

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

Федорчук В.В.

**ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Навчально-методичний посібник

**Кам'янець-Подільський
Видавець ПП Зволейко Д.Г.
2014**

УДК 373.3.091.39
ББК 74.202.5
Ф33

Автор-упорядник: Федорчук В.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методик дошкільної і початкової освіти

Рецензенти:

Я.М.Бельмаз, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

О.В.Аніщенко, доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Т.Й.Франчук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

*Рекомендовано до друку вченою радою
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, протокол №7
від 27 червня 2014 року.*

Федорчук В.В.

Педагогічні технології в початковій школі : навчально-методичний посібник / автор-упорядник В.В.Федорчук. - Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2014. – 268 с.

ISBN 978-617-620-133-5

У навчально-методичному посібнику стисло і систематизовано викладено основний зміст курсу «Педагогічні технології в початковій школі» відповідно до навчальної програми та з урахуванням сучасних досягнень педагогічної науки. Основний і додатковий матеріали посібника можуть використовуватися під час аудиторної роботи, а також для організації самостійної роботи студентів. Навчально-методичний посібник може бути корисним студентам напряму підготовки «Педагогічна освіта», викладачам, педагогам-практикам.

УДК 373.3.091.39
ББК 74.202.5

ISBN 978-617-620-133-5

© Федорчук В.В., 2014

Вступ

Зміцнення демократичних, гуманістичних засад навчально-виховного процесу потребує як вибору відповідного змісту і напрямків освітньої практики, так і пошуку та вдосконалення шляхів та принципів здобування інформації. Сучасний педагог має виступати не стільки джерелом знань та контролюючим суб'єктом, скільки організатором самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, їхнім консультантом і помічником. Сьогоднішнє суспільство потребує самостійних особистостей, здатних активно діяти, приймати власні рішення, швидко адаптуватися до змін. Для цього в процесі вузівської підготовки необхідно залучати студентів до активного пізнавального процесу, застосування отриманих знань на практиці, співробітництва при вирішенні різноманітних проблем, формулювання й аргументації особистої думки. Виконання цих завдань передусім залежить від технологій навчання, які використовуються в педагогічному процесі.

Актуальність вивчення педагогічних технологій зумовлюється декількома чинниками:

- потреба у створенні оптимальних умов для самореалізації учасників педагогічного процесу;

- сьогодні вчитель повинен орієнтуватися в сучасних тенденціях розвитку освіти, теоретичних та практичних аспектах навчальних технологій, що впроваджуються в навчально-виховний процес;

- необхідність в умінні інтерпретувати сучасними педагогами сутності нових документів про освіту, осмислювати технологічні схеми, що пропонує література, а також аналізувати конкретні методи, методика, навчальні ситуації, що використовуються на практиці.

Поява і поширення великої кількості нових підходів до організації навчально-виховного процесу, методів та технологій навчання та виховання спричинили необхідність їх детального вивчення. Метою даного посібника є допомогти усвідомленню майбутніми вчителями цілісної системи особистісно орієнтованих технологій та їх доміанти – особистості дитини; ознайомити студентів з особливостями інноваційних процесів в освіті та визначити шляхи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності; ознайомити майбутніх педагогів з концептуальними та теоретичними положеннями основних навчальних та виховних технологій; формувати у студентів глибоких переконань у тому, що в основі інноваційних перетворень у сфері освіти лежить перехід на гуманістичну освітню парадигму і особистісно орієнтовані технології; усвідомити студентами особливостей реалізації конкретних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Посібник створено насамперед для студентів, які вивчають курс «Педагогічні технології у початковій школі», разом з тим він може бути корисним усім освітянам.

Тому в процесі вивчення курсу важливо сформувати у студентів правильні орієнтації стосовно основних тенденцій і перспектив розвитку освітньої галузі; познайомити їх з конкретними зразками інноваційного навчання, інтерпретуючи його суть, механізми творення; максимально спрямувати зміст спецкурсу на

забезпечення особистісного прийняття кожним студентом нової освітньої парадигми, визнання доцільності і продуктивності інноваційного навчання, а також формування уявлення про логіку та конкретні шляхи самоосвіти та саморозвитку у зазначеному аспекті.

Курс «Педагогічні технології в початковій школі» побудований за логікою: ознайомити студентів з особливостями інноваційних процесів в системі освіти; сутністю педагогічних технологій на основі: гуманізації та демократизації педагогічних стосунків, ефективності організації й управління процесом навчання, методичного вдосконалення і дидактичного реконструювання навчального матеріалу, а також природо відповідні, альтернативні, комплексні (авторські) та технології виховного процесу.

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

1. Інновації в педагогіці та їх характеристика.
2. Технологічний підхід в сучасній освіті.
3. Класифікації педагогічних технологій.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе. Пособие для учителя / Вадим Сергеевич Кукушин. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. – 448 с.

1. Інновації в педагогіці та їх характеристика

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

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

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

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

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

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

високих соціально-адаптаційних можливостей особистості¹.

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

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

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

Тобто, інновації можна розглядати як процес і як результат.

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

Інноваційність розглядають насамперед як відкритість. А саме:

- 1) відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;
- 2) відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;
- 3) відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я».

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

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

Одним із найголовніших аспектів педагогічної інноватики є новизна педагогічного засобу.

¹ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С.9.

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

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

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

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

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

Суб'єктивна новизна. Про неї ведуть мову, коли об'єкт є новим для даного суб'єкта. Наприклад, предмет чи явище можуть бути абсолютно новими для однієї людини, нормативно новими для конкретної спільноти (наприклад, в одній країні) і не новими в іншій країні для іншої спільноти.

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

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

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

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

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

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

5) непомірно тривалі строки впровадження².

² Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С.52.

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

2. Технологічний підхід в сучасній освіті

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх технологізація, тобто неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень.

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

Технології поділяють на два види.

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

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

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

Щодо навчального процесу термін «технологія» вперше було вжито у 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі (1842-1923). Однак дискусія з приводу того, чи

можливе існування педагогічної технології як певного способу навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер. На сьогодні окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ, тому педагогічна технологія з її конкретними етапами, складовими просто не можлива. Їх опоненти доводять, що оскільки мета педагогічного процесу полягає у вихованні особистості із задалегідь заданими властивостями, то і педагогічний процес повинен мати певні інструменти для досягнення цієї мети. Тобто, якщо потрібно досягнути одного результату – необхідно використати одну послідовність дій, методів, а якщо потрібно отримати інший результат – необхідно виконати іншу послідовність. А такою послідовністю дій, етапів і є педагогічна технологія

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

Правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)», оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту.

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

Педагогічна технологія. Відображає способи реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі. Педагогічні технології відповідають на питання: яким чином можна досягнути мети, реалізувати план визначені освітньою технологією? Тому кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного процесу, об'єднуючи в собі певний зміст, форми і засоби. До таких технологій належать: нові інформаційні технології, валеологічні (які зберігають здоров'я), вальдорфська педагогіка тощо.

Технологія навчання (виховання, управління). Цей тип технології моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма ознаками технологія навчання подібна до окремої методики. Адже дидактична технологія охоплює зміст, форми, методи навчання. До технологій навчання можна віднести інтерактивні технології, до виховних технологій – ТРВЗ³.

³ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 68.

Останнім часом увійшов у вжиток термін «інноваційна педагогічна технологія». Одні дослідники тлумачать його як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів, інші — як комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення. За іншими підходами до інновацій зараховують не просто створення нових засобів, а й сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. У цьому контексті вважають інноваційними підходи, що перетворюють характер навчання щодо його цільової орієнтації, взаємодії педагога і учнів, їх позиції в навчальному процесі.

Сучасна освітня практика перебуває у перехідній стадії — вихователі та вчителі ще не працюють за цілісними науковими технологіями, але вже помітна тенденція до впровадження апробованих технологічних знахідок, оновлення навчально-виховного процесу.

3. Класифікації педагогічних технологій

Складність та багатогранність педагогічної діяльності відкриває простір для створення та розповсюдження багатьох педагогічних технологій. У той же час, широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації. Різні автори кожен по-своєму розподіляли технології на групи. Приміром, Г.К. Селевко за рівнем застосування ділить технології на:

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

І.М.Дичківська виділяє технології:

- системні («будинок вільної дитини» М.Монтессорі, антропософська школа Штайнера, «Школа діалогу культур» Біблера, технології розвивального навчання);
- модульні та локальні (технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшулера, технологія раннього навчання М.Зайцева).

На думку російського педагога В.С.Кукушина, технології бувають: традиційна, ігрова, колективні способи навчання, групові технології, технології особистісно орієнтованого навчання, навчання на інтегративній основі, технології розвивального навчання, комп'ютерні (інформаційні) технології, етнокультурні, технології програмованого навчання.

Отже, на сьогоднішній день існує безліч різноманітних педагогічних технологій. Г.К.Селевко здійснив їх детальну й розгалужену класифікацію. Зокрема, за напрямком модернізації традиційної системи автор виділяє технології:

- на основі гуманізації і демократизації відносин;
 - на основі активізації й інтенсифікації діяльності дітей;
 - на основі ефективності організації й управління;
 - на основі методичного і дидактичного вдосконалення навчального
-

матеріалу;

- природовідповідні;
- альтернативні;
- цілісні технології авторських шкіл⁴.

Саме за такою класифікацією надалі будемо розглядати технології, що пропонуються для вивчення в курсі «Педагогічні технології в початковій школі».

У 2006 році побачила світ «Енциклопедія освітніх технологій» Г.К.Селевка, яка налічує близько 500 технологій навчання та виховання. Це свідчить про те, що освітній простір зазнає постійних змін, увесь час оновлюється. Разом з тим очевидно, що існуюча величезна кількість педагогічних технологій потребує їх подальшого впорядкування, систематизації, аналізу, апробації, що дозволить знайти найоптимальніші шляхи вдосконалення педагогічного процесу шляхом використання педагогічних технологій.

Питання для самоконтролю

1. Як можна пояснити поняття інновації?
2. Які є рівні новизни?
3. Що нового може бути в педагогічному процесі?
4. Як можна класифікувати педагогічні технології?

⁴ Кукушин В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе. Пособие для учителя / Вадим Сергеевич Кукушин. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. – С. 29.

ТРАДИЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

1. Загальна характеристика традиційної педагогічної технології.
2. Концептуальні положення та особливості змісту традиційної технології.
3. Особливості методики традиційного навчання.

Література

1. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе. Пособие для учителя / Вадим Сергеевич Кукушин. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. – С. 46-53.
2. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології / Іван Павлович Підласий. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 616 с.
3. Сучасні педагогічні технології: навчально-методичний посібник / [автор-укладач Федорчук Е.І.] – Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – С. 33-35.

1. Загальна характеристика традиційної педагогічної технології

Основою традиційної педагогічної технології (або іншими словами, традиційного навчання) є класно-урочна організація навчання, що склалася ще у XVII ст.. на принципах дидактики, сформульованих Я.А.Коменським. Цей тип навчання і до сьогодні переважає у всіх школах світу.

Характерними рисами традиційної класно-урочної технології є:

1. учні приблизно одного віку і рівня підготовки складають клас, що зберігає переважно сталий склад на весь період шкільного навчання;
2. клас працює за єдиним річним планом і програмою відповідно до розкладу; тому діти повинні приходити до школи в одну й у саму пору року у наперед визначений час;
3. основною одиницею занять є урок;
4. урок, як правило, присвячений одному навчальному предмету;
5. роботою учнів на уроці керує вчитель: він оцінює результати праці зі свого предмету, рівень навченості кожного учня зокрема;
6. навчальні книги (підручники) застосовуються переважно для виконання домашніх завдань.

Таким чином, навчальний рік, навчальний день, розклад уроків, канікули, перерви – атрибути класно-урочної системи.

Мета традиційної технології навчання – змінне поняття, що містить в залежності від ряду умов ті чи інші складові. Приміром, в радянській педагогіці цілями навчання було:

- формування системи знань, оволодіння основами наук;
- формування основ наукового світогляду;
- всебічний і гармонійний розвиток кожного учня;
- виховання ідейно переконаних борців за комунізм, світле майбутнє всього людства;
- виховання свідомих і високоосвічених людей, здатних як до фізичної, так і до розумової праці.

Отже, мета традиційної педагогічної технології – це виховання особистості з

заданими властивостями.

За змістом традиційна технологія орієнтована переважно на засвоєння знань, вмій і навичок (ЗУНів), а не на розвиток особистості (всебічний розвиток був лише декларацією).

В сучасній масовій школі мета дещо змінилася – відсутня ідеологізація, відбулися зміни в характері морального виховання, але уявлення про мету як сукупність запланованих якостей (стандартів навчання), залишилася незмінною.

Масова школа з традиційною технологією і надалі залишається «школою знань», зберігає пріоритет інформованості особистості над її культурою, переважання раціонально-логічного пізнання над чуттєво-емоційним.

2. Концептуальні положення та особливості змісту традиційної технології

Концептуальну основу традиційної педагогічної технології становлять принципи педагогіки, сформульовані ще Я.А.Коменським: науковості, природовідповідності, послідовності та систематичності, доступності, міцності, свідомості і активності, наочності, зв'язку теорії з практикою, врахування вікових та індивідуальних особливостей.

Зміст освіти у традиційній масовій школі склався ще в роки радянської влади: він визначався завданнями індустріалізації країни, гонитвою за рівнем освіти технічно розвинутих капіталістичних країн, загальним значенням науково-технічного прогресу. Знання адресуються здебільшого до свідомості особистості, а не її духовності, моральності. 75% навчальних предметів у школі спрямовані на розвиток лівої півкулі, на естетичні предмети відводиться лише 3%, а духовному вихованню в радянській школі увага практично не приділялася. Зміст освіти має стало окреслений обсяг, формується суто за предметами.

Традиційна система залишається одноманітною, неваріативною, не дивлячись на декларацію свободи вибору і варіативності. Планування змісту освіти – централізовано. Базисні навчальні плани ґрунтуються на єдиних для країни стандартах.

Навчання переважає над вихованням. Навчальні й виховні предмети не взаємопов'язані. Позаурочні форми роботи займають в обсязі фінансування 3% від академічних. У виховній роботі панує педагогіка заходів і негативізм виховних впливів.

3. Особливості методики традиційного навчання

Традиційна педагогіка є насамперед авторитарною педагогікою вимог, учіння досить слабо пов'язано з внутрішнім світом дитини, з її різноманітними запитами і потребами, відсутні умови для розкриття індивідуальних здібностей, творчих проявів особистості.

Авторитаризм навчального процесу проявляється в:

- регламентації діяльності, примусовості навчальних процедур;
- централізованості контролю;
- орієнтації на середнього учня (школа вбиває таланти).

Позиція учня: учень – пасивний об'єкт навчальних впливів, учень «повинен», учень – ще неповноцінна особистість, бездуховний «гвинтик».

Позиція вчителя: вчитель – командир, єдина ініціативна особа, суддя (завжди правий); старший (батько) вчить.

Методи засвоєння знань ґрунтуються на:

- повідомленні готових знань;
- навчанні за зразком;
- індуктивній логіці від часткового до загального;
- механічній пам'яті;
- вербальному викладі;
- репродуктивному відтворенні.

Навчання – це процес передачі знань, умінь і навичок, соціального досвіду від старших поколінь – підростаючим. Методика навчання спрямована на „середнього” учня. Процес навчання як діяльності характеризується відсутністю самостійності, слабкою мотивацією навчальної праці школярів. До складу навчальної діяльності дитини входять:

- самостійне цілеутворення відсутнє, цілі навчання ставить вчитель;
- планування діяльності ведеться ззовні, нав'язується учням всупереч їхнім бажанням;
- підсумковий аналіз і оцінювання діяльності дитини здійснюється не нею, а вчителем, іншим дорослим.

У таких умовах етап реалізації навчальних цілей перетворюється в працю «з-під палки» з усіма негативними наслідками (відчуження дитини від навчання, виховання лінощів, обману, конформізму).

Традиційне бальне оцінювання діяльності учнів часто стає засобом примусу («оцінка – націлена у чоло дитини гвинтівка»). Оцінювання констатує наявний рівень знань, умінь і навичок безвідносно до минулого чи сучасного. У процесі контролю увага акцентується на відтворенні завченого змісту.

Оцінка за знання (незнання) ототожнюється з особистістю учня (хорошиша, відстаючий), що впливає на неадекватне формування Я-концепції. Навіть введення 12-бальної системи мало що змінило в психології оцінювальної діяльності.

Традиційна форма навчання – класно урочна. Для неї характерні⁵:

<i>Сильні сторони</i>	<i>Слабкі сторони</i>
Систематичний характер навчання	Шаблонна побудова, одноманітність
Впорядкована, логічна подача нового матеріалу	Урок забезпечує лише первинну інтеграцію в матеріалі, подальше засвоєння викладається на домашню роботу
Організаційна чіткість	Відсутність самостійності учнів
Постійний емоційний вплив шкільної діяльності вчителя	Пасивність або видимість активності учнів Недостатня мовленнєва діяльність

⁵ Кукушин В.С. Современные педагогические технологии в начальной школе. Пособие для учителя / Вадим Сергеевич Кукушин. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. – С. 52.

	Слабкий зворотній зв'язок Орієнтація на середнього учня
Оптимальні витрати ресурсів в умовах ового навчання	Відсутність індивідуального навчання

До традиційної технології варто віднести і лекційно-семінарсько-залікову, яка іноді видається за новаторську, оскільки викладання теоретичного матеріалу (лекції) відділяється від його практичного застосування (семінар, практикум), а результати перевіряються у вигляді заліку. Насправді така система наближає учнів старших класів до відповідної у вищій школі, а по суті залишається такою самою.

Та не зважаючи на певні недоліки традиційної технології, вона досі залишається найвідомішою, найбільш поширеною і розповсюдженою. Тому, розглядаючи наступні технології, кожного разу будемо їх зіставляти з традиційною технологією навчання як базовою.

Питання для самоконтролю

1. Які основні риси традиційної технології?
2. На яких принципах ґрунтується традиційне навчання?
3. Які є сильні і слабкі сторони традиційної технології?
4. Чому традиційне навчання досі переважає в освіті?

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ СТОСУНКІВ

1. Загальне поняття про технології на основі гуманізації та демократизації.
2. Ш.О.Амонашвілі та основні принципи його гуманно-особистісної технології.
3. Основні установки вчителя гуманного педагогічного процесу.
4. Правила для вчителя (за Ш.О.Амонашвілі).

Література

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? / Шалва Александрович Амонашвили – Просвещение, 1986. – 176 с.
3. Амонашвили Ш.А. Единство цели / Шалва Александрович Амонашвили. – Просвещение, 1987. – 208 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
5. Педагогічний пошук / [упоряд. І.М.Баженова; пер. з рос.]. – К.: Радянська школа, 1988. – С. 189-250.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості / За ред. Л.В.Сохань, І.Г. Єрмакова, В.О.Тихоновича.– К.:ІЗМН, 1996.– С. 414-416.

1. Загальне поняття про технології на основі гуманізації та демократизації

Гуманізм – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. Демократизація – запровадження принципів демократії. Демократія – принцип педагогічної діяльності, при якій забезпечується рівноправна участь у ній всіх її членів.

Навчально-виховний процес, заснований на принципах гуманізму, ставить у центр уваги учня як суб'єкта життя, як вільну і духовну особистість, яка має потребу в саморозвитку. Такий педагогічний процес називають особистісно орієнтованим.

Витоки особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання у гуманістичній психології і педагогіці 70-80-х років ХХ століття. Такі всесвітньо відомі вчені, як А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм, Р.Бернс та інші, спираючись на гуманістичні ідеї епохи Відродження (Т.Мор, Т.Кампанелла), представників нового часу (Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо), класиків (Й.Г.Песталоцці) проголосили необхідність поставити в центр виховання людину як вищу цінність, її можливості, досвід, здоров'я, творчий розвиток.

У центрі особистісно орієнтованого педагогічного процесу – учень-суб'єкт, тобто активний учасник навчальної діяльності. Орієнтація – на внутрішню мотивацію, що ґрунтується на радості пізнання та на успіху. Основною метою навчання є вироблення позитивного ставлення до нього. Зміст освіти є засобом досягнення мети, формується на внутрішньопредметному та міжпредметному

рівнях. Методика навчання спрямована на колективну та індивідуальну діяльність в групах з метою формування комунікативних навичок. Оцінювання має форму загальних рекомендацій, скероване на констатацію успіху, стимулює зусилля учнів до самооцінювання, саморегуляції та самоосвіти.

У 80-і, а особливо у 90-і роки ХХ ст. соціально-економічна ситуація в нашій країні привела до зацікавленості як вчених, так і найширших мас учительства проблемами гуманізації та особистісної орієнтації навчання і виховання.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях К.О.Альбуханової-Славської, В.В.Серикова, І.С.Якиманської (Росія), І.Д.Беха, Л.В.Сохань, І.Г.Єрманова, О.М.Пєхоти, С.І.Подмазіна, В.В.Рибалки та ін.(Україна).

Ними визначено такі основні *ознаки* особистісно зорієнтованої навчально-виховної моделі:

- дитина виступає суб'єктом пізнання і спілкування;
- мета – розвиток особистості школяра з урахуванням його можливостей і схильностей;
- педагог ставиться до дитини як вищої цінності;
- стратегія поведінки педагога полягає у створенні таких ситуацій, які сприяють максимальному розкриттю можливостей індивідуального зростання школяра, стимулюють його внутрішні сили до творчого саморозвитку і самовдосконалення;
- кожен вихованець бачить індивідуальність у собі та і в інших, має власну гідність та поважає гідність інших;
- співпраця вчителя і учнів базується за типом „дорослий-дорослий” (рівноправні позиції: учень отримує можливість виявляти самостійність мислення, незалежність, здатність до вибору тощо).

Особистісно зорієнтований підхід у навчально-виховному процесі здійснюється найефективніше, якщо:

- у кожному учневі вчитель бачить неповторну індивідуальність;
- педагог спирається на емоційну сферу дитини, розвиває її гуманістичні почуття;
- учитель вводить учнів у різноманітні педагогічні ситуації особистісного вибору, співпереживання гарантованого успіху, спланованої довіри, творчості;
- здійснюється особистий контакт з учителем, утвердження людської гідності;
- забезпечується звернення дитини на саму себе (самопізнання, осмислення своїх бажань, прогнозування наслідків своїх дій і вчинків, узгодження цілей діяльності із засобами їх досягнення);
- культивуються діалогічні форми педагогічної взаємодії вчителя з учнями як домінуючого виду навчально-виховного спілкування (обмін думками);
- забезпечується орієнтація на виявлення власних моделей учіння школяра, тобто найбільш ефективних для нього способів пізнання дійсності;
- вихованцеві надається можливість свободи вибору того виду діяльності, де він може реалізувати себе як індивідуальність (виявити свої інтереси, потреби, здібності);

- педагог розвиває у себе вміння співпереживати учневі, виявляти доброзичливість, ставити себе на місце учня, заглиблюватись у свій психічний світ, в особливості своєї індивідуальності, спілкування з учнем, вміння встановлювати паритетну позицію з учнем⁶.

Перехід на особистісно орієнтоване навчання призводить до суттєвих змін у педагогічній діяльності вчителя. Вчитель стає організатором навчання, через зміст якого передає соціокультурні зразки пізнання, організатором учіння, тобто індивідуальної пізнавальної діяльності школяра через колективні форми роботи, компетентним консультантом і помічником, який володіє необхідними для цього знаннями і вміннями, а також посередником між учнем, учнівським колективом у цілому та засобами інформації.

До педагогічних технологій на основі гуманізації та демократизації належать:

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

2. Ш.О.Амонашвілі та основні принципи його гуманно-особистісної технології

Шалва Олександрович Амонашвілі – грузинський педагог і психолог, дійсний член АПН СРСР (1989-1991), дійсний член Російської академії освіти, іноземний член Академії педагогічних наук України (з 2006 р.), доктор психологічних наук (1973), професор (1980).

Керівник Міжнародного Центру Гуманної Педагогіки (з 2001 р.). В даний час проводить широку діяльність щодо утвердження ідей гуманної педагогіки: проводить семінари з учителями Росії та країн СНГ, готує студентів, аспірантів.

Система виховання і навчання Амонашвілі – «педагогіка цілісного життя дітей і дорослих» - будується на принципах гуманізму і віри в дитину, на основі виховання творчості і співробітництва педагогів з дітьми. Завдання школи – спираючись на усю повноту дитячого життя, надати їй культурних форм саморозвитку, перетворити шкільні заняття на «уроки щастя життя», пізнання, спілкування, дорослішання. Амонашвілі пропонує організацію такого дитячого життя, яке допомагає дорослому спрямувати енергію дитини на продуктивні заняття.

Моральна основа дитячої навчальної кооперації в системі Амонашвілі – це здатність радіти успіхам інших, готовність прийти на допомогу. Відмінено бальне оцінювання, не допускається порівняння дітей один з одним. Навчання починається відразу на кількох доступних учням рівнях, наприклад навчання читанню – від біглого читання до знайомства з буквами. Учні беруть участь в побудові уроку, у складанні завдань, власного підручника, в плануванні відповідей тощо⁷.

В основі гуманно-особистісної технології Ш.О.Амонашвілі лежать такі

⁶ Психологія і педагогіка життєтворчості / За ред. Л.В.Сохань, І.Г. Єрмакова, В.О.Тихоновича.– К.:ІЗМН, 1996.– С. 414-416.

⁷ <http://pedagogy.org.ua/?m=docs&id=4>

принципи:

- любити дитину (така педагогіка не терпить грубощів, тиску, ігнорування життя дитини, придушення її гідності);
- олюднювати середовище, в якому живе дитина (це означає увагу до всіх сфер спілкування дитини з метою забезпечення їй душевного комфорту і рівноваги; жодна сфера не повинна дратувати дитину, породжувати страх, невпевненість, приниженість);
- поважати особистість дитини (це надійний шлях до того, щоб діти довірилися вчителю, оцінили його душевну доброту, прийняли його любов; одночасно це й шлях пізнання життя дитини).

Названі принципи гуманного педагогічного процесу, спрямованого на розвиток і виховання особистості в дитині, не дозволять вчителю стати авторитарним. Необхідно влаштувати оточуюче середовище і педагогічний процес так, щоб у них:

- дитина пізнавала і засвоювала насправді людське, тобто правдиве, справедливе, наукове, моральне, добре, корисне;
- пізнавала себе як людину, тобто як створену для людей, для себе, для Природи, для добрих людських справ, для піклування, для творчості і праці, для збагачення, прикраси життя;
- виявляла свою справжню індивідуальність, тобто одиничність і неповторність, з особливою місією від Природи;
- знаходила суспільний простір для розвитку своєї істинної Природи («Суспільний простір» - тобто олюднені умови і заохочення для своєчасного і всебічного розвитку задатків; «Істинна природа» - безмежність можливостей, задатків, здібностей, талантів, всього дару Природи);
- її інтереси співпадали з загальнолюдськими інтересами (інтереси дитини – її потреби, тенденції, захоплення, бажання, досвід, знання, «загальнолюдські інтереси» - тобто, загальнолюдські цінності, культура, знання, досвід, науки, моральність, естетика, релігія, світогляд, праця, здоров'я; носіями загальнолюдських інтересів для дитини є дорослі, що її оточують, особливо – вчителі);
- були усунуті джерела, здатні провокувати дитину на асоціальні прояви (такими джерелами можуть бути: грубість у стосунках між людьми, серед яких живе дитина, грубість стосовно дитини, ображення її гідності, протистояння, несправедливість стосовно дитини).

Крім цього, Ш.О.Амонашвілі вважав, що Природа дарує нам силу своєї безмежності у вигляді дитини, але якою вона стане в людині – залежить від вчителя, від вихователів, від організованого ними педагогічного процесу, до якого залучається дитина.

3. Основні установки вчителя гуманного педагогічного процесу

До основних установок вчителя гуманного педагогічного процесу, на думку Ш.О.Амонашвілі, належать:

Закони вчителя:

- любити дитину

- розуміти дитину
- наповнюватися оптимізмом до дитини

Керівні принципи вчителя:

- принцип олюднення середовища навколо дитини
- принцип поваги до особистості дитини
- принцип терпіння у становленні дитини

Заповіді вчителя:

- вірити у безмежність дитини
- вірити у свої педагогічні здібності
- вірити в силу гуманного підходу до дитини

Опори в дитині:

- прагнення до розвитку
- прагнення до того, щоб стати дорослим
- прагнення до свободи

Особистісні якості вчителя:

- доброта
- відвертість і щирість
- відданість

4.Правила для вчителя (за Амонашвілі)

Працюючи з дітьми, Ш.О.Амонашвілі сформулював для себе ряд правил. Ось деякі з них:

- спілкуйтеся з дитиною, як з дорослим, від якого чекають взаємної довіри, поваги, розуміння;
- встановлюйте з кожною дитиною особисті, довірливі відносини, викликайте довіру і щирість дитини до вас вашою довірою і щирістю до неї;
- своє роздратування поведінкою дитини виражайте натяком на те, що ви від неї такого не чекали, що у вас про неї краще уявлення;
- заохочуйте творчу діяльність дітей, допомагайте їм писати п'єси, робити вистави, здійснювати їх художнє і музичне оформлення, готувати святкові ранки, виступати перед батьками та іншими учнями.
- користуйтеся методом “допущення помилок”;
- розмірковуюте вголос, щоб давати дітям зразки, як думати, як шукати рішення, обмірковувати;
- запрошуйте дітей бути співучасниками ваших педагогічних пошуків, висловлювати свою думку з приводу того чи іншого методу, завдання;
- вибачайтесь перед дитиною, якщо з якоїсь причини не можете відразу відповісти на пізнавальне запитання, поясніть причину відверто;
- пишіть батькам листи з позитивною оцінкою вчинків дитини;
- заохочуйте самооцінну й оцінну діяльність дитини, давайте їй можливість оцінювати свою роботу вголос, висловлювати свою думку про роботу товаришів⁸.

Звичайно, ці правила не відображають усю повноту особистісно-гуманного

⁸ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – С. 476-481.

спілкування вчителя з дітьми, а іноді вони більше схожі на опис прийомів, ніж на правила, якими вони повинні бути. Та, не зважаючи на це, вони можуть допомогти вчителю зробити перші кроки на шляху до демократизації і гуманізації педагогічного процесу.

Питання для самоконтролю

1. У чому суть понять «гуманізація», «демократизація»?
2. Доведіть, що технологія Ш.О.Амонашвілі є гуманістичною і демократичною.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ АКТИВІЗАЦІЇ Й ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

1. Технології інтерактивного навчання:
 - а) загальна характеристика інтерактивних технологій;
 - б) інтерактивний урок;
 - в) технології кооперативного навчання;
 - г) технології колективно-групового навчання;
 - д) технології ситуативного моделювання;
 - е) технології опрацювання дискусійних питань.
2. Ігрова технологія.
3. Розвивальне навчання.

Література

1. Інтерактивні технологія навчання / [О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, Г.І.Коберник та ін.]. – К.: Наук. світ, 2004. – 85 с.
2. Стебна О.В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / О.В.Стебна, А.О.Соценко. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. (Б-ка журн. «Початкове навчання».)
3. Сучасний урок. Інтерактивні технологія навчання / [за ред. О.І.Пометун]. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

1. Технології інтерактивного навчання

а) загальна характеристика інтерактивних технологій

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

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

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

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

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

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

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

б) інтерактивний урок

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Функції підсумкового етапу:

- прояснити зміст опрацьованого;
- порівняти реальні результати з очікуваними;
- проаналізувати, чому відбулося так, а не інакше;
- зробити висновки;
- закріпити чи відкоригувати засвоєне;
- намітити нові теми для обмірковування;
- встановити зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що потрібно засвоїти⁴
- скласти план подальших дій.

Основні стадії підсумкового етапу уроку:

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

в) Технології кооперативного навчання.

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

Основні ознаки кооперативної групової роботи:

- 1) поділ класу на групи для досягнення конкретного навчального результату;
- 2) склад груп змінюється залежно від змісту і характеру навчальних завдань;
- 3) завдання, які виконує група, можуть бути:
 - за складністю - однаковими або різними;
 - за метою і змістом - однаковими;

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

- за способом виконання – різними або однаковими.

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

Оптимальна кількість членів групи – 3-5 чол.

До технологій кооперативного навчання належать:

- робота в парах (Дод. 1)
- ротаційні (змінювані) трійки (Дод. 2)
- два – чотири – всі разом (Дод. 3)
- карусель (Дод. 4)
- робота в малих групах (діалог, синтез думок, спільний проект, коло ідей)

(Дод. 5)

- акваріум (Дод. 6).

г) Технології колективно-групового навчання

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

- обговорення проблеми в загальному колі (Дод. 7)
- мікрофон (Дод. 8)
- незакінчені речення (Дод. 9)
- мозковий штурм (Дод. 10)
- навчаючи – учусь (Дод. 11)
- ажурна пилка (Дод. 12)
- аналіз ситуації (Дод. 13)
- розв'язання проблем (Дод. 14)
- дерево рішень (розв'язків) (Дод. 15).

д) Технології ситуативного моделювання

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

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

Як правило, ігрова модель реалізується в 4 етапи:

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

До таких технологій належать:

- імітації, симуляції (Дод. 16)

- розігрування ситуації за ролями (Дод. 17).

е) Технології опрацювання дискусійних питань

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

Запорукою успішності дискусії є її чітка організація:

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

Щоб навчити школярів дискусійним формам роботи, треба розпочинати з простіших технологій: метод ПРЕС (Дод. 18), займи позицію, зміни позицію (Дод. 19), неперервна шкала думок (Дод. 20).

Далі можна використовувати складніші: дискусія в стилі телевізійного ток-шоу (Дод. 21), оцінювальна дискусія (Дод. 22), дебати (Дод. 23).

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

2. Ігрова технологія

З давніх-давен в Україні будь-які зібрання дітей супроводжувалися ігровою діяльністю. Змагалися у стрільбі з лука, метанні сніжок, катанні на санчатах, лижах, ковзанах. Народна гра виводила маленьку людину з її реального побутового повсякдення, давала змогу заявити оточенню про свій потенціал.

У глибоку давнину дитячі ігри виникали як стихійне наслідування дій дорослих. Значна їх частина перейнята з обрядового фольклору. Найдавнішими є хороводні драматичні ігри, що колись були частиною календарних обрядів. Вони в основному розкривають тему хліборобської праці через поєднання в єдине ціле музики, хореографічних рухів, пантоміми, слова.

Серед народних ігрових моментів багато суто рухливих ігор, у яких драматизація поєднується із змагальними елементами – біганням навздогін, наввипередки, пошуком, прориванням кола. Чимало таких ігор супроводжується своєрідними поетичними та музичними вставками, які мають найрізноманітніше призначення – попереджають про початок гри або якийсь її етап, коментують події, що відбуваються.

В ігрових вправах і змаганнях підрастаюче покоління готувалося до праці, полювання, війни, виконання норм поведінки, тобто гра мала важливі соціальні функції. З розвитком людства, нагромадженням знань, засобів матеріальної та 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 вітчизняній педагогіці і психології проблему ігрової діяльності досліджували К.Д.Ушинський, П.П.Блонський, К.Бюлер, К.Гросс,

С.Л.Рубінштейн, Г.Спенсер, Ф.Шиллер та ін. Розробкою теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури і значення гри для виховання і навчання дітей займалися психологи Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, Ж.Піаже та інші. У світовій педагогіці гра розглядається як змагання між гравцями, дії яких обмежені певними умовами (правилами) і спрямовані на досягнення певної цілі (перемога, приз).

Місце і роль ігрової технології у навчальному процесі, сполучення елементів гри та навчання у багато чому залежать від розуміння вчителем функцій педагогічних ігор. А.С.Макаренко вважав дитячі рольові ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого справжню працю.

Функція гри – її різноманітна корисність. У кожного виду гри своя корисність. Можна виділити найважливіші **функції ігор**.

Соціокультурне призначення гри. Гра – найсильніший засіб соціалізації дитини, гра допомагає становленню особистості, засвоєнню знань, духовних цінностей і норм, що притаманні суспільству. Соціокультурне призначення гри може означати синтез засвоєння людиною багатства культури, потенціалу виховання та формування її як особистості, що дозволяє функціонувати в якості повноправного члена колективу.

Функція міжнаціональної комунікації. Ігри національні й в той же час інтернаціональні, міжнаціональні, загальнолюдські. Ігри дають можливість моделювати різні ситуації життя, шукати вихід із конфліктів, не вдаючись до агресивності, вчать різноманітності емоцій у сприйнятті всього, що існує в житті.

Функція самореалізації людини в грі. Це одна з основних функцій гри. Для людини гра важлива як сфера реалізації себе як особистості. Саме тут важливий сам процес гри, а не її кінцевий результат, конкурентність чи досягнення мети. Процес гри – це простір самореалізації. Людська практика постійно вводить в ігрову ситуацію, щоб розкрити можливі проблеми у людини й змоделювати їх зняття.

Комунікативна функція гри. Гра – діяльність комунікативна, хоча згідно ігрових правил і конкретна. Вона вводить у реальний контекст найважливіших людських стосунків.

Діагностична функція гри. Діагностика – здатність розпізнавати, процес встановлення діагнозу. Гра володіє передбаченням; вона краще діагностує людину, оскільки, по-перше, індивід поводить себе в грі на максимумі проявів (інтелект, творчість); по-друге, гра сама по собі – це особливе „поле самовираження”.

Ігротерапевтична функція гри. Гра може й повинна використовуватися для подолання різних труднощів, що виникають у людини у поведінці, у спілкуванні з іншими, у навчанні. Оцінюючи терапевтичне значення ігрових прийомів, Д.Б.Ельконін писав, що ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних стосунків, які отримують дитина в рольовій грі. Саме практика нових соціальних відносин, в які рольова гра ставить дитину як із дорослими, так і з ровесниками, стосунків свободи й співробітництва замість агресії та примусу, приводять до терапевтичного ефекту.

Функція корекції у грі. Корекційні ігри здатні допомогти учням подолати переживання, що стоять на перешкоді їх нормальному самопочуттю та спілкуванню з ровесниками в групі.

Розважальна функція гри. Розважальна функція гри пов'язана зі створенням певного комфорту, сприятливої атмосфери, душевної радості як захисних механізмів, тобто стабілізації особистості⁹.

Таким чином, ми бачимо, що значення гри неможливо вичерпати та оцінити лише розважальними можливостями. У тому й полягає її феномен, що, будучи розвагою, відпочинком, вона може перерости у навчання, творчість, терапію, модель людських стосунків. Ігри дають можливість розвивати пізнавальні здібності, розвивати мислення, просторову уяву, фантазію, пам'ять, увагу дітей, допомагають дитині оволодіти вмінням аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виявляти кмітливість і винахідливість.

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння й навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини. Не варто оцінювати дидактичну гру лише з позицій навченості дитини. Її цінність передусім у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію. Якщо вчитель часто використовує цікаві дидактичні ігри, молодші школярі раптом роблять відкриття: „Мені подобається думати, дайте мені таке завдання, щоб я поламав голову”, тобто зароджується інтерес до розумової праці.

Правильно підібрані і добре організовані ігри, логічні задачі, вправи для розвитку уяви, пам'яті, уваги сприяють різнобічному, гармонійному розвитку школярів, допомагають виробити необхідні в житті і навчанні корисні навички і якості.

Ігри та ігрові завдання класифікуються за впливом на розвиток найважливіших технічних та пізнавальних процесів. Основні напрямки роботи під час проведення ігор такі:

- 1) розвиток образного мислення;
- 2) тренування логічного мислення;
- 3) розвиток сенсорних здібностей;
- 4) тренування пам'яті;
- 5) розвиток уваги;
- 6) розвиток уяви і творчих здібностей.

Поєднання гри з навчальною діяльністю особливо важливе у початковій школі, коли перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну.

⁹ Минский Е.М. От игры к знаниям. Развивающие и познавательные игры младших школьников / Е.М.Минский. – М.: Просвещение, 1982. – С. 18.

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

Виділяють такі види дидактичних ігор:

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

Крім цього, дидактичні ігри можуть:

- бути тільки в словесній формі;
- поєднувати слово і практичні дії;
- поєднувати слово й наочність;
- поєднувати слово й реальний предмет¹⁰.

Структурними компонентами дидактичної гри є дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Проте, як показали дослідження вчених-психологів (Д.Б.Ельконін та ін.) і педагогів (І.О.Школьна, О.Я.Савченко та ін.), гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших школярів до навчального процесу, якщо використовується епізодично. Дидактичні ігри варто включати в систему уроків. Це передбачає попередній відбір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання найбільш своєчасне й ефективно порівняно з іншими методами. Дослідження вчених дали можливість виділити оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі 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 (приміром, гра-змагання чи вікторина може бути частиною уроку);
- під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу постановки завдання, елементів змагання тощо)¹¹.

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу слід віддавати таким іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги.

Деякі вчителі вважають, що дидактичні ігри найдоцільніше проводити наприкінці уроку, оскільки в цей час діти найбільше втомлені. Це помилкова думка, адже нерідко саме ігрова ситуація може бути найкращим початком уроку. В ігровій формі можна ефективно ознайомити дітей з новим способом дії, поживити процес тренувальних вправ. Діти із задоволенням виправляють помилки Незнайка, „розмовляють” з Чомусиком, учаться в „лісовій школі” або

¹⁰ Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я.Савченко. – К.: Абрис, 1997. – С.217 с.

¹¹ Там само. – С. 218.

діють разом із казковим героєм, виконуючи тренувальні вправи. В іграх-вправах молодші школярі знаходять виходи з числових лабіринтів, розв'язують ребуси, складають загадки. Усе це не тільки пожвавлює навчальний процес, а запобігає втомі.

Добираючи ту чи іншу дидактичну гру, вчитель має пам'ятати, що процес створення гри містить ряд етапів:

- 1) вибір теми гри;
- 2) визначення мети й завдань гри;
- 3) підготовка і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка унаочнень, проведення гри, підбиття підсумків).

Успіх проведення гри залежить від дотримання певних вимог:

- а) ігри повинні відповідати навчальній програмі;
- б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
- в) відповідність гри віковим особливостям учнів;
- г) різноманітність ігор;
- д) залучення до ігор учнів усього класу¹².

Під час проведення дидактичних ігор в учителів виникає безліч проблем: за яким принципом відбирати навчальний матеріал для створення ігор, яке місце дидактичних ігор в ряді інших форм і методів навчання, як одному вчителю вправитися з класом учнів під час гри?

Де брати навчальний час, який можна використати для дидактичних ігор? Якщо залишитися в межах традиційних форм і методів навчання, то в структурі занять навчального часу для ігор не знайдеться. Але якщо відмовитись від деяких застарілих компонентів уроку, наприклад, тривалих нудних опитувань, мікролекцій на уроці, навчальних розмов, то гра не лише органічно впишеться в структуру уроку, а й дасть змогу різко зекономити навчальний час.

Як оцінювати результати дидактичних ігор? Якщо після гри вміння й навички учнів не зростають, це означає, що гра не ефективна і результати її впровадження негативні. Тоді треба шукати причини негативних наслідків. Їх може бути дві: перша – якість самої гри низька і не відповідає вимогам; друга – методика проведення гри має серйозні відхилення від належного рівня. Позитивний ефект від використання ігор для навчання має виявитися одразу ж після гри. Він легко виявляється в моральному задоволенні від гри її учасників.

