за хвилину. Прочитане згодом аналізували, намагаючись визначити найголовніше.

Перевірка вміння читати в експериментальних класах проводилася в два етапи і показала, що якість читання значно зросла в порівнянні з читанням контрольних класів.

Перший етап перевірки був спрямований на темп свідомого читання і учень вголос читав незнайомий текст, а потім стисло передавав його зміст. Другий раз школяр читав ту саму сторінку, але стежив уже не за швидкістю, а за виразністю. Якщо для виразного читання окремого тексту учневі необхідно було понизити темп (скажімо від 160 до 70 слів за хвилину) він вільно це робив, бо швидкість учня не оцінювалася.

Аналіз експериментальних даних дозволив нам зробити узагальнення про доцільність саме такого, двоетапного, способу перевірки, враховуючи що окремі учні 3-х і 4-х експериментальних класів мали темп свідомого читання вголос нового тексту до 245 слів за хвилину. Для виразного читання вони зменшували швидкість до розмовної: 90-150 слів за хвилину. Одноразова традиційна перевірка, як показало дослідження, не дозволяла враховувати всіх особливостей читання кожного учня. Окрім того, молодші школяри не розуміли, що ж у них перевіряють: уміння свідомого й швидко знайомитися з новим текстом чи вміння виразно читати?

В ході апробації технології навчання молодших школярів швидкого читання одержані результати порівнювалися з наступними параметрами: а) швидкість і свідомість читання (головні); б) правильність і виразність (додаткові). Експеримент проводився у двох напрямках: 1) навчання читання за розробленою нами методикою дітей, які ще не вміли читати (починаючи з першого класу); 2) вдосконалення читацьких умінь в учнів 3-4-х класів, як навчалися до цього за традиційною методикою. Результати, отримані нами при навчанні "з нуля", винесені у таблицю 4.

Таблиця 4

Результати навчання швидкому читанню учнів 4-х класів початкової школи (за експериментальними і традиційними методиками навчання)

Класи \ Кількість учнів (у %), темп читання яких	90 слів за хвилину та нижчий	91-120 слів за хвилину	121-149 слів за хвилину	150 слів за хвилину та вищий
Контрольні	34%	47,6%	13,6%	4,8%
Експериментальні	4%	8%	8%	80%

Як засвідчують одержані експериментальні дані в контрольних класах невстигання програмується традиційною методикою для 34 відсотків учнів, які читають менше 90 слів за хвилину. Через захворювання очей, значні порушення дикції, педагогічну занедбаність у дошкільні роки та інші причини тільки 4 відсотки дітей в експериментальних класах не змогли оволодіти достатнім темпом ознайомлення з друкованими джерелами інформації. Достатня швидкість оволодіння інформацією (120-150 слів за хвилину) дозволятиме 13,6 відсотками учнів контрольних класів навчатися на "добре" і "відмінно". В експериментальних класах цей показник сягає 88 відсотків.

Крім того, експеримент показав, що учні, які володіють прийомами швидкого читання, майже не рухають свій погляд по сторінці зліва направо. Очі їх рухаються виключно по вертикалі – зверху донизу. Безумовно, це можливо тільки за достатньо широкого поля зору.

На кожному уроці в експериментальних класах проводилися тренування як у швидкому, так і у виразному читанні. Завдяки системі мовленнєвих вправ К.Д.Станіславського, яка стала невід’ємним елементом роботи вчителів експериментальних класів та вмінню наших учнів бачити текст наперед і зосереджувати увагу не на зчитуванні слів, а на усвідомленні змісту, діти, які навчаються за методикою швидкочитання, читають набагато виразніше за своїх ровесників. Учні та випускники експериментальних класів люблять читати, багато часу проводять із книгою, за власною ініціативою відвідують бібліотеку. У школярів, які спочатку навчалися за традиційною технологією, а потім перейшли на методику швидкочитання, вже наприкінці першого семестру спостерігалися позитивні зміни у ставленні до процесу читання та уроків читання, виникав інтерес до книги.

Тема 1.2. Напрями оновлення освіти в педагогічній системі України

Зміст освіти - один з головних компонентів процесу навчання. Зміст освіти відображає соціальне-цінний досвід, нагромадженій людством.

Чотири компоненти соціального досвіду:

- 1) знання про природу і суспільство, техніку, мислення і способи діяльності;
- 2) уміння і навички в різних видах діяльності;
- 3) досвід творчої діяльності по вирішенню нових проблем, що виникають перед суспільством;
- 4) духовний досвід ціннісного ставлення до інших людей, до природи, до наслідків людської діяльності.

Піл змістом освіти розуміють систему наукових знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує різнобічний розвиток розумових, фізичних і творчих здібностей, формування світогляду, морально-етичних поглядів і переживань, підготовки підростаючих поколінь до життя та праці. Зміст освіти передбачає визначення системи і обсягу знань, їх виховного і розвиваючого потенціалу, а також умінь та навичок для засвоєння і практичного застосування цих знань. Зокрема, *зміст початкової освіти* багатокомпонентний. Багатокомпонентність змісту реалізується за допомогою трьох цілей: освітньої, виховної, розвивальної. Тобто, діти отримують знання, формують уміння та навички поведінки в школі, вдома, з друзями, на уроках розвивають пам'ять, мислення, мову та ін,

Зміст освіти конкретизується в нормативних документах: навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках. Усі ці документи підпорядковані *навчальному предмету*. Навчальний предмет містить зміст (основу) певної дисципліни, яка вивчається в школі.

Виділяють дві групи факторів, які впливають на формування змісту освіти: *об'єктивні та суб'єктивні*. Об'єктивні - це історичні та соціально-економічні фактори, які визначають потреби суспільства в освічених людях, у рівні їх підготовки. Розвиток науки і техніки постійно супроводжується розробкою нових теоретичних знань.

Суб'єктивні поділяються на 2 фактори:

- 1) державна політика в галузі освіти (наприклад, в Україні зміст освіти є важливим засобом Демократизації суспільства, відродження національної духовності, культури);
- 2) методологічні позиції науки.

Відповідно до цих факторів зміст сучасної початкової освіти має поєднувати загальнолюдські і національні вартості, реалізовувати принципи навчання, а також має бути багатокомпонентним (навчальна, виховна і розвивальна цілі).

Критерії відбору змісту освіти було розроблено Ю.Бабанським:

- 1) цілісне відображення в змісті освіти завдань різнобічного гармонійного розвитку особистості;
- 2) наукова і практична значимість змісту освіти;
- 3) відповідність змісту освіти реальним віковим можливостям школярів;
- 4) відповідність об'єму знань відведеного часу на вивчення предмету;
- 5) відповідність змісту освіти наявній матеріально-технічній, навчально-методичній базі школи.

Державною національною програмою "Освіта" (Україна - XXI ст.) визначено такі завдання оновлення змісту освіти в Україні:

1) формування системи та обсягу знань, умінь та навичок на різних рівнях, формах навчання з урахуванням національних і світових надбань, а також вироблення відповідних державних стандартів, змісту освіти, розробка критеріїв їх визначення;

2) оптимальне поєднання гуманітарних і природничо-математичних знань раціонального та емоційного теоретичного і практичного компонентів класичної спадщини та сучасних досягнень;

3) засвоєння і трансляція всього обсягу національних і загальнолюдських знань в інфраструктуру в українську культуру та мову.

Пріоритетні напрями розвитку загальної середньої освіти: а) реформування змісту освіти, раціональний розподіл навчального навантаження між гуманітарними та природничо-математичними предметами, навчально-інформаційне забезпечення; б) інтеграція загальної середньої освіти і науки, широке впровадження нових технологій навчання;

4) запровадження системи варіативного навчання відповідно до потреб і здібностей учнів.

Основні компонент змісту навчання

Навчальний предмет - педагогічне обґрунтована система наукових знань, практичних умінь та навичок, що втілюють основний зміст та методи певної науки. Відмінність навчального предмету від науки полягає в тому, що він включає лише основні положення в певній галузі знань, доступну для засвоєння учнями на конкретному етапі навчання. В окремих предметах поряд із теоретичними положеннями головна увага приділяється формуванню мови, фізкультури, музики, трудового навчання. Поряд із цим кожний навчальний предмет включає дидактичні матеріали, які допомагають учням оволодівати комплексом умінь та навичок, необхідних для активної праці та подальшої освіти. Обов'язкові для людини є такі категорії умінь і навичок:

- 1) практичні або трудові;
- 2) навчальні (письма, читання);
- 3) мислительні прийоми (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення фактів, конкретизація та абстрагування, доведення або спростування своєї думки);
- 4) перцептивні дії (пошук, виявлення властивостей та ознак предметів і

явищ).

Таким чином, до змісту навчальних предметів входять такі компоненти:

- 1) фактичний матеріал, що відображає ознаки, властивості предметів і явищ;
- 2) узагальнені результати суспільно-історичного дізнання світу (поняття, закони, закономірності, принципи, ідеї, провідні положення, наукові теорії, правові норми);
- 3) методи дослідження і наукового мислення (сприйняття, відтворення, перетворення інформації);
- 4) пізнавальні завдання, спрямовані на засвоєння знань та інтелектуальний розвиток учнів.

Навчальний план - державний документ, який визначає склад навчальних предметів, послідовність їх вивчення за роками навчання та кількістю годин на вивчення предмета в окремих класах.

Принципи, за якими складають навчальні плани:

- 1) спрямованість на реалізацію головних цілей освіти та виховання;
- 2) системність;
- 3) наступність;
- 4) безперервність.

Навчальні плани включають два *компоненти*:

- 1) державний компонент навчального плану забезпечує соціально-необхідний обсяг знань, умінь, навичок учнів;
- 2) шкільний компонент забезпечує варіативність освіти, врахування регіональних та індивідуальних особливостей учнів.

Може бути кілька варіантів навчальних планів. Вони складаються на основі базового плану з урахуванням тину школи» вікових можливостей учнів, кількості навчального часу.

Навчальна програма - державний документ, у якому розкривається зміст освіти з кожного навчального предмету в кожному класі і визначається обсяг та система наукових знань, умінь та навичок, якими повинні оволодіти учні. Будь-яка навчальна програма складається з 3-х частин:

- 1) пояснювальна записка, у якій розкривається завдання вивчення навчальної дисципліни, вказується її місце в загальній системі предметів, а також містяться загальні рекомендації з методики викладання даного предмету;
- 2) основна частина, в якій вказано загальну кількість годин на вивчення предмету, їх розподіл за роками, дається перелік тем і розділів, які вивчаються;
- 3) основні вимоги до знань і вмінь учнів на кінець навчального року.

Навчальна програма складається з двох частин: "учні повинні знати" і "учні повинні вміти". Програма для I-II і III-IV класів відкривається розділом "Формування загальнонавчальних умінь і навичок". Він був розроблений О.Я.Савченко і в 1985 р. уперше включений до державних програм початкової школи.

Принципи побудови навчальних програм:

1) *концентричний* (один і той самий матеріал вивчається протягом усіх років і поглиблено);

2) *лінійний* (передбачає логічну побудову змісту по прямій).

Підручники - книги для учнів, які написані у відповідності з навчальними програмами; методичний орієнтир для вчителя, який довчає, послідовно вводячи поняття, глибину їх розкриття, розподіл часу між окремими частинами матеріалу.

Вимоги до підручників:

1) *педагогічні*: а) забезпечення виховання, що спонукає до навчання; б) відповідність сучасному рівню розвитку науки; в) підручник повинен розвивати мислення учнів, формувати основні прийоми розумової діяльності, а також забезпечувати підготовку до самостійного набуття знань;

2) *методичні*: а) відповідність підручника віковим особливостям учнів; б) чіткість виділення висновків, найважливіших, положень і понять; в) наочність; г) завдання для самостійного опрацювання.

Навчальні посібники - хрестоматії, посібники та інша літературі, що допомагає вчителю в підготовці до уроку.

Підвищення цілеспрямованості навчання

У другому розділі « Дидактичні умови оптимізації працездатності молодших школярів» наведено спеціальні психолого-педагогічні дослідження А.М. Алексюка, Ю.З. Гільбуха, Г.С. Костюка, М.М. Скаткіна, які показують, що усвідомлена мета досягається учнем активніше, швидше, а результат є більш високий і якісний. І, що особливо важливо, коли мета зрозуміла, учень досягає більших успіхів при менших витратах зусиль і часу. І, навпаки, неусвідомлена мета, незрозумілість завдань гальмують активність, працездатність дії і, як це не здається дивним, більше втомлюють учня навіть при менших витратах зусиль. Саме тому усвідомлення мети є важливим і необхідним моментом у побудові оптимальної навчальної діяльності школярів.

При розробці системи дослідження, спрямованої на усвідомлення учнями навчальної мети, визначено принцип врахування вікових і індивідуально—психологічних можливостей учнів, використано при цьому різноманітні способи постановки завдань, за допомогою яких створювалися ситуації, що вимагали від учнів усвідомлення необхідності володіння способами розв'язання цих ситуацій.

Таблиця 5

Програма експерименту

№ п/п	Завдання етапу	Методи дослідження	Об'єм вибірки	Передбачуваний результат
1.	Розробка вимірювального апарату (критеріїв показників) для оцінки рівня працездатності	Теоретичний аналіз		Критерії, показники працездатності молодших школярів

2.	Розробка методики для оцінки рівня працездатності молодших школярів	Теоретичні методи		Первинна методика для оцінки рівня працездатності учнів молодших класів
3.	Оцінка методики експертами	Теоретичні методи	2	Експертна оцінка методики
4.	Перевірка методики на невеликому контингенті досліджуваних з метою виявлення її діагностичної сили	Емпіричні методи: тестування, анкетування, вивчення документів тощо	25	Дані про діагностичну силу створеної методики
5.	Доопрацювання методики	Теоретичні методи		Методика готова до застосування
6.	Масове застосування методики у молодших класах у тому числі міських, сільських, передбачуваних контрольних та експериментальних	Емпіричні методи: тестування, анкетування, вивчення документів тощо	385	Первинні емпіричні дані щодо працездатності учнів 2-4 класів
7.	Зведення та математична обробка первинних даних	Графічний метод кумулятивного розподілу частот	385	Кількісна оцінка розподілу учнів початкових класів на різні групи за рівнем працездатності
8.	Визначення рівнів працездатності учнів початкових класів	Теоретичні методи, графічний метод кумулятивного розподілу частот	385	Рівні розвитку працездатності учнів початкових класів
9.	Визначення контрольних та експериментальних класів, порівняння їх за статистичними критеріями	Метод порівняння результатів дослідження	385	Ступінь подібності

У відповідності з розумінням працездатності були підбрані методи до її вивчення. Ми передбачали, що оцінка оптимальності працездатності навчання здійснюється в декілька етапів. Спочатку за певними ознаками оцінюються початкові рівні успішності, вихованості і розвитку учнів. Потім планується можливий ріст цих рівнів через навчально-виховні можливості і оцінюються зміни в характеристиках учнів. У результаті здійснюється порівняння досягнутих результатів з оптимально-можливими, співставленнями витрат – часу на домашню і позакласну роботу з допустимими нормативами для кожного віку і робиться висновок щодо ступеня оптимальності використаної системи заходів. Порівняння різних варіантів організації навчання і вибір із них оптимального проводилося спочатку за одним критерієм, залишаючи інший незмінним. Коли ж варіант

процесу навчання виявився кращим зразу за двома критеріями, то він оцінювався як більш високий рівень оптимальності.

Крім того, враховувався принцип побудови методики дослідження працездатності у генетичному аспекті: пред'явлення піддослідним 2, 3, і 4 класів ідентичних за метою і змістом методичних засобів. Дотримання цього принципу дало змогу отримати однозначні дані про досліджуване явище і на цій основі міркувати про відмінності у працездатності учнів другого, третього та четвертого класів. Наведені вище положення визначили вибір конкретних методів дослідження.

В ході спостереження за учнями на уроках у процесі виконання завдань із української мови, математики, читання, а також у процесі виконання експериментальних завдань на визначення рівня цілеспрямованості навчання фіксувались показники їх пізнавальної активності. А ті, що оцінювались у балах за трьохбальною шкалою розміщені у таблиці 6. Дані показники характеризують значущість для дитини того чи іншого об'єкту її пізнавальної активності, а отже і рівень її пізнавальної мотивації. Нами використана методика для вивчення пізнавальної мотивації учнів молодших класів, розроблена Н.В.Пророк. На основі відзначеного розроблена шкала для оцінювання пізнавальної активності, яка представлена в таблиці 6.

Таблиця 6

Шкала для оцінювання пізнавальної активності

№ п/п	Показники пізнавальної активності	Характеристика показників пізнавальної активності	Кількість балів
1.	Як дитина включається у виконання завдань?	а) одразу включається;	3
		б) вагається, зволікає, не одразу починає роботу;	2
		в) пасивна, довго не приступає до виконання завдань	1
2.	Захопленість діяльністю	а) зосереджена при виконанні завдань;	3
		б) іноді відволікається;	2
		в) часто відволікається.	1
3.	Ставлення до труднощів	а) долає самостійно, впевнено;	3
		б) звертається до вчителя за допомогою, за роз'ясненнями;	2
		в) підглядає у сусіда, наслідує його, припиняє роботу.	1
4.	Емоційна забарвленість діяльності	а) позитивна;	3
		б) байдуже ставлення до діяльності;	2
		в) негативна.	1
5.	Якість виконання завдання	а) висока;	3
		б) середня;	2
		в) низька.	1

Крім того, у процесі спостереження за учнями під час їхньої роботи з дидактичним матеріалом на уроках української мови та математики фіксувалось їх емоційне ставлення до даної діяльності: позитивне (3 бали), нейтральне (2 бали), негативне (1 бал).

Вивчення документів, а саме класних журналів, дало змогу встановити рівень знань учнів з української мови, читання та математики. До уваги бралась семестрова оцінка (Д₃).

Педагогічний експеримент включав у себе такі методики:

1. Методика визначення інтересу та ставлення до шкільних предметів.
2. Методика визначення розумової працездатності школярів.
3. Лабіринтний тест (враховувалась кількість правильних розв'язків і час розв'язування в секундах).
4. Методика вивчення реальних можливостей школярів.

Методика визначення інтересу та ставлення до шкільних предметів

Обладнання: набір карток (10x3) із назвами шкільних предметів для кожного учня; таблиця для запису результатів.

Інструкція досліднику: Робота проводилась фрагментально. Кожному учневі на парту роздавався набір карток із назвами шкільних предметів. Учні повинні були розташувати назви предметів драбинкою, починаючи з найулюбленішого предмета (це верхній щабель) і по низхідній. Дослідник уважно слідкував за діями учнів, перевіряв чи все їм зрозуміло. Коли драбинка була збудована, дослідник заносив результати до таблиці 7.

Таблиця 7

Результати методики визначення інтересу та ставлення до шкільних предметів

Прізвище та ім'я учнів --- класу --- школи №	Найулюбленіший предмет → Предмет, який подобається найменше							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

Інструкція піддослідним: Перед вами на столах знаходяться картки з назвами предметів, які ви вивчаєте. З цих предметів оберіть один, який вам найбільш подобається і відкладіть цю картку. Подивіться уважно на назви предметів, що залишилися. Який предмет вам подобається найбільше? Відкладіть картку з назвою цього предмета і покладіть її під щойно відкладеною вами так, щоб утворилась сходинка (і так далі, поки драбинка не буде нараховувати 8 щаблів, тобто не використаються всі картки).

Якщо обраний предмет входив до першої четвірки предметів, то констатуємо стійке позитивне ставлення до предмета; якщо ж обраний предмет знаходився в останній четвірці, то ставлення школяра до нього визначалося як нейтральне або негативне. Тож дані методики необхідно було уточнити і доповнити даними анкети. Отже, в результаті обраного предмета (В_С): позитивне – 3 бали, нейтральне – 2 бали і негативне – 1 бал.

Методика визначення розумової працездатності молодшого школяра

Дана методика розроблена на основі методик Ю.З.Гільбуха та Л.Ф.Тихомирової, що об'єднані з метою врахування специфіки працездатності і найбільш тонкого її діагностування.

Обладнання: набір малюнків для визначення працездатності, секундомір, таблиця для запису результатів обстеження.

Інструкція досліднику: Методика реалізується в 2 етапи, індивідуально з кожним учнем. I етап – встановлення швидкості орієнтування. Учні по черзі пред'являються картки з набору № 1 і фіксується час виконання завдання за кожною картою. Результати заносяться до таблиці 8.

Таблиця 8

Результати методики визначення працездатності (I етап)

Прізвище та ім'я учнів --- класу --- школи №	Час виконання завдання за картою				Середній час виконання завдання (С ₁)
	Nq 1	Nq 2	Nq 3	Nq 4	

Інструкція піддослідному (до I етапу): Серед поданих малюнків якомога швидше знайти два однакових і вказати їх.

II етап – встановлення продуктивної розумової діяльності. Учні по черзі подаються малюнки з набору № 2. Кожну пару учень розглядає 1 хвилину, знаходить тільки трикутник, кружечок і прапорець. У трикутнику потрібно поставити рисочку, в кружечкові - хрестик, у прапорці - крапку.

Дослідник фіксує і заносить в таблицю 9 кількість потрібних фігур із кожної пари малюнків.

Демонстрація кожної пари малюнків тривала тільки 1 хвилину!

Таблиця 9

Результати методики визначення працездатності (II етап)

Прізвище та ім'я учнів --- класу --- школи №	Час виконання завдання за картою				Середня кількість указаних фігур (H)
	Nq 1	Nq 2	Nq 3	Nq 4	

Інструкція піддослідному (до II етапу): Розглянь фігури, знайдіть тільки трикутник, кружечок і прапорець. В Δ постав рисочку, в O - хрестик, у \triangleright - крапку.

За одну хвилину вкажи якомога більше потрібних фігур.

Число значення працездатності молодших школярів знаходимо за формулою:

$$F_{np.} = 5 - \frac{C_1}{29,4} + \frac{H}{1,6} \quad (1)$$

де C_1 – середній час виконання завдання I етапу методики;

H – середня кількість вказаних фігур (II етап методики);

29,4 та 1,6 – вагові коефіцієнти, що призводять результати діагностування розумової працездатності за різними методиками до однієї шкали виміру.

Тож дані про працездатність учнів отримували в результаті зведення числових даних, отриманих при реалізації методики оцінки рівня пізнавальної мотивації молодших школярів. В основу даної методики покладений принцип сумативного підходу – додавання сум, що характеризують окремі боки даної риси і виведення середнього арифметичного.

Значення працездатності (P_3) знаходили за формулою:

$$P_3 = \left(\frac{A_n}{1,5} + \frac{B_n}{0,3} + \frac{P_{зн}}{1,2} + \frac{E_{np}}{2,8} + F_{np} \right) : 5$$

або ж, використовуючи формулу 2.1.

$$P_3 = \left(\frac{A_n}{7,5} + \frac{B_n}{1,5} + \frac{D_3}{1,2} + \frac{E_{np}}{14} + \frac{C_1}{147} + \frac{H}{8} \right) + 1 \quad (2)$$

де A_n – кількість балів за тестом оцінки пізнавальної активності;

B_n – ставлення до предметів, виражене у балах;

$P_{зн}$ – семестрова оцінка з української мови;

E_{np} – кількість балів за методикою визначення працездатності;

K_{np} – числове значення працездатності;

1,5; 0,3; 1,2; 2,8 – вагові коефіцієнти, що приводять результати діагностувань різними методиками до однієї шкали виміру.

Апробація даної методики на невеликому контингенті дозволила оцінити достовірність результатів дослідження. Тобто, встановити в дослідженні процеси і явища, що дійсно існують і не є викривленими внаслідок застосування нашої методики дослідження. Про це свідчать результати кореляційного аналізу, представлені у таблиці 2.4. Як свідчать дані, валідність методики визначення працездатності учнів на основі її структурно-змістового аналізу дорівнює відповідно 0,500 та 0,611 і є задовільною. Надійність методики визначена проведенням повторного опитування. Коефіцієнт самокореляції методики у нашому випадку дорівнює $R_{jj} = 0,727$, що свідчить про її стабільність.

Тож розроблена методика оцінки працездатності молодших школярів, адекватним чином характеризує стан працездатності учнів початкових класів і може бути застосована у подальшому експериментальному дослідженні з метою її діагностування.

Тема 1.3. Дидактичні основи особистісно-орієнтованого навчання

Процес навчання - цілеспрямована активна взаємодія вчителя та учнів, у ході якої здійснюється освіта учнів. *Навчальний процес* - специфічний процес навчання в певному навчальному закладі.

Суттєвим є те, що для навчання характерна не проста взаємодія між учителем та учнями, а вмiла організація та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на оволодіння ними соціально-цінного суспільного досвіду.

Навчання - система організації способів передачі індивіду суспільно-історичного досвіду, виробленого в процесі соціальної практики: знань, умінь та навичок, способів творчої діяльності.

Знання - з однієї сторони є результатом наукового пізнання, а з другої - предмет засвоєння певної інформації. Знання передбачають розуміння, збереження в пам'яті, а також уміння відтворювати певні факти, поняття, правила, закони.

Навички - вироблені в результаті вправ автоматизовані дії, які є компонентами умінь. Розрізняють такі види навичок: навчальні, трудові, спортивні та ін.

Уміння - результат оволодіння раціональними способами та прийомами застосування знань на практиці. Це здатність виконувати складні комплексні дії на основі засвоєння знань, навичок та практичного досвіду.

Уміння та навички формуються на основі виконання певної системи вправ, удосконалюються і закріплюються в процесі творчого їх застосування в нових умовах.

Здібності - властиві особистості, які формуються в результаті активної навчально-пізнавальної діяльності і передбачають високий рівень умілості в певній частині діяльності.

Для того, щоб навчання було творчим процесом, воно повинно будуватися на дослідницькій діяльності учнів. Для цього необхідно, щоб навчання включало постановку і розв'язання системи творчих завдань. Проблематичність предмету та пошук можливих способів її розкриття перетворюють навчання в дослідницький процес, у результаті якого відбуваються здобутки нових знань, вироблення способів творчої діяльності.

Особливості процесу навчання:

1) у навчанні не ставиться мета відкриття нових істин, а лише творче засвоєння знань;

2) у навчанні забезпечується прискорений темп пізнання явищ об'єктивної дійсності;

3) знання набуваються учнями не шляхом безпосереднього дослідження, а опосередковано через слово вчителя, підручник.

У ході навчання відбувається узагальнення інформації, аналіз зв'язків засвоєння вже відкритих у науці законів та закономірностей, а також застосування знань на практиці.

Рушійними силами процесу навчання є зовнішні і внутрішні протиріччя.

Зовнішні - це протиріччя між вимогами суспільства до процесу навчання та його станом. Головні рушійні сили - протиріччя між вимогами вчителя та наявним рівнем знань і можливостей учнів. Учитель повинен створити такі умови, при яких ці зовнішні протиріччя успішно переборюються, сприяють просуванню учнів уперед. Неодмінною умовою цього є посиленість та відповідність матеріалу пізнавальним можливостям учнів.

Внутрішні - протиріччя між потребами учнів в освіченості і реальними можливостями в задоволенні цих потреб.

Розв'язання внутрішніх протирічч навчання відбувається в результаті формування мотивів уміння.

Мотиви - навчальної діяльності - внутрішні імпульси, які спонукають до відповідного ставлення до навчання, до старанності, акуратності та наполегливості. Крім внутрішніх мотивів ж й зовнішні, які називаються стимулами (тобто *заохочення*).

Класифікація мотивів учіння:

- 1) соціальні мотиви передбачають наявність почуття обов'язку;
- 2) комунікативні мотиви пов'язані з прагненням особистості до самовдосконалення і утвердження в колективі ровесників;
- 3) пізнавальні передбачають інтерес учнів до процесу здобуття знань (пов'язані з інтересом).

Три стадії інтересу:

- зацікавленість і допитливість характеризуються прагненням дитини глибше ознайомитися з явищами (виникають проблемні запитання);
 - стадія пізнавального інтересу характеризується тим, що в дітей не лише виникають проблемні запитання, а й виникає прагнення самостійно їх вирішувати;
 - стадія пізнавальної активності
- 4) професійно-ціннісні мотиви відображають прагнення учнів до вибору майбутньої діяльності.

Формування в учнів потреби в навчанні та інтересу до оволодіння знаннями відбуваються завдяки сукупності педагогічних факторів та методичних прийомів. Одним з найдієвіших факторів є особистість учителя.

Для розвитку інтересу до знань в учнів важливим є створення такої ситуації, коли учні переживають задоволення від успіхів у навчанні. Важливим стимулом навчання є обґрунтована, справедлива оцінка знань, умінь та навичок учня.

Процес навчання здійснює три основні функції:

- 1) освітня передбачає засвоєння системи наукових знань, формування

умінь та навичок як загальнонавчальних, так і спеціальних;

2) виховна передбачає формування світогляду, моральних поглядів і переконань, ідеалів, потреб, цінностей, способів поведінки а діяльності, формування якостей особистості;

3) розвиваюча: в процесі навчання повинно розвиватися мислення, сприймання, увага, пам'ять, розвиватися емоції, почуття, творчі здібності. Усі три функції взаємопов'язані і це забезпечується комплексом завдань уроку, змістом навчання, використанням різних форм, методів та засобів навчання, контроль і аналіз результатів. Навчання повинно включати оцінку всіх трьох функцій.

Мета навчання - очікуваний кінцевий результат цілеспрямованої діяльності вчителя та пізнавальної діяльності учнів (освітня, виховна, розвиваюча).

Перевірка знань учнів включає такі функції:

1) контролююча - оцінка вчителем рівня та якості засвоєних знань учнями (дає можливість встановити прогалини у засвоєнні матеріалу окремими учнями та правильно провести коригуючу роботу й методику вивчення наступного матеріалу);

2) навчальна функція передбачає проведення контролю для вдосконалення підготовки учнів (завдання на повторення, систематизацію, уточнення матеріалу);

3) діагностична функція допомагає встановити причини незнання (чи звання) учнями вивченого матеріалу;

4) виховна функція виявляється в методиці проведення уроку, в коментуванні й оцінюванні робіт, у змісті виконуваних учнями завдань.

Види контролю:

- попередній контроль (перед вивченням нового матеріалу потрібно виявити рівень знань, умінь і навичок, які мають стати фундаментом для засвоєння нової теми;

- поточний контроль (у ході вивчення нового матеріалу);
- тематичний (виявлення знань із теми);
- підсумковий (наприкінці чверті року).

Форми контролю: усна, письмова, графічна.

Процес навчання є складною цілісною системою, сукупністю взаємопов'язаних структурних компонентів. Визначальними умовами навчання як діяльності є його мети, і завдання, а також зміст навчального матеріалу, мотиви навчальної діяльності учнів. Ці умови взаємопов'язані і взаємозалежні, зокрема цілі навчання визначають його зміст, мотиви, здійснюють вплив на активність учнів і в кінцевому результаті впливають на результативність навчання. У свою чергу мотиви формуються в цьому ж процесі навчання, виховання, розвитку учнів і залежать від організації навчально-виховного процесу, від методів, засобів і прийомів навчання.

Основні компоненти процесу навчання:

- 1) цільовий;
- 2) потреби і мотиви учіння;

- 3) змістовий;
- 4) діяльнісний;
- 5) емоційно-вольовий;
- 6) регульовально-контрольний;
- 7) оціночно-результативний.

Етапи процесу навчання;

- 1) мотивація учіння школярів (що дає учням вивчення даного предмету, для чого погрібні їм ці знання);
- 2) актуалізація опорних знань, умінь і досвіду;
- 3) організація вивчення нового матеріалу;
- 4) удосконалення раніше вивченого;
- 5) визначення результативності навчання.

Навчання в сучасній дидактиці трактується як *цілісний двосторонній процес* педагогічної діяльності вчителя (викладання) та навчально-пізнавальна діяльність учнів (учіння), який спрямований на досягнення поставлених навчально-виховних завдань.

Викладання - передача учням повного обсягу знань, а також керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів, їх вихованням та розумовим розвитком. Процес викладання включає планування й організацію учіння, виховання і розвиток особистості, а також контроль та корекцію пізнавальної діяльності школярів. У процесі викладання вчитель вирішує *комплексні завдання*:

- 1) стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- 2) організація діяльності учнів з оволодіння знаннями, вміннями та навичками;
- 3) розвиток мислення і творчих здібностей учнів;
- 4) формування світогляду та морально-ест етично і культури;
- 5) удосконалення навчальних і трудових умінь і навичок.

Вікова характеристика готовності дітей до шкільного навчання

Учителі повинні добре знати фізіологічні та психічні особливості розвитку дітей і враховувати їх з організації навчання, режиму життєдіяльності школи. Тому вважаємо за необхідне нагадати найважливіші вікові характеристики дітей 6-9 років у контексті їх готовності до школи.

Організм дитини розвивається як цілісність, однак його окремі органи і системи ростуть і формуються нерівномірно та неодноразово. Існує певна черговість найбільш інтенсивного розвитку тих чи інших структур і функцій організму, що зумовлює його життєздатність, готовність до певної діяльності в конкретний віковий період. Це - одна з фізіологічних основ *здійснення вікової періодизації на підставі визначення провідного типу діяльності, який, породжує в дитини психічні новоутворення*. "Вибірковість" фізіологічного розвитку зумовлює підвищену чутливість організму до впливу тих чи інших чинників. Наприклад, у період інтенсивного розвитку мозку організм особливо чутливий до нестачі в їжі білків., розвиток мовних функцій потребує мовного слідування, моторики - рухової активності.

Отже, здатність дитячого організму до навчальної діяльності, його стійкість проти впливів середовища зумовлюються рівнем дозрівання відповідних функціональних систем. Тому визначення того, чого краще навчати дітей різного віку, повинне мати і фізіологічне обґрунтування. Важливо також знати, що готовність дитини до окремих видів ігрової, навчальної, трудової, спортивної діяльності формується: неодноразово.

Установлено таку послідовність зміни провідних видів діяльності дитини;

- 1) безпосереднє емоційне спілкування дорослих з немовлям;
- 2) предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому віці;
- 3) рольова гра дошкільника;
- 4) навчальна діяльність молодшого школяра;
- 5) громадська і комунікативна діяльність підлітка;
- 6) навчально-професійна діяльність старшокласника.

Для коленого етапу характерні періоди стабільного й критичного віку (Л.Виготський). У стабільному віці розвиток здійснюється головним чином за рахунок малопомітних змін особистості, які, стрибкоподібно нагромаджуючись, виявляються в новоутвореннях. У відносно короткий проміжок часу відбуваються значні зрушення в розвитку особистості дитини, що є виявом кризи віку. Отже, за Л.С.Виготським, віковий розвиток - діалектичний процес, у якому перехід від одного віку до іншого здійснюється не еволюційним, а революційним шляхом.

Проте положення про неминучість криз у переходах людини від нижчих до вищих рівнів психічного розвитку, на думку Г.С.Костюка, є дискусійним. Численні життєві факти свідчать, що кризи, конфлікти в цьому процесі не обов'язкові, оскільки зумовлюються індивідуальною своєрідністю життєвих умов окремих дітей і підлітків.

Початкова школа виростає з дошкілля. Цей період психологи і педагоги визначають як унікальний у психічному становленні людини, оскільки саме тоді закладаються фундаментальні основи розвитку, пробуджуються і змінюються передумови та механізми оволодіння різноманітними видами людської діяльності. Коротко пригадаємо, як ці передумови формуються в дошкільнят.

Найважливіша особливість *раннього віку (до 3 років)* - надзвичайно швидкий темп розвитку органів сприймання та їх диференціювання. Йде велика робота нервової системи - утворення складних умовних рефлексів. Друга особливість - інтенсивний розвиток рухових навичок, формування мовлення. Трирічна дитина вже розмовляє реченнями, вільно розуміє мову дорослих, якщо зміст її не виходить за межі життєвого досвіду малюка. Цей вік характеризується також великою залежністю психічного й фізичного здоров'я дитини від умов соціального середовища. Тому продуманий і доцільний режим життя малюка - важлива гігієнічна умова повноцінного розвитку його нервової системи.

У переддошкільний період (3-6 років) темпи фізичного розвитку сповільнюються, зате інтенсивно розвиваються вегетативні функції,

передусім — серцево-судинна система, органи дихання, хоча низький рівень розвитку систем, які забезпечують постачання кисню в м'язи, недосконала ще регуляція процесів обміну. Звідси низька витривалість дитячого організму до значних навантажень. Виразна особливість цього віку — інтенсивний розвиток рухових аналізаторів, що й зумовлює велику потребу в руховій активності. Діти із задоволенням виконують не лише прості природні рухи (ходіння, біг, підстрибування, лазіння), а й складні. Вони вже вміють і повинні самостійно вдягатися, роздягатися тощо.

