

Житомирський державний університет імені Івана Франка

**Інновації в освіті:
інтеграція науки і практики**

(збірник науково-методичних праць)

**Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2014**

УДК 371.13: 372:378
ББК 74.1/74.58
І 79

*Рекомендовано до друку Вченою Радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 24 січня 2014 року, протокол № 6*

Рецензенти

Адаменко О.В. – доктор педагогічних наук, професор Луганського національного університету імені Т. Шевченка

Лук'янова Л.Б. – доктор педагогічних наук, професор, завідувача відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

І 79

Інновації в освіті: інтеграція науки і практики:

збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 492 с.

У збірнику науково-методичних праць представлено інноваційні наукові пошуки викладачів Житомирського державного університету імені Івана Франка та інноваційний досвід освітніх закладів Житомирщини, які є членами навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся». Розкрито інноваційні освітні тенденції, проаналізовано практико-орієнтовані інновації та інноваційні технології на основі сучасних наукових підходів. Обґрунтовано теоретичні і практичні засади розвитку вальдорфської педагогіки.

Збірник науково-методичних праць адресується науковцям, педагогам-практикам, учителям-методистам.

УДК 371.13: 372:378
ББК 74.1/74.58

© Дубасенюк О.А., 2014

Зміст

Передмова	6
РОЗДІЛ І. ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ	
Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті	12
Коновальчук І.І. Навчально-наукові комплекси як система розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів	29
Антонова О.Є. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей.....	56
Яценко С.Л. Модель та педагогічна система впровадження особистісно орієнтованого навчання.....	75
Березюк О.С., Власенко О.М. Інноваційні технології у підготовці майбутнього вчителя.....	97
Синиця М.О. Особливості реалізації інноваційного потенціалу суб'єктів психолого-педагогічної діяльності	107
РОЗДІЛ ІІ. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ ІННОВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ	
Осадчий М.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з математичного аналізу	133
Корінна Л.В., Рассохіна Л.Р. Проблемно-пошукове навчання як форма активізації творчої діяльності учнів.....	141
Корінна Л.В., Єлісеева В.В. Розвиток інтелектуальної сфери в контексті інформатизації навчання	153
Вознюк О.В. Синергетичний підхід до вивчення англійської мови	163
Горбаченко С.М. Нестандартні уроки як засіб розвитку пізнавального інтересу школярів у процесі вивчення іноземної мови	181
Мельник С.О. Сучасний урок іноземної мови: акцент на інноваційні технології	189
Бохан М.А. Науково-дослідницька діяльність як один із шляхів професійної орієнтації школярів.....	198
Бохан М.А. Шляхи гуманізації та гуманітаризації математичної освіти у Житомирській гуманітарній гімназії № 1.....	208
Чайкіна Н.Р. Компетентнісно орієнтований підхід до викладання світової літератури.	225

Горбаченко С.М. Формування життєвих компетенцій учнів на основі впровадження методики колективних творчих справ.	233
Дзядевич Н.В., Станевич І.М. Особливості технології превентивного виховання учнів гімназії	242
Мухортов І.П. Використання комп'ютерних технологій на уроках математики в Житомирській гуманітарній гімназії № 1	251
Забелло Л.О. Інтерактивна дошка як засіб підвищення мотивації учнів при вивченні англійської мови	258
РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ	
Колесник Л.А. Місце науково-дослідної роботи студентів у процесі вдосконалення підготовки середнього медичного працівника.....	269
Мухаровська Н.І. Роль засобів рольової/ділової гри в розвитку комунікативних умінь студентів-медиків.....	277
Солодовник О.В., Колесник Л.А., Павлюк С.М., Сайчук Г.І. Роль інноваційних технологій у формуванні професійних якостей молодших медичних спеціалістів Новоград-Волинського медичного коледжу ..	289
Павлюк С.М., Солодовник А.С. Діалогічна взаємодія викладача та студента вищого медичного навчального закладу з позицій педагогічної етики.....	299
Солодовник О.В., Сайчук Г.І., Мухаровська Н.І. Формування професійного мовлення студентів – майбутніх спеціалістів галузі охорони здоров'я	310
РОЗДІЛ IV. АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
Сидорчук Н.Г. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти	321
Дорошко М.В., Удовкіна С.С. Якісний результат роботи з обдарованою учнівською молоддю як наслідок упровадження інноваційних технологій	336
Купрійчук Н.В., Гуменюк В.А. Інноваційний досвід роботи Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 ім. М. Й. Очерета	349
Пономарьова Г.А. Інноваційна освітня діяльність Житомирського ліцею № 25 ім. М.О. Щорса.....	366

РОЗДІЛ V. ІДЕЇ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ (Іонова О.М.)

Становлення й розвиток людини: антропософський підхід.....	374
Рудольф Штайнер в освітньо-культурному просторі	395
Образ дитини у Штайнер-педагогіці	405
Розвиток здоров'я особистості через освіту: досвід вальдорфської школи	416
Системно-синергетичний підхід до аналізу вальдорфської школи	429

РОЗДІЛ VI. ТВОРЧІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗДОБУТКИ КОЛЕКТИВУ ЖИТОМИРСЬКОГО ЛІЦЕЮ № 25 ІМЕНІ М.О. ЩОРСА

Липчук Н.П. До 200-річчя від дня народження Т.Г. Шевченка «Пророк зорі, що землю всю осяяв...»	440
Щукіна О.І. Архітектура як вид мистецтва. Архітектурний образ (інтегрований урок образотворчого мистецтва, 7 клас)	446
Андрушко І.М. Ukraine.Traditions of Ukraine (інтегрований урок англійської мови, 3 клас).....	453
Суржан І.В. Урок-семінар за романом Ф.М. Достоевського «Злочин і кара» (інтегрований урок зарубіжної літератури, 10 клас).....	458
Ковальчук С.Д. Основні типи хімічного зв'язку в молекулах білків та їх вплив на властивості і структуру білків (інтегрований урок хімії, 11 клас).....	462
Кравець Н.М. Антарктида (інтегрований урок з географії, 7 клас).469	
Солодка С.П., Буданова В.П. Атмосферний тиск. Дослід Торрічеллі. Вимірювання атмосферного тиску (бінарний урок (фізика + географія), 8 клас).....	473
Савицька А.С. Створення аплікаційних композицій за мотивами оповідань, казок або власних літературних творів (інтегрований урок трудового навчання, 1 клас)	478

РОЗДІЛ VII. НАШІ ЮВЕЛЯРИ

Радомишльський ліцей № 1 імені Т. Г. Шевченка.....	482
Тезаурус	486

Передмова

В умовах державотворення в Україні, яка стала на шлях демократизації, відкритості та гуманістичних орієнтацій, поряд з питаннями про суспільний устрій, ключовими стають проблеми пошуку національної ідеї, ціннісних орієнтирів, виховного ідеалу, нових тенденцій в освіті.

Як стверджують науковці, перший етап трансформацій в країні завершено «завдяки інноваційному імпульсу, що надала «інформаційна хвиля» науково-технічного прогресу суспільства; прискорився темп цивілізаційного розвитку». Подальша логіка розвитку суспільства є логікою інноваційних реформ, серед яких значну роль відіграватимуть реформи освіти.

Стрімкий розвиток сучасних знань та технологій вимагає синтезу науки і виробництва, що реалізується на рівні консалтингових центрів, які є осередками науково-технологічних досліджень країн і регіонів. Житомирський державний університет імені Івана Франка постає певною моделлю регіонального інноваційного консалтингового центру регіону, який реалізовано на основі двох навчально-науково-виробничих комплексів, Поліського інноваційного центру освіти та розвитку, консорціуму вищих навчальних закладів та функціонує на базі різних форм міжнародної наукової співпраці, науково-методичних університетських й міжвідомчих науково-дослідних центрів та лабораторій. Найважливішою одиницею цього поліструктурного інноваційного консалтингового утворення став навчально-науково-виробничий комплекс "Полісся". Згідно з Положенням, затвердженим Міністерством освіти і науки України, комплекс "Полісся" забезпечує координацію спільної діяльності навчальних закладів, сприяє впровадженню ступеневої підготовки майбутніх фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами та ефективному використанню науково-педагогічних кадрів навчально-лабораторної та виробничої бази, соціальної інфраструктури; організації підвищення кваліфікації викладачів навчальних закладів, спільному проведенню науково-дослідних робіт,

апробації та використанню результатів наукових досліджень, розробці навчально-методичного забезпечення тощо. Комплекс "Полісся" об'єднав понад 20 навчальних закладів області різних рівнів акредитації – від дитячого садка (який працює за системою вальдорфської педагогіки) до Інституту післядипломної педагогічної освіти. Діяльність комплексу спрямована не лише на реалізацію системи неперервної освіти, якісний відбір абітурієнтів на навчання в університеті, а й на започаткування низки важливих комплексних науково-педагогічних проєктів.

У збірнику представлено інноваційні наукові пошуки викладачів Житомирського державного університету імені Івана Франка та інноваційний досвід освітніх закладів Житомирщини, що включені у навчально-науково-виробничий комплекс «Полісся», який створено у 2003 році наказом МОН України; розкрито теоретичні і практичні основи вальдорфської педагогіки.

У першому розділі **«Інноваційні тенденції розвитку сучасних освітніх закладів»** розкрито інноваційні тенденції розвитку сучасних освітніх закладів (**О.А. Дубасенюк**) охарактеризовано проблеми та перспективи розвитку інновацій в сучасній освіті; розглянуто навчально-наукові комплекси як система розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів; інноваційна компетентність педагога – як інноваційна соціально-педагогічна система, що характеризується відкритістю, креативністю, взаємодією внутрішніх компонентів із іншими системами, інтегративністю, самоорганізованістю; саморозвитком структури і функцій, динамічністю, що визначає її високу адаптивність до потреб її суб'єктів і змін зовнішнього середовища (**І.І. Коновальчук**). Розкрито важливість залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН, що виступає засобом розвитку їх дослідницьких здібностей; проаналізовано досвід роботи шкільних колективів Житомира та Житомирської області, спрямований на активізацію цілеспрямованої роботи з обдарованими

учнями; узагальнено ефективні форми і методи, спрямовані на розвиток здібностей та обдарувань учнів (**О.Є. Антонова**). Запропоновано модель та педагогічну систему реалізації особистісно орієнтованого підходу (**С.Л. Яценко**); розглянуто використання інноваційних технологій у системі підготовки майбутніх учителів (**О.С. Березюк, О.М. Власенко**). Розроблено технологію реалізації інноваційного потенціалу педагогічного колективу та особливості реалізації інноваційного потенціалу суб'єктів психолого-педагогічної діяльності (**М.О. Синиця**).

У другому розділі «**Практикоорієнтовані інновації навчально-виховних закладів**» розкрито особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з математичного аналізу (**М.М. Осадчий**), виявлено особливості проблемно-пошукового навчання як засіб активізації творчої діяльності учнів (**Л.В. Корінна, Л.Р. Рассохіна**). Розвиток інтелектуальної сфери в контексті інформатизації навчання досліджувала **В.В. Єлісєєва**. Проблему вдосконалення методики проведення нестандартного уроку (а саме театралізованого уроку) як одного із найважливіших напрямів підвищення пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови та вдосконалення рівня комунікативної компетентності учнів проаналізовано **С.М. Горбаченко**. Якісна мовна підготовка школярів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Так, **С.О. Мельник** зазначає, що сучасні технології у викладанні іноземних мов – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота, технологія співпраці, мовного портфеля, модульного навчання, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів усевітньої мережі Internet.

Акцентовано увагу на науково-дослідницьку діяльність, яка є одним із шляхів професійної орієнтації школярів та

виділяє шляхи гуманізації та гуманітаризації математичної освіти в умовах Житомирської гуманітарної гімназії № 1 (**М.А. Бохан**). Проаналізовано процес формування життєвих компетенцій учнів на основі впровадження методики колективних творчих справ (**С.М. Горбаченко**) а також модель превентивного виховання у Житомирській гуманітарній гімназії №1 (**Н.В. Дзядевич, І.М. Станевич**). Наголошено на важливості використання комп'ютерних технологій на уроках математики (**І.П. Мухортів**). Доведено, що використання анімації і звукового супроводу в навчальних програмах впливають на декілька каналів сприйняття того, що вивчається (аудіальний, кінестетичний, візуальний), що дозволяє при навчанні враховувати особливості кожного учня. Комп'ютерні технології істотно підвищують мотивацію вивчення математики, рівень індивідуалізації навчання, розширюють зміст навчального процесу тощо. Зокрема, **Л.О. Забелло** наголошує, що інтерактивна дошка може бути дуже ефективною навчальною стратегією для учнів, яким необхідне повторення матеріалу, а також вона може виступати як засіб підвищення мотивації учнів.

У третьому розділі **«Інноваційні технології формування професійних якостей молодших медичних спеціалістів»** визначено етапи, форми та елементи організації науково-дослідної роботи майбутніх медичних працівників, подано рекомендації студентам щодо складання планів, тез, конспектів, роботи з книгою, з'ясовано вплив різних видів занять на розвиток творчих здібностей студентів (**Л.А. Колесник**). Розглянуто засоби рольової та ділової гри, які є одним з найбільш ефективних прийомів реалізації комунікативного принципу в навчанні іноземної мови, що дає можливість студентам-медикам застосовувати ситуації, які розігруються у рольовій грі в реальному житті та надзвичайно позитивно впливають на якість навчання **Н.І. Мухаровська**. Проаналізовано вирішальне значення сучасних інноваційних технологій, що забезпечують формування готовності майбутніх молодших спеціалістів до

професійної діяльності, зокрема, мотивації та потреби формування творчої особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності (**О.В. Солодовник, Л.А. Колесник, С.М. Павлюк, Г.І. Сайчук**). Актуалізовано морально-психологічні особливості діяльності викладача ВНЗ І-ІІ рівня акредитації в умовах реформування системи вищої освіти України. Обґрунтовано важливість активного включення студентів у творчу результативну навчальну та особистісну взаємодію з авторитетними особистостями, якими мають бути викладачі вищого медичного навчального закладу (**С.М. Павлюк, А.С. Солодовник**). Визначена роль курсу української мови (за професійним спрямуванням) в медичних навчальних закладах, вивчення якої має сприяти підвищенню інтелектуального рівня, розвитку комунікативних здібностей студентів. Для подолання мовленнєвих недоліків виникає потреба у пошуку більш ефективних технологій викладання української мови у вищій школі, адже майбутнім фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як засіб професійного та культурного співжиття в суспільстві (**Г.І. Сайчук, Н.Г. Мухаровська, О.В. Солодовник**).

Пріоритетним напрямом реформування освітньої системи України, що підтверджено державними законами та нормативними документами, є доступ до якісної освіти. Тому впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес є однією із найважливіших проблем, яке висвітлюється у четвертому розділі **«Акмеологічні засади впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів»**. Так, **Н.Г. Сидорчук** проаналізувала розвиток акмеологічної науки як одну із умов підвищення якості освіти та існуючі акмеологічні школи в Україні та Росії. Висвітлено питання особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога (**М.В. Дорошко, С.С. Удовкіна**). Проблеми готовності педагогів до інноваційної діяльності знайшли відображення в акмеологічній моделі Житомирської

міської гімназії № 3. Питання практичної реалізації акмеологічних ідей у загальноосвітньому навчальному закладі розглянуті на прикладі інноваційного досвіду роботи Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 імені М.Й. Очерета (**Н.В. Купрійчук**).

Необхідною умовою ефективної інноваційної діяльності вчителя, зазначає **Г.А. Пономарьова**, є спеціальна підготовка, керівника, педагога, нагромадження та осмислення досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук та досягнення нового. Описано інноваційний досвід роботи Житомирського ліцею № 25 імені М.О. Щорса.

У п'ятому розділі **«Становлення і розвиток ідеї вальдорфської педагогіки в сучасній освіті»** **О.М. Іоновою** обґрунтовано теоретичні та практичні засади вальдорфської педагогіки, розроблені австрійським філософом та педагогом Рудольфом Штайнером. В основу педагогічної концепції теорії цілісного виховання, яка становить підґрунтя роботи вальдорфських шкіл, покладено релігійно-філософське вчення Р. Штайнера – антропософію. Згідно з ним, розвиток людини відбувається за семирічними ритмами, знання яких дозволяє правильно вибудовувати навчально-виховний процес. Дослідниця розкриває образ дитини у штайнер-педагогіці, роль освіти у вальдорфській школі та її вплив на розвиток здоров'я особистості.

У шостому розділі представлені **творчі педагогічні здобутки колективу Житомирського ліцею № 25 імені М.О. Щорса**.

Маємо надію, що представлені науково-методичні розробки педагогів навчальних закладів навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся» допоможуть педагогічним працівникам реалізувати ідей педагогічної інноватики в практичну діяльність.

РОЗДІЛ І. ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Дубасенюк О.А., доктор
педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки
(Житомирський державний
університет імені Івана Франка)

Інновації в сучасній освіті

Сучасна соціально-економічна ситуація, що склалася в нашій країні, потребує сутнісних змін у всіх сферах суспільного життя, в тому числі й в освіті. Нагальні вимоги до сучасних освітніх установ були сформульовані в Законі України «Про освіту» та конкретизовані в національній доктрині освіти, де виділено одне з головних завдань – стимулювання та розвиток інноваційних процесів. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому.

Розвиток системи вищої та середньої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інноваційна діяльність в Україні передбачена Законом України „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні, Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільною функціонування. Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово "інновація" має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації.

Стрімкий розвиток сучасних знань та технологій вимагає синтезу науки і виробництва, що реалізується на рівні консалтингових центрів, які є осередками науково-технологічних досліджень країн і регіонів. Житомирський державний університет імені Івана Франка постає певною моделлю регіонального інноваційного консалтингового центру регіону, який реалізовано на основі двох навчально-науково-виробничих комплексів, Поліського інноваційного центру освіти та розвитку, консорціуму вищих навчальних закладів та функціонує на базі різних форм міжнародної наукової співпраці, науково-методичних університетських й міжвідомчих науково-дослідних центрів та лабораторій. Найважливішою одиницею цього поліструктурного інноваційного консалтингового утворення став навчально-науково-виробничий комплекс "Полісся". Згідно з Положенням, затвердженим Міністерством освіти і науки України, комплекс "Полісся" забезпечує координацію спільної діяльності навчальних закладів, сприяє впровадженню ступеневої підготовки майбутніх фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами та ефективному використанню науково-педагогічних кадрів навчально-лабораторної та виробничої бази, соціальної інфраструктури; організації підвищення кваліфікації викладачів навчальних закладів, спільному проведенню науково-дослідних робіт, апробації та використанню результатів наукових досліджень,

розробці навчально-методичного забезпечення тощо. Комплекс "Полісся" об'єднав понад 20 навчальних закладів області різних рівнів акредитації – від дитячого садка (який працює за системою вальдорфської педагогіки) до Інституту післядипломної педагогічної освіти. Діяльність комплексу спрямована не лише на реалізацію системи неперервної освіти, якісний відбір абітурієнтів на навчання в університеті, а й на започаткування низки важливих комплексних науковопедагогічних проектів.

У рамках Комплексу організовується спільна робота науковців та педагогів у науково-методичних лабораторіях, проводяться спільні міжнародні та всеукраїнські конференції, "круглі столи" та виставки-презентації творчих робіт учнів навчальних закладів. Члени Комплексу беруть участь у щоріч-ному методичному ярмарку університету. При кафедрі методики викладання іноземних мов і прикладної лінгвістики успішно працюють науково-методичні лабораторії "Інноваційні технології навчання іноземної мови в початковій школі" (керівник – проф. Л. Калініна). На базі ННІ педагогіки функціонує лабораторія "Формування професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови засобами сучасних технологій" (керівник – ст. викладач Л. Березенська), "Проблеми навчання іно-земних мов у полілозі культур" (керівник – доц. І. Самойлюкевич), . Лабораторії постійно проводять виїзні засідання у Коростишівському педагогічному коледжі імені Івана Франка. Працюють науково-методичні лабораторії у Бердичівському коледжі, обласному педагогічному ліцеї, гуманітарній гімназії № 1, ліцеї № 25, гуманітарній гімназії № 23, міському колегіумі (м. Житомир). Члени Комплексу беруть участь у діяльності університетського Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю, а також Науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся", міжвідомчої лабораторії. За останні роки проведено ряд регіональних семінарів з проблем інновацій в освіті та акмеології.

Значну роботу у структурі консалтингової діяльності проводить університетський Поліський інноваційний центр освіти та розвитку (керівник центру – доц. Ю.С. Костюшко).

Метою Центру є: ініціювання, координація досліджень у галузі інноваційних технологій освіти і розвитку та їх утілення в практику функціонування освітніх структур. Результати діяльності висвітлюються у щорічному альманасі "Інноваційні технології освіти та розвитку", проводяться семінари-тренінги для вчителів шкіл. Головним напрямом наукової та організаційної діяльності є ініціювання та координація проведення наукових досліджень у галузі освітніх інновацій та підготовка спеціалістів до їх реалізації шляхом: залучення до проведення досліджень викладачів та студентів вищих навчальних закладів м. Житомира, кращих педагогів, психологів та соціальних працівників області; співпраці з громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети; розробки, накопичення, впровадження та розповсюдження інформації з проблем інноваційних технологій освіти та розвитку.

В останні роки проведено регіональну науково-практичну конференцію "Інновації в системі менеджменту освіти", семінар для директорів ліцеїв і гімназій Житомирської області – "Інновації в системі сучасної освіти", Всеукраїнський круглий стіл "Світоглядні та методологічні принципи креативності в освітній системі сьогодення", круглий стіл "Розвиток творчого потенціалу особистості в інноваційному освітньому середовищі". Також останніми роками був організовано цикл семінарів-тренінгів для батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу: "Втілення ідей гуманістичної педагогіки в практику сімейного виховання", "Конструктивна взаємодія батьків з дітьми у ситуації конфлікту", "Монологічні та діалогічні стратегії психолого-педагогічних впливів в умовах сімейного виховання". Крім того, проведено цикл семінарів для методистів дошкільних навчально-виховних закладів на тему "Сучасні інноваційні виховні технології: теорія і практика", для вихователів продовженого дня на тему "Практика вирішення міжособистісних конфліктів вихователя з учнями в позанавчальній діяльності". Для заступників директорів з науково-методичної роботи ліцеїв і гімназій області проведено семінари на тему "Інновації в системі менеджменту освіти" та

науково-практична конференція "Освіта для сталого розвитку".

Таким чином, Житомирський державний університет імені Івана Франка виступає освітнім, культурним та науковим центром Поліського регіону, який через діяльність навчально-науково-виробничого комплексу Полісся, консорціуму, Поліського науково-методичного центру, університетських та міжвідомчих науково-дослідних центрів та лабораторій, забезпечує координацію спільної діяльності науковців навчальних закладів, дає можливість накопичувати інноваційний довід та впроваджувати сучасні технології в освітню сферу Житомирщини.