У навчальних іграх немає тих, хто програв або виграв, тут виграють усі. Від уроку до уроку повинні змінюватися сюжети, ігрові ситуації. Поступово цікава гра, творча композиція слів переростають у справжню навчально-пізнавальну працю.

Проводити ігри, створювати ігрові ситуації важливо на кожному уроці. Це особливо стосується першого класу – перехідного періоду, коли учні ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко втомлюються, притуплюється їхня увага, набридає одноманітність. Тому гра має ввійти в практику роботи

¹² Філатова В.А. Ігри на уроці англійської мови у молодшій школі // Англійська мова в початкових класах. – 2005. – №1. – С. 13-14.

вчителя як один з найефективніших методів організації навчальної діяльності першокласників.

На початку уроку гра може збудити думку учня, допомогти йому зосередитись і виділити основне, найважливіше, спрямовувати увагу на самостійну діяльність. Інколи гра може бути ніби фоном для побудови всього уроку. Коли ж учні стомлені, їм доцільно запропонувати рухливу гру.

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

Дидактичні ігри можна використовувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом та для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і таких, для повнішого і глибшого їх осмислення засвоєння, формування умінь та навичок, розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору.

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 і рухи цікаві, несподівані для дітей).

Отже, для того, щоб навчання не було одноманітним, а носило цікавий, пізнавальний характер, на будь-якому уроці вчителю бажано звертатися до гри. Для цього існує безліч ігор, якими ніколи не слід нехтувати. Плануючи урок, вчитель повинен дати можливість кожній дитині “ввійти у казку”, уявити її персонажів, тобто створити умови для вираження творчої природи учня.

3. Розвивальне навчання

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

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

найближчого розвитку”. Тому педагогіка “повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку”¹³.

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

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

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

1) рівень актуального розвитку – вже сформовані якості і те, що дитина може робити самостійно;

2) зону найближчого розвитку – ті види діяльності, які дитина поки що не в змозі самостійно виконати, але з може з ними впоратися з допомогою дорослих¹⁴.

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

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

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

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

¹³ за Дерикіт Л.А. Розвивальне навчання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.kpel.kiev.ua/private/Susp_gum/Derekit/rozv_nav.htm

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

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

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

1. Навчання на високому рівні складності.

Цей принцип є провідним у технології розвивального навчання і характеризується, на думку Л.Занкова, не тим, що перевищує «середню норму» складності, а насамперед тим, що розкриває духовні сили дитини, дає їм простір і спрямування. Йдеться про складність, пов'язану з пізнанням суті явищ, які вивчаються, залежностей між ними, із справжнім залученням дітей до цінностей науки й культури. Засвоєні знання, стаючи надбанням школяра, забезпечують перехід на вищий ступінь розвитку¹⁵.

Тобто, принцип навчання на високому рівні труднощів має в своїй суті рух, динаміку, переміщення міри труднощів щодо кожного конкретного учня. Подолавши одну трудність, учень переходить до іншої, вищої міри, яку він може досягнути (а може і не досягнути). Тільки досягнута міра труднощів може бути основою для здійснення діяльності з подолання вищої міри.

Міра труднощів конкретизована в програмах, підручниках. Наприклад, до програми для 3-го класу включена тема «Значення відмінків іменників (придієслівних). Деякі основні значення». Вона досить високого рівня складності, але її вивчення стимулює розвиток мислення молодших школярів. Перед тим вони вивчали 1, 2 і 3-тю відміни іменників, закінчення іменників, які належать до різних відмін, перебуваючи в одному і тому ж відмінку. Тепер учні повинні абстрагуватися від відмінностей, характерних для всіх типів відміни, і осмислити значення конкретного відмінка. Так, безприйменниковий орудний відмінок, який залежить від дієслова, має найтипівіше значення знаряддя чи засобу, за допомогою якого виконується дія (гратися м'ячем, малювати пензлем, писати ручкою тощо). Таке узагальнення являє собою більш високий рівень мислення¹⁶.

2. Високий темп вивчення матеріалу.

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

3. Провідна роль теоретичних знань.

Теоретичні знання розкриваються через терміни, визначення, закономірності, закони. Принцип провідної ролі теоретичних знань орієнтує на зосередження уваги не на всіх складностях, а на пов'язаних із теоретичним осмисленням явищ,

¹⁵ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 174.

¹⁶ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 174.

виявленням їх внутрішніх суттєвих зв'язків. Головним у навчальному процесі є розмежування різних ознак об'єктів і явищ, що вивчаються.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

За такої побудови вивчення теми процес формування обчислювальних навичок постійно спирається на теоретичні знання, що лежать в його основі. Природно, що цей шлях не є найшвидшим, з точки зору оволодіння обчислювальними навичками, особливо на початку шляху, тому що усвідомлення його теоретичних основ – процес досить тривалий, але в даній системі і не

ставиться таке завдання – швидкого формування досвіду. Вирішується принципово інше завдання – формування усвідомлених, міцних навичок. Такі навички мають і ще одну важливу якість: вони швидко і легко відновлюються в тому випадку, якщо через тривалу відсутність практики втрачається автоматичне їх виконання¹⁷.

4. Усвідомлення школярами процесу учіння.

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

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

5. Систематична робота над розвитком усіх учнів.

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

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

Сукупність цих принципів складають основу, фундамент дидактичної системи, яка спроможна забезпечити явно вищий розумовий розвиток учнів. Вона

¹⁷ Развивающее обучение на уроках математики: Учебно-методический комплекс дисциплины [Электронный ресурс] / Сост.: Л. Я Кульбякина; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 129 с. - Режим доступа: www.bigpi.biysk.ru/umkd/file/mno_17_11_2009_04_44_19.doc

передбачає разом із тим і певні методичні зміни і доповнення. Загалом система Л.Занкова спрямована на підвищення рівня загального розумового розвитку, зокрема на розвиток спостережливості, уміння здійснювати аналіз і самоаналіз, узагальнення, конкретизацію тощо.

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

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

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

Цілеспрямовану навчальну діяльність характеризують такі особливості:

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

Видатний російський психолог Сергій Рубінштейн (1889—1960) виокремив два види (способи) навічання і два види діяльності, в результаті яких людина оволодіває новими знаннями і вміннями. Перший зорієнтований на оволодіння знаннями і вміннями як на пряму мету, а другий забезпечує аналогічний результат через досягнення інших цілей. Учіння в цьому разі є не самостійною діяльністю, а процесом, що здійснюється як компонент і результат діяльності, до якої він включений. На завершальному етапі ефективно, за його твердженням, поєднання обох способів.

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

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

2. Головним змістом навчання повинні бути загальні способи дій щодо розв'язання різноманітних завдань, які спрямовували б діяльність учнів на оволодіння цими способами. Як відомо, однією з найхарактерніших ознак сформованості в учнів цілеспрямованої навчальної діяльності є розрізнення ними

конкретного результату своїх дій і загального способу, завдяки якому вони його досягли.

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

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

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

Через недотримання цього принципу у процесі засвоєння виникають труднощі для дітей. Наприклад, неусвідомлення учнями закономірностей орфографії, системності її понять і правил спричинене тим, що матеріал з орфографії сприймається не в системі, а як ізольовані правила, поняття. Отже, молодші школярі, засвоюючи теоретичні основи рідного письма, оволодівають практичними (орфографічними) уміннями.

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

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

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

Термін «розвиваюче навчання» міцно увійшов у масову педагогічну практику. Сьогодні його вживання настільки різноманітне, що необхідне вже спеціальне

дослідження для з'ясування його сучасного значення. Можна запропонувати кілька визначень-узагальнень даного поняття:

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

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

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

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

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

- розвивальне навчання відбувається в зоні найближчого розвитку дитини¹⁸.

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

Завдання розвивального навчання: формування особистості з:

а) гнучким розумом;

б) розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій;

в) певними навичками і творчими здібностями.

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

Методи для організації розвивального навчання найкраще використовувати проблемні, продуктивні, дослідницькі, які сприяють розвитку творчого мислення та уяви, однак при цьому не відкидається застосування інформаційних, репродуктивних та репродуктивно-продуктивних методів. З прикладом використання проблемного методу на уроці математики, проведеного за технологією розвивального навчання, можна ознайомитись в Додатку 24.

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

Поняття «урок» в розвивальному навчанні визначається виходячи з двох позицій:

1) урок як простір вироблення певної навчальної дії;

2) урок як відрізок часу в 30-40 хвилин (80 хв. – подвоєні).

¹⁸ Развивающее обучение на уроках математики: Учебно-методический комплекс дисциплины [Электронный ресурс] / Сост.: Л. Я Кульбякина; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 129 с. - Режим доступа: www.bigpi.biysk.ru/umkd/file/mno_17_11_2009_04_44_19.doc

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

Урок у розвивальному навчанні має особливу постійну психологічну структуру:

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

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

3. Третім елементом є «зачіпка» – та несподівана дивовижність, зупинка у звичній діяльності, що перетворює її на ситуацію невизначеності, надає їй загадковості. Таким чином створюється проблемна ситуація. Вихід із неї – визначення задачі: «Ми не знаємо розв'язання, але продовжуємо рух, знаємо, куди йти». Тут з'являється навчально-пізнавальний мотив, що спрямовує розумову діяльність дітей.

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

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

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

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

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

- 1) урок постановки навчальної задачі;
- 2) урок розв'язання навчальної задачі;
- 3) урок моделювання й перетворення моделі;

- 4) урок розв'язання окремих задач із застосування відкритого способу;
- 5) урок контролю й оцінювання.

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

На центральній частині дошки відбувається вся робота дітей з розв'язання визначеної задачі: фіксуються всі варіанти розв'язання, результати групової роботи тощо. Результатом уроку є отримання нового знання. Цей результат (теж у модельній формі) записується на правій стороні дошки. Поруч з ним фіксується проблема на завтра. Тут же записується домашнє завдання, спрямоване на відпрацювання та уточнення нових знань, отриманих на уроці. Такий розподіл записів фіксує етапи діяльності та їх зміст, сприяє усвідомленню учнями процесу навчання, розвитку самостійності. Таким чином, вже у 3-4 класах учням пропонується самим розпочинати або закінчувати урок, визначати проблему, пропонувати домашнє завдання¹⁹.

На уроках розвивального навчання варто створювати ситуації передачі вчительських функцій учням. Це: планування та рефлексія дій (у межах уроку, реалізації навчально-практичної задачі, навчальної задачі), колективне визначення групи знань і вмінь (під час засвоєння певного способу дій), складання завдань для однокласників, аналіз можливих видів помилок, взаємоконтроль і взаємооцінювання, проведення фрагментів уроків, вибір форми роботи для виконання завдання, різновікова співпраця. Орієнтовні зразки уроків за технологією розвивального навчання можна переглянути в Додатках 25 і 26.

Ефективності уроку сприяє:

- проведення стартової діагностики, що визначає рівень розумового розвитку учнів, їхнє ставлення до навчання, вміння самостійно організувати свою пізнавальну діяльність;
- диференціація учнів не менш, як на 6 груп, щоб мати можливість давати різні завдання групам;
- надання учням можливості самостійно ставити перед собою завдання, вибирати види діяльності, визначати їх обсяг;
- розвиток колективного мислення, обговорення проблеми;
- піклування про психологічний контакт з класом, творче самопочуття;
- постійна робота вчителя над підвищенням своєї майстерності.

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

- рівень розумового розвитку учнів;
- їх ставлення до навчання;
- вміння самостійно організувати свою розумову діяльність;

¹⁹ [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://uman-nvk1.edukit.ck.ua/downloadcenter/pochatkova_shkola/metodichnij_poradnik/

- творче самопочуття на уроці;
- психологічний контакт з класом;
- вміння вчителя організувати пізнавальну діяльність учнів²⁰.

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

Питання для самоконтролю

1. У чому полягає актуальність інтерактивного навчання?
2. Яке значення рефлексії у інтерактивному навчанні?
3. Яким чином ігрова діяльність може бути використана на уроці?
4. У чому переваги розвивального навчання?
5. Які методи використовуються у розвивальному навчанні?

²⁰ Технологія розвивального навчання [Електронний ресурс]. — Режим доступу:
http://socgum.mdpu.org.ua/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=2659&Itemid=0

ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

1. Загальна характеристика технологій формування творчої особистості.
2. Технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера.
3. Технологія колективного творчого виховання.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвмдав, 2004. – 351 с.
2. Педагогічний пошук / [упоряд. І.М.Баженова; пер. з рос.]. – К.: Радянська школа, 1988. – С. 189-250.
3. Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник: [автор-укладач Федорчук Е.І.]. – Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – 212 с.

1. Загальна характеристика технологій формування творчої особистості

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

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

Сучасна наука²¹ визначає креативність як творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми. Креативну людину зазвичай відрізняє інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного, відкритість до нового досвіду, вміння вбачати проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим, самостійність поглядів та оцінок, непідлеглість стереотипам, відкритість до різних ідей, а також здатність дивуватись і захоплюватись. Характерним для креативності є так зване дивергентне мислення, коли пошук ідеї одночасно в різних напрямках, не підпорядковуючись єдиній логіці (на відміну від конвергентного, коли всі зусилля спрямовуються на відшукання одного, єдино правильного розв'язку).

На відміну від креативності, творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення²². Стосовно дитячої творчості, творчості школярів, то для її результатів характерна суб'єктивна новизна (тобто діти не створюють чогось абсолютно нового). А цінність дитячої творчості видатний психолог Л.Виготський вбачає не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Основними критеріями розвитку учнівської творчості О.В.Моляко називає:

- 1) творчий рівень задач, що розв'язуються учнями на уроках і в позаурочний час;

²¹ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 432.

²² Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 326.

- 2) рівень оволодіння прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності;
- 3) новизна продукту дитячої творчості²³.

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

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

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

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

Розглянемо деякі технології, які сприяють формуванню творчої особистості.

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

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

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

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

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

–висунення логічної суперечності, парадоксу;

–постановка проблеми;

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

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

–експериментальна перевірка результатів творчої діяльності та впровадження їх у життя²⁴.

²³ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [головний ред.. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 899.

²⁴ Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / [Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін.] ; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

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

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

Надалі детальніше розглянемо дві останні технології.

2. Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера Досягнення творчого рівня розвитку особистості можна вважати найвищим результатом будь-якої педагогічної технології. Але існують технології, в яких розвиток творчих здібностей є пріоритетною метою. Серед них чільне місце посідає ТРВЗ — теорія розв'язання винахідницьких завдань, яка ефективно сприяє розвитку технічної творчості загалом і творчої особистості зокрема. Створена вона в 1946 р. російським ученим-дослідником, письменником-фантастом Генріхом Альтшуллером (1926—1998).

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

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

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

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

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

— боязнь втрутитися в чужу галузь, породжена вузькою спеціалізацією (ковчег будували любителі, професіонали будували «Титанік»);

— боязнь видатися некомпетентним, що породжує боязнь критики;

— страх перед авторитетом;

— боязнь ідеального як чогось недосяжного, нереального;

— невміння сприймати об'єкт у незвичній функції, тобто творча сліпота.

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

— створення для дитини безпечної психологічної бази, до якої вона могла б повертатися, будучи «здивованою» власними відкриттями у процесі пошуків

нестандартних рішень;

— підтримання здатності дитини до творчості, неприпустимість несхвальної оцінки творчих спроб;

— терпимість до незвичних ідей і запитань, необхідність відповідати на всі запитання дітей тощо²⁵.

На сьогодні ТРВЗ застосовують у музиці, літературі, журналістиці, менеджменті, рекламі тощо. Розроблено курс соціальної ТРВЗ (розв'язання життєвих проблем). У мережі Інтернет є більше 581 тис. посилань на слово «ТРИЗ» та більше 8 тисяч – на ТРВЗ. Створено Міжнародну, Європейську та регіональні асоціації ТРВЗ. У США працює Інститут Альтшуллера. Ця технологія розповсюджена в Канаді, США, Австралії, Японії, країнах Європи та Південної Америки.

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

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

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

Діти дошкільного та молодшого шкільного віку виявляють такі суперечності, працюючи над ігровими і казковими завданнями, які перетворюються на захоплюючу пошукову, аналітичну діяльність. Такою для багатьох із них стає *гра «Добре — погано»* (автори — М.Шустерман і Л.Шуб), яка ґрунтується на положенні про те, що кожен предмет, явище має свої позитивні й негативні сторони. Для гри обирають будь-який об'єкт, який не викликає в дитини стійких асоціацій, позитивних або негативних емоцій. Це може бути олівець, книга, лампа

²⁵ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 214.

тощо. Кожен гравець має назвати, що в об'єкті «погано», а що «добре», що подобається і що не подобається, що зручно і що не зручно. Наприклад, поняття «снігопад»: добре ліпити із свіжого снігу снігову бабу, але засніженими шляхами погано їхати машинам; «голосна музика»: добре зранку — швидко прокидаєшся і робиш зарядку, але ввечері заважає робити уроки і спати²⁶.

Вирізняють два способи проведення гри.

1.Букети «Добре – Погано».

Технологія проведення:

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

Наприклад: крейда.

Добре	Погано
Можна писати	Забруднює руки
Білити	Закінчується
Жувати	Мокне

2.Ланцюжок «Добре – Погано».

Технологія проведення:

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

Наприклад:

Крейда – це добре: можна писати на дошці.

Писати на дошці – це погано: треба витирати.

Треба витирати – це добре: можна написати щось нове.

Можна написати щось нове – це погано...²⁷

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

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

За підрахунками Г.Альтшуллера, існує до **40 принципів розв'язання**

²⁶ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 216.

²⁷ Сходинками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі : [автори-упорядники: О.В.Лесіна, В.П.Телячук]. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – С. 43-44.

протиріч. Цими принципами успішно користувалися герої народних і авторських казок. Ознайомлення навіть з деякими з них свідчить про їх універсальність:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Придумати щось нове, видозмінюючи або вдосконалюючи реальний об'єкт.
2. Познакомити дітей з чимось новим або закріпити здобуті раніше знання,

розглядаючи предмет у незвичному ракурсі.

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

4. Проаналізувати художній твір або картину.

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

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

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

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

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

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

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

Наприклад:

- Вчитель: Про кого ми сьогодні будемо складати казку?

- Учні: Про песика!

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

- У: Стіл, квітка.

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

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

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

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

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

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

Дерев'яний песик – іграшковий, вирізаний з дерева.

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

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

Духмяний песик – торт, пиріг у вигляді песика.

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

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

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

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

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

Метод синектики. Його творцем є американський психолог Вільям-Джеймс Гордон. Полягає цей метод у створенні групи людей різних спеціальностей задля пошуку творчих рішень шляхом необмеженого тренування уяви і об'єднання несумісних елементів. Такі групи називають синектичними (грец. *synektike* — об'єднання різнорідних елементів). Синектика була розроблена наприкінці 50-х — на початку 60-х років ХХ ст. на основі застосування методу групової генерації ідей (мозкового штурму).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

— аналогія за властивостями, які вимагають відповіді на запитання «Який

(яка, яке, які)?». Наприклад, повітряна кулька (яка?) — гумова: калоші, купальна шапочка;

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

На комбінуванні різних видів прямої аналогії ґрунтується *метод гірлянд та асоціацій*. Гірлянди аналогій формуються як перелік слів (це можуть бути окремі частини мови, а також поєднання слів), починаючи з основного слова. Кожна нова асоціація відшукується не за першим, а за останнім словом. Наприклад, діти — багато — галасують — бігають — листопад — прогулянка — дощ — парасолька — калюжі — діти. Ланцюжок слів може закінчитися довільно або тим словом, яким розпочалася гірлянда. Кожний знаходить аналогію, яка ближча йому за характером, настроєм. Цей метод дає змогу дізнатися, що найбільше сподобалося чи запам'яталося дітям на святі, прогулянці, екскурсії, у вихідний день тощо. Ефективний він під час індивідуальної гри з дітьми або у невеликій групі, оскільки вони схильні наслідувати висловлювання товаришів, відвертаючи увагу від своїх асоціацій.

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

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

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

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

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

ТРВЗ використовують і в організації дозвілля дітей. Як відомо, у процесі організації свята, розваги реалізується природна потреба дитини у фізичній,

психічній та емоційній розрядці, накопиченні позитивного емоційного досвіду, значною мірою розв'язуються й інші навчально-виховні завдання. В організації дозвілля дітей з використанням елементів ТРВЗ потрібно враховувати критерії, притаманні дитячим святкам і розвагам. Вони мають відзначатися високою динамікою емоційного фону, зміною діяльності, широкими можливостями для імпровізації, комунікативною насиченістю.

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

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

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

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

3. «Мокре» свято. Аналог «Свята Нептуна». Організують на природі біля води або в приміщенні з басейном. На ньому присутні водяник, русалки, риби тощо²⁸.

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

Технологія роботи за прийомом.

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

2)Записати це слово в стовпчик.

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

Наприклад:

Б – барабан

І – індик

Й – йод

²⁸ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 216-227.

К – корона

А – автобус

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

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

Наприклад: булка.

- Бананами удав лікував крокодилу ангіну
- Біля універсаму лежала купа ананасів
- Білка усміхалася ласкаво коло афіші

Чим більш незвичними, фантастичними будуть речення, тим більш цікавим будуть казки. (Дане слово в сюжеті казки може не брати участі, але складене речення повинно обов'язково бути в казці чи оповіданні²⁹).

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

3.Технологія колективного творчого виховання

Витоки даної технології – в педагогічній діяльності А.С.Макаренка. Розробив і втілював її у практику І.П.Іванов у 50-60 рр. ХХ століття, відроджена в 90-і роки цього ж століття.

Технологія колективного творчого виховання – це така організація спільної діяльності дорослих і дітей, за якої всі беруть участь у колективній творчості, плануванні й аналізі результатів і яка спрямована на суспільну користь³⁰. **Особливість** технології полягає в тому, що між вихователями і вихованцями у процесі діяльності складаються суб'єкт-суб'єктні взаємини, в силу яких і вчитель, і учні рівною мірою почувають себе відповідальними за якісне виконання поставлених завдань. Складається атмосфера доброзичливості, взаємної турботи, уваги і поваги один до одного.

Основна **форма** колективного творчого виховання – **колективна творча справа** (КТС). Це спільний пошук, планування і творча реалізація поставленої мети.

Колективна – бо це товариське міжособистісне спілкування вихователів і вихованців.

Творча – бо її потрібно робити не за шаблоном, а по-новому, по-своєму, краще, ніж було.

²⁹ Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі : [автори-упорядники: О.В.Лесіна, В.П.Телячук]. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – С. 54.

³⁰ Селевко Г.К. Воспитательные технологии / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – С. 93-94. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

Справа – бо її результатом є спільна користь і радість (справа, а не захід).

Виділяють трудові, пізнавальні, художні, спортивні, організаторські КТС.

У кожній КТС вирішується ціла низка педагогічних завдань, відбувається розвиток колективістських, демократичних основ життя, самостійності та ініціативи дітей, самоуправління, активного ставлення до навколишнього середовища.

Творча справа проходить кілька *етапів*.

1. Попередня робота колективу або попереднє цілепокладання. На цьому етапі важливо захопити учнів перспективою цікавої і корисної справи. Створюється Рада справи (або Тимчасова ініціативна група), завдання якої – організувати всю справу, залучати до роботи всіх, створювати, якщо потрібно, інші групи для підготовки окремих епізодів справи. В Раду можна вибирати, призначати, входити добровільно. Рада справи створюється лише на період проведення даного заходу, після чого вона розпадається, що забезпечує зміну ролей.

2. Колективне планування. Завдання педагога і Ради справи на цьому етапі – пробудити фантазію, ініціювати творчість дітей. Для цього може біти використано методи «мозкової атаки». Наприклад, ставиться завдання: провести дводенний похід. Учасники висувають і записують всі пропозиції, навіть фантастичні. Пропозиції не критикуються, але їх можна розвивати і доповнювати. Коли пропозиції вичерпалися, залишається їх проаналізувати і вибрати найоптимальніші.

3. Колективна підготовка справи. Складання переліку справ, розподіл доручень між учасниками заходу. Успіх забезпечується також і тим, що досвідчений у певній діяльності учень працює разом з недосвідченим і навчає його. На цьому етапі проходить активна робота в мікрогрупах. Дорослі можуть допомагати дітям, сприяючи їх розвитку і вихованню.

4. Проведення КТС. Тут важливо забезпечити спільне емоційне переживання, забезпечивши місце і участь кожного у спільній роботі.

5. Колективний аналіз (підсумки справи). Це можуть бути загальні збори колективу, на яких обговорюють що вийшло, що не вдалося і чому. Такий аналіз дозволяє учням вчитися на власному досвіді.

6. Найближча післядія (зміни в житті колективу). На основі колективного аналізу і обговорення педагог вирішує, чи варто подібні КТС проводити і надалі, чи є потреба певні заходи зробити регулярними і т.п. Відповідно намічається програма подальших дій³¹.

Які ж колективні творчі справи можна використовувати у виховній роботі з дітьми? Прикладом застосування такої форми роботи може бути *захист професії*, зокрема захід на тему: «Професії наших батьків». На першому етапі ставиться мета – дізнатися більше про найпоширеніші професії рідного краю, професії батьків учнів. Відбувається формування Ради справи.

³¹ Селевко Г.К. Воспитательные технологии / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – С. 100-102. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

Під час колективного планування обираються професії, які варто представити, створюються мікрогрупи (по 3-5 осіб), кожна з яких буде досліджувати, а потім демонструвати обрану професію.

На третьому етапі проходить робота в мікрогрупах: діти збирають інформацію про свою професію, її історію, можливості, позитивні сторони, шляхи оволодіння нею, продумує, як відстояти переваги "своєї" професії, використавши літературні твори, художнє оформлення, музичні записи. Учитель може допомагати, корегуючи ідеї і пропозиції учнів. Співпраця з Радою справи полягатиме у тому, що необхідно буде узгоджувати способи представлення професій різними мікрогрупами: наприклад, не бажано, щоб усі мікрогрупи робили представлення професії у вигляді розповіді, варто використовувати різні форми (презентація, інсценізація, інтерв'ю, реклама тощо), за чим і повинна прослідкувати Рада справи.

Етап проведення КТС характерний тим, що учасники не знають, як будуть представляти свою професію інші мікрогрупи, тому залишається інтрига, несподіванка, елемент змагальності, що стимулює учнів виявити максимум фантазії і майстерності у підготовці й демонстрації обраної професії.

Під час колективного аналізу учасники КТС висловлюють свої враження від заходу, відзначають найбільш вдалі знахідки, ідеї, вказують на недоліки та шляхи їх усунення.

Після цього педагог для себе може вирішити: чи варто в подальшому проводити подібні заходи? Якщо так, то у формі колективної творчої справи може бути проведена також *заочна гра-подорож* ("Наше місто (село)", "По рідній країні", "Навколо світу", "Подорож у світ природи (мистецтва)", "Подорож на машині часу" і т.п.), де кожна мікрогрупа готує і демонструє свою «зупинку».

Цікавою й образною формою ознайомлення школярів з новинами суспільного і шкільного життя, що теж проводиться як КТС, може бути *усний журнал*. Це серія коротких виступів (сторінок журналу) про різні сторони життя, пов'язані тематично, або на різні теми. Виступи супроводжуються ілюстраціями. Сторінка може містити як усні повідомлення, так і театральні мініатюри, вікторини, гуморески. При підготовці усного журналу клас ділиться на мікрогрупи, які й готують відповідні сторінки. Загальний зміст обговорюється на зборі, тут же обирається і рада журналу (редакційна колегія), яка складає план журналу, придумує назву, обдумує вступ тощо. Можливі теми і жанри сторінок журналу: інформаційна, героїчна, сатирична, спортивна, казкова, гумористична, "Чому?", "Що? Де? Коли?", "Наші друзі" тощо.

Подібною є *жива газета*. На відміну від журналу, газета має бути більш динамічною, гостріше реагувати на основні події в житті колективу. Мета «живої газети» допомагати членам колективу правильно оцінювати позитивні та негативні сторони свого життя, розвивати спілкування. Матеріалом для випусків "живої газети" може служити позитивний досвід свого колективу чи інших колективів, який заслуговує на поширення; радісні події в житті колективу і в оточуючому житті; неприємності та конфлікти, пропозиції щодо їх подолання; плани розвитку колективу. Для оформлення матеріалу використовують

найрізноманітніші засоби і прийоми: сценки, репортажі, інтерв'ю, "живі картинки", дружні жарти, загадки, епіграми, пісні.

Звичайно, названі заходи не відображають усі невичерпні можливості колективної творчої справи як основної форми реалізації технології колективного творчого виховання. Невичерпний творчий потенціал педагогів і надалі забезпечуватиме появу нових форм і технологій виховної роботи зі школярами.

Питання для самоконтролю

1. Чим відрізняється творчість від креативності?
2. Як можна долати бар'єри у створенні нового?
3. Які якості формуються у дітей завдяки використанню ТРВЗ?
4. Чим відрізняється КТС від виховних заходів за розробленим сценарієм?

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ ОРГАНІЗАЦІЇ Й УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ НАВЧАННЯ

1. Проектна технологія (метод проектів):
 - а) загальна характеристика технології;
 - б) типологія проектів.
2. Інформаційні технології навчання.
3. Освітні послуги та дидактичні властивості мережі Інтернет.

Література

1. Белявцева Т., Лобас Т. Застосування методу проектів при формуванні пізнавальної активності учнів // Відкритий урок. – 2004. – №5-6. (на уроках математики).
2. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии. Ростов н/Д: Изд-во „Феникс”, 2003.– С.292-300.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Изд.центр «Академия», 2000.- С.144–200
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Изд.центр «Академия», 2000.- С.64-86.
5. Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002.– С.91-108, 148-180.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004.– С. 8-80.
7. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004.– С.234-236.

1. Проектна технологія (метод проектів)

а) загальна характеристика технології.

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

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

інтереси та потреби дітей та ґрунтуватися на їхньому життєвому досвіді. Основним завданням освіти є актуальне дослідження оточуючого життя. І вчитель разом з учнями йдуть цим шляхом разом, від проекту до проекту.

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

- *продуктивний* (створюючий) проект, пов'язаний з трудовою діяльністю (конструкторською, створенням макета, доглядом за рослинами і тваринами);

- *споживчий* проект (підготовка екскурсій, надання послуг, організація дозвілля);

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

- *навчальний* проект (проект-вправа) для оволодіння певними навичками³².

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

У зарубіжній педагогіці метод проектів успішно використовувався і розвивався.

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

На сьогоднішній день **метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологією), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом**³³.

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

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

Технологія проектування – це розв'язання учнем або групою учнів певної проблеми, яке передбачає, з одного боку, використання різноманітних

³² Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е.І., Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – С. 57.

³³ Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е.І., Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – С. 57.

методів і засобів навчання, а з другого – інтегрування знань та умінь з різних галузей науки, техніки, мистецтва³⁴. Результати мають бути „відчутні”: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

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

Мета навчального проектування – здобуття досвіду практичної діяльності.

Завдання:

- навчити самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв’язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти розвитку комунікативних здібностей;
- розширити коло спілкування;
- прищепити вміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати та аналізувати інформацію, висувати гіпотези, робити висновки.

Основні вимоги до використання технології:

- наявність цікавої та значущої соціальної проблеми;
- передбачуваність результатів (доповідь, репортаж, альбом тощо);
- самостійна діяльність виконавців (індивідуальна, парна, групова);
- структурованість змістової частини проекту (з вказівкою поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів і певної послідовності дій:
 - = визначення проблеми і завдань дослідження;
 - = висунення гіпотези;
 - = вибір методів дослідження;
 - = обговорення способів оформлення кінцевих результатів;
 - = збір, систематизація й аналіз отриманих даних;
 - = підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація;
 - = висновки, висунення нових проблем дослідження³⁵.

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

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

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

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

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

³⁴ Там само, С. 58.

³⁵ Там само, С. 58.

- 5) Постійно проводяться проміжні обговорення отриманих даних в групах.
- 6) Необхідним етапом виконання проектів є їх захист.
- 7) Завершується робота колективним обговоренням, експертизою, оголошенням результатів зовнішньої оцінки, формулюванням висновків.

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

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

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. В одних випадках педагог визначає тему з урахуванням навчальної ситуації зі свого предмету, власних професійних інтересів, інтересів та можливостей школярів. В інших випадках – тематика проектів, особливо призначених для позаурочної діяльності, може бути запропонована і самими дітьми, які, звичайно, орієнтуються на власні інтереси, здебільшого не тільки пізнавальні, але й творчі, прикладні.

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

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

Загалом проектна діяльність може передбачати три типи результатів. Є матеріальний виріб, який був спроектований, виготовлений, випробуваний і оцінений. Є згадана вище папка. Але головне для вчителя – це процес пізнання і те, наскільки виросла впевненість учнів у своїх силах, їхня самооцінка. Завдання педагога – створити зручні, безпечні та стимулюючі умови для розвитку дитини. Важливим аспектом може стати виставка листків з папок на спеціальних стендах чи стінах кабінету. Це підкреслюватиме важливість процесу дослідження, роздумів та прийняття рішень³⁶.

Та в кожному випадку реалізований проект повинен викликати у виконавців ентузіазм, захоплювати їх. Будь-яку дію, що виконується індивідуально, в групі, за підтримки педагога чи самотійно, студенти повинні самотійно спланувати,

³⁶ Питт Дж. Что это такое и как мы это делаем // Відкритий урок. – 2004. - №5-6. – С. 26.

виконати, проаналізувати й оцінити. Звичайно, розуміючи при цьому мету проектної роботи.

б) типологія проектів

Щоб оволодіти проектною діяльністю та методикою її організації, необхідно насамперед знати, що використання проектів у навчально-виховному процесі вимагає серйозної підготовчої роботи, а самі проекти можуть бути різними, тому варто ознайомитися з їхньою типологією³⁷.

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

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

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

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

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

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

Приміром, творчим можна назвати проект, в ході якого учні 6-х класів створювали сучасні історії в стилі Мюнхаузена і надсилали їх на сайт проекту. До творчого належить проект, у якому учні 2-11-х класів ознайомившись із правилами написання сенкарів (5-рядкових віршів), складалі свої такі вірші і надсилали їх координаторові проекту у Болгарію³⁸.

Рольові (ігрові) проекти характерні тим, що їх учасники беруть на себе ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі, реально існуючі особистості, стосунки яких імітуються і творчо ускладнюються.

³⁷ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 71-79.

Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – С. 152-154.

³⁸ Проектна діяльність у школі : [упоряд. М.Голубенко]. – К.: Шк. Світ, 2007 – С. 112-113.

Результати цих проектів або намічаються на початку їх виконання, або вимальовуються лише вкінці. Ступінь творчості тут дуже висока, але домінуючим видом діяльності все ж залишається рольова-ігрова.

Наприклад, у курсі економічної і соціальної географії України після вивчення теми «Промисловість України» всіх учнів класу вчитель поділяє на групи. Кожній групі пропонує тему проекту. Упродовж дослідження учні отримують певні методичні консультації від учителя щодо використання різних джерел інформації, засобів навчання та форм і способів представлення захисту своєї пошукової роботи. Зокрема, проект «Соціально-побутовий комплекс». Він базується на порівнянні розвитку житлово-комунального господарства, побутового обслуговування, торгівлі і громадського харчування, зв'язку і пасажирського транспорту в містах, селищах міського типу і селах. Доречною формою презентації може виступити прес-конференція, тобто це рольовий проект. Учні, які працювали над дослідженням даного проекту поділяються на 2 групи: журналісти, які збирають матеріал з теми, і спеціалісти, які отримують пошукові завдання, рекомендовану літературу, перелік обов'язкових для висвітлення питань³⁹.

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

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

Такий проект може бути самостійним або частиною дослідницького.

Наприклад, до інформаційного можна віднести проект «Символи Чернігівщини». Під час проекту учні 5-х класів досліджують живі символи (рослини і тварини) у національній символіці рідного краю. Вивчають історію їх виникнення, значення у народній творчості, етнографії, біологічні властивості⁴⁰.

Практико-орієнтовні (прикладні) – це проекти, які орієнтовані на чітко визначений практичний результат (документ, програму, словник, шкільний сад тощо). При чому цей результат обов'язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників. Такий проект потребує детально продуманої структури, сценарію всієї діяльності його учасників з виконанням функцій кожного з них, чітких висновків, тобто оформлення результатів проектної діяльності, і участі кожного в оформленні кінцевого продукту. Тут особливо важлива добре організована координаційна робота щодо поетапних обговорень, корекції

³⁹ Глембіцька В.В. Використання методу проектів на уроках географії [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://www.ggf-dnu.org.ua/publ/sbornik_konferencii_2009/vikoristannja_metodu_proektiv_na_urokakh_geografiji_na_prikлади_kur-su_ekonomichna_i_socialna_geografija_ukrajini/12-1-0-795

⁴⁰ Проектна діяльність у школі : [упоряд. М.Голубенко]. – К.: Шк. світ, 2007 – С. 112.

спільних та індивідуальних зусиль, в організації презентації отриманих результатів та можливих способів їх впровадження в практику, а також систематичної зовнішньої оцінки проекту.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- географічні проекти можуть бути дослідницькими, пригодницькими тощо;

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

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

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

За характером координації проекти можуть бути двох видів.

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

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

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

За характером контактів проекти бувають:

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

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

Регіональні, національні та міжнародні проекти здебільшого є телекомунікаційними, оскільки це дає можливість оперативного обміну інформацією та зручність для їх учасників. Н.П.Дементієвська (голова правління

громадської організації РМЦ «АЙОРН», науковий співробітник Інституту засобів навчання АПН України) виділяє приклад міжнародного екологічного проекту «Дніпра жива вода», який отримав підтримку ПРООФ-ГЕН (Програма розвитку ООН і Глобального екологічного фонду) оздоровлення басейну Дніпра. Проект має на меті формування громадської екологічної свідомості у підростаючого покоління через організацію різнопланових заходів у школах, розташованих у басейні Дніпра, шляхом запровадження телекомунікаційного проекту і створеного учнями і вчителями України, Росії, Білорусі й розповсюдженого у загальноосвітніх закладах України наскрізного екологічного методичного посібника «Дніпра жива вода». Кінцевим результатом проекту є, крім посібника, проведення «Дня Дніпра» у школах, розташованих у басейні Дніпра, і фестивалю методичних ідей для обміну досвідом різних шкільних і громадських організацій із проведення екологічних акцій. Такий проект не тільки привертає увагу освітян до проблем Дніпра, але й дає чіткі рекомендації й методичні матеріали для проведення систематичної екологічної роботи в школі⁴¹.

За кількістю учасників проекти поділяються на:

– **особистісні** (під час Міжнародного проекту кожен учень 5-го класу малював свійських тварин, досліджуючи також, наскільки добре живеться тваринам у їхньому господарстві, а результати дослідження англійською мовою надсилали в Румунію⁴²);

– **парні** (в ході проекту «Рослина – частина живої природи», об'єднавшись у пари, діти досліджували рослини рідного краю, дізнавалися, де вони ростуть, які умови потрібні для їхнього росту, які з них лікарські, які занесені до Червоної книги України тощо⁴³);

– **групові** (проект «Чарівний світ полотен Катерини Білокур» передбачає поділ учнів на 3 групи: 1)пошукова лабораторія, яка вивчає особливості життєвого шляху майстрині, 2)група художній ексклюзив, зайнята вивченням особливостей творчого стилю художниці, характеру її картин, 3)експертна група, що намагається знайти відповіді на питання: у чому незвичайність таланту Катерини Білокур? Яке значення має її творчість для українського мистецтва?⁴⁴).

За тривалістю виконання проекти розділяють:

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

– **середньої тривалості** (від тижня до місяця; наприклад, проект «Віртуальний музей автомату Калашнікова» розрахований на місяць і передбачає пошук, обробку та презентацію інформації про винахідника автомату, історію його створення, застосування, характеристики і т.п.⁴⁵);

⁴¹ Косогова О.О. Метод проектів у практиці сучасної школи / О.О.Косова. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. - С. 74.

⁴² Проектна діяльність у школі : [упоряд. М.Голубенко]. – К.: Шк. світ, 2007 – С. 111-112.

⁴³ Проектна діяльність у школі : [упоряд. М.Голубенко]. – К.: Шк. світ, 2007 – С. 77.

⁴⁴ Проектна діяльність у школі : [упоряд. М.Голубенко]. – К.: Шк. світ, 2007 – С. 117-118.

⁴⁵ Косогова О.О. Метод проектів у практиці сучасної школи / О.О.Косова. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. - С. 116.

– *довготривалі* (на кілька місяців, наприклад, розрахований літературний проект «У чому секрет популярності книг про Гаррі Поттера?», під час якого учні збирають інформацію, проводять опитування, обробляють його результати, формулюють висновки та оформлюють його у вигляді творчих робіт⁴⁶).

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

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

Найперспективнішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенціальні психолого-педагогічні можливості, З.Таран⁴⁷ вважає колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегруючий фактор, систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації, природовідповідного розвитку і конструктивної соціалізації особистості учнів.

Як відзначав академік І.Бех⁴⁸, головна установка та спрямованість особистості в юності полягає саме в діяльному самовизначенні, виборі власного життєвого шляху і пошуку рівноправних взаємин із старшими. Ось чому таке природне зростання прагнення до самостійності і демократизму в спілкуванні з дорослими неодмінно має підвести сучасного педагога до кардинальних змін у спілкуванні та сприйнятті особистості вихованця. Таким чином, проектне навчання не тільки спонукає до розумно вмотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів студентів, а й істотно трансформує роль педагога у керівництві нею. З носія готових знань викладач перетворюється на організатора пізнавальної діяльності молодих людей, консультанта, порадника, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, вагомого аргументу, але не наказу. Змінюється і психологічний клімат в аудиторії, оскільки педагогу доводиться переорієнтувати свою навчально-виховну роботу і роботу студентів

⁴⁶ Косогова О.О. Метод проектів у практиці сучасної школи / О.О.Косова. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. – С.96.

⁴⁷ Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами // Відкритий урок. – 2004. - №5-6. – С. 19.

⁴⁸ Бех І. Особитісно зорієнтоване виховання: Наук. Метод. Посібник. – К.; ІЗМН, 19987. – 204 с.

на різні види самостійної діяльності, на пріоритет діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру.

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

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

Складним завданням є виставлення **оцінки** за проектну роботу. Педагоги Великої Британії⁴⁹ розрізняють сумарну оцінку (тобто бал, який показує, наскільки добре була виконана робота) і формуючу оцінку, з допомогою якої показують учням, де і як вони можуть вдосконалитися. Звичайно, з цих двох оцінок формуюча має значно більшу користь. Обі оцінки виставляються як під час роботи над проектом, так і після її завершення.

Зовнішня оцінка проекту дає можливість відслідковувати його ефективність, необхідність своєчасної корекції. Характер такої оцінки великою мірою залежить від типу проекту, а також від теми (змісту), умов проведення. Якщо це дослідницький проект, то він неминуче містить етапи проведення, причому успіх всього проекту багато в чому залежить від правильно організованої роботи на окремих етапах. Тому необхідно відслідковувати таку діяльність виконавців поетапно, оцінюючи її крок за кроком. Але оцінка не обов'язково повинна виражатися у вигляді оцінного балу. Можливі різні форми заохочення: «Все вірно. Продовжуйте», «Потрібно зупинитися і подумати. Щось не виходить. Подумайте». В ігрових проектах, що мають характер змагання, доцільно використовувати бальну систему. У творчих проектах часто буває неможливим оцінити проміжні результати. Але відслідковувати роботу все одно необхідно, щоб вчасно прийти на допомогу, якщо це необхідно (але не у вигляді готового рішення, а у вигляді поради). Тобто, зовнішня оцінка проекту (як проміжна, так і підсумкова) потрібна, але вона може мати різні форми, в залежності від багатьох факторів. Для прикладу можна навести такі **параметри зовнішньої оцінки проекту**⁵⁰:

- значущість і актуальність висунутих проблем, відповідність тематиці;

⁴⁹ Питт Дж. Что это такое и как мы это делаем // Відкритий урок. – 2004. - №5-6. – С. 26-27.