Характерна особливість дітей переддошкільного віку - активне прагнення до пізнання світу,

У переддошкільний період формується готовність до систематичного шкільного навчання. Про шестирічну дитину напередодні школи можна говорити як про особистість, бо вона вже може усвідомлювати свою поведінку, порівнювати себе з іншими.

Під час перебування дітей у дошкільних групах педагоги дістають достовірні знання про те, на що здатний кожний вихованець: його працездатність, мислення, мовлення, чого він чекає від школи, вчителя. Усе це - гарантія плавного, безболісного переходу до навчання. Добре, коли спільними зусиллями педагогів поступово нагромаджуються дані про кожну дитину на *єдиній психолого-педагогічній карті* за такими напрямками:

- фізичний розвиток (зріст, вага, зір, слух, сила, координація рухів, швидкість вимірюються 2-3 рази на рік);
- психологічні якості (активність, темп реакцій, темперамент, емоційна спрямованість, естетичні уподобання тощо);
- пізнавальні здібності (спостережливість, увага, пам'ять, мислення, уява);
- загальний розвиток, поінформованість, розвиток мовлення, володіння читацькими, графічними та обчислювальними вміннями і навичками (для школярів);
- самооцінка і самоконтроль;
- особливості характеру і поведінки (організованість, працелюбність, самостійність, доброта, скромність, правдивість, ставлення до себе, інших людей, природи тощо);
- пізнавальні інтереси і мотиви учіння.

Ця карта передається до школи, де поповнюється потім записами вчителя-класовода. Такий фактичний матеріал надзвичайно важливий для корекції поведінки дітей, спілкування з батьками.

Отже, перехід від дошкільного до шкільного дитинства готується в процесі провідної діяльності - гри і дошкільних форм навчання (розвиток мовлення, малювання, ліплення, конструювання). До кінця дошкільного віку в дитини формується ряд психічних новоутворень, а саме:

- прагнення до суспільної значущої діяльності;
- здатність довільно керувати своєю поведінкою, спрямовувати зусилля на розв'язання пізнавальних завдань;

- уміння робити елементарні узагальнення;
- практичне оволодіння мовою;
- уміння налагоджувати стосунки з ровесниками, разом гратися й працювати.

Які вікові особливості молодших учнів проявляються в новій для них навчальній діяльності? Змістовну характеристику молодших школярів знаходимо в працях Г.Люблінської, Г.Костюка, О.Скрипченка, Т.Косми, Н.Лейтеса. Психологи відзначають, що діти цього віку, як правило, слухняні, з готовністю виконують вимоги дорослих. У них яскраво виявляється *наслідувальність* - важливе джерело успіхів у початковому навчанні. Молодші учні схильні до приучування та емоційного сприймання. Особливістю їхньої розумової діяльності є те, що вони часто обмежуються сприйняттям зовнішніх ознак, понять, явищ. *Ніби губка, вбирають знання, але не завжди усвідомлено.* Такі вікові особливості, як беззастережне підкорення авторитетові, підвищена сприйнятливність, вразливість, багато в чому визначають навчальні досягнення молодших школярів.

Учителі початкових класів відзначають зросло поінформованість своїх вихованців про навколишнє життя. Багато дітей приходять до школи, вмючи читати, лічити, добре володіючи мовою. Однак непоодинокі випадки, коли інтелектуальний розвиток випереджає розвиток мотивації і вольових якостей.

Характерна особливість молодших школярів - їхня "демократичність" у поводженні з учителем, мимовільність поведінки, невміння узгоджувати свої дії з нормами шкільного життя.

Як і дошкільники, молодші школярі - "чомучки". Вони часто запитують дорослих: "Що це? Як це трапилось? Звідки взялося?", і не задовольняються короткою відповіддю. Вони неодмінно хочуть знати причину події, обставини, як і що відбувалося тощо.

Інколи 9-10-річна дитина виявляє риси, типові для підлітків: виразний пізнавальний інтерес, товариські нахили, витримку, певну критичність в оцінці дорослих, наполегливість у досягненні мети тощо. Водночас ці діти, порівняно з підлітками, безпосередніші, легко захоплюються новою діяльністю, новими друзями, легко змінюють свої оцінки й прихильності.

Характерна риса молодших школярів - підвищена чутливість, здатність глибоко й болісно переживати. Цю особливість дитячих емоцій з вражаючою достовірністю розкрито в багатьох художніх творах. Пригадаймо твори Тараса Шевченка, Лесі Українки, Михайла Коцюбинського, Бориса Грінченка або повісті про свої дитячі роки Сергія Аксакова, Льва Толстого, Максима Горького,

З роками забуваються факти, обставини, подій а гостре почуття, пережите в дитинстві, лишається в пам'яті. Тож важливо, щоб учителі не забували про це, спілкуючись із дітьми.

Посилення мотивації учіння

Нові педагогічні теорії, інноваційні технології, які все частіше впроваджуються в навчально-виховний процес сучасних шкіл розширюють

можливості вчителів в оптимізації пізнавальної діяльності учнів. Великі резерви позитивних зрушень у формуванні мотивації навчання молодших школярів криються в проведенні системної роботи, яка б забезпечила виявлення основних стимулюючих факторів, що зумовлюють ставлення дітей до інтелектуальної праці.

Отримана інформація надасть право педагогу ліквідувати негативні симптоми атрофії пізнавальних мотивів в учнів, спроектувати шляхи підвищення ефективності їх когнітивних та комунікативних процесів.

Працюючи над проблемою формування мотивації пізнавальної діяльності молодших школярів, вивчалися не тільки їх вікові та індивідуальні особливості, розглядалася типологія побудови вольового акту та психологічна підготовленість учнів до школи, а й простежувалася динаміка впливу цих факторів на особистість кожної дитини під час навчання в 2-4 класах. Психологічний аспект проблеми полягає в тому, що в ході інтелектуальної роботи в учнів з'являються почуття, емоційні переживання, реалізуються духовні потреби, розвиваються здібності, формуються мотиви та переконання, які в комплексі зумовлюють ставлення дитини до пізнавальної діяльності.

Під мотивацією в дидактиці розуміють будь-яке бажання, інтерес, прагнення, потреби, які спрямовані на визначений об'єкт. Мотиваційні дії завжди пов'язані зі ставленням учня до об'єкта, що його цікавить.

Мотиви-дії через пізнавальні потреби завжди пов'язані з проблемною ситуацією. Розуміння учнями проблеми та їх прагнення самостійно знайти шляхи її розв'язання пов'язані з рівнем пізнавального інтересу до даної теми, питання, що виникає в проблемній ситуації.

Ми є свідками багатьох фактів, коли дитина дуже чекала вступу до школи, і в очікуванні нового швидко втратила бажання вчитися саме в силу того, що у школі вона не зустріла того, що б зміцнило її очікування. Все стає сірим, буденним, примушуючи учня бути лише виконувачем волі і вимог учителя.

У процесі учіння школяр не може виступати тільки об'єктом. Навчальна діяльність в цілому, якщо вона побудована на основі міжсуб'єктних відносин учителя і учнів, завжди дає більш вагомий результати. Навчання, при якому учень діє завжди тільки за вимогою вчителя, не має цінних внутрішніх потреб, не є для вчителя суб'єктом навчальної діяльності - нераціональне навчання, на нього без потреб витрачений час, сила і енергія вчителя.

На основі спостереження за поведінкою молодших школярів 2-4 класів, вивчення результатів та продуктів їх навчальної роботи, приходимо висновку, що не завжди рівень розвитку дітей відповідає їх віковим характеристикам, описаним у психолого-педагогічній літературі.

Мотиваційна сфера молодших школярів ще досить нестійка, місце основного домінуючого мотиву може займати то одне, то інше спонукання, в залежності від стану дитини і тих ситуацій, в яких вона знаходиться (ситуації навчання, взаємовідношення з вчителями і однокласниками, стан здоров'я).

Всім, без винятку, дітям притаманні також такі соціальні потреби, як потреба в пізнанні і схваленні, потреба в самоствердженні (намагання ствердити себе в тих чи інших досягненнях), потреба в спілкуванні. У шкільному житті предмети задоволення потреб визначаються тільки після включення дитини в діяльність учіння, під впливом умов її організації, типу спілкування з учителем, загального емоційного клімату в класі.

Таким чином, із перших днів перебування учня в школі, проводилася робота щодо формування суспільно значущих мотивів, предметів і способів задоволення потреб. Широкі пізнавальні мотиви були спрямовані на одержання нових знань, на сам процес нової дії, на нові незвичайні явища. Як показали дослідження, до кінця навчального року лише в окремих учнів 2 класу були сформовані навчально-пізнавальні мотиви – орієнтація на засвоєння засобів одержання знань.

Крім того, значна частина другокласників виявилася "добре освідчена" в широких соціальних, загально визнаних мотивах і з успіхом користувалися ними. Наприклад, "... хочу в школу, щоб потім вступити до інституту", "буду вчитися на "дванадцять", щоб допомогати татові і мамі, коли вони стануть старенькі" і таке інше. Хоча в цьому віці віддалена мотивація практично ще мало впливає на поведінку дитини, кінцевий результат діяльності не має достатньо мотивуючої дії.

У процесі дослідження було помічено, що вузькі соціальні мотиви відповідають важливим соціальним потребам (у спілкуванні, в самоствердженні), а потреба в схваленні та визнанні, потреба "бути дорослим" у 6-річному віці приймає форму тенденції зайняти нову соціальну позицію, а саме (під дією суспільної установки на школу) – позицію школяра, і виконувати пов'язану з цим положенням серйозну суспільно вагому діяльність. Потреба у визнанні виражалася в двох планах: а) бути, як усі діти класу; б) бути першим, що є основою формування "престижної мотивації" і проявлялося в спробах різного роду самоствердження (намагання домінувати серед однолітків, зайняти позицію лідера).

Дослідження показало, що у молодшому шкільному віці позитивні мотиви проявляються:

- а) в намаганні учня одержати схвалення з боку вчителя шляхом виконання будь-яких його вказівок, при цьому вимагається схвалення не тільки в процесі діяльності, за будь-яких труднощів або невпевненості в своїх силах, але також і при одержанні результату, у правильності якого вони впевнені ("нехай учитель і учні бачать, який я молодець!");
- б) у намаганні одержати схвалення з боку батьків (поставте мені "одинадцять", щоб мама знала");
- в) у намаганні одержати задоволення від процесу спілкування з учителем, із однолітками;
- г) у прагненні завоювати визнання і схвалення з боку однокласників у ході взаємодії, контактів, у ситуаціях надання допомоги на уроках.

Учитель має багато можливостей для вивчення мотиваційної сфери своїх вихованців за допомогою методів, які не порушують ходу навчально-

виховного процесу, не вимагають спеціальної психологічної підготовки і є посилюючими для кожного вдумливого педагога.

Спостереження за динамікою змін у проявах мотивації дозволило з достатньою мірою надійності зробити висновки щодо стану мотивів учіння, про вплив на них різних форм навчання і особливостей навчального матеріалу.

Окремі питання, що стосувалися “відомих” мотивів, уточнювалися в ході індивідуальної бесіди (Що тобі найбільше подобається в школі? Чи хочеш ти, щоб урок був довшим?).

Під час виконання дітьми навчальних завдань різної складності здійснювалося планомірне спостереження за особливостями організації їх діяльності. Щоб більш вдало вибирати засоби педагогічного впливу, нам важливі були такі:

1. Які завдання і в якій формі (прямій навчальній чи ігровій) краще сприймає учень.
2. Швидкість включення в роботу.
3. Як сприймає інструкцію.
4. Чи достатньо і повно засвоює спосіб дії.
5. Намагається працювати в групі чи індивідуально.
6. Як поводить себе у складних ситуаціях: кидає роботу чи намагається якимось чином її закінчити (за допомогою дорослих, ровесників чи самостійно).
7. Як довго може виконувати однотипну роботу.
8. Чи помічає свої помилки і чи намагається їх виправити.
9. На що в першу чергу орієнтується: на відповідність зразкові чи на оціночне судження дорослого.
10. Наскільки адекватною є реакція на успіх при виконанні завдання.

Аналіз даних, одержаних у ході спостереження, дає можливість визначити найбільш “вразливі” місця в структурі діяльності учня і спланувати подальший її розвиток, спираючись на досягнутий рівень.

Разом з тим, у процесі дослідження було виявлено і цілий ряд недоліків, що проявляються у більшості дітей молодшого шкільного віку:

– найменш розвинута у молодших школярів здібність аналізу (і, зокрема, аналізу певної задачі). Етап попереднього ознайомлення з тим, що слід проаналізувати недостатній, часто цьому заважає недостатньо чітка структура задачі, яка не сприяє виявленню необхідних вагомих елементів;

– молодші школярі, як правило, відчують значні затруднення при визначенні способу дії і не усвідомлюють необхідності оволодіння ним.

Якщо в умові задачі відсутній прямий показ способу дії, то близько 90% дітей починають роботу з маніпулятивних дій, за ходом яких намагаються усвідомити задачу (часто реконструюючи інструкцію), або одержати оціночне судження дорослого. Таким чином, якщо вчитель спеціально не обумовлює спосіб дії, а тільки демонструє її, учні працюють на рівні

наслідування, а успішність контролюється за підсумком, шляхом підвищення його з еталоном.

Важливо не тільки і не стільки надати учневі етальонне розв'язування, як показати способи аналізу задачі, шляхом пошуку розв'язання і контролю його правильності.

Завдання початкових класів – закласти фундамент сприйняття учіння як діяльності, розвивати соціальні і пізнавальні мотиви, розвивати елементи навчальної діяльності.

Які ж основні психолого-педагогічні фактори, що повинні забезпечити оптимальне розв'язання цих завдань?

1. Адекватний віковим можливостям зміст, що є в програмі.
2. Методи і форми, в яких зміст має максимальний розвиваючий ефект.
3. Професійна майстерність педагога, котрий повинен не тільки віртуозно володіти методикою, але й володіти високою внутрішньою культурою і педагогічним тактом. Робота з дітьми цього віку вимагає підвищеної вимоги до психічних якостей учителя, а також до ступеню емоційності, тому що розуміння і запам'ятовування матеріалу тісніше пов'язане з прямим емоційним впливом.

Виховуючий і навчаючий вплив педагога переломлюється через ті психічні якості, які є в дитини на момент приходу її до школи. Тобто процес засвоєння нових знань, навичок, умінь, процес формування якостей особистості має індивідуальний характер. Ефект усіх навчально-виховних зусиль педагога буде вище, якщо ширше арсенал методів, котрими володіє педагог і чим більший підбір форм і методів у залежності від індивідуально-психічних особливостей учнів.

Індивідуалізація підходу вимагає від учителя знань як умов життя, так і мотивації, інтелекту та емоційно-вольового розвитку дитини. З метою надання певної структури емпіричному матеріалу, вважаємо корисним дослідити три важливі складові:

- мотиваційну;
- пізнавальну (інтелектуальну);
- емоційно-вольову, визначивши рівень розвитку конкретного учня за кожним із цих параметрів.

Під високим рівнем розвитку мотивації учіння в початкових класах розуміємо гармонійне поєднання суспільних і пізнавальних мотивів і потреб, наявність реально діючих навчальних мотивів при оптимальному ступені розвитку потреби у визнанні.

Низький рівень мотивації учіння характеризується перевагою ігрових мотивів, низьким рівнем розвитку пізнавальної потреби, завищеної чи нерозвинутої потреби у визнанні.

Високий рівень емоційно-вольової сфери молодшого школяра припускає: достатній розвиток уваги, пам'яті і мислення, що дозволить учневі прийняти задачу доступною за рівнем інтелектуальної складності, здатність зберегти мету діяльності до її досягнення (в межах 15-18 хвилин),

пошук раціональних шляхів для її розв'язання, стійкість до відволікаючих факторів; намагання переборювати труднощі, контроль за успішністю своїх дій.

Низький рівень емоційно-вольової регуляції має різні характеристики, часто протилежні, але в результаті підсумку вони призводять до порушення діяльності. Діти не здатні до тривалих зусиль, не можуть зосередитися на певному завданні – переважають імпульсивні дії. Спостерігається повільний або неадекватно швидкий темп роботи, завдання нерідко залишається незакінченим, часто спостерігається неадекватно емоційний стан.

У результаті вивчення контингенту учнів молодших класів визначались поєднання описаних рівнів розвитку мотиваційної, інтелектуальної і емоційно-вольової сфери, які утворюють певні типи.

Опишемо типи молодших школярів, які найчастіше зустрічаються. Дітей першого типу відрізняє низький рівень довільності психічних функцій і поведінки при достатньо високих пізнавальних здібностях і вираженій навчальній спрямованості мотивів.

Недостатній розвиток вольових рис проявляється в імпульсивності, ситуативності в поведінці, відсутнє вміння проконтролювати себе. Відповідно, успіхи дітей цього типу нестабільні, з плином часу накопичуються прогалини в знаннях і вміннях, від чого зменшується пізнавальна активність. Без своєчасної допомоги виникає тривожність, невпевненість у власних силах; мотиви учіння ослаблюються, тому що зусилля не завершуються позитивним результатом.

Дітям даної групи необхідна допомога з боку вчителя. Це копітка робота з формування довільності з поступовим ускладненням завдань: від подрібненого завдання інструкції до виділення опорних пунктів. Особливо важливий своєчасний контроль.

Для мобілізації уваги дітей і підвищення ефективності сприйняття використовують яскраві ілюстрації, макети, спираючись на пізнавальні потреби дитини і включаючи її в активну вмотивовану діяльність для засвоєння того чи іншого матеріалу.

Часто трапляються учні, для яких характерна відсутність мотивів учіння при низькому рівні розвитку довільності психічних процесів, при істотних недоліках у мотиваційній і емоційно-вольовій сферах. Рівень інтелектуального розвитку у дітей даної групи достатній для успішного оволодіння програмним матеріалом. Школа їм подобається тим, що “тут багато дітей”, “є цікаві уроки”, тобто помітне переважання позанавчальної активності. Пізнавальні мотиви характеризуються позанавчальною направленістю.

При відсутності належної мотивації виконання навчальних завдань для таких учнів може стати важким (у зв'язку з невмінням зосередитися, уважно вислухати завдання, організувати свою діяльність).

У силу досить адекватної оцінки (“бути кращим за інших”), учні цієї групи швидко орієнтуються, у якій діяльності вони можуть реалізувати свої актуальні потреби, тверезо оцінюючи свої можливості, вони вже з перших

днів перебування у школі, віддають перевагу діяльності, яка не вимагає особливих вольових зусиль. Соціальні і пізнавальні потреби задовольняються в практичній, ігровій і “творчій” діяльності, де повністю сформовані мотиви і еталони. Частіше всього, причина несформованості мотивів учіння у дітей цієї групи криється в недостатній увазі з боку батьків до виховання позитивного ставлення до школи.

Опираючись на високі пізнавальні здібності своєї дитини, батьки часто з міркування престижу навчають дитину тому, що “проходять” у школі, користуючись не зовсім педагогічними методами і не турбуючись про правильні прийоми роботи. Це ті можливі причини низького розвитку навчальної мотивації: вчитель не завжди може знайти правильний індивідуальний підхід до такого учня, окрім того, такі діти, на перший погляд, не викликають особливого занепокоєння і часто педагог залишає без уваги ті факти, що свідчать про виявлення зовсім інших якостей поза навчальними ситуаціями.

Звичайно, мотиваційна спрямованість цих дітей на пізнавальний процес, природна допитливість сприяють підвищенню рівня успішності їх навчання. Організація індивідуальної роботи з учнями цієї категорії надасть можливість їм завчасно закінчити курс навчання, передбачений програмою початкової школи.

У 13% молодших школярів спостерігається гальмування розвитку психологічних процесів, пізнавальна пасивність на уроках, нездатність самоорганізуватись у роботі. З них 15% дітей мають дуже низький рівень знань, не вміють застосувати їх на практиці, не володіють елементарною теоретичною лексикою, тому залишаються на другий рік.

1) Високий рівень психологічної дошкільної підготовленості мають учні, які бачать проміжний та кінцевий результат дії, операції, логічно обґрунтовують свої судження. В учнів цієї категорії склалось свідоме ставлення до школи, тобто вони аргументують своє бажання навчатися цілеспрямованою пізнавальною активністю, вказують на необхідність опанування ними програмового матеріалу заради самовдосконалення. Такі діти швидко налагоджують контакт із людьми, які їх оточують, не бояться залишатись у класі без нагляду батьків.

2) Середній рівень психологічної підготовленості мають учні, які вбачають суттєві відмінності між предметами та явищами, не припускаються помилок у цій роботі, але іноді сплутують подібні й відмінні ознаки об’єктів. Вони досить чітко формулюють свої думки, але в процесі розповіді іноді порушують хронологічний порядок подій. Мотиваційна готовність таких дітей до навчальної діяльності виражена наявністю як змістової, так і формальної сторін: їх приваблює сам пізнавальний процес, засвоєння навичок читання, письма, лічби і не менше значення має набуття ними статусу учня, придбання нової форми, шкільного приладдя і т.п. Комунікативна розкутість властива їм лише за умови присутності близьких, добре знайомих людей. У колі чужих осіб у них з’являється недовготривале

відчуття дискомфорту - з часом вони поступово знаходять спільну мову з оточуючими.

3) Низький рівень психологічної підготовленості властивий для тих дітей, які при визначенні головних ознак об'єкта звертають увагу на неістотні властивості (або обмежуються констатацією однієї властивості), відчують труднощі при необхідності об'єднати предмети, явища в групі за їх спільними характеристиками. Такі учні не можуть самостійно справитись із завданнями, швидко стомлюються від інтелектуальної діяльності. Їм дуже важко побудувати зв'язну розповідь, лише при наведенні дорослими допоміжних питань вони можуть обґрунтовано висловити свою думку. При проведенні експериментального дослідження було виявлено нездатність деяких дітей цієї категорії відповісти на елементарні запитання (про їх місце проживання, професію батьків, орієнтацію в просторі (лівий, правий, верх, низ і т.ін.).

Решта дітей молодшого шкільного віку (62,7%) мають такий рівень розвитку, який відповідає загальноприйнятим віковим нормам, тому дозволяє характеризувати їх потенційні можливості навчання як середні. Такі учні успішно включаються в пізнавальну діяльність, мають глибокі знання в межах програмного матеріалу, вміють їх застосовувати в нових умовах. Однак, типовим для них є потреба в отриманні допомоги з боку вчителя, батьків, недостатня сформованість навичок (вони іноді роблять механічні помилки, розгублюються і не можуть виконати завдання і т.п.).

Отже, визначено три рівні розвитку дітей молодшого шкільного віку: високий, середній і низький, якими зумовлена їх успішність та характер мотивації пізнавальної діяльності учнів.

Закономірності і принципи навчання

Закономірності - суттєвий об'єктивний зв'язок між явищами.

Закономірності навчання - об'єктивний, суттєвий, постійний зв'язок між педагогічними явищами, реалізація якого забезпечує розвиток процесу навчання по висхідній лінії. Вони відображають зв'язок між діяльністю вчителя, діяльністю учнів та змістом навчання. Вони є теоретичною основою принципів навчання.

Дидактичні закономірності об'єктивно існують у реальному навчальному процесі і відображають дію педагогічних законів.

Принципи навчання - вихідні положення, на які необхідно спиратися в практичній навчальній діяльності.

Принципи навчання відображають основні вимоги до практичної організації процесу навчання у відповідності із закономірностями.

Правила навчання - конкретні вимоги до викладання, практичне судження про діяльність учителя за певних умов.

Взаємозв'язок між закономірностями, принципами та правилами навчання

Закономірності навчання (виявляються наукою, тобто методикою викладання окремого предмету) - принципи навчання (формулюються у відповідності із закономірностями) - правила навчання (сукупність правил навчання, які конкретизують, роз'яснюють реалізацію кожного принципу навчання).

Загальні закономірності навчання - закономірності, властиві процесу навчання як органічній частині виховання.

I. Харламов до загальних закономірностей відносить:

- 1) спрямованість навчання на вирішення завдань гармонійного розвитку особистості;
- 2) активно-діяльний характер навчання (практичне застосування набутих знань, усвідомлення учнями необхідності набутих знань у подальшому житті);
- 3) сутність потреб, мотивів учіння та активної навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- 4) розкриття природних здібностей і творчих задатків учнів;
- 5) опора на позитивне в навчанні;
- 6) поєднання поваги і вимогливості до учнів;
- 7) урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у навчанні;
- 8) узгодженість та єдність педагогічних зусиль школи, сім'ї та громадськості,

Закономірності навчання вперше розробив Я.Коменський у своїй праці "Велика дидактика". Він писав: "Не достатньо робити що-небудь, необхідно прагнути до легкості". Педагог обґрунтував, що навчання буде відбуватися легко за таких умов:

- 1) коли до навчання приступати вчасно;
- 2) коли дитину підготувати до сприйняття нового матеріалу;
- 3) якщо в навчанні рухатися від загального до конкретного, від легкого до складного;
- 4) якщо не вивчати надмірно велику кількість матеріалу;
- 5) рухатися вперед, не поспішаючи;
- 6) не давати такого матеріалу, який не відповідає віку учня;
- 7) якщо в навчанні все буде передаватися через чуттєве сприйняття нового;
- 8) якщо навчання матиме для дітей безпосередню користь.

Принципи навчання:

1) **принцип науковості.** Суть його в тому, що навчальний матеріал має носити науковий характер, відповідати певній галузі науки, навчальний матеріал повинен бути науково перевірений;

2) **принцип систематичності та послідовності,** тобто послідовність викладу навчального матеріалу, логічний перехід від засвоєння попереднього

до нового матеріалу. Системність здобуття знань забезпечує системність мислення учнів;

3) принцип доступності викладу матеріалу реалізується в процесі переходу у вивченні матеріалу від простого до складного. Педагог має володіти майстерно словом, точністю мови, емоційністю;

4) принцип свідомості й активності учнів передбачає широке використання в навчанні проблемних методів, задіяння всіх психічних процесів, які сприяють активізації пізнання. Учні мають виступати активними учасниками навчального процесу, а не пасивними спостерігачами;

5) принцип наочності передбачає навчання на основі живого сприймання конкретних: предметів і явищ дійсності або їх зображень. Види наочностей: *образна* (картини, таблиці, моделі, муляжі, математичні фігури), *символічна*, (географічні карти, схеми, графіки); *натуральна* (рослини, тварини, гірські породи);

6) принцип міцності знань, умінь, навичок, тобто закріплення і застосування знань, умінь та навичок у процесі повторення;

7) принцип індивідуалізації та диференціації навчання, тобто врахування рівня розумового розвитку, знань та умінь учнів, їх пізнавальних здібностей; подавати навчальний матеріал для учнів з урахуванням їхнього загального розвитку;

8) принцип зв'язку навчання з життям полягає у використанні на уроках життєвого досвіду учнів, розкритті практичної значимості знань, застосуванні їх у практичній діяльності;

9) принцип емоційності навчання реалізується через образний, емоційний виклад матеріалу, мову вчителя, його ставлення до учнів, зовнішній вигляд;

10) принцип демократизації, тобто організація навчання відповідно до умов розвитку суспільства, врахування особливостей навчання залежно від розвитку дитини та використання ефективних форм впливу на неї;

11) принцип виховання здорової дитини. Передбачає те, що на кожному уроці потрібно проводити фізкультхвилинки;

12) принцип етнізації. Забезпечує подання навчального матеріалу, спираючись на народну творчість, традиції, звичаї;

13) принцип оптимізації навчально-виховного процесу передбачає розумовий, психічний і фізичний розвиток дитини;

14) принцип навчання на загальнолюдських цінностях, тобто на законах добра, справедливості, милосердя, дружби, товариськості, честі та ін.

Метод - спосіб діяльності, спрямований на досягнення поставленої мети. За допомогою певного методу засвоюються певні поняття,

Методи навчання - способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, за допомогою яких здійснюється процес навчання, тобто озброєння учнів певними знаннями, уміннями та навичками. Метод навчання визначає характер і спосіб діяльності вчителя та учнів. Він являє собою впорядковану систему взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності вчителя і

навчально-пізнавальної діяльності учнів. Метод навчання складається з окремих компонентів. Основним компонентом є прийом навчання.

Прийом навчання — це складова частина або окрема сторона методу, завдяки якій реалізуються окремі дидактичні завдання.

Наприклад, метод вправ складається з таких прийомів:

- 1) показ учителем, як необхідно застосовувати знання на практиці;
- 2) повторення побачених дій учнями;
- 3) тренування, спрямоване на вироблення навичок та умінь.

Прийом навчання включає цілеспрямовані дії і складається з кількох операцій.

Наприклад, метод роботи з підручником може бути реалізований, завдяки наступним прийомам:

- 1) створення проблемної ситуації;
- 2) самостійний аналіз тексту учнями;
- 3) робота з ілюстраціями;
- 4) фіксування основних понять, складання плану.

Структура методів навчання:

- 1) змістовий компонент (оволодіння певною інформацією учнями);
- 2) мотиваційний компонент (зацікавлення учнів у вивченні нового матеріалу);
- 3) практичний компонент;
- 4) корекційний компонент (корекція навчально-пізнавальної діяльності учнів).

Функції методів навчання:

1) освітня (навчальна) полягає в тому, щоб оптимально сприяти формуванню високоосвіченої, ґрунтованої особистості з високим культурним рівнем;

2) виховна реалізується завдяки прийомам, що акцентують увагу учнів на виховних ідеях, моральних якостях, наприклад, літературних персонажів. З іншого боку виховна функція полягає в тому, що методи навчання повинні сприяти гуманним відношенням між учителем і учнями;

3) розвиваюча функція полягає в тому, щоб методи навчання забезпечували психічний та фізичний розвиток особистості;

4) організаційна полягає в правильному підборі методів та прийомів із метою реалізації навчально-пізнавальної діяльності.

Є декілька класифікацій методів навчання. Наприклад:

- за джерелом знань - словесні, наочні, практичні;
- за основною дидактичною метою - методи набуття нових знань, формування вмінь і навичок, закріплення, застосування знань, перевірка знань;
- за ступенем активності учнів - методи пасивні (пояснення, розповідь учителя, лекція), активні (метод вправ, контрольні роботи, робота з підручником).

Російські вчені-дидакти М.Скаткін і І.Лернер розробили класифікацію загальнодидактичних методів навчання, зокрема:

- пояснювально-ілюстративний;
- проблемного викладу матеріалу;
- інструктивно-репродуктивний;
- формування творчих можливостей учнів.

На сьогодні вважається найдосконалішою класифікація методів навчання за Ю.Бабанським:

I. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

У межах цієї групи є підгрупи методів, які виділяються за різними ознаками в залежності від способу передачі і засвоєння інформації учнів.

Методи цієї групи діляться на три групи:

- а) словесні; б) наочні; в) практичні.

Словесні методи навчання - розповідь, бесіда, пояснення, інструктаж, шкільна лекція.

Розповідь — монологічна форма передачі знань учням, її особливістю є відсутність питань. Види розповіді: 1) розповідь-вступ; 2) розповідь-виклад; 3) розповідь-заключення.

Головні умови організації розповіді: чітке формулювання теми; продумування плану; вибір раціональної послідовності розкриття теми; вдалий підбір прикладів та *ілюстрацій*; підтримка певного емоційного тону.

Позитивним у методі розповіді є виклад значної кількості інформації за короткий час, емоційний характер розповіді впливає на почуття учнів.

Недолік методу розповіді - мисленева активність учнів невисока. У процесі розповіді доцільно практикувати:

- 1) короткі записи учнями постійної інформації, складання схем;
- 2) як прийом - розповідь від імені очевидця;
- 3) підвищувати ефективність розповіді риторичними, проблемними, узагальнюючими запитаннями.

Бесіда - діалог між учителем та учнями. Види бесід: індивідуальна (коли вчитель запитує одного учня з метою перевірки його знань) і фронтальна (вчитель ставить запитання до всього класу, а також, коли запитання ставить один учень, а відповідає інший, або вчитель); репродуктивна (спрямована на відновлення вивченого матеріалу); евристична бесіда (включає елемент творчості, вимагає роздумів, це послідовні проблемні запитання, у ході відповідей на які учнів встановлюють внутрішні причинно-наслідкові зв'язки між явищами).

Види питань: основні, додаткові, навідні.

Пояснення розкриває зміст окремих фактів, явищ, законів. За допомогою пояснення вчитель підводить учнів до розуміння складних питань.

Методика пояснення:

- 1) супроводжувати пояснення наочною, записами на дошці;
- 2) полонення повинно спиратися на опорні знання учнів;
- 3) пояснення повинно бути доказовим, науково переконливим;

4)у процесі пояснення доцільно використовувати прийом порівняння, логічні паузи, за допомогою яких виділяють головну думку.

Інструктаж - підготовка, спрямування навчально-пізнавальної діяльності учнів на засвоєння ними певних знань, умінь, навичок. Види інструктажу;

- 1)фронтальний, індивідуальний;
- 2)усний, письмовий;
- 3)вступний;
- 4)поточний;
- 5)заключний (підсумковий).

Шкільна лекція дає можливість послідовна в певній системі викласти матеріал глибше, розкрити складну тему, наукову проблему.

Наочні методи забезпечують залучення учнів до активної діяльності із засвоєння знань.

Метод спостереження - тривале, цілеспрямоване сприйняття об'єктів або явищ із фіксацією змін, які з них відбуваються, виявленням внутрішніх зв'язків та розкриття сутності явищ.

Метод ілюстрування включає роботу з наочними посібниками (показ плакатів, карт, схем). Може бути цілісний показ, показ окремих частин, показ взаємозв'язків або певних етапів.

Метод демонстрування - показ рухомих засобів наочності (приладів, технічних установок і т.д.).

Практичні методи забезпечують набуття знань не лише через розумові дії, а й через практичні. До них належать такі методи:

- а) вправи;
- б) лабораторні роботи;
- в) самостійні роботи.

II Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності - це методи, спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню учнів навчальною інформацією, їх поділяють на дві групи:

- 1) методи формування пізнавальних інтересів учнів:
 - метод створення ситуації новизни навчального матеріалу;
 - метод опори на життєвий досвід учнів;
 - метод пізнавальних ігор;
 - метод створення відчуття успіху в навчанні (прийоми: еврика, навмисна помилка);

2) метод стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні,
 III. Методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

- а)метод усного опитування;
- б) письмовий контроль.
- в)тестування.
- г)іспити (екзамени).

Методи навчання за характером логіки, пізнання:

1. *Аналітичний* - передбачає мислительне або практичне розкладання цілого на частини з метою виокремлення суттєвих ознак цих частин (наприклад, розбір слова за коренем, суфіксом, префіксом, афіксом).

2. *Синтетичний* - метод, який передбачає теоретичне або практичне поєднання виділених аналізом елементів чи властивостей предмета, явища в одне ціле.

3. *Індуктивний* - вивчення предметів, явищ від одиничного до загального.

4. *Дедуктивний* - вивчення навчального матеріалу під загального до окремого, одиничного,

Методи навчання за рівнем самостійної розумової діяльності:

1. *Дослідний.*
2. *Частково пошуковий.*
3. *Проблемний виклад.*
4. *Проблемна ситуація.*

Тема 1.4. Методичні засади педагогічного прогнозування

Засоби навчання - це джерела або спеціальні пристосування, які допомагають учителю здійснювати навчальний процес, тобто де засоби, які допомагають учителю навчати учнів, а учня - учитися. До засобів навчання належать: слово вчителя, підручники, роздаткові дидактичні матеріали, навчальне обладнання, технічні засоби навчання, а також спеціальні засоби програмованого навчання.

Підручник - це основна навчальна книга з певного предмету, створена з метою навчання, виховання та розвитку учнів певного віку. Підручники розрізняють за характером викладу матеріалу (академічні, прикладні); за провідними методами викладу матеріалу: інформаційний, проблемний, програмований, комплексний. Найбільш поширеним інформаційний тип підручника, у якому дається готова інформація засобами слова, ілюстрацій, графічних, схематичних зображень. Ця інформація доповнюється деякими елементами проблемності. Позитивним є те, що в цьому підручнику подається в стислому вигляді значний обсяг наукової інформації. Недоліком є обмежені можливості учнів самостійно набувати знання, розвивати мислення та навички творчої діяльності.

Проблемні підручники мають на меті усунути недоліки інформаційних, забезпечити розвиваючий характер навчання. У даних підручниках застосовується проблемний виклад матеріалу, система пізнавальних завдань, які активізують попередній досвід, а також завдання дослідницького характеру.

Програмовані підручники — у них матеріал вивчається частинами, а засвоєння кожної частини перевіряється контрольними запитаннями.

Комплексні підручники поєднують позитивні сторони попередніх видів підручників. Вони містять певні дози інформації, необхідної учням для розуміння поставленої проблеми. Вирішення цієї проблеми відбувається через проблемний виклад матеріалу.