Освіта за своїм змістом, формами і методами є змінною, оскільки вона має реагувати на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховуючи тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Однак оновлення навчально-виховної практики нерідко відстає від темпів цивілізаційного розвитку, соціальних вимог до неї. Тривалий час, особливо на ранніх етапах розвитку людства, визначена проблема була не такою актуальною, як в індустріальну і постіндустріальну (інформаційну) епохи. Помітно актуалізувалася ця проблема у другій половині ХХ ст., що було зумовлено значним проривом у науково-технічному розвитку, радикальною зміною традиційних уявлень про світ, життя, його цінності, майбутнє цивілізації [3, с. 8].

Вочевидь, що проблеми навчання і виховання, розвитку дітей та молоді можуть бути успішно вирішені тільки при постійному вдосконаленні системи освіти, на основі наукових принципів, досягнень педагогічної науки і практики, високого рівня професіоналізму педагогів, підвищення їх кваліфікації, модифікації сучасних підходів до організації педагогічного процесу.

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях. Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, серед яких науковці [3, 4, 7, 9, 18] виділяють: масовий характер освіти та її неперервність

як нова якість; значущість освіти для індивіда і суспільства; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття.

Виявлені тенденції свідчать, що головною функцією освіти є розвиток людини. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя: знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності; досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що передбачає формування основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти; досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу; досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства

Одним із шляхів підвищення ефективності системи освіти є впровадження в практику інновацій. Упровадження інновацій у сферу освіти – це складний процес, який передбачає поступове оновлення і вдосконалення змісту, методів, засобів, педагогічних технологій, що, безумовно, впливає на якість педагогічного процесу.

Проблемі розвитку інноваційних процесів в освіті нині присвячено досить велику кількість досліджень: В.Г. Кремень, І.А. Зязюн, С.А. Бараннікова, В.І. Загвязинский, М.В. Кларін, Г.М. Коджаспарова, В.Я. Ляудіс, А.М. Моїсєєв, І.П. Підласий, Л.С. Подимова, С.Д. Поляков, А.І. Пригожін, В.І. Рибаківа, В.О. Сластьонін, С.О. Сисоєва, П.І. Щедровицький, А.В. Хуторской та ін. [7, 9, 11, 12, 13, 17]. Ученими обґрунтовано теоретичні положення щодо інновацій, розкрито основні поняття (інновація,

нововведення, інноваційний процес та ін.), структура інноваційного процесу, виділено етапи впровадження інновацій в умовах школи. Систематизація нововведень, інновацій запропонована в роботах К. Ангеловскі, Н.В. Горбунової, А.В. Лоренсова, М.М. Поташника Н.Р. Юсуфбекова [1, 14, 18] та ін. Критерії оцінки інноваційної діяльності у загальноосвітній школі досліджені Д.Л. Бенькович, В.М. Нікітіним, А.Р. Тімербулатовою та ін.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, І.М. Дичківська, В. Журавльов, В. Загвязинський, Е.Ф. Зеер, Н.Р. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) [2, 5, 9] прагнуть співвіднести поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Так, В.І. Загвязинський вважає: нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [4].

Інновація, у контексті педагогічного процесу, означає введення нового в цілі, зміст, методи та форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності вчителя та учня. Педагогічна інновація – нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті та технології навчання і виховання, мають на меті підвищення їх ефективності [3, С. 18; 12]. Таким чином, інноваційний процес полягає у формуванні та розвитку змісту та організації нового. У цілому під інноваційним процесом розуміється комплексна діяльність зі створення (народження, розробки), освоєння, використання і розповсюдження нововведень. У науковій літературі розрізняють поняття «новація» та «інновація». Новація – це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес освоєння цього засобу. Інновація – це цілеспрямована зміна, що вносить в освітнє середовище нові стабільні елементи та викликають перехід системи з одного стану в інший [3, С. 22-23].

Нововведення при такому розгляді розуміється як комплексний, цілеспрямований процес створення,

розповсюдження та використання нового, метою якого є задоволення потреб й інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєдіяльності [15, с. 12] і як результат інновації [11, с. 3]. Діяльність, яка забезпечує перетворення ідей у нововведення і формує систему управління цим процесом може бути визначена як інноваційна діяльність.

Відзначимо, що науковцями ведуться розробки різноманітних класифікацій інновацій. Наведемо приклад двох шкал вимірювання інновацій: новизни та сфері поширення [16]. За ступенем новизни було запропоновано виділити наступні види інновацій:

1. Ретроінновація, коли в сучасну практику переноситься в дещо модифікованому вигляді вже ніби відомий в минулому, але в силу історичних обставин феномен, що перестав застосовуватися, наприклад гімназія, ліцей, профільне навчання та ін.

2. Аналогова інновація, коли береться відомий підхід і вноситься часткова модифікація, наприклад, у рамках рейтингової оцінки застосовується 1000 бальна шкала або модульна система доповнюється блочно модульною.

3. Комбінаторна інновація, коли з кількох відомих блоків у результаті їх об'єднання створюється якісно новий продукт.

4. Сутнісна інновація, коли виникає дійсно новий хід, наприклад «школа діалогу культур».

Певною мірою, на думку вчених, інновацією можна називати тільки два останні види, які передбачають виникнення нових сутнісних характеристик і для суб'єктів інноваційного процесу і для його результатів.

За сферою поширення інновації, науковці виокремили такі інновації: у навчанні; у вихованні; в управлінні; у перепідготовці кадрів. На основі цієї типології можна описати інноваційне поле вітчизняної освіти, а, отже, визначити і вид запропонованої інновації, вирішивши, принаймні, питання про її автентичності [16].

Під інноваціями у *навчанні* розуміються нові методики викладання, нові способи організації занять, нововведення в організації змісту освіти (інтеграційні (міжпредметні)

програми), методи оцінювання освітнього результату. До найбільш відомих інновацій у цій сфері належать: організація занять (без руйнування класно-урочної; створення гомогенних класів з правом переходу в класи іншого рівня; створення профільних класів; методики колективних навчальних занять із створенням ситуації взаємонавчання; ігрові методики (вікторини, диспути). Організація занять (з традиційної класно-урочної системи): метод проектів, школа-парк, створення схем мережевої взаємодії; індивідуальні освітні траєкторії; т'ютерство.

Представлення і передача змісту освіти: може бути у такому вигляді опорні сигнали; організація міжпредметних уроків з виділенням міжпредметних зв'язків; побудова навчального процесу по галузям людської діяльності або історичних епох; створення комп'ютеризованих курсів; технології створені на основі принципу повного засвоєння; метод занурення; виділення як профільного національного, культурного чи культурологічного аспекту освіти; програмне навчання; проблемне навчання; організація дослідницької діяльності з отриманням нових для учнів знань. Методи оцінювання освітнього результату: розширення бальної шкали (для фіксації творчого просування); рейтингова оцінка; створення портфоліо.

Під інноваціями у *вихованні* розуміються системи або довгострокові ініціативи, засновані на використанні нових виховних засобів, що сприяють соціалізації дітей та підлітків і дозволяють нівелювати асоціальні явища в дитячо-юнацькому середовищі. До них можна віднести створення: різних варіантів школи повного дня; психолого-педагогічних центрів і підрозділів шкіл; гувернерська служба всередині школи; дитячо- батьківських об'єднань навколо школи; розгорнутої системи додаткової освіти всередині школи; систем додаткової мотивації до суспільно – корисної діяльності.

Під інноваціями в *управлінні* слід розуміти нововведення, спрямовані на залучення представників суспільства до управління освітніми установами, а також оригінальні схеми організації управлінської та господарської діяльності: маркетингові дослідження в практиці

загальноосвітніх закладів; розробка систем автоматизації шкільного управління; утворення проблемних груп і кафедр усередині закладу; створення опікунських і управлінських рад з реальними функціями; створення мережевої взаємодії і структури взаємодії шкіл; введення ваучерів у системі підвищення кваліфікації.

Під інноваціями у *підготовці та перепідготовці кадрів освіти* слід розглядати нові методики викладання, нові способи організації занять, а також нові програми перепідготовки кадрів, орієнтовані на зміну вимог до якості освіти: дистанційне навчання; створення мережевих структур; т'ютерство; створення інтегрованих міжпредметних курсів з навчання нових професійних груп (менеджерів освіти, експертів, учителів профільної школи) [2, 8, 10].

Сукупність усіх цих етапів утворює одиничний інноваційний цикл.

Для повного і точного уявлення специфіки інноваційних процесів, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, в системі освіти, на думку вчених, можна виділити два типи навчально-виховних закладів: традиційні і розвивальні. Для традиційних систем характерно стабільне функціонування, спрямоване на підтримку раз і назавжди заведеного порядку. Для систем, що розвиваються, характерний пошуковий режим. У розвивальних освітніх системах інноваційні процеси реалізуються в наступних напрямках: формування нового змісту освіти, розробка і впровадження нових педагогічних технологій, створення нових видів навчальних закладів [13,16]. Крім цього, педагогічний колектив ряду освітніх установ займається впровадженням у практику інновацій, що вже стали історією педагогічної думки. Наприклад, альтернативних освітніх систем початку ХХ століття М. Монтесорі, Р. Штайнера тощо.

Розвиток вищої освіти не може бути здійснено інакше, ніж через освоєння нововведень, через інноваційний процес. Щоб ефективно управляти цим процесом, його необхідно осмислити, а тому – пізнати. Останнє передбачає вивчення його структури [2, 9]. Будь-який процес (особливо коли йдеться про освіту, та ще про його розвиток) являє собою складне динамічне (рухливе, нестатичне) утворення –

систему. Остання ж поліструктурна, а тому і сам інноваційний процес (як і будь-яка система) поліструктурний.

Діяльнісна структура являє собою сукупність наступних компонентів: мотиви – мета – завдання – зміст – форми – методи – результати. Дійсно, все починається з мотивів (спонукальних причин) суб'єктів інноваційного процесу (ректора, викладачів, студентів та ін.), визначення цілей нововведення, перетворення цілей у множину завдань, розробки змісту інновації тощо. Урахуймо, що всі названі компоненти діяльності реалізуються за певних умов (матеріальних, фінансових, гігієнічних, морально – психологічних, тимчасових та ін.), які в саму структуру діяльності, як відомо, не входять, але при ігноруванні яких інноваційний процес протікав би неефективно.

Суб'єктна структура ВНЗ включає інноваційну діяльність усіх суб'єктів розвитку навчального закладу: ректора, проректорів та його заступників, науковців, викладачів вузів, учителів, учнів, батьків, спонсорів, методистів, консультантів, експертів, працівників органів освіти, атестаційної служби та ін. Ця структура враховує функціональне і рольове співвідношення всіх учасників кожного з етапів інноваційного процесу. У ній також відображаються відносини учасників планованих часткових нововведень [9, 10].

Рівнева структура відображає взаємопов'язану інноваційну діяльність суб'єктів на міжнародному, всеукраїнському, регіональному, районному (міському) й університетському (інститутському) рівнях. Очевидно, що інноваційний процес у виші відчуває на собі вплив (як позитивний, так і негативний) інноваційної діяльності більш високих рівнів. Щоб цей вплив був тільки позитивним, потрібна спеціальна діяльність керівників за погодженням змісту інновацій, інноваційної політики на кожному рівні. Крім того, з погляду науковців, управління процесом розвитку конкретного ВНЗ вимагає розгляду його як мінімум на п'яти рівнях: індивідуальному, рівні малих груп, рівні університету (інституту), районному та регіональному рівнях. Змістова структура інноваційного процесу передбачає народження, розробку та освоєння нововведень у навчанні,

виховної роботи, організації навчально-виховного процесу, в управлінні ВНЗ та ін. У свою чергу кожен компонент цієї структури має своє складну будову. Так, інноваційний процес у навчанні може припускати нововведення в методах, формах, прийомах, засобах (тобто в технології), у змісті освіти або в його цілях, умовах тощо.

Розглянемо особливості педагогічної інновації, що являє собою теоретично обгрунтоване, цілеспрямоване і практико-орієнтоване нововведення, яке здійснюється на трьох рівнях: макрорівні, мезорівні і мікрорівні. Проаналізуємо їх.

На макрорівні інновації зачіпають зміни в усій системі освіти і призводять до зміни її парадигми. На мезорівні інновації спрямовані на зміни в освітньому середовищі регіону, у конкретних навчальних закладах. При цьому йдеться в основному про створення нових навчальних закладів на базі нових концептуальних підходів. Сьогодні можна виділити чотири основні типи навчальних закладів: елітарні, кон'юнктурні, експериментальні та традиційні [2, 11]. На мікрорівні інновації спрямовані на створення нового змісту як окремого курсу, так і блоку курсів (наприклад, екологічних чи гуманітарних); або на відпрацювання нових способів структурування освітнього процесу; або на розробку нових технологій, нових форм і методів навчання.

На будь-якому з рівнів освітня інновація розвивається в п'ять етапів.

Перший етап – ініціація нововведення і прийняття рішення про необхідність впровадження новацій певного типу. Ініціація може бути викликана до життя внутрішнім спонуканням лідера організації, але скоріше за все причиною служить зовнішній або внутрішній тиск: наказ міністерства, замовлення галузі на нового фахівця, зміни та процеси всередині самої організації. У нормі стратегія інновацій та аналітична робота щодо її впровадження повинна проводитися керівником в ранзі ректора, проректора і декана (директора, завуча). На практиці ж часто ініціатива нововведення йде не зверху, а знизу – від педагогів – новаторів.

Другий етап – теоретичний, тобто обґрунтування й опрацювання інновацій на основі психолого-педагогічного аналізу, прогнозування того, як розвиватиметься інноваційний процес і які його негативні і позитивні наслідки (економічні, юридичні та ін.). Цей етап є найскладнішим, оскільки педагогічні роздуми і здатність «уявити іншу педагогічну реальність» (Г.П. Щедровицький) припускають: володіння психолого-педагогічною теорією; уміння вибудувати в єдину концепцію свої ідеї; обґрунтування необхідності чи неминучості інновації; виділення факторів, що сприяють упровадженню нововведення. Цей етап передбачає також інформаційне забезпечення планованого нововведення. Ретельна робота на другому етапі сприяє успіху на етапі впровадження інновацій у педагогічний процес.

Третій етап – організаційно-практичний – це створення нових структур, що сприяють освоєнню нововведення: лабораторій, експериментальних груп тощо. Ці структури повинні бути мобільні, самостійні і незалежні. На цьому етапі важливо знайти прихильників інноваційної ідеї, особливо з числа впливових і авторитетних в організації осіб. Крім того, треба передбачити ставлення до новації багатьох інших співробітників з числа тих, кого безпосередньо торкнуться ці нововведення. Цей етап інноваційного процесу закінчується переконанням більшості членів організації в необхідності нововведень і створенні сприятливого емоційно – мотиваційного фону.

Четвертий етап – аналітичний – це узагальнення й аналіз отриманої моделі. На цьому етапі необхідно усвідомити, на якому рівні здійснюється інноваційний процес; співвіднести стан освітньої установи в цілому (або стан викладання конкретного предмета) з тим прогностичним станом, якого передбачалося досягти в результаті нововведення. Якщо відповідності не відбулося, треба знайти відповідь на питання: чому?

П'ятий етап – упровадження, яке може бути пробним, а потім і повним. Успіх на цьому етапі залежить від трьох

чинників: від матеріально-технічної бази того навчального закладу (або освітнього середовища), де здійснюється нововведення; від кваліфікації викладачів і керівників, від їх ставлення до інновацій загалом, від їх творчої активності; від морально – психологічного клімату в організації (ступеня конфліктності, ступеня згуртованості співробітників, плинності кадрів, суспільної оцінки їх праці тощо). Так, В.І. Добриніна і Т.М. Кухтевич прямо відзначають, що впровадженню нововведень у вищій школі значною мірою перешкоджає висока конфліктність по лініях "викладач – студент" і "викладач – викладач".

Інноваційний процес, на думку І.П. Підласого, може розглядатися і як розвиток трьох основних етапів: генерування ідеї (у певному розумінні – наукове відкриття), розробка ідеї в прикладному аспекті і реалізація нововведення в практиці [11]. У зв'язку з цим, інноваційний процес можна розглядати як процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання і реалізація пов'язаних з цим змін у соціально-педагогічному середовищі.

Існує й інша характеристика етапів розвитку інноваційного процесу (І.І. Гребенюк, Н.В. Голубцов, В.А. Кожин, К.О. Чехов, С.Е. Чехова, О.В. Фёдоров). У ній виділяють наступні дії: визначення потреби в змінах; збір інформації та аналіз ситуації; попередній вибір або самостійна розробка нововведення; прийняття рішення про впровадження (освоєння); власне саме впровадження, включаючи пробне використання нововведення; інституалізація або тривале використання нововведення, в процесі якого воно стає елементом повсякденної практики. Повноцінний інноваційний процес полягає у формуванні та розвитку змісту та організації нового. Він являє собою сукупність процедур і засобів, за допомогою яких наукове відкриття або ідея перетворюються в соціальне, в тому числі, освітнє нововведення.

Найбільш успішно нововведення впроваджуються у відносно невеликих колективах (від 500 до 1000 чоловік), де легше проводити психологічну підготовку персоналу до

нововведень і де швидше можна пробудити в людях ентузіазм і віру в успіх. Відзначимо, що при впровадженні необхідно планувати ризик: як відзначають М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі, кожне друге організаційне нововведення закінчується невдачею (тобто ризик становить 50 %).

Важливо здійснювати процес реалізації інновацій у ВНЗ [1, 13, 15, 17, 18] з метою підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності, що передбачає: 1) включення в зміст навчальних планів і програм загальнопедагогічних, методичних та спеціальних дисциплін („Педагогіка”, „Психологія”, „Нові інформаційні технології”, „Методика викладання спеціальних предметів”, „Основи педагогічної майстерності”, „Спецкурси та спецсемінари з педагогічних субдисциплін» елементів педагогічної інноватики та основних відомостей про сутність, функції й можливості інновацій в освіті; 2) спрямування навчальних занять на формування в студентів умінь використання інновації як у самостійній пізнавальній діяльності, так і в майбутній професійній діяльності; 3) уведення спецкурсів (за вибором): "Загальні основи педагогічної інноватики", "Іноваційні процеси в освіті", "Іноваційні моделі навчання у зарубіжній школі" до навчальних планів підготовки майбутніх учителів-філологів; 4) включення науково-дослідної роботи в межах різних психолого-педагогічних і методичних дисциплін, а також написання курсових, дипломних, магістерських та наукових робіт відповідної тематики; 5) залучення майбутніх учителів до реалізації проектів різного рівня, які за тематикою та/або засобами реалізації пов'язані з інноваціями.

Таким чином, така система формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності спрямована на розвиток у студентів потреби у використанні педагогічної інноватики в професійній діяльності. Вона реалізується шляхом поетапного засвоєння психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань про особливості використання інновацій у професійній діяльності, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та оволодіння студентами вміннями

використовувати інновації в професійній діяльності та передбачає інтеграцію теоретичних засад педагогіки, практичних видів роботи, педагогічної практики й науково-дослідної роботи інноваційного спрямування.

На думку відомого українського вченого Івана Зязюна, смислом і метою сучасної освіти повинна стати людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. Відтак, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку творчої особистості.

Література

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с македон. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Воронов М.В. Профессиональное обучение студентов на основе интегрированных курсов // Инновации в образовании. – 2011. – № 9. – С. 4-15.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., допов. Київ, Академвидав. – 2012. – 352 с.
4. В.И. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : сб. науч. тр. – Тюмень, 1990. – С. 5-14.
5. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2011. – №8. – С. 3-15.
6. Ильина Н.Ф. Особенности методического обеспечения инновационной педагогической деятельности // Инновации в образовании. – 2011. – № 10. – С. 49-57.
7. Кремень В.Г. Філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць. / за ред. Василя Кременя та Тадеуша Левовицького. – Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С.10-26

8. Кузьмина Ю.О. Компетентностный подход в образовательном процессе высшей школы // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 22-24.
9. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования / Кларин М.В. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
10. Назарова Л.И. Актуальные вопросы развития инновационной образовательной среды вуза // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2011. – № 7. – С. 47-55.
11. Підласий А.І. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3
12. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 167 с.
13. Подымова Л.С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. – М., 1995.
14. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / Вступит. ст. В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1996. – 320 с.
15. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
16. Сумнительный К.Є., М.В. Богуславський http://www.mos-cons.ru/file.php/1/innov_v_obrazov/innov_v_obrazov.htm, Инновации в образовании. Вектор развития и основная реальная практика
17. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
18. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – 256 с.

Коновальчук І.І., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Навчально-наукові комплекси як система розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів

У “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки” зазначено про необхідність проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства й держави, що забезпечує виховання людини інноваційного типу мислення та культури [1].

Аналіз теорії і практики реалізації інновацій у ЗНЗ переконує, що основним фактором ефективності реалізації нововведень є високий рівень інноваційної компетентності педагогів. Тому в навчальних закладах інноваційного типу при визначенні стратегії свого розвитку одним з головних ставиться завдання розвитку інноваційного потенціалу педагогічних кадрів.

Керівники й педагоги усвідомлюють, що переведення навчального закладу на інноваційний рівень діяльності можливе за умови, якщо педагоги готові до змін, володіють відповідною теоретичною базою, технологіями експертизи, проектування, реалізації, моніторингу інновацій, здатні до соціальної, наукової, методичної, інформаційно-комунікативної взаємодії, рефлексії й осмислення досвіду нововведень. Разом з тим, проведена діагностика показала низький рівень інноваційної компетентності педагогів і керівників ЗНЗ. Наявний стан інноваційної діяльності ЗНЗ, який характеризується низьким коефіцієнтом реалізації педагогами інновацій, обумовлює необхідність розробки та апробації системи розвитку інноваційної компетентності педагогічних працівників.

Концептуальну основу системи розвитку інноваційної компетентності педагогів закладають гуманістичний, системний, синергетичний, компетентнісний, акмеологічний, середовищний, інтегративний, технологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований наукові підходи.

Організація системи й процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів базується на принципах цілісності, відкритості, самоорганізації, нелінійності, самодетермінованості, саморозвитку, варіативності, синергії, суб'єктності, неперервності.

Найбільш продуктивними для розвитку педагога як суб'єкта інноваційної діяльності визнані такі моделі інноваційного процесу як: інтеграції, інноваційних мереж, стратегії швидкого навчання й обміну знаннями та досвідом.

Провідна роль серед загальнометодологічних підходів до створення й реалізації системи розвитку інноваційної компетентності педагогів належить системно-синергетичному підходу (В. Андрущенко, В. Арешонков, В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Блауберг, О. Вознюк, Н. Гузій, В. Докучаєва, О. Дубасенюк, Б. Гершунський, В. Кремень, В. Лутай, К. Поппер, І. Пригожин, Т. Ільїна, Г. Хакен, М. Фуллан, Е. Юдін та ін.), який зміщує центр уваги з жорстко детермінованих і структуризованих процесів і явищ, що відбуваються у закритих системах, на вивчення й створення систем відкритого типу, де провідними принципами існування є самоорганізація та саморегуляція, які здійснюються на основі активізації внутрішніх ресурсів у процесі постійної, відкритої, активної взаємодії цих систем із зовнішнім середовищем.