⁵⁰ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.79.

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

Інші автори⁵¹ для оцінювання проектної діяльності пропонують користуватися рейтинговою шкалою. Така шкала отримується шляхом опитування думок експертів (членів журі) або шляхом набору балів. По завершенні конкурсу проектів усі бали, набрані учнем, підсумовуються й одержується рейтинг учня у цьому виді навчальної діяльності.

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

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

2. Інформаційні технології навчання (ІТН).

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

Нові інформаційні технології – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій.

⁵¹ Проектна діяльність у школі : [упоряд. М.Голубенко]. – К.: Шк. світ, 2007 – С. 117-118.

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

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

Педагогічні завдання технологій:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;
- побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині і дорослому власну траєкторію самоосвіти;
- системна інтеграція предметних галузей знань;
- розвиток творчого потенціалу учня, його здібностей до комунікативних дій;
- розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності;
- формування інформаційної культури учнів;
- реалізація соціального замовлення, обумовленого інформацією сучасного суспільства (підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки; підготовка користувача засобів нових інформаційних технологій).

До складових НІТ навчання відносять засоби і методи НІТ навчання.

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

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

До основних видів комп'ютерних навчальних програм відносять:

- 1) електронний посібник – навчальний посібник у віртуальному вигляді; такий посібник має поєднувати функції підручника, викладача, довідково-інформаційного посібника, консультанта, тренажера і контролюючого засобу;
- 2) комп'ютерний підручник – програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ; поєднує особливості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму;
- 3) програми контролю – програмні засоби, призначені для перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок;
- 4) тренажери – засоби формування та закріплення навичок, перевірки досягнутих результатів;
- 5) ігрові програми – засоби, що забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні можливості; найефективнішими є ділові ігри, орієнтовані на розв'язання складних однотипних завдань групами учнів;
- 6) предметно-орієнтовані середовища – програми, які моделюють мікро- та макросвіти, об'єкти певного середовища, їхні властивості, співвідношення між об'єктами, операції з ними; навчальне моделювання сприяє унаочненню

навчання, а вивчення процесів у їх динаміці – більш глибокому та свідомому засвоєнню навчального матеріалу⁵².

Методи ІТН у традиційній моделі навчання:

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

– контроль знань і тестування;

– дослідницька робота учнів у позаурочний час тощо;

А в **нетрадиційній** моделі навчання можуть бути здійснені:

– дослідницька робота в комп'ютерних лабораторіях;

– обчислювальні експерименти;

– телекомунікаційні навчальні проекти;

– дистанційне навчання;

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

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

1. як предмет вивчення на уроках інформатики;

2. як нові методи і засоби навчання;

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

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

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

Технології мультимедіа дозволяють учням не покидаючи навчального класу (дому), бути присутніми на лекціях видатних учених-педагогів, стати свідками історичних подій, відвідати світові музеї, будь-які куточки Землі. Системи гіпермедіа дозволяють пов'язати один з одним не тільки фрагменти тексту, а й графіку, звукозаписи, фотографії, мультфільми, відеокліпи тощо, створювати „електронні” книги, енциклопедії, підручники. Розвиток інформаційних телекомунікаційних мереж дає новий імпульс системам дистанційного навчання, забезпечує доступ до гігантських обсягів інформації, яка зберігається в різних куточках планети.

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

3. Використовуючи комп'ютер, можна ставити і впроваджувати нові дидактичні завдання, які не розв'язуються традиційним шляхом, наприклад, імітувати експеримент. У процесі викладання математики за допомогою комп'ютера можна створювати різні математичні моделі, керувати ними і

⁵² Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.120.

досліджувати їх „поведінку”. У вивченні фізики комп’ютер допомагає демонструвати фізичні закономірності, експерименти.

4. За допомогою комп’ютера можна реалізувати принципово нові стратегії навчання (дистанційне навчання)⁵³.

Крім цього, НІТ надають нові можливості для управлінської діяльності як в окремій школі, так і в усій системі освіти в цілому. Можна створювати бази даних учнів, анкетних даних учителів, реєструвати документи, складати розклади занять, готувати різні статистичні зведення, вести електронні журнали учнівської успішності, створити локальну шкільну інформаційну мережу тощо. Об’єднання шкіл і установ освіти в єдину інформаційну мережу дає змогу розв’язати проблему обміну оперативною інформацією між органами керування освітою й освітніми установами (накази, довідки, статистичні дані).

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

3. Освітні послуги та дидактичні властивості мережі Інтернет

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

Прообразом Інтернет була експериментальна мережа Міністерства оборони США. Зараз мережа Інтернет поширена по всьому світу, і її користувачами (за даними на 2000 р.) уже стали більше 40 мільйонів чоловік⁵⁴.

За останні кілька років відбулися кардинальні зміни у використанні комп’ютерних телекомунікацій, що відобразилося і на можливостях використання мережі з дидактичною метою, а саме для організації навчальних курсів; дослідження інформаційних ресурсів, ігрового навчання, підвищення мотивації учіння, розширення спілкування й ділового обміну, доступу до інформації, не відображеної у традиційних джерелах; професійного розвитку педагогів; співпраці з людьми в усьому світі; обміну професійною інформацією з колегами чи іншими фахівцями в інших країнах.

Спробуємо проаналізувати основні дидактичні послуги, які надає нам Інтернет.

Повідомлюючі послуги.

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

Інтерактивні послуги.

⁵³ Освітні технології : навч. метод. посібн. / [О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.]. – К.: А.С.К., 2002. – С. 172-174.

⁵⁴ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 154.

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

Електронна пошта містить:

- послуги власне пошти - відправлення та прийом електронних листів, які на відміну від звичайних доставляються в будь-яке місце земної кулі впродовж кількох годин;

- отримання та відправлення матеріалів телеконференцій,, у яких розгортаються цілі дискусії; у них можуть брати участь люди, розділені великими відстанями;

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

- інформаційне обслуговування – багато фірм пропонують абонентам свої огляди, довідкові матеріали;

- рекламне обслуговування - реклама товарів, послуг (в тому числі освітніх), при цьому є засоби, які можуть точно визначити кількість абонентів, що звернулися до даної реклами.

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

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

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

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

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

#wikipedia-ru)⁵⁵.

Пошукові послуги

Пошукові послуги можна поділити на 3 групи::

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

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

Пошукові системи оновлюються самостійно, на відміну від каталогів.

Метапошукові системи дозволяють з допомогою одного запита звернутися відразу до кількох засобів пошуку і отримати список веб-документів одразу з кількох джерел⁵⁶.

Важливу роль в освіті відіграють такі інформаційні ресурси мережі як:

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

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

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

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

Web-квести можуть бути короткостроковими і довготривалими.

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

2. Довготривалі web-квести спрямовані на розширення і уточнення понять. По завершенні роботи над довготривалим web-квестом, учень повинен вміти глибоко аналізувати отримані знання, уміти їх трансформувати, володіти матеріалом

⁵⁵ IRC [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/IRC>

⁵⁶ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 166-172.

настільки, щоб зуміти створити завдання до теми. Робота над таким web-квестом може тривати від одного тижня до місяця (максимум двох).

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

Структура веб-квесту:

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

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

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

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

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

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

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

Етапи роботи над веб-квестом:

- **Початковий етап (командний)**

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

- **Рольовий етап**

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

- **Завдання:**

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

- **Заключний етап**

Команда працює спільно, під керівництвом педагога, відчуває свою відповідальність за опубліковані в Інтернет результати дослідження. За результатами дослідження проблеми формулюються висновки та пропозиції. Проводиться конкурс виконаних робіт, де оцінюються розуміння завдання, достовірність використаної інформації, її відношення до заданої теми, критичний аналіз, логічність, структурованість інформації, визначеність позицій, підходи до вирішення проблеми, індивідуальність, професіоналізм подання. В оцінці результатів беруть участь як викладачі, так і учні шляхом обговорення або інтерактивного голосування. Реальне розміщення веб-квестів у мережі дозволяє значно підвищити мотивацію учнів на досягнення найкращих навчальних результатів⁵⁷.

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

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

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

Ізолювати учнів від впливу мас-медіа неможливо, тому потрібно правильно розставити акценти на виборі інформації, формувати критичне мислення дітей, підвищувати їхню медійну компетентність, а не захищати від впливу ЗМІ.

⁵⁷

Веб-квест [Електронний ресурс] / Режим доступу:

<http://wiki.fizmat.tnpu.edu.ua/index.php/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0.%D0%92%D0%B5%D0%B1-%D0%BA%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82.%D1%8F%D0%BA.%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0.%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>

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

Основними завданнями медіа-освіти є: підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві; формування у них умінь користуватися інформацією в будь-якому вигляді, здійснювати комунікації, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів інформування⁵⁸.

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵⁸ Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.105-106.

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

7. Складання дітьми найпростіших схем, що відображають інформацію, та пояснення їх змісту⁵⁹.

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

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

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

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

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

- загальну технічну медіа-грамотність;
- загальну обізнаність щодо медіа та закономірностей їхнього функціонування;

⁵⁹ Тихомирова К.М. Отражение хода эксперимента по медиаобразованию в начальной школе с помощью видеофильма // Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. – М: ИОСО РАО, 2001.

- здатність до загальної фільтрації та подальшого відбору інформації;
- спроможність адекватно сприймати медіа-інформацію та інтерпретувати її;
- здатність до критичного мислення як послідовного аналізу, логічно аргументованої думки щодо змісту та форми медіа-текстів, їх оцінювання;
- здатність до критичного мислення не лише в операційному плані, а й як властивість особистості: самостійність, незалежність мислення від стереотипів, результатом чого є формування власної позиції стосовно будь-яких медіа-текстів;
- уміння шукати та засвоювати медіа-інформацію;
- уміння відсторонюватися від непотрібної медіа-інформації;
- творчі вміння в галузі медіа: володіння технічними творчими прийомами, створення власних різноманітних медіа-текстів, творче переосмислення змісту та форми медіа-продукції, творча інтерпретація її смислів;
- творчий стиль мислення як необхідна складова особистості, котра живе в нових умовах інформаційного світу⁶⁰.

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

Питання для самоконтролю

1. Яка мета проектної технології?
2. Як інформаційні технології можна використовувати в початковій школі?
3. Які можливості освіти дає мережа Інтернет?

⁶⁰ Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.111-119.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ МЕТОДИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ І ДИДАКТИЧНОГО РЕКОНСТРУЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Концептуальні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур».
2. Особливості змісту педагогічної технології «Школа діалогу культур».

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 160-170.
2. Курганов С. Восьмилетние третьеклассники в диалоге с культурами разных народов [Электронный ресурс] / Сергей Курганов // Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/228/p1?category=24&article=228&page=26>
3. Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя / Сергей Курганов. // – М. : Просвещение, 1989 год.
4. Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.197-204.

1. Концептуальні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур».

До педагогічних технологій на основі методичного вдосконалення і дидактичного реконструювання навчального матеріалу належать: технологія укрупнення дидактичних одиниць П.М.Ерднієва (відома як блокова система планування), теорія поетапного формування розумових дій М.Б.Воловича, система “Екологія і діалектика” Л.В.Тарасова і технологія «Школа діалогу культур» В.Е.Біблера і С.Ю.Курганова, яку розглянемо детальніше.

Філософсько-педагогічна концепція «Школа діалогу культур» сформувалася як творчий сплав ідей російського теоретика мистецтва, літературознавця Михайла Бахтіна про «культуру як діалог», видатного російського психолога-гуманіста Льва Виготського про «внутрішню мову», а також положень «філософської логіки культури» російського філософа Володимира Біблера, поновому ним осмислених та інтерпретованих. Модель «Школи діалогу культур» остаточно сформувалася у 1988 р., коли в місті Харкові було розпочато експеримент щодо її впровадження. Цей експеримент проводився з першого по одинадцятий клас на основних предметах гуманітарного циклу (російська мова, читання, російська література, історія світової культури, історія, етнографія, музика з історією музики, театр, образотворче мистецтво з історією образотворчого мистецтва) в Харківській гімназії «ОЧАГ» (директор Є.Медреш, вчителі І.Соломадін, В.Осетинський, Є.Донська, С.Курганов) і завершився в 2007 році. Випускники Школи діалогу культур успішно вступили до вищих навчальних закладів, а всі роки шкільного навчання більшість учнів вчилися надзвичайно успішно і з великим інтересом. При цьому жодного відбору дітей у перший клас не проводилося, нікого не відраховували за погану успішність чи поведінку і

зберегли основний склад навчальної групи з першого класу і до випускного⁶¹.

У традиційній педагогіці вчитель розглядається як носій знань, носій знарядь і еталонів. Образ такого вчителя створив ще Я.А.Коменський:

«Вчитель: Підійди, хлопчику! Навчись уму-розуму.

Хлопчик: Що це значить – уму-розуму?

В.: Все, що необхідно, правильно розуміти, правильно робити, правильно висловлювати.

Х.: Хто мене цьому навчить?

В.: Я...

Х.: Як саме?

В.: Я поведу тебе скрізь, покажу тобі все, назву тобі все.

Х.: Ось я! Веди мене...»⁶²

Педагогіка Коменського – це педагогіка монологу. Монологічним є і знання, і форми спілкування вчителя з учнями. На уроці діти оволодівають спільними для всіх знаннями, вміннями, навичками. Ними володіє вчитель, він і передає їх учням. Якими би активними не виглядали діти зовні, чи вони задають питання, чи виконують хімічні досліди, чи складають комп'ютерну програму, - уся ця активність заздалегідь передбачена вчителем, запрограмована ним. У репліках дітей немає і не може бути нічого нового, нічого такого, що могло б змінити його кругозір, перевернути його погляди, здивувати по-справжньому.

У 80-х роках ХХ століття відбуваються глибокі перетворення усього буття та мислення людини. На перший план виходить різноманітність культур (європейська, азійська, африканська...). Європейська культура теж є неоднорідною і постає як спілкування різних культур (античність, середньовіччя, новий час). Людині необхідно навчитися жити в умовах множинності культур. І справа не лише в умінні поважати інші точки зору. Сформуванню власної думки неможливо без відтворення в ній інших способів розуміння. Видатні політики, вчені, діячі мистецтва по-різному визначають це нове мислення, але сходяться в одному: основа буття і мислення людини кінця ХХ століття – це діалог. У зв'язку з цим стає зрозумілою необхідність проникнення діалогу в саме серце шкільного навчання.

Перший суттєвий крок назустріч діалогічному мисленню було здійснено проблемним навчанням. Ключовим моментом у засвоєнні знань тут стала постановка перед учнями проблем, організація особливих проблемних ситуацій, для вирішення яких у дітей не було готових засобів. Це потребувало від учнів не простого відтворення еталонних способів мислення, а пошукових дій для вирішення проблеми. Але діалог у проблемному навчанні був обмежений тим, що проблемні ситуації, пропоновані вчителем, мали однозначну, відому педагогу

⁶¹ Курганов С. Восьмилетние третьеклассники в диалоге с культурами разных народов [Електронний ресурс] / Сергей Курганов // Режим доступу: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/228/p1?category=24&article=228&page=26>

⁶² Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках / Я.А.Коменский // История зарубежной дошкольной педагогика. – 1986, С. 67.

відповідь. Та чи можливе обговорення питань, які не мають такого наперед визначеного рішення? Наприкінці ХХ століття окремі педагоги-новатори на своїх уроках літератури задавали дітям питання, на які не знають відповіді ні автор, ні педагог, ні хтось інший. І такі питання можуть виникати не лише на уроках літератури. Багато вузлових питань математики, фізики, хімії, біології можуть виводити на парадокси, невирішені проблеми науки, що потребуватиме діалогічного осмислення.

У Школі діалогу культур було здійснено спробу побудувати такий урок, де засвоєння знань не було б лише запрограмованим відтворенням понять, прийомів, способів мислення, а формою розвитку особистісно-неповторного мислення кожного учня. Тому саме діалог є основою навчання у технології «Школа діалогу культур».

Поняття «діалог» стосовно навчання (тобто, як «урок-діалог») використовується авторами технології у трьох значеннях:

1) Кожне наукове поняття (точки, кола чи історичної події) розглядається як діалог історично сформованих логік, культур, способів розуміння (античного, середньовічного, сучасного). Ці логіки не насаджуються зовні, а з'являються самі собою в репліках учнів і вчителя, які ведуть навчальний діалог. Це забезпечує вихід навчального діалогу на «вічні проблеми людського буття». Тобто, це діалог логік.

2) Під час навчального діалогу виникає особливе спілкування між учнями і вчителем, у якому учасники знаходять свій власний погляд на світ. Особливо гостро це виявляється на уроках гуманітарного циклу. Отже, тут можна говорити про діалог голосів.

3) Навчальний діалог поєднується з внутрішнім діалогом мислителя з самим собою. Цей мікродіалог з внутрішніми співрозмовниками (культурами, голосами) відбувається у формі особливого внутрішнього мовлення, яке не тотожне мовленню зовнішньому. Такий внутрішній діалог є предметом спеціальних психологічних досліджень навчальних діалогів⁶³.

Відповідно до цього, методологічною основою Школи діалогу культур є положення про те, що мислення особистості, яка формується, повинно вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі.

Школа діалогу культур розглядає процес становлення особистості як діалог різних історичних епох, як вільне спілкування вихователів і педагогів. У процесі такого спілкування учасники висловлюють свої погляди на світ і на себе в ньому. Цей діалог досягає мети лише тоді, коли зіткнення різних точок зору, суперечки і єдність поглядів, думок, оцінок постійно спираються на внутрішній діалог особистості. Ці два види діалогу і є джерелом творчого саморозвитку особистості. Так, М.М.Бахтін писав: «Істина не народжується і не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, які разом шукають істину, в

⁶³ Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989 год.

процесі їхнього діалогічного спілкування»⁶⁴.

Згідно з технологією «Школи діалогу культур» діалог постає як форма організації навчання і як принцип організації змісту науки. Своїм завданням школа В.Біблера вважає не тільки передавання знань, прилучення до культури, формування певного бачення світу, а й розвиток і збереження особистісної логіки, творчої уяви вихованця і педагога. Результатом стає не сума знань, вмінь і навичок, необхідна для оволодіння певними спеціальностями, а здатність до самоформування і саморозвитку.

2. Особливості змісту педагогічної технології «Школа діалогу культур»

Зміст освіти у «Школі діалогу культур» передбачає зовсім інші, порівняно з традиційними, педагогічні принципи. Передусім це стосується позиції вчителя на уроці. Найхарактернішою особливістю такого уроку є діалог педагога і дитини, під час якого дитина виявляє свою неповторну й відповідальну позицію, а не просто засвоює пропоновані їй знання. Педагог при цьому не є «транслятором» незалежного від нього та учнів знання, не розв'язує він і проблеми «вирівнювання» дітей. Кожна дитина із властивими тільки їй особливостями мислення, способу бачення світу реалізує власну культурну позицію.

Основним навчальним матеріалом у Школі діалогу культур є не підручник, а зібрання найвидатніших текстів (цілісних або фрагментів) конкретної культури. У початкових класах предметом навчання є не окремі цілісні культури, а навчальний діалог, у ході якого звична навчальна дія (наприклад, звуковий аналіз або додавання натуральних чисел) піддається сумніву: «Що таке число?», «Що таке додавання?», «Що таке окремий звук?», «Як виникають звуки музики?», «Чи є термометр живим?», «Як зроблена чарівна казка?» тощо (Дод. 28). Подальша робота учнів полягає у створенні авторських текстів-творів у контексті діалогу з цією культурою і міжкультурного діалогу (Дод. 29).

Ці запитання, які переважно ставлять діти, співзвучні питанням, проблемам і труднощам, характерним для сучасного мовознавства, літературознавства, математики, фізики, психології, біології, хімії, екології. На уроках-діалогах педагог не прагне привести всіх дітей до однієї правильної точки зору, а намагається уважно вислухати їх, допомогти в складному процесі «зародження думки у слові». У висловлюваннях, запитаннях, образах, які конструюють діти, «виринають» уявлення про слово, число, предмет природи, звук, характерні для античності, середньовіччя, Нового часу, сучасності. Ці різні форми розуміння світу не нав'язуються ззовні, а виявляються в мовленні й мисленні самої дитини.

Навчання рідної мови і математики в початкових класах «Школи діалогу культур» охоплює три важливих напрями:

1. Формування вміння розв'язувати навчальні завдання за допомогою загальних для всіх учнів моделей (наприклад, правильно здійснювати звуковий аналіз слова, грамотно і точно вимірювати різні величини за допомогою поняття числа, що розвивається від абстрактного до конкретного, тощо).

⁶⁴ Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. - М. 1979 с. 126).

2. Формування діалогічного мислення, тобто вміння бачити в звичайному навчальному матеріалі невирішені проблеми, визначати і поглиблювати проблеми, загадки, труднощі математики, лінгвістики, поетики, спираючись, з одного боку, на тексти культури, а з другого — на власні висловлювання, метафори, образи, які є індивідуально неповторними.

3. Утворення стійких і осмислених навичок (письмового мовлення, виразного читання, математичних навичок та ін.)⁶⁵.

Якщо діалоги для молодших школярів схожі на сократівські бесіди, то уроки-діалоги для підлітків за своєю формою близькі до діалогів епохи Відродження, в яких думка втілена почергово в протилежних образах, тобто спілкування мислителів є «грою в культуру, грою-культурою».

У середніх і старших класах діалогічне викладання має свої особливості. Зокрема, у викладанні історії насамперед виникає необхідність побудови історичного образу, оволодіння технологією «вживання» в історію. Якщо на уроках природознавства (у молодших класах) індивідуальні образи і гіпотези дітей втілюються в слова або схеми, то на уроці історії використовуються специфічні засоби театру: жести, міміка тощо. Урок-діалог нагадує своєрідну гру в історію, а поетика уроку стає поетикою навчального театру.

Програми для класу складає педагог. Разом із вихованцями кожного першого класу він виявляє наскрізну проблему, яка може потенційно стати основою десятирічної програми навчання. В освітніх циклах навчання ґрунтується на основі внутрішнього діалогу, який розгортається навколо основних «точок подиву» — загадок буття і мислення, зосереджених уже в початкових класах. Розв'язуючи ці загадки, дитина вчиться по-своєму пояснювати явища, виробляти свої уявлення. Під час навчання, наприклад, математики, мовлення, природознавства число, слово, явище природи постають не лише як феномени, щодо яких потрібно навчитися відповідно діяти (рахувати, писати, пояснювати), а й як загадкові, дивні, що не мають точної відповіді, питання — такі, як вони уявляються сучасному вченому (математику, лінгвісту, фізику та ін.).

У Школі діалогу культур 1—2 класи вважаються підготовчими. У цей період зав'язуються «вузлики розуміння», які згодом стають основними предметами діалогів, освоєння, розвитку. Головне завдання початкової школи полягає не так у тому, щоб навчити, як у тому, щоб здивувати, не дати відповіді, а допомогти сформулювати запитання. Серед орієнтовних «точок подиву» і розуміння можна виокремити загадки слова, числа, предмета природи, моменту історії, Я-свідомості.

Особливий смисл у навчальному курсі першого ступеня мають загадки Я-свідомості, через які формується, зміцнюється і стає дивним для себе основний суб'єкт навчання у школі — учень. Якщо семи-восьмирічна людина не стане дивною для себе, не здивує себе природою, словом, числом, а головне — своїм образом як особистості, яка навчається (навчає себе), то все навчання у найперспективнішій школі буде для неї неефективним. Уроки-діалоги бувають найрізноманітнішими за змістом і формою взаємозв'язку з культурою спілкування. На цьому етапі

⁶⁵ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 163.

орієнтовними щодо змісту навчання є фундаментальні поняття людського буття, вивчення жанрових форм, класичні предметні задачі, задачі на межах предметів, задачі на межах культур, класичні тексти, розвиток особистісних якостей дитини, формування вмінь і навичок спілкування тощо. У наступних класах відбувається послідовне вивчення основних історичних культур.

У 3—4 класах вивчають античну культуру. Процес навчання спирається на розвиток вихідних понять, сформованих у перших двох класах. Античну механіку, математику, трагедію, філософію учні освоюють як моменти цілісної античної культури. Відтворюються в цьому циклі й античні ремесло та фізична культура. Антична культура освоюється в її внутрішній двоїстості, у внутрішньому діалозі з єгипетсько-вавилонською культурою, у діалозі міфологічного та логічного розуміння; у діалозі двох міфологій і двох прагнень — міфологій титанів (сили Хаосу) і Олімпу (сили Космосу). Водночас вона сприймається як діалог з культурами середньовічною і новочасною, діалог різних форм мислення (Дод. 30). Таке сприйняття античності зринає під час різновікового діалогу — діалогу учнів різних класів.

Розгляд античності у 3—4 класах відбувається в актуальному для культури XXI ст. контексті. Це сприяє розкриттю її нових смислів, суголосних актуальним сучасним проблемам. Так, полеміка атомістів і піфагорійців, що пронизує всю культуру античності, є актуальною у тлумаченні сучасних понять квантової механіки. З'ясувалося, що дитячий розум виявляє неабияку здатність сприйняти властиве античному мисленню трактування цих питань. Антична культура реально й усвідомлено поєднує образ і поняття. Ця її якість особливо актуальна для формування мислення молодшого школяра.

У 5—6 класах розпочинається ознайомлення з культурою середньовіччя, її властиве мислення, вибудоване на християнській традиції. Однак заняття у школі не мають нічого спільного з уроками релігії (Дод. 31).

Ідея культури реалізується у навчанні через поезику середньовічних творів. Як і в «античних» класах, не тільки релігійні, а й інші реалії середньовічної культури (математика, мистецтво, праця) осмислюються як моменти єдиного цілого — конкретної культури. Найважливішим осередком цієї культури є храм. «Соціум» культури середніх віків — це не соціум античної трагедії, але життя в лоні храму, яке охоплює такі етапи, як рух до храму, літургія (перебування на межі земного життя і вічності), і знову — рух із храму в своє індивідуальне земне життя.

Учитель особливу увагу звертає на розвиток мовленнєвої, словесної культури, в його роботі найбільший авторитет має слово. Серед основних текстів, з якими працюють діти, окрім Біблії, є «Слово про Ігорів похід».

Робота у 7—8 класах зосереджена на вивченні культури Нового часу (XVII—XIX ст.). Основу навчання становлять викладені у підручниках класичні шкільні курси, але співвіднесені з основними авторськими текстами — першоджерелами XVII—XIX ст. Таке співвіднесення є передумовою ще одного діалогу, адекватного мисленню Нового часу, — між виникненням ідей і їх коментарем (словом підручника). Дискусії, що розгорталися в тогочасній математиці, фізиці, біології, по-своєму поставали у морально-етичних колізіях мистецтва Нового часу (у трагедії Фауста; у драматичному «бути чи не бути» Гамлета; у живописі,

архітектурі, музиці), а також в ідейних, класових зіткненнях. Як і в «античних» і «середньовічних» класах, освоєння культури Нового часу відбувається у наскрізному діалозі з культурами античною і середньовічною. Особлива роль належить при цьому культурі Відродження, яка є найхарактернішою для Нового часу формою діалогу.

Культура Нового часу є енциклопедичною, багатопредметною, з розгалуженими міжпредметними діалогами, що забезпечує сприйняття цілісної структури знання. Водночас це дає змогу варіювати форми навчання, налагодивши діалог між класами «гуманітаріїв», «математиків», «природознавців». На цьому ступені навчання переважає рефлексія (лат. reflexio — відображення, аналіз), діалог культури Нового часу із сучасною для учнів культурою. Як правило, діалог між культурами або в межах певної культури розгортається через зіткнення різних точок зору, способів мислення, світовідчуття. Проблемно-тематичний простір діалогу створюється за рахунок інтеграції таких предметів, культурологічних, філософських курсів, як «Світовий фольклор. Космогонія», «Ремесло і культура», «Художники Відродження. Ідеал людини», «Історія науки та культури» тощо.

Увага учнів 9—10 класів зосереджується на культурі сучасності. На цьому етапі з'єднуються (як моменти сучасного мислення) знання і вміння, «загадки» і «відгадки», напрацьовані в попередніх навчальних циклах. Учні задумуються над такими загальнолюдськими проблемами сучасності, як особистість і суспільство, культура і цивілізація, екологічна безпека та ін. Прилучення їх до інформатики, інформаційних технологій, пізнання особливостей постіндустріальної економіки, автоматизованого виробництва завершує розпочату в попередніх класах роботу.

В 11 класі учні Школи діалогу культур організують діалоги (вільні та за правилами) між класами, широко використовуючи такі форми організації навчання, як взаємонавчання, самонавчання, вільна діяльність, гра, стилізація, імпровізація, тренінг тощо. Цей клас є своєрідною школою — педучилищем, що готує майбутніх викладачів школи.

Загалом принципи Школи діалогу культур зводяться до таких положень:

1) проектування на весь процес навчання особливостей сучасного мислення — мислення «людини культури»;

2) відповідність послідовності класів послідовності сучасного освоєння та осмислення основних історичних культур, що змінювали одна одну в європейській історії, — античної, середньовічної, культури Нового часу, сучасної культури;

3) організація навчання в кожному навчальному циклі на основі внутрішнього діалогу, властивого конкретній культурі, і на цій основі систематичного діалогу, спілкування між різними класами, учнями різного віку, різними культурами, діалогу навколо основних «точок подиву» — вихідних загадок буття і мислення;

4) організація навчання не на основі підручника, а на основі реальних текстів конкретної культури. Результат роботи учня, його спілкування з учителем та з учнями різного віку реалізується в кожному навчальному циклі (в кожній культурі) й у формі авторських текстів-творів, побудованих за творчими

законами культури, що вивчається;

5) створення автором-педагогом особливих для кожного класу і для кожного педагога програм, що передбачають особливі наскрізні проблеми, навколо яких розгортається весь навчальний процес у школі⁶⁶.

Школа діалогу культур актуальна в умовах посилення впливу школи і освіти загалом на формування загальної культури суспільства. Результатом освітньої діяльності в Школі діалогу культур стає базова культура особистості. Головними у культурі є не предмети і знання, а цінності й норми, способи мислення й творчість. У діалозі з учителем, однокласниками кожний утверджує свій неповторний погляд на світ, свою позицію, формує своє «Я» шляхом засвоєння сучасної культури як відродження попередніх культур. У кожній ідеї, кожному слові, образі відбувається діалог різних культур, епох і народів. Результатом спільного творчого пошуку вчителів і учнів є нові почуття, ідеї, взаємини.

Питання для самоконтролю

1. У якому значенні вживається поняття «діалог» у «Школі діалогу культур»?

2. Яке значення діалогічної взаємодії у «Школі діалогу культур»?

3. Які фкості формуватимуться у дітей завдяки навчанню в «Школі діалогу культур»?

⁶⁶ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 169.

ПРИРОДОВІДПОВІДНІ ТЕХНОЛОГІЇ

1. Життєвий і творчий шлях М.Монтессорі.
2. Основні концептуальні положення технології М.Монтессорі.
3. Дидактичні матеріали М.Монтессорі та їх види.
4. Особливості використання дидактичних матеріалів у технології М.Монтессорі.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 79-101.
2. Метод научной педагогики Марии Монтессори : [сост. З.Н.Борисова, Р.А.Семерникова]. – К. : Типография издательства «Преса України», 1993. – 131 с.
3. Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.134-157.
4. Я люблю Монтессори : [пособие для родителей] / Т.Афанасьева, Л.Гребенников, Ю.Дробышевская, К.Сумнительный. – М. : Карапуз, 2004. – 72 с.

1. Життєвий і творчий шлях М.Монтессорі

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

М.Монтессорі народилася у 1870 р. в сім'ї інженера-будівельника. Шістнадцятилітньою вона вступила до Технічної школи Мікеланджело Буанарроті з наміром здобути професію інженера. Однак невдовзі її інтереси переорієнтувалися на медицину. Директор медичної школи при Римському університеті, побачивши її вступні документи, сказав: «Бажання стати лікарем для вас не тільки безпрецедентне, а й неможливе для жінок». При допомозі Папи Лева ХІІ Марія стає першою жінкою-студенткою Римського університету. На той час це був ризикований вчинок, оскільки вища освіта жінок не схвалювалася. У липні 1896 року М.Монтессорі отримала (перша серед жінок в Італії) диплом доктора терапії та хірургії Римського університету. Але працювати за фахом не довелося через недовіру в суспільстві до жінки-лікаря. У 1899 році їй пропонують посаду директора Римського ортофреничного інституту. Тут вона взялась за дуже складну справу – виховання і освіта розумово відсталих дітей, де розробила і застосувала різноманітний дидактичний матеріал, який пізніше увійшов в історію як «Золотий матеріал» Монтессорі.

За власною методикою М.Монтессорі навчила дітей читати і писати так, що на вступному іспиті до народної школи вони виявили значно кращі результати, ніж діти із нормальних сімей. Через рік її роботи, у 1900 році проводилась олімпіада серед молодших класів, і учні М.Монтессорі перемогли дітей звичайних шкіл. Результати підтвердилися. «Це чудо», – говорив англійський дипломат. Марія Монтессорі не чекала такого результату, вона просто працювала

з дітьми. Це викликало справжню педагогічну сенсацію. Успішність, як вважала Монтессорі, залежить від методів навчання: психічний розвиток занедбаних дітей підтримували і стимулювали, а розвиток дітей із нормальних сімей затримували через відсутність індивідуальних програм навчання.

Вона почала працювати зі звичайними дітьми, становище яких у школах було набагато гіршим, ніж її вихованців. Необхідність опиратися на найновіші наукові дані спонукала її до вступу на філософський факультет університету, де вона опановувала проблеми експериментальної психології, дидактику початкової школи, одночасно викладаючи педагогічну антропологію. Результатом цієї праці стала книга «Педагогічна антропологія», в якій Монтессорі підтримує положення свого вчителя, відомого італійського антрополога Джузеппе Серджі про те, що «для відшукування розумних природних методів виховання суттєво необхідно проводити точні та раціональні спостереження над людиною як особистістю, особливо в період до 7 років, оскільки це вік, у якому повинні закладатись основи виховання і культури»⁶⁷.

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

У 1907 р. М.Монтессорі трапилося нагода застосувати на практиці свою теорію та результати перших спостережень і дослідів. Генеральний директор Римської домобудівної асоціації, талановитий інженер Едуардо Таламо, наважившись на соціальний експеримент, запропонував їй відкрити в реконструйованих Асоціацією будинках новий тип дошкільного закладу — денний притулок, школу для малюків. Створений «Будинок дитини» М.Монтессорі використала як своєрідний експериментальний майданчик. Спеціальне середовище в ньому стимулювало природний розвиток дітей. Навчалися вони з 9 до 16 год., а їхні заняття поєднували вільні ігри з молитвами, різноманітну пізнавальну діяльність — зі співами. Все у школі було зорієнтовано на те, щоб привчити дитину до самостійності, сприяти її різнобічному вдосконаленню, допомогти їй організувати свою діяльність, реалізувати свою природу. Не визнаючи класно-урочної системи, М.Монтессорі змінила інтер'єр приміщень, у яких навчалися діти. Переставляти відповідно до своїх потреб легкі переносні столики, маленькі стільчики й крісла могла навіть трирічна дитина. Різновікові Монтессорі-групи об'єднували вихованців від двох з половиною до шести років. Кожен із них вчився працювати наодинці або разом з іншими. Цей вибір дитина робила сама, дотримуючись основних правил групи і спонукаючи до

⁶⁷ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. — К.: Академвидав, 2004. — С. 82.

цього інших. Новачкам допомагали старші, досвідченіші. Здобувши згодом навчальні навички, вони вже допомагали тим, хто цього потребував. Так малюки вчилися поводитися у товаристві різних людей, тобто набували навичок соціальної поведінки.

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

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

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

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

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

Життя М.Монтессорі обірвалося в 1952 р. у Голландії, однак її ідеї популярні й нині. Праці М.Монтессорі перекладені майже всіма мовами світу. Засади Монтессорі-педагогіки реалізують Монтессорі-дитячі садки, Монтессорі-школи. Функціонують вони у країнах Європи, Америки, Азії, Австралії. У деяких університетах та інститутах є відділення, які готують Монтессорі-вчителів. У США, Голландії налагоджено випуск дидактичного матеріалу Монтессорі. З 1929 р. діє Міжнародна асоціація Монтессорі, президентом якої до 1952 р. була сама М.Монтессорі. У 1993 р. було створено Міждержавну альтернативну Монтессорі-асоціацію (МАМА), що об'єднала учених, педагогів-практиків України, Росії, Білорусі, Казахстану, які вивчають і застосовують її технологію⁶⁸.

⁶⁸ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 80-85.

На початку ХХ ст. навчально-виховні заклади, що реалізовували ідеї М.Монтессорі, діяли і в нашій країні, однак згодом у зв'язку з уніфікацією типів освітніх закладів, програм і методів роботи з дітьми, а також через різку критику теорії Монтессорі за її невідповідність комуністичній ідеології їх було заборонено. На початку 90-х років ХХ ст. вітчизняну Монтессорі-педагогіку відроджено. У 1994 році було засновано Український Монтессорі-центр, який працює у спільній програмі з Київською модельною школою Монтессорі в межах проекту «Відродження гуманістичної педагогіки системи М.Монтессорі в Україні». З 1998 року керівником проекту є Борис Жебровський, якому належить ідея відкриття школи Монтессорі для українських дітей. Першу Монтессорі-школу засновано в Києві у 1992 р. Вона є членом Міжнародного товариства Монтессорі, штаб-квартира якого розташована в Нідерландах, та Американського товариства Монтессорі. Зусиллями педагогів створено українську модель такої школи, повністю адаптовану до умов та соціальних потреб українського суспільства, національної культури, звичаїв, традицій⁶⁹.

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

2. Основні концептуальні положення технології М.Монтессорі

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

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

Філософія виховання М.Монтессорі заснована на власних спостереженнях за дітьми, гуманістичних традиціях Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, які визнавали особливу значущість вродженого потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові. Результати спостережень за кожною дитиною фіксують у щоденнику спостережень, зведених таблиці та в листі спостережень (Дод.32).

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

⁶⁹ Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.145-146.

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

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

- сенситивний період розвитку мовлення (0—6 років);
- сенситивний період сприйняття порядку (0—3);
- сенситивний період сенсорного розвитку (0—5,5);
- сенситивний період сприйняття маленьких предметів (1,5—2,5);
- сенситивний період розвитку рухів і дій (1—4);
- сенситивний період розвитку соціальних навичок (2,5-6)⁷⁰.

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

3. Дидактичні матеріали М.Монтесорі та їх види

Центральне місце у педагогічній технології М.Монтесорі належить дидактичному матеріалу, який є важливим засобом становлення фізичних і психічних функцій дитини, розвитку її творчості, уваги, волі, навчання письма та елементарної математики. Він є зовнішнім стимулом, що привертає увагу дітей, ініціює процес їхнього зосередження. Матеріал не лише знайомить дитину з предметами та їх ознаками, а й дає їй змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Допомога педагога при цьому незначна, а керівництво діяльністю дитини є опосередкованим.

Усі Монтесорі-матеріали розроблені експериментально. Лише після тривалої і ретельної перевірки, відкидаючи все, що не фіксувало інтересу та уваги і не

⁷⁰ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 87.

стимулювало самостійних повторних вправ дітей, М.Монтессорі визнавала їх придатність. Матеріал повинен задовольняти реальні потреби дитини, враховувати її здібності, бути доступним їй у потрібний момент розвитку. Тому для кожного матеріалу М.Монтессорі запропонувала вікові рівні. Оптимальний час для дитини педагог має визначати шляхом спостереження та експериментування.

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

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

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

Дидактичні матеріали Марії Монтессорі належать до таких навчальних розділів:

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

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

у повсякденному житті дитина стає незалежною від дорослих, самостійною, що посилює почуття власної гідності, самоцінності; у неї формується вміння співвідносити свої дії й володіти собою; розвивається почуття відповідальності, організованість; засвоюються і вдосконалюються моделі соціальної поведінки; реалізується потреба у руховій активності; формується внутрішній духовний склад. Виконання цих вправ готує дитину до складніших завдань, стимулює її емоційний, соціальний та інтелектуальний розвиток.

Вправи у повсякденному житті поділяють на види.

1) Підготовчі вправи (елементарні маніпуляції) на контроль і координацію рухів. Вони охоплюють підготовку робочого місця, а також вправи, виконуючи які діти вчаться переносити з одного місця на інше стільчики, розгортати й згортати килимки, переставляти й переносити різні предмети, матеріал для роботи, нічого не зачіпаючи і обминаючи інших дітей, пересипати сипкі речовини, переливати воду (Дод 33.).

2) Піклування про себе (миття рук, чищення взуття, застібання й розстібання гудзиків, зміжок, кнопок та інші види догляду за собою) (Дод.34).

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

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

5) Особливі вправи для розвитку координації рухів (ходіння по лінії (Дод. 35) та вправи в тиші)⁷¹.

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

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

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

⁷¹ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 94-95.

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

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

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

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

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

Користуватися сенсорними матеріалами дитина починає у трирічному віці. Спершу їй пропонують дерев'яні блоки з вкладними циліндрами, розміри яких змінюються у певній послідовності (Дод. 36). Дитина може маніпулювати циліндрами, виймаючи їх з отворів за допомогою невеликої кнопки зверху. Такі кнопки мають також дерев'яні плоскі фігури з ботанічного та геометричного комодів (ящиків та шафок з матеріалами для вивчення рослин і геометричних фігур), різноманітні географічні пазле-карти (англ. puzzle — гра на витримку) — карти, поділені на частини за різними ознаками: координатами країн, материків тощо (Дод. 37), робота з якими розвиває дрібну моторику (тонкі рухи) руки.

Серед сенсорних матеріалів є Рожева вежа (Дод. 38), яка сприяє засвоєнню понять «великий», «маленький», розвиває окомір, Коричнева драбина (формує уявлення про поняття «товстий», «тонкий», розвиває окомір), Червоні штанги (для засвоєння понять «довгий», «короткий», розвиває окомір), таблички з піщаного паперу (сприяють розвитку тактильного відчуття, розвитку дрібної моторики, підготовці до письма), слухові й смакові коробочки (відповідно для розвитку слухових і смакових відчуттів), геометричні тіла (для ознайомлення дитини з науковими назвами та ознаками об'ємних тіл) та ін.

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

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

Сенсорні матеріали опосередковано готують дитину до сприймання математичних знань. Дитячий розум одночасно всотує багатоманітний сенсорний і моторний досвід, природно розвиваючи при цьому математичні здібності. Математичні Монтессорі-матеріали складені так, щоб зримо поставав зв'язок арифметики та геометрії. Наприклад, «Золотий матеріал» з намистин допомагає дитині не лише сформуванню понять про числа та операції з ними, а й уявити одну намистину як точку, десяток — як пряму, сотню — як квадрат десяти, тисячу — як куб десяти (Дод. 39). М.Монтессорі розглядала математичну освіту як єдине ціле, прагнучи зробити дитину здатною за допомогою математичного мислення досягнути світ природи, культуру.