Кожен підручник має структуру. Найбільш характерною є така структура: текст (основний, додатковий, пояснювальний), позатекстові компоненти (таблиці, вправи, ілюстрації, малюнки, фотографії).

Прийоми роботи з підручником: першочитання, повторне читання, читання з переказом, підбір заголовків до тексту, складання плану, конспекту, складання схем, таблиць за текстом, конструювання висновків та узагальнень. Правило - орієнтир для учнів під час роботи з текстом: прочитай текст уважно, подумай, про що говориться в тексті, розділи текст на закінчені частини, визнач ключові слова в тексті, використай ключові слова, придумай заголовки та ін.

Навчальні посібники

Наочні посібники, їх види:

- 1) натуральні предмети і явища;
- 2) препаровані і консервовані предмети;

3) плоскі реальні зображення природи та суспільних процесів, окремих об'єктів;

4) об'ємні реальні зображення;

5) абстраговані зображення;

6) технічні засоби навчання;

7) роздатковий дидактичний матеріал.

Вимоги до наочних посібників:

1. Наочність повинна чітко відображати характерні особливості предметів, процесів, явищ.

2. Наочні посібники повинні забезпечувати повноцінне, активне усвідомлення сприймаючого учнями об'єкту, формувати на цій основі адекватних уявлень та понять.

Технічні засоби навчання - це високоефективні засоби навчання, які характеризуються значною інформаційною ємністю, різноманітністю змісту, побудови форм пред'явлення навчальної інформації, а також різноманітними методичними прийомами їх використання.

Технічні засоби навчання поділяються на такі групи:

1) екранні посібники містять закінчений виклад навчальної інформації із дикторським супроводом або субтитрами, їх завдання — створення певних уявлень, проблемних ситуацій,

2) звукові посібники використовуються як ефективні засоби навчання правильної вимови, виразного читання, як засобу ознайомлення з виступами діячів науки і культури, ознайомлення з художнім читанням майстрів слова, уривками: музичних творів;

3) екранно-звукові (кінофільми, відеозаписи).

Методика використання технічних засобів навчання:

1. Ретельно проаналізувати зміст і мету уроку, логіку вивчення навчального матеріалу.

2. Визначити обсяг та особливості знань, які повинні засвоїти учні. Доцільність ілюстрації або демонстрації предмету.

3. Встановити, на якому попередньому пізнавальному досвіді буде відбуватися вивчення кожного питання теми.

4. Відібрати та проаналізувати засоби навчання, встановити їх відповідність меті та змісту уроку,

5. Визначити методи і прийоми застосування засобів навчання, які забезпечують активно-пізнавальну діяльність учнів.

Для застосування комп'ютерів необхідні спеціальні навчальні програми з використанням спеціальних алгоритмів дії.

Форма - спосіб існування і зовнішній вираз змісту певного явища, а також внутрішньої організації цього змісту. Форми навчання відображають зовнішню сторону організації навчального процесу, у той час, як методи - внутрішню сторону навчання.

Форми навчання діляться на колективні та індивідуальні. Колективна форма навчальної діяльності передбачає наявність спільної мети, об'єднання зусиль учнів для її досягнень, розподіл функцій і обов'язків між учасниками

діяльності, співробітництво між ними, відповідальність кожного за результати перед колективом. Індивідуальна форма характеризується тим, що кожен учасник працює незалежно від інших, відповідно до своїх навчальних можливостей, результати його роботи не позначаються на результатах роботи інших учнів,

Різновиди колективної форми:

- 1) колективно-фронтальна;
- 2) колективно-групова;
- 3) робота по парах.

Різновиди індивідуальної форми:

- 1) індивідуально-фронтальна;
- 2) індивідуально-групова;
- 3) суто індивідуальна;
- 4) індивідуальна.

Форми організації навчання в історичному аспекті організаційні форми навчання змінюються і розвиваються разом із суспільним розвитком. За первіснообщинного ладу навчання було практично-догматичним. Діти засвоювали виробничий і моральний досвід у процесі спільної праці та повсякденного спілкування з дорослими. Навчальна робота з ними була індивідуальною, потім індивідуально-груповою.

Класно-урочна форма навчання. За феодального ладу розвиток виробництва і підвищення ролі духовного життя в суспільстві сприяли виникненню форм масового навчання дітей. Однією з перших було групове (колективне) навчання в братських школах Білорусі та України (XVI ст.). Воно започаткувало класно-урочну форму навчальної роботи, теоретично обґрунтовану в праці Я.Коменського "Велика дидактика". Як система, що забезпечує масовість навчання, за якої можна "усіх навчати всьому", вона існує понад три століття, переважає й тепер. Сутність її полягає в тому, що учнів одного віку розподіляють на класи, заняття з ними проводять поурочне за наперед складеним розкладом. Усі учні працюють над засвоєнням одного й того ж матеріалу.

З формуванням класно-урочної системи навчання в педагогіці почали використовувати такі поняття» як навчальний рік, навчальний день, урок, перерва, чверть, канікули, її ефективність була настільки очевидною, що незабаром вона стала головною у школах багатьох країн світу.

Белл-ланкастерська система взаємного навчання. У XVIII ст. ідея Я.Коменського про можливість залучення кращих учнів до навчання інших була поширена у Західній Європі. Вона була названа белл-ланкастерською системою взаємного навчання від прізвищ англійського священника Е. Белла і вчителя Дж. Ланкастера, котрі одночасно застосували її в Англії та Індії. Сутність її в тому, що через гостру нестачу вчителів один учитель навчав 200-300 учнів різного віку. До обіду він займався з групою старших учнів, після обіду кращі учні займалися з молодшими, передаючи їм одержані знання. Замість підручників застосовувались унаочнення, здебільшого саморобні таблиці. Свого часу цю систему подекуди запроваджували у

вітчизняній школі: вона виправдовувала себе там, де не вистачало вчителів, але значного поширення не набула, оскільки не забезпечувала необхідної підготовки дітей. Здебільшого застосовувалася в сільських малокомплектних школах, де вчитель навчав два-три класи одночасно.

Мангеймська форма вибіркового навчання. Виникла наприкінці XIX ст. як спроба відмовитися від класно-урочної системи. Уперше була застосована в німецькому місті Мангейм доктором Й.А.Зіккінгером. Суть її полягала в тому, що учнів, залежно від їх здібностей та успішності, розподіляли по класах на слабких, середніх і сильних. Відбір здійснювався на основі спостережень, результатів психометричних обстежень, характеристик учителів та екзаменів. Елементи цієї системи збереглися в Австралії та США, де в школах створюються класи більш здібних і менш здібних учнів. Вона стала основою для створення шкіл різного типу в Англії, куди набирають учнів за результатами тестових іспитів після закінчення початкових класів.

Дальтон-план. На початку XX ст. з США, Англії та деяких інших країнах Заходу виникли системи індивідуалізованого навчання, що мали готувати активних, ініціативних, енергійних функціонерів. Із цих систем навчання найбільшого поширення набув дальтон план, вперше застосований у 1903 р. в американському місті Дальтоні (штат Масачусетс) учителькою О. Паркхерст. Ця система ґрунтувалася на забезпеченні кожного учня можливістю працювати індивідуально, згідно зі своїм темпом. Загального плану (розкладу) занять не було, колективна робота проводилась протягом години, решту часу учні вивчали матеріал індивідуально, звітуючи про виконання кожної теми перед учителем відповідного предмета.

За відсутності уроків, навчальні класи перетворювались на предметні "лабораторії", кожен учень працював самостійно, виконував тижневі, місячні завдання ("підряди") відповідно до своїх індивідуальних можливостей, а вчителі консультували і контролювали їх. Елементи цієї системи застосовуються в заочному навчанні.

Бригадно-лабораторна форма навчання. У другій половині 20-х років XX ст. дещо змінений дальтон-план був використаний в організації бригадно-лабораторної форми навчання, яка поєднувала колективну роботу бригади (частини класу) з індивідуальною роботою учнів. Розподілені на невеликі групи-бригади (по 5-7 осіб), учні вчилися за спеціальними підручниками ("робочими книгами"), виконували спеціально визначені вчителем денні, тижневі, місячні "робочі завдання" з кожного навчального предмета.

Ця система себе не виправдала, оскільки знижувала роль учителя, не давала міцних знань, породжувала безвідповідальне ставлення до навчання. Але окремі її елементи виявились ефективними: групові завдання при виконанні лабораторних і практичних робіт, самостійне опрацювання підручника, довідкової та допоміжної літератури.

План Трампа. В XX ст. у США виникла форма навчання "план Трампа", розрахована на максимальну індивідуалізацію навчального процесу на основі використання технічних засобів, поєднання індивідуального

навчання з колективною роботою учнів. На думку її автора - американського педагога Д.Ллойда Трампа, у процесі навчання потрібно поєднувати масову, групову та індивідуальну його форми. Для цього 40% навчального часу учні проводять у великих, групах (100-150 осіб), де читаються лекції з використанням різних технічних засобів; 20% - у малих групах (10-15 осіб), де обговорюють лекційний матеріал, поглиблено вивчають окремі розділи, відпрацьовують уміння та навички, 40% - працюють індивідуально з використанням додаткової літератури та комп'ютерної техніки.

Урок є однією у форм навчання. Здійснюється а умовах класно-урочної системи навчання. Урок вважається універсальною *формою*, придатною для розв'язання майже всіх дидактичних завдань.

Урок — логічно завершений цілісний елемент навчально-виховного процесу, у результаті здійснення якого відбувається реалізація мети, завдань навчання.

Структура уроку:

- 1) організаційна частина;
- 2) повторення раніше вивченого матеріалу;
- 3) осмислення та засвоєння нового матеріалу, яке передбачає встановлення зв'язку нового матеріалу з раніше вивченим;
- 4) формулювання теми, мети і завдань уроку;
- 5) первинне осмислення нових знань;
- 6) більш глибоке осмислення та запам'ятовування;
- 7) вироблення умінь і навичок, застосування одержаних знань на практиці, тобто закріплення нового матеріалу;
- 8) узагальнення та систематизація знань, умінь і навичок учнів;
- 9) контроль знань та умінь;
- 10) підсумок уроку, домашнє завдання.

Типи уроків

1. Урок засвоєння нових знань

Його структура:

- 1) перевірка домашнього завдання;
- 2) актуалізація і корекція опорних знань учнів;
- 3) повідомлення теми, мети, завдань уроку» мотивація навчальної діяльності учнів;
- 4) сприйняття і первинне осмислення нового матеріалу, осмислення причинно-наслідкових зв'язків;
- 5) узагальнення та систематизація знань, застосування знань у різних ситуаціях;
- 6) підсумок уроку;
- 7) домашнє завдання.

II. Урок формування умінь та навичок.

Його структура:

- 1) перевірка домашнього завдання, актуалізація практичного досвіду учнів;
- 2) повідомлення теми, мети, завдань уроку, мотивація учіння;

- 3) вивчення нового матеріалу на основі ввідних вправ;
- 4) первинне застосування набутих знань (пробні вправи);
- 5) застосування знань у стандартних умовах із метою формування навичок (тренувальні вправи);
- 6) творче перенесення знань та навичок у нові умови з метою формування навчальних умінь (творчі завдання);
- 7) підсумок уроку, домашнє завдання.

III. Урок застосування знань, умінь, навичок. Його структура:

1. повідомлення теми, мети, завдань уроку.
2. перевірка домашнього завдання, корекція знань, умінь та навичок.
3. усвідомлення програми навчальних дій.
4. самостійна робота над виконанням практичних завдань.
5. узагальнення і систематизація результатів роботи.
6. оцінка діяльності учнів.
7. підсумки уроку, домашнє завдання.

IV. Урок узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок.

Його структура:

- 1) повідомлення теми, мети, завдань уроку, мотивація навчальної діяльності;
- 2) відновлення та корекція опорних знань;
- 3) повторення та аналіз основних фактів, подій» явищ;
- 4) узагальнення та систематизація понять, засвоєння системи знань та їх застосування для пояснення нових фактів і виконання практичних завдань;
- 5) засвоєння провідних ідей на основі широкої системи знань.

V. Урок контролю і корекції знань, умінь та навичок.

Його структура:

- 1) мотивація навчальної діяльності, тема, мета уроку;
- 2) перевірка знань учнями фактичного матеріалу та їх умінь розкривати зовнішні елементарні зв'язки;
- 3) перевірка знань учнями основних понять, умінь пояснювати їх сутність, аргументація своїх думок, умінь наводити приклади;
- 4) перевірка глибини осмислення учнями знань та ступеня їх узагальнення;
- 5) застосування знань у стандартних умовах;
- 6) застосування знань у нестандартних умовах;
- 7) збір виконаних, завдань, їх перевірка, оцінка й аналіз;
- 8) підсумок уроку, домашнє завдання.

VI. Комбінований урок.

Його структура:

- 1) перевірка домашнього завдання, перевірка знань попереднього матеріалу;
- 2) мотивація, повідомлення теми, мети, завдань уроку;
- 3) сприйняття та усвідомлення учнями нового матеріалу;
- 4) осмислення, узагальнення, систематизація знань;

5) підсумок уроку, домашнє завдання.

Засоби та форми організації навчання

У глибоку давнину дитячі ігри виникли як стихійне наслідування дій дорослих. В ігрових вправах і змаганнях підростаюче покоління готувалося до праці, полювання, війни, виконання норм поведінки, тобто гра мала важливі соціальні функції. З розвитком людства, нагромадженням знань, засобів матеріальної і духовної культури, прискоренням темпів життя гра поступово втрачала свою навчальну функцію. Універсальний засіб народної педагогіки, вона починає вважатися "несерйозним" заняттям, стає переважно привілеєм дітей із заможних класів, обслуговує лише дозвілля. У школі, з її традиційним бажанням уникати будь-якої стихійності, з поглядами на учня як на слухняного виконавця, аж дотепер для гри не було місця.

Майбутні педагоги навчалися за схемою: у дитячому садку - діти граються, а в школі - навчаються, щоб підготуватися до життя, а після школи - працюють. Різке розмежування видів діяльності за місцем перебування людини ніби узаконило в свідомості педагогів однобічність поведінкової і пізнавальної сфер школяра.

Сучасна психологія визнає, що *гра охоплює всі періоди, життя людини. Це важлива форма життєдіяльності, а не вікова ознака.* З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій. Розробкою теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури і значення гри для виховання і навчання дітей займалися психологи Ж.Піаже, Л.Виготський, О.Леонтєв, Д.Ельконін та ін.

А.Макаренко вважав дитячі рольові ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого справжню працю. Однак, зазначав він, тільки та гра є педагогічне цінною, у якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов вона може грати в грі різні ролі - бути командиром, виконавцем, творцем, знаходити умови для виявлення своїх здібностей та життєвої активності.

Використання ігор у навчанні робить недоречною авторитарну позицію вчителя в спілкуванні з дітьми. Адже, щоб зацікавити дітей майбутньою діяльністю, внести в навчання ситуації несподіванки, вільного вибору, яскраві позитивні емоції, педагог повинен сам стати учасником гри.

Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності — ігрової на навчальну.

Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

- спонукальний - потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний - вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський - дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольно-оцінний - корекція і стимулювання активності ігрової

діяльності.

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль. У дидактичних іграх, створених педагогікою (у тому числі й народною), ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей. *Дидактичні ігри - різновид ігор за правилами.* У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф.Фребель і М.Монтессорі, а для початкового навчання – О.Декролі.

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини.

У навчальному процесі ігрова діяльність має форму *дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи.*

Види дидактичних ігор:

- сюжетно-рольові;
- ігри-вправи;
- ігри-драматизації;
- ігри-конструювання.

Дидактичні ігри можуть:

- бути тільки в словесній формі;
- поєднувати слово й практичні дії;
- поєднувати слово й наочність;
- поєднувати слово і реальні предмети.

Структурні складові дидактичної гри - дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий, початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків. Дидактичні ігри можна включати в систему уроків:

- увесь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, деякі уроки навчання грамоти, що мають на меті ознайомити дітей з новими звуком і літерою; уроки-мандрівки; уроки ознайомлення з навколишнім, розвитку мовлення тощо);

- під час уроку як його структурний елемент;
- під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу постановки завдання, елементів змагальності тощо).

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу слід надавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги. На уроках математики це, зокрема, ігри: "Хто швидше?", "Магазин", "Мовчанка", "Колові приклади", "Відгадай задумане число", "Що потім?", "Геометрична мозаїка", "Де моє місце?", "Домалой фігуру", "Закінчи приклад", "Луна", "Світлофор".

Величезні можливості дає застосування ігор під час екскурсій у природу. Розкрити перед дітьми різноманітність і красу навколишньої дійсності, привернути увагу до малопомітних, але істотних ознак рослинного і тваринного світу значно легше, якщо залучити учнів до активного емоційного сприймання.

Саме цьому сприяють сюжетні ігри та ігри-вправи а природничим матеріалом, їхня мета - навчити дітей: знаходити потрібний предмет за допомогою аналізатора (дотику, смаку, запаху), оперуючи істотними ознаками; описувати предмети й знаходити їх за описом; знаходити ціле за частиною і частину за цілим; групувати предмети за місцем, способом використання людиною; встановлювати послідовність стадій розвитку рослин.

Головні умови ефективності застосування дидактичних ігор - органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви, наявність справді ігрових елементів» зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей).

Отже, дидактична гра в усіх своїх видах виконує різні функції, але домінує - мотиваційна; саме з цих позицій слід оцінювати її переваги порівняно з іншими методами навчання.

Екскурсії в початкових класах розглядаються як метод і форма організації навчання. У програмі з природознавства, ознайомлення з навколишнім, читання вказується мінімум обов'язкових екскурсій. Учитель має право вносити зміни в їх тематику, об'єднувати години для екскурсій, які жадаються для рійних предметів. Адже на одній екскурсії можна розв'язати кілька завдань, не забуваючи про основне — індивідуальні спостереження і практичні завдання для кожного учня.

Мета екскурсії - збагатити (розширити, поглибити) чуттєве й логічне пізнання дітей, їхній соціальний досвід, сприяти розвитку мовлення, мислення, уяви. Отже, екскурсії є багатофункціональними. Тому їх проведення може мати загальноосвітню і тематичну спрямованість. Результати однієї екскурсії можна використовувати на різних уроках: читання, ознайомлення з навколишнім, природознавства, малювання тощо.

Екскурсії поділяються на:

- програмні;
- позапрограмні;
- тематичні;
- виробничі;
- історичні;
- біологічні;
- краєзнавчі;
- мистецькі;
- комплексні;
- вступні;
- поточні;
- підсумкові.

У початкових класах корисно проводити екскурсії з математики і трудового навчання а елементами практичної роботи на місцевості. Безпосереднє сприймання об'єктів і явищ, які є засобом формування понять про кількісні відношення і просторові форми, - чуттєва основа логічних і практичних дій.

У використанні екскурсії можна виділити три етапи.

Перший етап — підготовка вчителя і учнів до екскурсії. Учителеві важливо якнайбільше дізнатися про об'єкт, куди планується екскурсія» побувати там, уважно оглянути місцевість, визначити, на що слід звернути особливу увагу дітей, які слова, об'єкти пояснити. Маршрут має бути цілком безпечним для здоров'я дітей.

Участь в екскурсії, вихід усім класом за межі школи з перспективою дізнатися про щось нове мають бути для дітей очікуваною і радісною подією. Треба завчасно попередити учнів, як одягтися, що взяти з собою, як поводитися на екскурсії. Щоб зацікавити дітей майбутнім спостереженнями, бажано перед цим провести коротку бесіду-розповідь або продемонструвати відповідні ілюстрації. Доцільними є індивідуальні та групові завдання: спостереження на певним об'єктом, збирання відомих рослин, плодів, камінчиків, іншого природного матеріалу.

Другий етап - проведення екскурсії за наперед складеним планом. У плані треба зазначити освітні, розвивальні і виховні цілі, визначити послідовність дій в огляді, спостереженнях. Бажано сформулювати два-три проблемно-пізнавальних запитання, на які учні зможуть відповісти в результаті самостійних спостережень.

Треба привчати дітей не бути байдужими до незрозумілого, незнайомого; підтримувати їх інтерес у процесі спостережень цікавими запитаннями, поясненнями, порівняннями.

Третій етап - післяекскурсійна робота. Тут важливо закріпити результати екскурсій і дати дітям можливість застосувати нові знання, враження, індивідуальні почуття в різноманітній діяльності. Можливі й корисні такі форми роботи: узагальнююча бесіда на уроці, складання усних розповідей, написання творів, оформлення тематичних альбомів або колекцій, гербаріїв, малювання, виготовлення саморобок з природного матеріалу, складання задач тощо.

Найважливіше завдання екскурсії - розвиток спостережливості учнів. Спостережлива дитина, сприймаючи об'єкти, прагне всебічно зрозуміти їх, зіставити з відомими речами, робить певні висновки.

Одним з напрямів методичного оновлення уроків у початкових класах є проведення їх на основі інтеграції навчального матеріалу з кількох предметів, об'єднаних навколо однієї теми. Цей підхід сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань.

Інтеграція (від лат. *integere* - повний, цілісний) шкільного змісту може бути повною або частковою. Деякі методисти схильні вважати, що інтеграція

- зовсім не нове явище у вітчизняній початковій школі, адже ще К. Ушинському шляхом інтеграції письма і читання вдалося створити синтетичний метод навчання грамоти.

Інтеграція лежала і в основі комплексних програм, які склалися в 20-х роках ХХ ст. Побудовані на основі широкої міжпредметної інтеграції, вони, на жаль, виявилися непродуктивними для навчання і розвитку учнів, бо не давали їм систематичних, ґрунтовних знань і вмінь.

Блискучим прикладом проведення інтегрованих уроків був досвід В. Сухомлинського, зокрема його "уроки мислення в природі", які він проводив у Павлівській школі для 6-річних учнів. Це є інтеграція основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання і розвитку дітей 6-7 років. У наш час ідея інтеграції змісту і форм навчання приваблює багатьох учених і вчителів-практиків.

Цікаво, що характерною рисою початкової школи більшості закордонних країн стало навчання за інтегрованими курсами. Так, читання, письмо, усне мовлення об'єднані в мистецтво мовлення; відомості з історії, географії, громадянства - у суспільствознавство; відомості з фізики, хімії, біології, астрономії - у природознавство. Методичне проведення інтегрованих уроків потребує дуже високого професіоналізму й ерудиції вчителів.

Учителі початкової школи можуть проводити уроки за інтегрованими програмами з таких предметів: ознайомлення з навколишнім (або "Людина і світ"), художня праця, музика і рух. Крім того, у деяких школах у регіональному або шкільному компоненті введено інтегровані уроки з народознавства, валеології, українознавства, розвитку творчих здібностей, етики, художньої культури.

Домашні завдання - важлива і невід'ємна частина навчального процесу, їх виконання передбачає:

- 1) закріплення, поглиблення та розширення знань, умінь і навичок;
- 2) підготовку учнів до активного сприймання нового матеріалу;
- 3) формування вмінь і навичок самостійної праці.

Працюючи над домашнім завданням, школяр продовжує навчатися, тому тут, як і в процесі засвоєння знань на уроці, необхідно забезпечувати додержання *основних дидактичних принципів: активності і самостійності навчальної праці, доступності і науковості змісту, систематичності, урахування індивідуальних особливостей тощо.*

Як правило, молодшим школярам задаються додому тренувальні завдання.

Дуже добре час від часу давати дітям творчі завдання: скласти речення, оповідання; описати свої враження; придумати задачу, дібрати приклади, які ілюструють певну властивість, закономірність; провести тривалі спостереження; скласти характеристику явища. Такі завдання за відповідної підготовки учнів до роботи під керівництвом учителя стимулюють їхню пошукову діяльність, пробуджують допитливість і фантазію. Аналіз

учнівських робіт дасть класоводові матеріал для роздумів над індивідуальними особливостями вихованців, їхнім внутрішнім світом.

Домашні завдання виправдовують свою функцію лише за самотійного їх виконання учнями.

Важлива функція домашніх завдань - здійснення взаємозв'язку між уроками.

Слід частіше вдаватися до диференціації домашніх завдань.

Основні способи диференціації домашніх завдань такі:

- 1) час від часу деяким учням зовсім не давати домашніх завдань;
- 2) окремим дітям як заохочення пропонувати самим визначити своє домашнє завдання;
- 3) широко використовувати вибір домашнього завдання з двох-трьох варіантів;
- 4) для одних дітей зменшувати обсяг, для інших - ускладнювати роботу творчими додатковими завданнями.

Способи перевірки домашніх завдань бажано урізноманітнювати. Треба уникати простого відтворення здобутих результатів, переречиття тексту, повторення заученого правила тощо. Безумовно, що перевірка домашнього завдання повинна виконувати виховну й розвивальну функції.

Добре, якщо учні під час перевірки домашньої роботи запитують один в одного; час від часу відповідають па такі запитання вчителя: "Як ти робив? Чи була можливість зробити це по-іншому?", "Які труднощі траплялися під час розв'язування задачі?", "Чи перевіряв себе? Як саме?", "Скільки хвилин виконував цю вправу?", "Чим була цікава, корисна для тебе ця робота?"

Практика показала, що найкраще давати домашнє завдання по завершенні процесу засвоєння знань, умінь і навичок на уроці. *Його чітко записують на дошці в постійному місці.* Діти знаходять текст задачі, вправи в підручнику, щоб ознайомитися з вимогами до завдання. Учитель, як правило, звергається до класу із запитанням: "Кому що незрозуміле?" Бажано, щоб відповіли насамперед ті учні, які працюють удома самотійно, без батьківського нагляду. Водночас застережемо вчителів, котрі надто детально пояснюють своїм вихованцям домашнє завдання: треба знати міру, щоб кожна робота була зрозумілою, але містила для учня трудність, вимагала розмірковування.

Домашнє завдання інколи можна давати й на початку, і в середині уроку, якщо це виправдано ходом заняття, змістом матеріалу.

Успішне виконання домашніх, завдань багато в чому залежить від взаємозв'язку між учителем і батьками. Відсутність контакту, єдиних вимог школи й родини найболючіше позначається на першокласниках. Отже, треба спеціально спинитися на батьківських зборах на таких питаннях: як допомагати першокласникові в навчанні, якою мірою і чи всім дітям потрібна допомога? Чи не краще, щоб вони з перших уроків ставали самотійними? Як перевіряти домашнє завдання?

Дуже важливо переконати батьків, що нічого не варто робити за дитину. Розв'язувати задачі, приклади, збирати портфель до школи, малювати, виготовляти аплікації - усе це учень має робити сам.

Отже, домашні завдання в початкових класах багатофункціональні, їх зміст і способи виконання мають формувати в дітей уміння самостійно працювати, закріплювати предметні уміння, навички, розвивати пізнавальні інтереси.

Зростання інформаційної насиченості змісту освіти та технологічності навчання

Розвиток сучасних освітніх процесів в Україні характеризується увагою до особистості учня як ключового елемента нового педагогічного мислення. З'явилося чимало інноваційних проектів або їх фрагментів, сутність яких полягає у перетворенні безособистісної педагогіки в педагогіку особистості. З цієї точки зору переглядаються методи навчання, конкретні технології, їх застосування, діяльності навчання й учіння, критерії їх результативності.

Тому актуальним сьогодні є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти всезагальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, цілісності, інтегративності мислення.

Сутність такого підходу – максимально реалізувати позитивний потенціал учителя та учня в розумовому, духовному розвитку, на практиці довести, що оптимізація навчання – це визначення ідей і принципів, законів і закономірностей, понять і наукових фактів розвитку людини у трьох взаємопов'язаних аспектах: оволодіння системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність), системою норм (нормативно-регуляційна діяльність), системою цінностей (ціннісно-етична діяльність), які дають змогу особистості повно розвиватися, формуватися і реалізуватися в житті.

Сучасні технології навчання будуються з урахуванням індивідуального і диференційованого підходів. Естонські вчені І.Е.Унт, Х.Й.Лийметс вважають, що індивідуалізація навчання – засіб формування індивідуальності учня, позначивши індивідуалізацію як організацію навчального процесу, за якої вибір прийомів, темпу навчання спирається на індивідуальні відмінності та рівень розвитку здібностей до навчання.

Значний інтерес являє собою досвід пересадження технології повного засвоєння матеріалу естонськими вченими П.Крейтабергом і Е.Круллем. Вони звернули увагу на необхідність внести в модель повного засвоєння такі важливі моменти:

- розподіл навчального матеріалу на основний і другорядний;
- можливість розвиваючої навчальної діяльності.

Повернення до цих питань визначило певні зміни як в концепції повного засвоєння, так і в її практичному застосуванні. Варіант системи, розроблений С.Круллем (Естонія), відрізняється такими рисами:

- а) повне засвоєння застосовується не для всього матеріалу, а лише до визначеного мінімуму знань і вмінь, хоча весь засвоєний матеріал цим мінімумом не вичерпується;
- б) відповідно до визначеного мінімуму знань і умінь добирається спеціально організована навчальна діяльність;
- в) повне засвоєння вводиться не абсолютно, тобто проходження діагностичного контролю не проходить багаторазово, а обмежено двома спробами.

Дані проведених в кінці 90-х років в Естонії експериментів стосовно умов класно-урочного навчання показують, що успішність збільшилася на 60%, досягнення мети навчання на рівні розуміння і застосування збільшилося більше, ніж у три рази. Уточнені також дані про витрати часу, які, за даними зарубіжних учених, при роботі за даною системою збільшуються від 10% до 50%, але потрібно додаткові витрати часу, крім того, вони виправдовуються ефектом повного засвоєння, який впливає на більш високу працездатність. Свого роду "побічним" ефектом є можливість уточнювати часові рамки проходження визначених програмою розділів, спрямовано переглядати встановлені норми розподілу навчального часу і тим самим попередити перевантаження учнів, підвищити віддачу праці вчителя.

Перш за все слід зазначити, що перевантаження виявляється лише при індивідуальному підході до школярів із різним рівнем навчальних можливостей.

Протягом 1999-2002 років нами було проаналізоване навчальне навантаження учнів 2-4 класів.

Аналіз результатів дозволив зробити висновки щодо ступеня перевантаження школярів навчальними заняттями. Причому перевантаження в різних класах і з різних предметів характеризується по-різному. Так, цикл гуманітарних предметів перевищує допустимі норми домашньої роботи в 2 класах – на 4%, в 3 – на 6%, в 4 класах – на 10% учнів. З математики ці показники значно вищі і складають в середньому близько 30%.

Наголосимо, що у всіх випадках мова йде про тих учнів, які намагаються якісно виконати домашнє завдання. При небажанні або при неякісному виконанні завдань учні не витрачають необхідного часу, що ще раз свідчить про некоректність звичайного опитування учнів і наступних розрахунків середньо-арифметичних величин.

Усунення причин перевантаження школярів вимагає виконання ряду заходів, що пов'язані зі зростанням інформаційного насичення змісту освіти та посилення технологічності навчання.

Зростання інформаційної насиченості змісту освіти у початкових класах дозволило створити сприятливі умови для успішного навчання молодших школярів. Але оптимальна реалізація цих умов виявилася недостатньою без досконалого оволодіння ще й технологічними проблемами сучасного навчання: вмінням правильно, свідомо, швидко й виразно читати, зв'язно і точно викладати свої думки, робити широкі узагальнення тощо. Проблема формування читацьких навичок є особливо важливою. Сьогодні їй

належить провідне місце серед найважливіших проблем освіти в усьому цивілізованому світі. Вміння читати тісно пов'язується з умінням правильно знаходити, сприймати, осмислювати й передавати інформацію. Здатність же індивідуума засвоювати, передавати й вільно оперувати інформацією робить його активним учасником суспільних процесів, творцем духовних цінностей людства.

Особливого значення вміння читати набуває в молодшому шкільному віці, коли виникає залежність між рівнем досконалості читацьких умінь та становленням мислення дитини, засвоєнням нею основ наук, вихованням пізнавальної самостійності.

Л.С. Виготський характеризував читання як процес надзвичайно складного порядку, що зумовлює активну інтелектуальну та комунікативну діяльність людини. Когнітивне навантаження читання виступає як основа загальнонавчальних умінь, оскільки рівень засвоєння програмного і позапрограмного матеріалу, а відтак успішність навчання школяра, прямо пропорційно залежить від сприйняття, мислительної трансформації й інтерпретації інформації, засвоєної з підручників та додаткової літератури. Як показало дослідження, до того часу, поки дитина не навчиться вільно, свідомо, достатньо швидко читати, книга не може стати для неї джерелом знань.

Під терміном вільного читання розуміємо таке свідоме, правильне, швидке й виразне читання, під час якого учень, читаючи, не акцентує увагу безпосередньо на самому процесі читання, а усвідомлює зміст прочитаного, проводить логічний аналіз тексту, класифікує інформацію. В ході дослідної роботи переконаємося, що якщо учень не навчився вільно читати, навчання не стає для нього цікавою і творчою працею, а навчальний процес оптимально організованим.

Наше дослідження підтвердило думку про те, що вже у початкових класах читання школярів має сягати такого рівня, коли воно стає засобом поглибленого пізнання фактів, явищ предметів, являє собою основу для узагальнень, які підлягають запам'ятовуванню. Тільки таке читання створює інтелектуальну базу навчання. Проведені дослідження показали, що читання з власної ініціативи, мотивоване пізнавальним інтересом школяра, дозволяє йому значно легше запам'ятати обов'язковий для заучування і збереження в пам'яті матеріал.

Дані, одержані в ході експериментального дослідження свідчать, що чим менш помітним у школяра є задатки для успішного опанування навчаннями читання, чим більше труднощів зустрічає він у навчанні, тим більше йому потрібно читати додаткової літератури. Читання стимулює розвиток інтелекту, попереджує механічні зазубрювання, які неодмінно викликають невстигання.

Отже, читання стає одним із засобів пізнання світу. За даними сучасних наукових досліджень, наведеними у книзі В.М.Мельника "Мистецтво швидкого і інтенсивного читання", людина сприймає за рахунок зорового каналу 90 % інформації і з них 70 % – за рахунок читання. Потреба у

швидкому ознайомленні з текстами дала поштовх для розробки технологій швидкочитання (400-420 слів за хвилину мовчки). Численні дослідження залежності успішності навчання школярів від їхнього темпу читання, проведені В.О.Сухомлинським, педагогічним колективом СШ №1 с.Криулень (Молдова), лабораторією педагогічної діагностики Донецького державного університету, І.Т.Федоренком, доводять:

- якщо учень свідомо читає вголос незнайому сторінку зі швидкістю 150 та більше слів за хвилину, він, як правило, навчається на "відмінно" з переважної більшості предметів;
- швидкість, не нижча 120 слів за хвилину, забезпечує "вісімку";
- темп від 90 до 110 слів за хвилину, здебільшого, відповідає "п'ятірці";
- техніка читання повільніша, ніж 90 слів за хвилину, не дозволяє навіть найстараннішій дитині вирватися з лав невстигаючих.

Чому ж переважна більшість учених і практиків: В.М.Зайцев, Б.М.Здорик, О.О.Кузнєцов, Ф.Льозер, В.О.Сухомлинський, І.Т.Федоренко та інші визначають швидкість найголовнішою якістю.

З'ясуємо, чи може існувати абсолютна правильність при повільному темпі читання? І виявилось, що, читаючи повільно, учень охоплює поглядом лише невелике слово. Він не бачить написаного попереду, а скеровує увагу переважно на з'єднання літер чи складів. Поза увагою залишається логічний наголос речення, а часто і наголос у слові. Якщо під час читання допускається помилка, учень рідко помічає її, бо сприймає кожне слово у відриві від контексту. Це дало нам підстави зазначити, що правильність без достатньої швидкості буває тільки відносна. Вона можлива під час роботи з дуже невеликими, переважно букварними текстами чи короткими реченнями. Отже, основа правильного читання – швидкий темп.

Розглянемо залежність свідомого читання від його швидкості.

Дочитавши речення до кінця у повільному темпі, нелегко пригадати його початок, особливо коли великий обсяг речення. Ще важче втримати у пам'яті виявлену специфіку. Тому для якісного усвідомлення тексту необхідне цілісне сприймання, яке повністю залежить від уміння швидко читати.

Таким чином, завдяки опануванню навичками динамічного читання, в учнів формується вміння миттєво "схоплювати" текст із фіксацією змісту і збереженням одержаної інформації у пам'яті.

Як показало дослідження, оптимальна для розуміння і запам'ятовування швидкість читання повинна наближатися до темпу висловлювання думки, тобто близько 120-150 слів за хвилину. Враження від окремих слів інтегрується, тому краще усвідомлюється смисловий зв'язок між ними.