Основною структурною підсистемою середовища, де здійснюється розвиток інноваційної компетентності педагога в процесі професійної педагогічної діяльності й внутрішньометодичної роботи, є загальноосвітні навчальні заклади. Науковці, проблематика досліджень яких пов'язана з розробкою теоретико-методологічних засад становлення й розвитку інноваційних навчальних закладів, характеризують їх як відкриті системи, що здатні до самоорганізації,

саморозвитку, активної взаємодії із зовнішнім середовищем (В. Буданов, В. Докучаєва, А. Євтодюк, О. Киричук, О. Князева, О. Лоренсов, Л. Подимова, В. Сластьонін, О. Саранов, М. Федорова, О. Хомеріки, Н. Юсуфбекова та ін.). Сучасні навчальні заклади, які стали на інноваційний шлях розвитку, здійснюють активний пошук і самостійно обирають партнерів для взаємодії, вступають у різноманітні асоціації, об'єднання, інтегруються з вищими навчальними закладами у науково-навчальні комплекси, включаються у роботу наукових лабораторій, центрів тощо.

Необхідність застосування системно-синергетичного підходу як методологічної основи системи розвитку інноваційної компетентності педагогів ЗНЗ обумовлена з одного боку умовою цілісності й взаємозв'язку всіх її компонентів, з іншого – відкритістю цієї системи, готовністю швидко реагувати на зміни, не “чекаючи” поки всі складові системи будуть готові до змін а її суб'єкти об'єднуються для спільних дій. Такий підхід надає системі гнучкості в формах і способах інноваційного розвитку, мобільності у змінах структури і функцій, можливості свободи у цілепокладанні. На практиці це означає, що навчальний заклад, як складноорганізована, відкрита педагогічна система, має й реалізує можливості для саморозвитку, самостійного визначення й зміни цілей, місії і стратегії свого розвитку, змісту й форм діяльності. Функціональними характеристиками таких синергетичних систем є: взаємодія, відкритість, динамічність, саморегуляція й самоорганізація. Найважливішою особливістю цих систем є перевага системних зв'язків її компонентів над зовнішніми впливами на них. У такому сенсі ефективною представляється взаємодія з педагогічними системами через механізми самокерованого розвитку, зокрема, через рефлексію (індивідуальну, групову) [2].

Погляд на ЗНЗ як синергетичну систему ставить питання про той її компонент, який має максимальні, але приховані резерви для змін і саморозвитку як самого себе так і всієї системи. Цим компонентом і є педагоги, синергія особистісних

інноваційних потенціалів яких визначає сукупну можливість навчального закладу до створення й реалізації інновацій. Індивідуальні інноваційні ресурси педагогів, чи їх об'єднання у малих творчих групах, як найбільш продуктивних формах взаємодії, є дифузними компонентами інноваційного потенціалу ЗНЗ. Сукупність процесів розвитку інноваційної компетентності на засадах природної самоорганізації, самодетермінованості особистості кожного педагога сприяють підтримці оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновленню і самозміні педагогічної системи ЗНЗ в цілому.

Саме проблемний локус „суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи” В. Докучаєва визначає як провідний у логіці розвитку інноваційних педагогічних систем [3]. Тому мета, зміст, форми й засоби розвитку інноваційної компетентності педагогів мають в ідеальному варіанті визначатися самими суб'єктами цього процесу. Проблема зміни позиції педагога щодо сприйняття себе як об'єкта зовнішнього впливу на усвідомлення себе як суб'єкта саморозвитку й самореалізації в інноваційній професійній діяльності одна з ключових, вирішення якої є запорукою успішності нововведень.

Виходячи з наукових розробок останнього часу, основний закон синергетики можна сформулювати як відповідність потреб та інтересів суб'єктів соціального середовища (системи) їх здібностям і можливостям, правильне розуміння ними інтересів інших суб'єктів та суспільства в цілому й взаємодія та взаємодопомога в реалізації всіх цих інтересів [4].

Актуалізація й розгортання проблеми особистості в педагогічній інноватиці передбачає розгляд людини як цілісної системи, що розвивається. Провідною ідеєю сучасної концепції управління педагогічним колективом є орієнтація на особистість педагога, на визнання людини головною цінністю колективу, на забезпечення умов для саморозвитку учасників освітнього процесу, їхньої самоактуалізації, найповнішого прояву в суспільному житті. Методологія управління в системі освіти спирається на сучасну

педагогічну концепцію, котра має гуманістичний характер і визначає головною метою освіти та виховання реалізацію й самореалізацію закладеного в людині особистісного потенціалу [5].

Розвиток інноваційної компетентності педагогів ми розглядаємо як інноваційну соціально-педагогічну систему, що характеризується відкритістю, креативністю, взаємодією внутрішніх компонентів із іншими системами, інтегративністю, самоорганізованістю; саморозвитком структури і функцій, динамічністю, що визначає її високу адаптивність до потреб її суб'єктів і змін зовнішнього середовища.

Узагальнюючи теретико-методологічні підходи до аналізу сутності категорій “педагогічна система” (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безпалько, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна та ін.) “інноваційна педагогічна система” (В. Докучаєва, І. Гавриш, В. Лазарєв, В. Сластьонін, О. Шапран та ін.) ми виділяємо такі сутнісні ознаки системи розвитку інноваційної компетентності педагогів як: відкритість, інтегративність, цілісність, креативність, продуктивність, динамічність і рухливість, здатність до взаємодії, самоорганізації, саморозвитку.

Таким чином, система розвитку інноваційної компетентності педагогів – це інтеграція об'єктів і суб'єктів інноваційного процесу й цілісність організаційно-педагогічних моделей, умов, форм, методів, способів, що забезпечують можливість включення педагога як суб'єкта інноваційного процесу в творче розвивальне середовище, в якому актуалізується, зростає й реалізується його інноваційний потенціал завдяки взаємодії з іншими новаторами, навчальними закладами, швидкому навчанні, обміну знаннями, рефлексії й набуття досвіду реалізації інновацій.

Системно-синергетичний підхід дає можливість розглянути в системі розвитку інноваційної компетентності педагогів процеси природної самоорганізації, самодетермінованості, нестійкості, хаотичності, відкритості,

атракторності. Такий підхід дозволяє розширити теоретичний та практичний обрій аналізу педагогічних явищ, коли, наприклад, педагога можна розглядати як відкриту систему, що саморозвивається, що не знаходиться в рівновазі, але має стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певних структурах і володіє великими власними можливостями для саморозвитку з навколишнім середовищем. Суттєво, що застосування категорій синергетичного підходу до аналізу освітніх систем у педагогіці (що утворюють закони системного синергізму: закон систем, закон гармонії, закон системогенезу, закон руху, закон розвитку і саморозвитку, закон узгодженості, закон синергетизму), передбачають актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу постають відкритими саморегуючими, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють (зокрема, в рамках дистанційних форм навчальної діяльності) волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, освітніх програм, курсів, глибини їхнього змісту і самого викладача [6].

Важливо, що творчий розвиток особистості педагога реалізується у контексті синергетичної ідеї, відповідно до якої, талант є сумою талантів. Відтак, синергетика націлена на реалізації одного з наріжних завдань сучасної системи освіти – на її перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої особистості [7].

При розробці системи розвитку інноваційної компетентності педагогів ЗНЗ ми виходили із ряду вимог щодо цілісності всіх її складових; відкритості, можливостей самоорганізації й саморозвитку не тільки й не стільки за рахунок зовнішніх впливів ззовні, а (й в основному) за рахунок нерозкритих, або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних можливостей педагогів; виявлення й використання станів нестійкості, нестабільності, невідношеності як періодів найбільш сприятливих до

інноваційних змін і початку творчих і конструктивних процесів інноваційного саморозвитку й самореалізації особистості, пошуку й вибору їх напрямку; відповідності системи інноваційного розвитку структурним і функціональним компонентам інноваційної діяльності; спрямованості на зміни як в особистісних так і в технологічних структурах інноваційної діяльності; забезпечення рефлексії й постійного зворотного зв'язку для трансцендентного бачення й прогнозування цілей подальшого професійного й особистісного розвитку.

Вимога щодо відповідності розвитку інноваційної компетентності учителів до інноваційної діяльності її структурі найбільш повно, на наш погляд, представлена в моделі структури інноваційної діяльності В. Сластьоніна та Л. Подимової [8]. Вони будують систему інноваційної підготовки вчителя, виходячи з структурно-функціональної будови інноваційної діяльності.

Структурні компоненти цієї моделі відображають етапи інноваційної діяльності (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний), а функціональні – розкривають зміст дій учителя та зміни в особистісних структурах діяльності, що характеризується такими критеріями як творче сприйняття інновацій та творча активність, інноваційне мислення, методологічна та технологічна готовність до впровадження нововведень, культура спілкування. Рівні готовності до інноваційної залежно від відповідності критеріям визначено: репродуктивний, евристичний, творчий.

Відзначимо практичність і доступність моделі В. Сластьоніна та Л. Подимової, які конкретизували її на рівні технології. У розроблених технологічних картах підготовки вчителя до інноваційної діяльності виділено послідовність етапів і відповідно до них визначені принципи, завдання, зміст, технології і як результат певний рівень готовності. Акцентуємо, що саме переведення системи на рівень технології уможливорює її відтворюваність і практичну реалізацію.

Завдяки системності й технологічності моделі В. Сластьоніна та Л. Подимової більшість дослідників використовують її як базову при розробці своїх моделей підготовки педагогів до інноваційної діяльності. Позитивно оцінюючи цю модель, ми також вважаємо доцільним і продуктивним застосування такого системно-технологічного підходу при розробці власної системи розвитку інноваційної компетентності педагогів. Однак вважаємо, що при цьому необхідно взяти до уваги певні моменти.

Системоутворювальним компонентом системи розвитку інноваційної компетентності педагогів є мета – розширення інноваційного потенціалу ЗНЗ, зокрема кадрових ресурсів. Тому значна увага має приділятися розвитку в педагогів умінь цілеутворення, цілепокладання й цілездійснення.

Вважаємо, що жорстка диференціація й прив'язка рівнів готовності до певних етапів підготовки недоцільна й неможлива коли йдеться про розвиток інноваційної компетентності. Практично на першому ж етапі в роботу включаються педагоги з різним рівнем інноваційної компетентності як в цілому так і окремих її складових (соціальної, мотиваційно-ціннісної, технологічної тощо). Не бачимо в такій ситуації нічого проблемного. Навпаки, різнорівнева компетентність педагогів уможливорює обмін досвідом, стимулює до швидкого навчання, оволодіння новими технологіями. Більш досвідчені педагоги виступають у ролі наставників і фасилітаторів, керівників творчих груп, експертів інноваційних проектів тощо.

Розвиток інноваційної компетентності педагога має розглядатися як процес актуалізації його внутрішнього інноваційного потенціалу, активізації потреб і мотивів інноваційної діяльності, розкриття творчих можливостей. Інноваційний потенціал педагога – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, що виражається в готовності вдосконалювати педагогічну діяльність на основі сучасних методів і технологій [9]. Однак зауважимо, що готовність до інноваційної діяльності виступає певним базовим допрофесійним рівнем, а інноваційна

компетентність як особистісне новоутворення є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення. Тому в системі розвитку інноваційної компетентності значна роль має відводитися механізмам вивчення, обміну, набуття, рефлексії педагогами досвіду нововведень.

На наш погляд не обов'язково виділяти креативний компонент як окрему складову інноваційної компетентності, оскільки зважаємо, що креативність проявляється у всіх діях і на всіх етапах процесу створення й реалізації інновацій, а також у всіх структурних складових компетентності. Творчий акт завжди спрямований на певний об'єкт або суб'єкт (в тому числі й на самого себе) інноваційного процесу. Творчість не може бути абстрактною. Залежно від об'єкта можна говорити про соціальну, наукову, технологічну, педагогічну творчість (О. Моляко, М. Лазарев, Н. Кічук, М. Поташник, С. Сисоева та ін.).

Основою технологічного підходу є діагностична постановка цілей, постійний моніторинг й корекція процесу. Тому в системі розвитку інноваційної компетентності педагогів необхідно передбачити механізми зворотного зв'язку, які можуть давати достовірну й достатню інформацію для оперативного регулювання й внесення необхідних змін у структуру й функції системи. Для розуміння поведінки систем, перш за все цілеспрямованого, необхідно виявити як реалізуються цією системою процеси управління – форми передачі інформації від одних підсистем до інших і способи впливу одних частин системи на інші, координацію нижчих рівнів системи з боку елементів її вищого рівня, управління, вплив на останні всіх інших підсистем. [10].

Системний підхід вимагає розглядати систему не ізольовано, а в єдності зв'язків з оточуючим середовищем, пізнавати сутність кожного зв'язку й окремого елементу, проводити асоціації між загальними й окремими цілями. Тому розвиток інноваційної компетентності педагогів є органічною складовою систем методичної, навчально-виховної, науково-дослідницької, управлінської роботи ЗНЗ,

методичних кабінетів управлінь освіти, обласних ІППО, навчально-наукових комплексів “Школа-ВНЗ” та ін.

Концептуальними є положення, запропоновані В. Андрущенко, С. Сисоевою, Н. Гузій, Н. Кічук, О. Шапран та ін., що інноваційна підготовка, як цілісна система, будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне – вона є складовою професійної загальнопедагогічної підготовки вчителя; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями інноваційного процесу і формування творчої особистості; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його творчої педагогічної діяльності [11].

Узагальнюючи теретико-методологічні підходи до структурно-функціонального аналізу категорій “педагогічна система”, “інноваційна педагогічна система” “система розвитку інноваційної компетентності педагогів”, ми виділяємо чотири рівні моделювання останньої: структура (склад), функції (процес), технологія (діяльність), результат (зміни).

На *структурному рівні* виділяємо компоненти системи, які характеризують її склад та стан у статичній взаємозв’язках між компонентами, які забезпечують її цілісність. Компонентами системи, у якій здійснюється процес розвитку інноваційної компетентності, є: мета й завдання, зміст, об’єкти й суб’єкти, форми й способи діяльності, результат. До загальних характеристик структури системи відносимо: цілісність – система не сума її компонентів, а інтегральний результат їх взаємодії; ієрархічність – підпорядкованість компонентів і підсистем системі в цілому; структурність – наявність взаємозв’язків між компонентами й системоутворюючого фактору; зв’язок із зовнішнім середовищем – системами більш високого рівня; самовдосконалення рівня своєї організації при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов існування. Спрямованість системи визначається метою її функціонування, яка виступає системоутворювальним компонентом.

При системному аналізі основний акцент робиться не стільки на складі системи а на виявленні розмаїття зв'язків і відносин, що мають місце як усередині досліджуваного об'єкта, так і в його взаєминах із зовнішнім оточенням, середовищем. Властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки сумою властивостей його окремих елементів, скільки властивостями його структури, особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками розглянутого об'єкта [10].

Другий рівень передбачає аналіз функціональних компонентів системи, під якими розуміються зв'язки між структурними компонентами.

У педагогічних дослідженнях під функцією перш за все розуміють якісну характеристику, спрямовану на збереження, підтримку та розвиток педагогічної системи. Стійкість функціональних компонентів системи визначається зв'язками із структурними компонентами та внутрішніми елементами. Відсутність зв'язків у будь-яких компонентів з іншими ізолює їх та витискає із системи [11]. Тому введення нових елементів у педагогічну систему без забезпечення їх взаємозв'язків з наявним елементами неможливе.

На рівні аналізу функціональних компонентів система розглядається як процес (від лат. *processus* – просування) – це спосіб функціонування системи, який передбачає певний рух, послідовну зміну етапів, стадій розвитку, сукупність певних дій, впливів, цілеспрямованих на вирішення об'єктивно й постійно існуючих у будь-якій системі внутрішніх протилежностей між її компонентами, які є одночасно й рушійними силами її розвитку. Процес – це динамічна взаємодія компонентів педагогічної системи, співробітництво його суб'єктів, яке спрямоване на досягнення цілей її розвитку. Таким чином, функціональні компоненти відображають послідовність та смислове значення стадій розвитку інноваційної компетентності.

Цільовий компонент педагогічного процесу містить усю різноманітність руху педагогічних цілей і завдань: від соціальних ідей до особистісних мотивів діяльності.

Діяльнісний компонент передбачає взаємодію суб'єктів, їх співробітництво, організацію й управління процесом. Результативний компонент процесу характеризує досягнуті зрушення відносно поставленої мети [12].

Н. Кузьміна виділяє гностичний, комунікативний, проектувальний, конструктивний та організаторські компоненти, які містять у собі такі значення: гностичний – знання навчального матеріалу, вміння й навички його добувати з інформаційних джерел; проектувальний – відомості щодо перспективного планування завдань та засобів їх розв'язання; конструктивний – дані про композиційну побудову інформації; комунікативний – передбачає дії установалення взаємовідносин між учасниками процесу навчання; організаторський – навчання за допомогою спеціальної організації [13].

Третій рівень аналізу системи – технологічний визначає способи, форми, методи, умови діяльності суб'єктів процесу розвитку інноваційної компетентності. Так логічно й послідовно відбувається трансформація педагогічної системи у педагогічні, інформаційно-управлінські, комунікативно-організаційні та інші процеси, які, в свою чергу, функціонують на рівні педагогічних технологій. При цьому педагогічні технології, за визначенням японського вченого Я. Сакамото, є системним способом організації педагогічного процесу.

Четвертий рівень – результативно-рефлексивний представляє критерії й способи діагностики змін у розвитку інноваційної компетентності педагогів, способи саморефлексії, оцінювання й самооцінювання, моніторингу продуктивності процесу для прогнозування цілей подальшого розвитку.

Системоутворювальним компонентом системи є мета – підвищення рівня інноваційної компетентності педагогів і керівників ЗНЗ, засвоєння теоретичних основ, оволодіння сучасними моделями інноваційних процесів й технологіями реалізації інновацій, надбання досвіду інноваційної діяльності.

Для досягнення цієї мети на першому рівні системи необхідне створення відповідних структур як у середині навчального закладу так і зовні, які в сукупності організовують інноваційне середовище – педагогічно доцільно влаштований акмеологічний простір життєдіяльності, який сприяє розвитку потенційного ресурсу особистості педагога та є інтегрованим засобом накопичення й реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу. Інноваційне середовище створює умови для дифузії нових освітніх технологій, підтримки творчих ініціатив педагогів, формування позитивного ставлення до інновацій, взаємодії педагогів й обміну знаннями й досвідом нововведень тощо.

До основних структурних компонентів інноваційно-педагогічного середовища відносимо: загальноосвітні навчальні заклади, які взаємодіють з методичними кабінетами (центрами) міських (районних) відділів освіти, обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти, співпрацюють чи є членами навчально-наукових комплексів “Школа-ВНЗ”, різних асоціацій та об’єднань інноваційних навчально-виховних установ, шкіл новаторства та інших соціальних інститутів, які займаються інноваційною діяльністю, прагнуть та є цікавими й корисними для співробітництва.

Найбільш цілісно й успішно розвиток інноваційної компетентності відбувається за умови належного рівня внутрішнього інноваційного середовища, який визначається сформованістю місії, цілей і стратегії розвитку навчального закладу, наявністю творчого соціально-психологічного клімату, ефективних систем управління й інформаційно-методичного супроводу нововведень, дієвими зв’язками й способами комунікації як в самому закладі освіти так і з іншими інноваційними установами.

Середовище інноваційного освітнього закладу – це організований простір соціально-культурних, предметно-дизайнерських, виховно-навчальних, комунікативно-партнерських і демократично колегіальних умов, у яких реалізується інноваційна функція школи. За

функціональним призначенням інноваційне середовище освітнього закладу є розвивальним, оскільки це сукупність цілеспрямовано організованих просторів, континуум яких базується на введенні цінних для кожного суб'єкта духовних смислів і можливостей, які мають одночасно опосередковано потужну й швидку дію, що виявляється в синергетично природному ефекті розвитку тих чи інших індивідуальних здібностей у відповідь на ненасильницький запит соціуму. Така організація середовища актуалізує в професіограмі вчителя здібності до творчої й інноваційної діяльності [14].

Виходячи з потреб розвитку інноваційного потенціалу педагогічний колектив ЗНЗ в цілому, чи окремі групи педагогів шукають партнерів для взаємодії, спільної розробки й реалізації освітніх проектів, обміну досвідом нововведень, емоційно-мотиваційної підтримки один одного.

У соціокультурному плані інноваційне середовище вводить учителя як суб'єкта інноваційних процесів у певний тип культури, соціальних, професійних, особистісних відносин, цінностей, мислення, в результаті чого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток інноваційного типу особистості. Однак при організації інноваційного середовища потрібно мати на увазі, що його розвивальна функція спрацює тільки тоді, коли педагог буде бачити в ньому можливості обирати й конструювати індивідуальну траєкторію саморозвитку й професійного зростання.

Управління розвивальним інноваційним середовищем, у першу чергу, спрямовано на розвиток професіоналізму вчителів та здійснюється за допомогою зміни функцій внутрішкільного управління, а саме: 1) інформаційно-аналітична функція (визначає динаміку професійної позиції вчителів, педагогічного мислення та рефлексії), 2) планово-прогностична функція (стимулює розвиток педагогічного цілепокладання та прогнозування), 3) організаційно-виконавська функція (в єдності з мотиваційної обумовлює взаємообмін педагогічним досвідом у колективі, активізацію професійного самоосвіти і самовиховання), 4) контрольно-діагностична функція (сприяє формуванню педагогічної

відповідальності та компетентності, розвитку самоорганізації, технологічному осмисленню власної діяльності та її орієнтації на реальні позитивні результати) [14].

Визначальними характеристиками інноваційного освітнього середовища є здатність до самовідтворення й самооновлення у відповідності із потенційними можливостями усіх складових елементів цього середовища [15]. Науковці зазначають, що динамічність чинників середовища, їх інтенсивність і суб'єктивна значущість для людини викликає динаміку психічної діяльності, змінює її стани, що є передумовою загальних змін інтелектуально-особистісних, отже, передумовою всебічного розвитку й саморозвитку особистості [16].

За змістом інноваційне середовище – це сукупність інновацій, що створюють нові можливості для розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу й інноваційної компетентності педагогів. Тому показниками становлення інноваційного середовища є достатній рівень нових ознак, форм, способів, унаслідок чого відбувається зміна якісного стану навчального закладу, створення відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки соціально-педагогічних ініціатив педагогів, свободи творчості, зростає сприйнятливість до інновацій, з'являються додаткові можливості для реалізації нових авторських ідей.

Інноваційне середовище – це не стільки сукупність певних об'єктів, а більше процес їх взаємодії, в якій відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів. Тому *на другому рівні системи* розвитку інноваційної компетентності педагогів для запуску процесів функціонування й взаємодії її структурних компонентів вводяться нелінійні моделі інноваційного процесу: інтеграції, інноваційних мереж, обміну знаннями, досвідом і швидкого навчання.

У трактуванні сутності інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу зазвичай виходять із його провідної функції впливу на ефективність інноваційних

процесів і розглядають його як умову, як засіб, як інструмент управління, стимулювання, мотивації, взаємодії педагогів і набуття досвіду, інтенсифікації нововведень тощо.