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

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

В освітніх закладах, які використовують технологію М.Монтессорі, є спеціальна зона — «Космічне виховання», в якій зосереджено різноманітний розвивальний матеріал: глобуси, географічні карти, астрономічні календарі, за якими діти встановлюють час року, місяць, день тижня, число, день свого народження, візуально визначають відрізок прожитого року (Дод. 40). Крім календарів, там є об'ємний і площинний макети Сонячної системи, карти зоряного неба. Макети допомагають дітям дізнатися, що планети відрізняються розміром і що кожна з них розташована на певній відстані від Сонця. Дитина Монтессорі-школи легко розміщує планети Сонячної системи на відповідні орбіти, позначаючи їх картками з написами. Попрацювавши з об'ємним макетом, на якому кожна планета має форму кулі, діти розпочинають роботу з площинними зображеннями планет. Сформовані на об'ємному макеті уявлення вони легко

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

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

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

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

4. Особливості використання дидактичних матеріалів у технології М. Монтессорі

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

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

Важлива роль при цьому належить *презентації (основному уроку)* — демонстрації дитині правильного використання нового матеріалу. Її мета полягає не лише в ознайомленні з основними якостями і застосуванням матеріалу, а й у створенні для педагога можливостей більше дізнатися про дитину та її внутрішній розвиток. Оптимальний вибір моменту для такого уроку залежить від уважності та досвіду педагога. Основний урок повинен вибудовуватися на основі індивідуального підходу, оскільки діти в один і той самий момент не можуть мати однаковий рівень розвитку.

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

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

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

Забезпечення свободи дитини можливе за дотримання таких умов:

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

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

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

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

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

1. Асоціація сенсорного сприйняття предмета з його назвою. Суть етапу полягає у встановленні педагогом зв'язку між предметом або ознакою і його назвою. Монтесорі-вчитель називає дитині предмети, властивості або кількості: «Це...» Нові терміни бажано повторити кілька разів, залучаючи при цьому слухове, зорове, тактильне (пов'язане з відчуттям дотику), стереогностичне (стосується пізнання об'ємних фігур та їх просторових відношень) сприймання дитини, її баричне (пов'язане з атмосферним тиском) відчуття, мускульну пам'ять. Наприклад, при запам'ятовуванні назв геометричних тіл педагог показує, як їх обмацують з усіх боків двома руками, дає їх по черзі дитині, щоб та повторила дії, і називає їх: «Це куля. Це куб. Це конус». Знайомлячи з назвами кольорів, він промовляє і вказує на відповідну табличку: «Це зелений. Це білий. Це фіолетовий».

2. Розпізнавання предмета чи ознаки, що відповідає назві. На цьому етапі дитині дають завдання типу: «Дай мені... Покажи мені...» Виконуючи їх, вона не просто пасивно споглядає предмети, а й активно діє з ними. Таких завдань має

бути достатньо, щоб дитина краще запам'ятала нові поняття. Вони повинні бути різноплановими, що підтримує інтерес до них, стимулює рухову активність. Наприклад, працюючи з геометричними тілами, можна запропонувати не тільки подати чи показати їх, а й попросити дитину: «Поклади, будь ласка, кулю в кошик. Постав конус на куб. Поклади кулю на долоню лівої руки».

Перший і другий етапи сприяють збагаченню пасивного словника дитини.

3. Запам'ятовування слова, що відповідає предмету або ознаці. На цьому етапі нові терміни переходять із пасивного словника в активний. Для сприяння цьому педагог вказує на предмет і ставить запитання щодо його назви, будь-якої властивості або представлені ним кількості: «Що це? Який це? Скільки це?»⁷².

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

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

Питання для самоконтролю

1. Який основний принцип школи М.Монтессорі?
2. Яка роль дидактичних матеріалів у технології М.Монтессорі?
3. Які етапи містить урок номенклатури?

⁷² Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 93-94.

АЛЬТЕРНАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

1. Вальдорфська педагогіка.

- а) Р.Штайнер, виникнення і розвиток його технології
- б) Особливості змісту вальдорфської педагогіки

2. «Школа успіху і радості» С.Френе

- а) Життєвий шлях та особливості педагогічного доробку С. Френе
- б) Особливості педагогічної технології С.Френе «Школа успіху і радості»

1. Вальдорфська педагогіка

а) *Р.Штайнер, виникнення і розвиток його технології*

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

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

Після закінчення реального училища Р.Штейнер вступив до Вищого технічного інституту у Відні й одночасно відвідував курси філософії, вивчав праці Гете, писав статті. Його старання були помічені науковою громадськістю, і вже двадцятидворічним він працював редактором і видавцем природничо-наукових праць Гете. Невдовзі отримав запрошення взяти участь у найзначнішому виданні праць Гете — виданні герцогині Софії, спадкоємиці його архіву. У Веймарі молодий дослідник працював над роботами з ботаніки та зоології. У 1886 р. опублікував своє дослідження «Основи теорії пізнання Гете», а в 1891 р. — «Істина й наука», в якому, як і в попередньому, зосередився на проблемах теорії пізнання. У 1894 р. Р.Штейнер оприлюднив свій головний філософський твір «Філософія свободи», в якому спробував довести, що справді людським у людині є творча свобода.

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

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

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

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

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

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

У 1933-1945 рр. на території фашистського рейху вальдорфські виховні заклади були закриті, педагоги зазнавали репресій. Рух за відкриття вальдорфських шкіл і дитячих садків поновився після Другої світової війни і охопив багато країн⁷³.

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

б) особливості змісту вальдорфської педагогіки

Протягом усього життя Р.Штейнер розвивав і пропагував ідею існування надчуттєвої дійсності, яку можна пізнати за допомогою інших, ніж фізичні, органів чуття. Такий шлях пізнання він назвав антропософією, тобто мудрістю про людину. Принципово важливим положенням антропософської педагогіки є ідея поступального і цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв'язку із

⁷³ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 114-118.

соціальним оточенням. Р.Штейнер розглядав розвиток як реалізацію глибинних життєвих сил, який, однак, не є повністю спонтанним і незалежним від умов життя процесом. «Саморозвиток» має внутрішню логіку, детермінацію, фізіологічне обґрунтування. У зв'язку з цим він виокремлював *семирічні етапи розвитку*, які мають свої «вирішальні трансформації». Водночас Штейнер звертав увагу на троїстий характер психіки дитини (інтелект, почуття, воля), обумовлений станом її духу, тіла і душі. Тому всі повідомлення, які отримує дитина від дорослого, повинні бути сповнені життям, «щоб рости разом з нею». У цьому контексті розкривається мета вальдорфської педагогіки — виховання людей, орієнтованих на навколишній світ, чутливих до нового, здатних приймати усвідомлені рішення і брати на себе відповідальність за них і свої дії.

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

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

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

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

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

В організаційному аспекті принцип свободи означає, що вальдорфська школа існує на засадах самоуправління, згідно з якими всі важливі організаційні питання і проблеми вирішує колегія вчителів, що збирається традиційно у четвер після занять. У школі відсутня вертикальна структура влади і підпорядкування. В її справах постійно беруть участь батьки. Їхній ентузіазм у заснуванні й підтриманні

діяльності школи не менш значущий, ніж ентузіазм учителів. Усі найважливіші питання життя школи вирішуються на спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях.

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

Головною фігурою навчально-виховного процесу у вальдорфській школі є класний учитель, який викладає в одному класі (з 1-го по 8-й) усі загальноосвітні предмети (математику, рідну мову та літературу, фізику, ботаніку, антропологію, географію, історію тощо). Навчальний процес відбувається без підручників і методик, весь навчальний матеріал учитель використовує як єдине ціле, що поступово розгортається й формується. Навчальний план «у кожному конкретному випадку повинен вичитуватися з конкретної концепції дитини» (Дод. 41). Немає у вальдорфській школі й оцінок. Замість них, учитель постійно дає образні характеристики дітям та їх роботі (Дод. 42).

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

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

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

У вальдорфських школах вивчають також предмети, нехарактерні для традиційної школи, що має на меті надати більшої естетичної та практичної спрямованості процесу навчання, забезпечити тісну взаємодію теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю, інтеграцію різних галузей знань. Такою дисципліною передусім вважають *евритмію* (грец. eurhythmia — прекрасний ритм, благозвучність, стрункість) — тобто, виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. В евритмії кожен звук постає як зримий образ, оскільки відповідає специфічному руху. У музиці, наприклад, через рух відкривається тональність, передаються інтервали, тобто весь світ стає зримим. До евритмії як мистецтва руху, «видимої мови», «видимої музики», за переконанням Р.Штейнера, не можна ставитися лише як до сценічного мистецтва, вона мусить бути невід'ємною частиною педагогічного процесу, оскільки здійснює гігієнічний, навіть терапевтичний вплив на дитину, сприяє виробленню

її спритності, координації рухів, розвитку музичного слуху, образотворчих здібностей, уяви, фантазії. Важливу роль відіграє евритмія й у вихованні соціальної поведінки дітей, адже гармонійності в ній Можна досягти лише за взаємної уваги та поваги. Спектр занять евритмією у вальдорфських школах широкий. Він охоплює виконання найпростіших ритмів і вправ (молодші класи), ретельно підготовлені виступи на шкільній сцені з ліричними, драматичними, музичними виставами (старші класи) тощо.

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

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

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

Використання дерев'яних переносних стояків дає змогу розділити групову кімнату на окремі куточки. На ці стояки діти можуть накинути кольорові хустинки і зробити кімнатку або печерку для гри. В таку хустинку можна загорнутися самому або загорнути в неї ляльку. Це сприяє створенню педагогічно збагаченого розвивального середовища, стимулює розвиток уяви дитини. У вальдорфському дитячому садку вихователі роблять іграшки — зшиті або зв'язані власноруч ляльки, тварини з вовни і тканин. Вони приємні на дотик, не викликають у дитини напруження. У ляльок немає облич, що дає змогу бачити в них ті обличчя, які виникають в уяві й можуть змінюватися під час гри. А чим менш фіксовані іграшки, тим більшим є простір для дитячої фантазії, тим різноманітніше їх можна використовувати у грі.

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

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

породжується естетикою обстановки і ставленням вихователя.

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

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

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

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

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

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

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

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

Уся група бере участь і в *грі на музичних інструментах, у співах*. Як правило, на цих заняттях вихователь у присутності дітей багато співає, грає на флейті або металофоні (ксилофоні), розповідає історії або читає вірші про звуки. Природний людський голос розвиває у дітей слух. На інструментах вони імітують гру

дорослого. Для розвитку почуття ритму обирають пісні, які діти готові часто слухати або наспівувати. Вальдорфські вихователі дуже багато уваги приділяють формуванню мови, дбають, щоб вона була зрозумілою, добре артикульованою, плавною, повільною, мелодійною.

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

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

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

Із закінченням казки завершується день у вальдорфському садку, який традиційно триває 4—5 год. За переконаннями Р.Штейнера, триваліше перебування дитини і товаристві інших дітей і в розлуці з мамою надзвичайно втомлює її. Крім того, дитина повинна усвідомлювати власний світ, у центрі якого перебуває сім'я, а в центрі сім'ї — батьки й вона. Існування власного світу сповнює дитину впевненістю у собі, необхідною їй у житті⁷⁴.

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

⁷⁴ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. — К.: Академвидав, 2004. — С. 123-129.

2. «Школа успіху і радості» С.Френе

а) життєвий шлях та педагогічна діяльність Селестена Френе

Селестен Френе (1896-1866) – французький педагог, який розвивав ідеї гуманізму та створив модель нової школи, спрямованої на активізацію пізнавальної діяльності дитини. Технологія французького педагога Селестена Френе (1896—1966) «Школа успіху і радості» заснована на ідеях гуманізму і самовідданої любові до особистості дитини. Вона запропонувала оригінальне розв'язання проблеми організації життя дітей, різноманітні експерименти щодо активізації їх пізнавальної діяльності, форми і методи виховної роботи. Це забезпечило їй високу популярність серед педагогів країн Європи, Америки, Африки. Багато прихильників здобула ця технологія в Україні, оскільки основоположні тези Френе загальноспівзвучні ідеям вітчизняних педагогів-новаторів, які прагнуть до створення гуманістичної педагогіки.

С. Френе народився 15 жовтня 1896 року в м. Грас, що на півдні Франції, в селянській родині. Вже в початковій школі він виявив неабиякі здібності, і батьки вирішили віддати сина на навчання до середньої школи. У 1913 р., завершивши обов'язкове навчання, він вступив до нормальної школи м. Ніцци. Тогочасні французькі нормальні школи діяли як навчальні заклади інтернатного типу, в яких діти перебували на державному забезпеченні. За змістом діяльності то були педагогічні училища, які готували вчителів для системи початкової освіти. С. Френе не вдалося закінчити навчання в цьому закладі, оскільки почалася Перша світова війна. Вісімнадцятирічний юнак став солдатом. У 1915 р. в бою під Верденом його було тяжко поранено. Чотири роки довелося лікуватися в госпіталях.

У 1920 р. С. Френе розпочав педагогічну діяльність у малокомплектній школі маленького міста Приморських Альп. Система освіти у тодішній Франції була пройнята духом традиціоналізму і вважалася однією з найконсервативніших систем у країні. Зорієнтованість методики початкового навчання на дослівне запам'ятовування, застосування принципу багаторазового повторення матеріалу під час навчального процесу не сприяло міцності засвоєння знань, не стимулювало інтелектуальності та емоційної активності дітей, не розвивало їх аналітичного і критичного мислення. Не сприйнявши консерватизму французької школи, С. Френе захопився ідеями популярного на той час руху «Нове виховання». Ця міжнародна педагогічна течія увібрала в себе різні за ідейно-теоретичними концепціями установки, однак її учасників об'єднувала спільна ідея — рішуче неприйняття традиційної педагогіки. У 1924 р. Френе взяв участь у конгресі Міжнародної ліги «Нового виховання» у Швейцарії.

У пошуках нових, адекватних дитячому розвитку способів передавання знань він налагодив стосунки з керівниками об'єднання «Нове виховання» А. Фер'єром, Е. Клапаредом, Р. Кузіне, познайомився з М. Монтессорі, активно листувався з Ж.-О. Декролі. Значний інтерес викликала у нього система реформованих шкіл Х. Літца в Алтоні (Німеччина), в яких діти навчалися майже без втручання вчителя. Йому були близькі ідеї Ж.-Ж. Руссо щодо важливості трудового виховання. Однак С. Френе не став фанатичним послідовником жодного з них, а наполегливо шукав власні шляхи оновлення школи і невдовзі запропонував їх у своїй педагогічній

концепції.

Його система вирішального значення надавала досвіду дитини, набутому в сім'ї, школі, у процесі спілкування. С. Френе був переконаний, що дитина сама створює себе як особистість, а педагог повинен допомагати розвивати те, що їй органічно притаманне. Отже, центром педагогічної діяльності він вважав особистість дитини, яка розкриває свої потенційні можливості, її самоактуалізацію, а не отримання нею абстрактних знань.

Він учив дітей шукати способи втілення моральних лозунгів у життя, пропонуючи їм поміркувати протягом тижня над такими девізами, як «Я хочу бути шанобливим до своїх батьків», «Я хочу бути завжди готовим прийти на допомогу своїм товаришам» тощо. Особливу увагу молодий учитель приділяв формуванню добрих стосунків у шкільному колективі, підтриманню порядку й чистоти в класах, у своєму щоденнику відзначав особливості поведінки кожного учня, його досягнення і проблеми.

У 1923 р. за результатами іспиту С. Френе здобув право викладати у вищій школі, однак продовжив працювати у своїй школі. У середині 20-х років ХХ ст. його експерименти стали відомі широкій педагогічній громадськості. У 1927 р. сформувався Кооператив прибічників світської школи — об'єднання учителів початкових класів, які поділяли його погляди. Невдовзі він був перетворений на Інститут сучасної школи з виробництва і розповсюдження навчальних матеріалів. З ініціативи С. Френе було створено Міжнародну федерацію прибічників «Нової школи», яку він очолював протягом багатьох років, засновано кілька педагогічних журналів, що працювали під його опікою.

Протягом 1934—1935 рр. за підтримки соратників С. Френе побудував власну школу в м. Вансе. То був одноповерховий будинок павільйонного типу зі світлими, просторими класними кімнатами, басейном у центрі подвір'я. Школа працювала як інтернат для дітей переважно з малозабезпечених сімей.

Спершу С. Френе прагнув лише частково вдосконалити навчально-виховний процес тогочасної школи. Та згодом він переконався в необхідності перебудувати всю систему навчання. Створена ним під час теоретичних і практичних пошуків модель нової школи поєднувала різні за функціями елементи: шкільну типографію, шкільний кооператив, «вільні тексти», робочу бібліотеку тощо. Обов'язковим чинником її функціонування була радісна, ділова атмосфера. У першій половині дня одна група учнів самостійно навчалася, звертаючись, якщо необхідно, за допомогою до вчителя, інші діти групами чергували на кухні, працювали на городі або в майстернях. До обіду підбивали підсумки, обговорювали «вільні тексти», повідомлення, проводили консультації. У другій половині дня вихованці займалися спортом, гралися, працювали в майстернях. Увечері в присутності всієї школи С. Френе підсумовував зроблене за день. Кожний учень і кожний клас мали свої програми на день, тиждень, місяць. Для виконання групового завдання діти самостійно обирали собі товаришів, не рідше одного разу на три тижні вони звітували.

Нову модель школи Френе підтримувала і його дружина Еліз — талановитий педагог-новатор, за освітою — художник. Вона розвивала творчі, музично-художні здібності дітей, допомагала їм опановувати різні художні техніки,

видавала книги і журнали про дитячі роботи. Подружжя об'єднувало навколо себе однодумців, обмінюючись із ними міркуваннями про шляхи вдосконалення педагогічного процесу.

Консервативно налаштовані представники шкільного критикували С. Френе, стверджуючи, що в його школі дітей виховують в дусі аморальності й неповаги до національних традицій. Та на його захист стали демократичні організації, відомі представники інтелігенції — письменники Анрі Барбюс (1873—1935) та Ромен Роллан (1866—1944).

На початку 30-х років ХХ ст. у Франції було створено Міжнародний фронт захисту дитини, що мав антифашистську, демократичну спрямованість. До нього входили відомі педагоги і психологи; одним із ініціаторів створення цього фронту, був С. Френе. Під час Другої світової війни Френе зазнавав переслідувань з боку профашистського режиму, майже два роки перебував у концтаборі. Після звільнення брав активну участь у русі Опору.

Після смерті С. Френе (1966) прихильники його технології розділилися на два табори: теоретиків ідей і практиків, налаштованих на пряме передавання практичного досвіду.

Завдяки досягненням науково-технічного прогресу в останні десятиліття суттєво удосконалилася «техніка» Френе. В сучасних дитячих садках і школах використовують «вільні тексти», копіювальну техніку, літературу з робочої бібліотеки, знімають відеофільми, записують аудіокасети і компакт-диски, влаштовують спектаклі. Існує інформаційна мережа для вихователів і вчителів. Учні різних шкіл спілкуються між собою віртуально, один учитель може одночасно вести урок у кількох школах. Майже в кожному дошкільному закладі і початковій школі періодично друкуються дитячі розповіді, фотографії, малюнки, відомості для батьків.

Нині до 10 тис. французьких учителів застосовують технологію Френе. Іншого такого масового неформального і разом з тим персоніфікованого напрямку немає не лише у Франції, а й у світі. У щорічних конгресах створеної С. Френе федерації прибічників «Нової школи» беруть участь тисячі делегатів, серед яких є педагоги з інших країн. Продовжується випуск заснованих французьким новатором педагогічних журналів. Регулярно видається серія методичних посібників під загальною назвою «Педагогіка Френе. Документація для вчителів». Постійно перевидаються книги й брошури С. Френе.

Сучасні послідовники Френе підкреслюють міжнародне значення його системи, вважаючи, що «педагогіка Френе не є специфічно французькою, як Ейфелева вежа»⁷⁵. За їх глибоким переконанням, Френе викликав живий інтерес серед педагогічної громадськості багатьох країн, оскільки він вловив ті об'єктивні вимоги, які демократичне суспільство має ставити школі.

б) особливості педагогічної технології С. Френе «Школа успіху і радості»

Селестен Френе був прихильником концепції школи общинного типу, до

⁷⁵ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 130-135.

основних ознак якої належать:

- єдині цінності і «соціальний дух»;
- визнані всіма шкільні символи (особливе місце серед них належить шкільній газеті; вироблені на загальних зборах єдині правила поведінки;
- захист прав особистості кожної дитини, основою якого є самоуправління школи;
- спільна трудова діяльність, яку діти організують і переживають разом.

У співдіяльності дітей має панувати демократія, вчителі не змушують їх до перемог і досягнень вершину навчання за допомогою оцінок, а враховуючи прогалини, разом вкладають програму подолання проблем. Тому концепція С.Френе здобула назву «Школа успіху і радості».

Основними засобами реалізації виховної мети С.Френе вважав природу, працю в школі-майстерні, розумову діяльність під час індивідуальних занять за планом і графіками, художню творчість, набутий у процесі трудової діяльності власний досвід дитини. Він виокремив такі етапи виховання:

1. Виховання в сім'ї (від народження до 2 років). Рання соціалізація малюка дуже важлива. Ключову роль у цей період відіграють батьки, від взаємодії з якими значною мірою залежать успіхи виховання на наступних стадіях розвитку.

2. «Дитячий заповідник» (від 2 до 4 років). Це особливий вид дошкільних закладів, де дитину готують до життя в насиченому розвивальному середовищі, яке допомагає їй пізнавати світ «на дотик». Завдання вихователя полягає в постійному вдосконаленні обладнання «заповідника», що сприятиме досвіду вихованців.

3. Дитячий садок (від 4 до 7 років). У цей період виховання дитини має відбуватися в процесі «роботи-гри» з використанням відповідних матеріалів, знарядь, технічних засобів, за допомогою яких вона навчається підпорядковувати середовище собі.

4. Початкова школа (від 7 до 14 років). На цьому етапі дитина продовжує діяльнісне пізнання світу, освоєння навколишнього середовища в дії. Новою формою навчання стають уроки⁷⁶.

С.Френе був прихильником ранньої соціалізації дитини у відповідно організованому дошкільному закладі («дитячому заповіднику»). Обов'язковою для його нормального функціонування він вважав наявність природного середовища, яке надає вихованцю необхідний «матеріал» та забезпечує умови для фізичного та емоційного розвитку. Основним методом виховання в «Школі успіху і радості» було «пізнання на дотик», що потребувало різноманітності навколишнього середовища. Під час спеціальних уроків-прогулянок діти спостерігали природне й людське середовище, а потім усно і письмово викладати свої враження.

У початковій школі, на думку С.Френе, *природа* також є важливим чинником виховання поряд із механічною працею, розумовою діяльністю та художньою творчістю.

⁷⁶ Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.189.

Так, *механічна праця* з допомогою знарядь праці пришвидшує процес «пізнання на дотик». Дитина вчиться усвідомлено користуватися інструментами для досягнення своєї мети. *Розумова діяльність* виявляється в умінні вихованця володіти мовленням і руками, що допомагає контактувати зі світом, поглиблювати свої знання. *Художня творчість* є важливим засобом чуттєвого пізнання дитиною світу. Тому важливу роль відіграють ляльковий театр, співи, ритміка.

Важливим аспектом технології С.Френе є *трудове виховання*. Саме діяльність, праця допомагають вихованцям ознайомлюватися з навколишнім світом, осягати світ у розвитку.

Педагогічна технологія С.Френе ґрунтується також на ідеї про *опори-бар'єри* – чинники, які одночасно дисциплінують і стримують дитину. За певних обставин і правильно організованої діяльності дитячого закладу опорами в розвитку вихованця стають сім'я, суспільство, вчителі та індивідуальні плани роботи, які педагог складає разом з вихованцем на тиждень, місяць і потім фіксує результати діяльності⁷⁷. Складання таких індивідуальних планів роботи вимагає від педагога ретельної підготовки загальних планів для всього класу і одночасної організації індивідуального планування з використанням карток самоконтролю з арифметики та граматики, інформаційної картотеки, каталогу, робочої бібліотеки тощо. Індивідуальні плани роботи актуалізують такий важливий виховний ресурс, як самоорганізація дитини. Склавши (з допомогою вчителя) особистий план роботи, вона намагається виконати його. Завдяки цьому формуються наполегливість, сила волі, здатність працювати в колективі.

С. Френе був переконаний, що для втілення у життя прогресивної педагогічної теорії необхідно створити і впровадити «нові матеріальні засоби навчання і виховання». Найважливішим серед них, на його думку, була б шкільна типографія, зі створення якої він розпочав свою експериментальну роботу. Тривалий час типографські машини були обов'язковим устаткуванням кожної школи, що працювала за його технологією. За переконаннями С. Френе, типографія дає змогу налагодити системну і цілеспрямовану роботу з так званими «вільними текстами» — невеликими за обсягом творчими розповідями дітей про свої родини, друзів, плани на майбутнє, враження від екскурсій та прогулянок. Кращі «вільні тексти» вчитель відбирав для обговорення, під час якого діти вносили корективи, доповнення і приймали до друку. Надалі ці матеріали використовували як навчальні посібники.

Шкільну типографію і «вільні тексти» С. Френе вважав найяскравішими символами нової школи, практичним втіленням ідей збагачення навчально-виховного процесу, постійного вивчення особистості дитини, врахування її інтересів і потреб. «Вільний текст» він використовував не лише як навчальну вправу, а насамперед як важливий соціально-психологічний тест, результати якого допомагають зрозуміти особливості усвідомлення дитиною себе і соціального середовища. Водночас вони репрезентують новітню технологію

⁷⁷ Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.190-191.

мовленнєвого розвитку дітей. На відміну від традиційних методів, основою яких була імітація дитиною мови дорослих, неефективних односторонніх вправ на формування граматичної правильності мови, «вільні тексти» повертають у школи рідну мову як живий засіб спілкування. З огляду на це було створено оригінальний метод навчання читання. Застосування поширеного традиційного складового методу, згідно з яким діти хором читали з настінних таблиць відірвані від реального життя слова і речення, породжувало труднощі, пов'язані з переходом до читання і розуміння смислу текстів. С.Френе дійшов висновку: «Сприйняття тексту не є синтетичним, буква за буквою; воно цілісне. Ця властивість сприймання повинна бути використана при навчанні читання, коли воно (читання) розгортається від цілісного сприйняття слів до складів і, нарешті, звуків». У цих міркуваннях С. Френе обґрунтував аналітико-синтетичний метод сприйняття тексту. Читання письмового тексту він розумів передусім як пошук смислу. Однак читання є невіддільним від письма, тому навчання читати повинно бути організовано навколо творчої письмової діяльності. Наприклад, дитина розповідає, а вчитель записує її розповідь на дошці простими словами. Діти читають їх, переписують у зошити, а окремі слова — на картки для використання при складанні нових розповідей.

Під час створення текстів, заснованих на враженнях, шестирічна дитина повинна відбирати відповідні букви з каси букв. Така діяльність, за спостереженнями С. Френе, дає дітям більшу радість, ніж просте почуття задоволення. Складання слова з окремих букв полегшує запам'ятовування графічної структури найуживаніших слів.

Педагогічна система С. Френе принципово відмовляється від систематичного використання підручників, особливо у початковій школі, оскільки це, за твердженнями її прихильників, унеможлиблює індивідуалізацію навчання, пригнічує органічні інтереси дитини, нав'язує сліпу віру в друковане слово.

Для систематичного набуття учнями нових знань Френе створив оригінальні навчальні посібники — особливі картки, кожна з яких містить або частину навчального матеріалу з певного предмета, або конкретне завдання (текст для граматичної вправи, арифметичну задачу, питання з історії, географії тощо). Нумеровані картки систематизовано у спеціалізованих картотеках за предметами або комплексними темами. Для занять кожна дитина з допомогою вчителя підбирає потрібні картки, використання яких дає змогу усвідомлено засвоювати навчальний матеріал в індивідуальному темпі, приділяючи більше уваги питанням, які особливо цікавлять. Зміст і послідовність навчальних карток систематично оновлюється з урахуванням нової інформації, а відповідно — нового оцінювання висновків. Участь у створенні цих своєрідних посібників беруть за дорученням учителя старші учні.

Педагогічна технологія С. Френе передбачає чітке планування навчального процесу. Вчитель відповідно до державної програми для початкової школи планує роботу на місяць. За цим планом кожна дитина з допомогою вчителя складає індивідуальний тижневий план, у якому відображає основні види своєї роботи. Це дає учням змогу краще розуміти навчальні завдання, самостійно розподіляти свій час і зусилля, розвиває почуття відповідальності. Індивідуальна робота має

першочергове значення у формуванні особистості й у засвоєнні знань.

Щоп'ятниці у другій половині дня дитина підсумовує зроблене за тиждень («Підсумок мого тижня»), користуючись умовними позначками:

— зеленим кольором: «я виконав індивідуальний план цілком»;

— оранжевим: «мені не вдалося цілком виконати свій план»;

— червоним: «мені не вдалося виконати свій план, і я потребую допомоги на наступному тижні».

Навчальний день у школі ділиться на дві частини. Першу половину дня старші учні займаються здебільшого самостійно за своїм планом: одні складають «вільні тексти», інші виконують завдання на картках, треті готують матеріали для типографського набору. Вчитель у цей час більше уваги приділяє молодшим школярам: організовує їхнє читання, вчить писати, займається малюванням тощо. Паралельно намагається не випускати з поля зору старших учнів, допомагаючи їм розібратися з навчальною картотекою або типографським станком.

У другій половині дня у типографії друкується написане дітьми вранці; підводять підсумки роботи: учні роблять доповіді, читають надруковані тексти. Автори найкращих робіт заохочуються⁷⁸.

Однією з найнегативніших рис традиційної шкільної практики С. Френе вважав недосконалу систему оцінювання, яка, за його переконаннями, не відтворює реального стану успішності, породжує показовість, нездорове суперництво, нещирість, егоїзм. Це зауважував і К. Ушинський: «У самолюбстві французька педагогіка знайшла найсильніший важіль і працює ним немилосердно. Задля цієї мети французи винайшли багато «геніальних» засобів: нагороджують своїх вихованців орденами, надають чини і друкують їх імена в газетах». Традиційною для французької школи була система так званої класифікації — встановлення рангу учня відповідно до навчальних успіхів («перший», «третій», «сьомий» та ін.). Змагання однолітків С. Френе вважав доцільним у спорті, іграх і був принциповим противником використання їх у навчальній діяльності, вбачаючи у цьому причини комплексів неповноцінності, глибоких особистісних негараздів у житті людини.

Педагогічна технологія С. Френе передбачає використання у навчанні методу *проб і помилок* («експериментального намацування»), оскільки знання не може передаватися у готовому вигляді «вчителем, який знає, учневі, який не знає». Набагато важливіше навчити дитину мислити, допомогти їй оволодіти методом пізнання, критичним ставленням до дійсності. Основою навчання, на думку Френе, має бути властива всім дітям допитливість. А педагог повинен створювати проблемні ситуації, за яких учні відчують потребу про щось дізнатися, чогось навчитися. Пізнання під час занять у класах відбувається у процесі постійного висунення і перевірки гіпотез — природничо-наукових, лінгвістичних, математичних та ін. При цьому кожен має право помилятися, що є необхідним етапом на шляху пізнання. Головне, щоб кожна помилка була проаналізована, для чого дітям необхідно освоїти такі прийоми мислення, як порівняння, аналіз,

⁷⁸ Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А.В.Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – С. 176-177.

синтез. За такого підходу дитина усвідомлює, що навчатися вона може самотужки, а вчитель лише допомагає їй у цьому.

У моральному вихованні Френе вважав недопустимим опиратися лише на словесні методи. Формальні розмови про мораль тільки створюють хибне уявлення про легкість дотримання правил моральної поведінки, що завдає особистості неабиякої шкоди. Справжня моральність полягає не в сліпому підкоренні вимогам дорослого, а в добровільному виборі власного способу дій на основі усвідомлення обов'язку і честі.

Для саморозвитку в дітей моральних вчинків необхідно, щоб діяльність школи була спрямована на виховання взаємодопомоги, гуманності, особистої гідності. Важлива роль у цьому належить самоуправлінню учнів, яке у педагогічній системі С. Френе реалізується у формі *шкільного кооперативу* — об'єднання дітей і дорослих задля спільного використання знарядь праці, спільного прийняття рішень і спільної відповідальності. У цій системі відносин педагог, зберігаючи авторитетність і впливовість, переставав бути одноосібним суддею, а брав участь у діяльності обраної таємним голосуванням ради, що діяла на засадах свободи слова, рівних прав, відкритого обговорення. Щосуботи у другій половині дня проводилося спільне засідання кооперативу. До нього організовували виставки кращих дитячих робіт за тиждень, виступи, наводили порядок у класній кімнаті.

Важливим елементом технології С.Френе є *шкільна стінна газета*, яку створюють упродовж тижня. Для цього щопонеділка у шкільному коридорі вивішують великий аркуш білого паперу, поділений на чотири колонки: «Я критикую», «Я хвалю», «Я хотів би», «Я зробив». Поруч із аркушем прив'язують олівець, щоб будь-хто міг зробити запис, неодмінно підписавши його. У наукових працях С. Френе проаналізовано багато таких нотаток, що свідчать про гуманні взаємини між дітьми і педагогами, різноманітність інтересів, доброзичливість і взаємну вимогливість, небайдужість до подій у школі. Наприкінці тижня зміст газети обговорюється на зборах, а однією з найсуворіших санкцій колективу щодо порушників дисципліни вважається заборона на певний час робити записи у стінгазеті. Якщо учень часто згадується у рубриці «Я хвалю» і ці судження достатньо обґрунтовані, то його вчинки схвалюють оплесками зборів, що є найвищою нагородою. Отже, традиційна для звичайної школи модель ображеного («Я пожаліюся на тебе вчителю») у школі С.Френе замінена зрілим демократичним попередженням («Я буду критикувати тебе у стінній газеті»), що сприймається не як помста чи погроза, а як громадянський вчинок⁷⁹.

Загалом «Школа успіху і радості» Селестена Френе відрізняється від традиційної тим, що тут до кожної дитини здійснюється індивідуальний підхід. Важливе значення надається можливості дітей творчо розвиватися, працюючи самостійно і експериментально підкріплюючи свої знання і вміння.

Завдяки досягненням науково-технічного прогресу в останні десятиліття технологія С.Френе істотно вдосконалилась. У сучасних дитячих садках і школах використовують його «вільні тексти», копіювальну техніку, літературу з робочої

⁷⁹ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 138-145.

бібліотеки, знімають відеофільми, записують аудіокасети і компакт-диски, влаштовують спектаклі. Існує інформаційна мережа для вихователів і вчителів. Учні різних шкіл спілкуються між собою віртуально, один учитель може одночасно вести урок у кількох школах. Майже в кожному дошкільному закладі і початковій школі періодично друкують дитячі розповіді, фотографії, малюнки, відомості для батьків.

Дану систему навчання критикують за відсутність послідовності у вивченні матеріалу учнями, які самі вибирають собі теми для вивчення. У той же час окремі елементи педагогічної системи Френе діє в сучасних школах, наприклад, система карток із завданнями з різних предметів. Сучасна комп'ютерна техніка може з успіхом замінити громіздку типографію та оперативно допомогти виконувати ті творчі завдання, передбачені у школі С.Френе.

Питання для самоконтролю

- 1.Яке значення ритмів у вальдорфській педагогіці?
- 2.У чому сутність евритмії?
- 3.Яка роль «вільних текстів» у педагогіці С.Френе?
- 4.Які якості формуватимуться у вихованців завдяки роботі з шкільною стінною газетою у школі С.Френе?

КОМПЛЕКСНІ ТЕХНОЛОГІЇ (АВТОРСЬКІ ШКОЛИ)

1. Виховна система О.А.Захаренка.
2. Школа М.П.Щетиніна.

Література

1. Захаренко О. А. Поради колезі, народжені в школі над Россю / О. А. Захаренко. – Черкаси : Агрополіс, 2002. –
2. Захаренко О.А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 23.
3. Захаренко О. А. Щаслива доля поколінь / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик // Рад. школа. – 1977. – № 11. – С. 56 – 62.

1. Виховна система О.А.Захаренка

Олександр Антонович Захаренко (1937 – 2002) – заслужений вчитель України, народний вчитель СРСР; народний депутат Верховної Ради СРСР двох скликань, дійсний член АПН України, один з 15 академіків-засновників Академії педагогічних наук України.

Безцінним є досвід його авторської школи – Сахнівської загальноосвітньої школи Корсунь-Шевченківського району Черкаської області, де протягом 1966 – 2001 року було створено унікальну систему навчально-виховної роботи.

Ця школа стала унікальним закладом, органічно поєднавши елементи різноманітних педагогічних технологій: метод колективних творчих справ, розроблений І.Івановим; нову інтерпретацію методу проектів Дж.Дьюї, що був відомий з кінця XIX – початку XX віків і розглядається в сучасних працях О.Коберника; ідеї А.Макаренка щодо організації учнівського самоврядування; роздуми В.Сухомлинського щодо співвідношення навчання і виховання, ролі колективу для особистості, значення трудового виховання; гуманно-особистісну технологію Ш.Амонашвілі; різноманітні експерименти щодо активізації навчального процесу, використання нових форм діяльності учнів, як у французького педагога С.Френе. Творчо осмисливши перспективні ідеї педагогів-попередників, О.Захаренко створив авторську педагогічну систему, яка базувалася на системі гуманістичних цінностей, ціннісного відношення людини до світу, а також до цінностей культури і духовного світу особистості.

Основоположною в системі О.Захаренка була ідея щодо необхідності створення такого соціокультурного простору, яке було б позитивним фактором впливу на зростаючу особистість. «Соціокультурний простір» розглядався як сукупність матеріальних та духовних цінностей, що були створені людством за час його існування.

Першим кроком О.Захаренка на початку його педагогічної діяльності стало залучення школярів до позакласної роботи у гуртку повітроплавання. Очевидно, що вибір тематики та змісту діяльності гурткової роботи не був випадковим – гурток повітроплавання з'явився у відповідь на досягнення науки і техніки у цій галузі.

З роками мета виховної роботи трансформується в лаконічну формулу: «Поспішаймо робити добро!»⁸⁰. Але О.Захаренко розумів, що виховувати духовність, плекати загальнолюдські цінності, формувати культуру дитини неможливо лише словами: повчальними прикладами, нотаціями, напученнями. Виховання взагалі і виховання культури зокрема має бути організовано через певну діяльність і створення конкретних ситуацій, які передбачають здійснення вчинку, дії.

О.Захаренко усвідомлював той факт, що досить обмежене середовище звичайної сільської школи має й обмежені можливості, внаслідок чого випускники школи не можуть конкурувати з випускниками міських гімназій, ліцеїв. Для подолання цієї проблеми він активно розширював межі освітнього середовища завдяки змісту навчальних предметів; використанню міжпредметних зв'язків; налагодженню співпраці між школярами, а також між школярами та педагогами, працівниками правління колгоспу та сільської ради; організації екскурсійних та туристичних поїздок за межі області та України тощо.

Педагог дбав про організацію такої діяльності, яка забезпечувала би розвиток вищих почуттів вихованців на засадах загальнолюдських цінностей, адже був упевнений, що ціннісні орієнтації, що були закладені в дитинстві, здійснюють благотворний вплив на особистість протягом всього життя.

Значну роль у цьому процесі зіграло відкриття в Сахнівській школі так званого «Георгіївського залу», в якому знаходяться фотографії випускників: фотографія займає місце в почесному Георгіївському залі тільки за умови добросовісного подальшого життя випускника школи. Практично всі колишні учні школи висловлюють думку, що для них є надзвичайно важливим стимулом у житті усвідомлення факту, що в школі про них залишається гарна пам'ять.

Прикладом можуть слугувати будівництво Музею революційної, бойової та трудової слави села Сахнівка; створення Галявини пам'яті на честь воїнів-сахнівчан, які загинули в роки Великої Вітчизняної війни; спорудження Криниці Совісті в пам'ять про загиблих у роки Голодомору. У ході реалізації згаданих вище проектів школярі проводили активну пошуково-дослідницьку діяльність, працювали на об'єктах, спілкувались з іншими учасниками – все це на фоні духовно-емоційного захоплення від справи, що об'єднувала велику кількість людей різних поколінь.

Завдяки спільній праці вчителів Сахнівської школи, батьків та учнів було споруджено музей з планетарієм та обсерваторією, навчальний корпус, Палац здоров'я. Результатом втілення в життя нестандартних дитячих мрій стали такі грандіозні проекти як фонтан біля школи, оранжерея, басейн тощо.

Реалізація грандіозних задумів давала можливість забезпечити раннє залучення дітей до продуктивної праці; використання найрізноманітніших видів праці і чергування декількох видів трудової діяльності задовольняло прагнення до змін, що так властиво природі дитини; і, головне, діти не гралися в «будівельників», а займалися серйозною справою (у наявності – всі риси

⁸⁰ Захаренко О. А. Поради колезі, народжені в школі над Россю / О. А. Захаренко. – Черкаси : Агрополіс, 2002. – С. 7.

продуктивної праці дорослих).

Крім матеріальних результатів реалізації мрій сахнівських школярів, народжувались і нематеріальні, духовні цінності: краса, добро, турбота, ніжність, милосердя, любов тощо. Захаренко вважав, що усвідомлене ставлення школяра до навчання сприятиме формуванню позитивної навчальної мотивації, допоможе розвитку вміння планувати власну навчальну діяльність і здійснювати самоконтроль за її результатами.

Важливе значення відігравав багатогалузевий виховний комплекс, який виник на базі музею, обсерваторії, планетарію та клубу космонавтики. У музеї було зібрано понад 5000 експонатів, в його роботі брало участь приблизно 100 екскурсоводів, які періодично оновлювали зміст своїх розповідей задля збереження інтересу відвідувачів до екскурсій.

Цей шкільний музей, який отримав назву «Музей революційної, трудової та бойової слави села Сахнівка», містить чотири експозиційні зали музею: «Історія рідного краю», «У полум'ї революції», «Велика Вітчизняна війна радянського народу проти фашистських загарбників», «Сучасність села, колгоспу «Маяк». Діяльність шкільного музею ще в 70-ті роки ХХ сторіччя відзначалася багатофункціональністю. По-перше, модель діяльності музею була не стільки інформативною, скільки комунікативною – із забезпеченням комунікації між учнями-екскурсоводами та відвідувачами (різними за віком та соціальним статусом); екскурсоводів між собою (у процесі підготовки до проведення екскурсій); серед жителів села, які передавали в музей цінні сімейні реліквії; відвідувачів із інших сіл та міст, які переймали досвід музейної педагогіки і запроваджували його в інших навчальних закладах. По-друге, ознайомлення школярів з музейними експозиціями допомагало підвищенню рівня пізнавальної мотивації, формуванню цілісної картини світу і розвитку асоціативного мислення, сприяло пізнавально-виховному, художньо-естетичному розвитку учнів. По-третє, на всіх етапах створення музею (будівництво, збір експонатів, створення експозиції) були активно залучені батьки школярів та інші жителі села. Так, під час будівництва шкільного музею методом народної будови, за твердженням О.Захаренка, до роботи було залучено майже 2000 чоловік. Учасники будівельних робіт оволоділи спеціальностями бетоняра, муляра, штукатура, маляра – трудові навички стали для багатьох школярів основою майбутньої професії.