Дані дослідження співпадають із даними, одержаними лабораторією педагогічної діагностики Донецького державного університету, згідно з якими середня швидкість читання випускників початкової школи, що навчались за традиційною методикою навчання становила близько 80 слів за хвилину. Це означає, що пересічному школяреві необхідно затратити півтори

години на одноразове прочитання тексту. Оскільки низька швидкість заважає сприйманню для усвідомлення тексту, потрібне як мінімум триразове прочитання, тобто чотири з половиною години учні витрачають лише на усні завдання. Таким чином, повільніший за 120-150 слів за хвилину темп читання веде до перевтоми. Темп, повільніший за 90 слів за хвилину, робить систематичне приготування уроків у середніх та старших класах практично неможливим за браком часу. В цьому полягає одна з головних причин різкого падіння показників успішності у середніх класах загальноосвітньої школи.

Як показали результати наших досліджень, частина вчителів початкової школи взагалі не ставить за мету навчити дітей читати з оптимальною швидкістю (120-150 слів за хвилину), мотивуючи це тими показниками, що визначені як нормативні Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. А вони, як відомо, визначають темп у 85-95 слів за хвилину нормою.

Так у самій програмі навчання читанню учнів молодших класів закладені підвалини майбутнього неуспішного навчання практично всіх учнів. Здійснений аналіз традиційної методики навчання читання, діючої програми та діючих підручників дає всі підстави стверджувати, що коли певний відсоток старшокласників та учнів середньої ланки загальноосвітньої школи навчається успішно, то це відбувається, як правило, не “завдяки”, а “всупереч” положенням усталеної методики навчання читанню.

Перевірка швидкості читання випускників дев'ятих і одинадцятих класів показала, що ті учні, які навчалися на “добре” і “відмінно”, читали правильно, свідомо й швидко (150 і більше слів за хвилину). Темп читання школярів, які навчалися на трійки, здебільшого не перевищував 110 слів за хвилину. В окремих випадках ці учні читали швидше, але погано усвідомлювали і запам'ятовували прочитане.

Як уже зазначалося, відомі широкому вчительському загалу технології навчання читання можна поділити на дві групи: 1) розраховані на навчання читання “з нуля”, але у недостатньо швидкому темпі, наприклад, методики М.О.Зайцева, О.М.Кушніра; 2) розраховані на вдосконалення техніки читання в уже читаючих дітей, наприклад, методики В.М.Зайцева, І.Т.Кальченка, І.Т.Федоренка. Проте сучасній школі необхідна технологія за якою дітей відразу (“з нуля”) можна навчити читати швидко (120-150 слів за хвилину), правильно і свідомо.

В експериментально-дослідній роботі використовувалася методика навчання швидкому читанню, розроблена і апробована педагогічним колективом Криуленської школи (Молдова), якою керував відомий вчений Б.В.Динга. Ця технологія навчання являє собою синтез методик навчання читання Т.Бузан, Б.Здорика і М.Курбанаєва, О.Кузнецова і Л.Хромова, Ф.Льозера, В.Часова. Дана методика нас зацікавила тим, що більшість учнів Криуленської СШ № 1, закінчуючи другий клас чотирирічної початкової школи, читали вголос повний текст у темпі 150 слів за хвилину. Читали правильно і свідомо. Після ретельного вивчення, наукового обґрунтування й творчого переосмислення технологія була адаптована нами щодо української

вимови і українського правопису, дещо вдосконалена і випробувана в роботі з шестилітніми першокласниками, а також для вдосконалення вміння читати у старших школярів, які навчалися раніше за традиційною методикою. Усталеною чи традиційною тут і далі будемо називати методику, рекомендованому Міністерством освіти і науки України, на яку протягом близько 35 останніх років у нашій країні орієнтовані програми, підручники, система підготовки вчителів початкових класів. Для характеристики досліджуваної нами методики навчання читання використовуємо терміни “швидке читання”, “швидкочитання”. Під швидким для молодшого шкільного віку маємо на увазі таке читання, темп якого складає 120-150 слів за хвилину, оптимальний для свідомого ознайомлення з текстом і достатній для оволодіння школярем обсягом інформації, необхідної для успішного навчання.

Аналіз недоліків усталеної технології навчання читання сприяв визначенню напрямків нашого пошуку:

1. Традиційна технологія орієнтована на звуко-буквений аналіз, який ускладнює оволодіння дітьми вміння зливати літери у склади. Ця проблема була розв’язана у 1882 році О.Кониським, у 1888 році Р.Головіним і О.Федоровим, які рекомендували, навчаючи читати, називати дитині не букви (“бе”, “ве”, “ге”), а звуки ([б], [в], [г]).

2. В усталеному способі навчання читання відсутня поступовість. Замість доведення до досконалості вміння читати двобуквені слова чи склади одразу – трибуквені, тоді – чотирибуквені і т.д., за "традиційною" методикою вже з перших занять у “Букварі” подані п’яти – шести – восьмибуквені слова, прочитання яких більшості дітей не під силу. В букварях Ф.Грекова – 1908 року, Д.Тихомирова – 1905 року. Д.Флерова – 1913 року передбачене поступове опанування учнями навичок читання багатобуквених слів, завдяки чому діти з самого початку звикають читати цілими словами.

3. Недостатньої уваги традиційно надається роботі над словами з апострофом і м’яким знаком. Тому читання цих слів часто викликає труднощі навіть в учнів 3-6 класів.

4. Абсолютно всі тексти за нормами усталеної методики передусім повинен прочитати вголос учитель. Такий підхід на важливому, початковому етапі навчання читання ефективно позбавляє першокласників необхідності читати (розбирати надруковане) самостійно, бо майже всі букварні тексти легко запам’ятати з першого прочитання і дослівно повторити по пам’яті.

У частини учнів формується надзвичайно небезпечне переконання, від чого застерігав ще К.Д.Ушинський, що в класі можна не працювати, а отримувати високі оцінки. Порівняно великі тексти післябукварного періоду роблять неможливим дослівне повторення за вчителем. Дитина раптом усвідомлює, що необхідно читати, а вона, виявляється, не вміє.

Для розв’язання даної проблеми використовувалася рекомендація Б.В.Динги, що перший раз текст кожен учень повинен читати пошепки самостійно. Разом з тим, було досліджено, чи існувала ця проблема в гімназіях на межі ХІХ-ХХ століть. Такої проблеми не існувало, оскільки

сторінка тодішніх букварів містила більше матеріалу для читання. Це сприяло тому, що повторити текст, не читаючи, було неможливо, а також дозволяло розв'язати ще два складних для сучасної школи питання.

5. На сторінках нинішніх букварів надто мало матеріалу для читання. Першокласникам недостатньо вправ, щоб оволодіти читанням на високому рівні.

6. Намагаючись збільшити обсяг матеріалу для читання, не маючи в "Букварі" резервних завдань, частина вчителів змушує учнів по 25-35 хвилин на уроці читати раз за разом один і той же текст. У ході досліджень визначилось, що саме на таких уроках у дітей, утомлених одноманітністю, найнижча працездатність.

7. Швидкість читання значною мірою залежить від обсягу зорового сприймання. Під час читання очі рухаються не плавно, а "стрибками".

Під час дослідження було виявлено, що багато учнів під час читання проговорюють прочитане, без чого їм не під силу зрозуміти зміст. За такого способу читання швидкість його не може перевищити 200 слів за хвилину.

По-друге, уповільнює темп читання і мале поле зору. Поле зору – це той простір рядка, який чітко сприймається очима за одну фіксацію (без руху очей). Учень, у якого немає навичок швидкого читання, виконує на одному рядку до п'ятнадцяти фіксацій. У тренованого читача число фіксацій скорочується до 2-3.

Учень, котрий володіє прийомами швидкого читання, читає не слова, а думки автора. Він вибирає з тексту так звані "слова-сигнали" і, користуючись набутим досвідом, повторює думки автора. При цьому частина тексту, яка не несе інформацію, відсіюється сама по собі.

В експериментальному навчанні від цієї звички позбавлялися таким чином: спочатку брали невелике журнальне повідомлення, яке читали, одночасно підраховуючи слова. Читали якомога швидше. В результаті читаючий мав зрозуміти, про що йде мова в прочитаній інформації і знати кількість прочитаних слів. Приблизно за тиждень виробляли навичку засвоєння змісту з одночасним підрахуванням. Встановлювали час тренування в 5 хвилин.

Потім виготовляли шаблон у вигляді листочка з прорізами у величину рядка журнальної кореспонденції і накладали його на колонку тексту газети або журналу і рухали зверху донизу і швидкістю 10-15 см/сек. Мета такого прийому полягала в тому, щоб крізь прорізи шаблону глянути і впізнати слова без внутрішнього проговорювання (миттєво охопити інформацію, яка є в тексті). Кожного наступного дня шаблон рухали все швидше і витрачали на це в середньому по 3-5 хвилин уроку. З часом подібну роботу ускладнювали, при цьому використовували таблицю (див. таблиця 10).

Шаблон, яким користувались раніше, накладали на перший ряд слів і рухали зверху донизу зі швидкістю, що дорівнювала двом секундам на рядок. Учні встигали лише побачити слово, впізнати його, але не запам'ятовували. Повторювалося це кілька разів, а потім переходили до другого рядка, третього і четвертого. Час тренування складав 3 хвилини.

Таблиця 10

Мак	ясний	простір	соковижималка
Сік	білий	екземпляр	бюрократ
Рак	спина	бесіда	господарник
Віз	синій	портфель	телевізор
Газ	возити	трактор	лісосплав
Тон	плита	часник	лісозахист
Чек	сірий	машина	садівництво
Бас	стояти	пастушок	центриський
Шок	рана	дисципліна	бібліотека
Квас	стелити	дорога	самокат
Гість	світло	станція	переклад
Трон	мета	суперник	виноградарство
Цар	двері	дистанція	реалістичний
Хліб	носити	сумнів	радіовимір
Міст	ростити	перелом	комп'ютер
Храп	розум	мрійник	чаруючий
Тост	рама	переноска	синхронний
Трап	втома	відмінник	секундант
Честь	робота	староста	спеціалізований
Смак	різати	гальма	загальноосвітній

Потім використовували вправи, розраховані на роботу з орфографічним словником: пропонували учням щоденно переглядати 15 сторінок книжного тексту, витрачаючи при цьому 2 секунди на стовпчик. Завдання полягало в тому, щоб охопити слова з першого погляду без внутрішньої вимови і без установки на запам'ятовування. Час заняття становив 3 хвилини.

Для більшої оптимізації такої роботи розробили завдання, вміщені в таблицю 11. Працюючи над виконанням цієї вправи, шаблон накладали на стовпчик таким чином, щоб бачити всі цифри. Витрачаючи по 2 секунди на стовпчик, рухали шаблон зверху донизу. При цьому учням пропонували дивитися тільки на середній ряд, але намагалися бачити всі числа справа і зліва, не запам'ятовуючи їх, а тільки впізнавати всі числа і букви. Завдання повторювали 2-3 рази і витрачали на нього приблизно 3 хвилини уроку.

Таблиця 11

1	2	4	й	ф	я
5	7	3	ц	и	ч
9	4	6	у	в	с
6	2	8	к	а	с
3	7	4	є	п	і
7	5	2	н	р	т
6	3	5	г	о	ь
0	1	9	ш	л	б
5	3	1	д	щ	ю

2	4	8	з	ж	е
12	4	98	фи	н	ку
24	6	76	ва	к	ща
56	8	89	ка	н	ни
56	2	76	не	г	го
91	5	65	пі	р	ро
90	4	21	ло	л	ді
66	0	10	юк	щ	хе
77	3	11	мі	т	шу
33	9	19	ви	п	ж
452	2	654	яфи	ц	уво
213	6	768	мак	у	шлб
564	7	987	псі	н	нрт
333	7	542	кам	г	теп
938	8	657	нор	р	лош
124	5	221	тім	в	вик
252	9	875	тон	р	ноп
113	3	387	вик	ш	дош
935	1	998	іма	и	жа
355		776	жзп	о	боч

Після такої підготовчої роботи пропонували учням незначний текст прочитати за 25 секунд.

При цьому давалась учням установка прочитати і усвідомити зміст із тим, щоб можна було його переказати якомога детальніше. Подібні невеликі за обсягом тексти підбирали і прочитували щоденно, досягаючи швидкості 200 слів за хвилину. Витрачали на таке завдання не більше 2-3 хвилини щоденно. Крім цього пропонували учням під час прогулянок, дорогою до школи вдосконалювати миттєве сприйняття графічної інформації (оголошень, реклами, номерів автомобілів тощо).

Великого значення надавали виробленню вміння концентрувати увагу. Для цього використовували такі вправи:

- сівши за письмовий стіл, підібрати будь-яку придатну для фіксації уваги точку (кнопка вимикача і т.ін.);

- протягом хвилини думати тільки про цю точку. Про її колір, про те, чому вона тут з'явилася, гарна вона чи ні і т.ін.

Таким чином, пропонували тренуватися кожен день, доводячи час тренувань до п'яти хвилин.

Після цього переходили до розгляду будь-якого предмета, намагаючись протягом хвилини розглянути всі його складові. Потім заплющували очі і пригадували побачене, після чого поверталися до обраного нами об'єкта і намагалися повторити вправу 2-3 рази.

Наступне завдання виконувати за таблицею 12.

				Таблиця 12
3	25	13	22	6
10	17	20	8	16
24	7	12	2	19
14	1	9	18	11
5	21	15	23	4

У таблицю були вписані числа від 1 до 25. Учні повинні були, вдивляючись у центр таблиці, побачити її повністю і знайти всі числа за 25 секунд. Якщо одне з чисел не вдавалося відшукати, шукали його, рухаючи очима по вертикалі. Тренувалися з ними щоденно 3-5 хв.

Окрім перелічених вправ, учням експериментальних класів пропонувалося щоденно читати 20 сторінок науково-популярної літератури зі швидкістю 150 слів за хвилину. Прочитане згодом аналізували, намагаючись визначити найголовніше.

Перевірка вміння читати в експериментальних класах проводилася в два етапи і показала, що якість читання значно зросла в порівнянні з читанням контрольних класів.

Перший етап перевірки був спрямований на темп свідомого читання і учень вголос читав незнайомий текст, а потім стисло передавав його зміст. Другий раз школяр читав ту саму сторінку, але стежив уже не за швидкістю, а за виразністю. Якщо для виразного читання окремого тексту учневі необхідно було понизити темп (скажімо від 160 до 70 слів за хвилину) він вільно це робив, бо швидкість учня не оцінювалася.

Аналіз експериментальних даних дозволив нам зробити узагальнення про доцільність саме такого, двоетапного, способу перевірки, враховуючи що окремі учні 3-х і 4-х експериментальних класів мали темп свідомого читання вголос нового тексту до 245 слів за хвилину. Для виразного читання вони зменшували швидкість до розмовної: 90-150 слів за хвилину. Одноразова традиційна перевірка, як показало дослідження, не дозволяла враховувати всіх особливостей читання кожного учня. Окрім того, молодші школяри не розуміли, що ж у них перевіряють: вміння свідомого й швидко знайомитися з новим текстом чи вміння виразно читати?

В ході апробації технології навчання молодших школярів швидкого читання одержані результати порівнювалися з наступними параметрами: а) швидкість і свідомість читання (головні); б) правильність і виразність (додаткові). Експеримент проводився у двох напрямках: 1) навчання читання за розробленою нами методикою дітей, які ще не вміли читати (починаючи з першого класу); 2) вдосконалення читацьких умінь в учнів 3-4-х класів, як навчалися до цього за традиційною методикою. Результати, отримані нами при навчанні "з нуля", винесені у таблицю 13.

Таблиця 13

Результати навчання швидкому читанню учнів 4-х класів початкової школи (за експериментальними і традиційними методиками навчання)

Класи \ Кількість учнів (у %), темп читання яких	90 слів за хвилину та нижчий	91-120 слів за хвилину	121-149 слів за хвилину	150 слів за хвилину та вищий
Контрольні	34%	47,6%	13,6%	4,8%
Експериментальні	4%	8%	8%	80%

Як засвідчують одержані експериментальні дані в контрольних класах невстигання програмується традиційною методикою для 34 відсотків учнів, які читають менше 90 слів за хвилину. Через захворювання очей, значні порушення дикції, педагогічну занедбаність у дошкільні роки та інші причини тільки 4 відсотки дітей в експериментальних класах не змогли оволодіти достатнім темпом ознайомлення з друкованими джерелами інформації. Достатня швидкість оволодіння інформацією (120-150 слів за хвилину) дозволить 13,6 відсотками учнів контрольних класів навчатися на "добре" і "відмінно". В експериментальних класах цей показник сягає 88 відсотків.

Крім того, експеримент показав, що учні, які володіють прийомами швидкого читання, майже не рухають свій погляд по сторінці зліва направо. Очі їх рухаються виключно по вертикалі – зверху донизу. Безумовно, це можливо тільки за достатньо широкого поля зору.

На кожному уроці в експериментальних класах проводилися тренування як у швидкому, так і у виразному читанні. Завдяки системі мовленнєвих вправ К.Д.Станіславського, яка стала невід'ємним елементом роботи вчителів експериментальних класів та вмінню наших учнів бачити текст наперед і зосереджувати увагу не на зчитуванні слів, а на усвідомленні змісту, діти, які навчаються за методикою швидкочитання, читають набагато виразніше за своїх ровесників. Учні та випускники експериментальних класів люблять читати, багато часу проводять із книгою, за власною ініціативою відвідують бібліотеку. У школярів, які спочатку навчалися за традиційною технологією, а потім перейшли на методику швидкочитання, вже наприкінці першого семестру спостерігалися позитивні зміни у ставленні до процесу читання та уроків читання, виникав інтерес до книги.

ЗМ 2. Теоретичні засади психолого-педагогічної педагогічної майстерності

Тема 2.1. Поняття педагогічної майстерності

Педагогічна майстерність викладача та ступені її розвитку. Провідні складові педагогічної майстерності: педагогічна спрямованість особистості вчителя, професійне знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічна техніка. Педагогічні здібності та уміння. Педагогічна техніка викладача. Самовдосконалення викладача.

Витоки педагогічної майстерності. Структура, елементи педагогічної майстерності. Умови, шляхи формування і реалізації педагогічної майстерності. Критерії та рівні оволодіння педагогічною майстерністю.

Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. За І. Зязюном структуру до педагогічної майстерності складають наступні елементи:

- педагогічну спрямованість особистості викладача (ціннісні орієнтації на себе, на засоби педагогічного впливу, на особистість вихованця і навчально-виховний колектив, на цілі педагогічної діяльності);

- професійне знання (знання предмета, методики його викладання, теоретичні основи педагогіки і психології);

- здібності до педагогічної діяльності (комунікативні – повага до людей, доброзичливість, товаристськість; перцептивні – професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція; динамічні – здатність до вольового впливу і логічного переконання; емоційно-почуттєві – здатність володіти собою і вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях; оптимістичне прогнозування тощо);

- педагогічна техніка як форма організації поведінки викладача, що ґрунтується на двох групах умінь: 1) умінні володіти собою – поставою, мімікою, жестами, пантомімікою; керувати емоційними станами – знімати зайве психічне напруження, викликати стани творчого самопочуття; володіти технікою мови – дихання, голосоутворення, дикція, темп мовлення; 2) вміння співпрацювати з кожним учнем і всім класом в процесі вирішення педагогічних завдань – дидактичних, організаторських, контактної взаємодії, стимулювання діяльності вихованців тощо.

Умовою підвищення рівня педагогічної майстерності є цілеспрямоване, безперервне самовдосконалення. При цьому процеси самоосвіти, самовиховання викладачів мають бути певною мірою адміністративно організованими і контрольованими.

Процес самовдосконалення викладача умовно поділяють на чотири етапи:

- самоусвідомлення викладачами важливості педагогічної самоосвіти, самовиховання і прийняття рішення зайнятися професійним самовдосконаленням.

- розробка програми професійного самовдосконалення та планування заходів щодо її реалізації.

- безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань самовдосконалення.

- самоконтроль та самокорекція.

За М.Фіцулою, педагогічна майстерність має певні рівні. Професіоналізм є першим ступенем педагогічної майстерності, що передбачає наявність знань про теоретичні основи педагогічної діяльності, її базові засади. Ним володіє випускник вищої школи, в навчальному плані спеціальності якого передбачені відповідні дисципліни.

Другий ступінь педагогічної майстерності пов'язаний з початком викладацької діяльності. В процесі викладацької діяльності інтенсивно і цілеспрямовано відбувається професійне зростання педагога. Ефективність цього процесу залежить від установки на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми, оволодіння педагогічним досвідом досвідчених колег, систематичного підвищення кваліфікації (семінари, курси, науково-методичні конференції тощо).

Поступово рівень педагогічної діяльності викладача зростає, він оволодіває новими педагогічними технологіями, підвищується його психолого-педагогічна культура, розвиваються педагогічні здібності, якості і властивості, збагачується методичний арсенал. Другий ступінь, власне педагогічна майстерність, визначається постійним прагненням до творчості, до пошуку, нових педагогічних засобів, створенням власних прийомів і методик.

Найвищим рівнем педагогічної майстерності є педагогічне новаторство. Викладач-новатор вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє нові методичні системи, створює власні персонал-технології.

Тема 2.2. Психолого-педагогічні вимоги до особистості педагога

Сутність, мета і завдання професійного самовиховання. Самовиховання як процес і діяльність (мотивація, засоби, методи виховання). Зміст професійного самовиховання. Самоінформація, самоорганізація, програмування та планування своєї діяльності. Стимулювання самовиховання, складання самохарактеристики і програми самовиховання. Педагогічна рефлексія.

Усі особистісні якості педагога тісно взаємопов'язані і однаково важливі. Проте провідна роль належить світогляду і спрямованості особистості, мотивам, що визначають її поведінку і діяльність. Ідеться про соціально-моральну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість педагога.

Соціально-моральна спрямованість визначена ідейними переконаннями педагога, його соціальними потребами, моральними і ціннісними орієнтаціями, почуттям суспільного обов'язку і громадянської відповідальності. **Професійно-педагогічна** спрямованість виявляється як інтерес до професії, педагогічне покликання, педагогічні нахили. Інтерес до професії вчителя відображається у позитивному емоційному ставленні до дітей та їхніх батьків, прагненні оволодіти педагогічними знаннями і вміннями.

Підґрунття педагогічного покликання становить любов до дітей. Педагогічні нахили виявляються як стійкі бажання і прагнення присвятити себе педагогічній діяльності. Якості особистості, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість, формують авторитет учителя – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги. Авторитетний педагог повинен бути ерудованим, справедливим, толерантним, принциповим, людяним, з високим почуттям відповідальності. Не менш істотне значення мають його вміння гідно поводитися, бадьорість і життєрадісність, внутрішня зібраність, стриманість, привітність.

Пізнавальна спрямованість передбачає прагнення усвідомлювати перспективи науки, володіти культурою науково-педагогічного мислення.

Під **професіоналізмом** розуміється здатність продуктивно, грамотно розв'язувати соціальні, професійні та особистісні завдання. Педагогічна культура є вищим виявом професіоналізму вчителя і охоплює такі компоненти: наукову ерудицію; загальну культуру; педагогічне мислення; педагогічну етику; культуру мовлення; культуру спілкування; духовне багатство; культуру професійного здоров'я; наукову організацію праці; прагнення до самовдосконалення шляхом самовиховання.

Самовиховання – різновид людської діяльності, важка робота над собою, ефективність якої залежить насамперед від цілеспрямованості людини, наявності у неї стійкої мотивації, позитивних установок, правильного вибору методів самовдосконалення, систематичності зусиль і постійного самоконтролю. Процес самовиховання передбачає наступну

послідовність дій: вибір значущих цілей; постановка завдань самовиховання; планування діяльності і створення програми самовиховання; вибір методів і прийомів самовиховання; зіставлення досягнутих результатів з очікуваними; корекція програми самовиховання з урахуванням результатів самоконтролю і самооцінки.

Щоб визначити мету самовиховання важливо відповісти собі не лише на питання «Яким я хочу бути?», а й на питання «Для чого я хочу таким бути?». Щоб отримати бажаний результат і наблизити свій реальний образ до ідеалу, слід уміти керувати власним розвитком. Це означає насамперед уміння взяти на себе відповідальність за власне життя. Перекладаючи цю відповідальність на інших, людина потрапляє в залежність від них, і її розвиток сповільнюється.

Цілі самовиховання:

а) досягнення згоди із самим собою, прийняття себе, визнання власних вад;

б) досягнення гармонії з найближчим оточенням шляхом зміни своє ставлення до нього, пошуку в усьому позитивних аспектів, розвитку вміння прощати і не бути рабом речей. Крім того, слід

в) усунення поганих звичок, розвиток навички контролювати власні емоції;

г) контроль власних потреб та керування ними, досягнення стану внутрішньої гармонії.

Завдання самовиховання полягає у розвитку спеціальних здібностей, необхідних для успішного оволодіння професією, досягнення високих результатів, а саме вдосконалення професійно значущих якостей особистості: розширення світогляду, збереження і зміцнення професійного здоров'я, підвищення рівня методичної підготовки, формування своєї духовної культури, педагогічного мислення, творчості тощо.

Програма професійного самовиховання. У процесі роботи над собою потрібні план-максимум (на тривалий час) і план-мінімум (на день, тиждень, місяць, семестр). Обов'язковими пунктами програми самовиховання є самопізнання, самоосвіта, оволодіння культурою навчальної праці.

Вибір методів і прийомів самовиховання. Для реалізації програми самовиховання використовують такі методи: самоспостереження, самоаналіз, самотестування, порівняння себе з іншими людьми та ін.; самостимулювання; самопрограмування; методи і прийоми самовпливу (самонаказ, самоконтроль, самозаохочення, самопокарання, самозаборона, самозауваження, самопереконання, самопідбадьорення, самонавіювання, аутотренінг, самозвіт, ведення щоденника самовиховання тощо).

Особлива роль серед методів самовпливу належить методам управління своїм психічним станом, тобто методам саморегуляції –самонавіюванню, самопідбадьоренню, самопереконанню, само-змушуванню, самонаказу, самосхваленню, самоконтролю, самозаохоченню, самопокаранню, самокритиці тощо.

Велике значення в процесі самовиховання педагога виграє рефлексія – форма теоретичної діяльності людини, що направлена на усвідомлення її власних дій і їх законів. Сучасна педагогічна наука презентує рефлексію як самоаналіз діяльності та її результатів.

Мета рефлексії – згадати й усвідомити цілі діяльності та процес її проведення (способи, проблеми, шляхи їх вирішення), порівняти й співвіднести отримані результати із запланованими та відкоригувати цілі й напрями наступної діяльності. Якщо людина не рефлексує, то вона перетворюється у функціонера, який виконує чужу волю, побажання, а це значить, що вона втрачає можливості й здібності до морального розвитку. Механізми розвитку рефлексії мають психологічну основу і педагогічну сутність, що створює реальну можливість впливу на розвиток самосвідомості. Процес розвитку самосвідомості особистості передбачає когнітивне відображення дійсності (самопізнання), емоційний компонент ставлення до дійсності (самоствавлення) та вольовий компонент (саморегуляція).

Рівні педагогічної рефлексії

- **репродуктивний** – педагог може викласти, представити послідовність своїх педагогічних дій на природній, життєвій мові. При цьому педагог не завжди оцінює актуальність і складність педагогічних проблем; вважає будь-яку педагогічну задачу такою, яку легко розв'язати; оцінює суб'єктивно (подобається - не подобається);

- **аналітичний** – педагог вміє проаналізувати свою педагогічну діяльність відповідно до того алгоритму, який освоїв на даний момент. При цьому правильно використовує найбільш відомі категорії психолого-педагогічних наук, здійснює цілеспрямоване педагогічне спостереження, організує досвідну роботу; оцінює діяльність за її результатами.

- **прогностичний** – педагог вміє самостійно вичленувати та сформулювати педагогічну проблему, адекватно оцінити її актуальність і складність; вміє вибрати методіку аналізу педагогічного процесу з кількох відомих йому; використовує для аналізу педагогічної й навчальної діяльності загальнонаукові методи, наприклад, системний підхід. На основі проведеного аналізу намічає шляхи, методи та засоби педагогічного впливу. А застосування загальнонаукових методів дозволяє прогнозувати результати цього впливу з більшою чи меншою точністю.

- **філософсько-конструктивний** – педагог визначає соціальні, загальнолюдські змісти своєї діяльності.

Форми та методи рефлексивної діяльності

Рефлексія може бути як індивідуальною так і колективною. Колективна й індивідуальна рефлексія мають свої особливості.

Індивідуальну рефлексію слід активізувати з метою вироблення навичок і вмінь керувати власною самосвідомістю. Це - самоаналіз, самосприймання, самопереконавання, самонаказ, самоконтроль, самоподолання, самопокарання, самопізнання та ін. Яскравим прикладом індивідуальної педагогічної рефлексії є самоаналіз уроку та педагогічне портфоліо.

Розвиток *колективної рефлексії* сприяє аналізу здобутих результатів, труднощів й шляхів їх подолання, досягнення намічених цілей, участь кожного в спільній діяльності, осмислюють свої відчуття, порівнюють їх з відчуттями й міркуваннями колег. Рефлексія може здійснюватися в усній або письмовій формі.

Усна рефлексія має на своїй меті оприлюднення власної позиції, її співвідношення з думкою інших людей. Часто школярі говорять про те, що висловлення своїх думок у формі розповіді, діалогу або питань допомагає прояснити деякі значущі проблеми.

Але, більшість вчених-психологів і педагогів, в том числі відмічають, що більш важливою для розвитку особистості є *письмова рефлексія*.

Отже, рефлексивне самоусвідомлення у процесі здійснення професійної діяльності є одним із головних критеріїв зростання професіоналізму педагога. Аналіз власних дій, засобів, мети, завдання дозволяє усвідомити себе у діяльності, реалізуватися на творчому рівні її виконання (адже за такої умови «Я» особистості постає рушійною силою досягнення кінцевого результату діяльності), і, водночас, виступає передумовою ціннісного, відповідального ставлення до цього процесу.

Педагог, який вдало здійснює рефлексивну діяльність виявляється здатним до реалізації інновацій в педагогічній сфері. Найбільш цінними його якостями виявляються наступні:

- усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи;
- осмислена, зріла педагогічна позиція;
- уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;
- уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, тобто забезпечити творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток;
- володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання, яке передбачає уміння на основі особистого досвіду і мотивів вихованців бути співтворцем мети їх діяльності, зацікавленим і компетентним консультантом і помічником у співвіднесенні мети з результатом, використанні доступних форм рефлексії та самооцінки;
- здатність бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців;
- уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців;
- здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Тема 2.3. Педагогічна техніка як основа педагогічної майстерності

Поняття педагогічної техніки. Педагогічна техніка як організація поведінки викладача. Внутрішня техніка: формування вмінь психотехніки, розвиток уяви, управління емоційним станом, контроль фізичного стану організму, виховання оптимізму і впевненості. Зовнішня техніка як культура професійно-педагогічного спілкування. Невербальні і вербальні засоби зовнішньої техніки. Педагогічний вплив (прийоми і ключові операції).

Відомий український педагог А.С. Макаренко одним з перших звернув увагу на те, що діти потребують складної тактики і техніки, що вчителю слід уміти керувати своїм настроєм, стилем і тоном спілкування, інтонацією, посмішкою, поглядом, мімікою, рухами, ходом... Іноді жест буває красномовнішим за слова, а міміка в найкоротшу мить доводить те, на що знадобилися б монолози. Отже, хороший вчитель – завжди яскрава особистість, бо має власну техніку впливу, взаємодії, спілкування, саморегуляції.

В зміст поняття *«педагогічна техніка»* включають дві групи компонентів:

*перша група пов'язана з умінням педагога управляти своєю поведінкою, це – оптимальне управління емоціями, настроєм, прояв соціально-перцептивних здібностей; володіння технікою мови; виразна демонстрація вихованцям певних почуттів, суб'єктивного ставлення до тих чи інших дій вихованців; вміння пізнавати їхній внутрішній душевний стан: «Блискучий розум, кмітливості без тренуваних педагогічних умінь, інтуїтивного педагогічного бачення і передбачення, заповзятливості творчо вирішувати навчально-виховні завдання нічого не варті. Обмежений і глибоко нещасливий той педагог, хто розумом пригнічує свої почуття чи не вміє ними оперувати. Педагогічну дію слід не лише розуміти, а й переживати, опочуттєвлювати»; *друга група компонентів педагогічної техніки пов'язана з умінням педагога впливати на особистість вихованця і колектив та розкриває процесуальний бік процесу навчання й виховання: дидактичні, організаційні, конструктивні, комунікативні вміння; технологічні прийоми висування вимог, керування педагогічним спілкуванням тощо: «Педагог повинен володіти арсеналом засобів донесення учням свого досвіду, своїх бачень. Ці засоби завжди індивідуальні, неповторні. Окрім слів, голосу, інтонації, в розпорядженні педагога є ще жест, рух, ритміка... Але найперше і найвагомніше – очі».

Обидві групи компонентів педагогічної техніки мають доповнювати одна одну. Наприклад, Аллан Піз у книзі «Язык телодвижений» докладно описує основні прийоми читання інших людей за їхньою мімікою та пантомімікою, звертає особливу увагу на цей аспект будь-якої людської діяльності. Ці вміння відіграють особливу роль у педагогічній техніці. А. Піз підкреслює, що наша міміка і пантоміміка дають близько 80% інформації, пов'язаної з підсвідомістю людини, бо вони є проявом підсвідомих імпульсів

поведінки будь-якої людини. Людина більше вірить тому, що бачить, а не тому, що чує.

Поняття «техніка» походить від гр. *technikos* – вправний, і означає сукупність прийомів та пристосувань. Техніку вчителя називають педагогічною, у 20-х роках ХХ ст. її розуміли як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Нині педагогічну техніку визначають як систему вмінь учителя, що дає змогу використовувати власний психофізичний апарат для досягнення ефективних педагогічних результатів.

До основних компонентів педагогічної техніки належать такі уміння:

- спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення);
- спілкуватися невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд);
- керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливість).

Педагогічна діяльність є емоційно напруженою, тому багато педагогів зазнають істотних труднощів, пов'язаних з нездатністю оперативно приймати рішення у стресових ситуаціях, не припускати грубих помилок і зберігати при цьому витримку, спокій. Педагогічна втомленість, надмірні витрати енергії послаблюють працездатність, призводять до роздратованості, авторитаризму, конфліктів, стресів, навіть за найкращих початкових прагнень і гуманістичних поглядів. Це не може не відбиватися на учнях. Брутальні слова або дії вчителя знижують самооцінку учня, включають неусвідомлені захисні механізми, які мають допомагати людині зберегти своє «психічне обличчя», рівень самоповаги. При цьому закріплюються негативні програми поведінки (агресивність, невротична замкненість у собі, рухове розгальмування тощо), проти яких, власне, і намагався боротися вчитель. Хронічний стрес призводить до забування вивченого, нездатності зосередитися, розгубленості, неврозів. Наслідки авторитарного тиску, пережитого в дитинстві, залишаються на все життя у вигляді дефіциту самостійності, невпевненості у собі, нападів упертості, емоційної залежності та виявляються у стресових ситуаціях як регресія, незалежно від рівня освіти та професії.

Отже, вчитель має справляти не тільки педагогічний, а й оздоровлюючий (тобто психотерапевтичний) вплив на інших. На думку педагога-майстра Є.М. Ільїна, сьогодні недостатньо бути викладачем і артистом, потрібно бути ще й лікарем. Урок має бути 45 хвилинами здорового способу життя. Навчальна активність – проблема швидше енергетична, ніж методична. Учитель-«лікар» гуманізує і відносини з учнями, і самі знання.

Неможливо бути гуманним, не знаючи душі дитини. Справжня гуманність означає передусім справедливість. Справедливим учитель може бути лише тоді, коли у нього є достатньо духовних сил, щоб приділити увагу кожній дитині. Тобто педагогічні помилки виникають не тільки внаслідок неправильних уявлень або відсутності знань, а й з відкритої психоаналізом закономірності «свідомість розмірковує, а підсвідомість керує». Неможливо

впливати на душу людини, враховуючи тільки закони функціонування свідомості.

Отже, педагогу необхідні не тільки знання, уміння, педагогічна техніка, а й техніка, яка дає змогу враховувати особливості впливу підсвідомості (свої та співбесідника) на поведінку та використовувати психотерапевтичні прийоми самозахисту і впливу на інших для збереження здатності до самоцілення та впровадження здорового способу життя.