Вразливим місцем у структурі інноваційних процесів в освіті України залишається слабкість горизонтальних зв'язків між інноваційними освітніми установами.

Інтеграція виступає сутнісною характеристикою інноваційних освітніх процесів і проявляється в наступності нового й традиційного, консолідації науки й практики, міждисциплінарному синтезі інноваційних теорій, системності інноваційних змін, поєднанні вітчизняного й зарубіжного досвіду в створенні інноваційних освітніх систем. Інтегративна модель інноваційного процесу реалізує функції встановлення взаємозв'язків, взаємовідношень, координації дій всіх структур системи розвитку інноваційної компетентності педагога. Також така модель оптимально об'єднує в собі два типи взаємодій: внутрішні – всередині навчального закладу й зовнішні – з іншими об'єктами та суб'єктами інноваційного середовища. Функціонально інтеграція значно посилює горизонтальні зв'язки між суб'єктами інноваційного процесу за рахунок створення спільних організаційних структур.

Значну роль в інтеграції інноваційних освітніх процесів відіграють навчально-наукові комплекси, що об'єднують вищі й загальноосвітні навчальні заклади на основі спільних інтересів щодо вирішення актуальних питань інноваційного розвитку освіти. Такі неформальні об'єднання мають подвійне цільове призначення: по-перше, як ефективні засіб і форма проведення наукових досліджень, по-друге, як умова й спосіб активізації інноваційної діяльності та розвитку інноваційного потенціалу освітніх установ.

Діяльність створеного на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка ННВК „Полісся” є прикладом успішної реалізації інтегративної моделі інноваційного освітнього процесу, що утворює інноваційну мережу. Нами ННВК „Полісся” розглядається як відкрита соціально-педагогічна система, оскільки всі навчальні

заклади комплексу створюють інноваційну інфраструктуру, результатом функціонування якої є творча робота суб'єктів інноваційного процесу, розробка та реалізація новітніх ідей і технологій.

ННВК „Полісся” діє як консалтинговий центр регіону. У рамках виїзних засідань науковцями Житомирського державного університету імені Івана Франка було проведено на регіональному та місцевому рівнях семінари, круглі столи для вчителів: "Акмеологічні засади особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу" (Радомишль); "Інноваційна діяльність як провідний чинник професійного розвитку педагога загальноосвітньої школи" (Коростень); "Акмеологічна технологія успішного виховання, навчання і розвитку суб'єктів освітнього процесу" (Новоград-Волинський), "Компетентнісно-орієнтований підхід у процесі навчання і виховання" (Житомир), "Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини" (Житомир) та ін.

ННВК „Полісся” здійснює теоретико-методологічну, науково-організаційну, інформаційно-аналітичну, інноваційно-пошукову, експериментально-педагогічну діяльність. Головний напрям – інноваційні пошуки з розробки та впровадження нових підходів, принципів, моделей, технологій, структур, методів, видів і форм навчально-виховного процесу.

Теоретико-методологічні й прикладні дослідження, які проводяться членами ННВК „Полісся”, визначають методологічний склад інноваційного педагогічного мислення, закладають ціннісно-орієнтаційну й інформаційну базу для формування інноваційної компетентності педагогів-практиків. У ННВК „Полісся” **створено** особливе наукове середовище творчого пошуку, свободи генерування й реалізації інноваційних ідей, наукової комунікації, насиченого інформаційного простору.

ННВК „Полісся” відіграє роль координаційного центру в інноваційній інфраструктурі регіону, надає консалтингові, маркетингові, інформаційно-комунікативні, юридичні,

експертні, методичні, освітні послуги із забезпечення інноваційної діяльності навчальних закладів. Найбільш поширеними формами науково-інтеграційної та інтеграційно-педагогічної діяльності освітніх установ, що є членами комплексу, є наступні: організація науково-практичних конференцій, теоретико-методологічних семінарів, інтернет-форумів, тренінгів, проведення виїзних семінарів в експериментальних школах, у регіонах, спільне видання книг, монографій, збірників наукових статей, створення банку інновацій, наукове консультування здобувачів учених ступенів, керівництво експериментальними дослідженнями в навчальних закладах, науково-методичний супровід діяльності творчих груп педагогів, шкіл новаторства, створення на базі навчальних закладів науково-методичних лабораторій, розробка й реалізація спільних проектів, впровадження розроблених інновацій, науково-консультаційні центри для вчителів, учнів і їх батьків, рецензування навчально-методичних матеріалів та ін.

Домінуючою умовою розвитку інноваційної компетентності виступає інтегративна взаємодія суб'єктів нововведень. При інтегративній моделі інноваційний процес здійснюється як комплекс відносин між науковими установами, організаціями-розробниками й навчальними закладами, в яких реалізуються інновації. Тому рівень розвитку інноваційної інфраструктури визначається не тільки наявністю відповідних інституцій, а й ефективністю взаємодії між ними, інтеграцією діяльності наукових колективів і педагогів-інноваторів, упровадженням інформаційно-комунікативних технологій обміну знаннями, дієвою системою управління інноваційними процесами. У такому ракурсі інтеграція відіграє роль складової взаємодії чи взаємозв'язку. Взаємодія як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур, є системною ознакою інноваційної діяльності, відображає її творчий, суспільно значимий, колективний характер, де

індивідуальний внесок кожного із суб'єктів забезпечує розвиток інноваційної системи в цілому.

Розвиток інноваційної інфраструктури є необхідною умовою інтеграції діяльності різних інститутів, які є суб'єктами інноваційного освітнього процесу. Інноваційна інфраструктура (лат. *infra* – нижче, під і *structura* – побудова, розміщення) – це сукупність взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих систем і відповідних їм організаційних і управлінських підсистем, необхідних і достатніх для ефективного здійснення інноваційної діяльності й реалізації нововведень [17].

У сучасну інформаційну епоху, коли знання й інформація стають основними ресурсами й спроможність їх використання в практичній діяльності визначають інноваційність освітньої установи, інформаційно-комунікативна компетентність педагога в значній мірі визначає його здатність до реалізації інновацій. Тому для ефективності процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів важливим є включення навчального закладу, його керівників і педагогів у різноманітні інноваційні мережі. Поняття “інноваційні мережі” (*innovationnetwork*) ввів Freeman [18].

Мережеві моделі інноваційних процесів забезпечують більш високу організаційну й системну інтеграцію, створюють гнучку організаційну структуру, яка дозволяє швидко й ефективно реагувати на зміни й модифікуватися завдяки розвинутим базам даних й ефективних зовнішніх каналах зв'язку та засобів комунікації. Сутнісною відмінністю інноваційних мереж є зміщення системи взаємодії з ієрархічних структур на горизонтальну мережеву – пряму, колегіальну взаємодію рівноправних, добровільних партнерів, які підтримують, допомагають один одному в спільній діяльності. Інноваційні мережі створюються на основі загальних інтересів, потреб організацій, що входять до них, для самоосвіти, розвитку компетентності своїх працівників.

Відкритість для інших, цінність пріоритетів саморозвитку кожної людини, децентралізованість, нелінійність і

креативність у конфігурації структури створюють умови свободи вибору кожного в інноваційній мережі своєї ніші, своїх функцій, завдань і способів діяльності. За своєю сутністю і способом існування інноваційні мережі синергетичні. Н. Кочубей з позицій синергетичного підходу характеризує мережу як суперскладне утворення, оскільки мережа процесуальна, в кожний момент інша, самореферентна, існує разом з присутніми в ній користувачами, трансгресивна, у ній постійно відбувається виникнення нового, породження змісту, який нібито виходить за межі самої мережі [19].

Освітні мережі являються ефективною моделлю поширення інноваційного досвіду, взаємообміну інноваційними ідеями, мотиваторами інноваційних змін, ефективним способом створення нових знань. Г. Кроф обмін інформацією у мережі визначає критичним фактором генерування та використання нових знань, розширення можливостей членів організації. А. Сбруева й І. Чистякова інноваційні освітні мережі розглядають як організаційні структури, що являють собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також поширення інноваційного досвіду в межах мережі навчальних закладів і поза нею.

Специфіка інноваційних освітніх мереж полягає в ефективних технологіях комунікації, синергії інтелектуальних ресурсів, інноваційних потенціалів навчальних закладів, необхідних для спільної реалізації інноваційних проектів, поширення досвіду нововведень.

За функціональним призначенням освітні мережі є інноваційною особистісно орієнтованою навчальною технологією заснованою на педагогіці співробітництва та співтворчості. За орієнтацією на особистісні структури це інформаційно-комунікативна технологія, що спрямована на розвиток у педагогів когнітивних структур пошуку, сприйняття, оцінки, аналізу, синтезу наукової, методичної

інформації, її використання, набуття досвіду взаємодії й співпраці.

Важливим фактором розвитку інноваційної компетентності в інноваційних мережах є те, що вони сприяють встановленню неформальних особистісних ділових зв'язків між керівниками, педагогами різних ЗНЗ, науковцями, редакторами педагогічних видань, та іншими людьми. Оскільки співробітництво завжди зароджується як співпраця між людьми то в багатьох випадках такі неформальні відносини задали початок створення широкого спектру асоціацій, освітніх мереж тощо.

Історія становлення інноваційних шкіл показує, що участь їх фундаторів в різноманітних освітніх асоціаціях сприяла широкій популяризації, поширенню й практичному втіленню їх реформаторських ідей. Так П. Петерсон був членом міжнародної спілки “За оновлення освіти”, брав участь у всесвітніх конгресах, мав дружні й професійні контакти з колегами-однодумцями Ж.-О. Декролі, Джоном та Елен Дьюї, В. Кілпатріком та ін. П. Петерсон підтримував наукові зв'язки з педагогами Швеції, Данії, Греції, Англії, Франції, Польщі, Болгарії, багатьох країн Америки, цікавився проблемами радянської школи. З 1929 р. діє Міжнародна асоціація М. Монтесорі (Association Montessori International – AMI). У 1993 р. було створено Міждержавну альтернативну Монтесорі-асоціацію (МАМА), що об'єднала учених і педагогів-практиків України, Росії, Білорусії, Казахстану, які вивчають, удосконалюють і застосовують її технологію. Інформаційно-консультативними центрами для навчальних закладів і педагогів є різні Міжнародні й вітчизняні об'єднання вальдорфських шкіл.

У 1953 р. започаткований Проект асоційованих шкіл ЮНЕСКО діяльність яких спрямована на посилення гуманістичних, етичних, культурних і міжнародних аспектів освіти. Головна мета Проекту – забезпечення глибоких знань у галузі прав людини, демократії, міжкультурних зв'язків та захисту довкілля в системі ООН. На сьогоднішній день налічується понад сім тисяч Асоційованих шкіл ЮНЕСКО у

172 країнах-членах Організації. В Україні працює 58 різних типів навчальних закладів асоційованих шкіл ЮНЕСКО. Серед них в процесі дослідження нами вивчався досвід інноваційної діяльності Житомирських Гуманітарної гімназії № 23 та Ліцею № 25, які є членами ННБК “Полісся”.

Нині з активізацією процесів самоорганізації ЗНЗ активно включаються в роботу різних освітніх регіональних, всеукраїнських і міжнародних асоціацій, об’єднань, центрів тощо, що сприяє розвитку інноваційного потенціалу шкіл та інноваційної компетентності їх керівників і педагогів. Відзначимо, що інноваційно активні навчальні заклади, їх керівники зазвичай є членами не однієї, а різних асоціацій, співтовариств, програм, що суттєво розширює їх можливості комунікації, співпраці й орієнтації у тенденціях інноваційного розвитку сучасної освіти.

Сьогодні активно й продуктивно діє Асоціація керівників закладів освіти України “Відроджені гімназії України” (Асоціація ВГУ), яка є Всеукраїнською громадською організацією, що створена на засадах добровільності, спільності інтересів, рівноправності, взаємоповаги його членів, самоврядування, колективності керівництва, законності та інформаційної відкритості (гласності). Серед основних завдань Асоціації ВГУ є: сприяння запровадженню новітніх програм, проектів і технологій у сфері освітньої діяльності; проведення семінарів, конференцій, навчаючих шкіл, тренінгів з питань удосконалення навчально-виховної, гурткової, науково-дослідницької, позакласної роботи у співпраці з органами управління освітою; організація обміну інформацією про нові технології, моделі та методики управління між навчальними закладами України; консультативна та практична допомога членам Асоціації, допомога у підготовці та перепідготовці керівних педагогічних кадрів – членів Асоціації; участь у освітянських проектах та програмах в масштабах України і міжнародній співпраці з аналогічними асоціаціями [22].

Асоціація ВГУ спільно з партнерами (Всеукраїнський журнал “Директор школи”. “Шкільний світ” та ін.) щорічно

проводять конкурс “Школа XXI століття”, який спрямовано на розвиток творчої діяльності педагогічних колективів із метою оновлення змісту освіти, поширення досвіду роботи кращих загальноосвітніх закладів України, підвищення професійної майстерності педагогічних працівників, підтримку інноваційних розробок і технологій утвердження пріоритетів освіти й піднесення іміджу вчителя в українському суспільстві, привернення уваги громадськості, батьків, представників бізнесу до проблем сучасної школи [Положення про Всеукраїнський конкурс “Школа XXI століття”].

Останніми роками засновуються й активно працюють зональні, регіональні, обласні й всеукраїнські Школи новаторства які є ефективною є формою підвищення фахового рівня керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів усіх типів.

Всеукраїнська школа новаторства діє у складі науково-методичного комплексу “Консорціум закладів післядипломної освіти”. Організаційно-методичний супровід діяльності Школи забезпечує Науково-методичний центр координації закладів післядипломної педагогічної освіти, регіональних та міжнародних зв'язків Університету менеджменту освіти НАПН України. Науковим консультантом Школи є Національна академія педагогічних наук України. Діяльність Школи новаторства спрямована на створення інноваційного освітнього простору й організації в ньому професійної взаємодії та співпраці фахівців з різних регіонів України для обміну перспективними моделями новаторського досвіду й удосконалення фахової компетентності та педагогічної майстерності науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів освіти усіх типів [20].

Інноваційна компетентність як синтез знань і досвіду проявляється в здатності до швидкого навчання, оволодіння новими цінностями, способами діяльності й технологіями їх практичної реалізації. База інновацій, якими володіють, чи можуть оволодіти й використовувати педагоги навчальний закладу утворюють його інноваційний потенціал.

Як ми вже зазначали, для практичної організації процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів необхідне конструювання його технології, що відображено *на третьому рівні* нашої системи – технологічному.

Технологічний підхід у підготовці вчителя до інноваційної діяльності й розвитку інноваційної компетентності передбачає науково обґрунтовану послідовність етапів, дій, умов, принципів, правил чітке виконання яких гарантує досягнення запланованих результатів із заданими заздалегідь кількісними та якісними показниками (В. Беспалько, І. Гавриш, І. Богданова, О. Дубасенюк, Дука, В. Євдокимов, О. Кияшко, В. Монахов, В. Питюков, О. Пехота, І. Прокопенко, І. Смолюк, Ю. Татур, О. Шапран та ін.). Відповідно до цього підходу процес повинен відповідати критеріям технологічності, до яких Г. Селевко відносить системність, керованість, ефективність і відтворюваність.

На технологічному рівні система розвитку інноваційної компетентності педагогів конкретизується в таксономії цілей, змісті складових освоєння компетентностей, формах і методах діяльності, засобах і способах моніторингу ходу й результатів.

Першим кроком створення будь-якої педагогічної технології є визначення її мети. Тому одним з визначальних принципів технологічно побудованого педагогічного процесу є його орієнтація на цілі, що мають бути задані таким чином, щоб можна було впевнено визначити досягнення як проміжних так і кінцевих результатів. “Мета в педагогічній системі повинна бути визначена діагностично, тобто настільки точно, щоб можна було однозначно зробити висновок про ступінь її реалізації та побудувати дидактичний процес, що гарантує її досягнення за певний час”, – відзначає Г. Беспалько, пояснюючи сутність принципу діагностичного визначення педагогічної мети [21].

На сьогоднішній день, загальноприйнятою ефективною моделлю класифікації цілей є таксономії (від грец. *ταξοειν* – класифікація і *νόμος* – закон, наука). Таксономізація педагогічних цілей полягає в їх детальній диференціації, класифікації на основі структури особистості й точному описі

в такій формі, щоб можна було чітко діагностувати результати. Науковці в структурі таксономії педагогічних цілей виокремлюють когнітивну (пізнавальну), афективну (емоційно-ціннісну), діяльнісно-практичну, психомоторно-регулятивну сфери (Блум, М. Кларін, Кратволь, Ромашовські, Оконь, Гілфорд, С. Карпенчук, Шилова та ін.)

У таксономії цілей розвитку інноваційної компетентності педагогів відображається зміст методології, теоретичних основ і технологій аналізу педагогічної системи ЗНЗ, відбору та експертизи інновацій, проектування, реалізації, моніторингу, удосконалення нововведень, належний рівень володіння якими забезпечує ефективність здійснення педагогами інноваційної діяльності. Названі технології відображають основні етапи реалізації нововведень і процесуальні дії та операції, до виконання яких мають бути готові педагоги. Також у таксономії цілей мають бути системно представлені всі складові інноваційної компетентності педагогів: соціальна компетентність, мотиваційно-ціннісна компетентність, теоретико-методологічна компетентність, технологічна компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність, рефлексивно-регулятивна компетентність.

У процесуальному аспекті технологія розвитку інноваційної компетентності педагогів представляє систему форм, методів, засобів організації інноваційного навчання й практичної інноваційної діяльності педагогів. Поряд з традиційними перевага надається інноваційним, зокрема інтерактивним, методам Тут ми виходимо з твердження, що розвиток інноваційної компетентності можливий тільки в умовах інноваційної діяльності.

Тому *четвертий рівень* – результативний системи розвитку інноваційної компетентності орієнтований на відстеження, аналіз змін в особистісних (потреби, цінності, цілі, мотиви, установки, рівень домагань і самооцінки) і технологічних (зміст, форми, методи, способи) інноваційної діяльності. Для цього створюється комплекс моніторингу, який зокрема включає критерії та показники діагностики рівня інноваційної компетентності педагогів, способи її

оцінки, контролю, самооцінки й експертної оцінки. Метою моніторингу є відстеження ходу й результатів і прогнозування перспектив подальшого розвитку інноваційної компетентності педагогів.

Результатом розвитку інноваційної компетентності педагогів є зростання інноваційного потенціалу ЗНЗ, який розглядається як здатність навчального закладу освоювати й реалізовувати інновації.

Література

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www/mon.gov.ua/images/files/.../4455/pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/.../4455/pdf)
2. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с., с. 260-261
3. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі. – Луганськ: Алма-матер, 2005. – 300 с.
4. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / В.С. Лутай. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с., с. 231
5. Рогова Т.В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи. Автореферат дис... доктора пед. наук: 13.00.01. – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків, 2006. – 46 с.
6. Джанетто К., Уиллер Э. Управление знаниями. Руководство по разработке и внедрению корпоративной стратегии управления знаниями / Пер. с англ. Е. М. Пестеревой. – М.: Добрая книга, 2005. – 192 с.
7. Кривонос О. Б. Творчість і професійно-творчі уміння спеціаліста // Педагогічні науки. збірник наукових праць. – Суми: Сум. ДПУ, 2002. – С. 285–293
8. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП: “Издательство Магистр”, 1997. – 224 с. с. 97
9. Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами / Т.И.Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н.Шибанова;

Под ред. Т.И.Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.

10.Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.

11.Шеек. Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Г. Шек; Елец, 2001.

12.Chris Collison, Geoff Parcell Learning to Fly: Practical Knowledge Management from Leading and Learning Organizations. – 2000, 2005. – 332 с.

13.Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с., с. 10-11

14. Lundvall B.A. The globalizing learning economy: implications for innovation policy: Report based on contribution from 7 projects under the TSER programme, DG XII / B.A. Lundvall, S. Borrás. – Brussels : Commission of the European Union, 1998. – 170p.

15.OECD. Innovating to Learn, Learning to Innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – 258 p.

16.Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. с.26

17.Бушуев С. Д., Бушуева Н. С., Бабаев И. А. и др. Креативные технологии управления проектами и программами: Монография / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева, И. А. Бабаев. – К.: «Саммит-Книга», 2010. – с. 730

18.Freeman C. Networks of Innovators: a synthesis of research issues. The Economics of Hope / Freeman C. (Ed.), London: Pinter, 1992. – С. 93-120.

19.Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты: монография / Н. В. Кочубей. – Сумы: Университетская книга, 2009. – 236 с.

20.Положення про Всеукраїнську школу новаторства керівних і педагогічних працівників дошкільної освіти <http://www.umo.edu.ua/shkola-novatorstva/285?task=view>

21.Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с., – С. 30

22.Статут Асоціації керівників закладів освіти України «Відроджені гімназії України» <http://argu.com.ua/pro-asociaciju/statut.html>

Антонова О.Є., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей

В Україні із можливих напрямів вирішення проблеми забезпечення суспільства обдарованими спеціалістами обрано шлях самостійної підготовки талановитої молоді у межах національної системи освіти на основі розробки та реалізації загальнодержавних, регіональних, місцевих, шкільних та індивідуальних програм. У більшості середніх загальноосвітніх закладів України в останні роки значно активізувалася діяльність стосовно цілеспрямованої систематичної роботи з обдарованими учнями: розробляються загальношкільні та індивідуальні програми розвитку здібностей і обдарувань школярів, народжуються нові цікаві форми презентації обдарованої особистості та створюються відповідні умови для її розвитку, вчителями-ентузіастами віднаходяться інноваційні методи навчання і виховання творчої дитини.

Однак, у Концепції державної програми роботи з обдарованою молоддю зазначається, що в Україні склалася критична ситуація з поповненням національної науки молодими кадрами [2, С. 1]. "Старіння" української науки вже сьогодні негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави. Інтелектуальний творчий потенціал обдарованих учнів і студентів використовується неефективно, оскільки не створено сприятливих умов для реалізації їх здібностей. Інтеграція ж України в загальноєвропейський простір потребує розроблення нових напрямів роботи з обдарованою молоддю. Всі ці явища актуалізують проблему обдарованості загалом, та необхідність активізації науково-дослідницької діяльності молоді зокрема.

Проблема організації науково-дослідної роботи є багатогранною. Її значущість у навчанні знайшла своє відображення як у вітчизняній (Ю. Бабанський, К. Гриднева, Ю. Грицай, В. Загвязинський, В. Козаков, Б. Надеїнський, В. Полонський, О. Рудницька, М. Смородинська, М. Солдатенко, М. Сорокін та ін.), так і у зарубіжній науковій думці (В. Оконь та ін.). Серед науковців, які досліджували сутність та структуру дослідницьких здібностей, можна відзначити В. Андреева, А. Деметроу, В. Дружиніна, А. Поддьякова, Е. Регірера, О. Савенкова та ін.

Більшість дослідників відзначають необхідність перебудови діяльності школи з урахуванням освітніх потреб обдарованого учня, що знаходить своє відображення, перш за все, у навчальних планах, програмах, формах та методах роботи, мета яких – створити простір для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин.