Знання про природу знаходили відображення у практичній діяльності у процесі догляду за рослинами, створення шкільного дендропарку, насадження живої аптеки тощо. О.Захаренко наголошував на дидактичному та виховному значенні такої простої, на перший погляд, форми роботи. Він пояснював, що жива аптека – це набір різних лікарських рослин, які діти вирощували на шкільній ділянці і здавали в аптеку. Ця діяльність поєднувалась із вивченням лікарських властивостей рослин; дослідженням таємниць народної медицини, що своїм корінням сягає сивої давнини; використанням досвіду дідів та прадідів і збереженням їхніх знань для майбутніх поколінь⁸¹.

⁸¹ Захаренко О. А. Щаслива доля поколінь / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик // Рад. школа. – 1977. – № 11. – С. 56 – 62.

Планетарій та обсерваторія обслуговували уроки астрономії та заняття гуртківців. Кінолекційний зал слугував для проведення загальношкільних зборів школярів та їхніх батьків. На думку педагога, весь навчально-виховний комплекс був тим інтегруючим центром, кожна частина якого виконувала значно більше різнопланових педагогічних функцій, ніж будь-який навчальний кабінет. З часом усі навчально-матеріальні цінності Сахнівської школи було об'єднано у комплекс педагогічних засобів з урахуванням спільності їх функцій. У результаті було створено ще чотири центри, а саме: два освітні (для старшокласників та початкових класів); трудового навчання і виховання та центр фізичного розвитку.

Діяльність усіх центрів була спланована з урахуванням потреб і школярів, і жителів села. Наприклад, центр трудового навчання і виховання складався з кількох об'єктів, основу ж його становили навчальні майстерні з відповідною базою. Старшокласники мали можливість оволодіти тут професією механізатора або автомобільною справою. Окрему увагу приділяли вихованню любові до землі. Значно сприяла цьому дослідницька робота, що проводилася у теплицях. Особливої уваги надавали педагоги формуванню в учнів навичок самообслуговування, оскільки вважали, що саме з цього починається трудове виховання. Ставлення до підлоги, крейди, книжки Захаренко називав не педагогічною дрібничкою, а типом первинних шкільних матеріально-трудова відносин, з яких формується господар-трудівник.

До складу центру фізичного виховання теж входило декілька об'єктів. Крім спортивної зали і басейну, центр включав ігровий майданчик. Доцільність його спорудження О.Захаренко пояснював тим, що, потрапляючи в школу після дитячого садочка, дитина відчувала певні труднощі. Вони були пов'язані з тим, що шкільні меблі, обладнання, ігри не завжди відповідають віковим особливостям першокласників, а більше нагадують світ дорослих речей. Для усунення такої невідповідності у школі намагалися вдосконалити ігровий майданчик, укомплектовуючи його іграми на розвиток кмітливості, спритності, силомірами, іграми на точність влучення і т. д. Були тут і навчальні ігри, наприклад: «Зоряне небо» для вивчення Сонячної системи, контролюючі машини «Кібернетик» та «Романтик». Виготовлялися ігри силами самих учнів, шефів та батьків. Педагогами враховувалося навіть те, що ігри можуть набридати дітям, тому деякі з них на певний час ховали, щоб потім знову винести на майданчик і зацікавити молодших школярів.

Досвід організації шкільних центрів дав можливість О.Захаренку переконатися в тому, що педагогізувати можна будь-які справи, навіть ті, що на перший погляд здаються віддаленими від навчально-виховних цілей. Як приклад, він наводить ситуацію, пов'язану зі створенням мозаїчних панно на шкільному фасаді. Дбаючи про те, щоб школярі самі захопилися справою творення шкільної краси, педагоги доручили їм виготовлення мозаїчних панно. Найголовнішим результатом, як вважав педагог, було усвідомлення школярами відповідальності за таку важливу справу. Натхненні довір'ям учителів, учні досить серйозно сприйняли це доручення. Усі роботи виконувалися старшокласниками спільно з дорослими, а успішне завершення такої нестандартної справи дозволило О.Захаренку зробити висновок, що «тривалі трудові процеси, в яких беруть участь

учні, усвідомлюючи, що результатом праці будуть краса, радість, благо для всіх, відіграють надзвичайно важливу роль. Школа таким чином наближається до життя, не обмежуючись уроком і підручником»⁸².

Варто також звернути увагу на заходи, що виходили за межі шкільного приміщення і розширювали середовище діяльності школярів. Наприклад, під час проведення традиційного свята Першого дзвоника передбачався вихід школярів в улюблені куточки краси, в яблуневий сад та вербовий затінок біля фонтану «Колосок» тощо. У День школи на свято запрошувалися батьки, жителі села та громадськість, щоб ознайомити їх із досягненнями класних і загальношкільного колективів. Як результат такого підходу, виховна робота із школярами перетворювалася, за висловлюванням О.Захаренка, на батьківство вчителя чи, в деяких випадках, батьківство школи. Батьківська роль школи, стверджував педагог, зростає, оскільки «зростає роль соціального виховання в загальному процесі становлення людини»⁸³.

Багатогранною за виховними можливостями вважали педагоги і таку форму роботи, як проведення зборів загонів на тему «Наша мама», оскільки бачили в ній не тільки виховний аспект, а й перспективу активізації навчальних зусиль. Зазвичай батьки не бачать роботу своїх дітей під час уроку, а тому й не завжди сприймають учительську працю. Як помітив О.Захаренко, від цього втрачають і вчителі, і батьки. Він запропонував проводити відкриті уроки для батьків, вважаючи, що це допоможе створенню «атмосфери взаємного зобов'язання на ґрунті навчальної праці всіх: учителя, батька, учня»⁸⁴.

Серед багатьох шкільних традицій була й така: в позаурочний час головний черговий учень разом з учителем або директором об'їжджали село з метою перевірки того, як поводяться школярі на вулиці, в культосвітніх закладах, вдома. Про свої враження від побаченого черговий розповідав під час щотижневої лінійки. Як пересвідчилися педагоги Сахнівської школи, кращі приклади гарних вчинків школярів викликали схвальне ставлення всього колективу і підносили в очах вихованців активні зусилля, невтомність, наполегливість і прагнення товаришів принести полегшення сім'ї. На переконання Захаренка, в даному випадку спрацьовувало головне правило педагогічного колективу: контакти школи і сім'ї мають приносити вихованцям тільки радість, а ні в якому разі не острах покарань. Більше того, усі зусилля і вчителів, і учнів-активістів були спрямовані на те, щоб піднімати авторитет кожного учня, оскільки навчальні успіхи кожного сприймалися, за висловлюванням О.Захаренка, як цілюще джерело у зміцненні духовної родинної єдності.

Таким чином, налагодження тісної співпраці і взаємодії між школою і сім'єю давало позитивний результат і для формування у вихованців загальнолюдських цінностей, і для виховання в них здатності до вчинкової діяльності, і для

⁸² Захаренко О.А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 23.

⁸³ Захаренко О.А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 36.

⁸⁴ Захаренко О.А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 43.

розширення середовища позитивного педагогічного впливу, який здійснював навчальний заклад на жителів села.

Ще однією визначальною особливістю організації життя школярів можна назвати таку форму роботи, як «корисні справи». Вона полягала в тому, що кожен загін складав план суспільно-корисної роботи, яку мав виконати протягом двох тижнів. Корисними вважалися тільки такі справи, які були потрібними для школи, села і колгоспу і проведені з ініціативи самих школярів, а не за вимогою педагогів. Прикладами корисних справ були такі: постановка п'єси для дитячого садочка, збір металолому, підготовка виховної години, ремонт стільців у шкільній майстерні, виготовлення дидактичних матеріалів для шкільних кабінетів, підклеювання бібліотечних книжок тощо. Підсумовуючи зроблене, командири загонів спільно вирішували, чи можна зараховувати будь-якому загону справу як корисну. Класні керівники та вчителі могли бути присутніми на підсумкових зборах, але участі у голосуванні не брали.

О.Захаренко підкреслював, що суспільно корисна діяльність може стати дієвою формою трудового виховання тільки за умови, коли її авторами від задуму до втілення будуть учні. План, складений шкільним активом, є їхньою творчістю і відображає близькі і далекі перспективи трудового життя не тільки школи, а й села.

Соціалізації і педагогізації середовища села Сахнівка допомагало використання засобів масової комунікації – шкільної газети «Дівочі гори» і телерадіостудії. Відомо, що ЗМІ відіграють неабияку роль у розвитку підлітка: розширюють кругозір, дають знання, вчать аналізувати і розмірковувати. Юні кореспонденти і художники з великим задоволенням робили перші проби пера, писали репортажі зі шкільного життя, складали грандіозні плани на майбутнє, використовували всі можливості для самореалізації через різноманітні види творчої діяльності.

Крім того, суттєвий вплив здійснювався через ЗМІ і на доросле населення. Шкільна телерадіостудія, висвітлюючи цікаві справи школи і села, була носієм громадської думки щодо проблем виховання. Батьківська громада із зацікавленням чекала телепередач шкільної студії, оскільки вони завжди були актуальними і корисними: поради педагогів і психологів, фрагменти уроків і виховних заходів – завдяки цьому сахнівчани постійно були в курсі тих справ, що робила школа, і активно допомагали, розуміючи, що діяльність шкільного колективу спрямована перш за все на розвиток їхніх дітей⁸⁵.

Для зміцнення здоров'я дітей необхідно створювати ситуації ефективної взаємодії дитини з природою. Навколишнє природне середовище має бути джерелом оздоровлюючих факторів. Наприклад, територія Сахнівської школи була засаджена туями – рослинами, які виділяють фітонциди і тим самим допомагають хворим на бронхіальну астму. На шкільному подвір'ї був створений «зелений клас». Проведення уроків і годин спілкування на свіжому повітрі серед

⁸⁵ Крутенко О. В. Інноваційні методи, засоби та форми розвитку особистості дитини у позанавчальний час (у контексті Авторської школи О.А.Захаренка) [Електронний ресурс] / О. В. Крутенко // Режим доступу до ресурсу : <http://petryk.com.ua/559>.

пахучих квітів та високих дерев, що створювали прохолоду у ясні сонячні дні, сприяло гармонізації стосунків дітей із природою. Великого значення надавалося загартуванню школярів, якому сприяло і відвідування басейну, вода в якому оброблялася сріблом і збагачувалася сіллю Чорного моря. Уроки плавання були дуже корисними для дітей із проблемами статури, підвищували імунітет.

Важливим фактором формування у школярів загальнолюдських цінностей у педагогічному досвіді О.Захаренка був своєрідний підхід до організації навчально-виховного процесу, який полягав у тому, що найголовнішим пріоритетом діяльності усіх учасників навчально-виховного процесу було не отримання академічних знань, умінь і навичок, а надбання навичок життєво необхідних: від уміння знайти спільну мову з оточуючими (друзі, вчителі, однокласники, батьки, зовсім не знайомі люди) – до навичок трудової і розумової діяльності. І навпаки – від уміння щось зробити власними руками до усвідомлення себе як непересічної особистості, що вміє налагоджувати паритетні стосунки з оточуючими⁸⁶.

Таким чином, приходимо до висновку, що розвиток освітнього середовища Сахнівської школи відбувався за такими напрямками:

- налагодження активного партнерського співробітництва між педагогічним, учнівським колективами та батьківською громадою;
- використання досвіду батьків у комунікативній, культурній, професійній, освітній сферах;
- розширення сфери діяльності школярів задля формування, розвитку та вдосконалення ключових компетентностей особистості;
- урізноманітнення соціальних контактів, завдяки яким відбувався розвиток особистості в соціумі;
- створення можливостей для професійного самовизначення школярів;
- налагодження співпраці з організаціями, установами та соціальними партнерами, що функціонували у середовищі;
- забезпечення належного рівня якості освіти завдяки використанню потенційних можливостей освітнього середовища;
- створення умов для збереження і зміцнення здоров'я школярів;
- формування у школярів навичок змістовної організації вільного часу.

2.Школа М.П.Щетиніна

Михайло Петрович Щетинін – вчитель музики, відмінник народної освіти Росії і України, заслужений вчитель Росії, який у середині 1970-х років століття в селищі Ясні Зорі Білгородської області створив школу-комплекс, де основну увагу приділяв гармонійному розвитку особистості за рахунок поєднання навчання, роботи на землі, музики, співу та хореографії. Потім перебрався на Україну. До 1986 року був директором школи під Кіровоградом, де намагався створити шкільний агропромисловий комплекс в рамках експерименту Академії

⁸⁶ Крутенко О. Проблема гуманізації навчально-виховного процесу (в контексті Авторської школи О. А. Захаренка) «Моделі розвитку сучасної української школи»: матеріали наук.-практ. конф. / О. Крутенко. – К., 2007.

педагогічних наук СРСР. Досвід роботи на Україну і в Білгородській області описав у книзі «Осягнути неосяжне». У 1988 році створив школу в станиці Азовська Краснодарського краю. У 1994 році залишив її і перебрався в селище Текос.

Школа інтернатного типу, є окремим комплексом житлових і навчальних корпусів. Учні проживають на території школи, час від часу по можливості виїжджаючи додому. Будівництво, обслуговування, ремонт та експлуатація приміщень і всієї території здійснюється самими учнями. Заняття в школі проводяться цілий рік. Певний контингент членів школи проживає там постійно, в спеціально побудованих корпусах.

Навчання в школі ґрунтується на принципі відмови від стандартних систем освіти: тут запроваджено скорочення часу уроків, скасування оцінок, домашніх завдань і т. п.. Практикується метод «занурення», в якому вивчення різних предметів розділене по днях. «Занурення» відбуваються періодично, приблизно раз на кілька місяців. Період їх проведення коливається від декількох днів до декількох тижнів. При цьому розклад занять, як і режим дня, може змінюватися практично щодня, оскільки значну частку в життя учнів займає фізична робота.

Крім класичних наук, у програму навчання включені народні танці, різні системи рукопашного бою.

Виділяються такі особливості методики викладання:

1. Різновікові групи учнів.
2. Відсутність системи класів.
3. Відсутність чітко встановленої системи проведення уроків.
4. Відсутність окремих навчальних кабінетів. Уроки проводяться в будь-якому зручному приміщенні на території школи або поза ними.
5. Відсутність дипломованих педагогів. Учні самостійно вивчають науковий матеріал.
6. Відсутність бальної системи оцінок.

У школі постійно навчаються близько 350 учнів обох статей. За великого числа охочих, в школу приймаються не всі. Основними критеріями відбору є особистісні характеристики вступника, ступінь приживлюваності в колективі, рівень самостійності. Ніяких релігійних, етнічних цензів для вступу не існує.

Освоєння предмета ділиться на дві частини. Спочатку діти об'єднуються в «лабораторії» (у кого до чого душа лежить) і за підручниками та книжками за допомогою студентів намагаються збагнути «єдиний образ предмета». Коли їм це вдається, «лаборанти» вирушають викладати науки іншим дітям. Тут вік не має значення. У ролі наставника може виявитися одинадцятирічний хлопчик, а в ролі учениці – шістнадцятирічна дівчина. Після обіду – засідання «лабораторій», тренування з рукопашного бою, репетиції ансамблю «Дзвони Росії». Художники разом з викладачкою готують ескізи, за якими будуть розписувати пічку в черговому щойно відбудованому теремку. У швейній майстерні кравчиня пояснює дівчині, як шити сценічні костюми. У кожного учня є розкішні вбрання для виконання російського, чеченського або ірландського танців.

Загалом педагогічна система Щетиніна ґрунтується на декількох принципах⁸⁷. Перша основа щетинінської педагогіки – морально-духовний розвиток кожного. У цьому запорука, віри в Бога і турботи про Батьківщину. Віра в Бога не афішується, немає спеціальних занять з релігії. Вона розчинена в самому житті. Тут живуть у любові і повазі одне до одного, працюють на спільне благо, вчаться, щоб навчити інших, створюють красу, щоб радіти самим і втішати інших. Морально-духовний розвиток кожного є результатом самого способу життя, а не моральних повчань і показів. Приймуть до школи, скажімо, якогось бешкетника, з яким не впоралася ціла армія наставників,— тут він враз стає стриманим, згодом – добрим і чуйним, а відтак і сам комусь допомагає. Хто його виховує і розвиває? Нібито ніхто. Але насправді всі, бо кожен виявив до нього увагу, подарував любов, допоміг досягти успіху у всіх хороших починаннях. Що ж цьому бешкетникові залишається? Забути лихослів'я, викорінити в собі зло, повірити. Віра в Бога особливо виявляється в деяких унікальних якостях мислення щетинінців: вони люблять природу, вірять у родову пам'ять і заклик предків у мові, у духовній культурі, у традиціях; історію сприймають не як мертве минуле, а як джерело знаходження істини.

У контексті духовності, історизму і родової пам'яті в серцях молодих людей зароджуються витончене розуміння патріотизму і любов до Батьківщини. Любов до Батьківщини – це не абстрактне поняття, що, можливо, стане реальністю за особливих обставин, а звичайна конкретика. Починаючи з турботи про благоустрій тієї частини Батьківщини, яка довірена їм, і завершуючи накопиченням духовної і фізичної снаги для захисту її цінностей і простору. Що отримують діти від такої морально-духовної основи життя? Очі кожної молодої людини сяють, а на обличчі вираз внутрішнього спокою і творчої радості. їм добре!

Друга основа — це прагнення до пізнання. Те, що в звичайних школах називають навчанням, тут можна означати тільки як прагнення до пізнання. Все, що діється в цій сфері, настільки незвичайне, що традиційна педагогіка заперечує його від порога. Однак результати справді вражаючі. Добровільно організована різновікова група «школярів», вирішує зануритися цього разу, скажімо, в анатомію і фізіологію з основами цитології і біохімії. Водночас інша подібно організована група може вивчати органічну хімію. Приїздять провідні фахівці, професори з Шуйського та Армавірського (або з інших) ВНЗ (вищі навчальні заклади). Після завершення етапу занурення починається період самопідготовки. Група розбивається на підгрупи з двох, трьох, п'яти осіб, їм допомагають у ролі вчителів та їхніх помічників ті, хто вже склав заліки з цієї науки і виборів право бути вчителем. Вони вже мають і наочні матеріали, схеми, їм уже відомі підручники я інформаційні джерела. Маленькі групи знаходять затишні куточки в навчальному та інших корпусах і неабиякою завзятістю та інтересом засвоюють знання в повному обсязі, і самі вже готують наочні матеріали, щоб, одержавши право бути вчителем для інших, гідно впоратися зі справою. Бути вчителем –

⁸⁷ Авторська школа Щетиніна // <http://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/133431-1.html>

святе, високе право. Після того як у підгрупах завершиться період самопідготовки, діти складають заліки. Ставши вчителем, кожен із них стане вчителем у підгрупах, завдяки чому ще глибше засвоїть науку; допомагаючи пізнавати іншим. Потім знову прийдуть професори і прийматимуть іспити на рівні програм ВНЗ. Отак школяр стає студентом. Базовою вузівською освітою для всіх вважається історичний факультет. Далі кожен може здобути (і здобуває) другу і третю вищу освіту. Багато таких, хто навчається відразу у двох ВНЗ, має два-три дипломи.

Третя освітня основа — це праця, тобто любов до праці в будь-яких проявах. Учні і студенти з величезним ентузіазмом будують корпуси: вони планують їх, складають архітектурні проекти, ведуть розрахунки; вантажать блоки і цеглу, роблять розчин, укладають паркет, будують мости через річку, прокладають дороги, беруть замовлення на ремонт будівель, будинків відпочинку і санаторіїв; поспішають допомогти в радгоспі зібрати врожай, обробляють свою землю, орють, сіють; обслуговують цехи і майстерні, чергують і готують найсмачніші обіди, чистять картоплю, тримають у бездоганній чистоті всі приміщення, двір. Кожен із них чистий і охайний, любить мати елегантний вигляд, а коли особливі дні, свята, хлопці надягають козацьку форму, всі вони — козаки. Діти не навчаються тут працювати, немає уроків технології і домашньої праці. Хлопці й дівчата трудяться, і непомітно відбувається так, що всі все знають і вміють. Праця тут має ту особливість, що її довіряють без обмеження віку.

Четверта освітня основа — це почуття прекрасного, утвердження прекрасного в усьому: і в тому, як чистять і подають картоплю, і в тому, як укладають цеглину за цеглиною, щоб вийшов палац, і в тому, як розмальовують стіни приміщення, щоб кожному було затишно і добре, і в тому, як танцюють і співають, що читають, як розмовляють з людиною. І в думках, і в справах усе підпорядковується законам краси, одухотворення.

Не варто думати, що діти занурені лише в науки. Протягом дня діти «виринають» із занурень і самопідготовки, щоб поспівати, потанцювати, вдосконалити навички рукопашного бою. Збирається хор російської народної пісні (співають усі — і діти, і дорослі), ансамбль танцю (танцюють теж усі) — співають і танцюють з усвідомленням родової пам'яті, тому і пісні, і танці особливо виразні, а виконання — на рівні професіоналізму.

П'ята освітня основа — це міцна фізична підготовка кожного: маленького й дорослого, учня і вчителя, дівчаток і хлопчиків. Хоча поняття «фізична підготовка» применшує значущість і зміст того, що відбувається в школі Щетиніна. Ця робота ґрунтується на основі російського рукопашного бою, пронизаного особливою філософією та естетикою. Філософія така: володіння російським рукопашним боєм потрібне тільки для самооборони і самозахисту. Важливо не вразити нападника, а своєю внутрішньою силою допомогти йому зняти агресію, озлобленість; якщо це не вдасться, то застосовувати мистецтво рукопашного бою доти, доки нападник не зрозуміє, що немає ходу його намірам, тобто не добити його, а призупинити розвиток його злості.

Заняття з рукопашного бою — це видовище, гідне подиву: спритність, миттєвість, несподіваність, точність, витонченість, пощада.

Якщо десь в аристократичних школах, у школах для багатих навчають підлітків карате або подібних видів боротьби, щоб розвинути мускулатуру, стати міцним, здоровим і безстрашно ходити вулицями, вміти захистити свою власність, то в школі Щетиніна навчають, що володіння способами російського рукопашного бою потрібне тільки для захисту слабких, для захисту Батьківщини. Ніхто зі школи Щетиніна ніколи не скористається своїм умінням вести рукопашний бій, щоб миттєво збити з ніг заради наживи, заради корисливої мети.

Отже, школа Щетиніна — справжня громада в найкращому розумінні цього поняття. Саме общинний спосіб життя стає для багатьох каменем спотикання під час ознайомлення зі школою Щетиніна. Устремління до мети, спільні інтереси та ентузіазм, відданість ідеалам і любов до ближнього, взаємна підтримка і взаємодопомога, висока організованість, що виключає такі поняття, як порушення дисципліни і правопорушення, піднесене розуміння почуття Батьківщини, творча праця кожного, підкреслена повага до родової пам'яті, предків, батьків, уникання нищих людських пристрастей — паління та алкоголізму, злості та марнославства, заздрості й ненависті. І все це винятково на основі добровільного вибору кожного учня.

Питання для самоконтролю

1. Завдяки чому О.А.Захаренку вдалося створити успішний навчальний заклад?
2. Які сильні і слабкі сторони авторської школи М.П.Щетиніна?
3. Яка роль середовища в авторських школах О.А.Захаренко і М.П.Щетиніна?

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1. Поняття готовності як важливої професійної якості педагога.
2. Рівні сформованості готовності до інноваційної діяльності.
3. Структура готовності до інноваційної діяльності.

Література

Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – 224 с.

1. Поняття готовності як важливої професійної якості педагога

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з традиційними методиками навчання і виховання. Адже механічне перенесення інновації призводить до втрати її змісту і глибинної суті, що нерідко породжує розчарування багатьох людей.

Тому успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності — особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії⁸⁸.

Відповідно до цього, компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі та особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Крім того, педагог під час навчання має набути:

- розвинуту творчу уяву;
- стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності;
- уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти;

⁸⁸ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 277.

—спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність.⁸⁹

Отже, у структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми.

Загалом готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових⁹⁰.

Ці показники виявляють себе не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

2. Рівні сформованості готовності до інноваційної діяльності

На основі співвідношення і міри вияву наведених вище показників виокремлюють інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий і творчий (продуктивний) рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій.

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

Репродуктивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Ця категорія педагогів добре обізнана з теоретичними засадами, змістом, конкретними методиками педагогів-новаторів, нерідко застосовує елементи цих систем у власній педагогічній діяльності. Однак використання інновацій у їх педагогічній практиці є спорадичним

⁸⁹ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 278-279.

⁹⁰ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 281.

(невпорядкованим), ситуативним. Окремі педагоги вважають, що новітні технології можуть бути застосовані лише їх авторами. Педагогічна рефлексія у них виражена недостатньо.

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

Творчий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності⁹¹.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових.

Своєчасне, об'єктивне з'ясування рівня сформованої готовності конкретного педагога до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей.

3. Структура готовності до інноваційної діяльності

Складові готовності вчителя до інноваційної діяльності можна визначати по-різному. Існує думка, що кожна педагогічна технологія з огляду на свої особливості висуває певні вимоги до особистості педагога, його здібностей і знань, що мають забезпечувати ефективну реалізацію технології. Приміром, у вальдорфській педагогіці особистість педагога має особливе значення, тому вчитель повинен розуміти кожну дитину, розібратися у її темпераменті, можливостях. Вальдорфський вчитель повинен не лише володіти психологічною грамотністю, культурою, емпатією, толерантністю, а й вміти шити ляльки, грати на музичних інструментах, малювати, танцювати, влаштовувати театральні постановки тощо.

Педагог у школі М.Монтессорі повинен вірити, що кожна дитина виявить свою справжню сутність, коли знайде роботу, яка її зацікавить. Монтессорівський вчитель нічого не робить за дитину, а допомагає досягти всього самостійно; свою активність при цьому спрямовує не на дитину, а на абсолютну повагу до явищ її життя і душі.

⁹¹ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 281-282.

Працюючи за технологією колективного творчого виховання, педагог повинен мати творчий потенціал, рефлексію, емпатію, володіти організаторськими і комунікативними вміннями. Такий вчитель має подавати приклад бадьорого настрою, доброго жарту, захоплення радісною перспективою близького успіху, а коли виникає потреба – висувати рішучу вимогу колективу⁹².

Разом з тим, можна виділити групу складових, які мають бути притаманні кожному педагогу, який прагне здійснювати інноваційну педагогічну діяльність. В такому випадку структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихованні дітей.

У педагогічній практиці інноваційні старання педагога можуть бути обумовлені різними мотивами (підвищення ефективності навчально-виховного процесу; намагання привернути до себе увагу, здобути визнання та ін.), справжню суть яких з'ясувати буває нелегко, оскільки з часом вони можуть змінюватися. Знання мотивів інноваційної діяльності педагогів є важливим компонентом управління педагогічними інноваціями.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Рівень поінформованості педагога про інноваційні технології визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів розв'язання професійних проблем відповідно до бачення педагогом проблематики педагогічної інноватики, особистісних потреб та інтересів.

Уміння педагога засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють такі професійні уміння:

—гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість дитини і себе);

—проектувальні (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу);

⁹² Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.48-51.

—конструктивні (уміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання, форми роботи, відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учіння);

—організаційні (здатність організовувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу);

—комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської майстерності, попереджувати і долати конфлікти, створювати комунікативну мережу занять).

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Реалізується він в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці.

Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога:

- визнання цінності творчого мислення;
- розвиток чутливості дітей до стимулів оточення;
- вільне маніпулювання об'єктами та ідеями;
- уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу;
- уміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство;
- заохочення самоповаги;
- нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, відкритість до педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творча уява.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Рефлексивне мислення розглядають як одну з важливих умов усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе. Отже, пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню педагогом нових інноваційних освітніх технологій.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності)⁹³.

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Питання для самоконтролю

1. Обґрунтуйте значущість готовності до інноваційної педагогічної діяльності у професійній діяльності вчителя.
2. Що повинен робити вчитель для досягнення вищого рівня готовності до інноваційної педагогічної діяльності?
3. Що лежить в основі структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності?

⁹³ Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 282-288.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Робота в парах

(Один проти одного, один — вдвох — всі разом, «Думати, працювати в парі, обмінятися думками»)

Технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах, її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі діти в класі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час подумати, обміняти ідеями з партнером і лише потім озвучувати думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Серед них можна назвати такі:

- Обговорити короткий текст, завдання, письмовий документ.
- Узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого читання, лекції, відео чи іншої навчальної діяльності.
- Зробити критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного.
- Сформулювати підсумок уроку чи серії уроків з теми.
- Розробити разом питання до викладача або до інших учнів.
- Проаналізувати разом проблему, вправу чи експеримент.
- Протестувати та оцінити один одного.
- Дати відповіді на запитання вчителя.
- Порівняти записи, зроблені в класі.

Як організувати роботу

1. Запропонуйте учням завдання, поставте запитання для невеличкої дискусії чи аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у завданні, дайте їм 1 -2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.

2. Об'єднайте учнів у пари, визначте, хто з них буде висловлюватись першим, і попросіть обговорити свої ідеї один з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає звикнути до чіткої організації роботи в парах. Вони мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.

3. По закінченні часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усім класом. За потребою це може бути початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності.

Додаток 2

Ротаційні (змінювані) трійки

Діяльність учнів у цьому випадку є подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння.

Як організувати роботу

1. Розробіть різноманітні питання, щоб допомогти учням почати обговорення нового або роз'ясненого матеріалу. Використовуйте переважно питання, що потребують неоднозначної відповіді.

2. Об'єднайте учнів у трійки. Розмістіть трійки так, щоб кожна з них бачила трійку справа й трійку зліва. Разом усі трійки мають утворити коло.

3. Дайте кожній трійці відкрите питання (однакове для всіх). Кожен у трійці має відповісти на це питання по черзі.

4. Після короткого обговорення попросіть учасників розрахуватися від 0 до 2. Учні з номером 1 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а учні з номером 2 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Учні з номером 0 залишаються на місці і є постійними членами трійки. Результатом буде повністю нова трійка.

5. Ви можете рухати трійками стільки разів, скільки у вас є питань. Так, наприклад, коли проходить три ротації, кожен учень зустрічається із шістьма іншими учнями.

Додаток 3

Два — чотири — всі разом

Ще один варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію.

Як організувати роботу

1. Поставте учням запитання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у ситуації, дайте їм 1-2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.

2. Об'єднайте учнів у пари і попросіть обговорити свої ідеї один з одним. Визначте час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Попередьте, що пари обов'язково мають дійти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.

3. Об'єднайте пари в четвірки і попросіть обговорити попередньо досягненні рішення щодо поставленої проблеми. Як і в парах, прийняття спільного рішення обов'язкове.

4. Залежно від кількості учнів у класі можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми.

Додаток 4

Карусель

Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Ця технологія застосовується:

- для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій;
- для збирання інформації з якої-небудь теми;
- для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань (наприклад, термінів);
- для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Як організувати роботу

1. Розставте стільці для учнів у два кола.
2. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому — обличчям. Таким чином, кожен сидить навпроти іншого.
3. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє — рухливе: за сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець вправо і опиняються перед новим партнером. Мета — пройти все коло, виконуючи поставлене завдання.

У першому варіанті організації такої діяльності учасники внутрішнього кола є прихильниками однієї точки зору, а зовнішнього — протилежної. Спочатку йде обмін точками зору у перших парах, подаються необхідні відомості (аргументи, оригінальний поворот проблеми тощо). Учні фіксують у себе в записничках усе, що подає протилежна сторона. За сигналом ведучого відбувається зміна партнерів, дискусія продовжується, однак учні намагаються підібрати нові контраргументи. До кінця кола учні, як правило, уже відточують свою систему аргументів, а також здобувають досвід спілкування з різними партнерами.

У другому варіанті використання «Каруселі» кожен учень, який сидить у зовнішньому колі, має листок із конкретним питанням (темою) і під час переміщення збирає максимум інформації, аспектів, поглядів із зазначеної проблеми. Наприкінці відбувається заслуховування окремих відповідей, обговорення того, які питання виявилися особливо складними, продуктивними чи, навпаки, швидко вичерпалися і чому, як працювали партнери тощо. У цьому випадку застосування методу досягається узагальненням наявних в учнів знань, активізацією їх і перетворенням у загальногрупове надбання.

У третьому варіанті застосування «Каруселі» учні заздалегідь готують запитання або поняття й записують його на маленьких аркушах, а на звороті пишуть своє ім'я. Під час роботи партнери ставлять один одному запитання, і у разі правильної відповіді учень одержує від автора запитання цю картку. Наприкінці вправи підраховують кількість зароблених карток і визначається переможець.

Додаток 5

Робота в малих групах

Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Якщо витрачені зусилля й час не гарантують бажаного результату, краще вибрати парну роботу або будь-яку з наведених вище технологій для швидкої взаємодії. Використовуйте малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи.

Як організувати роботу

1. Переконайтеся, що учні володіють знаннями та вміннями, необхідними для виконання завдання. Якщо робота виявиться надто складною для більшості учнів — вони не стануть докладати зусиль.

2. Об'єднайте учнів у групи. Почніть із груп, що складаються з трьох учнів. П'ять чоловік — це оптимальна верхня межа для проведення обговорення в рамках малої групи. У процесі формування груп остерігайтеся навішування будь-яких «ярликів» на учнів.

3. Запропонуйте їм пересісти по групах. Переконайтеся в тому, що учні сидять по колу — «пліч-о-пліч, один проти одного». Усі члени групи повинні добре бачити один одного.

4. Повідомте (нагадайте) учням про ролі, які вони повинні розподілити між собою і виконувати під час групової роботи.

- Спікер, головуючий (керівник групи):

- зачитує завдання групі;

- організовує порядок виконання;

- пропонує учасникам групи висловитися по черзі;

- заохочує групу до роботи;

- підбиває підсумки роботи;

- визначає доповідача.

- Секретар:

- веде записи результатів роботи групи;

- записи веде коротко й розбірливо;

- як член групи, повинен бути готовий висловити думки групи яри підбитті підсумків чи допомогти доповідачу.

- Посередник:

- стежить за часом;

- заохочує групу до роботи.

- Доповідач:

- чітко висловлює думку групи;

- доповідає про результати роботи групи.

5. Будьте уважні до питань внутрішнього групового керування. Якщо один з учнів повинен відзвітувати перед класом про роботу групи, забезпечте справедливий вибір доповідача.

6. Дайте кожній групі конкретне завдання й інструкцію (правила) щодо організації групової роботи. Намагайтеся зробити свої інструкції максимально чіткими. Малоймовірно, що група зможе сприйняти більш як одну чи дві, навіть дуже чіткі, інструкції за один раз.

**Правила роботи для учнів знайдіть у папці «Роздаткові матеріали»*

7. Стежте за часом. Дайте групам досить часу на виконання завдання. Подумайте, чим зайняти групи, які справляться із завданням раніше за інших.

8. Подумайте про те, як ваш метод заохочення (оцінки) впливає на застосування методу роботи в малих групах. Забезпечте нагороди за групові зусилля.

9. Будьте готові до підвищеного шуму, характерного для методу спільного навчання.

10. Під час роботи груп обійдіть їх, запропонувавши допомогу. Зупинившись біля визначеної групи, не відволікайте увагу на себе. Подумайте про свою роль у подібній ситуації.

11. Запропонуйте групам подати результати роботи.

12. Запитайте учнів, чи була проведена робота корисною і чого вони навчилися. Використайте їхні ідеї наступного разу.

13. Прокоментуйте роботу груп з точки зору її навчальних результатів та питань організації процедури групової діяльності.

Приблизно таким чином ви маєте організовувати роботу в групах доти, доки вона стане звичною для учнів.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп.

1. «Діалог». Суть його полягає в спільному пошуку групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у кінцевому тексті, переліку ознак, схемі тощо. Діалог виключає протистояння, критику позиції тієї чи тієї групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Клас об'єднується у 5-6 робочих груп і групу експертів сильних учнів. Робочі групи отримують 5-10 хвилин для виконання завдання. Група експертів складає свій варіант виконання завдання, стежить за роботою груп і контролює час. По завершенні роботи представники від кожної робочої групи на дошці або на аркушах паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної групи. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорюють і доповнюють її. До зошитів занотовується кінцевий варіант.

2. «Синтез думок». Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Але після об'єднання в групи і виконання завдання учні не роблять записів на дошці, а передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином аркуші передаються експертам, які знову ж таки зіставляють написане з власним варіантом, роблять загальний звіт, котрий обговорює весь клас.

3. «Спільний проект». Має таку саму мету та об'єднання в групи, що й діалог. Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків. По завершенні роботи кожна група звітує і записує на дошці певні положення. В результаті з відповідей представників груп складається спільний проект, який рецензується та доповнюється групою експертів.

4. «Пошук інформації». Різновидом, прикладом роботи в малих групах є командний пошук інформації (зазвичай тієї, що доповнює раніше прочитану вчителем лекцію або матеріал попереднього уроку, домашнє завдання), а потім відповіді на запитання. Використовується для того, щоб оживити сухий, іноді нецікавий матеріал.

Для груп розробляються запитання, відповіді на які можна знайти в різних джерелах інформації. До них можуть належати:

- роздатковий матеріал;
- документи;
- підручники;
- довідкові видання;
- доступна інформація на комп'ютері;
- артефакти (пам'ятки матеріальної культури);
- прилади.

Учні об'єднуються в групи. Кожна група отримує запитання по темі уроку. Визначається час на пошук та аналіз інформації. Наприкінці уроку заслуховуються повідомлення від кожної групи, які потім повторюються і, можливо, розширюються всім класом.

5. «Коло ідей» (Раунд робін, кругова система). Метою «Коло ідей» є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх учнів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій), які групи представляють по черзі. Коли малі групи завершують виконувати завдання і готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, вчитель запитує всі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це дасть можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Як варіант можуть подаватись по колу результати не тільки групової, а й індивідуальної роботи. Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного учня по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою думку чи ідею на картці-індексі без імені. Вчитель збирає всі картки і складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

Додаток 6

Акваріум

Ще один варіант кооперативного навчання, що є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в малій групі, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають добрі навички трудової роботи.

Як організувати роботу

Учитель об'єднує учнів у групи по 4-6 осіб і пропонує їм ознайомитися із завданням.

Одна з груп сідає в центр класу (або на початку середнього ряду в класі, де стоять парти). Це необхідно для того, щоб відокремити діючу групу від слухачів певною, відстанню.

Ця група отримує завдання для проведення групової дискусії, сформульоване приблизно так:

- прочитайте завдання вголос;
- обговоріть його в групі;
- за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення або підсумуйте дискусію.

Поки діюча група займає місце в центрі, вчитель знайомить решту класу з завданням і нагадує правила дискусії у малих групах. Групі пропонується вголос протягом 3-5 хвилин обговорити можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації. Учні, що знаходяться у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення.

По закінченні відведеного для дискусії часу група повертається на свої місця, а вчитель ставить до класу такі запитання:

- Чи погоджуєтесь ви з думкою групи?
- Чи була ця думка достатньо аргументованою, доведеною?
- Який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?

На таку бесіду відводиться не більше 2—3 хв. Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група й обговорює наступну ситуацію.

Наприкінці вчитель повинен обговорити з учнями хід групової роботи, прокоментувати ступінь володіння навичками дискусії у малих групах і звернути увагу на необхідність та напрями подальшого вдосконалення таких навичок. У межах «акваріуму» можна підбити підсумки уроку або за браком часу обмежитись обговоренням роботи кожної групи.

Додаток 7

Обговорення проблеми в загальному колі

Це загальновідома технологія, яка застосовується, ЯК правило, в комбінації з іншими. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги учнів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо. Вчитель має заохочувати всіх до рівної участі та дискусії.

Як організувати роботу

Бажано розташувати стільці або парти по колу. Весь клас обговорює ідеї чи події, що стосуються якоїсь певної теми. Обговорення будується навколо запланованої або імпровізованої теми, яку слід визначати зрозуміло для всіх присутніх до початку обговорення. Учні висловлюються за бажанням. Обговорення триває доти, доки є бажання висловитись. Вчитель бере слово (якщо вважає за потрібне) наприкінці-обговорення. Він може висловити свою думку.

Додаток 8

Мікрофон

Різновидом загально групового обговорення є технологія «Мікрофон», яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Як організувати роботу

1. Поставте запитання класу.
2. Запропонуйте класу якийсь предмет (ручку, олівець тощо), який виконуватиме роль уявного мікрофона. Учні передаватимуть його один одному, по черзі беручи слово.
3. Надавайте слово тільки тому, хто отримує «уявний» мікрофон.
4. Запропонуйте учням говорити лаконічно й швидко (небільше ніж 0,5—1 хвилину).
5. Не коментуйте і не оцінюйте подані відповіді.

Додаток 9

Незакінчені речення

Цей прийом часто поєднується з «Мікрофоном» і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

Як організувати роботу

Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватись в колі ідей або використовуючи уявний мікрофон, учитель формулює незакінчене речення і пропонує учням висловлюючись закінчувати його. Кожний наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ із запропонованої формули. Учні працюють з відкритими реченнями, наприклад: «На сьогоднішньому уроці для мене найбільш важливим відкриттям було...» або «Ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що...» або «Це рішення було прийнято тому, що...» тощо.

Додаток 10

Мозковий штурм

Відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки.

Мета «Мозкового штурму» чи «мозкової атаки» в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу.

Як організувати роботу

Після презентації проблеми та чіткого формулювання проблемного питання (його краще записати на дошці) запропонуйте всім висловити ідеї, коментарі, нанести фрази чи слова пов'язані з цією проблемою.

Запишіть усі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паї перу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів запитань.

Зверніть увагу на такі моменти.

1. Під час «висування ідей» не пропускайте жодної. Якщо ви будете судити про ідеї й оцінювати їх під час висловлювання, учні зосередять більше уваги на відстоюванні своїх ідей, ніж на спробах запропонувати нові і більш досконалі.

2. Необхідно заохочувати всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто підтримувати й фіксувати навіть фантастичні ідеї. (Якщо під час мозкового штурму не вдасться одержати багато ідей, це може пояснюватися тим, що учасники піддають свої ідеї цензурі — двічі подумують, перед тим висловлять).

3. Кількість ідей заохочується. В остаточному підсумку кількість породжує якість. В умовах висування великої кількості ідей учасники штурму мають можливість пофантазувати.

4. Спонукайте всіх учнів розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна висунутих раніше ідей часто веде висунення нових, що перевершують первинні.

5. У класі можна повісити такий плакат:

А. Кажіть усе, що спаде на думку.

Б. Не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших.

В. Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим..

Г. Розширення запропонованої ідеї заохочується.

6. На закінчення обговоріть й оцініть запропоновані ідеї.

Навчаючи — учусь
(«Кожен учить кожного», «Броунівський рух»)

Метод «Навчаючи — учусь» використовується при вивченні блоку інформації або при узагальненні та повторенні вивченого. Він дає можливість учням узяти участь у передачі своїх знань однокласникам. Використання цього методу дає загальну картину понять і фактів, що їх необхідно вивчити на уроці, а також викликає певні запитання та підвищує інтерес до навчання.

Як організувати роботу

- Підготуйте картки з фактами, що стосуються теми уроку, по одній на кожного учня.
 - Роздайте по одній картці кожному.
 - Протягом кількох хвилин учні читають інформацію на картці. Перевірте, чи розуміють вони прочитане.
 - Запропонуйте їм ходити по класу і знайомити зі своєю інформацією інших однокласників.
 - Учень може одночасно говорити тільки з однією особою. Завдання полягає в тому, щоб поділитися своїм фактом і самому отримати інформацію від іншого учня. Протягом відведеного часу треба забезпечити спілкування кожного учня з максимальною кількістю інших для отримання якомога повної інформації.