Педагогічна техніка дає можливість використовувати психофізичний апарат учителя для досягнення бажаних педагогічних результатів. Однак досягнення результатів – це не єдиний показник ефективності педагогічного процесу, бо завжди постає запитання: якими зусиллями, витратами часу та енергії досягнуто результат і яка його післядія? Багато вчителів витрачають свої психофізичні сили, час та здоров'я неоптимально, а наслідки їхнього впливу на свідомість учня нетривалі, а іноді й протилежні бажаним. Хоча тлумачний словник підкреслює, що техніка – це сукупність прийомів, які використовуються для одержання найбільших результатів за найменших витрат людської праці.

Техніка, яка дає змогу педагогові економити свої сили і досягати бажаних наслідків, має назву психономічної (від терміна психотерапевта О.О. Цветкова – «психономіка»). Психономіка вивчає закони не тільки свідомої частини психіки, а й значною мірою підсвідомої, що бере початок від психоаналізу. Практична значущість психономіки полягає в тому, що вона містить стратегії психотерапевтичної комунікації та прийоми сугестивно-інформаційного (гіпнотичного) впливу. За допомогою психономічної техніки вчитель може зміцнювати своє психічне здоров'я без сторонньої допомоги і справляти оздоровлюючий вплив на інших.

Отже, психономічна техніка – це система вмінь і якостей особистості вчителя, яка дає можливість справляти психічно-оздоровлюючий вплив на суб'єктів педагогічного процесу, використовуючи свій психофізичний апарат свідомо й оптимально, тобто з найменшою витратою енергії та часу.

Психономічна техніка та педагогічна техніка не тотожні поняття. Педагогічна техніка – це вміння вчителя використовувати власний психофізичний апарат як інструмент педагогічного впливу, уміння емоційної саморегуляції, спілкування, культура і техніка мовлення. Психономічна техніка опосередковано впливає на ефективність педагогічного процесу. З іншого боку, психономічна техніка, на відміну від педагогічної, охоплює вміння усвідомлювати і враховувати закономірності підсвідомості (психічні захисти, програми реагування, потреби, мотиви...), високий рівень спостережливості; самостійність мислення та оперативність прийняття рішень; володіння психотерапевтичними прийомами саморегуляції; уміння вербального та невербального емпатичного спілкування; володіння психономічними прийомами сугестивно-інформаційного впливу на підсвідомість співбесідника. Психономічна техніка дає змогу досягати максимально можливих у конкретній ситуації результатів за мінімальний термін і, головне, з мінімальною витратою власних психофізичних сил, тобто

оптимально, здійснюючи психотерапевтичний вплив на всіх суб'єктів педагогічного процесу.

На початку ХХ ст. німецькими педагогами В. Штерном і Г. Мюстенбергом у науковий обіг введений термін «психотехніка». Ним визначається процес застосування знань з психології в процесі практичної діяльності. Вміння в галузі психотехніки визначаються наступним чином:

По-перше, педагог має знати основні закономірності психічного розвитку дітей різних вікових груп і враховувати їх у навчально-виховному процесі безпосередньо на уроці та й у позаурочній навчальній роботі: вибір методів, прийомів і засобів навчання, визначення ритму й темпу навчальної праці, обсягу навчальних завдань безпосередньо на уроці та для виконання домашніх завдань; враховувати індивідуальні особливості психічного розвитку вихованців.

По-друге, вчитель має володіти методами й методиками вивчення особливостей психічного розвитку студентів: темпераменту, уваги, відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, характеру, здібностей та ін.

Важливе місце в системі роботи педагога, спрямованої на підвищення ефективності навчальної діяльності учнів, посідає фактор уваги. Увага – це форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах за одночасного абстрагування від інших; цікавість до кого-, чого-небудь, вияв бажання роздивитися, зрозуміти когочи що-небудь; налаштованість на сприйняття, фіксування чого-небудь органами чуття, пам'яттю, розумом. Увага є необхідною передумовою ефективною діяльності людини, запорукою успішного пізнання, навчання і праці взагалі.

Значне місце увазі в організації навчального процесу, формуванні особистості відводив К.Д. Ушинський. У праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» він пише: «Увага цілком необхідна для того, щоб враження могло перетворитися у відчуття: це єдині двері, через які враження зовнішнього світу, або, точніше, стани нервового організму, викликають у душі відчуття. Враження ж, які не зосереджують на собі нашої уваги, хоч і можуть впливати на наш організм, але ці впливи не будуть усвідомлені нами». І далі педагог указує на значення й важливість уваги в кількох аспектах: увага як мірило розвитку й показник напрямку душі; увага як ворота для всього, що входить у душу; увага як матеріал для виховної діяльності. К.Д. Ушинський подає технологію й техніку формування в учнів уваги безпосередньо на уроці. «Увага самого наставника до своєї справи – це головний радикальний засіб проти загальної сонливості класу; але є ще паліативні заходи, до яких звичайно вдаються, а саме: тілесний рух, невелика класна гімнастика, особливо для невеликих дітей та ін. Потрясіння уваги – засіб, який не дає заснути людині, як потрясіння рукою».

Важливим напрямком психотехніки є навички саморегуляції педагога, а саме: самонавіювання самопідбадьорення самопереконавання самохвалення самозаохочення самопокарання самоконтроль. **Самонавіювання**

(аутосугестія) - це психічний вплив людини на саму себе, вироблення нових установок, психічних станів шляхом постійного повторення словесних формул чи викликання яскравих уявлень. З допомогою цього методу можна максимально мобілізувати свої сили і волю, набути навичок самовладання, тобто здатності здійснювати діяльність у ситуаціях, що дезорганізують людину і впливають на її емоційну сферу.

Різновидом самонавіювання є **аутогенне тренування (аутотренінг)** - цілеспрямоване самонавіювання за допомогою словесних формул. Завдяки йому відбувається м'язова релаксація, концентрація уваги, формується вміння регулювати розумову активність із метою підвищення ефективності значущої для людини діяльності.

Сутність **самопідбадьорення** полягає у зміцненні віри в себе. У процесі самопідбадьорення використовують такі прийоми: самозаспокоєння; навіювання впевненості у досягненні мети; навіювання впевненості в собі; рівняння на улюбленого героя, авторитетних людей (а їм як було?). Воно може мати форму **самокритики**. Тоді застосовують інші прийоми: зауваження на свою адресу (чому розкис?, не будь розмазнею); самокритика у присутності друзів й інших людей тощо.

Самопереконавання – процес доведення собі необхідності формування певних рис чи якостей особистості, обов'язкових для досягнення власного вдосконалення або мети діяльності. Сутність **самонаказу** полягає у велінні самому собі. Це дієвий спосіб формування самовладання й вміння управляти собою навіть у найскладніших ситуаціях. Ефективність самонаказу зростає, якщо він поєднується із самопереконаванням, тобто коли людина постійно знаходить нові докази й аргументи на користь виконання самонаказу.

Самосхвалення – це своєрідне «погладжування» самого себе, висловлювання задоволення собою від досягнутого успіху, зробленого.

Самозаохочення є нагородженням самого себе за досягнутий успіх. У деяких випадках для того, щоб закріпити позитивний емоційний стан від подолання певних труднощів, можна зробити для себе щось приємне (наприклад, піти на прогулянку чи відвідати дискотеку). Таке самозаохочення завжди посилює задоволення від досягнення певного успіху. До самозаохочення вдаються, коли потрібно подолати негативні риси характеру.

Самопокарання доречне і навіть необхідне, коли людина знає, що невдача у певній справі є наслідком її лінощів, байдужості, недбалості тощо.

Самоконтроль – це свідоме самостійне регулювання особистістю своєї поведінки, її мотивів і спонукань на основі виявлення відхилень від загальноприйнятих вимог у думках, вчинках, діях. Механізм самоконтролю охоплює самоаналіз, самооцінювання, самокритику, самообмеження.

Важливу роль у досягненні мети самовиховання відіграє й установка. Завдяки їй людина обирає з навколишньої дійсності або з власного досвіду необхідні для поведінки об'єкти з метою реалізації запланованих дій, задоволення потреб. Без неї всі зусилля щодо самовиховання будуть марними.

Зіставлення досягнутих результатів з очікуваними має засвідчити позитивні зміни в особистості та успішне просування у навчально-науковій діяльності. Корекція програми самовиховання здійснюється на основі самоконтролю і самооцінювання, які дають змогу не тільки пришвидшити своє просування у саморозвитку, а й вчасно помітити помилки, внести відповідні корективи до плану подальшої роботи.

Важливим поняттям в галузі педагогічної техніки є поняття «педагогічного впливу». Прийом педагогічного впливу – це спосіб організації певної педагогічної обстановки, у якій, на основі відповідних фізіологічних і психологічних закономірностей, у студентів з'являються нові думки і почуття, що спонукають їх до гарних вчинків, подолання своїх вад. Як наслідок, вмикаються характерні взаємостосунки між учнем, з одного боку, вихователем і колективом – з іншого, що власне і створює певний виховний ефект.

Теоретична проблема прийомів педагогічного впливу постала із потреб практики виховання. Відправним положенням у використанні прийомів педагогічного впливу є констатація певної вади в поведінці учня і прагнення викоринити її, розвиваючи позитивні якості. У формуванні моральних звичок виділяються два основних етапи: перший етап – виховання свідомості, тобто правильного розуміння вихованцями того, як треба себе поводити, як діяти в тих або інших умовах; другий етап – досягнення вихованцями правильної поведінки. Таким чином, для розвитку моральних звичок, як і для розвитку рис характеру, необхідні спеціальні, багатократні тренування в правильній моральній поведінці.

Кожний прийом педагогічного впливу зумовлюється взаємодією трьох чинників.

1. Особливість створюваної педагогічної ситуації. Наприклад, при «вияві доброти, уваги і турботи» учень, що скоїв проступок, вражений несподіваною увагою вчителя, оскільки розуміє, що своєю поведінкою такого ставлення не заслужив. При «удаваній байдужості» педагогічний ефект створюється внаслідок контрасту між очікуваною розгубленістю вчителя і його повним самовладанням.

2. Зміст тих почуттів, що народжуються у студента в новій педагогічній обстановці і стають основою виникнення нових мотивів поведінки і подолання власних вад. Наприклад, «вияв доброти, уваги і турботи» викликає в учнів радість, подяку, вдячність, прихильність до вчителя, прагнення справити йому приємність своєю гарною поведінкою. «Удавана байдужість» породжує розчарування і досаду у зв'язку з невдалою витівкою і в той же час повагу до вчителя за його витримку і спритність.

3. Об'єктивні фізіологічні і психологічні закономірності, на основі яких у школяра виникають ті або інші думки і почуття і позитивні зміни в його свідомості. Так, вдячність і подяка, характерні при «вияві доброти, уваги і турботи», виникають внаслідок певних взаємостосунків, які є одним із важливих джерел розвитку людських почуттів. Педагогічний ефект при «удаваній байдужості» пояснюється законами утворення і гальмування

умовних рефлексів. Бешкетний вчинок, не отримавши очікуваного підкріплення, втрачає ґрунт для повторення.

А.С. Макаренко створив багатий арсенал нових прийомів педагогічного впливу: метод «вибуху», «вияв обурення», «іронія». Він майстерно користувався і відомими, поширеними прийомами: «переконанням», «осудом», «покаранням». Хоча педагогічна система А.С. Макаренка і зазнала впливу з боку радянської тоталітарної ідеології, ідея «інструментування» може бути переосмислена наново. Вагомий педагогічний здобуток містять такі прийоми як переконання, заохочення, вияв доброти, уваги і турботи, вияв умінь і переваги вчителя, активізація потаємних почуттів учня, опосередкування, фланговий підхід, пробудження гуманних почуттів, моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили, організація успіху в навчанні, довіра, залучення до цікавої діяльності, вправа, рівнобіжна педагогічна дія, розпорядження, приязний докір, натяк, удавана байдужість, іронія, розвінчування, удавана недовіра, вияв обурення, осуд, покарання, вибух.

Запропонована класифікація прийомів полегшує їхнє практичне використання, але вона деякою мірою умовна, тому що, незважаючи на різноманіття прийомів, вони чітко між собою не розмежовуються. Зазначені прийоми можна розглядати з трьох точок зору. По-перше, важливим є розрізнення прямого і непрямого впливу. Серед розглянутих прийомів лише «рівнобіжна педагогічна дія» являє собою непрямий вплив. По-друге, маємо усвідомлювати який саме вплив на свідомість ми спричиняємо – повільний чи стрімкий (наприклад, при застосуванні прийому «вибух»). По-третє, враховується зміст й емоційне забарвлення зароджуваних почуттів, а також спосіб виникнення позитивних змін у поведінці учня.

Можливе поєднання прийомів у певній послідовності відповідно до динаміки розвитку особистості. Одні прийоми більш доречні на початковому етапі впливу на учня, другі допомагають доводити справу до переламного моменту, треті підкріплюють здобуту педагогічну перемогу. Наприклад, якщо учень погано вчиться і поводить себе зухвало, прагнучи бешкетництвом звернути на себе увагу, то можна «уявною байдужістю» послабити його інтерес до подібних витівок, а потім «залученням до цікавої діяльності» з урахуванням його здібностей дати йому можливість захопитися корисною справою і виявити себе, тобто використати «моральну підтримку і зміцнення віри у власні сили». А потім «організацію успіху в навчанні», поки учень не почне добре навчатися.

Нажаль, силу і дієвість застосовуваних прийомів важко заздалегідь визначити точно. Вони залежать від особистості учня і багатьох обставин, які цілком не можуть бути відомі й враховані. Спостережливість дає педагогу можливість стежити за розвитком особистості і правильно оцінити одержувані результати.

В цілому теоретичний огляд прийомів педагогічного впливу дозволяє зробити наступні висновки:

1. Основою теоретичного узагальнення прийомів педагогічного впливу можуть прислужити ідей А. С. Макаренка.

2. Відправним положенням у використанні прийомів педагогічного впливу є констатація певної вади в поведінці учня і прагнення викоринити її, розвиваючи позитивні якості. У зв'язку з цим виникає необхідність в індивідуальному підході для боротьби з виявленими вадами вихованців, що вимагає від вчителя глибокого вивчення особливостей кожного учня: його поглядів, інтересів, темпераменту, характеру, здібностей, а також умов його життя.

3. Прийом педагогічного впливу не виділяється як окремий захід, а органічно поєднується з повсякденною навчально-виховною роботою.

4. Вибір кожного прийому педагогічного впливу визначається, по-перше, особливістю створюваної педагогічної ситуації, по-друге, змістом тих почуттів, що народжуються в школяра в новій педагогічній обстановці і стають основою виникнення нових мотивів поведінки і подолання власних вад, по-третє, об'єктивними фізіологічними і психологічними закономірностями, на основі яких у школяра виникають ті або інші думки і почуття і позитивні зміни в його свідомості.

5. Прийоми педагогічного впливу сприяють або появі і зміцненню позитивних форм поведінки учнів (конструктивні прийоми), або придушенню негативних (гальмівні прийоми). У підході до вихованця необхідне розумне поєднання одних і інших прийомів. При цьому в процесі виховної роботи особливу увагу слід звертати на характер впливу учителя на учня (прямий чи непрямий), змін у свідомості вихованця (повільні чи стрімкі), змісту й емоційного забарвлення зароджуваних почуттів, а також на спосіб виникнення позитивних змін у поведінці учня.

Тема 2. 4. Культура професійно-педагогічного спілкування

Поняття професійно-педагогічного спілкування, його особливості, функції, види. Структура педагогічного спілкування. Професійно-педагогічне спілкування як суб'єкт – суб'єктна взаємодія. Стили педагогічного спілкування. Техніка спілкування.

Педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від викладача спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків із студентами, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу. Залежно від змісту і сфери функціонування, воно може бути професіональним і непрофесіональним за якісними ознаками.

Професійне педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога зі студентами, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. **Непрофесійне педагогічне спілкування**, навпаки, породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і, внаслідок цього прояву, стереотипних висловлювань у студентів, оскільки у них зменшується бажання думати і діяти самостійно. Зрештою, виникає стійке негативне ставлення і до викладача, і до навчання. Розвивається почуття пригніченості предметом – насправді ж викладачем. Замість радості пізнання і спілкування з'являється відчуженість.

Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування – принцип його ефективної організації, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним (Л. Петровська).

Головними ознаками педагогічного спілкування на *суб'єкт-суб'єктному ґрунті* є:

1. Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти співрозмовника; самоцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, ми повинні прагнути не нав'язувати думку, а допомогти іншому обрати власний шлях розв'язання проблеми. У конкретній ситуації це може реалізуватися за допомогою різних прийомів.

2. Рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча викладач і студенти нерівні соціально (різні життєвий досвід, ролі у взаємодії), проте для забезпечення активності студента, через яку ми можемо сподіватися на розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога і визнавати право студента на власну думку, позицію, бути готовим самому також змінюватися. Студенти хочуть, щоб з ними радилися, зважали на їхні міркування, і завдання викладача – враховувати цю потребу.

3. Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на позицію співрозмовника. Це спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери дослухаються один до одного, поділяють почуття,

співпереживають.

4. Нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції викладача.

Особистісно орієнтоване спілкування викладача передбачає виконання нормативно заданих функцій із виявом особистого ставлення, своїх почуттів. Головна мета впливу – розвиток студентів.

Психологічний портрет особистісно орієнтованого викладача є таким:

– він відкритий і доступний для будь-якого студента, не викликає в них страху, дає їм можливість висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах;

– демонструє студентам цілковиту довіру до них, не принижує їхньої гідності;

– щиро цікавиться життям студентів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий;

– виявляє емпатійне розуміння – бачення поведінки студента його ж очима;

– надає студентам реальну допомогу.

Залежно від орієнтації (особистісна чи рольова), взаємозвернення (відкрите чи закрите), активності учасників педагогічне спілкування може розвиватися за двома основними типами: як діалогічне або монологічне. У монологічному спілкуванні відбувається поляризація за активністю: одні інструктують, наказують, диктують, інші – пасивно сприймають цей вплив; у діалогічному – активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві.

Діалог педагогічний – це дія у педагогічному процесі, яка дає кожному партнерові можливість самовираження у спілкуванні.

Діалогічне педагогічне спілкування – це тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії викладача та студентів.

Сутність суб'єкт-суб'єктного принципу детермінує основні ознаки діалогічного педагогічного спілкування, які і є **критеріями** його визначення.

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів. Ця ознака є сутністю суб'єкт-суб'єктних стосунків. У педагогічному спілкуванні це визнання активної ролі, реальної участі вихованця у процесі виховання.

2. Домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. Особистісна рівність у педагогічному діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників стосовно їхніх інтересів. Звичайно, студент перебуває в колі своїх потреб і діє в напрямі задоволення власних прагнень (самоствердитися, пізнати тощо), а викладач у професійному спілкуванні має спрямовувати свої інтереси на потреби іншого. Практика свідчить, що викладач у спілкуванні може зосереджувати свої інтереси на певних об'єктах (центрація): власних вимогах (мене не слухає), потребах справи (швидше закінчити прибирання території), інтересах колег (вчитель завжди має рацію) і власне на потребах студентів.

3. Студент є цікавим і важливим для педагога. Він уважний до реакції вихованця, будує свою взаємодію в площині інтересів співрозмовника і пропонує шляхи розв'язання проблем залежно від його потреб. Звернення педагога в діалозі завжди має установку на відповідь партнера, яку він цінує, приймає з визнанням права на його особисту позицію у взаємодії.

Діалог будується через контактну взаємодію. Контакт у спілкуванні – це знакообмін між особистостями, який визначає їхню поведінку (А. Добрович). Причому знакообмін характеризується взаємною спрямованістю партнерів (за К. Бюллером). Тому контактом доцільно називати не будь-який знакообмін, а той, що зумовлює спільність психічного стану людини з іншою людиною. Цей стан супроводжується взаємною зацікавленістю сторін, взаємною довірою (І. Зимня). Контакт у педагогічному діалозі – це особливий стан єднання педагога та студентів, який характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодії.

Звичайна позиція педагога передбачає налаштування на ділову взаємодію. Саме ця позиція проектує в студентів рівноправного партнера, створює атмосферу довіри. Прийоми її реалізації можуть бути такими: «Я хочу порадитися з вами...»; «Давайте обміркуємо, вирішимо...» тощо.

Чотири етапи комунікації (за В. Кан-Каликом) можна розглядати як *структуру педагогічної взаємодії*:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). Це перший етап, у якому закладаються обриси майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Зміст його містить визначення мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) та аналіз ситуації (що сталося?).

2. Початковий етап спілкування. Його мета – встановлення емоційного і ділового контакту в педагогічній взаємодії. В. Кан-Калик називає цей етап «комунікативна атака»; у цей час здобувається ініціатива, що дає змогу керувати спілкуванням.

3. Керування спілкуванням. Це свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети. Здійснюється обмін інформацією, оцінками з приводу цієї інформації, взаємооцінювання співрозмовників. Створюється атмосфера доброзичливості, щоб дати студенту змогу вільно виявляти своє «Я», отримувати задоволення від спілкування, підтвердження своїм соціально значущим потенціалом.

4. Аналіз спілкування. Головне завдання цього етапу – співвіднесення мети, засобів, результатів взаємодії, а також моделювання подальшого спілкування. Це етап самокорегування.

Стили педагогічного спілкування. Стиль – це усталена система способів та прийомів, які використовує педагог у взаємодії. Вона залежить від особистісних якостей педагога і параметрів ситуації спілкування. Щодо якостей, які визначають стиль спілкування педагога, то тут дослідники виокремлюють ставлення його до вихованців і володіння організаторською технікою.

В основу стилю спілкування викладача покладено його загальне ставлення до студентів і професійної діяльності в цілому. Воно може бути: активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним (Н. Березовий, Я. Коломинський).

Розглянемо основні стилі керівництва, зосередивши увагу на стратегії діяльності керівника, формі організації ним взаємодії, педагогічних наслідках, і переконаємось, що ставлення викладача детермінує його організаторську діяльність.

Спочатку визначимо ці стилі відповідно до стратегії взаємодії.

Авторитарний – стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець і йому фактично відмовлено у праві на самостійність та ініціативу.

Демократичний – стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного; засадою для нього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу.

Ліберальний – стиль, що характеризується браком стійкої педагогічної позиції; виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем.

Техніка керування у кожного стилю своєрідна. Авторитарний викладач, самочинно визначаючи спрямованість діяльності групи, вказує, хто з ким повинен працювати, як мусить робити. Це придушує ініціативу студентів. Основні форми взаємодії: наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка за таких настанов звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекала від тебе такого». Реакція на помилки – висміювання, різкі слова. Викладач лаконічний, не терпить заперечень.

Якщо ми обираємо авторитарний стиль у взаємодії, то можемо розраховувати на предметний результат, проте психологічний клімат у процесі виконання справи не буде сприятливим: робота йде лише під контролем, немає відповідальності, гальмується становлення колективістських якостей, розвивається тривожність.

Педагог, що вибрав демократичний стиль, спирається на думку колективу, прагне донести мету діяльності до свідомості кожного студента і залучити всіх до активної участі в обговоренні роботи. Основні способи взаємодії: заохочення, порада, інформація, координація, що розвиває у студентів упевненість у собі, ініціативність. У цьому випадку ми не можемо одразу розраховувати на високий предметний результат. Проте оскільки формується почуття відповідальності, підвищується творчий тонус, поступово розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати, то ми забезпечуємо стабільний результат у праці і закладаємо міцний підмурівок розвитку особистості.

Ліберальний викладач прагне не втручатися у життя колективу, легко піддаючись часто-густо суперечливим впливам. Форми його роботи зовні нагадують демократичні, але через відсутність власної активності і зацікавленості, нечіткість програми і брак відповідальності у самого

керівника робота йде на самоплив, виховний процес некерований. Результати праці значно нижчі.

За В. Кан-Каликом, виокремлюють п'ять головних стилів педагогічного спілкування:

1. Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.
2. Стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Демонстрація дружнього ставлення – запорука успішної взаємодії.
3. Нерідко молоді педагоги, не вміючи встановити дружніх взаємин на ґрунті самовіддачі, обмежують спілкування формальними стосунками і обирають стиль спілкування-дистанції.
4. Спілкування-дистанція є певною мірою перехідним етапом до такого негативного стилю, як спілкування-залякування. Вдаються до нього ті молоді педагоги, котрі не в змозі організувати спільну діяльність, адже для цього потрібні професійні навички.
5. Не варто обирати і такий стиль спілкування, який поєднує в собі позитивне ставлення до студентів із лібералізмом. Цей стиль називають заграванням. У педагога є прагнення здобути авторитет, він не байдужий до того, чи подобається студентам, але при цьому не прагне відшукати доцільних способів організації взаємодії, може вдатися до прийомів завоювання дешевого авторитету.

Техніки спілкування. Інтегральною характеристикою здатності педагога здійснювати професійне спілкування є комунікативність.

Комунікативність – професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати у контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування. За В. Кан-Каликом, комунікативність містить три основні компоненти: комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм.

Комунікабельність – здатність легко вступати у контакт і відчувати задоволення від процесу комунікації. Що заважає комунікабельній людині стати комунікативною? Дістаючи задоволення від спілкування, вона часом діє у власних інтересах, не збуджуючи позитивних емоцій у співрозмовника, що блокує контакт.

Деякі люди мають гіпертрофовану комунікабельність, їхня надокучливість втомлює, нетактовність через надмірну допитливість пригнічує. Гіперкомунікабельність – риса особистості людини, що зумовлює такий рівень організації процесу спілкування, який характеризується великою кількістю поверхових контактів, у яких центром комунікації є ця людина.

Серед педагогів трапляються і некомунікабельні, які не виявляють ініціативи у спілкуванні, на запитання студентів відповідають здебільшого односкладно, незацікавлено.

Щоб легко вступати у контакт, потрібно відчувати іншу людину, усвідомлювати результати своїх дій у спілкуванні, тобто мати здатність сприймати й розуміти іншого.

Емпатія – співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, що його переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цього почуття. Це «гарячий» спосіб пізнання іншого.

«Холодним» способом розуміння іншого є рефлексія як відображення позиції, думок іншої людини через «вмислювання» в її міркування («Він гадає, що я думаю...», «Якби я була на його місці, то я б...», «Якби він був на моєму місці, то він би...»). Отже, рефлексія у спілкуванні – це здатність уявляти себе на місці іншої людини, бачити, подумки програвати за неї ту чи ту ситуацію.

Складність професійно-педагогічної комунікації – не лише у високих вимогах до комунікативної культури педагога, а й в оволодінні способами залучення студентів до спільної діяльності. Майстерність спілкування викладача й полягає саме в тому, щоб допомогти студентам стати активними співучасниками взаємодії.

Характеристика перцептивної сторони педагогічного спілкування.
Увага й уява викладача. Спілкування педагога починається зі сприймання студентів, колег, в якому велику роль відіграють розвинена уява та увага педагога. Мистецтво спілкування називають мистецтвом бути іншою людиною. Педагогові, щоб навчитися спілкуватися, потрібно насамперед бути уважним, тобто помічати те, що для студентів, інших людей цінне й значуще, щоб не плутати те, що є значущим для себе і для іншого, зважати на цінності вихованців, розвивати їх, а не підмінювати власними.

Увага, яка є комунікативним дзеркалом викладача, дає змогу орієнтуватися в атмосфері взаємодії, тримати руку на психологічному пульсі групи або співрозмовника. Розвинути професійну увагу можна, якщо: спостерігати за студентами, звертати увагу на всі деталі їхньої поведінки, настроїв, вираз очей, міміку, пози, намагаючись оперативно і пластично реагувати на їхню поведінку. Потрібно вчитися зіставляти сьогоденну атмосферу з учорашньою, шукати спільний психологічний знаменник взаємодії.

Соціально-перцептивний бік педагогічної взаємодії потребує розвиненої уяви викладача у спілкуванні – вміння ставити себе на місце іншої людини й бачити світ, працю, себе, все, що відбувається, її очима.

Способи комунікативного впливу: переконування і навіювання.

Переконування – метод виховання, який передбачає цілеспрямований вплив на свідомість вихованця з метою формування у нього позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно корисної діяльності або подолання негативної поведінки (С.Гончаренко). Педагог, звертаючись до свідомості, почуттів і досвіду вихованців, ставить за мету формувати свідоме ставлення до дійсності, до змісту і норм поведінки.

Поняття переконування вживається як метод впливу, а переконання – як результат переконування. Переконування як метод впливу педагога на вихованця формує у нього моральні критерії і погляди, завдяки чому вихованці поступово виробляють власні переконання.

Навіювання, або сугестія (від лат. підказка) – це психічний вплив однієї особи на іншу чи групу осіб, розрахований на некритичне сприйняття і прийняття слів, висловлених у них думок і волі.

У навіюванні беруть участь «сугестор» (той, хто навіює) і «сугеренд» (той, на кого спрямований навіювальний вплив). У його змісті лежать три основні взаємопов'язані елементи: процесуальний (прийняття впливу тим, на кого спрямоване навіювання), операційний (навіювальний вплив), результативний (реакції у відповідь на вплив). Основним засобом сугестивного впливу є слово.

Навіювання буває довільне й мимовільне. За способом впливу навіювання поділяється на пряме і непряме. При *прямо* навіюванні викладач прямо й відкрито закликає студента здійснити певний крок або утриматися від нього: «Тепер ти завжди будеш старанно готуватися до занять...».

Стратегії взаємодії у спілкуванні як характеристика інтерактивного компонента педагогічної взаємодії.

Вчені виокремлюють п'ять основних стратегій взаємодії: суперництво, уникнення, пристосування, компроміс, співробітництво. В основу визначення стратегій К. Томас поклав співвідношення між увагою людини до інтересів інших людей (кооперацію з ними) і захистом особистих інтересів (наполегливість).

Інша парадигма виховання – педагогіка ненасилля. Її формула: «Ти можеш і не робити того, чого я хочу, ти вільний у своєму рішенні, я не маю наміру карати тебе за невиконання, але ти матимеш нагороду за виконання» (Ю. Орлов). При невиконанні завдання педагог стриманий, але не байдужий, щоб вихованець сам переконався у доцільності запропонованих дій і сам виправив поведінку. Педагогіка ненасилля орієнтована на «вирощування» власних думок, а не на насаджування уявлень педагога.

ЗМ 3. Прикладні аспекти педагогічної майстерності

Тема 3.1. Ораторська майстерність педагога

Риторичні навички та вміння викладача. Особливості підготовки до публічного виступу. Види підготовки. Встановлення контакту з аудиторією. Засоби підвищення ефективності взаємодії зі слухачами. Монолог як прихований діалог.

Значення зворотного зв'язку у спілкуванні. Використання мовних засобів у налагодженні зворотного зв'язку. Особливості візуального сканування. Поняття про активне слухання: прийоми та правила активного слухання.

Проблеми взаємодії викладача та аудиторії

Взаємодія з аудиторією – це спільність психологічного стану викладача і його слухачів, що викликані спільними роздумами та співпереживаннями в процесі їх сумісної інтелектуальної роботи. Ця спільність визначається обопільною зацікавленістю й довірою одне до одного. Засвоєння будь-якої інформації неможливе без участі емоційно-чуттєвого апарата.

Ознаки аудиторії, їх урахування в організації взаємодії викладача та аудиторії Існує три групи характеристик аудиторії. Перша з них – *формально-ситуативна*, яку становлять такі ознаки, як місце проведення лекційного, семінарського, практичного або лабораторного заняття (велика чи прохідна аудиторія, польові умови, майстерня та ін.), розмір аудиторії (як за кількістю слухачів, так і за площею приміщення), умови спілкування, час виступу і багато інших формально-ситуативних показників, від яких часто залежать особливості та результат промови.

Другу групу складають *соціально-демографічні характеристики* слухачів: соціальний статус, рівень освіти і культури, професійна характеристика, матеріальне становище, соціальне походження, стать, вік тощо. Ці дані допоможуть зорієнтуватися в потребах та інтересах аудиторії, у настрої студентів, підготувати їх до сприйняття інформації.

Третю групу становлять суто психологічні характеристики студентів. Щоб орієнтуватися в них, викладачу необхідна сукупність знань про психічні процеси (пізнавальні, вольові, емоційні); психічні стани (бадьорість чи пригніченість, працездатність чи втома, зосередженість чи розсіяність); психічні властивості особистості (спрямованість, темперамент, характер, здібності); психічні утворення, надбання (знання, навички, уміння, звички).

Важливим також є врахування психологічних якостей аудиторії: уваги, сприйняття, пам'яті (запам'ятовування під час заняття).

Об'єктивні перешкоди контакту викладача й аудиторії та їх урахування в організації аудиторії. Організація аудиторії за допомогою збудження в неї певного емоційного стану, як правило, ускладнюється перешкодами при встановленні інформаційного (передавального і сприймаючого) контакту між реципієнтом і комунікатором, тобто

викладачем і студентською аудиторією. Перешкод існує багато – і суб'єктивних, і об'єктивних.

Суб'єктивні перешкоди – це такі, виникнення яких залежить від рівня підготовки викладача, знання ним предмета виступу, уміння визначати характеристику аудиторії тощо. Тобто ці перешкоди ніби задаються самим лектором, і для того, щоб їх здолати, треба краще готуватися до виступу.

Об'єктивні перешкоди – це такі, які змінити викладач не може, адже вони походять із наших психологічних властивостей, їх змінити неможливо, можна лише враховувати і знаходити єдино можливі способи організації студентської аудиторії.

Першою з об'єктивних психологічних перешкод є *інерція включеності*. Це такий стан людини, аудиторії, коли вони ще знаходяться у своїх думках, проблемах і не можуть одразу активно слухати, сприймати лектора.

Друга перешкода – *висока швидкість розумової діяльності*. Людина думає у 4 рази швидше, ніж викладає свої думки і знання. Коли викладач говорить, інтелект студентів велику частину часу вільний і може відключатися від промови лектора.

Третьою перешкодою є *нестійкість уваги*. Увагу може відвернути і зовнішність педагога, його голос, манера говорити, оформлення приміщення, звук дверей, що відчиняються, шепотіння тощо.

Четверта перешкода – *антипатія до чужих думок*. Студенти часто звикають до своїх точок зору, їм зручніше і легше додержуватися логіки свого міркування, тому у них утворюється стійке несприйняття точки зору викладача, іноді це породжує репліки, вигуки й ін. Реакцію незгоди з боку студентів.

Зовнішнім проявом наявності або відсутності контакту між лектором і слухачами є їх поведінка під час виступу. Так, увага студентів, погляди і жести схвалення, робоча, регульована самим лектором тиша в аудиторії, напружене мовчання студентів під час пауз лектора й інших показників свідчать, що слухачі включені в загальну з викладачем активну розумову діяльність. Якщо викладачу вдається установити контакт із студентською аудиторією, він говорить природно, у звичній для себе манері. У цьому випадку в мові відчувається впевненість, бажання вести довірчу бесіду. Він часто користується прямими звертаннями до студентів, питаннями-звертаннями (Чи зрозуміло?), риторичними питаннями. Його вільна манера триматися, міміка, жести, прагнення зменшити дистанцію, ніби наблизитися до слухачів, свідчить, що він сам одержує задоволення від спілкування з аудиторією.

Важливо при цьому знати, як розподіляється увага аудиторії впродовж виступу лектора.

Фази стану уваги аудиторії впродовж виступу лектора:

1. Фаза адаптації – до 5 хв.
2. Фаза оптимальної активності – до 45 хв.
3. Фаза втомлення – до 15 хв.
4. Фаза дуже вираженого стомлення – решта часу.

Культура мови педагога. Термін «культура мовлення» має широке і вузьке смислове значення. У першому випадку означає вміння використовувати всі способи впливу на слухачів, які пов'язані з мовою і збігаються з поняттям «мовленнєва майстерність». У другому – це правильність, грамотність мовлення, тобто знання лектором загальноприйнятих норм (правил) літературної мови. Отже, культура мовлення означає наявність у промові вдало застосованих художніх форм і ораторських засобів, щоб зробити мову, за висловлюванням В. Костомарова, «не лише правильною ..., але й виразною, чіткою, оригінальною і цікавою»².

Загальні ознаки мовленнєвої культури педагога.

Ясність. Ясність – головна позитивна якість мови. Ясність слова педагога означає, що воно має бути сприйняте абсолютно так, як його розуміє він сам.

Умовою ясності є **точність**. Педагог завжди має добирати такі слова, за допомогою яких можна було б найточніше висловити думки і почуття. Л. Толстой вважав, що мистецтво говорити – вміння щоразу поставити виключно необхідне слово лише на потрібне місце.

Педагог повинен навчитися висловлюватися чітко. У дружній розмові вибору виразів можна, певна річ, приділити не таку вже пильну увагу, однак під час відповідального спілкування точність висловлювань відіграє вельми важливу роль.