Нами був вивчений досвід роботи шкільних колективів Житомира та Житомирської області, спрямований на активізацію цілеспрямованої роботи з обдарованими учнями [1]. Метою представленої статті є аналіз цього досвіду та узагальнення ефективних форм і методів, спрямованих на розвиток здібностей та обдарувань учнів.

Одним із напрямів відповідної діяльності у школах є створення *профільних класів* для поглибленого вивчення окремих предметів, які формуються за бажанням учнів та їх батьків на основі тестування з профілюючих предметів: мовно-літературні, фізико-математичні, суспільно-правові, хіміко-біологічні. У кожному з них для *поглибленого вивчення* профільного предмета передбачається більша кількість годин, ніж у звичайних, а також вводяться додаткові курси. Так, учні хіміко-біологічних класів вивчають хімію 5 уроків на тиждень (у звичайних – 3 години), введено курс екології. Учні мовно-літературних класів додатково опрацьовують курси "Риторика" і "Стилістика", у суспільно-правових класах вивчають основи філософії – курс "Людина і суспільство", у фізико-математичних класах вивчається інформатика. Як правило, учні профільних класів

продовжують після школи навчання у вузах України за профілем.

З метою покращення роботи з обдарованими дітьми, переведення цієї роботи на якісно новий рівень створюються *внутрішкільні міжкласні факультативи* на підставі заяв батьків, бажання учнів, а також аналізу підсумків шкільних, міських та обласних предметних олімпіад. Згідно з бажаннями учнів та їхніх батьків для занять з обдарованими дітьми виділяється до 100 годин, що дає змогу створити факультативи з усіх базових і спеціальних дисциплін, а також факультативи з основ комп'ютерної грамотності, спортивно-оздоровчого напрямку, з прикладного мистецтва та народознавства. За кожною паралеллю класів закріплюються найбільш досвідчені вчителі, основна мета роботи яких – утвердження дитини як вищої цінності і мети освітнього процесу. Розробляючи програми факультативних занять, учителі працюють над створенням умов для реалізації кожним школярем своїх можливостей, інтересів і здібностей. Більшість учителів, керівників факультативів, створюють авторські програми, які сприяють розвитку мислення учнів, формують навички самоконтролю, здатність нестандартно мислити і діяти. Такий підхід до організації факультативних занять дозволяє залучити до роботи з різних дисциплін значну кількість учнів 5-11 класів. До переваг внутрішкільних міжкласних факультативів можна віднести можливість виділення більшої кількості годин для факультативних занять, призначення керівником факультативу спеціаліста високого класу. Майже всі вчителі правильно розуміють цю ідею і скоординовують свою роботу так, що обдаровані учні опинилися у центрі уваги одразу двох учителів: учителя, який працює з ними на уроках, та вчителя, який додатково за індивідуальним планом працює з учнями на факультативних заняттях.

Велика увага приділяється організації та проведенню предметних *олімпіад*. Для організації та якісного проведення предметних олімпіад у школах створюються оргкомітети, які складаються з керівників методичних об'єднань, досвідчених учителів. Визначаються терміни проведення олімпіад з кожного предмета, створюються умови для підвищення їх

якісного рівня. Перед олімпіадою проводяться консультації, після її закінчення, якщо є потреба, розглядаються апеляції. Після I туру олімпіади проводиться детальний аналіз результатів на засіданнях методичних об'єднань учителів. З числа переможців шкільних олімпіад складаються команди для участі у II турі всеукраїнських олімпіад з базових дисциплін.

Реалізація програми „Творча особистість” здійснюється і в *позаурочний час*. Проводяться різноманітні заходи (відкриті класні години, свята, вечори, розважальні програми), де розкриваються нові грані юних обдарувань.

Основними формами виховної роботи в школах області є *інформаційно-масові* (дискусії, диспути, "філософський стіл", інтелектуальні брейн-ринги); *діяльнісно-практичні групові* (огляди-конкурси, вечори акторської майстерності, виставки власних робіт); *інтегровані* (шкільні клуби, КВК, фестивалі, гуртки). Такі форми сприяють розвитку особистості, створюють умови для розкриття талантів та самореалізації.

Протягом вересня кожного року в деяких школах Житомирської області проводяться творчі конкурси "Розкрий свій талант" серед учнів 1-11 класів. Мета таких конкурсів – розвивати в дітей інтерес до прояву творчих здібностей, виявляти талановитих, творчо й артистично обдарованих дітей. Надалі ці учні залучаються до участі у виховних заходах, що забезпечує подальший розвиток їхніх творчих здібностей. Журі конкурсу – керівники гуртків творчого спрямування.

У школах працюють гуртки для розвитку здібностей талановитих дітей. Серед них вокальний, танцювальний, краєзнавчий гуртки, гурток естрадних мініатюр.

Класні керівники, вчителі-предметники залучають учнів до роботи в різноманітних науково-технічних товариствах, клубах, студіях, об'єднаннях, відповідно до їхніх інтересів, нахилів і можливостей. Усе це допомагає дитині реалізувати себе, стимулює самовиховання та саморозвиток.

У роботі з обдарованими дітьми є важливим та необхідним такий компонент системи, як *аналіз та корекція навчальної діяльності*. Він дозволяє проаналізувати хід і

результати роботи з обдарованими дітьми, зрозуміти причини відхилення, визначити, де, як і чому допущені помилки. Для здійснення цього етапу використовуються зрізи знань з предметів, тести тощо.

Суттєвим етапом роботи з обдарованою дитиною є *спонукально-мотиваційна* діяльність учителя, яка стимулює учня до самореалізації. Так, у гуманітарній гімназії № 1 м. Житомира кожен гімназист має особисту залікову книжку, в якій ведеться облік підсумкових оцінок із навчальних предметів та спецкурсів, що вивчаються. У гуманітарній гімназії № 23 завдяки співпраці з ВАТ – „Укртелеком” переможці та призери олімпіад, члени МАН України отримують грошові винагороди. Кожного року оновлюються стенди, що відображають успіхи переможців II та III етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад і призерів МАН, проводяться вечори-зустрічі з обдарованими учнями, їхніми батьками та вчителями. Щороку для обдарованих і талановитих дітей організовується оздоровлення в МДЦ „Артек”, подорожі до інших міст України. За сприяння спонсорів учні, які досягли успіхів у навчанні і здобули перемоги на олімпіадах та конкурсах, улітку відпочивають у Болгарії.

Основними формами залучення учнів до пошукової та науково-дослідницької діяльності є:

- участь у роботі МАН України, наукових гуртках, товариствах, секціях, клубах, школах юних дослідників, творчих лабораторіях;

- індивідуальна та групова робота над пошуковими та науково-дослідницькими проектами ("Сто чудес України", "Краса і біль України", "Мій рідний край – моя земля", "Пам'ятаймо минуле заради майбутнього", "Птах року" тощо);

- науково-практичні конференції, семінари, колоквиуми, зльоти, наукові читання, конкурси-виставки пошукових та дослідницьких робіт, аристотелівські та сократівські бесіди;

- навчальні екскурсії, експедиції, дослідницькі маршрути;

- розроблення мультимедійних проєктів, участь в Інтернет-олімпіадах, віртуальних дослідницьких змаганнях та конкурсах;
- робота сезонних наукових шкіл, оздоровчих одно- і багатoproфільних науково-практичних таборів в канікулярний час;
- самоосвітня діяльність [3].

Узагальнення педагогічного досвіду роботи шкіл Житомира та Житомирської області з розвитку обдарованості показало, що виділені форми пов'язані між собою, взаємозумовлені та становлять єдиний комплекс, системоутворюючим фактором якого є діяльність учителя (див. рис. 1).



Рис. 1. Форми та методи роботи з обдарованими учнями

Отже, вчителі використовують різні форми роботи з обдарованими дітьми, але переконані, що домінувати мають

самостійна робота, пошуковий та дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь і навичок. Саме тому педагогічні колективи велику увагу приділяють участі учнів в науково-дослідницькій роботі *Малої академії наук* України, яка посідає чільне місце серед ефективних форм науково-дослідної діяльності, що сприяють розвитку творчого потенціалу учнів, спрямовує зусилля на розвиток дослідницьких здібностей школярів, залучає їх до активної дослідницької роботи. Саме тут старшокласники проходять першу школу становлення як майбутніх науковців, дослідників. У МАН учні ознайомлюються з досягненнями науки і техніки, розвивають творчу думку, реалізують прагнення до наукового пошуку, набувають дослідницьких умінь.

МАН України є творчим об'єднанням учнівської молоді, яка забезпечує її інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку до активної діяльності в галузі науки та сприяє самовизначенню в майбутній професії. Мала академія залучає учнівську молодь до систематичної науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської і винахідницької діяльності в галузі історії та літературознавства, математики й екології, фізики та біології, хімії та економіки, технічної творчості та геології, педагогіки та географії, сільського господарства й археології тощо [9]. На сьогоднішній день Мала академія наук України об'єднує 27 територіальних відділень обласного рівня, які керують роботою близько 1000 районних територіальних відділень та наукових товариств учнів.

Основною базою відбору талановитих дітей є система закладів позашкільної освіти (близько 1400 закладів різних напрямків) в яких у позаурочний час навчається понад 1 500 000 учнів (20% школярів). Малі академії та наукові товариства учнів створюються на базі обласних, районних, позашкільних навчально-виховних та інших закладів освіти, як їх структурні підрозділи або як секції, гуртки, клуби науково-дослідницького напрямку діяльності. Метою роботи кожного регіонального відділення є пошук, відбір і навчання

здібної учнівської молоді. Кращі вчителі працюють над тим, щоб залучити учнівську молодь до систематичної науково-дослідницької, експериментальної, винахідницької діяльності з різних галузей знань.

Для виявлення дітей, схильних до наукової роботи, вчителі використовують різноманітні тести, конкурси наукових робіт, семінари, де діти і виявляють свою зацікавленість будь-якою науковою проблемою. З урахуванням світового досвіду стосовно виявлення обдарованих дітей, шкільними практичними психологами розробляються дієві системи тестування учнів. Виявлення дітей з відповідними здібностями є складною й багатоаспектною проблемою, для вирішення якої комплексно використовуються методики дослідження творчих здібностей. За їх допомогою оцінюється критичність, гнучкість, конструктивність мислення, образна оригінальність як компонент творчої особистості, визначається рівень уяви, її гнучкість, рівень сформованості загальних творчих здібностей, вплив установки на оригінальність розумової діяльності. Результати виконання завдань обробляються за кожною методикою окремо та заносяться до зведеної таблиці, яка дає об'єктивну картину щодо процесів мислення кожної дитини, її схильностей та здібностей.

Один із варіантів діагностики здібностей – застосування теорії домінуючих здібностей або теорії множинного інтелекту американського психолога, професора Гарвардського університету Говарда Гарднера. Ця теорія присвячена дослідженню множинних здібностей людини, їх ідентифікації та урахуванню у навчальному процесі. Основні положення: людина має не єдиний, так званий "загальний інтелект", а низку інтелектуальних здібностей:

- *вербально-лінгвістичні* (добре розвинуті вербальні вміння і чуттєвість до звуків, значень і ритміки слів);
- *математично-логічні* (здатність мислити концептуально і абстрактно, розрізняти логічні або числові зразки);
- *музикальні* (здатність розрізняти, продукувати і

цінувати ритм, тембр і висоту звуків);

- *візуальні* (здатність мислити образно, візуалізувати точно і абстрактно);
- *кінестетичні* (здатність контролювати рухи свого тіла і майстерно вправлятися з предметами);
- *міжособистісні* (здатність розпізнавати і реагувати відповідним чином на настрій, мотивацію і бажання інших);
- *внутрішньо-особистісні* (здатність усвідомлювати свою особистість, бути у гармонії з внутрішніми відчуттями, цінностями, поглядами і процесами мислення);
- *натуралістичні* (здатність розпізнавати і класифікувати рослини, тварини та інші об'єкти природи);
- *екзистенціальні* (чуттєвість, здатність розглядати глибоко питання про існування людини, такі, як сенс життя, чому ми приходимо у цей світ, чому помираємо тощо).

Кожний із цих типів інтелекту має свою структуру, функції, мову і тому є особливим потенціалом для розвитку. Множинні здібності взаємодіють між собою з утворенням різних когнітивних (пізнавальних) стилів, а саме: аналітичного; інтерактивного; інтроспективного.

Аналітичний когнітивний стиль ґрунтується на логічних, музичних, натуралістичних здібностях, які за своєю природою є евристичними процесами і найбільш фундаментально забезпечують процес аналізу та інтеграції даних в існуючі схеми.

Інтерактивний когнітивний стиль складається з вербальних, міжособистісних та кінестетичних здібностей, оскільки саме вони стимулюють до певної діяльності; за своєю природою є соціальним процесом.

Інтроспективний когнітивний стиль охоплює екзистенційні, інтраособистісні та візуальні здібності, які мають чітко виражений афективний компонент і передбачають самоаналіз, емотивний зв'язок з власним досвідом і уявленнями з метою усвідомлення нових знань. За своєю природою він є афективним процесом.

Ідентифікація виду здібностей учня, визначення рівня розвитку їх складових, дозволяє залучити старшокласників до наукової діяльності, передбачивши напрямок, в якому б

вони найповніше реалізували свій потенціал. Зважаючи на те, що діяльність Малої академії наук України відбувається за предметними секціями, саме тип здібностей вказує на напрям дослідницької діяльності. Ураховуючи отримані результати тестування, вчителі-предметники залучають учнів до науково-дослідницької роботи у різних секціях МАН.

У свій час філософ-просвітителі Софокл говорив: “Великі справи не робляться зненацька”. Щоб досягти високих результатів, навчити дитину основам пізнання світу потрібна довга копітка спільна робота вчителя, учня і батьків. Головне завдання вчителя – не просто передати знання учневі, а навчити його вчитися. І цьому багато в чому учить організація науково-дослідної діяльності школярів.

В умовах сучасного ринку праці зростає значущість знання і тому в школі виникає необхідність пошуку нових методів навчання і виховання, спрямованих на пропаганду інтелектуальних цінностей і авторитет знань, навичок наукової роботи і передпрофесійної наукової діяльності.

Найбільш придатною для вирішення питань мотивації школярів до навчання на уроках і в позаурочний час виступає **науково-дослідна діяльність** школярів, основною **функцією** якої є стимулювання учнів до пізнання світу, себе і себе в цьому світі.

Під **дослідницькою діяльністю** розуміється творчий процес **спільної** діяльності двох суб'єктів (вчителя і учня), пов'язана з вирішенням творчих дослідницьких завдань із заздалегідь невідомим рішенням, результатом якої є формування дослідницького стилю мислення і світогляду в цілому, і яка передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження у науковій сфері. Важливо розуміти, що науково-дослідна діяльність учнів це процес **спільної роботи** учня і педагога. Тому при написанні робіт учитель повинен розуміти головну мету і основні завдання роботи.

Організація науково-дослідної діяльності школярів дозволяє розвивати в учнів пізнавальні інтереси, самостійність, культуру навчальної праці, дозволяє систематизувати, узагальнювати, поглиблювати знання з

певної галузі навчального предмету і вчить їх застосовувати на практиці.

Самим **сензитивним періодом** для формування основ дослідницької діяльності є підлітковий період. В цей час, за словами Л.С. Виготського, “відбувається підйом уяви і глибоке її перетворення”.

Основними завданнями науково-дослідної роботи є:

- формування у школяра інтересу до наукової творчості, навчання методиці і способам самостійного вирішення науково-дослідних завдань;

- розвиток творчого мислення і самостійності, поглиблення і закріплення отриманих при навчанні теоретичних і практичних знань;

- виявлення найбільш обдарованих і талановитих школярів, використання їх творчого і інтелектуального потенціалу для вирішення актуальних завдань.

Головне завдання – забезпечення учня необхідними знаннями і вміннями, на основі яких формуються наукове мислення і дослідницька культура.

Знання учнів знаходяться в прямій залежності від обсягу і систематичності їх самостійної пізнавальної діяльності. Для того, щоб знання були результатом їх власних пошуків, учителям необхідно організувати такі пошуки, спрямовувати їх. Все це можна здійснити через організацію науково-дослідної діяльності учнів.

Існує кілька **рівнів** проходження учнів через дослідницьку діяльність:

1 рівень – **репродуктивний**, включає елемент входження в пошукову, науково-дослідну діяльність через систему олімпіад, конкурсів, оглядів.

2 рівень – **емпірико-практичний**, що передбачає ускладнений елемент проходження учнів через систему екскурсій, колекціонування тощо.

3 рівень – **дослідницький, експериментальний**, що включає ускладнений елемент проходження учня через систему спецкурсів.

4 рівень – **творчий, продуктивно – діяльнісний**, що включає власне дослідницьку й експериментальну роботу,

пов'язану з конструюванням, моделюванням і захистом своїх проєктів.

Продуктом науково-дослідної діяльності школярів є творча науково-дослідна робота. Виділяють **п'ять видів** творчих дослідницьких робіт:

Реферативні – роботи, в основу яких входять збір і представлення інформації з обраної теми. Суть реферативної роботи – вибір матеріалу з першоджерел, що якнайповніше висвітлюють проблему. Специфіка реферату полягає в тому, що в ньому немає розгорнутих доказів, порівнянь, міркувань. Реферат відповідає на питання про те, що нового міститься в тексті. *Наприклад: “Роль лісу в житті людини”.*

Описові – творчі роботи, спрямовані на спостереження і якісний опис явища. Ці роботи можуть мати елемент наукової новизни. Особливістю є відсутність кількісної методики дослідження. *Наприклад: “Спостереження за міграцією популяції білок в районі дослідження”.*

Проектні – творчі роботи, в основу яких покладено опис заздалегідь спланованого результату з вирішення якої-небудь проблеми, значимої для учасників проєкту. *Наприклад: “Народні традиції у вирішенні екологічних проблем регіону”*

Експериментальні – творчі роботи, написані на основі виконання експерименту, який описаний в науці і має відомий результат. Дані роботи носять швидше ілюстративний характер, передбачають самостійне трактування особливостей результату залежно від зміни вихідних умов. *Наприклад: “Екологічний моніторинг по вивченню стадій переродження лісу”.*

Дослідницькі – творчі роботи, виконані за допомогою коректної з наукової точки зору методики, мають отриманий за допомогою цієї методики власний експериментальний матеріал, на підставі якого зроблено аналіз і висновки про характер досліджуваного явища. Особливістю таких робіт є непередбачуваність результату, який можуть дати дослідження. *Наприклад: “Антропогенний вплив місцевого населення на екологічний стан лісового біогеоценозу”.*

Всі творчі роботи мають **загальні елементи**:

1. Всі роботи розпочинаються з опрацювання літературних джерел, але при виконанні реферативних робіт аналіз

літератури є основним вмістом роботи, а при виконанні проектних, експериментальних, описових, дослідницьких робіт аналіз літературних джерел виступає як літературний огляд даних про досліджуване явище.

2. У методичному плані всі види робіт структуровані на постановку проблеми, власне матеріал і висновки.

Відмінністю дослідницьких робіт від інших видів творчих робіт є:

1. Практична методика дослідження обраного явища.
2. Власний експериментальний матеріал.
3. Аналіз отриманих результатів і зроблені на його основі висновки.

Труднощі, з якими стикаються учні при організації науково-дослідної діяльності:

- слабе володіння методологією наукового дослідження, дефіцит методичної, наукової, психолого-педагогічної, спеціальної літератури;
- велика завантаженість учнів, відсутність часу;
- побоювання вчителів залучати дітей до «невластивої для них наукової діяльності»;
- наукообразність в освітньому процесі, тобто відірване від життя знання.

Існує певний **алгоритм** виконання науково-дослідної роботи – технологічний ланцюжок, який включає чотири етапи.

1. Діагностичний етап

Метою діагностичного етапу технологічного ланцюжка з виконання науково-дослідної роботи є “знайти” учня, в якого було б бажання, інтерес, здібності до виконання дослідницької роботи. *Методи пошуку* – спостереження, діагностика на уроках, позакласних заходах, співбесіди, психолого-педагогічна діагностика (**методика Г. Гарднера**). На діагностичному етапі доцільно провести дослідження релевантних умов освітнього середовища дитини (“релевантність” – доцільність). *Релевантні умови* – це умови, які створюються в тому освітньому середовищі, де ви працюєте й інтенсивно використовуються вчителем для організації дослідницької діяльності учня. Перш ніж приступити до виконання творчої роботи потрібно вивчити

рівень соматичного, психологічного і соціального здоров'я школяра, аби дослідницька діяльність не нашкодила здоров'ю учня. Вивчення релевантних умов можна здійснити через медичну діагностику (виявити рівень фізичного здоров'я, наявність хронічних захворювань тощо), психологічну діагностику (тип темпераменту, вивчення рівня тривожності, вивчення особливостей адаптації до нових умов тощо), педагогічну діагностику (рівень інтелектуального розвитку, розвиток знань, умінь, навичок).

Запис в наукове товариство здійснюється на підставі бажання учнів брати участь у науково-дослідній роботі та результатів діагностичних досліджень. Провідна роль тут належить учителеві-предметнику. У процесі індивідуальної роботи з учнями вони мають розгледіти “іскру” дослідницького таланту, допомогти у виборі теми дослідження, визначити коло проблем, що потребують вирішення, підібрати необхідну літературу.

У зв'язку з цим важливо, щоб учень вже з перших кроків розумів конкретну значущість свого дослідження, можливість його використання в практичному плані (виступи на уроках і в позаурочних заходах, участь у наукових конференціях різного рівня).

2. Теоретичний етап (етап планування)

Відбувається затвердження тематики досліджень. Ця процедура здійснюється у межах роботи кафедри і на настановній конференції наукового учнівського товариства. Ця процедура вважається значимою, оскільки дозволяє:

- усвідомити учнями значущість своєї роботи
- створити атмосферу співпраці між учнями і вчителем,
- стимулює розвиток їх науково-дослідної діяльності.

Часто виникає ситуація, коли тема проекту знаходиться на стику декількох дисциплін, вимагає консультаційної допомоги фахівців. У цьому випадку до співпраці залучаються інші вчителі-предметники.

Найважливішими завданнями цього етапу є аналіз проблеми, визначення джерел інформації, постановка завдань, складання плану роботи з теми дослідження.