Після того як учні завершать цю вправу, запропонуйте їм розповісти, відтворити отриману інформацію. Проаналізуйте та узагальніть отримані ними знання. Відповіді можуть записуватись на дошці.

Додаток 12

Ажурна пилка («Мозаїка», «Джиг-со»)

Технологія використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Ефективна і може замінити лекції у тих випадках, коли початкова інформація повинна бути, донесена до учнів перед проведенням основного (базисного) уроку або доповнює такий урок. Заохочує учнів допомагати один одному вчитися, навчаючи.

Як організувати роботу

1. Щоб підготувати учнів до уроку з великим обсягом інформації, підберіть матеріал, необхідний для уроку, і підготуйте індивідуальний інформаційний пакет для кожного учня (матеріали підручника, додаткові матеріали – вирізки з газет, статті тощо).

2. Підготуйте таблички з кольоровими позначками, щоб учні змогли вибачити завдання для їхньої групи. Кожен учень входить у дві групи — «домашню» й «експертну». Спочатку об'єднайте учнів у «домашні» групи (1, 2, 3), а потім створіть «експертні» групи, використовуючи кольорові позначки, що їх учитель попередньо роздає учням. У кожній домашній групі всі її учасники повинні мати позначки різних кольорів, а у кожній експертній — однакові.

3. Розпишіть учнів по «домашніх» групах від 3 до 6 чоловік, залежно від кількості учнів. Кожен учень має бути поінформований, хто входить до його «домашньої» групи, тому що її члени будуть збиратися пізніше. Дайте домашнім групам порцію інформації для засвоєння, кожній групі — свою. Завдання домашніх груп – опрацювати надану інформацію та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими.

4. Після завершення роботи домашніх груп запропонуйте учням розійтись по своїх «кольорових» групах, де вони стануть експертами з окремої теми (своєї частини інформації). Наприклад, зберіть усіх «червоних» біля дошки, а всіх «синіх» — у холі. В кожній групі має бути представник із кожної «домашньої» групи.

5. Кожна експертна група повинна вислухати всіх представників домашніх груп і проаналізувати матеріал в цілому, провести його експертну оцінку за визначений час (для цього може знадобитися цілий урок, якщо матеріали складні або великі за обсягом).

6. Після завершення роботи запропонуйте учням повернутися «додому». Кожен учень має поділитися інформацією, отриманою в експертній групі з членами своєї «домашньої» групи. Наприклад, всі учні під номером 1 повинні зустрітись перед класом. У «домашніх» групах має бути по одній особі з експертних груп. Учні мають намагатися донести інформацію якісно і в повному обсязі членам своєї домашньої групи за визначений учителем час. Завдання домашніх груп у цьому випадку вже є остаточне узагальнення та корекція всієї інформації.

Додаток 13

Аналіз ситуації (Case–метод)

При вивченні гуманітарних дисциплін зміст деяких понять учні засвоюють, аналізуючи певні ситуації, випадки з життя: правові, історичні, моральні тощо, у яких стикаються інтереси людей, життєві погляди, позиції. Такі ситуації можуть аналізуватись учнями індивідуально, в парах, в групах або піддаватись аналізу в загальному колі. Такий аналіз потребує певного підходу, алгоритму. Технологія вчить учнів ставити запитання, відрізняти факти від думок, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення.

Ситуації, випадки слугують для учнів конкретними прикладами для ідей та узагальнень, забезпечують основу для високого рівня абстрагування та мислення, демонструють людські почуття та емоції, зацікавлюють учнів та захоплюють їхню увагу, допомагають пов'язати навчання з досвідом реального життя, дають шанс реального застосування знань.

Підготуйте заздалегідь проблемну ситуацію, випадок, дилему, яку будете опрацьовувати з учнями. В ньому обов'язково мають бути дві конфліктуючі сторони, позиції, інтереси які суперечать одна одній. Зверніть увагу, що ситуація повинна бути подана таким чином, щоб дотримувався баланс інтересів сторін (тобто кожна з них мала підстави для захисту своєї позиції).

Дилема ставить людину перед важким вибором, який виникає завдяки конфлікту цінностей.

Думаючи над дилемами, учні можуть краще зрозуміти історичний контекст, сьогоднішню соціальну і політичну ситуації, а також свої внутрішні цінності. Також вони вчаться займати позицію, наводити обґрунтовані аргументи на захист своєї позиції і розуміти логіку й обґрунтування позицій інших. Дилеми призначені для ускладнення процесу мислення без висловлення крайніх думок і з поважним ставленням до точки зору інших.

Наступні кроки можуть бути корисними для моделювання дилеми із сучасної події чи на історичному (літературному, правовому) сюжеті.

1. Якої загальної теми стосуватиметься дилема (наприклад, списування чи заздрість, обдурювання).

2. Хто є центральною постаттю і який вибір повинен зробити герой у цій дилемі (наприклад, чи може студент, що бажає поступити в університет, описувати на іспиті; чи чесний законодавець, що підтримує соціальні програми саме тепер, коли стоїть проблема перевиборів на другий термін; чи може людина не сплачувати податки на підставі, що держава не забезпечує їй належний рівень життя, тощо).

3. Якою первісною інформацією повинен володіти учень, щоб мати відповідну

ТАК

 можливість зрозуміти контекст, у якому наш герой стоїть перед

НІ

 дилемою (наприклад, інформація про важкі вступні іспити, результати попередніх голосувань у Верховній Раді й соціальних програм тощо).

4. Дайте ім'я герою дилеми і припишіть йому характерні риси «живої» людини, які б допомогли іншим краще зрозуміти його суть і те, що ним рухає.

5. Необхідно подати факти (аргументи) і думки, які б відстоювали дві позиції:

6. Напишіть історію, що і буде дилемою. Почніть зі сцени з вашим героєм і додайте контекст, у якому він повинен зробити вибір. Потім подайте саму дилему і приведіть 2-3 найбільш переконливих аргументи з кожної сторони (щодо вибору, перед яким стоїть герой дилеми). Це може бути фраза «з однієї сторони..., але з іншої...». Закінчте ситуацію формулюванням вибору, поставивши запитання, що вимагає відповіді «так» чи «ні». Чи повинен герой дилеми робити так чи по-іншому? Інакше кажучи, у вдалій, зрозумілій дилемі повинні бути присутні чотири елементи: загальний контекст дилеми, знайомство з вибором, що дає дилема, наведення однаково сильних аргументів «за» і «проти» і пропозиція зробити чіткий вибір наприкінці.

Як організувати роботу

1. Запропонуйте учням прочитати підготовлену життєву або гіпотетичну спірну ситуацію.

2. Проаналізуйте її з учнями, користуючись такими запитаннями:

- Якими є факти: Що відбулося? Де і коли? Хто є учасниками! ситуації? Що ми про них знаємо? Які факти є важливими?! Які другорядними? Що в описі є фактами, а що думками, оцінками тощо?

- У чому проблема ситуації: У чому полягає конфлікт? Яке питання нам треба вирішити, розв'язуючи ситуацію? У чому інтереси кожної зі сторін? Чому вони суперечливі?

- Якими Можуть бути аргументи: Які аргументи можуть бути наведені на захист позиції кожної зі сторін? На які документи, інформацію ми можемо спиратися, захищаючи ту чи іншу позицію?

- У чому полягає рішення: Яким буде розв'язок ситуації? Чому саме таким? На що ми спираємось, обираючи таке рішення?! Якими можуть бути наслідки такого рішення? Чи існують інші шляхи розв'язання?

Вирішення проблем

Метою застосування такої технології є навчити учнів самостійно вирішувати проблеми та приймати колективне рішення.

Як організувати роботу

1. Приготуйте для учнів проблемне завдання, проблемну ситуацію.
2. Ознайомте їх із ситуацією та визначте суть проблеми.
3. Запитайте в учнів, чи розуміють вони суть проблеми. Попросіть їх описати її.
4. Об'єднайте учнів у групи, у яких вони могли б обговорити проблему, перш ніж перейти до пошуків шляхів її вирішення.
5. Запитайте в учнів: чи справді вони хочуть розв'язувати цю проблему? Чи є проблема важливою, чи необхідно розв'язати її? Запитайте, чи зацікавлені сторони конфлікту в його розв'язанні.
6. Скориставшись технологією «мозкового штурму», дайте їм можливість визначити якнайбільше шляхів вирішення проблеми або можливих варіантів. На цьому етапі жодне рішення або варіант не відкидаються і не коментуються. Необхідно генерувати велику кількість ідей.
7. Разом з учнями проаналізуйте, поясніть та об'єднайте ідеї.
8. Обговоріть можливі позитивні та негативні наслідки кожної ідеї.
9. Виберіть найкращий варіант і дійдіть згоди щодо його використання для вирішення проблеми (можна шляхом голосування).
10. Виберіть другий! третій варіанти як резервні на випадок, якщо перше рішення виявиться неефективним. Досягніть згоди щодо випробуваних варіантів.

Етапи вирішення проблеми:

- З'ясуйте суть проблеми.
- З'ясуйте важливість проблеми.
- Обміркуйте всі можливі варіанти вирішення.
- Проаналізуйте можливі наслідки кожного варіанта.
- Виберіть можливий варіант вирішення, який здається вам оптимальним.
- Якщо перший варіант рішення виявився неефективним, спробуйте інший і розпочніть все спочатку.

Дерево рішень

Як варіант технології вирішення проблем можна використати «дерево рішень», яке допомагає дітям проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень.

Як організувати роботу

1. Виберіть проблему, дилему, що не має однозначного рішення. Вона може бути викладена у формі історії, судової справи, ситуації з життя, епізоду літературного твору.

2. Запропонуйте учням необхідну для розв'язання проблеми інформацію для домашнього читання.

3. Підготуйте на дошці чи роздайте кожному учневі зразок «дерева рішень».

4. Сформулюйте проблему для вирішення, визначте суть проблеми і запишіть на дошці, заповнюючи схему.

5. Дайте необхідну додаткову інформацію щодо проблеми (чи час для її пошуку, перегляду, якщо це було домашнє завдання).

6. Запитайте в учнів, чи дійсно хочуть розв'язати проблему люди, яких вона стосується? Якщо проблема важлива й актуальна, процес може продовжуватись. Попросіть пояснити чому сторони пригнуть до розв'язання проблеми.

7. Шляхи й варіанти вирішення проблеми можна визначити проведенням мозкового штурму. На цьому етапі жоден із варіантів не може бути неправильним. Важливо набрати якомога більше ідей.

8. Обговоріть кожен із варіантів рішення. Що позитивного чи негативного для кожної зі сторін він містить? Таким чином можна відхилити частину ідей і залишити 3-4.

9. Поділіть учнів на малі групи і запропонуйте кожній заповнити схему. Група повинна шляхом обговорення прийти до одного варіанта рішення. Якщо єдності немає, можна застосувати голосування.

10. Кожна група пропонує своє рішення. Проведіть обговорення. Можна провести голосування всього класу для вибору одного з варіантів.

Симуляції або імітаційні ігри

Імітаціями (імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних простих, відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, наприклад проводячи дослід. Як правило, вчитель надає під час імітації чіткі поопераційні інструкції. Учні можуть виконувати дії індивідуально або в групах. На закінчення певного виду діяльності всі учні отримують подібний результат, але він може розрізнитись залежно від індивідуальних особливостей учня, складу групи, використаних ресурсів тощо. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації у різних її учасників.

Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми.

Як організувати роботу

1. Виберіть явище, тему для імітації.
2. Сплануйте все, що необхідно для імітації, продумайте участь у ній усього класу.
3. Надайте учням достатньо інформації, щоб вони могли впевнено виконувати всі передбачені процедури і, одночасно, вчитися.
4. Перед імітацією зробіть короткий вступ.
5. Заздалегідь продумайте запитання для підбиття підсумків.

Складніші імітаційні ігри інколи називають симуляціями, або ситуативним моделюванням, хоча чіткого розмежування в літературі немає. Розглянемо їх окремо, пам'ятаючи, що інколи під назвами технології імітації та симуляції розуміють одне і те саме.

Симуляції — це створені вчителем ситуації, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо.

Готуючи учнів до симуляції, вчитель має не тільки розподілити ролі, а й з'ясувати з кожним виконавцем послідовність його дій та висловлювань, наприклад, виходячи з обов'язків судді, голови парламенту тощо. Регламент всієї симуляції будується за чітким сценарієм, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті.

Отже, симуляції є «мініатюрною» версією реальності, технологія наближена до рольової гри, але істотно відрізняється від неї, бо її метою є не представлення поведінки конкретних особистостей, а ілюстрування певних явищ і механізмів: процедури прийняття рішень в органі місцевого самоврядування, механізму зростання прибутків підприємства, функціонування вільного ринку тощо.

Симуляція дає можливість учням глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її із середини.

Як організувати роботу

1. Слід пам'ятати, що в симуляції йдеться не про демонстрування акторських здібностей, а про вміння і в міру можливості безособове відтворення вибраного процесу.
2. Необхідно пропонувати для проведення ситуативне моделювання теми, що спрощують дійсність.
3. Виберіть тему для симуляції та основне питання, яке будуть вирішувати учні.
4. Сплануйте сценарій симуляції, продумайте розподіл ролей, участь у грі всього класу.
5. Надайте учням достатньо інформації, чіткі інструкції, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі і, одночасно вчитися.
6. Перед симуляцією зробіть короткий вступ.
7. Заздалегідь продумайте запитання для підбиття підсумків.

Спрощене судове слухання (суд prose)

Поширеною технологією імітаційної (симуляційної) гри спрощені судові слухання.

Технологія спрощеного судового слухання (суд prose – «власний суд») дає можливість учням розіграти судовий процес з конкретної справи з мінімальною кількістю учасників. Це процес за участю трьох осіб: судді, що буде слухати обидві сторони і приймати остаточне рішення, обвинувачуваного й обвинувача або їхніх представників.

Мета: технологія спрощеного суду дає можливість учням отримати спрощене уявлення про процедуру прийняття судового рішення, взяти участь у вправі, пов'язаній з аналізом, критичним мисленням, прийняттям рішень.

Як організувати роботу

1. Оберіть ситуацію (судову справу, випадок, дилему) для вивчення. Перевірте, чи відповідає вона очікуваним результатам та темі уроку.
2. Підготуйте додаткову інформацію (статистику, думки авторитетів, закони тощо) або продумайте посилання на неї. Якщо необхідно, інформація може бути подана на дошці, в папках, книжках тощо.
3. Продумайте самі можливі варіанти розв'язання ситуації.
4. Підготуйте план проведення судового слухання (його регламент запишіть на дошці).
5. Проведіть аналіз ситуації за наведеною вище схемою.
6. Познайомте клас з процедурою слухання.
7. Поділіть клас на три однакові групи: судді, обвинувачі й обвинувачувані.
 - а) Суддів необхідно проінструктувати про процедуру судочинства і дати їм час для підготовки питань, б) Обвинувачам необхідно надати час для підготовки до вступної промови і викладу аргументів, в) Обвинувачуваним необхідно надати час для підготовки до вступної заяви і захисту.
 - Запропонуйте суддям сісти в різних кутках класу. Дайте їм таблички «суддя» або картки з іменами, а) Запропонуйте, щоб до кожного судді приєднався

один обвинувачуваний та один обвинувач. Повідомте суддям, що коли поруч із ними будуть обидва гравці, вони можуть починати «суд».

- Проведіть суд від свого імені, використовуючи такий порядок:

а) Вступні заяви учасників у відповідному судовому порядку. Ці заяви повинні бути обмежені визначеними часовими рамками, б) Обвинувачуваний викладає суть захисту, і його опитує суддя. в) Обвинувач викладає аргументацію, і його опитує суддя, г) Суддя виносить рішення і повідомляє його після того, як весь клас знову об'єднується.

Після оголошення суддями своїх рішень запропонуйте запрошеному спеціалісту обговорити процес прийняття й ухвалення рішень. Розгляньте варіанти, які будуть запропоновані запрошеним спеціалістом або дійсним суддею порівняно з рішеннями, прийнятими учнями-суддями.

**Правила роботи для учнів знайдіть у папці «Роздаткові матеріали»*

Громадські слухання

Громадські слухання проводяться органами законодавчої влади (такими, як Верховна Рада, її комісії, інші державні органи чи комітети, міські ради) з метою одержання інформації, ні якій ґрунтуватимуться закони чи інші рішення, що стосуються інтересів населення. Інші слухання проводяться групами особливими інтересами, громадськими організаціями чи об'єднаннями, щоб з'ясувати суспільну думку.

Мета застосування технології: моделювання суспільного слухання за допомогою імітаційної (симуляційної) гри дозволяє учням зрозуміти мету і порядок слухань, а також ролі й обов'язки членів державних органів, комітетів, комісій. Крім цього, одержують практичний досвід у визначенні і поясненні ідей, інтересів і цінностей, пов'язаних із предметом слухання.

Як організувати роботу

1. Зв'яжіться з місцевими органами законодавчої влади, місцевими відділеннями чи представництвами загальнонаціональних організацій, яких цікавить тема уроку, щоб одержати інформацію по темі, і з'ясуйте, чи може співробітник організації або представник місцевих органів самоврядування взяти участь в уроці.

2. Запросіть на урок співробітника органу влади чи представника організації, які володіють необхідними знаннями.

3. Домовтеся, якщо необхідно, про можливість провести урок у залі для слухань чи у приміщенні місцевого органу самоврядування або організуйте в передній частині класної кімнати стіл для учнів-«законодавців», стіл для секретаря і стіл чи кафедру для доповідачів.

4. Приготуйте таблички з іменами учнів і назвами їхніх посад за ролями, щоб розставити їх на столах.

5. Поясніть такі ролі:

а. Законодавці. Обрані законодавці будуть проводити слухання. Вони будуть оголошувати виступи доповідачів і приймати рішення з обговорюваного питання. Один із законодавців повинен бути обраний групою як головуючий.

б. Групи з особливими інтересами. Буде організовано кілька груп по п'ять чи менше осіб. Кожна група викладе комітету свою точку зору на питання. Повинна

бути непарна кількість груп, що виступають за і проти обговорюваного питання (Число і розмір груп залежатиме від теми і кількості і класі). Необхідно, щоб було представлено кілька різних точок зору, які б відповідали реально існуючим думкам у даному місцевому співтоваристві. Кожна група вибере свого представника, що викладе думку групи комітету.

в. Секретар. Необхідно вибрати одну особу, яка вестиме стенограму засідання і записуватиме пропозиції, що надходять.

г. Відповідальний за часовий регламент. Необхідно вибрати одну особу, яка буде стежити за часом доповідей, щоб дати можливість виступити кожній групі.

б. Поясніть учасникам мету громадських слухань і порядок, якого необхідно буде дотримуватись. Якщо потрібно, роздайте учням інструкції для участі в громадських слуханнях.

а. Головуючий відкриває слухання, повідомляє мету слухань і пояснює порядок та часовий регламент доповідей.

б. Оголошений доповідач викладає свою позицію протягом двох хвилин, за цим ідуть запитання членів комітету (не більше трьох хвилин).

в. Першим запитання доповідачу ставить голова, за ним питання ставлять «члени» організації чи органу, що проводить слухання. Члени групи доповідача можуть допомагати йому відповідати на запитання комітету.

7. Об'єднайте учнів у групи по п'ять чи менше осіб.

а. Одна група буде представляти законодавців чи комісію, що організує слухання: кількість учасників цієї групи залежить від мети уроку. У групі повинна бути непарна кількість учнів.

б. Інші групи будуть представляти громадян, співробітників некомерційних організацій з особливими інтересами, яких стосується тема уроку.

8. Відведіть достатньо часу для підготовки учнів до громадських слухань відповідно до їхніх ролей.

9. Проведіть слухання.

10. Після того як будуть вислухані всі доповідачі, члени органу чи організації, що проводить слухання, аналізують аргументи, обговорюють проблему і повідомляють, що вони мають намір робити надалі.

11. Проведіть розбір інтерактивної вправи в такій послідовності:

а. Обговоріть факти й аргументи, що стосуються теми.

б. Обговоріть думки учнів із приводу даного виду діяльності як способу вирішення суспільно важливих проблем і визначення державної політики.

в. Обговоріть зауваження, зроблені запрошеним фахівцем. Обговоріть інші питання, запропоновані учнями.

**Розігрування ситуації за ролями
(«Рольова гра», «Програвання сценки»,
«Драматизація»)**

Імітує реальність призначенням ролей учасникам та учасникам і наданням їм можливості діяти «наче насправді». Кожна особа в рольовій грі має чітко знати зміст її ролі та мету рольової гри взагалі.

Мета рольової гри — визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та почуття. Рольова гра може також використовуватися для отримання конкретних навичок, наприклад безпечної поведінки певній ситуації тощо.

Розігрування конкретної життєвої ситуації за ролями допоможе учням виробити власне ставлення до неї, набути досвіду шляхом гри, сприяє розвитку уяви і навичок критичного мислення, вихованню спроможності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій, співчувати іншим.

У ході рольової гри учасники «розігрують у ролях» визначену проблему або ситуацію. Рольова гра потребує ретельної підготовки. Початкові вправи мають бути простими з наступним ускладненням. Наприклад, можна почати з читання текстів «с ролями», формулювання коротких висловлювань або відповідей від імені історичної особи, природного явища, конкретного предмета, тварини.

Як організувати роботу

1. Сплануйте попередньо роботу та підготуйтеся:

- сформулюйте проблему, яку буде ілюструвати рольова гра;
- спільно з учнями визначте кількісний склад учасників рольової гри і спостерігачів, а також подумайте, як доцільніше працювати над грою: усім класом чи одночасно кількома малими групами. Заохочуйте нерішучих учнів до співучасті;

- надайте учням достатньо інформації, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі і, одночасно, вчитися;

- продумайте, як буде проходити рольова гра. Сценарій можна скласти у вигляді:

- розповіді, під час якої ведучий розкриває суть справи, а решта учнів озвучують її, розкриваючи зміст через ролі «своїх» персонажів;

- Інсценізації, під час якої герої діють частково спонтанно, без підготовлених діалогів, але відтворюють основну ідею інсценізації.

2. Підготовка й тренування учнів:

- дайте учням час на обдумування ситуацій своїх ролей. Якщо для проведення гри треба переставити меблі, зробіть це саме зараз;

- забезпечте активну участь всього класу в проведенні вправи;

- не забувайте про ретельне обговорення й міркування учнів з приводу вправи, які треба обов'язково вислухати наприкінці.

3. Не чекайте відшліфованої гри із самого початку. Дайте учням можливість провести рольову гру й імітувати історичні й сучасні ситуації. Змінюйте види діяльності.

4. Такі вправи повинні проводитися в обстановці довіри, щоб учні не

почувалися ніяково. Учні повинні розуміти, що реагувати можна по-різному. Практика допоможе учням почувати себе впевненіше при проведенні таких вправ.

5. Після закінчення вправи проводиться ретельний і поглиблений аналіз учасниками та «спостерігачами» набутого досвіду, їхніх думок та почуттів;

6. Подумайте про вихід дітей з ролей. Для цього проводиться детальне обговорення ситуації. Бажано, щоб кожен учасник, відповів на запитання:

— Як ви себе почували в тій чи іншій ролі?

— Що подобалось під час гри, а що – ні ?

— Чи бували ви самі в подібній ситуації?

— Чи була вирішена проблема? Чому? Як вона була вирішена?

— Яку іншу лінію поведінки можна було б вибрати?

— Чи доводилося вам потрапляти в подібну ситуацію?

— Яким чином цей досвід може вплинути на ваше подальше життя?

Дуже важливим є розподіл рольової гри за часом. На пояснення умов припадає приблизно 10-15%, на роботу в малих групах — 15-25%, на презентацію й обговорення — 40-50%, на підсумки — до 15%.

Метод ПРЕС (PRES, МППО)

З цієї невеличкої технології (для неї ми зберегли назву «метод ПРЕС») варто почати роботу над навчанням учнів дискутувати. Вона використовується при обговоренні дискусійних питань та при проведенні вправ, у яких потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється. Метод навчає учнів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

Як організувати роботу

1. Роздайте матеріали, у яких зазначено чотири етапи методу ПРЕС.
 - Висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору
(починаючи зі слів... *я вважаю, що...*)
 - Поясніть, причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази
(починайте зі слів ...*тому, що...*)
 - Наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, назвіть факти, які демонструють ваші докази
(...*наприклад...*)
 - Узагальніть свою думку
(зробіть висновок, починаючи словами: *отже, ... таким, чином.;*...)
**Правила роботи для учнів знайдіть у папці «Роздаткові матеріали»*
2. Поясніть механізм етапів ПРЕС-методу і дайте відповідь на можливі запитання учнів. Наведіть приклад до кожного з етапів.
3. Запропонуйте бажаним спробувати застосувати цей метод до будь-якої проблеми на їхній вибір.
4. Перевірте, чи розуміють учні механізм застосування методу. Етапи можна адаптувати, пропонуючи учням наводити кілька варіантів своїх думок або прикладів.
5. Коли формула буде зрозуміла всім учням, запропонуйте їм спробувати самим. Застосовуйте метод «Прес» на всіх уроках, де потрібна аргументація учнями своєї думки.

Додаток 19

Займи позицію

Цей метод корисний на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Його можна використовувати на початку уроку для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування учнями певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її вирішення. Слід використовувати дві протилежні думки, які не мають одної (правильної) відповіді.

Розглядаючи протилежні позиції з дискусійної проблеми, учні:

- знайомляться з альтернативними поглядами;
- прогнозують, які наслідки матимуть індивідуальні позиції і політичні рішення для суспільства, для окремих людей;
- на практиці використовують уміння захищати власну позицію;
- вчаться вислуховувати інших;
- отримують додаткові знання з теми.

Як організувати роботу

1. Запропонуйте учням дискусійне питання і попросіть їх визначити власну позицію щодо цього питання.

2. Розмістіть плакати в протилежних кутках кімнати. На одному з них написано «згодний (згодна)», на іншому — «неї згодний (не згодна)». (Варіанти: на плакатах можуть бути викладені полярні позиції щодо проблеми: наприклад, «треба заборонити палити в громадських місцях» і «не можна заборонити паління в громадських місцях»). Або можете запропонувати три позиції:

За		Не знаю. Немає конкретної позиції		Проти
-----------	--	--	--	--------------

3. Вивісьте правила проведення вправи й обговоріть їх.

4. Попросіть учасників стати біля відповідного плаката, залежно від їхньої думки щодо обговорюваної проблеми, «проголосувати ногами».

5. Виберіть кількох учасників і попросіть їх обґрунтувати свою позицію або запропонуйте всім, хто поділяє одну і ту саму точку зору, обговорити її і виробити спільні аргументи на її захист.

6. Після викладу різних точок зору запитайте, чи не змінив хто-небудь з учасників своєї думки і чи не хоче перейти до іншого плаката. Запропонуйте учням перейти й обґрунтувати причини свого переходу.

7. Попросіть учасників назвати найбільш переконливі аргументи своєї та протилежної сторони.

**Правила роботи для учнів знайдіть у напці «Роздаткові матеріали»*

Зміни позицію

Така технологія є подібною до «Займи позицію». Вона також дає можливість обговорити дискусійні питання за участі всіх

учнів. Метод дозволяє стати на точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання тощо.

Як організувати роботу

1. Заздалегідь підготуйтеся до обговорення.
2. Поставте всьому класу дискусійне питання.
3. Об'єднайте учнів у пари, а потім — у четвірки (наприклад, перша і друга парта, третя і четверта).
4. Дайте завдання розподілити позицію з проблеми («так» чи «ні») між парами чи самі зробіть це. Одна пара в четвірці повинна обґрунтувати одну позицію, друга — протилежну.
5. Поясніть, що в четвірках кожна пара має представити своїм партнерам свою точку зору. Кожен учень повинен відповідати за свою половину презентації (наприклад, обґрунтувати половину аргументів).
6. Чітко оголосіть хронометраж: скільки часу виділяється на підготовку і на саму презентацію.
7. Дайте досить часу на підготовку аргументів.
8. Коли час на підготовку мине, попросіть пари доказово викласти свою точку зору один одному.
9. Потім можете дати завдання парам помінятися позиціями і знову повторити все спочатку. На це варто відвести набагато менше часу.
10. Після цього можете дати завдання всій четвірці вільно обговорити тему. Учні вже повинні висловлювати свою особисту точку зору. У результаті обговорення четвірка повинна або дійти згоди, або висновку про те, що їм бракує інформації. Заздалегідь визначте часові рамки цієї вільної дискусії.
11. За наявності часу можна провести загальну дискусію, наприклад використовуючи технологію «Карусель».
12. Підбийте підсумки дискусії з усім класом.

Додаток 20

Неперервна шкала думок (Континуум, Нескінченний ланцюжок)

Одна з форм обговорення дискусійних питань, метою якої є розвиток в учнів навичок прийняття особистого рішення та вдосконалення вміння аргументувати свою думку. Розглядаючи полярні точки зору з проблеми, що дискутується, учні:

- знайомляться з альтернативними позиціями, поглядами;
- прогнозують, які наслідки матиме та чи інша точка зору для окремих людей чи політичних рішень;
- учаться на практиці відстоювати свою позицію;
- учаться вислуховувати думки інших;
- отримують додаткові знання з теми, що вивчається.

Як організувати роботу

Варіант 1

- Вибирається дискусійна проблема, яка повинна передбачати наявність обґрунтованих, діаметрально протилежних точок зору.
- Учитель характеризує полярні точки зору. Кожна розглядається досить детально, ґрунтовно.
- У протилежних кінцях класу мають бути плакати з альтернативними думками.
- Дайте учням час обдумати та аргументувати свою позицію.
- Якщо місця в класі досить, запропонуйте учням оприлюднити свою точку зору і зайняти місце в ланцюгу залежно від своїх поглядів.
- Попросіть учнів пояснити, чому вони обрали саме це місце. Учні можуть пояснювати причину, але не аргументувати.
- Оцінка протилежних точок зору.
- Для того щоб переконатись, що учні уважно слухають один одного, слід попросити їх навести аргументи, які хоч і суперечать їхнім поглядам, але є деякою мірою обґрунтованими, примушують їх замислитись і, можливо, переоцінити свою ПОЗИЦІЮ.
- Обговорення наслідків різних точок зору.

Варіант 2

- Вибирається дискусійна проблема, яка повинна передбачати наявність обґрунтованих, діаметрально протилежних точок зору.
- Учитель характеризує полярні точки зору. Кожна розглядається досить детально, ґрунтовно.
- Обмежена в часі індивідуальна робота учнів. Вчитель пропонує учням письмово аргументувати свою точку зору.
- Якщо бракує часу й місця в класі, можна не пропонувати всім учням утворювати єдиний ланцюг. Поки учні письмово аргументують свою позицію, вчитель на дошці проводить неперервну пряму лінію, розташувавши альтернативні точки зору на різних кінцях.
- Позицію кожного можна позначити на дошці схематично, прослухавши аргументи, чи прикріпити на дошці листки з висловленою письмово точкою зору кожного.
- Учитель вибірково зачитує аргументи учнів, що дотримуються

протилежних точок зору.

- Оцінка протилежних точок зору. Учні можуть змінити свою позицію і знову позначити своє місце в ланцюзі.
- Обговорення наслідків різних точок зору.

Дискусія

Дискусія — це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення учнів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Як організувати роботу

1. Планування дискусії

- Оберіть тему для дискусії. Вона має бути сформульована проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різновекторними.
- Дуже важливим елементом дискусії є план. Він може пропонуватись учасникам заздалегідь, напередодні дискусії. Учні, маючи такий план, можуть підготуватись до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками, підготувати собі нотатки тощо.
- Можна практикувати складання плану дискусії за відомою заздалегідь темою безпосередньо на початку обговорення. У такому випадку викладачеві доцільно залучити до складання плану самих учнів.
- Підготуйте матеріал, який учні повинні будуть прочитати вдома. Постарайтесь, щоб там були викладені всі точки зору. Складіть список запитань, які допоможуть вам спрямовувати обговорення та привертати увагу класу до проблеми. Для того щоб дискусія була відвертою, необхідно створити в класі атмосферу довіри та взаємоповаги. Тому в класі бажано виробити правила культури ведення дискусії.

**Правила роботи для учнів знайдіть у папці «Роздаткові матеріали»*

2. Хід дискусії

- Повторіть з учнями основні правила участі в дискусії.
- Робіть помітки, які допоможуть вам не виходити за межі обговорюваної проблеми.
- Активно користуйтеся жестами та мімікою, які допомагають підтримувати хід дискусії, не перериваючи її.
- Для того щоб повернутись до теми обговорення, скажіть, наприклад, так: «Схоже ми відхилилися, давайте повернемося до поняття...»
- Уважно слухайте учнів, стежте за ходом обговорення, настроєм, не давайте відхилитись від теми.
- Не дозволяйте обговоренню перетворитись в гарячу суперечку, але й не гасіть усі прояви емоцій. Ставте конкретні запитання, щоб пробудити обговорення, й абстрактні, щоб остудити запал.
- Змініть формулювання проблем, що обговорюються, або застосуйте інший прийом пошквалювання думок, якщо дискусія вщухає.
- Щоб завершити обговорення, запитайте, наприклад: «Чи ніхто не хоче ще щось додати на завершення? »
- Виділіть досить часу для заключної частини і попросіть самих учнів підбити підсумки за такою схемою:
- Які найбільш переконливі аргументи обох сторін? Перерахуйте їх.

- Якщо під час обговорення виникли додаткові запитання, де можна отримати інформацію?

Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу

Це технологія структурованої дискусії, у якій беруть участь усі учні класу. Дозволяє контролювати хід дискусії, оцінювати участь кожного учня. Її метою є отримання учнями навичок публічного виступу та дискутування висловлення й захисту власної позиції, формування громадянської та особистої активності.

Учитель на цьому уроці є ведучим ток-шоу. Він оголошує тему дискусії та пропонує учням коротку розповідь або перегляд відеофрагмента з досліджуваної проблеми. Потім запрошує висловитися на запропоновану тему «запрошених» і надає слово глядачам, які можуть виступити зі своєю думкою або поставити запитання «запрошеним» не більш 1 хв. «Запрошені» мають відповідати якомога коротше і конкретніше. Ведучий також має право ставити своє запитання або перервати виступаючого через брак часу.

Як організувати роботу

1. Підготовчий етап

- Повідомте попередньо тему дискусії її учасникам (бажано у формі дискусійного питання).
- Запросіть чи виберіть із числа учнів класу 2-5 експертів.
- Попросіть учнів придумати запитання до експертів та визначитись зі своєю позицією щодо поставленого запитання.
- Попросіть експертів підготувати додаткову довідкову інформацію з теми дискусії.
- Придумайте назву ток-шоу й оберіть ведучого.
- Організуйте аудиторію по типу студії (учні сідають півколом біля експертів).

2. Хід дискусії

- Назвіть тему і відрекомендуйте учасникам ведучого та експертів.
- Повідомте правила проведення ток-шоу:
- Усі учасники дискусії говорять коротко та конкретно.
- Надавати слово для виступу може лише ведучий.
- Ведучий може зупинити виступаючого, який перевищив ліміт часу.
- Виступ експертів (по 1-2 хвилини кожен).
- Учні ставлять запитання експертам чи роблять повідомлення (не більше 1 хвилини).
- Експерти ставлять один одному запитання.
- Підбийте підсумки дискусії за змістом і за формою її проведення.

Оцінювальна дискусія

Один із найскладніших способів обговорення дискусійних проблем. Оцінювальну дискусію можна використовувати лише тоді, коли учні навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. Метою такого виду дискусії є не стільки прояснення позицій сторін, скільки вдосконалення навичок дискутування.

Дискусія є складною формою роботи як для викладача, так і для учнів. Складність полягає не тільки в організації підготовки і веденні дискусії, а й в оцінці роботи її учасників. Саме тому дуже важливе значення має методика проведення оцінювальної дискусії. В такій дискусії учасники працюють у малих групах і одержують бали за свою роботу. Вчитель, який веде дискусію, оцінює участь кожної особи, а по закінченні — обговорює її результати разом з учасниками.

Значною віхою у підготовці до дискусії є вибір теми. Бажано, щоб тема була сформульована проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різновекторними. Вчитель може запропонувати учням дати свої пропозиції. Щодо визначення теми дискусії, а потім із запропонованого переліку вибрати найбільш цікаві та актуальні.

Дискусія проводиться в класі, учні якого заздалегідь об'єднуються в кілька підгруп по 6 — 8 осіб. Одна з підгруп розташовується в центрі аудиторії, а решта — разом з учителем розміщується довкола них. За тривалістю дискусія може бути від 8 до 20 хвилин, залежно від теми. У своїй роботі учасники користуються планом, аби не відхилитись від обраної теми.

План дискусії є дуже важливим елементом у її проведенні. Його можна пропонувати учасникам заздалегідь, напередодні дискусії. Маючи такий план, учні можуть підготуватись до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками; підготувати собі нотатки тощо.

Виходити треба з того, що учні мають підготуватись і включатись у роботу безпосередньо під час проведення дискусії. З іншого боку, вчитель попереджає, що кожна підгрупа буде обговорювати якийсь один пункт з плану, і кому який пункт дістанеться, заздалегідь не відомо, тому варто готуватися до дискусії за всіма пунктами плану.

Можна практикувати складання плану дискусії за відомою заздалегідь темою безпосередньо на початку обговорення. У такому випадку вчителю доцільно залучити до складання плану самих учнів.

Головний принцип плану має полягати у логічній послідовності його пунктів. Кожний пункт, окрім першого, повинен виходити з попереднього. Пункти не мають повторювати один одного. Всі пункти плану повинні бути в діалектичній єдності.

Пояснюючи порядок роботи в підгрупах, важливо, щоб учитель підкреслив значущість ідеї переходу в обговоренні від одного пункту плану до іншого. Такий перехід є важливим елементом у методиці проведення дискусії. Перехід має бути переконливим та аргументованим. Вчитель може навести приклад такого переходу і продемонструвати його присутнім в аудиторії. Він наголошує, що це

може бути позиція одного з учасників дискусії, який у ході обговорення запропонує перейти до іншого пункту плану, оскільки попередній пункт повністю висвітлено учасниками.

Водночас важливо дати останній шанс у підгрупі тим, хто ще не висловлювався з обговорюваного пункту, не повторюючи думок попередників. І тільки за відсутності бажаних щось додати по суті до сказаного можна переходити до наступного пункту плану дискусії. Але треба наголосити, що з такою пропозицією може виступити кожен учасник дискусії, якщо він відчуває, що дискусія починає гальмуватись або тупцює на місці. Завдання вчителя — вміло керувати цим процесом та заохочувати учасників дискусії до творчої роботи.

У процесі переходу до обговорення наступного пункту плану вчитель може поміняти місцями та ролями підгрупи спостерігачів і тих, хто безпосередньо брав участь у дискусії.

По ходу дискусії вчитель записує заохочувальні бали у спеціально підготовлену таблицю з прізвищами учасників. Вони надаються за чітке дотримання учасниками обговорюваної теми, за цікаву інформацію, за вдале залучення учасником дискусії до обговорення інших членів підгрупи тощо. Проте вчитель може записати окремим учасникам і штрафні бали. Вони можуть бути за перебивання виступу свого товариша, за відхилення від теми обговорення, за намагання говорити лише самому і не слухати інших тощо. В ході дискусії оцінюється робота кожного з учасників, використовуються як заохочувальні, так штрафні бали.

У процесі підготовки до дискусії вчитель заготовляє на кожен підгрупу листок оцінювання роботи її учасників. У ньому записується вид діяльності, за який можна давати заохочувальні та штрафні бали. Він може бути поданий у вигляді таблиці. Наприкінці дискусії викладач підраховує кількість балів та виставляє оцінку кожному учаснику. Можливо також, користуючись листками оцінювання, залучати до само- та взаємо-оцінювання самих учнів, які не задіяні безпосередньо в дискусії.

По закінченні дискусії вчитель підбиває підсумки, аналізує діяльність кожного з учасників, оголошує суму набраних ними балів. Тут доцільно сконцентрувати увагу учнів на допущених помилках, визначити ключові моменти і, якщо є потреба, винести їх на окреме обговорення вже за межами дискусії. Окрім того, що вчитель оцінює персональну діяльність учасників, він може відзначити особливості колективної роботи підгрупи, поставити нові завдання з формування вмінь та навичок тощо. Для закріплення знань, одержаних у ході дискусії, вчитель на завершення може дати класу письмове завдання за варіантами. Практика свідчить, що після такої роботи в класі практично не залишається невстигаючих учнів з теми, опрацьованої за технологією оцінювальної дискусії.

Як організувати роботу

1. Необхідно об'єднати учнів у групи по 8-10 учнів у кожній.
2. Одна з груп розташовується в центрі аудиторії, а решта учнів разом з учителем розміщується довкола них. Вони є спостерігачами, а також мають оцінювати дискусію. За кожним із них вчитель «закріплює» одного з учасників

дискусії, якого вони будуть оцінювати.

3. За тривалістю дискусія може бути від 8 до 20 хвилин, залежно від теми.

4. У своїй роботі учасники користуються планом, аби не ухилялись від обраної теми.

5. Перехід в обговоренні від одного пункту плану до іншого має бути переконливим та аргументованим. Учитель може навести приклад такого переходу і продемонструвати його учням.

6. Тільки за відсутності бажаних щось додати по суті до сказаного можна переходити до наступного пункту плану дискусії.

7. Учитель має керувати процесом обговорення та заохочувати учасників до творчої дискусії.

8. По ходу дискусії викладач та спостерігачі записують у спеціально підготовлену таблицю з прізвищами учасників заохочувальні бали. Вони надаються за чітке дотримання теми, правил дискутування, за цікаву і вчасно подану інформацію, за вдале залучення до участі в дискусії інших членів групи.

9. Окремим учасникам можуть бути записані і штрафні пали. Вони нараховуються за перебивання виступу свого товариша, за відхилення від теми обговорення, за намагання говорити лише самому і не слухати інших тощо.

10. У ході дискусії вчитель та спостерігачі оцінюють роботу кожного з учасників дискусії, використовуючи як заохочувальні, так і штрафні бали.

11. У процесі підготовки вчитель заготовляє на кожну групу чисток оцінювання роботи її учасників. Кожен зі спостерігачів отримує листок індивідуального оцінювання свого учасника дискусії. В них записується вид діяльності, за який можна давати заохочувальні та штрафні бали. Він може бути поданий у вигляді таблиці.

№ ор.	Вид діяльності	Кількість балів	Прізвище
1	Визначення позиції учасника дискусії	+ 2 бали	
2	Формування сутнісного зауваження	+ 1 бал	
3	Використання аргументів та джерел інформації	+ 2 бали	
4	Залучення до дискусії інших учасників	+ 1 бал	
5	Наведення уточнювальних питань з метою подальшого розвитку дискусії	+ 1 бал	
6	Виявлення протиріччя в аналізі явища	+ 2 бали	
7	Пасивність у дискусії	- 1 бал	
8	Перебивання інших учасників	- 1 бал	
9	Намагання говорити тільки самому	- 1 бал	
10	Приниження інших учасників	- 1 бал	
11	Загальна кількість балів	=	

12. До цього листка з правого поля дописуються прізвища всіх учасників

підгрупи і відповідно до їхньої роботи робиться позначка « + » або «-». В кінці дискусії викладач підраховує кількість балів та виставляє оцінку кожному учаснику. Оцінка «6» ставиться в межах набраних 3 балів; оцінка «8» ставиться при набраних 4-6 балах; оцінка «11» ставиться при набраних 7-9 балах. До оцінювання кожного учасника залучаються також спостерігачі з числа учнів.