Як навчитися точності висловлювання? Для оволодіння точністю висловлювання, треба застосовувати вправи з письмовими текстами та формулюваннями. Бажано заздалегідь підготуватися до дискусії чи бесіди. Така попередня підготовка полягає, насамперед, у знаходженні найдосконаліших варіантів формулювань, які ви могли б запропонувати, а також у пошуку й формулюванні аргументів на вашу користь. Якщо ви робите таку підготовку подумки, то зробіть письмові нотатки хоча б до тих рядків, де точність висловлювання набуває особливого значення.

Однак, у деяких випадках педагог є зацікавленим у тому, щоб його висловлювання були неоднозначними. До цього часто змушують обставини, що склалися. Тоді він вдається до абстрактного мислення, оскільки загальні висловлювання сприймаються слухачами по-різному, тобто неоднозначно, нерідко вводять їх в оману. Тому, добираючи слова, треба дбати про те, щоб вжите слово не несло в собі такого смислового навантаження.

Однією з ознак мовної культури педагога є **правильність** мови. Вона визначається її відповідністю до загальноприйнятих норм мови. Саме тому будь-яке порушення негайно викликає опір аудиторії, принижуючи престиж лектора і його виступу. У мові педагога вагомого значення набуває дотримання мовленнєвої норми у трьох напрямках: граматиці, слововживанні, вимові.

Граматичні норми належать як до синтаксису (тобто побудови речень і словосполучень) так і до морфології – правил зміни слів.

Правильність вимови під час взаємодії зі студентами не менш важлива, ніж дотримання граматичних норм, або правил слововживання.

Правильна постановка словесного наголосу – необхідна ознака грамотної мови.

Образність мови. Не можна розмовляти зі студентською аудиторією тільки мовою абстрактних понять, узагальнень, законів, висновків, мовою цифр. Викладач має зацікавити, захопити студентів ідеями, які він розкриває. І тут образність викладу необхідна. М. Горький зазначав, що мова повинна бути не тільки ясною, простою, правильною, чистою, а й яскравою. Зобразити яскраву, образну картину перед слухачами – залишити вражаючий відбиток у їх свідомості, схвилювати їх. Образність головним чином досягається за допомогою тропів і стилістичних фігур.

Троп (від грец. зворот) – вживання слова або вислову у переносному, образному значенні. В основі тропа — зіставлення двох явищ, предметів, які близькі один одному за будь-якими ознаками. Народна мудрість говорить: «Без солодкого не відчуєш гіркого, без потворного не будеш мати уявлення про прекрасне».

Існують такі види тропів: *порівняння, епітет, метафора, алегорія, іронія, гіпербола, уособлення* тощо.

Порівняння. Це – зіставлення одного предмета з іншим із метою більш яскравої й наочної характеристики одного з них. Наприклад, говорячи про необхідність удосконалення всієї системи освіти і про те, як важливо молодих людей навчити творчо мислити, підготувати їх до життя, можна навести образне висловлювання, яке використовує порівняння: «Ще пращури говорили, що учень – це не посудина, яку необхідно наповнити, а факел, який потрібно запалити». Порівняння відіграють дуже важливу роль при описах, вони допомагають уявити об'єкт розмови.

Епітет – (від грец. додаток) образно визначає річ, людину чи дію, підкреслюючи найбільш характерну чи вражаючу якість. Наприклад: мудрий викладач.

Метафора – (від грец. перенесення) заміна прямого найменування предмета образним. Метафора є тим самим порівнянням, однак у порівнянні схожість указується прямо, а у метафори домислюється. Наприклад: чаша терпіння; у чужу душу не влізеш;

Алегорія (іносказання) – зображення абстрактного поняття чи явища через конкретний образ. Наприклад: хитрість інакомовно показують у вигляді лисиці; мир – у вигляді голуба. Відома всім алегорія кохання – серце і т. п.

Уособлення – надання неживим речам, або природним явищам людських рис. Наприклад: «Рече та стогне Дніпр широкий ...» (Т.Шевченко).

Гіпербола (від грец. перебільшення) – навмисне художнє перебільшування сили, значення, розміру явища, що зображуються. Наприклад: «Не кожен птах долетить до середини Дніпра» (М.Гоголь).

Літота (під грец. простота) – образний вислів, який полягає, у зменшенні величини, значення явища, яке зображується. Наприклад: Від Ніжина до Києва рукою подати. Літота – протилежний до гіперболи троп.

Виразність і дієвість мови лектора багато в чому залежить від побудови фрази, її конструктивних особливостей. Стилiстично значущі типи цих побудов (побудови фрази) називаються фігурами (від лат. образ, вид). До стилістичних фігур належать: інверсія, антитеза, градація, анафора та інші спеціальні синтаксичні прийоми.

Інверсія (від лат. перестановка) – незвичний, нехарактерний для даної національної мови порядок розташування слів. Використовується з метою привернути увагу слухача. Наприклад: «Пити за перемогу не годиться завчасно, то прикмета погана» (Н. Рибак).

Анафора (від грец. винесення вгору) – лексико-синтаксичне повторення слів і словосполучень на початку прозаїчних речень (у віршах відповідно – рядків). Наприклад: «Що досліджено..., що доведено..., що вивчено...».

Антитеза (від грец. протиставлення) – зворот промови, в якому для посилення виразності протиставлені поняття, думки, образи, стани, риси характеру діючих осіб. Наприклад: Ні Богові свічка, ні чортові кочерга. Перемелеться лихо – добро буде. Антитеза не тільки збагачує зміст речення, але й робить його винятково милозвучним та принадним.

Градація (від лат. поступовість) – стилістичний прийом, який дає змогу відтворити вчинки, думки, почуття, або події у розвитку. Наприклад: «У місті народжується розкіш, з розкоші неминуче виростає жадібність, з жадібності проривається зухвалість, потім виникають всі злочини і лиходійства» (Цицерон).

Усі подані вище тропи і фігури в основному базуються на прагненні лектора чітко і ясно передати думку та емоцію. Тропи і стилістичні фігури є лише частиною засобів, які використовуються для досягнення художності та виразності мовлення.

Будь-який виступ лектора, розрахований на переконання аудиторії, має містити в собі оригінальну ідею, достатню аргументацію, яскравий стиль, оптимальне емоційне забарвлення та досконалу техніку мовлення. *Під технікою мовлення розуміється вміння володіти голосом, інтонувати виступ та управляти аудиторією.*

Техніка мовлення – невід’ємна частина мистецтва звучної мови. І коли йдеться про неї, зважають не тільки на «техніцизм», «віртуозність», а й на технічні навички. У понятті «техніка мовлення» відбиваються три відносно самостійні проблеми: володіння голосом, інтонування, управління аудиторією. Що стосується останньої, то основними прийомами управління аудиторією є: дидактичні (композиційні), стилістичні (мовні), психологічні. Коли мова йде про управління аудиторією, то це досягається викладачем через уміння подати лекційний матеріал. Існує три категорії лекторів: «Одних можна слухати, інших неможливо слухати, третіх не можна не слухати». У певній мірі це залежить від техніки мовлення, від нашого голосу, адже голос – це ми і наші думки

Техніка мовлення у вузькому сенсі складається з трьох аспектів: дикції, дихання, голосу (практично вони неподільні).

Дикція у перекладі означає «вимова» (лат. *dicere* – вимовляти; *dictio* – вимова), а під бездоганною дикцією вважається правильна, чітка вимова кожного голосного і приголосного звуків окремо, а також слів та речень в цілому. Виразна вимова для викладача є обов'язковою, бо її недосконалість заважає сприйняттю та розумінню сутності «озвученого» навчального матеріалу.

Робота над *диханням* складається з того, щоб правильним способом знайти найбільш прийнятний, здоровий тип дихання, який сприяє подоланню технічних мовних вад, що трапляються у педагогів.

Найскладнішою є робота над *голосом*, так звана постановка голосу, під якою розуміється найповніший і всебічний розвиток голосових даних, таких, як: збільшення обсягу діапазону голосу, розвиток сили, звучності, гнучкості голосу. Спеціальні вправи допоможуть позбутися очевидних голосових вад (гугнявість, горловий звук тощо). Голос має деякі ознаки: силу звуку, висоту тону і тембр. Всі ці якості голосу неважко відшукати у будь-якій промові, їх наявність пояснюється самою природою, будовою і функцією мовного апарату людини.

Є певні вимоги до голосу педагога, вони зводяться до конкретних основних голосових якостей. Цими якостями є:

- а) сила голосу – рівень гучності й волі звучання;
- б) діапазон – зміна висотного звучання від найнижчих до найвищих звуків, тонів; у поняття “діапазон” входять: об'єм, сукупність всіх звуків різної висоти, доступних людському голосу. Складовою частиною цього поняття є – «регістр» – частина звукоряду, ряд сусідніх звуків, об'єднаних тембром. Існує три реєстри: високий, середній, нижній. Яскравою є мова, коли лектор володіє широким діапазоном – у трьох реєстрах.
- в) рухомість, гнучкість – швидка зміна за силою, тембром і темпом;
- г) польотність – здатність голосу заповнювати весь простір того приміщення, в якому він звучить, що дає можливість почути лектора у будь-якій точці приміщення;
- д) благозвучність – приємність.

Сила, об'ємність, звучність голосу залежить не тільки і не стільки від ступеня напруги м'язів гортані й голосових зв'язок, скільки від правильного, активного мовного дихання, від вміння користуватися резонаторами.

Інтонація. Інтонаційно-виразні засоби мовлення. Під інтонацією слід розуміти ритміко-мелодійну побудову викладу, яка передає його сенс і почуття за допомогою висоти тону, сили звуку, темпу мови і тембру голосу. За допомогою тонального забарвлення слів складаються протилежні за змістом речення: чи то піднесено-урочисті, чи то доброзичливі, чи то наказові, чи то грубі, чи то зневажливі і т. ін. Поза інтонацією немає ані побутового, ані художнього, ані наукового слова.

Темп мовлення – це швидкість, з якою лектор вимовляє слова, речення, весь текст у цілому. Він залежить від індивідуальних особливостей промовця, його темпераменту, від теми та змісту викладу, а також від умов, за яких він здійснюється та особливостей аудиторії.

Граматичні паузи – це засіб граматичного упорядкування тексту. Логічні паузи пов'язані зі змістом, логікою промови. За їх допомогою лектор здійснює роздрібнювання потоку слів на змістовні частини.

Логіко-інтонаційний аналіз здійснюється за допомогою мовних нот. Мовні ноти – це графічне зображення голосової, інтонаційної мелодії промови. Існують наступні мовні ноти:

- а) v – пауза;
- б) vvv (vv) – велика пауза;
- в) f - (від forte) – гучно (голосно);
- г) fff (ff) - дуже гучно (дуже голосно);
- д) p (від piano) – тихо;
- е) ppp () – дуже тихо;
- ж) r (rit) від riterdando – уповільнення темпу;
- з) a (acc) від accelerando - прискорення темпу;
- і) _ _ – головна думка, ударне слово;
- к) X – розповідальна інтонація;
- л) ! – оклична інтонація;
- м) ? – питальна інтонація.

Всі ці мовні ноти поділяються на три групи: а) рядкові; б) надрядкові; в) підрядкові. Це необхідно знати, щоб ефективніше користуватися ними при логіко-інтонаційному аналізі тексту промови. Рядкові ноти (пауза, гучність, темп, v, f, r, p, a, E, !, ?) розташовуються на рядку, перед словами або групою слів, яким необхідно задати саме таку інтонацію (окличний і питальний в кінці речення); надрядкові – над тим словом, або окремим складом слова, яке потребує зміни діапазону; підпорядкованою є лише одна нота (—), коли необхідно підкреслити в реченні головну думку або окреме слово.

Поняття про активне слухання. Всього в науці виділяють наступні види слухання: пасивне слухання, активне слухання, емпатичне слухання. Вид слухання, в якому на перший план виступає відображення інформації, називають *активним* слуханням. Найбільш загальноприйнятими прийомами, які характеризують активне слухання, є постійні уточнення правильності розуміння інформації, яку хоче донести співрозмовник, шляхом задалегідь уточнюючих питань типу: «Правильно я вас зрозумів, що? .. », парафраз: «Таким чином, ти хочеш сказати ... » або «Іншими словами, ти мав на увазі...». Н.І. Шевандрин вказує, що в якості допоміжних засобів центрованої на партнері комунікації виступають переказ і вербалізація.

Переказ – це повторення раціонального змісту висловлювання своїми словами. Це одна з найпростіших форм зворотного зв'язку, що дозволяє повністю розуміти вислів в тому сенсі, який у нього вкладає мовець.

Вербалізація – це повторення емоційного змісту висловлювання мовця своїми словами. Якщо ми чуємо в розмові, що нашого партнера переповнюють почуття, і не допоможемо йому надалі виражати їх відкрито, то він перейде на звичайний і загальноприйнятий стиль спілкування – «раціонально-професійні рейки».

Принципи зворотного зв'язку.

1. Своєчасність.
2. Утримуватися від перефразування оригінального висловлювання.
3. Включати уточнюючі запитання.
4. Не давати оцінок оригінальному висловлюванню.

Застосування таких простих прийомів спілкування дозволяє досягти відразу дві мети: забезпечується адекватний зворотній зв'язок (у співрозмовника з'являється впевненість, що передана ним інформація правильно прийнята) і акцентується відповідальність співрозмовників за кожне своє слово.

Активне слухання завжди вимагає переживання особливого ставлення до мовця, прийняття того змісту, який він намагається досягнути, усвідомити. Слухач підтримує мовця в його прагненні з усіх боків розглянути, проаналізувати ситуацію і прийняти рішення, але сам при цьому не поспішає з порадами та пропозиціями. Мета такого слухання – знаходитися у світі почуттів іншої людини, а не залучати його в свій власний світ. Іншими словами, це такий спосіб перебування з іншою людиною, який приносить користь останній. Користь полягає в тому, що почуття і думки мовця в процесі слухання можуть змінюватися таким чином, що він зможе вирішити свої проблеми, пережити *інсайт*, зняти внутрішнє напруження, знайти відповіді на свої питання і подолати власну суперечливість. Застосування навичок активного слухання дуже допоможе, якщо вам властива позиція «жертви», так як це застосування не тільки збиває зі звичної позиції авторитарного співрозмовника, але і піднімає вас до рівня рівного розмови, дає можливість зосередитися на суттєвих моментах розмови, а не на власних переживаннях і побоюваннях.

Схема *активного слухання* за Н.І. Шевандриним:

1. Правильна установка (співрозмовник найважливіший для мене»)
2. Правильна поведінка:
 - а) внутрішньоособистісні – повна увага, відсутність доповнення, обережна інтерпретація
 - б) міжособистісні – переказ, вербалізація.

Переваги вербалізації:

- партнеру надається можливість думати про власні проблеми довше;
- відбувається усвідомлення емоцій, далі емоції обговорюються відкрито;

- співрозмовник має шанс розкритися.

Серед недоліків вербалізації виділяють наступні:

- партнер може бути внутрішньо дезінтегрований;
- емоції можуть бути неправильно інтерпретовані;
- вимагає багато часу.

Серед типових помилок слухання і мовної поведінки:

1. Помилки слухання співрозмовника.
2. Помилки мовної поведінки.
3. Відсутність уваги, сприйняття натяків як конкретні висловлювання і доповнення їх домислами.

4. Правильне сприйняття, але помилкова інтерпретація
5. Помилкове сприйняття раціонального змісту інформації
6. Помилкове сприйняття емоційного змісту інформації
7. Неясні за змістом і формою висловлювання

Комунікація протікає найбільш успішно, якщо партнери знаходяться в схожих психологічних станах, у своєрідному психологічному резонансі. Такий стан легко діагностувати по простих поведінкових проявах: Вам прийшла в голову яка-небудь думка, а Ваш партнер говорить Вам про це ж, або навпаки.

80% успіху у спілкуванні забезпечує добре розвинута **психологічна спостережливість**. Для ефективного спілкування необхідно добре орієнтуватися в ролях, станах, властивостях особистості і наміри співрозмовника. Джерелом інформації про них служать зовнішність партнера по спілкуванню, його мова, вчинки і, особливо, невербальна поведінка.

Активне слухання вимагає дотримання наступних правил:

1. Розуміння внутрішніх зв'язків – прийняття співрозмовника і його системи цінностей, намагання визначити і зрозуміти проблему людини;
2. Відкритість – надання можливості співрозмовнику відкрито висловлювати свої почуття, прийняття його;
3. Критична перевірка сприйняття – необхідність уточнення сприйнятої інформації шляхом повторення і перефразирования;
4. Повнота уваги – означає, що під час бесіди Ви повністю зосереджені на співрозмовникові і не відволікаєтесь на сторонні подразники;
5. Відсутність домислів – слід перепитувати співрозмовника про те, що він мав на увазі замість того, щоб підключати свою уяву;
6. Об'єктивність – зберігати незалежність від проблеми людини, надмірно не отожднюватись з ним, не маніпулювати його поведінкою;
7. Обережна інтерпретація – необхідно остерігатись поспішних висновків у ході бесіди;
8. Завершення – віра у вирішення проблемної ситуації.

Принципи активного слухання за Шекшнею С.В.:

1. Не перебивати, не починати говорити, коли говорить інший;
2. Створити дружню атмосферу;
3. Нейтралізувати відволікаючі фактори, уникати сторонніх втручань;
4. Продемонструвати симпатію і зацікавленість співрозмовником;
5. Бути терплячим, уникати суперечок на етапі отримання інформації;
6. Ставити уточнюючі запитання.

Тема 3.2. Невербальна комунікація педагога

Поняття про невербальні засоби комунікації. Класифікація невербальних засобів комунікації педагога. Міжособистісний простір у спілкуванні. Пластична техніка (пантоміміка), емоційне забарвлення пластики, постави. Мімічна техніка. Мова жестів. Зовнішній вигляд педагога (стриманість, охайність, естетична виразність, доцільність в одязі).

Невербальна комунікація передбачає передачу інформації без використання будь-яких видів усного та писемного мовлення. Невербальні засоби поділяються на первинні, природні мови, в яких використовуються можливості людського обличчя і тіла (пантоміма, міміка, система жестів), і вторинні, штучно створені (азбука Морзе, нотна грамота, мови програмування та ін.) В.А.Лабунская підкреслює, що невербальне спілкування створює образ партнера; виступає в якості способу регуляції просторово-часових параметрів спілкування та показника статусно-рольових відносин; є індикатором актуальних психічних станів особистості; виконує функцію економії мовного повідомлення; посилює емоційну насиченість сказаного або виконує функцію розрядки.

Досвідченими педагогами часто планується використання певних жестів на занятті, багато з жестів (особливо вказівні жести) чітко продумуються заздалегідь. Хоча більшість педагогів недостатньо добре усвідомлюють особливості свого невербального спілкування на уроках, хоча в цілому вони задоволені своєю жестикуляцією. І рівень уявлень про власну жестикуляцію є незадовільним.

Аналіз літератури засвідчує, що невербальне спілкування виконує наступні функції: посилює емоційну насиченість сказаного; є показником рольових відносин; створює образ вчителя і учня; підтримує оптимальний психологічний клімат на уроці.

Серед засобів невербального спілкування можна виділити наступні основні компоненти:

- просторова структура спілкування;
- інтонація (одноманітна - монотонна, мінлива - рухома);
- дикція (чітка, нерозбірлива);
- темп мови (повільний, помірний, швидкий);
- тембр голосу (чистий, об'ємний, красивий, глухий, плоский);
- тембр мовної (милозвучна, глухий, дзвінкий);
- міміка (статична, рухлива, виразна);
- контакт очей (дотримується, не дотримується);
- жестикуляція (помірна, стримана, надлишкова);
- постави (розслаблені, скуті, вільні);
- зовнішній вигляд (естетичний, неестетичний).

Розглянемо основні компоненти невербального спілкування детальніше. У першу чергу, це просторова структура спілкування. За

визначенням американського антрополога Е. Холла норми наближення людини до людини класифікуються наступним чином:

1. Інтимна відстань – спілкування самих близьких людей (від 0 до 45 см);
2. Персонально-партнерські відносини людей рівного соціального статусу (від 45 до 120 см);
3. Соціально-формальне спілкування. Наприклад, начальник і підлеглий (від 120 до 400 см);
4. Публічне спілкування – при виступі перед аудиторією (від 400 до 750 см);

Взаєморозташування співрозмовників також має певне значення. Позиція лицем до лица, навпроти один одного – вказує на напружені і загострені відносини. Позиція, коли співрозмовники сидять пліч-о-пліч вказує на співпрацю і дружнє ставлення.

Наступним компонентом невербального спілкування розглянемо поставу. Виділяють закритий і відкритий види постав:

- Закрита постава (людина намагається закрити передню частину тіла і зайняти якомога менше місця в просторі) – означає недовіру, незгоду, протидія, критика.

- Відкрита постава (стоячи, руки розкриті долонями вгору; сидячи – руки розкинуті, ноги витягнуті) – довіра, згода, доброзичливість, психологічний комфорт.

У системі педагогічного спілкування серед невербальних засобів значне місце займають жести. Жести (від фр. geste – діяння) – це рухи тіла, що супроводжують мову, підсилюючи її виразність. Жести інформують оточуючих про наші переживання. Так при посиленні переживань збільшується кількість жестів, виникає загальна метушливість.

Зауважимо, що міміка і жести відіграють суттєву роль у діяльності вчителя. Вони підсилюють мовленнєву діяльність, роблять її образною, більш переконливою, різноманітною і навіть економною. Усе це сприяє підвищенню майстерності педагога, а отже, і його професійної культури. Вчителеві необхідно наполегливо працювати над оволодінням технікою використання жестів і міміки у практичній діяльності.

Кожен жест повинен мати психологічний і змістовий підтекст. Головне в оволодінні жестами – домагатися, щоб вони були виправданими, доцільними, правдиво й природно виражали зміст мовлення і думки. Треба зауважити, що жести й міміка несуть у собі відбиток етнічної культури та менталітету.

Виділяють три групи жестів – *механічні, описові та психологічні*. Механічні жести широко розповсюджені, мають у переважній більшості побутовий характер, привітання за руку; рухи вашої руки при поклони; привітання на відстані; запрошення майбутнього співрозмовника пройти до кімнати, сісти за стіл. Такі жести необхідні. Вони вносять різноманітність у спілкування, насичують його чуттєвими ознаками.

Описові жести можуть бути двох видів. Перший – учитель користується жестом як указкою, зосереджуючи зорові рецептори на означених об'єктах, що перебувають безпосередньо перед його очима. Другий – учитель розповідає про певний предмет чи явище, прагне за допомогою слова допомогти учневі «намалювати» у своїй уяві ту чи іншу картину дії, використовуючи при цьому для підкріплення певні жести. Наприклад, учитель розповідає учням про рух супутника навколо Землі: жестами руки можна доповнити словесну картину.

Частина та елементи обличчя	Мімічні ознаки емоційних станів					
	Гнів	Презирство	Страждання	Страх	Подив	Радість
Положення рота	Рот відкритий		Рот закритий		Рот відкритий	Рот закритий
Губи	Куточки губ опущені			Куточки губ підняті		
Форма очей	Очі розкриті або примружені		Очі звужені		Очі широко розкриті	Очі розкриті або примружені
Яскравість очей	Очі блищать		Очі тьмяні		Блиск очей не виражено	Очі блищать
Положення брів	Брови зсунуті до перенісся			Брови підняті догори		
Куточки брів	Зовнішні куточки брів піднято догори		Внутрішні куточки брів піднято догори			
Чоло	Вертикальні зморшки на чолі і перенісся			Горизонтальні зморшки на чолі		
Рухливість обличчя і його частин	Обличчя динамічне		Обличчя застигле		Обличчя динамічне	

Психологічні жести виражають почуття людини. Вони не завжди збігаються з тими словами, які виказує мовець. Точніше, психологічні жести збігаються не з текстом, а з підтекстом, із внутрішнім образом.

Жести названих груп не мають бути механічним доповненням до слів, а перебувати в органічній єдності з мисленням, внутрішніми психологічними образами. Надмірна кількість жестів також не завжди виправдана. Тим більше, коли вчитель часто повторює один і той же жест. Адже основну роль відіграє перший жест, який підкріплює думку. Він несе у собі основне смислове й вольове навантаження. Інші жести – це як коливання за інерцією. Вони згладжують силу першого жесту, а інколи й послаблюють його.

У пошуках доцільних жестів учитель має діяти в кількох напрямках: 1) особистісному: жести, які сприяють вираженню особливостей психічного стану власної особистості; 2) типовому: властиві тим літературним персонажам, про яких говорить учитель; 3) історичному: педагог прагне передати характерні особливості окремих історичних постатей; 4) національному: для представників різних національностей характерні певні жести, які відображають особливості їхнього менталітету, культури (наприклад: в українців рух голови згори вниз означає ствердження, а зліва направо – заперечення, у болгар – навпаки).

І хоча жести – це спосіб підкріплення мовленнєвої діяльності, вираження особливостей підтексту, які зумовлюються конкретними обставинами, все ж у педагогічній роботі можна говорити про певну їх алгоритмізацію.

Жести педагога мають бути органічними й стриманими, без різких широких вимхів і гострих кутів. Потрібно стримувати себе стосовно

жестикуляції, пам'ятаючи, що жести – лише доповнення до вербальних засобів.

За іншою класифікацією жести поділяють на комунікативні, описові, модальні. Комунікативні жести мають наступні значення: привернення уваги, підкликання, вітання і прощання, вдячність, похвала, схвалення, згода, несхвалення, презирство, застереження, заборона, загроза, перемога, примирення, визнання себе переможеним, дружнє ставлення, каяття, вказівка, подив. Виглядають вони наступним чином: піднята вгору рука з відкритою долонею, рух зап'ястя або передпліччя в напрямку до тіла, заохочувальні рухи вказівним пальцем, потискання рук, помахування піднятою вгору рукою, уклін, кивок головою, обійми, притиснута до грудей долоня, рукостискання, підняті руки зі зчепленими «замком» долонями, піднятий угору великий палець руки у стиснутому кулаці, кивки головою, аплодисменти, похитування головою з боку в бік, відвертання обличчя, повернення до партнера спиною, притиснутий до губів палець, підняті схрещені в передпліччі руки, помахування рукою або рух вказівним пальцем з боку в бік, стиснутий кулак, рухи вказівним пальцем, піднята рука зі стиснутим кулаком або рука з розведеними вказівним і середнім пальцями, підняті вгору руки з відкритими долонями, розвернутими до партнера, поплескування по плечу, удари рукою себе в груди, витягнута в потрібному напрямку рука чи палець, поворот голови з кивком убік, розведені руки, знизування плечима.

Описові жести мають наступні значення: лінійний розмір, площа, об'єм, форма, властивості матеріалу, швидкість, прискорення, коливання, вібрація. Виконуються такі жести наступним чином: розведення і зведення рук з відкритими долонями; рука, піднята над підлогою чи столом; демонстрація кінчика мізинця; зближення великого і вказівного пальців; об'ємні рухи в сторони обома руками, що описують замкнену траєкторію; рухи руками й пальцями, що повторюють контур об'єкта; пружинні рухи руками або зап'ястям, (пружність); плавні розтягувальні рухи руками (пластичність, текучість); торкання і відсмикування (висока температура предмета або його колючість) тощо; швидкі чи повільні рухи рукою в одному напрямку, прискорені рухи; ритмічні рухи рукою з боку в бік або зверху донизу.

Модальні жести мають наступні значення: незнання, заперечення, роздуми, зосередженість, страждання, пригніченість, відраза, розчарування, задоволення, радість, захват, дефіцит часу. Такі жести виконуються наступним чином: часте заперечливе хитання головою з боку в бік; рука, що підпирає підборіддя; потирання скроні; заламування рук, прикладання їх до обличчя; опущені плечі, схилена голова, зігнута фігура; хворобливе посмикування плечима і всім тілом; помах рукою згори вниз; потирання долонь, рукомийні рухи зап'ястям; сплеск руками; постукування пальцями по циферблату годинника чи позирання на нього.

Часом жест, міміка, погляд, постава справляють більш сильне враження, ніж слова. Американський психолог Ф. Селже вважав, що при розмові значимість слів становить лише 7%, інтонація – 38%, а жести і міміка

– 55%.. Нажаль результати ранжирування використання жестів свідчать про прояв значною невпевненості більшості педагогів при спілкуванні зі студентами в присутності сторонніх людей на занятті, про наявність деяких ознак авторитарності.

Міміка – це мистецтво виявляти свої думки, почуття, психічний та інші стани за допомогою виражальних рухів м'язів обличчя. Міміка (від гр. *mimikos* – наслідувальний) – виразні рухи м'язів обличчя, що є однією з форм прояву тих чи тих почуттів, настроїв людини.

Міміка відіграє особливу роль у передачі інформації. Основне навантаження несуть брови, області навколо очей і сам погляд. Психологи відзначають, що напрямок погляду в процесі спілкування залежить від індивідуальних відмінностей, змісту спілкування і від попереднього розвитку цих взаємин. Коли людина формує думку, то найчастіше дивиться в бік, коли думка готова – на співрозмовника. Візуальний контакт свідчить про налаштування до спілкування. Якщо учні уважно дивляться на вчителя, то це гарний показник інтересу до вчителя і уроку. За допомогою очей передаються самі точні сигнали про стан людини, оскільки розширення і звуження зіниць не піддається свідомому контролю. Наприклад: учень зацікавлений, перебувати у піднесеному настрої, його зіниці розширюються в чотири рази. Навпаки, сердитий, похмурий настрій змушує зіниці звужуватися. Міміка обов'язково повинна доповнюватися пантомімікою.

Пантоміміка – це виражальні рухи всього тіла людини або окремих його частин, пластика тіла. Пантоміміка допомагає педагогу виокремити основне, намалювати образ. Жести бувають описовими та психологічними. Перші допомагають педагогу більш образно тлумачити вихованцям зміст матеріалу, що викладається, другі – спрямовані на показ внутрішнього емоційного стану педагога, тобто вони показують його почуття.

Виразна постава є окрасою педагога, виражає його людську гідність, професійну впевненість. Постава, як і всі рухи має вирізнятися простотою, природністю, м'якістю, доброзичливістю.

Як зазначає дослідник А. Піз, нерідко складається думка, що невербальні засоби спілкування є другорядними, неважливими порівняно зі словесними. Але дослідження свідчать про інше: передача інформації відбувається через вербальні засоби на 7%, через звукові (зокрема, тон голосу, інтонація звуку) – на 38%, через невербальні – на 55%. Можна навести приклад результатів інших досліджень цього плану: словесне спілкування в бесіді становить менше 35%, а більше 65% інформації передається за допомогою невербальних засобів. Важливий ще один факт: якщо обличчя педагога, лектора нерухоме або невидиме, губиться до 10–15% інформації.

За допомогою міміки досить економно, але виразно можна передати почуття, настрої, ставлення до конкретного явища чи події.

Як і жести, міміка має бути органічною частиною психічного стану педагога. Якщо вона якимось чином відокремлюється від цієї основи, то це вже штучність, кривляння, яке негативно сприймається вихованцями.

Педагог за допомогою міміки може виражати почуття радості, задоволення, схвалення, гніву, невдоволення, відрази, огиди, болю та ін. Тут потрібна певна гра. З цього приводу А.С. Макаренко зауважував: «Педагог не може не грати. Не можна ж допустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна припустити, що ми можемо виховувати дітей за допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі. Адже ми люди. І якщо у всякій іншій спеціальності можна обійтися без душевних страждань, то варто і у нас це зробити».

У процесі невербального педагогічного спілкування педагога і студента провідну роль відіграє педагогічний артистизм, вміння педагога поєднувати емоційно-психологічні та фізичні дії.

А.С. Макаренко згадував, що став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, поставі, і в голосі.

Але ідеї театральної педагогіки мають використовуватися конструктивно, з урахуванням спільного і відмінного у театральному та педагогічному мистецтві. У теорії педагогічної майстерності І. Зязюна виокремлено такі позиції спільного і відмінного в діяльності актора і педагога:

1. І акторська, і педагогічна дія відбувається перед слухачами, глядачами. Актор, граючи свою роль, під керівництвом режисера відпрацював всі свої дії, тому імпровізує лише в рамках своїх творчих можливостей і запрограмованих мізансцен. На відміну від актора, викладач працює без “режисера”, постійно імпровізує (залежно від педагогічної ситуації), домагаючись такого ж кінцевого результату, як і актор – збагатити духовний світ слухача, досвід і його практику.

При цьому варто зважити, що діяльність актора проходить в умовах дозвілля глядача; вчитель – викладач працює в робочий час об'єкта навчально-виховного процесу і має враховувати цей факт у часі, у створенні позитивного почуттєвого фону, який сприяв би формуванню певних установок, мотивів та переконань кожної особистості.

2. У театральній дії (крім «театру одного актора») зайнята чимала кількість вихованців, тоді як викладач в одноосібній ситуації грає роль одного актора. Природно, одному завжди важче вплинути на «глядачів», тим паче, що педагогічна дія відбувається в умовах нестереотипізованої (на відміну від актора) постійної імпровізації, а педагог мусить завжди грати роль позитивного героя і викликати у «глядачів» лише позитивні емоції. Тому викладач має ґрунтовно володіти акторською майстерністю як необхідним засобом своєї діяльності. У цьому випадку зазначена відмінність чітко конкретизована словами видатного майстра-педагога А. Макаренка: «Педагог не може не грати. ...Та не можна просто грати сценічно, зовнішньо. Є якийсь пасок, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гора, техніка, а справжнє відбиття тих процесів, які є в нашій душі».

3. Колективна дія акторського ансамблю на сцені зовсім «інша, ніж педагогічна дія в класі, аудиторії, де педагог актор має відразу стати педагогом-режисером, передавши свої акторські функції учням» (І. Зязюн). На відміну від актора, він має зробити учнів діяльними, постійно і цілеспрямовано залучаючи їх до розумової праці. І тут варто сказати про результати педагогічної і акторської дії: сформувані конкретні, заплановані знання, уміння, навички, виховати певні якості, розвинути пізнавальні здібності (зокрема на кожному занятті!) – це домінуючі цілі педагогічної діяльності. Викликати позитивні естетичні почуття, збагатити духовний світ глядачів, передати інформацію – основні завдання актора. Таким чином, педагогічна діяльність, відрізняється від акторської ще й певними прагматичними, практичними характеристиками своїх результатів. Мова про певну доленосність досягнення педагогічних цілей. Глядач може бути розчарований після перегляду п'єси фальшивою грою акторів, він не отримав естетичної насолоди від витарченого дозвілльового часу. Студент після заняття, невдало проведеного викладачем (що не досягло своєї мети), має прогалини у знаннях, він не може продовжувати продуктивно оволодівати навчальною дисципліною.

Міміка, поряд із жестами, є важливим доповненням до вербальних засобів спілкування. Вираз обличчя, погляд нерідко передають психічний стан людини. У діяльності вихователя це особливо важливий аспект спілкування. Вихованці часто «читають» з обличчя вчителя його настрій, наміри, напрями дій. У свою чергу педагог за виразом обличчя може (і повинен) «читати» психічний стан вихованців і на основі такого «читання» проектувати свої педагогічні дії. А.С. Макаренко з цього приводу розмірковував: «Можна і треба розвивати зір, просто фізичний зір. Це конче потрібно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути навіть описане в спеціальному курсі. Нічого мудрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватись про деякі ознаки душевних рухів».

Важливе місце в системі мімічних засобів посідають очі. Народна мудрість говорить: «Очі – дзеркало душі людини». Серйозну невербальну функцію несе на собі погляд учителя. Пильний погляд посилює вселяє ефект слова, а важкий – насторожує і відштовхує. Відомо, що кожна дитина потребує візуального контакту з вчителем, його уваги, особистісно зацікавленого погляду. Але необхідно знати, що погляд, який триває більше 10 секунд, викликає у співрозмовника почуття дискомфорту.

Л.М. Толстой описував близько ста різновидів посмішки. Вчителю необхідно розуміти, що глузлива, знущальна, поблажлива мімічна експресія відштовхує дітей. І навпаки, відкрита, щира, сердечна усмішка – приваблює. Зовнішній вигляд учителя відіграє важливу роль у створенні загального враження. Візуальна привабливість, чарівність полегшують встановлення емоційних контактів з дітьми. У процесі активної навчальної роботи з учнями вчителю варто знати й контролювати, «куди діти очі». Заходячи на урок, необхідно з робочого місця уважним поглядом охопити, «побачити» всіх

учнів і виказати очима радість, задоволення від зустрічі з ними. Під час пояснення нового навчального матеріалу вчитель має бачити всіх вихованців і кожного зокрема. Проте не варто зосереджувати свій погляд на одному учневі, оскільки це може викликати в нього певну ніяковість. Якщо конкретний учень відволікає свою увагу на сторонні речі, вчителю достатньо «раптом» зупинити свою розповідь на півслові, уважно подивитися на нього, виражаючи поглядом незадоволення й вимогливість, і після короткої паузи продовжити розповідь.