Теоретичний етап включає такі напрями діяльності:

Визначення галузі дослідження – потрібно чітко визначити межі предметної сфери, в рамках якої виконується науково-дослідна робота. Галузь дослідження – це сфера науки і практики, в якій знаходиться об'єкт дослідження. *Наприклад: екологія людини; екологія техносфери; екологія флори і фауни.*

Визначення проблеми і теми дослідження. Проблема – завдання, перешкода, трудність. Проблема дослідження – це суперечлива ситуація, що вимагає свого вирішення. Розв'язання цього протиріччя безпосередньо пов'язане з практичною необхідністю. Правильна постановка й ясне формулювання проблеми дослідження дуже важливе. Вона визначає стратегію дослідження, напрям наукового пошуку. *Наприклад: Проблема питної води в районі дослідження; проблема переродження лісового біогеоценозу внаслідок негативного антропогенного навантаження на лісовий масив.*

Тема дослідження – вузька сфера дослідження в межах предмету. Тема – це ракурс, в якому розглядається проблема дослідження. Вона має бути ємкою, короткою і конкретною. *Наприклад: “Секрети жувальної гумки”; “Взаємний вплив рослин”; “Антропогенний вплив місцевого населення на екологічний стан лісового біогеоценозу”; “Проблема питної води в селищі”.*

Вибір об'єкту і предмету дослідження. Об'єкт дослідження – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію. *Наприклад: лісовий біогеоценоз в районі дослідження.*

Предмет дослідження – це частина об'єкту, яку можна перетворити, аби об'єкт змінився. *Наприклад: екологічний стан лісового біогеоценозу, викликаний негативним антропогенним навантаженням.*

Гіпотеза дослідження. Гіпотеза – науково обґрунтоване припущення про безпосередньо спостережуване явище. Гіпотеза має бути сформульована таким чином, щоб її можна було перевірити, тобто, вона має містити припущення. *Наприклад: Якщо місцеве населення продовжуватиме негативно впливати на екологічний стан лісового*

біогеоценозу, то це надалі може призвести до переродження лісу.

Формулювання мети і завдань дослідження. Мета дослідження – це кінцевий результат, якого б хотів досягти дослідник по завершенні своєї роботи. Зазвичай мету формулюють такими словами: **довести, обґрунтувати, розробити, пояснити, визначити, встановити.**

З визначеної мети витікають **завдання дослідження**. Завдання дослідження – вибір шляхів і засобів досягнення мети. Завдання формулюють за допомогою слів: **проаналізувати, виявити, визначити, встановити, вивчити.** Наприклад: **Мета дослідження: Встановити міру антропогенного впливу місцевого населення на екологічний стан лісового біогеоценозу. Завдання дослідження:**

- вивчити географічне положення району дослідження;
- провести екологічний моніторинг по вивченню стадії переродження лісу;
- розробити заходи щодо поліпшення екологічного стану лісового біогеоценозу.

Відбір методів дослідження. Метод дослідження – це спосіб досягнення мети дослідження. Методи дослідження поділяються на

теоретичні (вивчення і аналіз літератури, порівняння, моделювання, класифікація, систематизація) і

емпіричні (спостереження, соціологічне опитування, тестування, моніторинг, анкетування, інтерв'ю).

3. Практичний етап (етап виконання)

На цьому етапі учні виконують згідно плану дослідження (обробляють інформацію, виконують експеримент) і оформляють науково-дослідну роботу.

Учитель виступає в ролі консультанта і помічника.

Безпосередня робота над проектом. Під керівництвом учителів учні обирають тему майбутнього дослідження, складають план роботи, який включає роботу в наукових бібліотеках, архівах, зустрічі з науковим керівником, написання роботи та як кінцевий результат – участь у конкурсі-захисті учнівських науково-дослідницьких робіт.

Учителі разом з учнями працюють в архівах, проводять дослідження. Праця вчителя з учнями над науковими роботами сприяє формуванню в учнів навичок дослідницької роботи, справжніх творчих особистостей з власною думкою та позицією, яку вони можуть відстоювати й аргументувати. Робота щодо участі учнів у МАН постійно вдосконалюється. Учні залучаються до роботи наукових конференцій, семінарів, де вони виступають з результатами власних досліджень, захищають самостійно підготовлені реферати тощо. 1 раз на тиждень проходять засідання кафедри, де учні представляють виконану роботу. Це дозволяє здійснювати контроль над процесом роботи, оперативно вирішувати виникаючі проблеми, підтримувати інтерес і рівень інформованості про дослідження, що проводяться, серед учнів і вчителів.

4.Етап рефлексії (етап оцінки результатів і захисту дослідницьких робіт)

На цьому етапі відбувається експертиза творчих проєктів, що проводиться експертними групами, створеними на основі методичних об'єднань учителів школи. Рецензенти і опоненти з числа вчителів дають попередню оцінку виконаній роботі, виявляють слабкі сторони дослідження, надають допомогу у вирішенні нагальних питань.

Учні під керівництвом педагогів готують доповіді з теми дослідження, презентації для захисту науково-дослідної роботи. Презентації можна робити на паперових носіях у вигляді діаграми, схеми, таблиці, фотографії і на електронних носіях у формі комп'ютерної презентації.

При захисті робіт на науково-дослідних конференціях, як правило, використовуються можливості процесора презентацій Power Point. Для створення високопрофесійних відеоматеріалів за допомогою Power Point не обов'язково бути художником. Шаблони дизайну, що поставляються в комплекті з програмою, забезпечують високу якість результату, а використання всіх можливостей Power Point дозволяє створювати ефектні проєкти.

Перед вивченням програми Power Point учні можуть створити індивідуальний проєкт з обраної ними теми. Таким чином, учням із самого початку стає ясною мета вивчення

програми, вони підходять до вивчення її усвідомлено, у них формується сильна мотивація.

На думку вчителів, які постійно працюють із старшокласниками, талановиті, здібні діти повинні весь час перебувати в особливому творчому середовищі наукового пошуку, розвивати вміння полемізувати, обстоюючи власну думку і формуючи власні наукові погляди на світ. Одним із головних завдань школи керівники науково-дослідної роботи учнів вбачають розвиток інтелектуального потенціалу підростаючого покоління, творчо обдарованої молоді, її залучення до наукової діяльності, орієнтованої на вирішення нагальних проблем суспільства, реалізацію національних інтересів країни, формування нових громадян України, основними рисами яких є компетентність, діловитість, прагнення до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, різнобічність інтересів і захоплень.

Серед учнів – учасників МАН було проведено опитування з метою виявлення мотивів науково-дослідницької діяльності учнів. Основне питання – "Що спонукає учнів займатися науково-дослідницькою роботою?" Аналіз результатів дозволив відстежити дві групи мотивів: широкі соціальні мотиви (відповідальність, самовизначення та самовдосконалення, благополуччя, престижу, уникнення неприємності); суто навчально-пізнавальні мотиви (цікавить сам зміст і процес навчально-дослідницької діяльності). Анкетуванням було охоплено 20 респондентів (учнів-членів МАН). Отримано такі результати: 25% учнів цікавить зміст, а 20% захоплює процес науково-дослідницької діяльності; у 20% учнів домінує мотив самовизначення і самовдосконалення; 20% вважають наукову діяльність престижною; у 15% учнів домінує мотив відповідальності; для 5% домінуючою є мотивація благополуччя; у 5% учнів домінує мотивація уникнення неприємностей.

Учителі переконані, що участь школярів у відділеннях і секціях МАН успішно вирішує проблеми індивідуалізації та диференціації навчання, формування навичок самоаналізу і творчості, мотивів досягнення мети, потреби в самореалізації, вчить робити власні винаходи, відкривати нові факти в науці.

Напрацьований учителями досвід роботи з обдарованими та схильними до науково-дослідницької діяльності дітьми дозволяє: відстежувати та коригувати зростання питомої ваги

учнів, учасників конкурсів-захистів наукових робіт різних рівнів, дійсних членів МАН; спостерігати за зміною особистісних освітніх та виховних орієнтирів учасників МАН, зростанням їх інтелектуального потенціалу; виявляти домінуючі чинники та напрями науково-дослідницької діяльності на конкретні проміжки часу, розробляти технології їх упровадження в навчальний процес та самоосвітню діяльність.

Значна роль у роботі з обдарованими учнями належить учителям організаторам науково-дослідницької діяльності школярів. Підготувати вихованця до ведення наукового дослідження спроможний лише підготовлений належним чином педагог, який не тільки володіє сукупністю знань, добре орієнтується в сучасних методиках, а передусім є кваліфікованим психологом, що вміло вибудовує свої відносини із школярами. Взаєморозуміння, прагнення допомогти один одному, спільними зусиллями виробити шлях вирішення проблеми, знаходити істинний та відкидати хибний напрями дослідження, вміння розділити як успіх, так і невдачу – ось ті риси, які характерні для більшості вчителів-консультантів та їх підопічних. Зрозуміло, що пробудити в дитині інтерес, спонукати її до відкриттів, пошуків, знахідок, роздумів може лише активний, зацікавлений учитель. Нажаль не всі вчителі мають бажання керувати роботою учнів у МАН, посилаючись на відсутність вільного часу, досвіду, бажання, матеріального заохочення.

Отже, процес розвитку дослідницьких здібностей старшокласників набуває ефективності за умов створення у навчальному закладі цілісної системи відбору, діагностики та навчання обдарованих учнів, а також за умов залучення учнів старшої школи до науково-дослідної роботи у Малій академії наук і шкільних наукових товариствах учнів.

Література

1. Антонова О. Є. Обдарованість : досвід історичного та порівняльного аналізу : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
2. Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки // Освіта України. – 2006. – № 48 (741). – 30 червня. – С. 1-3.
3. Пронюк Н.П. Організація роботи Малої академії наук / Рідна школа – № 6 – 2000. – С.72-73.

Яценко С.Л., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Модель та педагогічна система впровадження особистісно орієнтованого навчання

Становлення нової системи освіти, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується якісними змінами у педагогічній теорії та практиці. Відбувається оновлення освітньої парадигми, пропонуються нові підходи, відносини, поведінка, інший педагогічний менталітет. У його основі – визначення індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а, передусім, як рівноправної соціально компетентної особистості, забезпечення умов для становлення якої є метою організації особистісно орієнтованого навчання. Результати аналізу сучасних підходів до визначення сутності особистісної орієнтації навчання дозволяють назвати провідними такі: філософський (В. Андрущенко, Р. Богданова, О. Бондаревська, Д. Белухін, В. Біблер, Б. Гершунський, С. Гончаренко, М. Гриньова, І. Єрмаков, А. Зімічев, С. Клепко, І. Колесникова, М. Конох, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Лутай, Н. Ничкало, М. Полані, П. Саух, та ін.; психологічний (О. Асмолов, Г. Балл, Д. Белухін, І. Бех, Г. Олпорт, М. Забродський, Є. Ільїн, А. Маслоу, В. Моляко, В. Рибалка, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.); педагогічний (С. Бондаренко, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Ільченко, Є. Іонова, Н. Ничкало, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Савченко, Г. Сазоненко, В. Серіков, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, В. Хайруліна, І. Якиманська та ін.); соціально-педагогічний (А. Іванченко, Я. Коломинський, С. Подмазін, А. Реан, А. Сбруева та ін.); соціологічний (А. Капська, С. Карпенчук, О. Кузьменко, Д. Майерс, Д. Пашенко та ін.). Особистісна

орієнтація розглядається в процесі навчання та виховання (Ю. Азаров, Б. Бітінас, І. Бех, О. Бодальов, С. Гончаренко, М. Красовецький, О. Кучерявий, Ю. Мальований, В. Оржеховська та ін.).

Провідні ідеї особистісної орієнтації навчання висвітлено також у: психолого-педагогічній теорії розвитку особистості в процесі діяльності (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Мерлін, С. Рубінштін, Н. Тализіна, Б. Теплов); психологічній теорії творчої особистості та її розвитку (Г. Балл, Б. Богоявленська, Р. Грановська, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Козленко), теоретичних положеннях особистісно орієнтованого навчання (Д. Белухін, С. Гончаренко, О. Савченко, В. Ільченко, Н. Тализіна, І. Якиманська); результатах розв'язання соціально-педагогічного аспекту проблеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу (С. Сисоєва, А. Фурман та ін.).

Теоретичний аналіз проблеми дає змогу узагальнити певні уявлення про реалізацію особистісно орієнтованого навчання у вигляді моделі. Оскільки навчання розглядається як складний та різноплановий процес, який є одним із видів діяльності, то складовою частиною дослідження є визначення структури особистісно орієнтованого навчання як одного з різновидів навчальної діяльності, що ґрунтується на врахуванні головних компонентів психологічної структури діяльності :

- мотиваційного (потреби, ідеали, мотиви, інтереси);
- орієнтаційного (механізм визначення мети, планування та прогнозування діяльності);
- операційного (задатки, здібності, обдарованість, талант, уміння, навички, майстерність);
- енергетичного (увага, воля, емоційне тло діяльності);
- оцінного (визначення рівня досягнення очікуваних результатів діяльності).

З огляду на те, що головною ознакою такої складної соціальної системи як педагогічна є цілісність, що визначає наявність внутрішніх зв'язків між її компонентами,

ефективність їх функціонування залежить від психолого-педагогічних та методичних умов. Обґрунтування структури та сутності компонентів моделі особисто орієнтованого навчання детермінується концептуальною ідеєю дослідження – наявністю суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин і взаємодії в організації навчально-виховного процесу, що передбачає, насамперед, визнання діалогічної цілісності: особистість учня – особистість учителя. Зміст моделі реалізується у трьох площинах: *компонентів* (цілемотиваційного, змістового, діяльнісно-творчого, рефлексивного, результативного); *сфер розвитку* учня та вчителя як особистостей у навчальній діяльності (потребнісно-мотиваційної, когнітивної, афективної, соціально-психологічної); *основних умов* функціонування як засобу особистісного розвитку (психолого-педагогічних та методичних).

Виходячи з цього, розглянемо основні компоненти моделі особистісно орієнтованого навчання, серед яких визначено: цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, рефлексивний та результативний.

Цілемотиваційний компонент містить чинники, які визначають емоційне ставлення до особистісно орієнтованого навчання як діяльності, процес та результат якої набувають особистісного значення в контексті введення суб'єктів у світ ціннісних орієнтацій, формування особистісно прийнятних мотивів до навчання у школярів та мотивів професійної діяльності вчителів. Визначений компонент особистісно орієнтованої системи навчання відповідає принципу гуманізації з огляду на те, що висувається вимога володіння педагогом методами психологічної діагностики щодо вивчення індивідуальних рис особистості дитини, врахування інтересів та потреб учня. Такий педагогічний процес будується на основі прийняття особистих цілей і запитів учнів, наближення до природи їхнього світогляду. Діяльність учнів передбачає розвиток та поглиблення потреб і мотивів навчально-пізнавальної діяльності (табл.1).

Таблиця 1

Сутність цілемотиваційного компонента моделі особистісно орієнтованого навчання

Учитель	Учень
Формування особистісно прийнятних мотивів до професійної діяльності в системі особистісно орієнтованого навчання	Позитивне емоційне ставлення до навчання. Поглиблення та розвиток потреб у навчанні, формування особистісно прийнятних мотивів учіння

Цілемотиваційний компонент моделі особистісно орієнтованого навчання визначає взаємозв'язок та взаємозумовленість мотивації учнів до навчання та мотивів професійної діяльності вчителів з підвищенням рівня сформованості особистісних якостей кожного суб'єкта навчального процесу.

Змістовий компонент моделі особистісно орієнтованого навчання реалізовує основні функції освіти стосовно потреб суспільства, природи, культури й особистості. Учитель як рівноправний учасник та організатор особистісно орієнтованого навчального процесу повинен досягти достатньо високого рівня науково-теоретичного осмислення проблеми. Це вимагає відповідного навчально-методичного забезпечення і передбачає: особистісно-діяльнісну побудову навчального плану; наявність різних варіантів особистісно орієнтованих програм, підручників, дидактичних матеріалів тощо. Таким чином в умовах єдиного базового змісту знань, визначеного державними стандартами освіти, забезпечується варіювання, а отже індивідуалізація процесу навчання шляхом його диференціації, створення умов для самостійного вибору учнем способів роботи, типів завдань, виду та форми навчального матеріалу; використання різноманітних форм занять (рольових ігор, діалогів, вирішення особистісно значущих для учня завдань тощо). Окрім традиційних знань, умінь, навичок складовою змісту навчання є досвід творчої діяльності в нерозривному зв'язку з досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу шляхом розкриття та

використання гуманістичного потенціалу всіх навчальних предметів. Тому цей компонент повинен містити показники, що визначають рівень сформованості освітніх компетенцій учня на основі суб'єктного досвіду в процесі аналізу результатів навчальної успішності дитини протягом кількох років у порівнянні з її попередніми досягненнями (табл.2).

Таблиця 2

Інтерпретація змістового компоненту моделі особистісно орієнтованого навчання

Учитель	Учень
Знання вчителя щодо особистісно орієнтованого навчання. Навчально-методичне забезпечення (особистісно орієнтовані навчальні плани, програми, дидактичне забезпечення)	Формування освітніх компетенцій учня на основі врахування та подальшого формування суб'єктного досвіду

Діяльнісно-творчий компонент моделі особистісно орієнтованого навчання на основі діяльнісного підходу реалізується шляхом упровадження педагогічної системи організації особистісно орієнтованого навчання, що передбачає також комплекс навчальних методів, дидактичних прийомів і засобів, реалізації особистісно орієнтованих технологій навчання, концептуальною ідеєю яких є формування у школяра досвіду самоорганізації як творчого процесу з метою реалізації власних унікальних потенційних можливостей. Цей компонент системи передбачає використання методів і форм розвивального характеру, спрямування на активізацію різних видів навчально-пізнавальної діяльності учня (спілкування, планування власного саморозвитку, діяльності у сфері самопізнання, самоосвіти та самовиховання, інтелектуальній, пізнавальній та перетворюючій, творчій та науково-дослідній, діяльності з формування індивідуального стилю розв'язання проблем, оцінній та рефлексивній діяльності). Процес оволодіння знаннями здійснюється в атмосфері інтелектуальних, моральних, естетичних переживань,

зіткнення думок, поглядів, позицій, наукових підходів, проектування різноманітних можливих розв'язань пізнавальних завдань, творчості вчителів та учнів, залучення до критичного аналізу, відбору, конструювання особистісно значущого змісту навчального матеріалу. Своєрідність парадигми цілей особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання полягає в орієнтації на всі сфери розвитку учня та вчителя як особистості у її трьох базових вимірах (соціально-психолого-індивідуальному, діяльнісному та генетичному). Саме тому технології особистісної орієнтації навчання спрямовані на пошук таких методів і засобів навчання, які відповідають вимогам цілісної структури особистості з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. І, таким чином, протиставляються авторитарному, знеособленому підходу до дитини та традиційній системі навчання та виховання [28, с.39]. Зміст діяльнісно-творчого компоненту визначається також концептуальним підходом, що передбачає переорієнтацію пріоритетів функцій вчителя з навчальної (дидактичної у формулюванні: не передавати знання, а вчити, як їх здобувати) на розвивальну. Суть її – у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозвитку, самоутвердження [18, с.13], які є рушійною силою творчого зростання учня (табл. 3).

Таблиця 3

Зміст діяльнісно-творчого компоненту моделі особистісно орієнтованого навчання

Учитель	Учень
Реалізація системи організації особистісно орієнтованого навчання на основі формування гностичних, проєктивних, конструктивних, комунікативних, організаторських умінь. Володіння особистісно орієнтованими технологіями навчання (особистісно орієнтований урок)	Формування в учнів досвіду самоорганізації учіння як творчого процесу

Рефлексивний компонент особистісно орієнтованої системи навчання передбачає визначення чинників руху особистості від самоактуалізації до самореалізації в умовах урахування індивідуальних можливостей і здібностей кожної дитини, забезпечення максимального ефекту індивідуалізації шляхом педагогічного забезпечення участі учнів у різних особистісно значущих видах діяльності. Цього можна досягти за умови, якщо школярі з різним рівнем навчальних можливостей прямуватимуть до знань найбільш придатними для них шляхами і темпами в постійній взаємодії, доповнюючи та збагачуючи один одного.

Рефлексивний компонент моделі особистісно орієнтованого навчання забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивної здібності, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, що формує життєву позицію соціально активної особистості (табл. 4).

Таблиця 4

Тлумачення рефлексивного компоненту моделі особистісно орієнтованого навчання

Учитель	Учень
Глибоке розуміння вагомості професійної діяльності, особистісних якостей, знань, умінь та навичок щодо реалізації особистісно орієнтованого навчання	Усвідомлення особистісної значущості власної навчальної діяльності у сфері саморозвитку, самопізнання, самовиховання, самоосвіти

Результативний компонент передбачає становлення соціально компетентної особистості, яка володіє досвідом самоорганізації учіння як індивідуального виду діяльності, та здатна адаптуватися у середовищі існування, змінювати його завдяки власним особистісним якостям. Інтегрування професійного та особистісного зростання вчителя відбувається в контексті створення оптимальних психолого-педагогічних умов для розвитку та становлення особистості (вчителя та учня) як суб'єкта діяльності, задоволення особистісних та освітніх інтересів педагогів у підвищенні професійного,

культурного, освітнього рівнів. Особистісно орієнтовна система навчання, за нашим глибоким переконанням, задовольняє суспільні вимоги та замовлення самої особистості – бути конкурентноздатною у суспільстві з ринковою економікою, вміти планувати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі різноманітних суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати власне життєве кредо, свій життєвий стиль (табл. 5).

Таблиця 5

Інтерпретація результативного компонента моделі

Учитель	Учень
Інтегрування професійного та особистісного зростання вчителя	Становлення соціально компетентної особистості на основі сформованості психологічних новоутворень, які забезпечують життєву спроможність у сучасному динамічному світі

Отже, сутність кожного компонента моделі особистісно орієнтованого навчання визначена на основі концептуальної ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учня. Внутрішніми параметрами функціонування моделі є психічні новоутворення (особистісні якості: нові мотиви, цілі, самоцінні знання та вміння та інші новоутворення), які формуються в процесі впливу на них відповідних умов (зовнішні параметри). Вектор їх спрямованості вказує на основні сфери особистості учня та вчителя (потребнісно-мотиваційну, когнітивну, афективну, соціально-психологічну). Результати функціонування моделі особистісно орієнтованого навчання пов'язані з національним культуротворенням. Випускники гімназії, які отримували освіту в системі особистісно орієнтованого навчання, здатні до самотворення особистості, готові до виконання професійно-творчої функції трудівника, створення продуктів творчості у різних сферах соціального виробництва та культури.

Результати роботи педагогічних колективів за розробленою моделлю особистісно орієнтованого навчання

пов'язані з основними суспільно значущими цінностями. Педагогічне забезпечення участі учнів у різних видах діяльності через спектр психолого-педагогічних та методичних умов сприяють соціалізації учня і після закінчення навчання в інноваційному навчальному закладі. Вищесказане, на нашу думку, обґрунтовує теоретичну модель особистісно орієнтованого навчання (рис. 1.). Основними умовами функціонування моделі визначені педагогічні умови організації особистісно орієнтованого навчання, які розглядаються як цілісна система, що будується на основі єдності загального, особливого та одиничного.