13. Слід зазначити, що кількість оцінювальних пунктів у таблиці може бути більшою або меншою порівняно з нашим варіантом. За іншим принципом можна скласти і шкалу оцінок.

Оцінювальну дискусію можна порівняти зі «зборами друзів». На таких зустрічах здійснюється обмін думками та інформацією. В підгрупах ніхто не тисне, не домінує і не здійснює авторитарного контролю за обговоренням, аби через кілька хвилин висловити «єдиний правильний» погляд на ту чи іншу проблему. Учасники дискусії в малих групах дуже швидко обмінюються інформацією, думками, втягують один одного у творчий процес обговорення.

Переваги оцінювальних дискусій:

- вони відтворюють стратегію навчання з позицій розвитку демократичного суспільства, демонструють відхід від авторитарної педагогіки;
- формують відповідальність в учнів за процес навчання;
- методика проведення оцінювальної дискусії розширює творчі можливості викладача у використанні педагогічних ідей;
- урізноманітнюють технологію процесу навчання, дають можливість альтернативного оцінювання навчальної діяльності студентів.

По закінченні дискусії викладач підбиває підсумки, аналізує діяльність кожного з учасників, оголошує суму набраних ними балів. Для закріплення одержаних знань у ході дискусії викладач на завершення може дати групі письмове завдання за варіантами.

Дебати

Один із найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем. Дебати можна проводити лише тоді, коли учні навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. У дебатах поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учням необхідно довго готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Кожна група має переконати опонентів і схилити їх до думки змінити свою позицію. Однак можна поставити й інше завдання — спільно вирішити поставлену проблему. В такому разі учні повинні будуть, висловивши свою точку зору, уважно вислухати протилежну сторону, щоб знайти точки дотику. Важливо, щоб учасники дебатів не переносили емоції один на одного, а спілкувались спокійно.

Як організувати роботу

1. Підготовка

- Повідомте учням тему дебатів.
- Об'єднайте учнів у групи (дві чи три позиції). Можна придумати ролі для груп (учителі, батьки, селяни тощо).
- Підготуйте й роздайте чи поясніть, де знайти інформацію з теми дебатів. Учні повинні підготуватись заздалегідь.

- Підготуйте аудиторію.

2. Хід дебатів

- Ще раз оголосіть тему дебатів і відрекомендуйте групи.
- Нагадайте правила ведення дискусії.
- Визначте час і порядок проведення дебатів. Наприклад, на підготовку в групах можна виділити 15 хвилин, на виступ кожної групи — 10 хвилин (може бути три виступи: обґрунтування своєї позиції і дві відповіді на виступи та питання інших груп), на загальну дискусію — 15 хвилин.
- Під час підготовки група повинна розподілити ролі, подумати, як краще використати відведений для виступів час, підготувати питання для інших груп.
- Для оцінки виступів учасників дебатів можна запросити суддів.
- Учитель повинен строго стежити за регламентом.
- Якщо було завдання знайти спільне рішення, то після дискусії можна провести голосування.

Підбийте підсумки, а якщо були судді — надайте їм слово.

Додаток 24

Фрагмент уроку математики. 4 клас⁹⁴

Учитель: Подивіться уважно, що написано на дошці, і розкажіть, що ви помітили.

На дошці:

$$257 \times 6, 498 \times 4, 3\,769 \times 8, 396 \times 24, 49\,726 \times 7.$$

Школярі: На дошці п'ять творів. У всіх творах перший множник - багатозначні, а другі - однозначні. Ні, це невірно, в четвертому творі обидва множника - багатозначні. Ми знаємо, як помножити на однозначні числа, а як помножити на багатозначні числа - не знаємо. Значить, можемо дізнатися значення не всіх творів.

Учитель: Молодці, всі помітили. Запишіть і обчисліть ті твори, які вмієте.

Учні самостійно виконують завдання, потім міняються зошитами і перевіряють роботу один одного.

Учитель: А тепер головне завдання: згадайте всі свої знання про примноження і постарайтеся знайти спосіб виконання множення в останньому творі. Хто хоче, може радитися один з одним.

У класі встановлюється напружена тиша, діти думають, щось записують, деякі тихо перемовляються. Через деякий час починають підніматися руки.

Школярі: Можна дізнатися значення суми з 24 доданків, кожне одно 396.

Учитель: Я згоден, так можна, адже множення замінює складання рівних доданків. Тільки це дуже довго складати, а якщо доданків буде ще більше, то можна і цілий день складати і складати. Я пропоную замінити 24 сумою $9 + 9 + 6$. Тоді вийде: $396 \times (9 + 9 + 6) = 396 \times 9 + 396 \times 9 + 396 \times 6$ (виходить до дошки і робить запис). Далі потрібно знайти значення трьох одержаних творів і скласти їх.

- Хто не зрозумів, на чому заснований запропонований спосіб?

Школярі: Так, він використовував розподільний закон множення відносно додавання (багато голосів).

А у нас інший спосіб! Ми пропонуємо замінити 24 твором 6×4 і спочатку помножити 396 на 6, а потім число, що вийшло на 4. Вийде так: $396 \times (6 \times 4) = (396 \times 6) \times 4 = 2376 \times 4$. Так можна вчинити, тому що ми знаємо сполучний закон множення.

Можна ще 24 замінити твором чисел 8 і 3.

І інші складові можна взяти, тільки б вони були однозначні.

В результаті на дошці з'явився запис:

$$396 \times 24 = 396 \times (2 \times 2 \times 6) = (396 \times 2) \times 2 \times 6 = (792 \times 2) \times 6 = 1\,584 \times 6 = 9504$$

$$396 \times 24 = 396 \times (6 \times 4) = (396 \times 6) \times 4 = 2\,376 \times 4 = 9504$$

$$396 \times 24 = 396 \times (9 + 9 + 6) = 396 \times 9 + 396 \times 9 + 396 \times 6 = 3564 + 3564 + 2376 = 9504$$

$$396 \times 24 = 396 \times (8 \times 3) = (396 \times 8) \times 3 = 3168 \times 3 = 9504$$

⁹⁴ Аргинская И.И. Структура и особенности урока математики в система Л.В.Занкова [Електронный ресурс] / И.И.Аргинская. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-35632.html?page=10>

Урок математики. 1-й клас⁹⁵

Ганна Томич, вчитель початкових класів Середньоберезівської ЗОШ І – III ступенів, Косівського району, Івано-Франківської області.

Мета: закріплювати способи зрівнювання величин, вміння будувати схеми та записувати формули, формувати дії оцінки.

<p>ХІД УРОКУ</p> <p>I. Організація класу до уроку.</p> <p>II. Мотивація навчальної діяльності.</p> <ul style="list-style-type: none">- З чим ми працюємо на уроках математики?- Ми працюємо з величинами.- Що ми вчилися робити на минулому уроці?- Ми зрівнювали величини.- За якими ознаками ми зрівнюємо величини?- За довжиною, шириною, висотою, площею, кістю...- Що говорять про величини які рівні між собою якоюсь ознакою?- Говорять, що вони перебувають у відношенні рівності.- Що говорять про величини, які не рівні між собою за якоюсь ознакою?- Говорять, що вони перебувають у відношенні нерівності.- За допомогою чого ми вміємо записувати рівність і нерівність?- За допомогою формули або математичного запису.- Що потрібно зробити, щоб дві нерівні величини стали рівними?- Потрібно їх зрівняти.- Які способи зрівнювання величин ми вже вивчили?- Величини можемо зрівнювати способом зменшення меншої величини, зменшення більшої величини, а також одночасного змінювання обох	<p>На цьому етапі змінюється рівень зацікавленості учнів з теми, необхідних для зрівнювання величин різними способами на наступних етапах уроку.</p>
--	--

⁹⁵ Томич Г. Зрівнювання величин різними способами. Урок Математики 1-й клас [Електронний ресурс] / Ганна Томич. — Режим доступу doc.osvita.ua/doc/files/news/269/26958/Matem_1kl.doc

чин.

Каліграфічна хвилинка.

- Записати каліграфічно по одному рядку знаків "більше" - >, "менше" - <, "дорівнює" - =.

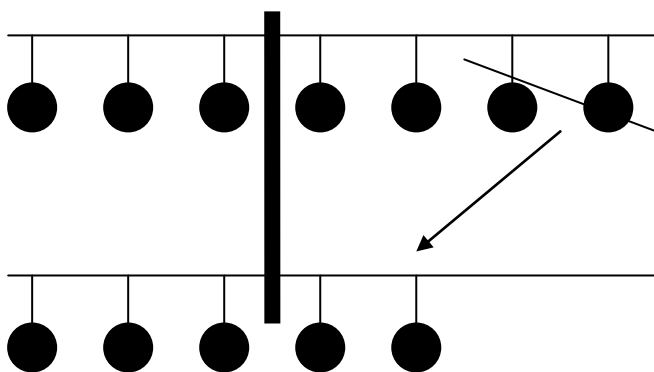
III. Робота в межах відомого.

- Сьогодні ми будемо закріплювати способи порівнювання величин.

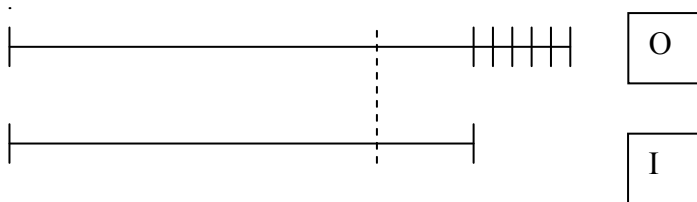
1. Робота в парах.

Завдання: На двох гірляндах висить різна кількість ліхтариків. Перевісити на іншу гірлянду ліхтарики так, щоб на обох гірляндах ліхтариків було порівну.

Показати це на схемі.



Виконане показують на схемі.



$O > I$

$O = I$

Фізкультхвилинка.

Робота в групах (учні об'єднуються в групи за кольорами).

Завдання (читає учитель).

Учні каліграфічно, вільно записують знаки.

Самооцінювання на рівних стрічках".

Одна пара працює біля дошки. Діти роблять

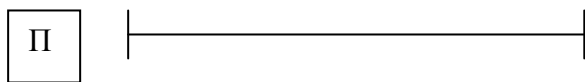
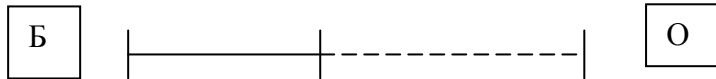
завдання, що ліхтарики на гірляндах зрівнювали шляхом одночасного змінювання двох гірлянд (величин).

Учні об'єднуються в групи, повторюють правила роботи в групі, розподіляють

У дві однакові склянки налили різні об'єми зв'язки.
Показати за допомогою схем різними способами як можна зрівняти об'єми.

Доповнити схеми.

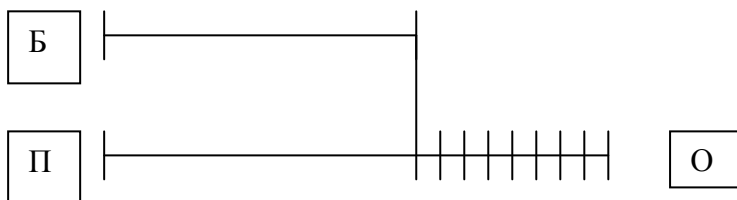
Перша група зрівнює величини способом зменшення меншої величини.



$$Б < О$$

$$О = Б + О$$

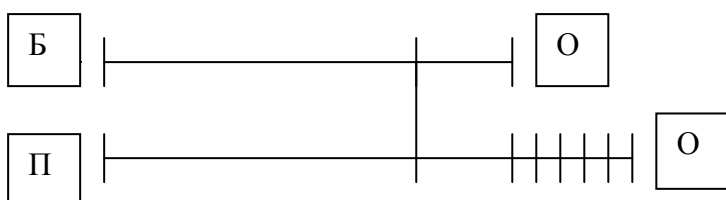
Друга група зрівнює величини способом зменшення більшої величини.



$$Б < П$$

$$П - О = Б$$

Третя група зрівнює величини способом одночасного змінювання обох величин.



$$Б < П$$

$$П - О = Б + О$$

Презентація учнями групової роботи.

Підсумок уроку.

- Над чим ми сьогодні працювали на уроці?
- Якими способами зрівнювання величин ви б могли користуватися в майбутньому?

Мотивація діяльності на наступний урок.

- На наступному уроці ми продовжимо вчитися брати зручні способи зрівнювання величин.

Під час роботи в групах учні контролюють дії одиного.

Кожна група розповідає свій спосіб зрівнювання величин.

--	--

Урок математики (4 клас)⁹⁶

Тема: Округлення чисел із заданою точністю.

Мета:

1. Підвести дітей до поняття округлення чисел з точністю до сотень.
2. Продовжити роботу над перетворенням завдань.
3. Формувати усні та письмові обчислювальні навички

Хід уроку:

1. Організаційний момент.

Учитель: Сьогодні роботу на уроці ми побудуємо за таким планом:

- Продовжимо роботу з наближеними числами;
- Розв'яжемо задачу;
- Дізнаємося щось нове про округлення чисел;
- Попрацюємо з добутками.

План записаний на дошці, діти читають його самостійно, після чого план закривається.

2. Актуалізація знань учнів.

Учитель: Яке у вас було домашнє завдання?

Діти: Треба було округлити різними способами з точністю до десятків числа 381, 1754, 90786, 7562 і підкреслити найкращий спосіб.

Учитель: Порівняйте свої записи із записами на дошці.

На дошці:

381 380 1754 1750

381 390 1754 1760

90786 90780 7562 7560

90786 90700 7562 7570

Діти: При округленні числа 1754 на дошці неправильно був підкреслений варіант. Якщо замінити це число 1760, помилка буде 6, а якщо взяти 1750 - помилка 4. Це краще – адже $4 < 6$.

- На дошці ще є помилка – не повинно бути запису: 90786 90700.
- Коли округляли до десятків, ми знаходили таке число, щоб різниця була меншою десяти, а тут різниця 86 – це більше десяти.
- Тут треба взяти число 90 790.
- І тоді краще буде округлити 90786 до 90790.
- Коли ми округляємо до десятків, то нулі з'являються тільки в розряді одиниць, а тут вони і в розряді одиниць, і в розряді десятків.

⁹⁶ Развивающее обучение на уроках математики: Учебно-методический комплекс дисциплины [Электронный ресурс] / Сост.: Л. Я Кульбякина; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 129 с. - Режим доступа: www.bigpi.biysk.ru/umkd/file/mno_17_11_2009_04_44_19.doc

- А мені здається, що іноді і при округленні до десятків можуть вийти нулі в розряді десятків. Ось, наприклад, 597 з точністю до десятків найкраще округлити до 600.

- Правильно, я думаю, якщо число закінчується більше ніж на 95, так буде завжди виходити. Але число 90786 кінчається меншим числом, і так вийти не може.

- Мені здається, що число 90 786 теж округлили, тільки з іншого точністю.

3. Вивчення нового матеріалу.

Учитель: Що ви можете сказати про цю пару чисел: 90786 і 90700?

Діти: Я думаю, якщо в наближеному числі нулі стоять в розрядах десятків і одиниць, то найчастіше це означає, що ми його округлили до сотень.

- Мені здається, що це і є наше нове знання – числа можна округляти не тільки до десятків, а й до сотень.

- А я думаю, що це знання допомагає передбачити, що числа можна округляти з будь-якою точністю.

Учитель: Ви згодні з однокласниками? Діти погоджуються і пояснюють це.

- Що значить округлити число з точністю до сотень?

Діти: Я думаю, що це означає, замість десятків і одиниць потрібно написати нулі.

- Мені здається, це неточно, треба ще подивитися, яка цифра повинна бути в сотнях.

Учитель: Знайдіть і прочитайте в підручнику завдання № 161, пункт 3.

1) Округли до десятків: 8754, 32579, 863, 514392. Зроби відповідні записи.

2) Подумай, що означає округлити число з точністю до сотень.

3) Чи правильною є відповідь: округлити число з точністю до сотень – це означає замінити його одним з найближчих чисел, у яких у розрядах одиниць і десятків нулі.

4) При округленні числа 782 з точністю до сотень Ліза міркувала так: 782 в натуральному ряду стоїть між числами 700 і 800. Значить, 782 - 700 або 782 - 800. Чи права дівчинка?

5) Округли до сотень: 17528, 375461, 42150, 560470.

6) Ці ж числа округли з точністю до тисяч; до десятків тисяч.

7) Визнач, з якою точністю округлені числа:

327847 ~ 327800? 168294 ~ 170000? 596968 ~ 600000? Як іще можна округлити ці числа з такою ж точністю?

8) Округли ті самі числа з іншою можливою точністю.

Діти читають завдання.

Учитель: Чи правильна відповідь: округлити число з точністю до сотень – це означає замінити його одним з найближчих чисел, у яких в розрядах одиниць і десятків нулі?

Діти: Мені здається, що тут все правильно.

- А я думаю, що тут є неточність – адже нічого не говориться про зміну розряду сотень.

- Ні, ти не права: подивися, тут є слова «одним з найближчих чисел», а вони і будуть відрізнятися цифрою в сотнях.

- Так, тут все правильно сказано.

Учитель: Виконайте самостійно пункт 5 цього ж завдання.

Округли до сотень: 17528, 375461, 42150, 560470.

Діти швидко і без утруднень виконують завдання, після чого проводиться перевірка: учні називають різницю між точним і наближеним числами.

- Подивіться пункт 7 цього завдання.

Визнач, з якою точністю округлені числа:

327847 327800,

168294 170000,

596968 600000.

Діти: Перше число округлили з точністю до сотень – адже нулі поставили в розряді десятків і розряді одиниць.

- Число 168 294 округлили до десятків тисяч – адже значущі цифри є тільки в розрядах сотень і десятків тисяч.

- Останнє число округлили до сотень тисяч.

- А мені здається, що в останньому числі може бути і округлення до десятків тисяч. Тут такий випадок.

- Я зрозумів: числа можна округляти з різною точністю.

- Правильно, це залежить від того, скільки розрядів у числі. Учитель: Подивіться, що записано на дошці.

На дошці:

83 x 46 83 x 42 83 x 49

83x45 83x47 83x53.

- Це добутки.

- Можна сказати так: вирази з діями другого ступеня.

Учитель: Що ви можете про них сказати?

Діти: У них двозначне число множать на двозначне.

- Перший множник скрізь дорівнює 83.

- Є «зайвий» добуток 83 x 53, в інших у другому множнику 4 десятка.

- Їх можна розділити на групи, де значення будуть парними (83 x 46 і 83 x 42), а в решті значення будуть непарними.

Учитель: Запишіть добутки в порядку спадання, не виконуючи дій.

Діти самостійно роблять записи в зошитах.

- Що допомогло виконати завдання?

Діти: Те, що перші множники однакові, а другі змінюються. Чим він менший, тим менше значення добутку.

Учитель: Знайдіть значення добутків. Діти самостійно виконують множення.

- Перевірте свою роботу. Відкривається запис на дошці:

83 x 53 = 4399 83x46 = 3818

83x49 = 4067 83x45 = 3735

83x47 = 3901 83x42 = 3486

Усі учні виконали роботу без помилок.

- Що ви помітили?

Діти: Значення добутків теж зменшуються.

- Але різниця між сусідніми значеннями не однакова.

Учитель: На скільки кожне наступне значення добутку менше за попереднє?

Діти: У добутках: 83x47, 83 x 46, 83 x 45 значення зменшуються на 83, тому що

перший множник 83, а другі зменшуються на 1.

- 83×53 менше за 83×49 на 332, оскільки $4399 - 4067 = 332$.

- А можна було $83 \times 4 = 332$, адже ми беремо по 83 в 4 рази менше.

- 83×47 менше за 83×49 на 166.

- 83×42 менше за 83×45 на 249.

Учитель: Подумайте, що потрібно зробити, щоб різниця між значеннями добутоків стала однаковою?

Діти: Можна закреслити добуток 83×47 , 83×46 і 83×42 , тоді різниця скрізь стане 332.

- Можна додати добуток 83×49 , а 83×46 до 83×42 викреслити, тоді різниця стане 166.

- Можна додати кілька добутоків, тоді різниця ще зменшиться.

Учитель: Виконайте самостійно завдання № 163, пункти 3 і 4.

Які добутоків потрібно додати, щоб різниця стала однаковою? Запишіть такі добутоків, покажіть їх місце і знайдіть їх значення.

Завдання виконується самостійно, потім перевірка.

Діти: Треба додати добутоків:

$$83 \times 52 = 4316 \quad 83 \times 51 = 4233$$

$$83 \times 50 = 4150 \quad 83 \times 48 = 3984$$

$$83 \times 44 = 3652 \quad 83 \times 43 = 3569.$$

- Тепер різниця скрізь дорівнює 83 – адже перші множники не змінюються, а другі множники зменшуються на 1.

Учитель: Молодці, це завдання ви виконали без утруднень і помилок. Тепер будемо працювати із завданням № 162, пункт 1. Розв'яжіть задачу.

Зі складу в магазин і ларьок відправили 8 однакових машин з овочами. Магазин отримав 24 т овочів, а ларьок в 3 рази менше, ніж магазин. Скільки машин з овочами відправили в магазин і скільки в ларьок?

Діти: Нам треба розв'язати складену задачу.

- Можна її розв'язувати самостійно?

Учитель: Звичайно. Кому потрібна допомога, підніміть руку. Одна учениця виконує завдання на відкидній дошці. На дошці:

1) $24 : 3 = 8$ (т) – привезли в ларьок.

2) $24 + 8 = 32$ (т) – привезли в ларьок і магазин.

3) $32 : 8 = 4$ (т) – на одній машині.

4) $24 : 4 = 6$ (маш.) – відправили в магазин.

5) $8 : 4 = 2$ (маш.) – відправили в ларьок.

Учитель: Змініть умову задачі так, щоб її рішення стало коротше. Запишіть завдання.

Діти записують свої завдання в зошитах. У результаті з'являється два варіанти.

- Рома, ти яку склав задачу?

Рома: В ларьок і магазин привезли на восьми машинах 32 т овочів. У магазин привезли 24 т, а інші в ларьок. Скільки машин привезли овочі в магазин і скільки в ларьок?

Учитель: Давайте розв'яжемо цю задачу.

На дошці:

1) $32: 8 = 4$ (т) – на одній машині.

2) $24: 4 = 6$ (маш.) – в магазин.

3) $8 - 6 = 2$ (маш.) – в ларьок.

Учитель: А ти, Маша, яке завдання склала?

Маша: В ларьок і магазин на 8 однакових машинах привезли овочі. У магазин привезли 24 т, а в ларьок – 8т. Скільки машин привезли овочі в ларьок і скільки в магазин?

Учитель: Розв'яжіть Машину задачу.

Діти розв'язують у зошитах, один учень біля дошки.

На дошці:

1) $24 + 8 = 32$ (т) – привезла всього овочів.

2) $32: 8 = 4$ (т) – на одній машині.

3) $24: 4 = 6$ (маш.) – в магазин.

4) $8 - 6 = 2$ (маш.) – в ларьок.

Учитель: У когось є інші варіанти? Інших варіантів немає.

- Як іще ви можете запропонувати перетворити задачу?

Діти: Можна так змінити умову, щоб вийшла задача із зайвими або відсутніми даними. Але такого завдання не було.

- Можна змінити питання, щоб задача вирішувалася меншою кількістю дій.

- Можна так змінити задачу, щоб дій стало більше.

4. Домашнє завдання.

Учитель: Ось це і буде одним з ваших домашніх завдань. Запишіть домашнє завдання: № 162, пункти 3, 4 (за вибором); зі значеннями добутків з № 163 скласти суми, в яких при обчисленні буде перехід в розрядах одиниць, десятків і сотень.

5. Підведення підсумків уроку.

Учитель: Наш урок підійшов до кінця. Що ви про нього можете сказати?

Діти: Я думаю, урок був цікавим і корисним.

- На ньому потрібно було багато думати.

- Мені урок дуже сподобався: ми ще більше дізналися про округлення чисел, багато всього встигли зробити, весь план виконали.

- А я хочу сказати, що ми працювали зовсім не за планом, який був написаний на дошці. Це, напевно, не так уже й важливо, але все-таки, якщо є план, його потрібно намагатися виконувати.

Учитель: Це дуже цікаве спостереження. Хто-небудь ще зауважив відступ від плану?

Діти: Так, ми теж це помітили (відповідь багатьох дітей).

- Мені здається, що план уроку був такий:

1. Робота з домашнім завданням.

2. Продовження вивчення округлення чисел.

3. Робота з задачами.

4. Рішення задачі та її перетворення.

- А я думаю, що не варто окремо виділяти роботу з домашнім завданням: вона ставиться до округлення чисел.

Учитель: Всі згодні?

Усі згодні з останнім варіантом плану уроку.
- Молодці, дякую за гарну роботу на уроці.

Моя родина в роки великої Вітчизняної війни⁹⁷

Проект

О.Охрімчук, учителька історії НВК «Дитячий садок – школа-гімназія» №12 м.Коростеня, Житомирська обл..

Учасники проекту – учні 10-11-х класів НВК «Дитячий садок – школа-гімназія» №12 м.Коростеня.

Тип проекту – дослідницький, особистісний.

1.Актуальність

У час становлення незалежності нашої держави великого значення набуває патріотичне і громадянське виховання. Юне покоління повинно пам'ятати, що воно живе не лише хлібом, тому потрібно вшановувати ветеранів та учасників Великої Вітчизняної війни і не розривати зв'язок поколінь. Про страшну війну 1941-1945 рр. треба знати і пам'ятати, щоб жахливі події більше не повторилися. У високодуховному цивілізованому суспільстві, прагнення до якого декларує держава Україна, війни не повинно бути.

2.Мета і завдання проекту.

- об'єднати всі покоління у прагненні увіковічнити пам'ять про загиблих у великій Вітчизняній війні;
- ушанувати ветеранів;
- організувати рух молоді на підтримку та допомогу ветеранам і учасникам Великої Вітчизняної війни;
- дослідити сторінки м. Коростеня, пов'язані з Великою Вітчизняною війною;
- дослідити, чи пов'язана історія родин учнів з історією міста;
- проаналізувати, як минуле впливає на майбутнє;
- підібрати інформаційний та ілюстративний матеріал;
- опрацювати літературні джерела;
- розвивати пізнавальні інтереси учнів;
- розвивати життєву компетентність;
- виховувати патріотичні почуття.

3.Етапи реалізації проекту

Тривалість проекту з «___» по «___».

- 1)Робота з літературою.
- 2)Організація та проведення екскурсій до музею Великої Вітчизняної війни міста Києва та краєзнавчого музею міста Коростеня.
- 3)Зустрічі та інтерв'ю з учасниками Великої Вітчизняної війни.
- 4)Організація та проведення дослідження історії своєї родини в роки війни.
- 5)Створення електронної версії фотоальбому.
- 6)Проведення учнівської конференції. Допомога ветеранам.

4.Звіт про роботу над проектом – творча робота учнів та проведення конференції.

⁹⁷ Проектна діяльність у школі : [упоряд. М.Голубенко]. – К.: Шк. Світ, 2007 – С. 125-126.

5.Очікувані результати:

- розвиток життєвої компетентності учнів;
- набуття навичок дослідника;
- розвиток пізнавальних інтересів до історії, народознавства, історії рідного краю;
- підвищення громадянської культури;
- поповнення знань про сторінки історії міста Коростеня, пов'язані з подіями Великої Вітчизняної війни;
- дослідження історії родин у роки Великої Вітчизняної війни;
- створення ілюстративних та інформаційних матеріалів.

Урок-діалог у третьому класі

Учитель запитує третьокласників: «Яку форму має Земля?»

Діти: Земля – куля.

Учитель: Але люди не завжди думали так. До вас на урок прийшов учений зі Стародавньої Греції. Хочете послухати, що він думає про форму Землі?

Учитель перетілюється в «Древнього Грека». Він барвисто і детально розповідає дітям про пласку Землю, про твердий купол – небо, про сонячні колісниці ... Учитель вводить навчальне завдання (з'ясування форми Землі) в контекст іншої культури. Діти прагнуть захистити свій, звичний погляд на речі.

Грек: Все, про що я зараз розповів, підтверджується нашими спостереженнями. Ви ж кажете: «Земля – куля». Чому? Подивіться у вікно! Яку Землю ви бачите? Звичайно, плоску!

Уся розповідь Грека переривається сміхом дітей. Діти сміялися, слухаючи про драконів, що поїдають тих, хто звалювався з краю Землі ... Несерйозність і помилковість поглядів Грека очевидна всім.

Діти: Але Земля ж кругла!

Грек: Чому?

Діти: Тому що краю у Землі немає!

Грек: Усі наші мандрівники знають, що до краю Землі небезпечно підходити. Я і вас попереджаю, не треба далеко запливати ...

Діти: Невже ваші люди не були в кругосвітніх подорожах?

Грек: Не розумію. Деякі наші мандрівники, які занадто далеко запливали, не поверталися. Я думаю, що біля краю Землі вони потрапили в біду: вони впали за край, їх зжерли чудовиська.

(Сміх.)

Антон Кожарін: А де ж земна вісь, якщо Земля плоска?

Вадим Липчанський: У Землі є такий пристрій, що вона притягує все до себе. Якби Земля була плоскою, це було б неможливо.

Діма Левдік: Чому? Хіба плоска Земля не могла б притягати?

Вадим Липчанський: Плоска Земля тоненька, там не можуть поміститися ті пристрої, які притягують.

Грек: Я не стверджую, що Земля тоненька. Вона пласка, але досить великої товщини.

Вадим Липчанський: Якби Земля була плоскою, то, якщо викопати дуже великий колодязь, була б наскрізна дірка.

Грек: Можливо. До речі, те саме стосується і круглої Землі.

Оля Матосова: Земля кругла, тому що глобус круглий!

Грек: У нас теж є макет Землі. І він плоский.

Саша Шпільберг: Нехай цей Грек сяде в нашу ракету і побачить, що Земля - куля.

Грек: Я прошу не вживати слів, значення яких я не розумію. Адже я теж можу вживати слова, які вам здадуться лайкою: Психея, Терпсихора ... Я ж не роблю цього.

Павлик Бондаренко: Без ракет ми нічого не доведемо. Адже ми самі знаємо про форму Землі за фотографіями з книг.

«Авторитарно-цитатній» позиції дітей завдано серйозного удару. Хоча авторитарні аргументи дітей були досить дотепними, вони не врятували від діалогу. Потрібно від декларацій перейти до доказів у логіці Співрозмовника, на межі двох культур, своєї, звичної, де все зрозуміло і нічого нікому доводити не треба, і іншої, незнайомої, невідомої, в якій все інакше.

Гліб Кутєпов, Артем Покроєв: Ми бачили в морі таке явище. Якщо подивитися корабель, який відпливає у далечінь, то він не весь одразу зникає з поля зору, а поступово: спочатку корпус, потім щогла. Ви, стародавні греки, багато плавали і не могли цього не помітити!

Грек: Дійсно, мореплавці-фінікійці спостерігали це явище. Я уточню своє первісне твердження: Земля не плоска, а трошки горбата, опукла. Але аж ніяк не куля!

Аня Королева: Ваша Земля схожа на перевернуту тарілку!

Грек: Так. Земля горбата. І саме тому небезпечно наблизитися до краю Землі: назад дуже важко повертатися. Але при чому тут куля?

Кілька дітей: Ми не впевнені тепер, що Земля – куля!

Саша Лівант: А я беруся довести, що Земля – плоска! Яку б країну не показували по телевізору, дерева ростуть вгору, а поверхня – плоска!

Грек: Добре, що знайшлася хоч одна розумна людина. У решти, я бачу, немає доказів, що Земля – куля.

У цьому місці ми зупинили діалог і попросили дітей письмово відповісти на питання: «Хто розумніший – стародавні греки чи ми?»

З 24 осіб, які відповідали на це питання, 17 (більше 70%) визнали, що стародавні греки розумніші за нас. Згадаймо, з яким сміхом і зневагою була зустрінута позиція Грека на початку уроку!

Наведемо кілька характерних відповідей учнів. Павлик Бондаренко пише: «Стародавні греки розумніші за нас. Грек Валерій, який жив багато років тому, довів нам, сучасним недолугим дітям, що Земля пласка, а ми не змогли сказати ні слова на спростування».

Діма Левдік: «Розумніші стародавні греки тому, що вони довели, що Земля пласка, а ми казали, що Земля – кругла, хоча не могли довести цього. Ми це говорили тому, що нам сказали... Але мало що могли сказати!»

Після цього діти цілий тиждень готувалися до нового діалогу з Греком.

Його починає Гліб Кутєпов:

- Я пропоную вам провести такий експеримент. Підпливти на двох кораблях на близьку відстань до «краю Землі». Один корабель нехай пливе далі, а з другого спостерігати. Якщо край Землі є, то перший корабель зникне відразу весь.

Грек: Це страшний експеримент! Другому кораблю дуже важко буде повернутися додому, а перший взагалі загине!

Ваня Ямпольський: Можна взяти модель корабля і штовхнути до краю Землі!

Грек: А хто буде ним керувати?

Олег Бухатий: По радіо!

Діти (регочуть): Не «лайтесь»!

Юра Машенко (роздратовано): Земля кругла. Багато людей це бачили. Люди фотографували Землю, і всі дізналися, що Земля – куля!

Костя Хавін: У мене є книга «Астрономія», де сказано, що Земля – куля!

Женя Ковальов: Можна поставити ще один експеримент. Штовхнути корабель у центрі Землі у напрямку до краю. Потім – від краю. По-моєму, виявиться, що кораблю однаково легко плисти і до краю, і від краю!

Ми не будемо розповідати, як третьокласники, продовжуючи уявні експерименти, залучаючи власні спостереження (зокрема, за затемненнями), сперечаючись з Давнім Греком, таки довели йому, що Земля – куля. Зупинимося на методичних засобах, використаних нами у цьому діалозі.

Основне з них – введення в структуру навчальної задачі Співрозмовника зі своєю логікою, відмінною від дитячої. Одна справа – доводити, що Земля має форму кулі, своєму сусідові по парті, а зовсім інша – обґрунтовувати справедливість своїх поглядів на світ людині іншої культури, іншого способу мислення.

Учні з дитинства засвоїли, що Земля – куля, хоча це і суперечить їхнім повсякденним уявленням і особистими спостереженнями. Це положення, повідомлене дітям дорослими «від імені науки», не вистраждане самими дітьми, береться «напрокат» з досвіду дорослих. Так наукове знання, що колись було революційною здогадкою, геніальним відкриттям, стає у свідомості молодшого школяра ходячою істиною, чимось на зразок забобону.

Учитель-Співрозмовник ставить під сумнів найочевидніші уявлення дітей, робить очевидне дивним і парадоксальним. Виявляється, все не так просто! Можливий і принципово інший, але внутрішньо переконливий погляд на форму Землі!

Діти, сперечаючись зі Співрозмовником, висувають масу аргументів. Головне завдання педагога на цьому етапі – вислуховувати ці аргументи, демонструвати їх недостатність, допомагати дітям вийти на своє власне знання про форму Землі, знання, засноване не на вірі, а на експерименті, власному спостереженні, власному міркуванні. Діти перестають повторювати «Земля – куля» (тому, що так в книжці написано) і починають міркувати⁹⁸.

⁹⁸ Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя / Сергей Курганов. – М.: Просвещение, 1989 год.

Діалоги, створені дітьми

Прочитавши діалоги Сократа про справедливість з книги Платона «Держава», діти отримали завдання написати самостійно діалог на будь-яку тему. Наведемо кілька характерних діалогів, складених дітьми.

Вова Марченко

Живе і неживе

Учень. Як відрізнити живе від неживого?

Біолог. Бачиш ось цю пташку? Вона рухається, значить – жива.

Учень. Отже, цей струмок теж живий. Він же рухається.

Біолог. Але ж струмок не дихає, а все живе повинно дихати.

Учень. Значить, чайник живий? Он який струмінь пари він видихає, зовсім як я взимку.

Біолог. Але чи може твій чайник підрости?

Учень. Ні.

Біолог. Значить, він неживий, тому що все живе росте і вмирає.

Учень. Ура! Я зрозумів! Бурулька жива, адже вона взимку росте, а навесні вмирає.

Біолог. А можуть у твоєї бурульки з'явитися діти?

Учень. Ні.

Біолог. Значить, вона нежива, адже все живе виробляє собі подібних.

Учень. Тепер я зрозумів. Живе харчується, дихає, розмножується, рухається, росте і вмирає. А неживе цього не може.

Катя Свиридова.

ХТО АБО ЩО ТАКЕ ЛЕВ?

Зоолог. Лев – це тварина. Його називають царем звірів. Він дуже хижий.

Дикун. Ні. Лев – це смачне м'ясо і хороша шкіра.

Зоолог. Ні, леви дикі, хижі і рідкісні тварини, їх зовсім нема чого вбивати!

Автор. Але тут підійшов лев.

Лев. Правильно! Нас не потрібно вбивати! Ми хоч і хижі, але все-таки ми – царі звірів, ми стежимо за порядком! І не хочемо, щоб нас вбивали!

Автор. І скривджений дикун пішов геть. Тепер він і все його плем'я перестали вбивати левів і зрозуміли, що їм теж буває боляче, що вони живі і намагаються зберігати порядок серед тварин.

Антон Черних

Що таке атом?

Антон. Атоми – це маленькі частинки і, як вважають філософи, з них утворилася Земля.

Сократ. Я вважаю, що атоми – це такі ніби бульбашки. Я думаю так само, як і Антон.

Вінні Пух. Ну а я вважаю, що атоми – це мед.

Сократ. Дивись, Вінні, якщо хтось любить полуницю і малину, то це не означає, що атоми – це полуниця або малина.

Антон. Звичайно, ні, о великий Сократе!

Антон. Я підтримую Сократа.

Вінні Пух. Але все-таки, чому атоми – це не мед?

Антон і Сократ. Ми думаємо, що ти не правий і відповідаємо на твоє питання тим самим питанням.

Вінні Пух. Тепер я з вами згоден⁹⁹.

⁹⁹ Курганов С. Восемилетние третьеклассники в диалоге с культурами разных народов / Сергей Курганов / <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/228/p1?category=24&article=228&page=26>

Урок-діалог

З книг Аристотеля і Діогена вчитель сконструював текст, з яким познайомилися третьокласники.

Фалес з Мілета належав до числа 7 мудреців. Він віддався вивченню природи, він першим став роздумувати про природу (fiseos).

Він задумався над питанням: Що є початком усього?

Початком всіх речей він вважав воду. Космос він вважав живим, живим і повним божественних сил (daimones).

Фалес вважав, що початок усього – вода, тому що:

1. Все утворюється з води. Початок і кінець Всесвіту - вода. Все утворюється з води шляхом її затвердіння і випаровування.

2. Все плаває по воді. Через це відбуваються землетруси, вихори і рух зірок. Земля, як дерево, плаває на воді.

3. Праотець всього існуючого – Океан. Боги клянуться водою, підземними водами Стіксу. А те, чим клянуться – це найдавніше, найшанованіше.

4. Сам вогонь сонця і зірок живиться водними випаровуваннями, так само як і сам космос. І Гомер писав про воду: «Океан, який усім прародитель».

5. Усі рослини і всі тварини вологою харчуються, а без вологи засихають і вмирають.

Маша. А це все доведено?

Вова. Я читав, що Фалес першим виміряв висоту пірамід, знаючи довжину їх тіней.

Учитель. Так, ми розв'язували подібні завдання у другому класі.

Андрій. Я не думаю, що Фалесу вдалося довести, що все утворилося з води.

Сергій. Я згоден з Андрієм. З того, що ми їмо птахів, зовсім не випливає, що існує «першоптах», з якого ми походимо. Так, рослини не можуть жити без води, але це не означає, що вони утворилися з води.

Сергій демонструє здатність швидко схоплювати логічну суть іншої культури. З тексту Фалеса виділив образ «першоптаха» і тепер сперечається не з емпіричними фактами, а з логікою греків.

Маша. Я знаю (ми про це говорили в другому класі), що все бере початок (все життя) з маленької крапельки води. І Фалес правий.

Максим. Як у скандинавських міфах все виникло з тіла і крові бога, так і тут.

Це - не проста вода. Це міфологічна вода.

Скандинавську міфологію третьокласники засвоюють на уроках А.І. Якубова.

Юля. Для Фалеса вода – це все його життя. Я згодна з Фалесом. Чому? Тому що ми, як тварини, не можемо без води.

Андрій. У Фалеса не було доказів. У нього були ознаки. Я не згоден з Фалесом, що початок усього – вода. І ось чому:

1) У Фалеса не доведено, що вода затверділа і стала землею. Це просто сказано.

2) Боги клянуться водами Стіксу. Але ж Стікс – це священна ріка, яка пливе через Аїд. Це ніби боги кажуть, що якщо вони чогось не зроблять, то (якщо це

перевести на нашу мову), вони кажуть: «Щоб мені провалитися! Але я це зроблю!» Так само вони клянуться Стіксом. І це теж не доказ.

3) Може і писав Гомер, що Океан – усім прародитель. Але хіба мало що писав Гомер! Адже це теж не доказ. Так що Фалес з Мілета не правий зі своїми думками.

Учитель. У чому відмінність у позиціях Юлі та Андрія?

Вова. Юля каже: «Дивись: ось природа. Вона вся з води. Вона є вода ». І ніякі їй не потрібні докази. А Андрій, як Сократ, починає думати, відчувати думки Фалеса, задавати питання і Фалесу, і Гомеру. Я згоден з Юлею.

Вова спирається на досвід уроків читання, на яких ми почали читати уривки з діалогу Платона «Держава» і познайомилися з діалогами Сократа.

Толік. Не треба нічого питати. Ось ми не можемо вийти на вулицю і запитати там у Гомера, чому він вважає, що океан – всім прародитель. Зате ми бачимо, що на вулиці йде сніг, а сніг – це замерзла вода. І ми, нічого не питаючи, бачимо, що все – вода і початок усього – вода. Вулиця – це ніби природа. Фалес і Юля пропонують дивитися і бачити, а не питати й сумніватися.

Учитель. Так, Фалес часто говорив: «Дивись!» Показував креслення якогось-небудь трикутника і не доводив, наприклад, що у рівнобедреного трикутника кути при основі однакові, а так будував креслення, що це було видно, і замість доказів говорив: «Дивись!»

Учитель демонструє один з важливих методичних прийомів введення в іншу культуру, характерних для ШДК. Діти поки що читали лише кілька античних міфів, текст Фалеса і невеликий уривок з діалогів Платона. Але привчені уважно читати твори культури, третьокласники самі виявляють і своєю, дитячою, мовою фіксують найважливіші особливості античної культури. Тільки після цього, спираючись на учнівські спостереження, учитель може підтвердити їх знахідки, розповідаючи про особливості культури стародавніх греків¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Курганов С. Восьмилетние третьеклассники в диалоге с культурами разных народов / Сергей Курганов / <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/228/p1?category=24&article=228&page=26>

Урок-діалог у п'ятому класі

Чи можливо діалогічно навчати математиці, одному з основних шкільних предметів, зміст якого начебто виключає можливість діалогізування?