Помилковою у цьому контексті є позиція вчителя, коли він у процесі монологічного мовлення обирає «опертя» в класній кімнаті – певну точку понад головами учнів або на предметі за вікном. Адже за допомогою очей учитель психологічно мобілізує учнів на певну інтелектуальну працю, дисциплінує їх. Положення точки опори в кутку чи за вікном створює своєрідний психологічний бар'єр між учителем і учнями.

Техніку вживання міміки навряд чи можна певним чином алгоритмізувати. Вона надто індивідуалізована і залежна від індивідуальних особливостей педагога, а також психологічних особливостей вихованців.

Міміка й жести часто взаємопов'язані між собою. Тому в системі формування педагогічної майстерності вчителю варто вдаватися до виконання певних вправ, які допоможуть сформувати вміння й навички користування мімікою й жестами.

Характеристики голосу, а саме тембр, висота, гучність, і акценти також є компонентом невербального спілкування. Вони покликані інформувати співрозмовника про наш емоційний стан. Так високий голос вважається як переживання радості, ентузіазму; м'який, приглушений голос – горе, печаль, втома; повільна мова – пригнічений стан, горе чи зарозумілість; швидка мова – схвильованість, занепокоєння, переживання особистих проблем. Отже, вчителю потрібно вміти не тільки слухати, а й чути інтонацію дитини, силу і тон голосу, швидкість мовлення. Це допоможе зрозуміти почуття, думки, устремління учнів.

Невід'ємною частиною невербального спілкування є тактильні впливи. До них відносяться рукостискання, поплескування, дотики. Вони більше ніж інші невербальні засоби виконують функцію індикатора рольових відносин.

Різновидом невербального спілкування є запахи – природні і штучні. Вони є додатковим індикатором культури педагога. Співрозмовника відштовхують запахи, що свідчать про тілесну недоглянутість, пристрасть до куріння, зловживання духами

Використання на уроках прийомів невербального спілкування сприяє не тільки більш глибокому розумінню навчального матеріалу, активізації уваги учнів, а й сприяє розвитку комунікативних можливостей дитини, внаслідок чого він стає більш здатним до міжособистісних контактів і відкриває для себе більш широкі можливості для особистісного розвитку. Так, впродовж перших дванадцяти секунд спілкування при знайомстві на частку невербальних сигналів припадає приблизно 92% всього обсягу прийнятої інформації.

За даними А.Е.Петрової, досвідчений вчитель до 50-90% інформації отримує не зі слів учня, а з жестів, міміки, інтонації, постави, погляду. Невербальним каналом може передаватися до 10 різних видів інформації, що носять індивідуально-особистісний, естетичний, віковий, статевий, просторовий і інший характер.

Культура застосування невербальних засобів педагогічного спілкування відображає рівень педагогічної майстерності вчителя і створює його імідж. Використання на уроках прийомів невербального спілкування сприяє не тільки більш глибокому розумінню навчального матеріалу, активізації уваги учнів, а й сприяє розвитку комунікативних можливостей дитини, внаслідок чого вона стає більш здатною до міжособистісних контактів і відкриває для себе більш широкі можливості особистісного розвитку.

Тема 3.3. Експертиза та передбачення педагогічних конфліктів.

Поняття про конфлікти у педагогічних ситуаціях. Типологія конфліктів, їх причини і шляхи вирішення. Анатомія, структура, динаміка педагогічних конфліктів. Поведінка педагога у конфліктних ситуаціях.

Розрізняють терміни конфлікт і конфліктна ситуація. **Конфлікт** (лат. *conflictus* – зіткнення) – зіткнення на індивідуально-психологічному або соціально-психологічному рівнях значущих, конкурентних або несумісних потреб, мотивів, інтересів, цілей, дій і вчинків. **Конфліктна ситуація** – протистояння різних інтересів, яке створює ґрунт для реального протистояння між соціальними суб'єктами. Важливою характеристикою конфліктної ситуації є наявність предмета конфлікту, але відсутність відкритої активної боротьби. Отже, конфліктна ситуація передуює конфлікту, є його основою.

Конфлікти бувають деструктивні і конструктивні. Деструктивний конфлікт не стосується важливих робочих проблем, розділяє колектив на групи і т.д. Конструктивний конфлікт пов'язаний із гострою проблемою і при розв'язанні відкриває можливість вдосконалення. Від вмілого і чуйного педагогічного керівництва залежить, чи виросте протиріччя в конфлікт, чи знайде своє розв'язання у дискусіях і суперечках. Успішне вирішення конфлікту залежить часом від тієї позиції, яку займає педагог по відношенню до неї (авторитарна, нейтральна, уникнення конфліктів доцільне втручання в конфлікт). Керування конфліктом, прогнозування його розвитку і вирішення можна назвати своєю «технікою безпеки» педагогічної діяльності.

Об'єктивний зміст конфліктної ситуації.

1. Учасники конфлікту. У будь-якому конфлікті основними дійовими особами є люди. Вони можуть виступати у конфлікті як приватні особи (наприклад, у сімейному конфлікті), як офіційні особи конфлікт по вертикалі) або як юридичні особи (представники установ чи організацій). Крім того, вони можуть утворювати різні угруповання й соціальні групи. Ступінь участі в конфлікті може бути різною: від безпосереднього протидії до опосередкованого впливу на хід конфлікту. Виходячи з цього виділяють: основних учасників конфлікту; групи підтримки; інших учасників. Основних учасників конфлікту часто називають сторонами або протистоячими силами. Це ті суб'єкти конфлікту, які безпосередньо здійснюють активні (наступальні або захисні) дії один проти одного. Протистоячі сторони – ключова ланка будь-якого конфлікту. Коли одна із сторін йде з конфлікту, то він припиняється. Якщо в міжособистісному конфлікті один з учасників змінюється новим, то й конфлікт змінюється також.

2. Предмет конфлікту. Боротьба, яка відбувається в конфлікті, відображає прагнення сторін вирішити протиріччя, як правило, на свою користь. У ході конфлікту боротьба може загострюватися і затихати. Предмет конфлікту – це те протиріччя, через якого і заради розв'язання якого сторони вступають у протистояння.

3. Об'єкт конфлікту. Об'єкт знаходиться глибше і є ядром проблеми, центром конфліктної ситуації. Тому іноді його розглядають як причину, привід до конфлікту. Об'єктом конфлікту може бути матеріальна (ресурс), соціальна (влада) або духовна (ідея, норма, принцип) цінність, до володіння або користування якої прагнуть обидві сторони конфлікту. Щоб стати об'єктом конфлікту, елемент матеріальної, соціальної або духовної сфери повинен знаходитися на перетині особистих, групових, суспільних чи державних інтересів суб'єктів, які прагнуть до контролю над ним. Умовою для конфлікту є домагання хоча б однієї із сторін на неподільність об'єкта, бажання вважати його неподільним, повністю володіти ним. Для конструктивного вирішення конфлікту необхідно змінювати не лише його об'єктивні складові, але й суб'єктивні.

4. Мікро-і макросередовище. При аналізі конфлікту необхідно виділяти такий елемент, як умови, в яких знаходяться і діють учасники конфлікту, тобто мікро-і макросередовище, в яких виник конфлікт. Важливими психологічними складовими конфліктної ситуації є устремління сторін, стратегії і тактики їх поведінки, а також їхнє сприйняття конфліктної ситуації.

Структура конфліктної ситуації складається із внутрішньої і зовнішньої позицій учасників взаємодії та об'єкта конфлікту. Внутрішню позицію учасників конфлікту утворюють мета, зацікавлення й мотиви. Вона безпосередньо впливає на конфліктну ситуацію, перебуваючи немовби «за кадром», і часто не обговорюється у процесі конфліктної взаємодії. Зовнішня позиція учасників конфлікту виявляється в їх мовленнєвій поведінці, віддзеркалюється в їх поглядах. Розрізнення внутрішньої і зовнішньої позиції учасників конфлікту дає змогу побачити за зовнішнім, ситуативним внутрішнє, суттєве. Наприклад, у більшості 10-13-літніх підлітків виникає «комплекс самоствердження»: вони потребують рівноправних стосунків з дорослими, а наштовхуючись на нерозуміння, поведуться демонстративно. Тому зосередження вчителя на зовнішніх аспектах поведінки учня не дасть позитивного результату, а тільки загострить проблему.

Часто конфлікти виникають тому, що одна сторона зосереджується на меті, якої прагне досягнути, інша – на неминучих при цьому для себе наслідках. Вчитель намагається добитися від учнів певних результатів, а вони опираються йому, вважаючи, що завдання занадто складне або його розв'язання потребує надмірно багато часу.

Як правило, конфлікт розгортається у таких формах:

1. Негативна натягнутість з виразними ознаками у поведінці – нервова збентеженість, недружелюбний тон, часті скарги й ускладнення, непорозуміння, загальні розбіжності, розгул критики, плітки.

2. Негативна напруга – взаємна роздратованість, виразні розбіжності в думках, напруженість у контактах, прояви невдоволеності, опозиційності, розпалювання інтриг.

3. Відкритий конфлікт – нервові спалахи, пориви, образи, суперечки, намагання досягти свого силовими методами, відкриті прояви непокори, розрив усталених зв'язків.

Структуру конфлікту складає сукупність стійких зв'язків між його елементами – учасниками, (суб'єктами) об'єктом, умовами перебігу, предметом конфлікту, мотивами, позиціями сторін.

Сторони (учасники, суб'єкти) конфлікту – учасники конфліктної взаємодії, конфліктуючі або протилежні сторони, якими можуть бути окремі індивіди, група або соціальна структура. Поняття «суб'єкт» і «учасник» конфлікту не завжди тотожні. Суб'єктом конфлікту є активна сторона, здатна створити конфліктну ситуацію, впливати на хід конфлікту залежно від своїх інтересів. Суб'єкти конфлікту не є незмінними. Учасник конфлікту може свідомо (або не цілком усвідомлюючи цілі й завдання протистояння) взяти участь у конфлікті, а може проти своєї волі, випадково бути втягнутим у конфлікт. У процесі розвитку конфлікту статуси його учасників і суб'єктів можуть змінюватися.

Часто справжній суб'єкт конфлікту діє приховано, прагне сховатися за діями інших, незадоволені поведінкою офіційного лідера. Для усвідомлення характеру, спрямованості конфлікту необхідно виявити спільне і відмінне у поглядах, позиціях суб'єктів, внутрішні протиріччя кожного.

У конфліктних ситуаціях їх учасники вдаються до різних форм захисної поведінки:

- **Агресія** (проявляється в конфліктах по «вертикалі», тобто між учнем і вчителем, між вчителем і адміністрацією школи тощо, вона може бути спрямована на інших людей і на самого себе, нерідко приймає форму самоприпинення, самозвинувачення);

- **Проекція** (причини приписуються всім оточуючим, свої недоліки бачаться у всіх людях, це дозволяє справитися з зайвим внутрішнім напруженням);

- **Фантазія** (що не вдається виконати в реальності, починає досягатися в мріях; досягнення бажаної мети відбувається в уяві);

- **Регресія** (відбувається підміна мети; знижується рівень домагань; при цьому мотиви поведінки залишаються колишніми);

- **Заміна мети** (психологічна напруга направляється в інші сфери діяльності);

- **Витіснення неприємної ситуації** (людина неусвідомлено уникає ситуації, у яких зазнав невдачі або не зміг здійснити виконання намічених завдань).

Суб'єкти й учасники конфлікту можуть мати різні ранги, статуси і силу. У конфліктних ситуаціях, як правило, розрізняють такі ранги їх суб'єктів:

- людина, що виступає від свого імені і переслідує власні інтереси;
- індивіди, які захищають групові інтереси;
- структура, сформована з безпосередньо взаємодіючих груп;
- структури, що виступають від імені закону (вищий ранг).

Ранги опонентів відрізняються також наявністю і силою їх деструктивних потенціалів. Доки конфлікт перебуває на стадії зародження, його потенційні суб'єкти мають лише приблизне уявлення про реальну силу протилежної сторони. Тільки з початком конфлікту і в процесі його розвитку конкретизується інформація про силу сторін.

Об'єкт конфлікту. Важливим елементом конфліктної ситуації є *об'єкт конфлікту* – конкретна його причина, мотивація, рушійна сила. Одні об'єкти конфлікту ні за яких умов не можуть бути поділені на частини, а тому володіти ними разом з кимось неможливо, інші можуть бути розділені у різних пропорціях між учасниками конфлікту, ще іншими учасники конфлікту можуть володіти спільно (ситуація «уявного конфлікту»).

Об'єкт конфлікту часто дуже важко виявити, оскільки суб'єкти й учасники конфлікту, переслідуючи свої реальні чи уявні цілі, можуть приховувати, підмінювати мотиви, що спонукали їх до протистояння. Нерідко сторони можуть по-своєму бачити об'єкт конфлікту: для вчителя об'єктом його є дисципліна в класі, для учня – намагання самовиразись. Усунення конфлікту може розпочатись з об'єднання об'єктів: щоб підтримати дисципліну в класі, учитель доручає учневі цікаву справу, виконуючи яку він задовольняє потребу в самоствердженні.

Маніпулювання об'єктом може принести вигоди одній стороні, істотно ускладнивши позицію іншої. Тому важливо на початку конфлікту з'ясувати його об'єкт, що дається непросто, коли одні протиріччя накладаються на інші або одні причини конфлікту затінюються іншими. Іноді й суб'єкт конфлікту не цілком усвідомлює реальні мотиви протистояння. Наприклад, у конфлікті між директором школи і вчителем може скластися така ситуація: директор звинувачує вчителя в небажанні працювати з необхідною віддачею, а вчитель — директора в упередженому ставленні до себе. А реальною причиною конфлікту може бути відсутність у вчителя необхідних професійних знань і умінь для виконання поставлених перед ним завдань.

Виявлення об'єкта конфлікту є неодмінною умовою його успішного розв'язання. В іншому разі він або не буде усунений (тупикова ситуація), або буде врегульований не цілком, і у суб'єктів залишаться причини для нових зіткнень.

Умови перебігу конфлікту. Характер будь-якої суперечки істотно залежить від зовнішнього середовища. На виникнення, розвиток, подолання конфлікту завжди, хоч і по-різному, впливають такі зовнішні умови: просторові (сфера виникнення і прояву конфлікту, умови і причини його виникнення, конкретні форми і результати, засоби і дії, до яких вдаються сторони в конфлікті); часові (тривалість, частота і повторюваність конфлікту, тривалість участі в конфлікті кожної із сторін, особливості етапів розвитку конфлікту); соціально-психологічні (психологічний клімат у групі, тип і рівень взаємодії (спілкування), ступінь конфронтації і психологічний стан учасників, діапазон і рівень залучення до суперечності інтересів різних соціальних груп – сімейних, професійних, статевих, етнічних, національних).

Предмет конфлікту охоплює уявлення його учасників про себе (свої потреби, можливості, цілі, цінності та ін.), протилежну сторону (її потреби, цілі, цінності, можливості інших учасників конфлікту та ін.), а також уявлення учасників конфлікту про середовище й умови його перебігу. Аналіз образів конфліктної ситуації пов'язаний з багатьма особливостями учасників конфлікту: позитивністю/негативністю їх уявлень про себе (Я-концепцією), рівнем егоцентризму, самооцінки, домагань; ступенем тривожності, розвитком пізнавальних процесів; сформованістю рефлексії й навичок спілкування.

Мотиви конфлікту. Рідко конфлікт є спонтанним неусвідомленим зіткненням сторін. Як правило, його суб'єкти (учасники) керуються чітко ідентифікованими мотивами конфлікту – внутрішніми спонукальними силами у формі потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань.

Позиції конфліктуючих сторін – зміст їхніх претензій, вимог та умов їх розв'язання, бажаних результатів. Кожен конфлікт має свою *динаміку розвитку* – раптову або поступову зміну відносин між учасниками, що залежить від характерологічних особливостей, значущості переслідуваних ними цілей, факторів, що на них впливають.

Починається конфлікт зі свідомих і активних дій однієї сторони на шкоду іншій. При цьому інша сторона, усвідомлюючи зміст і спрямованість цих дій, вдається до певних заходів у відповідь, тобто починає відповідні дії проти ініціатора конфлікту. Отже, конфлікт завжди починається як двостороння чи багатостороння дія, закінчення може мати різні форми й наслідки, та обов'язковою його умовою є припинення протилежно спрямованих дій.

Стадії наростання конфлікту характеризується наростанням напруженості у відносинах потенційних суб'єктів конфлікту. У конфлікт переростають лише ті протиріччя, які усвідомлюються його потенційними суб'єктами як несумісні й загострюють напруженість у їх взаємовідносинах. Характерними причинами, що зумовлюють посилення напруженості у педагогічному колективі, є реальні обмеження інтересів, потреб, цінностей; неадекватне сприйняття змін; неточна або перекошена інформація про реальні чи вигадані факти, події та ін. Одним із джерел конфлікту є незадоволеність, накопичення якої посилює соціальну напруженість. Найчастіше напруженість у педколективі проявляється через групові емоції. Перевищення оптимального рівня напруженості переростає у конфлікт. Однак напруженість не завжди є провісником конфлікту, оскільки стимулює нейтралізування його причин. Передконфліктна стадія у своєму розвитку долає наступні кроки

- виникнення суперечностей, посилення недовіри і напруженості у взаємовідносинах, пред'явлення односторонніх чи взаємних претензій, нагромадження образ;

- прагнення довести правомірність своїх домагань і звинувачень противника у небажанні вирішувати спірні питання «справедливими» методами, замикання на власних стереотипах, поява упередженості й

ворожості;

- руйнування структур взаємодії, перехід від взаємних звинувачень до погроз, посилення агресивності, формування «образу ворога», налаштованість на боротьбу.

Стадія розвитку конфлікту визначається початком відкритого протистояння сторін, є результатом *конфліктної поведінки* – дій, спрямованих на захоплення, утримання об'єкта конфлікту або змушування опонента до відмови від своїх цілей чи до їх зміни. Така поведінка може бути активно-конфліктною (виклик); пасивно-конфліктною (відповідь на виклик), конфліктно-компромісною, компромісною.

Залежно від установок і поведінки сторін конфлікт набуває певної логіки розвитку, нерідко створюючи додаткові причини для його поглиблення і розростання. На цій стадії його розвиток охоплює такі основні фази:

1) перехід з латентного стану у відкрите протиборство сторін. Конфлікт ще є локальним: боротьба ведеться обмеженими ресурсами, існують реальні можливості для його припинення і розв'язання проблеми іншими методами;

2) подальша ескалація протиборства. Для досягнення своїх цілей і блокування дій супротивника сторони використовують нові ресурси, упустивши можливості знайти компроміс. Конфлікт стає некерованим і непередбачуваним;

3) апогей конфлікту. Конфлікуючі сторони мовби забувають його істинні причини і цілі, намагаючись завдати максимальних втрат противнику.

Тривалість та інтенсивність конфлікту залежать від цілей і установок сторін, ресурсів, засобів і методів ведення боротьби, реакції на конфлікт середовища, пошуку консенсусу та ін.

Вирішення конфлікту. На цій стадії можливі різні варіанти розвитку подій: очевидна перевага однієї сторони є передумовою нав'язання слабшому опоненту своїх умов припинення конфлікту; продовження боротьби до цілковитої поразки однієї зі сторін; затягування боротьби через дефіцит ресурсів; взаємні поступки сторін внаслідок вичерпання ресурсів для боротьби; припинення конфлікту під дією третьої сили.

Конфлікт у колективі триватиме, доки не буде створено умов для його припинення: усунення об'єкта конфлікту; заміна одного об'єкта іншим; усунення однієї сторони конфлікту; зміна позицій однієї зі сторін; зміна характеристик об'єкта і суб'єкта конфлікту; одержання нової інформації від об'єкта; недопущення безпосередньої чи опосередкованої взаємодії учасників; вироблення учасниками узгодженого рішення.

Післяконфліктний період охоплює такі два етапи, як часткова нормалізація відносин (відбувається за наявності негативних емоцій, переживань, обмірковувань своєї позиції, корекції самооцінок, домагань, ставлення до протилежної сторони; загострюється відчуття провини за свої дії в конфлікті, однак негативні настанови заважають нормалізувати відносини) і цілковита нормалізація відносин (настає після усвідомлення

сторонами важливості подальшої конструктивної взаємодії, чому сприяють подолання негативних настанов, продуктивна участь у спільній діяльності, встановлення довіри).

Одним із ефективних засобів «блокування» конфлікту є переведення його з площини комунікативної взаємодії у предметно-дійову. Наприклад, помітивши наростання напруженості між двома учнями, бажано доручити їм відповідальну справу, яка поглине «негативну енергію». Та якщо конфлікт уже розгорівся, потрібно, щоб він реалізувався, після чого настане стадія згасання. Виховна корекція ефективна після «вихлюпування» учасниками конфлікту емоцій, появи у них почуття провини, співчуття, навіть каяття. Тоді доречні виховні бесіди, з'ясування причини конфліктів.

Типологія конфліктів:

- «Справжній» – коли зіткнення інтересів існує об'єктивно, усвідомлюється учасниками і не залежить від будь-л. легко змінюється фактора;

- «Випадковий або умовний» – коли конфліктні відносини виникають через випадкові, які легко піддаються зміні обставин, що не усвідомлюється їх учасниками. Такі відносини можуть бути припинені в разі усвідомлення реально наявних альтернатив;

- «Зміщений» – коли сприймаються причини конфлікту лише опосередковано пов'язані з об'єктивними причинами, що лежать в його основі. Такий конфлікт може бути вираженням істинних конфліктних відносин, але в якийсь символічній формі;

- «Невірно приписаний» – коли конфліктні відносини приписуються не тим сторонам, між якими розігрується дійсний конфлікт, провокується зіткнення в групі супротивника.

- «Прихований» – коли конфліктні відносини в силу об'єктивних причин повинні мати місце, але не актуалізуються;

- «Помилковий» – конфлікт, що не має об'єктивних підстав і що виникає в результаті помилкових уявлень чи непорозумінь.

Особливості педагогічних конфліктів:

У конфліктах, що виникають між викладачем і студентом або групою загалом, потрібно враховувати юнацьке прагнення до самоствердження, за яким прихований пошук самого себе, який проте часто не усвідомлюється. Самостверджуватися можна не тільки агресивною поведінкою, а й протистоянням агресії, що свідчить про вищий рівень розвитку особистості та наявність конструктивних засобів вирішення конфліктів. Будь-який конфлікт має спонукати кожен сторону конфлікту до пошуку результативного виходу з конфліктної ситуації та прийняття ефективного рішення, яке сприяє викоріненню проблеми. Також потрібно пам'ятати про вікові психологічні особливості юнацького віку. Це вік активного входження в доросле життя, засвоєння всього розмаїття соціальних ролей, опанування майбутньої професійної діяльності. Проте кризи і суперечності юнацького віку в поєднанні з високим інтелектуальним навантаженням та інтенсивним студентським життям часто призводять до підвищення рівня емоційності.

моральної вразливості й образливості. Цей конфліктогенний стан, з одного боку, посилюється невисоким соціальним статусом студента, рівнем його суспільного визнання, а з іншого – недостатнім життєвим досвідом, неадаптованістю поведінки в нових, складних умовах ВНЗ. Конфліктна ситуація може бути спровокована також невдоволенням студента собою, почуттям своєї неповноцінності або, навпаки, думками про свою винятковість, бажанням посісти гідне місце серед однолітків.

Педагогічні конфліктні ситуації за своєю природою мають суттєві **особливості**:

- суб'єкти конфліктних ситуацій неоднакові за соціальним статусом (викладач – студент), що обумовлює різну поведінку;
- суб'єкти конфліктних ситуацій відрізняються за віком і мають різний життєвий досвід, неоднаковий ступінь відповідальності;
- суб'єкти конфліктних ситуацій нерівні за освіченістю, у них різне розуміння явищ і їхніх причин;
- суб'єкти конфліктних ситуацій мають різні можливості вирішення життєвих і професійних проблем.

У зв'язку з цим викладач зобов'язаний брати на себе відповідальність за управління конфліктною педагогічною ситуацією, усувати протиріччя, не руйнуючи педагогічної взаємодії і не впливаючи негативно на педагогічний процес.

Педагогічний конфлікт може мати наступні **види**:

- *Внутрішньоособистісний* (вдображає боротьбу приблизно рівних за силою мотивів, потягів, інтересів особистості);
- *Міжособистісний* (характеризується тим, що діючі особи прагнуть реалізувати у своїй життєдіяльності взаємовиключні цілі);
- *Груповий* (відрізняється тим, що конфліктуючими сторонами виступають соціальні угруповання, які переслідують несумісні цілі і перешкоджають один одному на шляху їх здійснення);
- *Особистісно-груповий* (виникає у випадку невідповідності поведінки особистості груповим нормам та очікуванням).

Прогнозування конфлікту передбачає виявлення проблеми породженої протиріччям. Далі встановлюється напрямок розвитку конфліктної ситуації. Потім визначається склад учасників конфлікту, їх мотиви, ціннісні орієнтації, відмінні риси і манери поведінки. Нарешті, аналізується зміст інциденту.

Сигналами, що передують конфлікту вважаються наступні:

- *Криза* (у ході кризи звичайні норми поведінки втрачають силу, і людина стає здатною на крайнощі);
- *Непорозуміння* (викликається емоційною напругою учасників, що призводить до спотворення сприйняття);
- *Інциденти* (якась дрібниця може викликати тимчасове хвилювання або роздратування, але це дуже швидко проходить);
- *Напруга* (стан, що спотворює сприйняття іншої людини і вчинків його дій, почуття змінюються на гірше, взаємовідносини стають джерелом

безперервного занепокоєння, дуже часто будь-яке непорозуміння може перерости в конфлікт);

- *Дискомфорт* (інтуїтивне відчуття хвилювання, страх, які важко висловити словами).

Педагогічно важливо відслідковувати сигнали, що свідчать про зародження конфлікту. На практиці важливішим є не стільки усунення інциденту, скільки аналіз конфліктної ситуації. Інцидент можна заглушити шляхом «натиску», тоді як конфліктна ситуація зберігається, приймаючи затяжну форму і негативно впливаючи на життєдіяльність колективу.

Конфлікт не можна ігнорувати, його треба вивчати. Ні колектив, ні особистість не можуть розвиватися безконфліктно, наявність конфліктів є показником нормального розвитку. Вважаючи конфлікт ефективним засобом виховного впливу на особистість, вчені вказують, що подолання конфліктних ситуацій можливе тільки на основі спеціальних психолого-педагогічних знань і відповідних їм умінь.

Міжособистісні конфлікти у педагогічному колективі Серед найтипівіших протиріч в учительському колективі – протиріччя між окремими вчителями і протиріччя між окремим вчителем і цілим колективом. Регулювання їх можливе за наступними принципами:

1. Відповідальність вчителя за діяльність педагогічного колективу. Останній виставляє вимоги до вчителя, вимагає узгодження своїх педагогічних поглядів і дій з діями колег, орієнтації на єдність педагогічних вимог і впливів, збагачення своїх педагогічних знань і умінь позитивним досвідом всього колективу, узгодження з ним своїх зусиль у пошуках нових методів і засобів педагогічного впливу на учнів. Така орієнтація збагачує педагогічний досвід, традиції колективу, що мають педагогічну цінність, каталізує процес усвідомлення відповідальності за рівень його розвитку і авторитет, унеможлиблює антипедагогічні дії, прояви лжеколективізму та індивідуалізму.

2. Шанобливість і тактовність у взаємостосунках учителів; недопустимість концентрації уваги до свого предмета за рахунок ігнорування інших; сприяння колегам, які шукають ефективних шляхів і засобів виховання й навчання учнів; допомога менш досвідченим у вдосконаленні їх педагогічних умінь і навичок; непримиримість до антипедагогічної поведінки; повага до колег як до товаришів по роботі, всебічна підтримка авторитету кожного з них як важливого фактора спільного педагогічного впливу на учнів.

Іноді конфлікти пов'язані з перебуванням у педколективі випадкових для школи людей, які не люблять своєї роботи, професійно непридатні до неї, адаптацією в ньому молодих педагогів, які не одразу сприймають його традиції. Немало протиріч пов'язано й зі складністю об'єктивного оцінювання роботи вчителя; перебільшенням заслуг одних учителів і недооцінюванням інших. Різнострамованість інтересів учителів може стимулювати неадекватне ставлення учнів до їх навчальних предметів. Надмірна увага до одних

предметів призводить, як правило, до зменшення уваги до інших, а значить, і до вчителів, які їх викладають.

Іноді зіткнення інтересів учителів може виникнути внаслідок їх моральних принципів, коли для досягнення однакової мети використовують різні засоби. Так, деякі вчителі для здобуття авторитету створюють ілюзію бурхливої діяльності, що не може залишитися непоміченим колегами. Джерелом протиріч може бути і розбіжність у педагогічних поглядах, в методиці і вимогах до учнів, матеріальні інтереси тощо.

Конфліктна ситуація є загостренням протилежних поглядів, цінностей та цілей і може виникати також у педагогічному процесі, у взаєминах викладача і студентів. Наприклад, викладач повинен дотримуватися психологічного правила взаємин – приймати студента таким, яким той є. Це не дуже важко робити, якщо студент сумлінно виконує всі покладені на нього обов'язки, коли він «щира душа», відвертий у педагогічному спілкуванні, повідомляє про те, у чому він не погоджується з викладачем. Але є також студенти, які на заняттях особливої комунікативної активності не виявляють, уникають соціальних контактів із викладачем, усамітнені, приховують свої почуття, навчаються без інтересу – їм усе байдуже. Є також такі студенти, які відверто починають протидіяти викладачеві, протиставляють свою думку і доводять стосунки до серйозного загострення – виникає конфлікт-конкуренція. Г.С. Костюк зазначав: якщо метою викладача є не конкуренція зі студентами, а досягнення згоди, то в результаті успішного управління конфліктною ситуацією (ми можемо тоді назвати її творчою, яка має дієву силу) виграє кожен, бо зіткнення думок породжує істину. Істина – це не думка більшості, а постійний процес пошуку і відкриття, який виникає тоді, коли ми обговорюємо власні думки й погляди з іншими людьми, шукаємо глибше розуміння якихось ідей. Отже, викладачеві слід стимулювати у студентській аудиторії виникнення різних думок. Результатом цього буде посилення позитивної мотивації учіння студентів, поглиблення їхнього розуміння важливості обговорення проблеми. Це є творчий процес наукового пізнання, що формує критичне мислення, адже рух наукової думки поліфонічний, багатоголосий, іноді суперечливий. Через це протиріччя в поглядах учених (а також викладача і студентів!) на одну й ту саму проблему треба розглядати як діалог, як підґрунтя для руху власної думки. Вам запропоновані різні позиції – Ваше завдання зіставити їх: самовизначайтеся, рухайтесь, піднімайтеся вгору на вершину пізнання істини.

Психодіагностика конфліктів. Для вивчення конфліктів використовується весь арсенал основних психологічних методів, який включає спостереження, вивчення документів, експертизи, опитування, аналіз результатів діяльності тощо.

Існують певні апробовані психологічні технології розв'язання конфліктів:

- виявлення реальних причин конфліктів;
- визначення проблеми конфлікту;
- виявлення реальних і прихованих учасників конфлікту;

- аналіз, визначення частоти й тематики інцидентів;
- подолання конфліктної ситуації, яка передбачає вирішення нагромаджених суперечностей, які містять у собі причину конфлікту;
- подолання інциденту тощо.

Ч. Ліксон запропонував психотехнологію розв'язання конфліктів в сім етапів:

- знімання масок;
- виявлення справжньої проблеми;
- відмова від установки «тільки перемога»;
- знаходження кількох можливих рішень;
- оцінка варіантів і вибір кращого з них;
- прагнення до діалогу та порозуміння;
- визнання цінності стосунків і прагнення до їх зближення.

Прогнозування конфліктів тісно пов'язане з їх діагностикою та попередженням. Без основного прогнозу не можливо запобігти конфліктної ситуації.. Прогноз – це розрахунок з певною вірогідністю місця та часу виникнення конфлікту, який базується на психологічному діагнозі всіх компонентів конфлікту.

Прогнозування конфлікту передбачає виявлення:

- сигналів конфлікту (ступінь напруження та дискомфорту в колективі (групі), частоту їхньої появи, потенціали їхньої конфліктогенності та вірогідності стимуляції ними конфлікту);
- проблеми, аналіз її причин і можливостей розв'язання;
- напрямку розвитку конфліктної ситуації;
- складу учасників розгортання конфлікту та їхню готовність до подальшого провокування й поглиблення конфлікту;
- суть інциденту, його спроможності як детонатору конфлікту.

Таким чином, прогнозування конфлікту потребує аналізу і знань структурних компонентів конфлікту, їхніх психологічних особливостей, стану кофліктогенності проблемної ситуації. Для прогнозування та психодіагностики конфліктів важливо правильно сформулювати та поставити діагноз самої конфліктної ситуації, яка породжує конфлікт. Подальшим кроком у прогнозуванні конфліктів є виявлення тенденцій до зміни проблемної ситуації, розвиток суперечності й, отже, проведення всебічного аналізу.

Тема 3.4. Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної майстерності

Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура. Педагогічна технологія формування самостійно-дослідницької діяльності студентів. Навчально-методична діяльність у ВНЗ. Вивчення досвіду передових вчителів – шлях до педагогічної майстерності.

Прискорення науково-технічного розвитку у другій половині ХХ ст, радикальна зміна традиційних уявлень про світ, майбутнє цивілізації унаочнили розрив між системою освіти і новими умовами життя. Американський вчений Філіп Кумбс витлумачив це як кризу освіти. Все очевиднішим стає той факт, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. А значна частина знань, які освоюють діти, була здобута людством 200–400 років тому. 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. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому. Найзначущішою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

Мета сучасної освіти полягає в забезпеченні умов розвитку людини, а саме:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;
- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;
- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;
- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

Пріоритетними завданнями сучасної освіти є навчання навчатися, навчання працювати, навчання співіснувати, навчання жити.

Інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

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

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

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

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор. Інноваційною діяльністю займається багато творчих педагогів, серед яких умовно можна виокремити три групи:

1) педагоги-винахідники, які приходять до нового в результаті власних пошуків;

2) педагоги-модернізатори, що вдосконалюють і по-новому використовують елементи створених систем з метою отримання позитивного результату;

3) педагоги-майстри, які швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи.

Основні якості сучасних педагогічних технологій:

1. Структура педагогічної технології:

а) концептуальна основа;

б) змістовна частина навчання:

- цілі навчання – загальні і конкретні;

- зміст навчального матеріалу;

в) процесуальна частина – технологічний процес:

- організація навчального процесу;

- методи і форми навчальної діяльності школярів;

- методи і форми роботи вчителя;

- діяльність вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу;

- діагностика навчального процесу.

2. Критерії педагогічної технології:

а) Концептуальність. Кожній педагогічній технології повинна бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей.

б) Системність. Педагогічна технологія повинна мати всі ознаки логічного процесу, взаємозв'язку частин, цілісності.

в) Керованість припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів.

г) Ефективність. Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання.

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

Класифікація педагогічних технологій

Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає. Найдосконалішою серед багатьох вважають класифікацію, за якою педагогічні технології згруповано за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками:

1. За рівнем застосування:
 - загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів);
 - предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів);
 - локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).
2. За провідним чинником психічного розвитку:
 - біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам);
 - соціогенні (переважають соціальні чинники);
 - психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).
3. За філософською основою:
 - матеріалістичні та ідеалістичні;
 - діалектичні та метафізичні;
 - наукові та релігійні;
 - гуманістичні й антигуманні;
 - антропософські (грец. *anthropos* — людина і *sophia* — мудрість) і теософські (засновані на вченнях про всезагальний абсолют, божественну суть усіх речей);
 - вільного виховання та примусу тощо.
4. За науковою концепцією засвоєння досвіду:
 - асоціативно-рефлекторні (в основу покладено теорію формування понять);
 - біхевіористські (поведінкові);
 - розвивальні (ґрунтуються на теорії розвитку здібностей);
 - сугестивні (засновані на навіюванні);
 - нейролінгвістичні (засновані на нейролінгвістичному програмуванні);
 - гештальттехнології (засновані на психотерапевтичному впливі).
5. За ставленням до дитини:
 - авторитарні (засновані на чіткій надмірній регламентації);

- дидактоцентристські (центровані на навчанні);
- особистісно-орієнтовані (гуманно-особистісні, технології співробітництва, технології вільного виховання).

6. За орієнтацією на особистісні структури:

- інформаційні (формування знань, умінь, навичок);
- операційні (формування способів розумових дій);
- емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин);
- технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості);

- евристичні (розвиток творчих здібностей);

- прикладні (формування дієво-практичної сфери) технології.

7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:

- структурно-логічні технології навчання (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів);

- інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);

- ігрові технології (ігрова форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету).

В освітньому процесі використовують:

- театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.;

- комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «вчитель – комп'ютер – учень» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших навчальних програм);

- діалогові технології (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: «учень – учитель», «учитель – автор», «учень – автор» та ін.);

- тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання – тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач).

Педагоги-практики розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Як правило, всі вони зорієнтовані на реалізацію змісту і досягнення мети різнорівневого і різнопрофільного навчання. Вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії, концепції. Багато педагогічних технологій мають у своїй основі такі концепції засвоєння соціального досвіду:

1) асоціативно-рефлекторне навчання, у межах якого розроблена теорія формування понять;

2) теорія поетапного формування розумових дій, згідно з якою розумовий розвиток (як і засвоєння знань, умінь, навичок) відбувається поетапно, спрямовуючись від «матеріальної» (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план;

3) сугестопедична концепція навчання, яка обґрунтовує комплексне використання у навчальних цілях вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання), що сприяє надзапам'ятовуванню;

4) теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП), що розглядає процес навчання як рух інформації через нервову систему людини;

5) теорії змістового узагальнення, в основу яких покладено гіпотезу про провідну роль теоретичного знання у формуванні інтелекту дитини.

На основі однієї теорії навчання можуть вибудовуватися різні технології. Так, асоціативно-рефлекторна психологічна теорія породила варіантні технології навчання, які по-різному поєднують слово і наочність. Теорія проблемного навчання покладена в основу технологій, що розвивають творчі здібності, пізнавальну активність, інтерес, самостійність особистості. Водночас побудова на одній теорії, концепції кількох технологій навчання не є свідченням їх ідентичності. Вони завжди будуть відрізнятися за кількісними і якісними параметрами. У зв'язку з цим важливо мати цілісну систему засобів опису педагогічних технологій, враховуючи, що кожна з них містить концептуальний, змістовий та процесуальний аспекти.

Серед зарубіжних педагогів, які відійшли від традиційного способу навчання та зробили вплив на сучасних дослідників необхідно згадати: американського філософа і педагога Дж. Дьюї, який заснував інструментальну педагогіку взаємодопомоги; німецького філософа і педагога Р. Штейнера, методи започаткованої ним «Вальфдорської педагогіки» характеризуються м'яким впливом на дитину; французького педагога С. Френч, технологія виховання якого ґрунтується на самоврядуванні і дослідницькій активності дитини; Я.А. Коменського, чеського педагога-гуманіста, автора проекту реформи шведської системи освіти та методики викладання латинської мови, організатора шкіл, теоретика єдиної шкільної освіти, класно-урочної форми навчання, дидактичних принципів; Я.Корчака і його ідею вільного і гармонійного розвитку здібностей дитини, формування ідеалів добра, свободи та краси шляхом пробудження бажання до самопізнання, самооцінки та самовдосконалення.

Радянська педагогіка також явила зразки новаторства. Такими є досвід розбудови суспільного дошкільного виховання в кінці-XIX початку ХХст. С.Ф. Русової; В.М. Сороки-Росинського, який у 1920–1925р. очолював школу соціально-індивідуального виховання важковиховуваних дітей в Петрограді; досвід індустріально-трудої школи П.М. Лепешинського у Москві; методика організації дитячого самоуправління на принципах виробничої праці, оптимістичного тону життя, перспектив розвитку колектива А.С. Макаренка; методика морального і естетичного виховання В.О. Сухомлинського. Маємо згадувати доробок О.М. Астряба (1879–1962) – видатного українського педагога-реформатора, вченого, засновника школи з

методики викладання математики, автора підручників, навчальних і методичних посібників з геометрії, алгебри, арифметики; доробок Г.Г.Ващенко (1878-1967) – українського педагога, психолога, фахівця з дидактики і національного виховання, творця української освітньо-виховної системи; педагогіку співробітництва О.А.Захаренка (1937-2002); гуманістично-особистісну технологію Ш.А.Амонашвілі (народ.1931); ефективну систему опорних конспектів В.Ф. Шаталова (народ. 1927), концепцію особистості українського психолога і педагога Г.С. Костюка (1899 – 1982),

Існуючі сьогодні в українській педагогіці авторські школи можна класифікувати наступним чином:

1. Школи, що пропагують «вільне» виховання.
2. Школи розвиваючого навчання.
3. Школи з професійною специфікою, або для певної категорії дітей.
4. Школи з навчанням за індивідуальною програмою.
5. Школи синтезу передового досвіду.

Слово про вчителя.

Особистість вчителя.

"Вихователь повинен бути зразком **правдивості** й нікого **не обманювати...** Мені здається, що це — одне з джерел брехні: краще — якнайменше обіцяти, але завжди виконувати" (*К. Ушинський*).

"Спостерігаючи за педагогами, які відвідували нашу школу, я дійшла висновку, що вони поділяються на дві категорії: до першої належать люди, які входять до школи з якимось нервовим бажанням шукати недоліки і з дитячим острахом не помітити їх і скомпрометувати себе. Такі люди прискіплюються до дрібниць, надають їм величезного значення, зосереджують на них усю свою увагу і, віддаючись їм цілком, втрачають здатність глянути в обличчя самій справі.

Не такі люди другої категорії: школа не уявляється їм "полюванням за помилками..." Вони входять до неї з любов'ю до справи, намагаються знайти в ній якомога більше хорошого; як мати в улюбленій дитині, вони захоплюються всім, чим можна захопитися, вони радіють з усього, з чого можна радіти, вселяють те довір'я і викликають ту щирість, яка одна тільки й здатна допомогти критиці зазирнути в душу школи" (*Х. Алчевська*).

"Раніш, ніж ви почнете виховувати своїх дітей, перевірте вашу власну поведінку" (*А. Макаренко*).

"Ніякі рецепти не допоможуть, якщо в самій особі вихователя є великі хиби" (*А. Макаренко*).

"Потрібна маленька монографія на таку тему, як вплив одягу вчителя на характер учнів, вплив міміки вчителя на виховання характеру учнів. Все це найдрібніші деталі, які вимагають уваги. Адже навіть Гоголь у своєму "Ревізорі" звернув увагу на те, що інший учитель таку фізіономію скорчить, що хоч святих винось" (*А. Макаренко*).

"Метод наслідування у вихованні має велике значення. Як же дитина вас наслідуватиме, якщо ви будете весь час із кислою фізіономією, з таким виглядом, ніби ви жертвуєте вашим життям" (*А. Макаренко*).

"Програми в усіх школах одні й ті ж, підручники однакові, але школи різні, тому що різні вчителі. Школа—це передусім учитель. Особистість учителя — наріжний камінь виховання" (*В. Сухомлинський*).

"Без особистості педагога — авторитетної, незламної, непохитної в очах вихованців — ідеал перетворюється у покинутий прапороносцем прапор, що лежить мертвим шматком тканини. Коріння багатьох бід виховання власне й криється у тому, що часто вихованця закликають іти за прапором в той час, коли цей прапор ніхто не несе. Бути прапороносцем ідеалу, нести на своєму прапорі вогонь ідеального — ось у чому секрет педагогічного авторитету" (*В. Сухомлинський*).

Ерудиція педагога.

"Педагогіка — не наука, а мистецтво — найобширніше, складне, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку як мистецтво складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібності й нахилу, і, як мистецтво ж, прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілком ніколи недосяжний: до ідеалу довершеної людини. Сприяти розвитку мистецтва виховання можна тільки поширенням серед вихователів тих найрізноманітніших антропологічних знань, на яких воно ґрунтується" (*К. Ушинський*). "Навчаючи інших, теж навчаєшся" (*Микола Гоголь*). "Не можна уявити собі місії вихователя без багатого життя у світі книг. Бібліотека вчителя, що поповнюється з тижня в тиждень, — це джерело думки, моральної енергії. Знання, взяті з книг, стають його власним багатством, його сумлінням. Справжній учитель переживає знання як радість особистого прилучення до духовних багатств, створених людством" (*В. Сухомлинський*). "Учитель

готується до гарного уроку все життя... Така духовна і філософська основа нашого фаху і технології нашої праці" (В. Сухомлинський).

"Щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителю треба увібрати море світла, ні на хвилину не відходячи від променів сяючого сонця знань людської мудрості" (В. Сухомлинський).

Учитель — це вдумливий дослідник.

"Найбільш закоренілі педагоги — рутинери — безперестанку говорять про труднощі свого мистецтва і відкидають теорію саме на тій підставі, що вона надто легко дається кабінетним мудрецам" (К. Ушинський).

"Педагог повинен багато вчитися розуміти душу в явищах та багато думати про мету, предмет і засоби виховної майстерності, перш ніж стати практиком" (К. Ушинський).

"Хороший вихователь повинен обов'язково вести щоденник своєї роботи, в якому записувати окремі спостереження за вихованцями, випадки, які характеризують ту чи іншу особу, бесіди з нею, рух вихованця вперед, аналізувати явища кризи або перелому, які бувають в усіх дітей в різному віці" (А. Макаренко).

"Ще раз скажу, — важко сподіватися, що з книги можна навчитися виховувати, але навчитися мислити, увійти у сферу думок про виховання, мені здається, можна" (А. Макаренко).

"Педагогічна теорія повинна бути чуйним компасом, що вказує, куди і як вести дитину, світлом, що осяює практику" (В. Сухомлинський).

"Майстром педагогічної праці найшвидше стає той, хто відчув у собі дослідника" (В. Сухомлинський).

"Якщо ви хочете, щоб педагогічна праця давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося в нудну одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежку дослідження. Тут неозоре море індивідуальної роботи директора з кожним учителем, тут знахідки, відкриття, радість і прикраси" (В. Сухомлинський).

"Дослідницька робота не є для учителя чимось таємничим і незбагненим. Не бійтесь досліджень, У самій своїй основі педагогічна праця - справжня педагогічна праця — стоїть близько до педагогічного дослідження. Ця близькість, спорідненість полягають, передусім, в аналізі фактів і необхідності передбачати" (В. Сухомлинський).

Майстерність вихователя.

"Так, діти ненавидять учителів, від яких ніколи не діждешся схвалення або визнання того, що добре зроблено. А в деяких входить у систему ніколи не хвалити; це вбиває прагнення до досконалості: хто лає, повинен уміти й хвалити" (К. Ушинський).

"Треба було довгих літ систематичної та терпеливої праці з боку вчителя та ретельного зусилля з боку ученика, щоб... мов із зернятка, виплекати гарну рослину — чесну одвертість та правдивість характеру" (І. Франко).

"Треба завжди пам'ятати правило: якомога більше вимог до вихованця, якомога більше поваги до нього" (А. Макаренко).

"Між іншим, виховання дітей — це легка справа, коли вона робиться без тріпання нервів, у порядку здорового, спокійного, нормального, розумного і веселого життя. Я бачив завжди, що там, де виховання йде без напруження, там воно вдається. Там, де йде з напруженням і всякими випадками, там справа погана" (А. Макаренко).

"Виховання дітей потребує найсерйознішого тону, найпростішого і щирого. У цих трьох якостях повинна полягати найвища правда нашого життя. Щонайменше додавання брехливості, штучності, зубоскальства, легковажності прирікають виховну роботу на невдачу" (А. Макаренко).

"Життя переконує, що найголовніше в цій дуже тонкій сфері виховання — глибоке розуміння, відчування серцем дитячого світу — відчування дитинства. Творячи, виховуючи шкільний колектив, ми, як мореплавець компасом, повинні керуватися тією істиною, що маємо справу з дитиною" (В. Сухомлинський).

"Бути річкою, в якій зливаються гаряче серце й холодний розум, не допускати поспішних, непродуманих рішень — це одна з вічних гілок педагогічної майстерності. Якщо вона відмирає, всихає, — всі книжні знання педагогіки перетворюються в прах" (*В. Сухомлинський*).

Педагогічна техніка.

"Техніку можна вивести тільки з досвіду. Законів різання металів не можна було б винайти, якби в досвіді людства ніхто ніколи металів не різав. Тільки тоді, коли є технічний досвід, можливі винахід, удосконалення, добір і бракування" (*А. Макаренко*).

"Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити "іди сюди" з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба" (*А. Макаренко*).

"Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю потрібного виразу або стримати свого настрою. Вихователю повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователю повинен поводитися так, щоб кожен його рух виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче в даний момент і чого він не хоче. Якщо вихователю не знає цього, то кого він може виховувати?" (*А. Макаренко*).

Педагогічний такт.

"Ніяка психологія не може замінити людині психологічного такту, у практиці незамінного вже тому, що діє він швидко, миттєво, тоді як положення науки пригадуються, обмірковуються і оцінюються повільно.

Хіба можна уявити собі оратора, який згадував би той чи інший параграф психології, бажаючи викликати в душі слухача співчуття, жах чи обурення? Так само в педагогічній діяльності немає ніякої змоги діяти за параграфами психології, хоч би як добре вони були вивчені" (*К. Ушинський*).

"Той знаменитий педагогічний такт, про який так багато пишуть, повинен полягати у щирості вашої думки. Я не дозволяю собі нічого приховувати, я кажу те, що насправді думаю. Це найбільш щиро, просто, легко і найбільш ефективно, але ж якраз не завжди можна говорити" (А.Макаренко).

Педагогічні здібності.

"Знання і уміння викладати і впливати викладанням на розумовий і моральний розвиток дітей можуть бути прищеплені молодим людям, які й не мають особливих здібностей" (К. Ушинський).

"Бувають учителі з природженим педагогічним талантом, які під час уроків вміють жити спільним життям усього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі і тривоги. Кожен урок такого вчителя є розширенням розумового кругозору учня, задоволенням його природної допитливості, розбудженої попередніми успіхами, є насолодою, а не мукою" (У. Франка).

"Я вважав, що краще мати в колективі 4 талановитих вихователів, ніж 40 неталановитих і невихованих" (А. Макаренко).

"Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчити, як треба навчити лікаря його майстерності, як треба навчити музиканта" (А. Макаренко).

"Гарний вчитель не завжди приходиться до школи з уже готовими якостями. Часто доводиться добирати людину, яка має лише відповідні дані для тієї всебічної підготовленості, про яку говорили вище. Потім починається копітка робота з цією людиною, і вона стає добрим вчителем насамперед завдяки обстановці творчої праці педагогічного колективу і учнів" (В. Сухомлинський).

Перлини народної педагогіки про школу і вчителя.

У житті світла дорога починається від шкільного порога.
Поганцем той називається, хто рідної школи цурається.
Навіть з далекої дороги кланяйся шкільному порогу.
Честь школи не плямуй ніколи.
Честь школи — твоя честь.
Шануй учителя як родителя.
Священна праця вчителя щоденна.
Учитель, як мати, прагне все краще дітям дати.
Учитель, як батько й мати, вчить честь шанувати.
Учитель, як сіяч добірного насіння, вчить підростаюче покоління.
Учитель — добра і розуму повелитель.
Учитель народний, бо труд його благородний.
Покликання учителя прекрасне — дбати, щоб іскра знань не гасла.
Професія учителя прекрасна, мов на небі сонце сяє.
Професія вчителя доти буде, доки живуть люди.
Щоб учителем стати, треба щире серце мати.
Всі професії починаються від учителя.
Нема кращої дороги, як іти у педагоги.
Без учительського слова нема ні лікаря, ні агронома.
Вчитель ступає — розум розквітає.
Де вчитель зерна засіває, там дурману місця немає.
Де працює вчитель завзято, там країна на героїв багата.
Де вчитель і школа, там знання і світло довкола.
У кожній громаді вчителю раді.

Шість способів здобувати прихильність людей.

Правило 1. Проявляйте щирий інтерес до інших людей.

Правило 2. Усміхайтесь.

Правило 3. Пам'ятайте, що для людини звучання її імені — найсолодше і найважливіше звучання людської мови.

Правило 4. Будьте добрим слухачем. Заохочуйте інших говорити вам про себе.

Правило 5. Ведіть розмову у колі інтересів вашого співрозмовника.

Правило 6. Дайте людям відчуття їх значущість і робіть це щиро. (С. 98)

Дванадцять способів повернути на свій бік

Правило 1. Єдиний спосіб домогтися найкращого результату в суперечці — ухилятися від неї.

Правило 2. Проявляйте повагу до думки інших, ніколи не говоріть людині, що вона неправа.

Правило 3. Якщо ви неправі, визнайте це одразу і щиросердно.

Правило 4. Спочатку продемонструйте своє дружнє ставлення.

Правило 5. Нехай ваш співбесідник із самого початку буде змушений говорити вам "так", "так".

Правило 6. Домагайтесь, аби ваш співбесідник говорив більше, ніж ви.

Правило 7. Нехай ваш співбесідник відчує, що ідеї належать йому.

Правило 8. Чесно спробуйте стати на точку зору іншого.

Правило 9. Проявляйте співчуття до думок і побажань інших людей.

Правило 10. Звертайтеся до благородних спонукань.

Правило 11. Надавайте своїм ідеям наочності, інсценуйте їх.

Правило 12. Кидайте виклик! (С. 160-161)

Дев'ять способів змінити людину, не ображаючи її і не викликаючи обурення.

Правило 1. Розпочинайте з похвали і щирого визнання чеснот людини.

Правило 2. Звертаючи увагу на її помилки, робіть це опосередковано.

Правило 3. Перш, ніж критикувати іншого, визнайте свої власні помилки.

Правило 4. Задавайте запитання замість того, щоб віддавати накази.

Правило 5. Дайте людині можливість зберегти своє обличчя.

Правило 6. Хваліть людину за кожен, навіть невеликий, успіх і будьте при цьому "щирі у своєму визнанні і щедрі у похвалах".

Правило 7. Створіть людині добре ім'я, щоб вона почала жити відповідно до нього.

Правило 8. Користуйтеся заохоченням. Зробіть так, щоб недолік, який хочете в людини виправити, виглядав легко виправним, а справа, якою ви хочете його захопити, легко виконуваною.

Правило 9. Робіть так, щоб було приємно виконувати те, що ви хочете.

У роботі з підручником варто користуватися такими порадами:

1. Працюйте із заголовком. Прочитавши заголовок зупиніться: — сформулюйте для себе, про що йтиметься у тексті:

—згадайте все, що вже знаєте з цієї теми;

—поставте запитання, на які, на вашу думку, у тексті будуть дані відповіді;

—спробуйте, наскільки це можливо, відповісти на ці запитання заздалегідь;

—після цього починайте читати;

— читаючи, співставляйте ваші твердження з реальним змістом тексту.

2. Працюйте з текстом. Звертайте увагу на незрозуміле у ньому:

—читаючи, стежте, чи є в тексті незрозумілі слова, вислови, терміни (якщо є, шукайте їх пояснення у словнику, довіднику або зверніться із запитанням до викладачів, однокурсників);

—незрозумілим може бути й сам зміст тексту: подумайте, чи не пов'язане це нерозуміння з пройденим матеріалом у зв'язку з поганим його засвоєнням; що саме із пройденого матеріалу заважає розумінню; повторіть його.

3. Виділяйте головне:

—читаючи текст, намагайтеся виділити у ньому головне: подумайте, в якій частині тексті тексту виражено головну думку і що цю думку доповнює або пояснює;

—під час читання складіть план (усний чи письмовий) або конспектуйте;

—складіть схеми, креслення, таблиці, що відображають головну думку тексту;

—за необхідності зробіть виписки, замітки;

—розгляньте усі наведені у підручнику приклади і придумайте свої.
Протягом всієї роботи постарайтесь уявити собі те, що ви читаете.

4. Запам'ятайте матеріал:

– поясніть зв'язок думок у пунктах вашого плану;

– перекажіть текст за планом;

– відповідайте на запитання і виконуйте завдання, що є у підручнику або поставлені викладачем.

5. Перевірте себе:

– подумки відповівши на запитання, перевірте за підручником правильність своєї відповіді;

– переказавши текст, перевірте, чи все виділене вами відтворено і чи не було допущено помилок.

Для складання плану прочитаного:

1. Умовно розділіть текст на частини, кожна з яких має конкретне повідомлення.

2. Коротко сформулюйте зміст кожної частини тексту, визначивши головну думку.

3. Продумайте порядок виділення частин тексту і зв'язок між ними.

4. Позначте пункти тексту назвами.

5. Пам'ятайте: складання плану допоможе вам у роботі з текстом параграфа, теми, розділу.

Опис ігрових вправ, орієнтованих на формування комунікативної культури.

1. "Інтерв'ю". Всі бажаючі по черзі беруть у когось інтерв'ю, з'ясовуючи для себе якусь сторону характеру цієї людини чи спрямованість її інтересів, бажань, сподівань тощо. Технологія проведення інтерв'ю знадобиться студентам при знайомстві зі школярами у майбутній роботі з ними.

2. "Думки". Всі по черзі називають у кожної людини одну, але кращу з точки зору кожного, рису. В результаті виходить приваблива характеристика.

3. "Бачення інших". Це — ігри на уважність один до одного, їх варіанти:

а) один учасник сідає спиною до аудиторії; він повинен детально описати зовнішній вигляд когось із присутніх — елементи одягу, зачіски, взуття тощо;

б) викликається один з учасників; усі разом повинні відновити послідовність його поведінки, настрою, висловлювань від початку гри до даного моменту.

4. "Стратегія в діалозі". Ці ігрові вправи спрямовані на тренування вербального спілкування — уміння говорити і слухати іншого. Наприклад:

а) двоє з групи отримують таємно від аудиторії і один від одного завдання: перший — підтримувати діалог у своїй звичній манері, другий — за будь-яку ціну втримати лідерство у процесі діалогу (обговорення фільму, якоїсь події тощо); стратегія діалогу обговорюється спільно з усіма;

б) все те ж саме, але другий партнер отримує протилежне завдання: примусити напарника бути лідером розмови;

в) обидва отримують завдання вести діалог на повну силу; один стверджує якусь думку, а інший — повинен спочатку дослівно повторити, як він зрозумів її, а потім — висловити свою. І навпаки. Бажано, щоб хтось із

учасників фіксував кількість спотворень кожним партнером у передачі слів свого співрозмовника. Повторюючи цю гру постійно, учасники побачать, як змінюватиметься їхня манера розмов і поза грою, у природному спілкуванні.

5. "Маска здивування". Виконується сидячи чи стоячи, краще перед дзеркалом. Одночасно з повільним видихуванням підняти брови, як це робить здивована людина. На вільному видиху опустити брови.

6. "Маска гніву". Нахмурити брови, стиснути губи, роздути крила носа. М'язеве зусилля нарощується поступово, одночасно з повільним видихуванням. Під час вільного видиху м'язи звільнюються від напруження.

7. "Маска сміху". Повільно вдихнути. Кутики рота максимально підняти вгору, очі примружити, рот привідкрити, оголюючи зуби (між верхніми і нижніми повинні поміститися два пальці). Затримати дихання. Тепер швидко видихнути і розслабити м'язи обличчя.

8. Вправа для кругових м'язів очей. Виконується сидячи. На повільному вдихові опустити верхні повіки: спочатку м'яко, потім — з наростаючим зусиллям. Після цього очі сильно примружити. Вправа для обох очей одночасно. Варіант — для кожного ока по чергово.

9. "Маска трубача". Виконуючи вправу, потрібно не тільки роздувати щоки, але й напружувати м'язи. Рот стиснутий, круговий м'яз рота — напружений.

10. "Маска буркотуна". Кутики рота опустити, рот стиснути, м'язи підборіддя напружені.

Методика "Твої професійні можливості".

Мета: визначити професійну спрямованість особистості.

Хід виконання:

1. Перенесіть таблицю на окремий аркуш (див. с. 26).
2. У кожному квадраті закресліть небажану для вас професію і залишіть більш привабливу.
3. У кожному вертикальному стовпчику зіставте між собою п'ять професій і оцініть їх за п'ятибальною системою (краща — 5 балів і до 1 без повторення), проставляючи оцінку у лівому нижньому кутку кожного квадрата.
4. Те саме виконайте по горизонталі (проставляючи оцінку у верхньому правому кутку).
5. Складіть таблицю у квадратах з буквеними позначеннями. Кожен квадрат цієї таблиці відповідає певному квадрату позначеної професії.

Л	Т	П	З	Х
Т	П	З	Х	Л
П	З	Х	Л	Т
З	Х	Л	Т	П
Х	Л	Т	П	З

1. Продавець. 2. Учитель початкових класів	11. Слюсар. 12. Радіомонтажник	21. Садівник. 22. Зоотехнік	31. Кресляр. 32. рукарка	41. Маляр. 42. Гравер
3. Токар. 4. Автослюсар	13. Ветлікар. 14. Тваринник	23. Плановик. 24. Радіооператор	33. Архітектор. 34. Фотограф	43. Учитель старших класів. 44. Нянька
5. Геолог. 6. Грунтознавець	15. Економіст. 16. Оператор	25. Актор. 26. Шліфувальник	35. Вихователь дитсадка. 36. Офіціант	45. Майстер зв'язку. 46. Швея
7. Коректор. 8. Програміст	17. Художник. 18. Музикант	27. Викладач технікуму. 28. Адміністратор установи	37. офер. 38. Слюсар	47. Агроном. 48. Біолог

9. Модельєр. 10. Шліфу- вальник	19. Викладач ВНЗ. 20. Лікар	29. Інженер- будівельник. 30. Електромонтажник	39. Лісник. 40. Пасічник	49. Телеграфіст. 50. Поліграфіст
---------------------------------------	-----------------------------------	--	-----------------------------	-------------------------------------

6. За кожною літерою підрахуйте кількість балів із двох оцінок у кожному квадраті (5 квадратів по кожній літері).

7. Складіть таблицю для зазначення загальних результатів.

Коди професій	Л	Т	П	З	Х
Кількість балів					
Місце за значенням					

8. Підсумуйте кількість балів за кожною літерою і занесіть у таблицю та визначте місце за сумою балів (найбільше — 1-ше місце).

9. Розшифруйте коди літер: Л: людина — людина;

Т: техніка — людина; П: природа — природа;

З: людина — знакова система; Х: людина — художній образ.

10. Для більш конкретного визначення вашої професійної спрямованості скористайтесь тестовою методикою.

Інструкція. Спочатку дайте відповіді на запитання, наведені нижче. Для цього читайте перелік запитань від першого до п'ятдесят дев'ятого і одночасно робіть помітки в таблиці для підрахунку результатів анкетування. Якщо ви "любите", вам "подобається" або "хотілось би займатися" тим, про що йдеться в анкеті, поставте "+" у клітинці таблиці з номером цього запитання, якщо "не подобається", "не хочеться" — "-"; "не знаєте", "не впевнені", "сумніваєтесь" — 0.

Таблиця для підрахунку результатів анкетування

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII

Анкета інтересів

Ви любите, вам подобається:

1. Уроки з математики.
2. Знайомитися з будовою побутових електроприладів і радіо приладів.
3. Знайомитися з різними країнами за описом і географічними картами.
4. Читати технічні журнали ("Техника — молодежи", "Юный техник", "Моделист-конструктор").
5. Читати художню літературу.
6. Читати книжки про роботу вчителя, вихователя.
7. Уроки історії.
8. Читати про лікарів, досягнення в галузі медицини.
9. Знайомитися з життям рослин і тварин.
10. Турбуватися про затишок у приміщенні, де ви навчаєтесь, живете.
11. Відвідувати театри, музеї, виставки.
12. Ходити на матчі і спортивні змагання.
13. Читати науково-популярні книги про математичні відкриття.
14. Читати статті у науково-популярних журналах про досягнення в галузі радіотехніки.
15. Дізнаватися про розробки нових родовищ і корисних копалин.
16. Знайомитися з досягненнями сучасної техніки.
17. Читати літературно-критичні статті.
18. Допомогати відстаючим у навчанні товаришам.
19. Читати книги про історичні події і особи.
20. Вивчати будову людини.
21. Вивчати ботаніку.
22. Складати і вести картотеки.
23. Слухати оперну і симфонічну музику.

24. Читати спортивні журнали, газети.
25. Ремонтувати електроприлади.
26. Збирати колекції корисних копалин.
27. Ремонтувати різні механізми.
28. Переписуватися з друзями.
29. Читати книги малятам, допомагати їм що-небудь робити, розповідати.
30. Відвідувати історичний, краєзнавчий музеї, знайомитися з пам'ятками культури.
31. Турбуватися про літніх людей, допомагати їм.
32. Доглядати за рослинами (тваринами), спостерігати за їх ростом і розвитком.
33. Готувати їжу під час походів.
34. Читати вірші, співати, виступати на сцені.
35. Грати у спортивні ігри.
36. Займатися в математичному гуртку.
37. Збирати і ремонтувати радіоприлади.
38. Брати участь у географічних експедиціях.
39. Робити моделі літаків, планерів, кораблів.
40. Вивчати іноземні мови.
41. Бути шефом у молодшому класі.
42. Готувати повідомлення з історії.
43. Доглядати за хворими.
44. Займатися в гуртку юннатів.
45. Надавати людям різні побутові послуги.
46. Грати на музичних інструментах або креслити, малювати, ліпити, різати по дереву.
47. Брати участь у спортивних змаганнях.
48. Брати участь у математичних олімпіадах.
49. Розбирати схеми радіоапаратури.

50. Складати географічні карти.
51. Розбирати технічні креслення і схеми.
52. Складати вірші, записувати свої спостереження.
53. Виступати з доповіддю.
54. Вивчати історію виникнення різних народів і держав.
55. Читати статті і книги з медицини.
56. Спостерігати за живою природою, проводити досліди з рослинами.
57. Допомогати покупцю вибрати в магазині одяг.
58. Цікавитися історією розвитку мистецтва.
59. Цікавитися історією спорту і долею видатних спортсменів.

Тепер проаналізуйте одержані дані. Спочатку підрахуйте кількість плюсів і мінусів у кожному вертикальному стовпчику таблиці з номерами питань. Всього там 12 груп інтересів: I — математика, II — електро- і радіотехніка, III — геологія і географія, IV — техніка, V — філологія і журналістика, VI — педагогіка, VII — історія, VIII — медицина, IX — біологія, X — праця в сфері обслуговування, XI — мистецтво, XII — спорт.

З кожної групи в анкеті було п'ять питань, їх підібрано таким чином, що перші два дають змогу визначити, чи є у вас бажання ознайомитися з тією чи іншою галуззю знань або діяльності. Наступні два — це ваше відношення до практичних знань у цій галузі, до глибшого пізнання предмета, що вас цікавить. Той стовпчик, який "набрав" найбільшу кількість "+", і підкаже вам, яка сфера діяльності і є вашим покликанням.

Проведемо ще одне дослідження. З трьох колонок А, Б, В випишіть ті професії, які вам подобаються.

А	Б	В
1. Оператор обчислювальних машин. 2. Електромеханік. 3. Радіомонтажник. 4. Токар. 5. Будівельник-монтажник. 6. Слюсар. 7. Машиніст і моторист. 8. Бібліотекар. 9. Машиніст-стенографіст. 10. Вихователь дитячого садка. 11. Учитель початкової школи. 12. Медична сестра. 13. Рільник-механізатор. 14. Тракторист. 15. Кухар. 16. Продавець. 17. Швачка, закрійник	1. Інженер-математик. 2. Інженер-радист. 3. Інженер-електрик. 4. Геолог. 5. Географ. 6. Інженер-машинобудівник. 7. Журналіст. 8. Викладач. 9. Перекладач. 10. Історик. 11. Лікар. 12. Агроном. 13. Біолог. 14. Інженер-швейник. 15. Інженер-харчовик. 16. Актор. 17. Художник. 18. Музикант. 19. Вчитель фізкультури. 20. Тренер.	Наукова робота в галузі: 1. Математики. 2. Електро- і радіотехніки. 3. Геології і географії. 4. Техніки. 5. Виховання і педагогіки. 6. Історії. 7. Сільського господарства. 8. Біології.

Тепер зіставте результати аналізу анкети з результатами вашого вибору. Таким чином, ви приблизно визначили своє покликання. Звичайно, воно ще не остаточне. Працюйте над собою у цьому напрямку. Успіхів вам!

Перелік літератури:

1. Агафонова А. С. Практикум по общей педагогике / А. С. Агафонова – С-Пб.: Питер, 2003. – 416 с.
2. Афонина Г. М. Педагогика / Г. М. Афонина – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 512 с.
3. Беседіна Л.М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах [Текст]: методичний посібник / Л.М.Беседіна, О.І.Сторубльов. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Логос, 2009. – 204 с
4. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар – К., 1996.
5. Бордовская Н. В. Педагогика: Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб.: Питер, 2004. – 300 с.
6. Буряк В. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис : [творчий викладач. Педагогічна майстерність. Культура мислення, почуттів, поведінки, педагогічного спілкування, самоосвіти викладача] / В.Буряк // Вища школа. – 2010. – № 3-4. – С. 11-35. – Бібліогр.: 15 назв.
7. Гальчинський А. Інноваційна стратегія українських реформ / А. Гальчинський, В. Гаєць, А. Кінах, В. Семіноженко – К.: Знання України, 2004
8. Гуревич Р.С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці магістрів / Р.С.Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 2. – С. 100-105. – Бібліогр.: 4 назв.
9. Даниленко Л. І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Зб. наук, праць. Вип. 5; ред. кол. Л. І.Даниленко (гол. ред.) та ін. / Л. І. Даниленко – К.: Логос, 2001. – С 3-11.
10. Даниленко Л.І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура/ Л.І.Даниленко // Нові технології навчання. – К., 2005. – С. 270–276. – Бібліогр.: 10 назв.
11. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) – К., 1994.
12. Закон України “Про освіту”. – К., 1996.
13. Закон України “Про загальну середню освіту” // Освіта. – 1997.–27 серпня.
14. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта. – 1999.–29 вересня.
15. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник для вищих педагог. навч. закладів / І. А.Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос; За ред. І. А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 350 с.

16.Зязюн І.А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії : [поняття, завдання освітньої технології. Пошук технологій, що відповідають новим освітнім запитам. Класифікація навчальних предметів] / І.А.Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 22-33.

17.Князян М.О. Педагогічна технологія формування самостійно-дослідницької діяльності студентів / М.О.Князян // Проблеми освіти.- К., 2007. – С. 64–69. – Бібліогр.: 8 назв.

18.Коцур В. Найвищий педагогічний ідеал - виховання людяності: [Педагогічна майстерність. Моральне виховання. Людяність] / В. Коцур // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 72–78.

19.Кузьмінський А. І. Педагогіка: завдання і ситуації: Практикум./ А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк, В. Л. Омеляненко – К.: Знання-Прес, 2003.

20.Кузьмінський А. І. : Педагогіка: Підручник. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко – К.: Знання-Прес, 2003.

21.Лавріненко О.А. Творчий розвиток і опанування педагогічної майстерності в Україні (1917 - 1919)/ О.А.Лавріненко // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2010. – № 4. – С. 101–110. – Бібліогр.: 15 назв.

22.Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах./ Т. І.Левченко – Вінниця: видавництво “Нова книга”, 2002. – 512 с.

23.Максимюк С.П. Педагогіка [Текст]: навчальний посібник для студ. вищих навч. Закладів / С. П. Максимюк.- К.: Кондор, 2009.- 670 с.

24.Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. Вип. 40.- К.: Науково-метод. центр вищої освіти, 2005.- 279 с.

25.Новітні технології навчання. Спецвипуск: Наук.-метод.зб. – К.: НМЦ ВО, 2003. – 248с.

26.Онокович Г. «Діалог культур» як сучасна педагогічна технологія / Г.Онокович// Вища освіта України. – 2011. – № 4. – С. 42-48. – Бібліогр.: 8 назв.

27.Освітні технології: навч.-метод. Посібник / О. М.Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська, К.Ф. Нор; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.

28.Паскаль О. В. Технології соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник для студ. 3-4 курсів зі спец. «Соціальна педагогіка» : рек. МОНУ/ О. В. Паскаль. – Х.: БУРУН-КНИГА, 2011. – 288 с.

29.Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, О.Г. Мирошник. – 2-е вид., доп і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

30.Проблеми і перспективи становлення 12 річної середньої школи: Наук.-метод. Посібник / За ред. В.Ф.Паламарчук, Л.І.Даниленко – К. : Логос, 2003. – 78с.

31.Савченко О. Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання // Початкова школа. / О. Я. Савченко – 1990. – №1. – С. 27.

32.Савченко О. Я. Реформування змісту початкової освіти // Початкова школа./ О. Я. Савченко – 1996. – №1. – С. 2-7.

33.Сластенин В. А. Психология и педагогика. / В. А. Сластенин, В. П. Каширин – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.

34.Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології. – Х. : Ранок, 2002.

20.Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. / Г. І. Сорока – Харків, 2001. - 256 с

35.Хуторской А. В. практикум по дидактике и методикам обучения. / А. В. Хуторской – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.