Розглянемо фрагмент програми з математики для V класу (тема «Побудова трикутників»). Діти, будуючи різні трикутники «за трьома сторонами», кілька разів зіткнулися з характерним випадком: відрізки-сторони були підібрані таким чином, що в результаті побудови «звичайного» трикутника не виходить, трикутник «вироджується» у відрізок. Програма V класу не передбачає знайомства із загальним визначенням трикутника, яке б не допускало подібних випадків. Виникає невідповідність між інтуїтивним уявленням про трикутник та практикою побудови реальних трикутників, в тому числі і трикутників-відрізків. Через таку невідповідність виникає питання. Отже.

Ваня Ямпольський: Чи є така фігура трикутником?

Учитель: А як ти отримав таку фігуру?

Ваня: Ну, наприклад, так: намалював трикутник ABC і точку B почав рухати вниз, до сторони AC, поки не вийшло таке ... Учитель ще раз повторює для всіх дітей побудова Вані. Всі діти бачать, як поступово точка B наближається до сторони AC і трикутник ABC поступово стискається, перетворюючись на дивну фігуру.

Учитель: Зрозуміло, як Ваня отримав такий дивний «трикутник»? Але чи це трикутник?

Юля Богданович: Це не трикутник, оскільки у нього немає кутів. Якщо показати будь-якій людині цю фігуру, не кажучи, що раніше це був трикутник, то вона скаже, що це просто відрізок з точками!

Учитель: Чи правда, що у трикутника Вані немає кутів?

Кілька дітей (доповнюючи один одного): Кути є! Перший кут BAC, він дорівнює нулю, другий кут BCA – теж нуль, ну а третій кут – це кут ABC, 180 градусів ...

Учитель: Отже, це все-таки трикутник?

Аня Дідур: Так, це трикутник. Адже у цієї фігури все, як у трикутника. Навіть сума кутів 180 градусів!

Руслан Дергун: Це не трикутник! У нього не можливо знайти висоту!

Учитель: Подумайте, діти, чи насправді тут немає висот? Давайте побудуємо кілька етапів перетворення нормального трикутника на Ванін і подивимося, що відбувається з висотами.

Ваня: Добре видно, що у мого трикутника є всі три висоти. Тільки вони дорівнюють нулю по довжині, тому що увесь час зменшуються, коли ми утворюємо такий трикутник з нормального.

Жанна Мельціна: Це – не трикутник! У трикутника усі висоти перетинаються в одній точці, а у цього – ні!

Коля Озеров: У нього паралельні висоти! Де ж їх перетин?

Учитель: Здається, ви маєте рацію... Точка перетину висот кудись зникла ... Але давайте-но перевіримо, що ж відбувається з цією точкою, коли трикутник перетворюється?

Діти: Дуже цікаво! Точка перетину O підіймається все вище і вище!

Коля Озеров: А висоти не просто зменшуються, а розходяться ...

Діти: ... розходяться і стають майже-майже паралельними ... А точка O підіймається вгору...

Ваня: Якщо висота, яка опускається на AC , дуже-дуже маленька, то висоти перетинаються, ну, дуже-дуже високо, ну, на відстані 500, 1000, мільйон кілометрів ...

Учитель: Так чи є точка перетину висот у цього трикутника?

Діти: Є! Дуже-дуже високо! В нескінченності!

Марина Радченко: Немає ... У Ваніного трикутника просто немає цієї точки. Немає її.

Віта Котлик: Я згодна з Мариною. У дуже-дуже маленького трикутничка, може бути, і перетинаються висоти. А у Ваніного – ні.

Марина: Взагалі-то я не знаю, трикутник це чи ні. Тому що, по-перше, це не трикутник, оскільки всі його висоти не перетинаються; по-друге, це трикутник, тому що у нього є кути.

Женя Ковальов: Цей трикутник не має площі.

Діти: Площа є, але вона дорівнює нулю!

Женя: А хіба бувають трикутники з нульовою площею? Що це за фігура без ... тобто з нульовою площею?

Саша Ахієзер: Все у світі відносно. А оскільки немає точного, повного й абсолютного визначення трикутника, то завдання вирішується так: дивлячись що взяти за визначення трикутника ...

Альоша Степановський: Прийнято вважати, що трикутник – це фігура, яка має три вершини, що не лежать на одній прямій. Але при великому бажанні можна вважати цю фігуру трикутником, як, наприклад, моя сестра Аня, буває, говорить: «Давайте зайчика називати левом!»

Сергій Опівалов: А можна питання? Ваня побудував «трикутник-відрізок» з крапкою посередині. Але можна побудувати «трикутник-відрізок», якщо взяти нормальний прямокутний трикутник і «підтягти» одну сторону до іншої. Як бути з таким «трикутником»?

Вадим Бабир: Але ж трикутник Сергія можна побудувати зовсім інакше: взяти рівнобедрений трикутник і наближувати бічні сторони, поки не вийде відрізок! Чи буде це той самий трикутник чи інший?

Костя Хавін: Ну, так можна дійти і до трикутника-гілочки, якщо зближувати всі вершини, притискати їх одна до одної. Але насправді, чи буде такий «трикутник-точка» трикутником?

Розглянемо більш детально внутрішній діалог, який проходить у свідомості дитини на уроці.

Всі знають, що в звичайного, «нормального» трикутника вершини не лежать на одній прямій. Але чому? Що буде, якщо цю умову порушити?

Поруч зі світом звичних геометричних образів вибудовується образ дивний, неможливий, що спростовує або принаймні розхитує початкові уявлення про трикутник.

Далі виникає суперечка двох логік: 1) «заспокоєної», логічно вивіреної математичної теорії з відомими фактами і теоремами (висоти перетинаються в одній точці, сума кутів 180 градусів ...) і 2) нетипової логіки в процесі її становлення. Ця суперечка утворює «логічний нерв» уроку.

- У цьому трикутнику немає кутів.

- Чому ж? Тобто, якщо змінити розуміння кутів, узагальнити його.

- Добре, але у цього трикутника немає площі.

- Є, рівна нулю.

- Не буває фігур з нульовою площею.

- Це питання, що потребує обговорення. Площа дорівнює нулю у точки, у відрізка. У цього трикутника теж нульова площа.

- У цього трикутника немає висот.

- Чому ж? Є. Тільки це – нескінченно малі паралельні відрізки.

- Але ці «висоти» не перетинаються в одній точці!

- Перетинаються – в нескінченно віддаленій точці.

- А бувають хіба точки, що знаходяться в нескінченності?

Дивний образ, створений учнем, визначає, обмежує безмежне море діалогу в даній, одиничною і цілком відчутної конструкції¹⁰¹.

¹⁰¹ Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя / Сергей Курганов. – М.: Просвещение, 1989 год.

Щоденник спостережень¹⁰²
(технологія М.Монтессорі)

У щоденнику записи ведуться за дев'ятьма розділами, які відображають інтелектуальний розвиток дитини і набуття нею життєво необхідних навичок. Кожний розділ оформлюється у вигляді таблиці. Для зразка наведемо розділ, присвячений самодисципліні, а інші розділи представимо інформативно. Подібний щоденник пропонується заводити і батькам для спостережень за дитиною вдома.

Самодисципліна	Вересень	Січень	Травень
1. Здатний сам вибирати собі роботу	5	4	4
2. Може працювати самостійно	5	4	3
3. Планує і організовує свою роботу (приносить матеріал, килимок, готує робоче місце та прибирає за собою).	5	4	3
4. Може концентруватися на роботі.	5	4	4
5. Вміє працювати в групі дітей.	5	4	4
6. Може підкорятися правилам і вимогам групи.	5	4	3

Оцінки в таблиці означають лише ступінь оволодіння навичкою:

- 5 – не здатний виконати (не володіє навичкою);
- 4 – рідко використовує дану навичку;
- 3 – використовує іноді;
- 2 – використовує майже завжди;
- 1 – володіє вільно.

З деякими дітьми вистачає лише трьох оцінок:

- 3 – знайомиться;
- 2 – освоює;
- 1 – володіє вільно.

Незалежність охоплює навички самообслуговування і догляду за своїми речами, оточуючим інтер'єром, рослинами, тваринами.

Соціальна поведінка охоплює навички спілкування з людьми (поведінка у конфліктних ситуаціях, вміння працювати в групі, ставлення до старших і молодших).

Розвиток відчуттів охоплює різні сенсорні, візуальні, слухові, смакові відчуття, вміння розрізняти запахи.

¹⁰² Я люблю Монтессорі : [пособие для родителей] / Т.Афанасьева, Л.Гребенников, Ю.Дробышевская, К.Сумнительный. – М. : Карапуз, 2004. – С. 61-65.

Мовлення містить наступні підрозділи:

- комунікація – вміння дитини користуватися словом і розрізняти інтонації;
- володіння мовленням – вміння зв'язно розказувати і виділяти частини розповіді;
- читання – від знання букв і звуків до вміння користуватися довідковою літературою, виразно читати;
- письмо – від уміння тримати олівець до вміння писати тексти;
- частини мови – від уміння виділяти іменник в реченні до розуміння співвідношення між частинами мови.

Математика також складається з підрозділів:

- знайомство з числами та кількістю, вміння рахувати;
- арифметичні дії – від уміння розрізняти символи +, -, x до виконання арифметичних дій з цифрами в межах тисячі;
- одиниці виміру – від знання співвідношення між одиницями виміру однакових величин (т, кг, г) до вміння користуватися приладами для вимірювання;
- час – вміння орієнтуватися за годинником і записувати час;
- геометрія – від знання назв геометричних фігур до вміння ділити їх на частини;
- вміння розв'язувати задачі;
- засвоєння математичних понять.

Природничі науки – від розуміння різниці між живим і неживим до вміння класифікувати.

Суспільні науки – знання широкого спектру географічних понять і знання про суспільство, в якому живе дитина.

Фізичне виховання – вміння виконувати деякі фізичні вправи.

Зведена таблиця

У зведеній таблиці записуються всі презентації, отримані кожною дитиною. Між щоденником і таблицею існує чіткий взаємозв'язок. Наприклад, якщо дитині продемонстровано презентацію «рожевої вежі», то у щоденнику відмічається, які поняття засвоїла дитина в результаті роботи з цим матеріалом.

Листок спостережень за дитиною

Це ще складніша форма контролю. Протягом року за кожною дитиною проводиться 5 спостережень. Перше – в перший тиждень приходу дитини в групу. Друге – через місяць. Третє – в кінці кварталу. Четверте – як підсумок півріччя. П'яте – підсумок року.

В домашніх умовах, починаючи заняття з дитиною за технологією Монтессорі, можна робити те саме, скориставшись наведеними зразками.

Листок спостережень.

П.І.: Микола Л.

Рік народження: 2000. 21.11.
Дата спостереження: 25 квітня 2003 р.
Час приходу в групу: 9.00.
Загальний настрій: радісний, веселий.
Вибраний колір: синій.

I. Початок роботи.

1. Чи може дитина сконцентруватися? Налаштований на роботу, одразу запитав, чим займатися.

2. Прояви інтересу до роботи. Інтерес до матеріалів сенсорної зони.

3. Чи спостерігає за іншими дітьми? Практично ні.

4. Що робить в перші хвилини в класі? Спілкується з Сонею.

II. Робота з матеріалом.

1. Чи сам вибирає матеріал?

Все вибирає сам.

З допомогою вчителя.

За аналогією з іншими.

За компанію. Працює з Сонею.

2. Як ставиться до матеріалу? Намагається ставитись акуратно.

Як носить, ставить? Намагається, але виходить не дуже добре.

Як починає роботу? Бере матеріал, килимок.

Як працює? Сидить мучиться, потім звертається по допомогу.

Як закінчує роботу? Прибирав два рази, просив допомогти скласти трикутники (сам не зміг).

3. Рівень концентрації. Концентрується довго.

4. Чи може спланувати і організувати своє місце? Важко, але вдається.

5. Який матеріал вибирає? Знайомий.

6. До яких видів діяльності має постійний інтерес? Трикутники, кольори.

7. Частота повторів. Останні 2 тижні – трикутники, потім кольори.

8. Чи повертається до старих матеріалів? Щоденно.

III. Робота з новим матеріалом

1. Чи є страх перед новим матеріалом? Не виявляє.

2. Як бере новий матеріал? Чи може взяти сам? Ні.

Чи звертається до вчителя або інших дітей? Просить показати нову вправу.

За аналогією з іншими дітьми? Буває і так.

3. Робота з новим матеріалом. Вчитель пропонує комод.

Спостерігає за роботою інших.

Пробує працювати самостійно.

Відтворює показ вчителя. Відтворив і прибрав матеріал після показу.

4. Показ нового матеріалу.

Спостерігає.

Дивився уважно, але пальці не працювали.

Відволікається.

IV. Пересування у приміщенні.

1. Рівень розвитку моторики. Низький, координація порушена.

2.Свобода рухів. Порушена.

V. Поведінка дитини.

1.Вияв інтересу до роботи інших дітей. Майже немає.

2.Вибір партнера для роботи. Того, хто не працює.

3.Чи може працювати в групі і яку позицію займає? Відходить з лінії.

4.Чи допомагає іншим дітям? Ні.

5.Чи заважає іншим дітям? Відволікає.

6.Чи взаємодіє з дорослими? Іноді зовсім не чує.

7.Наскільки увага вчителя необхідна дитині? Без вчителя лише ходить по класу.

VI. Робота на лінії.

1.Чи бере участь і як? Майже не бере участі.

2.Чи приймає правила групи. Ні.

3.Чи активний на заняттях? Ні.

Переливання води

Варіант 1.

Матеріал: таця, лійка з прозорого матеріалу з позначкою рівня води, посудина з великим отвором, ганчірка.

Мета: розвиток координації рухів. Допомогти зорієнтуватися у навколишньому світі.

Вік: близько трьох років.

Як працювати з матеріалом.

Лійка наповнена до позначки підфарбованою водою. (Якщо лійка переповнена, то переливати воду буде складно). Лійка і посудина стоять поруч. Важливим є порядок на робочому місці. Учитель бере лійку за ручку, підіймає її високо, нахиляє над посудиною і повільно наливає воду, поки посудина не наповниться. Легким рухом він повертає лійку в попереднє положення, бере іншою рукою ганчірку, витирає краплі води і знову ставить лійку на стіл. Далі бере наповнену посудину, підіймає її на висоту лійки і виливає воду назад у лійку. Потім витирає ганчіркою краплі води і знову ставить посудину на стіл. Особливо важливий момент! Учитель показує вправу, повільно і чітко виконуючи рухи, і обов'язково виявляючи інтерес до свого заняття. Вправу не можна переривати, поки дитина не зрозуміє весь її. Педагог пропонує дитині повторити вправу і спостерігає за нею при цьому. На закінчення вправу можна варіювати, взявши більше число посудин або посудину з іншими властивостями, наприклад, з маленьким отвором.

Варіант 2.

Матеріал: таця, лійка, банки різного об'єму, мірна склянка з маркованим краєм, ганчірка.

Мета: звернути увагу на різні об'єми посудин

Вік: близько чотирьох років.

Як працювати з матеріалом.

Лійка наповнена підфарбованою водою до маркування (маркування – 1 одиниця виміру). Рівень води буде краще видно. Учитель бере лійку і повільно ллє воду в мірну склянку. При цьому він звертає увагу на маркований край. Коли рівень води досягне маркованого краю, вчитель залишає лійку і переливає воду з мірної склянки в першу посудину, потім знову назад у лійку. Аналогічні дії він виконує з усіма посудинами. Так дитина дізнається, як по-різному розподіляється однакова кількість води в різних посудинах.

Подальші вправи:

лійка містить, наприклад, 4 одиниці вимірювання об'єму води. Водю заповнюють одна за одною 4 банки. Дитина краще розуміє суть справи, коли всі посудини одночасно заповнені. Якщо цю вправу проводити одночасно з невеликою групою, можна зафіксувати рівень води в банках дітей з допомогою маркування. Питання, які можна поставити: «Де однакова кількість води?», «Де води більше?».

Контроль над помилками: розлита вода.

Застосування: налити попити, лити піну.

Рамки з застібками

Дерев'яні рамки з різними застібками: великі гудзики, маленькі гудзики, кнопки, банти, шнурок, який затягується в дірку, шнурок, який намотується на гачок, гачки і петлі, застібки з ремінців, застібки-«липучки».

Матеріал: для прикладу пропонуємо роботу з застібкою «бант». Квадратна дерев'яна рамка, обтягнута тканиною з двох половинок, з внутрішнього боку яких пришито по 5 стрічок. Стрічки однієї половинки відрізняються за кольором від стрічок іншої половинки.

Мета: зав'язування і роз'язування бантів, розвиток моторики, координація рухів.

Вік: приблизно три роки.

Як працювати з матеріалом.

Вчитель починає знизу догори розв'язувати банти один за одним. Він бере за кінці стрічок і тягне їх в різні боки. Зав'язування банта – досить складна справа. Завдяки аналізу і повторам дитина краще розуміє послідовність дій. Дитина розв'язує знизу вгору всі вузли, відкидає в різні боки половинки тканини і розправляє стрічки з обох сторін. Двома руками бере половинки тканини і суміщає їх на середині. Бере дві нижні стрічки і кладе їх одна на одну навхрест. Дії зі стрічками виконуються не всією рукою, а лише кистю. Те саме робить з іншими стрічками. Потім вчитель просовує кінець верхньої стрічки під нижню і тягне за неї. Так утворюється вузол. З однієї стрічки утворює петлю і тримає її біля самого вузла великим та вказівним пальцями. Великим і вказівним пальцями іншої руки він веде вільну стрічку спереду назад навколо петлі і просовує її через отвір над вузлом. Потім вчитель виконує дії з двома петлями одночасно, так, щоб з них утворився бант з рівними кінцями. Дитина може повторити вправу повністю або лише її частину.

Контроль над помилками:

Половинки тканини не підходять одна одній. Бант розв'язується сам.

Застосування:

Зав'язати бант на своєму одязі або одязі іншої дитини. Допомога у набутті самостійності.

Ходіння по лінії

Матеріали: лінія шириною 3-4 сантиметри в формі еліпса, наклеєна або намальована на підлозі. Великий діаметр еліпса повинен бути не менше 4 метрів довжини. Предмети для перенесення: наповнені підфарбованою водою пляшки чи склянки, дзвіночок, свічка, квіти. Програвач, запис з музикою без вираженого ритму.

Мета: координація рухів, тренування рівноваги; свідомо відчувати власне тіло, стан внутрішнього спокою через концентрацію.

Вік: приблизно 3-6 років.

Як працювати з матеріалом.

Діти сидять навколо еліпса. Вони віддалені від нього настільки, щоб не торкатися його ногами. Вправа пропонується дітям, які в цьому зацікавлені і своєю поведінкою виражають готовність до спокою. На ногах у них легке взуття. Предмети для перенесення знаходяться в полі зору дітей неподалік еліпса. Вчитель один раз проходить по лінії, намагаючись звернути увагу дітей на постановку всієї ступні вздовж лінії та на природність ходи. Пальці ступні і каблук знаходяться на лінії. На цьому прикладі дитина розуміє хід вправи. Потім вчитель по черзі називає імені дітей і просить кожного почати вправу. Поступово всі діти групи виконують вправу. Спостерігаючи, вчитель помічає труднощі окремих дітей і може потім тактовно висловити загальні побажання, наприклад: «Ми намагаємося наступати точно на лінію». Під час виконання вправи може звучати тиха музика, що сприятиме більшому спокою дітей. Коли вправа закінчується, вчитель пропонує кожній дитині, яка проходить повз вчителя, повернутися на своє місце за лінію. Таким чином поступово завершується вправа.

Подальші вправи:

діти носять різні предмети: склянку чи пляшку, наповнену майже по вінця підфарбованою водою, дзвіночок, запалену свічку, квітку тощо. Під час перенесення предмета увага спрямована не лише на положення ступні, яку потрібно ставити точно на лінію, але і на руки, які тримають предмет.

Контроль над помилками:

відхід з лінії, води розлита, дзвіночок дзвенить, свічка гасне, зіткнення з іншою дитиною.

Блок з вкладними циліндрами

Матеріал: 4 дерев'яних блоки натурального кольору з заглибленнями для 10 дерев'яних циліндрів. У кожного циліндра є кнопка, за яку його можна тримати. Блоки відрізняються між собою таким чином:

Блок А: циліндри змінюються в одному напрямку – за висотою. Діаметр у них залишається тим самим, а висота рівномірно зменшується.

Блок В: циліндри змінюються у двох напрямках. Висота залишається постійною, діаметр (ширина і глибина) рівномірно зменшуються.

Блок С: циліндри змінюються у трьох напрямках. Висота і діаметр рівномірно зменшуються.

Блок Д: циліндри змінюються в трьох напрямках. Висота рівномірно зменшується, а діаметр рівномірно збільшується.

Пряма мета: дізнатись про зміни у розмірах за незмінної форми, дізнатися як порожнина і предмет відповідають один одному.

Непряма мета: розвиток дрібної моторики для навчання письма, підготовка до тримання олівця під час письма, формування уявлення про порядок у сфері розмірів.

Вік: приблизно 3 роки.

Як працювати з матеріалом

Блоки залучаються до роботи по одному. Вчитель починає з блока В, оскільки циліндри у ньому однакової висоти, і якщо їх вкласти не в той отвір, то дитині добре видно помилку. Блок встановлюється на робоче місце, вчитель знаходиться справа від дитини, що дає змогу дитині спостерігати за діями педагога під час виймання та вкладання циліндрів. Вчитель бере циліндр з блоку і ставить його на стіл перед блоком. При цьому він чітко показує, як потрібно обхопити кнопку трьома пальцями правої руки (пальцями, якими тримають ручку, олівець). Потім він дістає всі циліндри і ставить їх на стіл в довільному порядку. Якщо вчитель хоче звернути увагу дитини на заглиблення в блоці, то вийнятий циліндр найкраще ставити позаду блоку. Тепер він бере будь-який циліндр, уважно розглядає його, заглядає в заглиблення блоку, порівнює циліндр і заглиблення і вкладає циліндр і відповідне заглиблення. Так він робить зі всіма циліндрами. Дитина повторює дії вчителя. Подібна робота проводиться і з іншими блоками.

Контроль за помилками:

порушення гармонії видно зоровим каналом і на дотик.

Застосування:

дитина шукає інші предмети циліндричної форми.

Додаток 37

Сенсорні матеріали для розвитку дрібної моторики

Рожева вежа

Матеріал:

Рожева вежа складається з 10 кубиків (важке дерево, рожевий колір) різного розміру. Довжина ребра найменшого кубика 1 см, довжина ребра найбільшого кубика – 10 см.

Пряма мета: формування понять «великий» - «маленький».

Непряма мета: розвиток моторики, координації рухів, уміння впорядковувати предмети.

Вік : приблизно 3 роки.

Як працювати з матеріалом

Місце для роботи – килимок, на якому хаотично лежать кубики. Килимок повинен відрізнитися кольором від матеріалу. Вчитель бере найбільший кубик і ставить його перед дитиною, бере наступний за величиною куб і ставить зверху на перший. Молодші діти беруть великий куб обома руками. Охоплюючи і стискаючи кубики в руках, діти вчаться розрізняти розміри. При цьому слід звернути їх увагу на рівні проміжки між бічними гранями меншого і більшого кубів і на цілеспрямованість дій під час будівництва башти. Так, у порядку зменшення розмірів, кубики ставлять один на один, і виходить башта. Ми можемо руками провести по бічних гранях башти знизу вгору і зверху вниз. Після цього дитині стає зрозумілою закономірність зміни величин. Башту розбирають кубик за кубиком. Дитина може повторити вправу.

Контроль за помилками:

якщо заданий порядок побудови башти не дотримано, то помилка визначається візуально або з допомогою рук.

Застосування:

запропонувати знайти куби однакового розміру, перенос поняття «великий – маленький» на предмети, запропонувати знайти градації величин інших предметів.

«Золотий матеріал» М.Монтессорі

Матеріал: набір пофарбованих у золотистий колір бусин: окремі бусини (одиниці), стержні (десятки), квадрати (сотні), куби (тисячі). Кілька підносів.

Пряма мета: дізнатися назви розрядів десяткової системи; пов'язати назви розрядів з певними геометричними фігурами; дізнатися структуру десяткової системи.

Непряма мета: розвиток дрібної моторики; підготовка до геометрії.

Вік: приблизно 4 роки.

Як працювати з матеріалом

Для введення десяткової системи береться таця з 10 окремими бусинами, 10 стержнями по 10 бусин, 10 квадратами по 100 бусин, 1 кубом по 1000 бусин. Презентацію можна здійснити тоді, коли дитина вже знає множини з 10 предметів і вміє рахувати до 10. Вчитель з дитиною приносить тацю на стіл. Він бере одну окрему бусину, стержень з 10 бусин, квадрат зі 100 бусин і куб з 1000 бусин і кладе їх перед дитиною. У формі трьох етапного уроку номенклатури він вводить назви розрядів. Дає дитині бусину і каже: «Це один!». Потім дає дитині стержень з 10 бусин і каже: «Це десяток!» Аналогічно відбувається з сотнею і тисячею. Важливо, щоб дитина міцно пов'язала назви розрядів з геометричними фігурами. Потім педагог змішує всі 4 предмети і говорить дитині: «Дай мені один!», і т.д. Потім вчитель доручає дитині перерахувати бусини у стержні: «Водному десятку 10 одиниць!» Він бере квадрат зі 100 бусин і просить дитину з допомогою стержня з 10 бусин визначити кількість десятків у сотні: «У сотні 10 десятків!» Потім доручає визначити кількість квадратів зі 100 бусин в кубі з 1000 бусин: «У тисячі 10 сотень!» дитина дізнається, що число 10 у десятковій системі відіграє особливу роль.

Додаток 40

Матеріали для вправ із розділу «Космічне виховання»

Особливості навчальної програми вальдорфської школи¹⁰³

Важливим елементом навчання є **історії**, що відповідають віку дитини, формують її основи мовлення, а пізніше використовуються для читання та письма. Матеріали для розповідей по класах розподіляються таким чином:

- 1 клас – казки;
- 2 клас – байки, легенди про святих;
- 3 клас – історії Старого Заповіту;
- 4 клас – міфи народів світу, билини;
- 5 клас – індійська, перська, єгипетська, грецька міфологія; історія Давньої Греції;
- 6 клас – історія Стародавнього Риму і Середньовіччя;
- 7 клас – Ренесанс і епоха географічних відкриттів;
- 8 клас – сучасна історія, біографії видатних особистостей.

Під час вивчення історії відбувається емоційне проживання однією з воюючих сторін, залучення дітей до співпереживання. Через деякий час – виклад подій з позиції іншої сторони.

Письмо. Письмові роботи в першому класі виконують кольоровою восковою крейдою; в 2, 3 класах починається використання кольорових олівців; в 4 класі вводяться ручки. Діти можуть отримувати такі завдання: в 1 класі – «намалюйте живі букви», більш старші діти: «напишіть речення так, щоб виш шрифт відповідав змісту тексту».

Рідна мова. Вивчення букв відбувається через образні історії, які передають основний характер, якість букви. Писати діти починають на великих аркушах без лінійок. Вчать читати діти після оволодіння письмом. У третьому класі починається вивчення граматики, яка подається теж через образи. Поступово від переписування переходять до переказів і невеликих творів – описів, спостережень. У середніх класах продовжують поглиблювати знання з граматики, лексики, морфології. Вводяться уроки літератури і поезії.

Математика. Вивчення арифметики відбувається швидше, ніж читання. Чотири арифметичні дії представляють дітям спочатку з допомогою історій про Пана Ділення або Пана Множення і т.п. Велике значення надається сутності чисел і складу числа. В початкових класах особливо важливим є врахування методу «від цілого – до часткового» (не $2+2=4$, а $4=2+2$ і $4=1+3$ і т.п.). Рахують діти з допомогою жолудів, черепашок, бусинок та інших предметів, приємних на дотик. Вивчення таблиці множення відбувається через ритмічну декламацію, через рухи і дії з плесканням в долоні. Поступово діти готуються до писемної арифметики, працюють з переходом через десятку, виконують приклади з великими числами. У четвертому класі, коли діти особливо уважні до деталей, вивчаються звичайні

¹⁰³ Мальцева Н. 32 вопроса и ответа о вальдорфской педагогике / Нарине Мальцева. – Дитина. – 2004. - №1. – С. 28-29.

Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В.Хуторской. – М.: Изд.-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – С. 182-183.

дроби; в 5 – десяткові; в 6 – проценти і пропорції, а також економіка, через яку переходять до основ алгебри, розв'язанню рівнянь. У сьомому класі вивчають від'ємні числа і алгебраїчні формули, з'являються геометричні задачі; у 8 – корінь числа, алгебраїчні закони, алгоритми рішень.

Іноземні мови. Вивчення іноземної мови починається в першому класі з використанням віршів, пісень, дитячих ігор, які діти запам'ятовують завдяки природній здатності до наслідування, завдяки якій вони засвоїли і рідну мову. Граматика і письмо з'являються в 3 класі.

Музика. Співи починаються, звичайно, ще в дитячому садочку, а в першому класі діти вчаться грати на флейті. Діти наслідують дорослого і роблять те, що вчитель. До кінця навчального року вальдорфський перший клас може зіграти в унісон просту мелодію на флейті. Ідеальний вік для навчання на струнних або духових інструментах – 9-10 років (3-4 класи), і через рік або два діти вже можуть брати участь у шкільному оркестрі.

Ігри і спорт. У першому-другому класі – переважно прості ігри в колі, у третьому класі основними є командні змагання, легка атлетика, ботмерівська гімнастика. В основі ритмічних ігор – наслідування рухів тварин або дій ремісників. На гімнастичних снарядах розігрують пригодницькі історії.

Природничі науки. Основні моменти у вивченні природничих наук розподіляються таким чином:

4 клас – людина і тварина;

5 клас – рослини;

6 клас – мінералогія і фізика (тепло, світло, звук);

7 клас – фізіологія, фізика (механіка), хімія;

8 клас – анатомія і фізика (магнетизм, електрика).

Вивчення усіх предметів починається із загального огляду, щоб діти бачили, оцінювали і розуміли те, що вони будуть вивчати.

Наприклад, звук розглядається як застигла мелодія, яку можна вивільнити, наприклад, легким ударом по струні. Вивчення ботаніки відбувається як сходження в гору зі зміною природних зон – джунглі, мішані ліси, вічна мерзлота; або – мандрівка від екватору до Північного полюсу (ботаніка переходить у географію).

Географія. Як предмет географія починається в 4 класі з краєзнавства, орієнтації в просторі, у 5 класі погляд розширюється на всю рідну країну, в 6 класі – ще далі, приміром, на всю Європу. В той же час звертають увагу учнів на родовища Землі (мінералогія) і на небо (атмосферні явища і астрономія). У 8 класі продовжується географія материків, поглиблюється регіональна географія і з'являються основи економічної географії.

Написання особистих характеристик для дітей¹⁰⁴

Перед кожним вальдорфським педагогом в кінці року постає питання: як написати характеристику, індивідуальний вірш, настанову. Звичайно, написане вчителем не претендує на високу художність. Важливим є те, яким чином воно діє на дитину в даний час. Дія індивідуальних віршів, які діти декламують цілий рік, дуже сильна, так само, як і історії, написані спеціально для дитини.

Першим кроком до образу, звичайно, є об'єктивне спостереження за дитиною, що дозволяє глибоко проникнути в його сутність і виявити глибоку причину, яка стоїть за тією чи іншою проблемою чи явищем. Уже саме спостереження здійснює на дитину значний вплив. Часто вальдорфські вчителі помічають, що якщо правильно подумати про дитину, то наступного дня педагогічна ситуація, яка постійно заганяла в глухий кут, може кардинально змінитися. Але це справджується за однієї умови: така робота робиться для дитини, для її сутності, а не для потреб учителя, якому потрібно справлятися з певною проблемою на своїх уроках.

Орієнтовний зразок характеристики дитини, та вірша, написаного для неї.

Опис. С.М., 9 років.

Міцний, добре збитий. Обличчя округле, щоки рум'яні, підборіддя чітко окреслене.

Хода: ноги напівзігнуті, голова трохи попереду, ступає на всю ступню, впевнено.

Голос сильний, низький, хриплий, говорить голосно і чітко. Мовлення добре розвинуте.

Любить слухати музику, але на гра на музичних інструментах дається важко.

Любить майструвати, на уроках рукоділля завжди продовжує роботу без вчителя.

Дуже любить вчити малюків.

Навчальний матеріал засвоює дуже повільно, але міцно. Образний матеріал і оповідання запам'ятовує легко, любить переказувати своїми словами. Значно важче дається вивчення віршів, правил, визначень. Добре розвинуте образне мислення. Можна сказати, що він ще знаходиться в напівсонній свідомості.

Основна навчальна проблема – грамотність. Одна і та сама помилка повторюється дуже довго, поки правило не буде повністю усвідомлене і пізнане ним самим.

Може впевнено відстоювати свою хибну думку.

Соціальний, комунікабельний. Завжди готовий допомагати іншим.

Дуже залежить від обміну речовин, процес пізнання тісно пов'язаний з обміном речовин.

Темперамент флегматичний.

¹⁰⁴ Мальцева Н. О написании личных стихотворений-изречений для детей / Нарине Мальцева. – Дитина. – 2004. - №1. – С. 9-10.

Напрямок роботи: пробудження. Від дрімоти до руху. Він напівсну – до усвідомлення. Ритм – дактиль. Для розвитку абстрактного мислення добре використовувати більше свистячих і шиплячих, завершити пробуджуючою «т».

Персонаж – людина, яка бачить сни.

Сны вереницей летят друг за другом,
Может быть, это судьба.
Но то, что приснится, уйдет синей птицей.
И что же мне делать тогда?

Я знаю, я знаю!!!
Я сны понимаю!
Они ведь дают мне намек.
Что было, что будет и что в настоящем,
И как я от жизни далек.

Возьму-ка я сон свой
В свою же вот руку,
Увижу не только мечту.
Что было, что будет и что в настоящем –
Поближе к себе позову.
Вот!

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА
ВЕБ-КВЕСТ
«ВІЛЬНИЙ ТЕКСТ»
ВСОТУЮЧИЙ РОЗУМ
ГРА
ГУМАНІЗМ
ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ
ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ М.МОНТЕССОРИ
ДИСКУСІЯ
ДІАЛОГ
ДУХОВНИЙ ЗАРОДОК
ЕВРИТМІЯ
ЗОНА НАЙБЛИЖЧОГО РОЗВИТКУ
ІННОВАТИКА
ІННОВАЦІЯ
ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
МЕДІАОСВІТА
МЕТОДИ ПРОЕКТІВ
НОВИЗНА
КОЛЕКТИВНА ТВОРЧА СПРАВА
КРЕАТИВНІСТЬ
ОПОРИ-БАР'ЄРИ
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД
ПРЕДМЕТНО-ПРОСТОРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ
ПСИХОЛОГІЧНА ІНЕРЦІЯ
РІВЕНЬ АКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ
СИНЕКТИКА
СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР
ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ
ТВОРЧІСТЬ
ТЕХНОЛОГІЯ
ТРАДИЦІЙНА ПЕДАГОГІКА
ШКОЛА ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? / Шалва Александрович Амонашвили – Просвещение, 1986. – 176 с.
3. Амонашвили Ш.А. Единство цели / Шалва Александрович Амонашвили. – Просвещение, 1987. – 208 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
5. Аргинская И.И. Структура и особенности урока математики в система Л.В.Занкова [Электронный ресурс] / И.И.Аргинская. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-35632.html?page=10>
6. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М.Бахтин. - М.: Художественная литература, 1972. – 126 с.).
7. Бех І. Особитісно зорієнтоване виховання: Наук. Метод. Посібник. – К.; ІЗМН, 19987. – 204 с.
8. Белявцева Т., Лобас Т. Застосування методу проектів при формуванні пізнавальної активності учнів //Відкритий урок. – 2004. – №5-6. (на уроках математики).
9. Глембіцька В.В. Використання методу проектів на уроках географії [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://www.ggf-dnu.org.ua/publ/sbornik_konferencii_2009/vikoristannja_metodu_proektiv_na_urokakh_geografiji_na_prikladi_kursu_ekonomichna_i_socialna_geografija_ukrajini/12-1-0-795
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 326.
11. Дерикіт Л.А. Розвивальне навчання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.kpel.kiev.ua/private/Susp_gum/Derekit/rozv_nav.htm
12. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
13. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [головний ред.. В.Г.Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 432.
14. Інтерактивні технологія навчання / [О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, Г.І.Коберник та ін.]. – К.: Наук. світ, 2004. – 85 с.
15. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках / Я.А.Коменский // История зарубежной дошкольной педагогике. – М.: Педагогика, 1986, 445 с.
16. Косогова О.О. Метод проектів у практиці сучасної школи / О.О.Косова. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. - С. 74.
17. Кукушин В.С. Современные педагогические технологи в начальной школе. Пособие для учителя / Вадим Сергеевич Кукушин. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. – 448 с.

- 18.Курганов С. Восьмилетние третьеклассники в диалоге с культурами разных народов [Электронный ресурс] / Сергей Курганов // Режим доступа:
<http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/228/p1?category=24&article=228&page=26>
- 19.Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя / Сергей Курганов. // – М. : Просвещение, 1989 год.
- 20.Мальцева Н. 32 вопроса и ответа о вальдорфской педагогике / Нарине Мальцева. – Дитина. – 2004. - №1. – С. 28-29.
- 21.Мальцева Н. О написании личных стихотворений-изречений для детей / Нарине Мальцева. – Дитина. – 2004. - №1. – С. 9-10.
- 22.Метод научной педагогики Марии Монтессори : [сост. З.Н.Борисова, Р.А.Семерникова]. – К. : Типография издательства «Преса України», 1993. – 131 с.
- 23.Минский Е.М. От игры к знаниям. Развивающие и познавательные игры младших школьников / Е.М.Минский. – М.: Просвещение, 1982. – С. 18.
- 24.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Изд.центр «Академия», 2000.- С.144–200
25. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / [Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін.] ; за заг. ред.. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
- 26.Педагогічний пошук / [упоряд. І.М.Баженова; пер. з рос.]. – К.: Радянська школа, 1988. – С. 189-250.
- 27.Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології / Іван Павлович Підласий. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 616 с.
- 28.Питт Дж. Что это такое и как мы это делаем // Відкритий урок. – 2004. - №5-6. – С. 26.
- 29.Проектна діяльність у школі : [упоряд. М.Голубенко]. – К.: Шк. Світ, 2007 – С. 112-113.
- 30.Психологія і педагогіка життєтворчості / За ред. Л.В.Сохань, І.Г. Єрмакова, В.О.Тихоновича.– К.:ІЗМН, 1996.– С. 414-416.
- 31.Развивающее обучение на уроках математики: Учебно-методический комплекс дисциплины [Электронный ресурс] / Сост.: Л. Я Кульбякина; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 129 с. - Режим доступа:
www.bigpi.biysk.ru/umkd/file/mno_17_11_2009_04_44_19.doc
- 32.Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я.Савченко. – К.: Абрис, 1997. – С.217 с.
- 33.Селевко Г.К. Воспитательные технологии / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – С. 93-94. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

34. Стебна О.В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / О.В.Стебна, А.О.Соценко. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. (Б-ка журн. «Початкове навчання»).
35. Сучасний урок. Інтерактивні технологія навчання / [за ред. О.І.Пометун]. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
36. Сучасні педагогічні технології: навчально-методичний посібник / [автор-укладач Федорчук Е.І.] – Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – С. 33-35.
37. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі : [автори-упорядники: О.В.Лесіна, В.П.Телячук]. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – С. 43-44.
38. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами // Відкритий урок. – 2004. - №5-6. – С. 19.
39. Тихомирова К.М. Отражение хода эксперимента по медиаобразованию в начальной школе с помощью видеofilmа // Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. – М: ИОСО РАО, 2001.
40. Томич Г. Зрівнювання величин різними способами. Урок Математики 1-й клас [Електронний ресурс] / Ганна Томич. — Режим доступу doc.osvita.ua/doc/files/news/269/26958/Matem_1kl.doc
41. Філатова В.А. Ігри на уроці англійської мови у молодшій школі // Англійська мова в початкових класах. – 2005. – №1. – С. 13-14.
42. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А.В.Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – С. 176-177.
43. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004.– С.234-236.
44. Чепіль М.М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К. : «Академвидав», 2012. – С.120.
45. Я люблю Монтессори : [пособие для родителей] / Т.Афанасьева, Л.Гребенников, Ю.Дробышевская, К.Сумнительный. – М. : Карапуз, 2004. – 72 с.

ЗМІСТ

ВСТУП

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

1. Інновації в педагогіці та їх характеристика.
2. Технологічний підхід в сучасній освіті.
3. Класифікації педагогічних технологій.

ТРАДИЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

1. Загальна характеристика традиційної педагогічної технології.
2. Концептуальні положення та особливості змісту.
3. Особливості методики традиційного навчання.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ СТОСУНКІВ

1. Загальне поняття про технології на основі гуманізації та демократизації.
2. Ш.О.Амонашвілі та основні принципи його гуманно-особистісної технології.
3. Основні установки вчителя гуманного педагогічного процесу.
4. Правила для вчителя (за Ш.О.Амонашвілі).

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ АКТИВІЗАЦІЇ Й ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

1. Технології інтерактивного навчання:
 - а) загальна характеристика технології;
 - б) інтерактивний урок;
 - в) технології кооперативного навчання;
 - г) технології колективно-групового навчання;
 - д) технології ситуативного моделювання;
 - е) технології опрацювання дискусійних питань.
2. Ігрова технологія.
3. Розвивальне навчання.

ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

1. Загальна характеристика технологій формування творчої особистості.
2. Технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера.
3. Технологія колективного творчого виховання.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ ОРГАНІЗАЦІЇ Й УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ НАВЧАННЯ

1. Проектна технологія (метод проектів):
 - А) загальна характеристика технології;
 - Б) типологія проектів.

2. Інформаційні технології навчання.
3. Освітні послуги та дидактичні властивості мережі Інтернет.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ МЕТОДИЧНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ І ДИДАКТИЧНОГО РЕКОНСТРУЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Концептуальні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур».
2. Особливості змісту педагогічної технології «Школа діалогу культур».

ПРИРОДОВІДПОВІДНІ ТЕХНОЛОГІЇ

1. Життєвий і творчий шлях М.Монтессорі.
2. Основні концептуальні положення технології М.Монтессорі.
3. Дидактичний матеріал та особливості його використання у технології М.Монтессорі.
4. Види дидактичних матеріалів М.Монтессорі.

АЛЬТЕРНАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ

1. Вальдорфська педагогіка.
 - а) Р.Штайнер, виникнення і розвиток його технології
 - б) Особливості змісту вальдорфської педагогіки
2. «Школа успіху і радості» С.Френе
 - а) Життєвий шлях та особливості педагогічного доробку С. Френе
 - б) Особливості педагогічної технології С.Френе «Школа успіху і радості»

КОМПЛЕКСНІ ТЕХНОЛОГІЇ (АВТОРСЬКІ ШКОЛИ)

1. Виховна система О.А.Захаренка.
2. Школа М.П.Щетиніна.

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1. Поняття готовності як важливої професійної якості педагога.
2. Рівні сформованості готовності до інноваційної діяльності.
3. Структура готовності до інноваційної діяльності.

ДОДАТКИ

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

Список використаних джерел