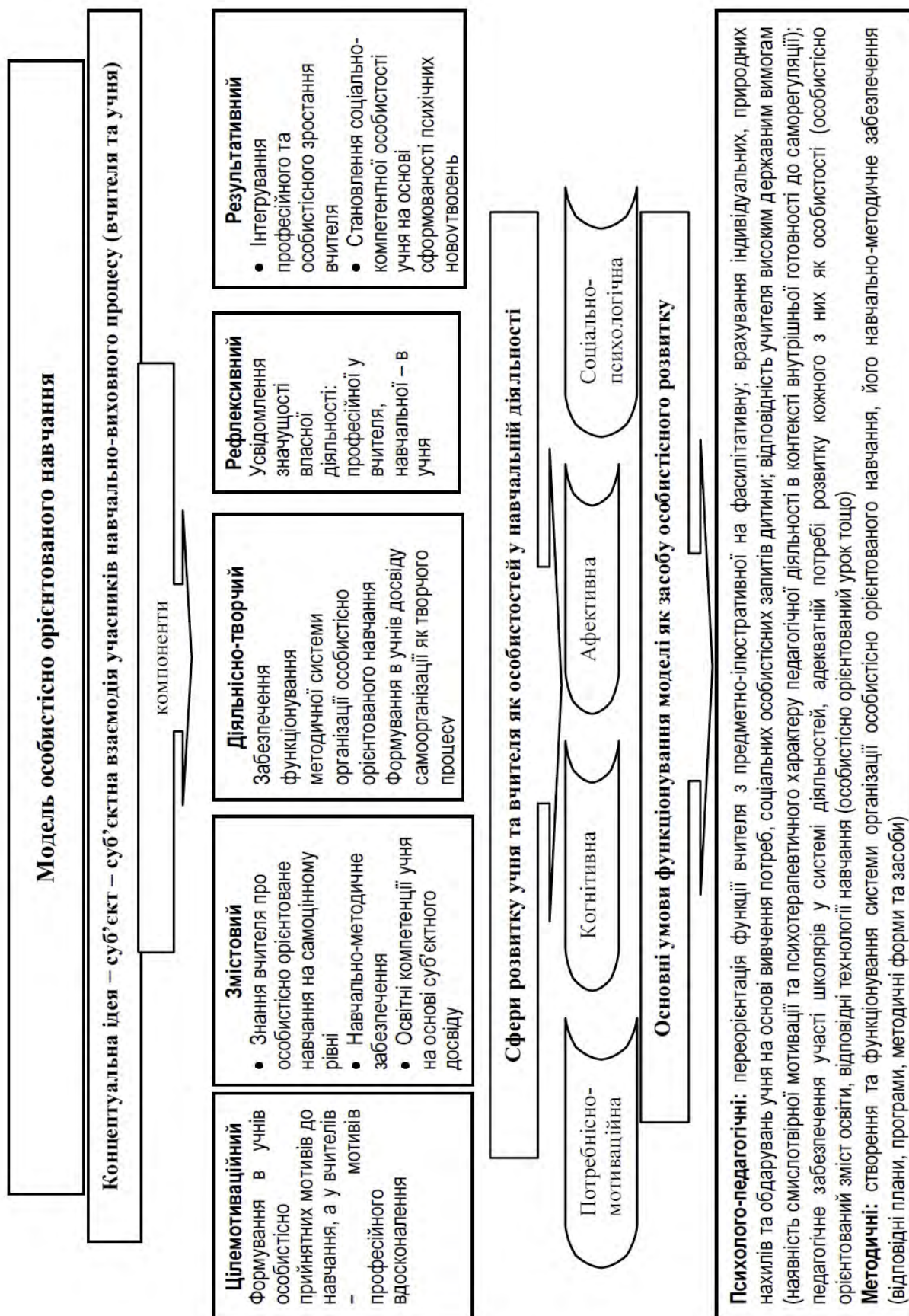
Як загальне – є складовою формування гармонійно розвиненої, соціально адаптованої та соціально мобільної високоосвіченої особистості, здатної до самоорганізації як способу самоствердження та саморозвитку, що відбувається в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу.

Як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями формування розвиваючої і саморозвиваючої особистості в умовах організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу у мікросоціумі.

Як одиничне – відображає залежність форм і методів індивідуально-орієнтованої технології з соціальним і духовним зростання як учня, так і вчителя.

Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання вимагають наявності та взаємодії різнопланових зовнішніх та внутрішніх чинників функціонування системи, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна взаємодія головних учасників навчально-виховного процесу – вчителя та учня. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє визначити сутність психолого-педагогічних, професійних, методичних умов особистісно орієнтованого навчання, які повинні бути спрямованими на:

- становлення унікальної особистості, реалізацію її потенційних творчих можливостей, коли „безумовний пріоритет надається інтересам і запитам особистості, її своєрідності й можливостям, максимальній реалізації і самореалізації кожного учня, рефлексії [11, с.4];



- формування особистісних якостей, що зумовлюють динаміку розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, їх рух до самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення як визначення особистих перспектив, реального життєвого плану й алгоритму його здійснення [3];

- розвиток природних здібностей і нахилів дитини та вчителя, врахування їх суб'єктного досвіду у формуванні власного унікального алгоритму діяльності, що є вагомим та особистісно значущим для всіх учасників навчально-виховного процесу [30].

На основі узагальнення результатів теоретичного дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання [1; 4; 5; 6; 7; 8; 12; 13; 20; 22; 23; 24; 30], вивчення передового педагогічного досвіду роботи інноваційних навчальних закладів, практичного досвіду роботи в гуманітарній гімназії та пілотажного опитування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів окреслено педагогічні умови, що визначалися більше 75 % респондентами, за яких є можливою побудова особистісно орієнтованої системи навчально-виховного процесу, характерною ознакою якого є особистісна значущість для всіх його суб'єктів. На основі зазначеного вище та у контексті ідеї суб'єкт–суб'єктної взаємодії головних учасників навчально-виховного процесу як концептуальної умови реалізації особистісно орієнтованого навчання, виокремлено **психолого-педагогічні та методичні** умови реалізації особистісно орієнтованої системи навчання.

Психолого-педагогічні умови визначаються психологічними основами організації особистісно орієнтованого навчання та передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на розвиток у суб'єктів рефлексії в процесі переходу від самоактуалізації до самореалізації. Виходячи з цього, визначено одну з головних умов організації особистісно орієнтованого навчання – педагогічне забезпечення участі учнів у системі діяльностей різного типу шляхом запровадження *особистісно орієнтованого змісту освіти* (орієнтація на комплекс цінностей – загальнолюдських, національних, регіональних,

групових, етнічних, індивідуальних), що передбачає забезпечення особистісної значущості для кожного школяра засвоюваних ним знань та самого процесу учіння.

Методичні умови особистісно орієнтованого навчання покликані гармонізувати освітні запити, цілі, домагання учня та вчителя з їх потенційними можливостями, що здійснюється шляхом створення системи організації особистісно орієнтованого навчання, його навчально-методичного забезпечення. Дамо більш детальну інтерпретацію методичних умов організації особистісно орієнтованого навчання, що досягається шляхом формування знань як інструмента, необхідного кожному для освоєння і перетворення дійсності, розкриття прямих і опосередкованих зв'язків людини і суспільства.

Виходячи з цього, *інтеграція змісту* розглядається як необхідна методична умова особистісно орієнтованого навчання з огляду на те, що предметний підхід в організації навчального змісту має суттєвий недолік – утруднює забезпечення цілісності знань, формування загального образу світу як результату навчання (саме тому доцільними є інтегровані курси, які часто забезпечуються авторськими програмами). У контексті визначеної проблеми доцільним є більш детальний розгляд кожної групи умов. Теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання учнів інноваційних навчальних закладів доводить, що така система навчання вимагає як створення сприятливих психолого-педагогічних умов організації навчального процесу, так окреслення чинників, що визначають ефективність її функціонування. До таких віднесемо, насамперед, визнання вчителя та учня – суб'єктами навчально-виховного процесу, а також *креативний, професійний, рефлексивний* чинники. Суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають створення в класі клімату довіри та взаєморозуміння. Діалогічна взаємодія вчителя та учня в системі особистісно орієнтованого навчання спрямована на підтримку та заохочення природного бажання учня навчатися. Створення власного алгоритму діяльності, вибір способів, методів, прийомів, змісту навчального

матеріалу, який задовольняє освітні запити дитини, формує досвід самоорганізації учіння як творчого процесу.

У сучасній теорії та практиці навчання існує розбіжність у поглядах на питання ролі педагога, його суб'єктного досвіду, особистісних характеристик в організації навчально-виховного процесу, який забезпечував би умови для повної реалізації особистісного потенціалу учня, здійснення його індивідуально-особистісного життєвого проекту, життєвих планів і способів самореалізації, формування моральних принципів і пріоритетів. Визначення вчителя як одного з головних суб'єктів навчальної діяльності, орієнтація на людину взагалі як неповторну, унікальну особистість у системі особистісно орієнтованого навчання вимагає, на думку вчених та практиків, по-перше, професійно-особистісної переорієнтації вчителя, класного керівника, адміністратора з предметно спрямованої на особистісно, соціально орієнтовану парадигму на основі проектування розвитку кожного учня як неповторної, унікальної особистості, коли вчитель починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним „інструментом” організації взаємодії з учнями [19, с. 5]. Це можливо лише за наявності концептуально-гуманістичного мислення та ідеології навчання і виховання, які спрямовані на виживання шляхом „стійкого розвитку особистості і високої мотивації життєдіяльності випускника на основі пріоритету духовно-моральних цінностей [16, с. 29]. З огляду на це особливого значення набуває *креативний* чинник, що передбачає переорієнтацію функції вчителя з предметно-ілюстративної на фасилітативну (за К.Роджерсом) у процесі творчої рівноправної взаємодії з учнем. Актуальним у цьому контексті є, на нашу думку, забезпечення педагогічно доцільного впливу вчителя, який В.Сухомлинський назвав „гармонією педагогічних впливів [29. – т.3, с. 243]. Становлення особистості дитини, створення умов для самовиховання, самоорганізації, саморозвитку вимагає духовних контактів між педагогом і дитиною та взаємно відповідального ставлення до спільної справи. Найголовніше при цьому – постійне спонукання молодій людині до самовиховання за умови виникнення цілісності: уся

сукупність видів життєдіяльності вчителя та учня забезпечить активне задоволення їх потреб [14, с. 311]. Заохочення та підтримка природного бажання дитини займатися учінням як індивідуальним видом діяльності, яке тлумачиться в контексті особистісно орієнтованого навчання як унікальний, самобутній спосіб інтелектуального та самостійного відкриття, вимагає від вчителя глибокого та всебічного вивчення потреб дитини, її соціальних та особистісних запитів, природних нахилів, індивідуальних особливостей, творчого потенціалу, оптимального темпу навчання, обсягу навчальної інформації тощо.

Професійний чинник організації навчально-виховного процесу тлумачиться нами як відповідність високим вимогам до особистості вчителя, що об'єктивно відображають психологічну сутність його діяльності як інтегральної та соціально значущої. Сучасний педагог повинен виступати свідомим суб'єктом навчально-виховного процесу й активним діячем науково-технічного та соціального прогресу [17, с. 3]. Авторське педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах особистісної орієнтації навчально-виховного процесу значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії (Г. Балл, І. Бех, С. Вітвицька, С. Гончаренко, М. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Моляко, А. Реан, В. Рибалка, С. Сисоева, М. Ярмаченко та ін.) та набуває подальшого розвитку у тлумаченні рефлексивного чинника.

Рефлексивний чинник визнає рівень значущості впливу самої особистості педагога на сутність, зміст, методiku його діяльності. Важко переоцінити роль учителя в організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Від його здатності до психологічної самоорганізації залежить ефективність становлення особистості учня як мети освіти та життєдіяльності всього соціуму в цілому [2, с.18]. Мова йде як про психотерапевтичний характер педагогічної діяльності [27], так і про пріоритетність комфорту душевного стану обох сторін [2, с. 145]. До психолого-педагогічної саморегуляції вчителя відносимо:

- позитивне ставлення до дітей взагалі, відчуття задоволення від майбутнього спілкування з ними;

- психологічну, фахову, методичну готовність учителя працювати з дітьми певного віку, не лише знати, а й відчувати проблеми школярів як свої власні, мати високий рівень емпатії;
- психологічну готовність вчителя спілкуватися та співпрацювати з конкретним класом (визначити «психологічну індивідуальність» цього класу, тобто своєрідну «квазіособистість»);
- психологічну націленість учителя на мету уроку, готовність до емоційної дії, зацікавленість у досягненні поставлених цілей, упевненість у собі та учнях [20, с. 18-24];
- моральні якості вчителя, його тактовність, позитивне ставлення до учнів, педагогічно досконалу форму спілкування.

Сукупність названих чинників створюють психолого-педагогічні умови для реалізації особистісно орієнтованого навчання в аспекті допомоги учням у самооцінці, досягненні впевненості у собі, натхнення в інтелектуальному й емоційному процесі відкриття, що, безперечно, відбувається завдяки формуванню в учителів установок, які є найефективнішими для фасилітації – полегшення процесу учіння [27, с. 4-7].

Вивчення досвіду діяльності інноваційних навчальних закладів, експериментальні дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання дають змогу до психолого-педагогічних умов особистісно орієнтованого навчання віднести також визначення критеріїв оцінки освітньої діяльності вчителя й учня не тільки за результатами, визначеним Державними стандартами освіти, а й за рівнем мотивації до навчання та професійної діяльності. Це, в свою чергу, визначає сутність та значення психологічної та соціальної підтримки головних учасників навчально-виховного процесу шляхом створення ситуації гарантованого успіху, роботи на рівні педагогіки подій, коли спільна справа стає особистісно значущою для кожного суб'єкта і перетворюється на подію його особистого життя [198, с. 311].

Професійні умови організації особистісно орієнтованого навчання, які розглядаються в контексті психолого-

педагогічних умов, передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання, що включає не тільки знання свого предмета, досконале володіння сучасною методикою викладання, але знання, вміння та навички реалізації особистісно орієнтованого навчання, вміння стежити за розвитком кожного учня, створювати умови для розкриття його особистісного потенціалу. Така організація навчального заняття вимагає також переорієнтації вчителя від інформаційної моделі викладання (складовою якої є репродуктивний підхід до викладання, оцінки учнівських знань) до особистісно орієнтованої. Цей процес передбачає створення умов для розвитку і становлення особистості, розкриття її потенційних можливостей, природних нахилів і обдарувань, що висуває нові психолого-педагогічні та професійні вимоги до вчителя як до постаті, від якої найбільшою мірою залежить ефективність упровадження особистісно орієнтованого навчання в ситуації, коли „...учитель повинен оволодіти парадоксальною здатністю бути одночасно рівноправним учасником діалогу з учнем і керівником цього діалогу [25, с. 3]. Не менш важливим також є:

- спрямування діяльності педагогічного колективу загалом та кожного вчителя зокрема на гармонічне включення в цей процес програми корекції та педагогічної підтримки;
- визначення характеру відносин основних учасників навчального процесу (керівників, учителів, учнів, батьків) як такий, що спрямований на створення умов комфортності діяльності вчителя та учня.

З огляду на це визначено, що необхідною умовою організації особистісно орієнтованої системи навчання є також створення особливої системи дослідження характеру та спрямованості розвитку учня, формування його індивідуальності, зміни вже усталених у нашій освіті уявлень про норми психічного розвитку дитини (порівняння не за горизонталлю, а за вертикаллю), тобто визначення динаміки розвитку дитини порівняно з нею самою, а не з іншими.

Так, в умовах Житомирської гуманітарної гімназії № 1 протягом п'яти років накопичений досвід спостережень за розвитком та досягненнями гімназистів, який фіксується в «Особистій карті гімназиста», який ураховується при визначенні напрямів педагогічної діяльності вчителя в системі особистісно орієнтованої взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. «Особиста карта гімназиста» містить: загальні відомості про учня, дані про сім'ю та сімейне виховання, стан здоров'я та фізичний розвиток дитини. Результати конкурсного тестування у момент вступу дитини до гімназії супроводжуються рекомендаціями конкурсної комісії щодо врахування індивідуальних особливостей учня у процесі його подальшого навчання в умовах інноваційного навчального закладу. Психолого-педагогічні спостереження за рівнем розвитку дитини ведуться класним керівником та батьками учня на рівні педагогічного спостереження, індивідуальних бесід тощо. Відомості про рівень розвитку дитини, її інтереси та спеціальні здібності, особливості психічної адаптації до навчальної діяльності на основі психологічного діагностування систематизуються та аналізуються психологом гімназії на основі психодіагностичних досліджень, які планово проводяться протягом навчального року з розробленням чітких рекомендацій щодо врахування особливостей розвитку дитини.

Визначення рівня навчальних досягнень передбачає урахування результатів інтелектуального марафону, який проводиться у навчальному закладі кожного семестру, порівняльний аналіз успішності учня протягом усіх років навчання в гімназії у зіставленні з його власними попередніми навчальними досягненнями. Такий підхід реалізує прагнення педагогічного колективу у створенні сприятливого мікроклімату, розвиваючого середовища, в якому кожний учень та його вчитель відчуває себе комфортно, здатний на самооцінку та саморегуляцію, узгоджує освітні запити школяра та професійні домагання педагога з їх потенційними можливостями і реалізується, насамперед, шляхом створення *педагогічної системи організації особистісно орієнтованого навчання*.

Система організації особистісно орієнтованого навчання повинна передбачати: *створення інформаційного поля* щодо сутності, головних принципів, мети та шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання для вчителів, керівників шкіл та методичних служб, які виявили зацікавленість досліджуваною проблемою; *визначення головних принципів, форм і змісту* науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, що впроваджують у практику діяльності особистісно орієнтоване навчання; *практичну реалізацію* особистісно орієнтованого *змісту* освіти шляхом упровадження авторських програм, спеціалізованих курсів, перегляду сучасних навчальних планів, за якими працює гімназія, з використанням кількох його варіантів; *реалізацію* відповідної *моделі* навчального процесу, який передбачає впровадження особистісно орієнтованих навчальних технологій (форми, методи, прийоми, засоби навчання); *створення сприятливого освітнього середовища* для вчителя та учня, наявність якого розглядається як умова організації навчально-виховного процесу орієнтованого на особистість; *визначення критеріїв оцінки* якості освіти, які окреслюють не тільки рівень освітніх компетенцій, а й розвиток творчого потенціалу особистості в умовах стійкої позитивної мотивації до навчання учнів та поглиблення мотивів професійного вдосконалення діяльності педагогів.

Виходячи з необхідності створення системи організації особистісно орієнтованого навчання, вважаємо, що її ефективність залежить від визначення рівнів упровадження, чіткого окреслення змісту діяльності кожної категорії педагогічних працівників, що в результаті забезпечує функціонування особистісно орієнтованої системи навчання та проектується на діяльність учнів у ній. Така педагогічна система передбачає певний алгоритм реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання з метою досягнення рівня ствердження педагогічної суті системи як соціальної потреби та якісне підвищення загальної ефективності освітнього процесу (табл. 6.)

Таблиця 6

Педагогічна система впровадження особистісно орієнтованого навчання (різнорівневий підхід)

Рівень	Сутність науково-педагогічної діяльності	Форма впровадження, категорія педагогічних працівників
I концептуальний Етапи: діагностично-організаційний; моделюючий; системно-апробативний, результативно-узагальнюючий	Науково-теоретичне вивчення проблеми, діагностика готовності вчителів до особистісно орієнтованого навчання, створення концепції, розробка теоретичної моделі, організація методичної роботи на особистісно орієнтованій основі, введення елементів особистісно орієнтованого навчання в практику діяльності педагогічних колективів, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом	Організація роботи творчої групи завідуючих та методистів методичних кабінетів відділів та управлінь освіти області, різноманітні форми організації методичної роботи з проблеми особистісно орієнтованого навчання в містах та районних центрах
II проективно-оперативний Етапи: оцінний; розвитку системи особистісно орієнтованого навчання, функціонування системи	Забезпечення принципу самоцінного ставлення педагогів до базових педагогічних ідей особистісно орієнтованого навчання, моделювання методичної системи конкретного педагогічного колективу, апробація, визначення	Робота педагогічних колективів над науково-методичною проблемою організації особистісно орієнтованого навчання

	оптимального взаємозв'язку компонентів системи, якісне підвищення загальної ефективності освітнього процесу	
III практичний	Оволодіння особистісно орієнтованою технологією навчання, реалізація особистісно орієнтованого змісту навчання	Індивідуальна діяльність вчителя через впровадження особистісно орієнтованого уроку, його науково-методичне, дидактичне забезпечення
IV результативний	Підвищення рівня розвитку особистості вчителя та учня	Вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду організаторів особистісно орієнтованого навчання

Отже, зміст розробленої моделі особистісно орієнтованого навчання та системи її впровадження, що реалізується у трьох площинах: **компонентів** (цілемотиваційного, змістового, діяльнісно-творчого, рефлексивного, результативного); **сфер розвитку** учня та вчителя як особистостей у навчальній діяльності (потребнісно-мотиваційної, когнітивної, афективної, соціально-психологічної); основних **умов** функціонування як засобу особистісного розвитку (психолого-педагогічні, методичні), визначає результатом впливу головних умов її функціонування – достатньо високі рівні розвитку різних сфер особистості суб'єктів навчально-виховного процесу.

Література

1. Авторська школа О.А. Захаренка: Матеріали конф. / Уманськ. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини / Ред. кол. В.Г. Кузь та ін. – К.: Наук. світ, 2000. – 43 с.
2. Белухин Д.Н. Основи личностно ориентированной педагогики: Курс лекцій: Ч. 1. – М.: Изд.-во „Институт практической психологии, Воронеж: НПО „МОДЭК: 1996. – 317 с.

3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Біда О. Особистісно орієнтоване навчання і виховання – основа підготовки майбутнього класовода // Початкова школа. – 2002. – № 6. – С. 8-10.
5. Білаш В. Плекаємо особистість: Роздуми про особистісно орієнтований підхід до навчання, виховання, розвиток ліцеїстів // Директор школи. – 2001. – № 35. – С. 6-7.
6. Білоусова В.О. Особистісний підхід у справі гуманізації взаємин старшокласників та його методичне забезпечення // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 93-104.
7. Благодаренко Л.Ю. Навчальна програма узагальнення знань з фізики у системі особистісно-орієнтованого навчання (для учнів 11 –х пед. класів (фізико-математичного профілю). – К.: «Шлях». – 2003. – 72 с.
8. Василенко О. Умови реалізації особистісно орієнтованого змісту загальної середньої школи // Освіти і управління . – 1999. – № 1. – С. 53-58.
9. Василенко О.М. Педагогічні умови реалізації і функції змісту шкільного компоненту: Автореф. дис... на здобуття наук. ступ. канд. наук. 13.00.01 / Харківськ. держ. пед. у-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1996. – 24 с.
10. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газети «Полтавський вісник». – 1994. – 191 с.
11. Гончаренко С.У., Мальваний Ю.І. Гуманізація і гуманітаризація освіти // Шлях освіти. – № 3. – 2001. – С. 2-7
12. Гузик М. Індивідуальний розвиток дитини: Модель суч. авт. школи. // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2001. – № 1. – С. 6-39.
13. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 26-28.
14. Іванченко А.В., Сбруєва А.П. Соціально-педагогічна підготовка вчителя. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – 112 с.
15. Кузьменко В.У. Створення індивідуально-зорієнтованих програм виховання і навчання дітей дошкільного віку // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук.пр. / Рівн. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2000. – Вип. 19. – С. 34-37.
16. Максимова В.Н. Введение в акмеологию школьного образования. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – 156 с.

17. Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів: наук. зб. / За ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 334 с.
18. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоніс та ін. / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
19. Педагогічні інновації в сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. – 88 с.
20. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Соц.-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
21. Подмазин С.І. Філософські основи особистісно-зорієнтованої освіти // Завуч. – 2001. – № 20-21. – С. 18-24.
22. Попов М. Особистісно орієнтоване навчання і виховання: Модна фраза чи потреба? // Директор школи. – 2001. – № 9. – С. 4.
23. Поташник М. М. Школа різноуровневого и різнонаправленного обучения // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 3-6.
24. Протасова Н.Т. Особистісна орієнтація навчання в освіті педагогів // Рідна школа. – 1999. – № 1. – С. 72-73.
25. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла. – Київ – Рівне, 1996. – 128 с.
26. Рожерс К. Несколько важных открытий // Вестн.Моск.ун-та. – Сер. 14. – Психология, 1990. – № . – С. 4-65.
27. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: Пер. с англ. – М.: Реал-бук; К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
28. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
29. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Видавництво „Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.; Т. 2. – 670 с.; Т. 3. – 670 с.; Т. 4. – 638 с.
30. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.
31. Яценко С.Л. Учитель як суб'єкт навчально-виховного процесу в системі особистісно орієнтованого навчання // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – № 9. – С. 195-197.

Березюк О.С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки (Житомирський державний університет імені Івана Франка)
Власенко О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Інноваційні технології у підготовці майбутнього вчителя

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

Сьогодні в системі вищої освіти для успішної реалізації особистісного потенціалу кожного студента у навчально-виховному процесі мають бути створені умови для формування таких якостей особистості, як: мобільність, уміння інтегруватись у динамічне суспільство, критичність мислення, уміння генерувати нові ідеї, здатність приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, комунікативні уміння, уміння працювати в команді, уміння моделювати навчальні та виховні ситуації тощо.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. Вирішальна умова творчої діяльності – інноваційний потенціал педагога. Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Для процесу підготовки майбутніх педагогів велике значення має вивчення особливостей інноваційного руху, інноваційних ідей та досвіду сучасних педагогів-практиків. Інноваційна ситуація вимагає від педагогів знань тенденцій інноваційних змін у системі сучасної освіти, відмінностей традиційної, розвивальної та особистісно орієнтованої систем освіти; розуміння суті педагогічних технологій, знання інтерактивних форм та методів навчання, критеріїв технологічності; оволодіння технологіями проектування, діагностування, створення оптимальної авторської методичної системи; розвинутих педагогічних умінь: аналізувати й оцінювати власну педагогічну діяльність, розвивати здатність до наукового пошуку, творчості; впроваджувати інноваційні форми, методи, технології. Значну роль у формуванні інноваційних процесів відіграли тенденції розвитку педагогічної науки й практики: поєднання інноваційних змін з освітніми реформами, активізація інноваційного руху педагогів-практиків.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань, набули висвітлення в працях О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Шевченко, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун та ін. учених, які обґрунтовують доцільність застосування інтерактивних методів для посилення ефективності процесу навчання.

За словами О.Пошетун, «інтерактивна технологія – жива нитка, що пов'язує вчителя з кожним учнем і учнів між собою. Таке нововведення – не данина молоді й не самоціль. Це лише простий і надійний спосіб створити атмосферу активної праці, творчості і співробітництва, взаєморозуміння в класі» [1, с.9].

Інтерактивні технології навчання включають чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи та засоби навчання, що стимулюють процес пізнання, педагогічні умови, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. При цьому

навчальний процес слід розглядати комплексно як інтегровану систему, і не можна обмежуватись аналізом лише окремих її елементів.

Інтерактивні технології навчання базуються на особистісно-діяльнісному підході та включають: використання інтерактивних методів навчання, серед яких неситуативні (діалог) та ситуативні (ігрові – імітаційні та не імітаційні, неігрові інтерактивні методи – аналіз та моделювання педагогічних ситуацій, тощо). У процесі спілкування студенти навчаються: розв'язувати складні завдання на основі аналізу вихідних даних; визначати протиріччя, висловлювати альтернативні думки; приймати виважені рішення; спілкування з різними людьми; брати участь у дискусіях.

Реалізація визначених в межах інтерактивного навчання ролей, суб'єкт-суб'єктного спілкування між учасниками навчального процесу потребує вибору відповідних методів і передбачає: моделювання навчальних ситуацій, використання дидактичних ігор, спільне розв'язання педагогічних ситуацій. Критерієм вибору методів та прийомів навчання має бути ефективність щодо формування навичок і вмінь, створення особистісної системи цінностей, спроможність утворювати атмосферу співробітництва, взаємодії.

Ключовим у понятті моделювання виступає категорія „модель”, з якою ми зустрічаємось не лише у всіх галузях науки, а й у повсякденній та професійній людській діяльності. Людина постійно користується моделями. У дитинстві діти граються з ляльками, будиночками, машинами – зменшеними копіями реальних об'єктів. Дорослі також використовують моделі під час спорудження будинку або пошиття костюму, створення ілюстрованого журналу або розрахунку польоту ракети.

Кількість різних трактувань поняття моделі налічує вже декілька десятків і продовжує збільшуватися. Загалом модель визначається як прообраз, опис або зображення якогось об'єкту. Найсуттєвішими та найвідомішими варіантами трактування цього поняття є: модель як тип

конструкції (наприклад, автомобіль певної моделі, модельне взуття або одяг); модель як еталон для копій, зразок для копіювання (наприклад, держстандарт будь-якої продукції); спеціальне уявлення будь-якого об'єкта, що реконструює його певні риси.

У пізнавальному процесі взагалі і в педагогічному дослідженні зокрема модель розглядається переважно у третьому значенні. Моделюючими об'єктами у педагогіці виступають особистість, діяльність, спілкування, поведінка.

Модель замінює об'єкт, що досліджується, тим самим вона є посередником між об'єктом та дослідником. Така заміна можлива, якщо між моделлю та реальністю, яку вона представляє, існує певна відповідність, тобто модель, тією чи іншою мірою є аналогом об'єкта, який вивчається.

Поняття аналогії, у свою чергу, теж багатозначне. Узагальнивши трактування цього поняття, можна виділити три види аналогій: як схожість відношень, як ізоморфізм, тобто повна подібність або взаємна відповідність елементів і структур двох об'єктів; як гомоморфізм, тобто часткова подібність, за якої зворотної відповідності немає.

Моделювання як пізнавальний метод зазвичай передбачає наявність третього виду аналогій, коли між моделлю та її прототипом існує як схожість, так і відмінність. Саме до моделювання можна віднести відомий афоризм: „сутність аналогії – її неповнота”. Тому за умови відсутності відмінностей між моделлю та оригіналом відпала б потреба створювати модель, оскільки існувала б можливість вивчати об'єкт безпосередньо.

Модель виконує свою роль лише тоді, коли ступінь її відповідності об'єкту чітко визначений. Досліджуючи модель, яка є аналогічною об'єкту реальності, що вивчається, ми отримуємо нові знання про цей об'єкт. Дослідження об'єктів пізнання за їх моделями, побудова і вивчення моделей реально існуючих об'єктів називається моделюванням. Поняття моделювання має декілька значень: метод пізнання об'єктів через їх моделі, процес побудови цих моделей, форма пізнавальної діяльності (у першу чергу, мислення та уява),

моделювання операцій мислення (Н.О. Менчинська, А.С. Родіонов та ін.), формування якостей характеру особистості (Л.В. Кондрашова, Т.С. Яценко та ін.).

Оскільки метод моделювання тісно пов'язаний зі створенням певних моделей, а процес дослідження за допомогою цього методу базується на здатності людини до абстрагування, то процес моделювання можна вважати різновидом абстрактно-логічного пізнання.

При використанні методу моделювання відбувається виклик з пам'яті наукової інформації, передбачення висновків, планування дій, реалізація їх на практиці. Останнім часом проблема моделювання в педагогіці перебуває в полі зору таких учених, як С.І. Архангельський, Р.В. Габдреев, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, Л.Ф. Спирін, Г.С. Сухобська та багато ін.

Таким чином, моделювання, створюючи певну проблему, заохочує швидке реагування та розв'язання її, тим самим формуючи певні особистісні та професійні якості старшокласника, які допоможуть йому у подальшому житті та майбутній професії [2].

У процесі формування знань, умінь та навичок ситуації можуть виконувати різні функції. Вони застосовуються з метою: 1) більш докладного роз'яснення на заняттях теоретичних положень; 2) ефективної організації застосування знань на практиці та показу практичного значення теоретичних положень; 3) повторення, відтворення та закріплення знань; 4) контролю та самоконтролю знань, умінь та навичок; 5) формування вмінь творчого використання знань у нових умовах.

Моделювання – це творчий процес, і розділити його на будь-які етапи і кроки дуже складно. Моделювання починається з *постановки задачі*. Яка складається з *опису, мотивації та попереднього аналізу об'єкта*. Наступний етап – *розробка моделі*. Який в свою чергу поділяється на: виділення суттєвих факторів, створення алгоритму. Останній етап – експерименти. Це тестування моделі, налагодження моделі.

Отже, під моделюванням навчальних та виховних ситуацій розуміємо процес утворення ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінені вигаданими, а взаємостосунки між учасниками ситуації штучно організовані, знаходяться під керівництвом педагога.

Створюючи навчальні групи студентів з певною дидактичною метою, слід виходити із законів групового розвитку людей, закономірностей спілкування і взаємовпливу в малих групах, що їх установили соціальні психологи [3]. Для того щоб під час інтерактивного навчання малі групи були діяльними та індивідуальні дії кожного учасника інтегрувалися в єдину діяльність групового суб'єкта навчання, потрібно брати до уваги сукупність таких чинників:

- психологічну сумісність студентів;
- навчальні можливості, інтереси, нахили;
- оптимальне поєднання парно-групової, колективної та індивідуальної форм роботи.
- орієнтованість інтерактивних технологій на структуру навчально-виховного процесу.

На сьогодні у вищій школі переважно використовують такі інтерактивні методи як: тренінги, ситуаційні задачі, майстер-класи, прес-конференції, тестування, кейс-методи, ігрове навчання, круглі столи, мультимедійні лекції та практичні заняття, електронні навчальні видання.

На лекційних та практичних заняттях з педагогічних дисциплін переважно використовуються індивідуальні роздаткові матеріали, відео-, аудіо-, комп'ютерна техніка (для проведення фокус-групи). Все це допомагає формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців. Готуючи наукові доповіді на конференції, захищаючи курсові та дипломні роботи, студенти розробляють презентації своїх робіт на базі інформаційно-комунікаційних технологій. Слід згадати, що в процесі навчання частіше стали використовуватися ділові ігри. Ділові ігри є інтерактивною формою навчання, яка інтенсифікує навчально-пізнавальну діяльність студентів, адже моделюючи управлінські,

економічні, психологічні, педагогічні ситуації, студенти не тільки самі прагнуть виконувати завдання, але й спонукають до цього своїх товаришів.

Про те, що інтерес сучасних науковців до ігор постійний, свідчать численні публікації, але розмаїття ігор потребує певних педагогічних зусиль, значного часу на її створення, підготовку й режисуру, методичну і педагогічну майстерність.

Дидактична гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату. На відміну від ігрової діяльності цілеспрямована гра передбачає момент змагання. Повноцінне розгортання навчального процесу, побудованого на дидактичній грі, передбачає від учителя, який у процесі навчання виконує різні ролі, значного особистісно-професійного потенціалу. Проблема активізації розумової діяльності в процесі навчання актуальна ще й тому, що на сучасному етапі розвитку науки і техніки необхідно готувати майбутніх фахівців до творчої діяльності, формувати в них навички до активного самостійного накопичення знань, прагнення до самоосвіти. Учитель є організатором, помічником і співучасником загальної дії. Він забезпечує тонку межу між ігровою дією, у яку втягнуті студенти, і спеціальною фіксацією навчально-пізнавальних результатів гри.

Сумлінне виконання правил вимагає витримки, дисциплінованості, привчає до чесності, справедливості, впливає на розвиток довільної поведінки, організованості. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню у студентів моральних уявлень і понять.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Ігрова форма занять створюється за допомогою спеціальних дидактичних прийомів та ситуацій, які виступають як засіб пробудження, стимулювання студентів до навчальної діяльності. Кожна гра має завдання для виконання, які подаються в найрізноманітніших формах з

широким діапазоном труднощів: від легких і доступних для всіх, до вищого шабля у рівні складності. За методикою проведення ігри поділяються на ігри-змагання, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні та ігри-драматизації. За дидактичною метою – актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі та контрольнo-корекційнію

Отже, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток студентів. Поеднання в них готового навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від вчителя майстерного педагогічного керівництва ними.

У своїй діяльності майбутні вчителі повинні вміти користуватися широким спектром засобів: яскравою наочністю, ілюстраціями, роздавальними матеріалами, книгами з цікавим змістом, художнім словом, технічними засобами навчання (програвачами, магнітофонами, проекторами), що б зацікавлювало студентів перспективою пізнавального спілкування; мікросередовищем, насиченим інформацією, позитивними пізнавальними емоціями, що б формувало у студентів стійкий інтерес до пізнавальної взаємодії з вчителями; творчими завдання на різносторонній розвиток особистості, впливом на дитячу самостійність [4].

Отже, серед переваг інтерактивного навчання: встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування; отримання учнями можливості бути більш незалежними і впевненими в собі; заохочення викладачем студентів до співпраці; отримання учнями можливості подолати страх мовного бар'єру; нівелювання авторитарної позиції викладача; залученість до роботи кожного учня; допомога слабшим учням; постійне й активне використання раніше набутого досвіду [5].

Позитивний ефект від запровадження активних методів навчання вказує на необхідність забезпечити оволодіння студентами ВНЗ педагогічного профілю знаннями та уміннями використовувати методи навчання у своїй професійній діяльності [6].

Спочатку відбувається теоретичне ознайомлення студентів з ключовими моментами організації навчально-виховного процесу з використанням активних методів навчання. Згодом – формування готовності студента до використання активних методів навчання, тобто практичне відпрацювання прийомів упровадження інтерактивного навчання під час вивчення педагогіки, історії педагогіки та окремих спецкурсів, наприклад, методика педагогічного експерименту. Наступним етапом є реалізація студентами методів організації інтерактивного навчання в умовах загальноосвітньої школи.

Так, під час проходження активної практики студент включається у навчально-виховний процес школи, виконуючи функції учителя та класного керівника, досліджує можливості впровадження інноваційних методів навчання і виховання, вивчає й узагальнює освітньо-виховну систему навчального закладу тощо.

Враховуючи досвід використання ігрових методів під час проведення занять з педагогіки, історії педагогіки, методики педагогічного експерименту, можна зазначити, що у студентів розвивається увага, наполегливість, самовладання, витримка, посилюється працездатність, почуття відповідальності. Також використання інтерактивних методів навчання дозволяє сконцентрувати увагу студентів на навчальній меті заняття, яка сприймається не як щось нав'язане викладачем, а як бажане завдання; перевірити та узагальнити набуті знання; розвивати вміння логічно мислити та творчо переосмислювати, аналізувати вивчене; удосконалювати вміння працювати з додатковою літературою; розширити можливості співпраці викладача і студентів; спонукати учасників навчально-виховного процесу до творчого пошуку тощо.

Включення особистості у професію, введення у професійну діяльність передбачає оволодіння теоретичними знаннями, найпослідовніше це може бути досягнуто в ситуації практичної дії. Тому професійно-творча діяльність сприяє підвищенню мотивації до праці, розвитку інтелекту,

максимальному розкритті здібностей студента. Розвиток розумових, духовних і моральних сил означає формування конструктивних здібностей, вільне вираження свого „Я”. Реалізація цього фактора залежить від трьох умов: вивчення й аналізу інтересів та потреб студентів; включення до таких видів діяльності, які найбільше відповідають здібностям студентів; забезпечення вільного вибору видів і форм діяльності.

Результатом такого процесу формування готовності студентів до застосування інтерактивних методів навчання очікується усвідомлене оволодіння методикою організації інтерактивного навчання. Також така робота сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього педагога, наявності у майбутнього вчителя вмінь впровадження інтерактивних методів навчання у практику навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Якість знань кардинально змінюється за умов організації інтерактивного навчання, де в основу покладено самостійний рух студентів до знань.

Література

1. Когут О. І. Інтерактивні технології навчання / О. І. Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 203 с.
2. Освітні технології. Навчально-методичний посібник / Укладач Пехота О. М. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
3. Пометун І. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / І. О. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання./ Сиротенко Г. О. Харків: Вид. група «Основа», 2004. – 128 с.
5. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі: Навч.-метод. посібник / [С. М. Гончаров, А. А. Білецький., О. М. Губницька, Т. А. Костюкова]; за ред. С. М. Гончарова. – Рівне: НУВГП, 2007. – 184 с.
6. Форми навчання в школі: [Кн. для вчителя / під ред. Ю. І. Мальованого]. – К.: Освіта, 1992. – С. 9-10.

Синиця М.О., асистент
кафедри дошкільної освіти і
педагогічних інновацій
(Житомирський державний
університет імені Івана Франка)

Особливості реалізації інноваційного потенціалу суб'єктів психолого-педагогічної діяльності

Розвиток творчого інноваційного мислення може здійснюватися у різних формах, до яких належать відкриття, винахід та інновації. Відкриття звичайно постає як породження знань та деяких закономірностей пізнання, винахід – це створення методів, тих чи тих різноманітних засобів у вигляді обчислень або технічних пристроїв. Інновація являє собою нововведення складних комплексів знань, методів і засобів у діяльність організації та її структурних одиниць. Нововведення є цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище нові, відносно стабільні елементи. Останні можуть бути суто матеріальними або соціальними, але всі вони самі по собі є предмет нововведення, нехай то буде верстат чи зразок, форма звітності чи сировини. Нововведення по суті є процесом, тобто переходом певної системи з одного стану в інший.

На підставі цього можна констатувати, що інноваційні інновації (як індивідуальні, так і колективні) здатні вдосконалювати як саму організацію, так і систему навчально-виховної роботи. Іншими словами, вдосконалення управління навчально-виховним процесом здійснюється через введення новацій. Їх реалізація має чимало схожого з нововведеннями в техніці та технології. Нові організаційні структури, методи вироблення рішень, форми стимулювання та мотивування також спочатку розробляються фахівцями, опановуються, поширюються і так само, як технологічні лінії, прилади, стикаються з людськими інтересами, планами тощо.

Оволодіння набором інноваційних технологій на тлі певної психологічної схильності суб'єкта до професійного

вдосконалення забезпечує його готовність до діяльності на рівні майстерності та професіоналізму. Опанування інноваційних технологій передбачає передусім опанування ефективного процесуального боку всіх складників діяльності.

Таким чином, технологія реалізації інноваційного потенціалу інноваційного колективу являє собою діяльність з оновлення, тобто з перетворення навчально-виховного процесу. Для здійснення такої діяльності кожний член колективного суб'єкту управління (КСУ) повинен мати свій особистісний інноваційний потенціал, який інтегрується в систему інноваційних можливостей суб'єктів психолого-педагогічної діяльності.

Проблема нововведень традиційно розроблялася в рамках концепцій науково-технічного прогресу. Але нині цей феномен через свою багатоаспектність привертає увагу не тільки економістів, теоретиків управління освітою та навчально-виховним процесом у вищій школі, соціологів, а й психологів.

Велике місце серед праць з цієї проблематики посідають дослідження психологічних механізмів, які забезпечують інноваційний процес. При цьому існують різні визначення поняття "нововведення". Так, В.Томпсон визначає його як генерування, прийняття та впровадження нових ідей, процесів, продуктів, послуг [22].

І. Роджерс та Ф. Шумахер розглядають нововведення не стільки з позиції об'єктивної новизни ідеї, продукту тощо, скільки з точки зору сприйняття їхньої новизни споживачем, й визначають нововведення як ідею, практику або продукт, сприймані індивідом як нові [19].

І. Перлаккі вважає, що нововведення – це "комплексний процес сполучених з певною новацією змін у тому природному та соціальному середовищі, в якому здійснюється її життєвий цикл".

М.І. Лапін та Б.В. Сазонов визначають поняття нововведення через інноваційну діяльність, яка становить його сутність і має специфічну організацію: "виникаючи як

порушення "нормального" перебігу процесу та організаційних структур, вона розвивається до певної органічної цілісності – динамічної та такої, що взаємодіє з навколишнім середовищем – соціальним та речовинним" [5].

В.С. Дудченко тлумачить нововведення як новий для конкретних організацій спосіб розв'язання проблем [3].

У вітчизняній психології розрізняють поняття нововведення та інноваційного процесу як виникнення розробки, здійснення змін на практиці. А.І. Пригожин за предметним змістом розділяє всі нововведення на три групи:

1) організаційні (зміна стилю керівництва, налагодження нових зв'язків організації, нові форми стимулювання тощо);

2) технічні (оновлення техніки, впровадження нових технологій, опанування нової продукції тощо);

3) організаційно-технічні (наприклад, автоматизовані системи управління) [7].

Крім цього, існують терміни "сприйнятливість до інновацій" або "інноваційна сприйнятливість". Вони розглядаються як один з шляхів інтенсифікації інноваційних процесів в організації.

Але найчастіше зустрічається термін "ставлення до нововведень", за допомоги якого здійснюються спроби вивчити індивідуальні відмінності сприйняття новацій, різну міру участі в їх реалізації членів трудових колективів: "сприйняття будь-якого нововведення на сам перед визначене соціокультурними особливостями більш широкої сфери, специфічними відмінностями субкультур, які її складають. Сприйняття новації залежить від тих змін, які вона вносить в об'єктивне становище людей. Позначаються тут і індивідуальні особливості учасників нововведення (їхня позиція в соціальній структурі підприємства, рівень освіти, мотивація тощо).

На підставі цього можна пояснити причини різного ставлення (іноді навіть протилежного) до одного й того самого нововведення у різних людей.

Так, Т.В. Лобанова пропонує як критерій різного ставлення до нововведень діагностування здатності до творчості, що допоможе виокремити провідні типологічні тенденції опору новому й на основі цього здійснити класифікацію людей з різним ставленням до нововведень:

- творчі особистості;
- особистості з конформним стереотипом поведінки;
- особистості з поведінковим стереотипом суперництва;
- консервативно мислячі особистості;
- особистості із загостреною формою консерватизму [4].

О.С. Советова на підставі диспозиційної концепції В.О. Ядова здійснює спробу визначити, якою мірою ставлення до нововведень зумовлене особливостями самих інновацій, а якою – схильністю до нововведень, інноваційних установок особистості [9]. Дотримуючись тези про те, що схильність до сприйняття реальності і готовність діяти в ній певним чином мають складну структуру, диспозицію до нововведень автор розглядає як:

- 1) загальну схильність до нового;
- 2) схильність до нового у певній галузі діяльності;
- 3) конкретні установки на конкретне нововведення.

Перетворення загальної диспозиції до них може здійснюватися за всіма трьома напрямками з метою зміни установок особистості.

Залежно від ставлення керівників до інновацій нам вдалося виділити три типологічних групи:

- 1) високий рівень знань, пластичність мислення;
- 2) середній рівень знань, середній рівень ригідності;
- 3) "консерватори".

Перші дві групи істотно відрізнялися за своїм ставленням до інновацій, за висотою та швидкістю подолання психологічних бар'єрів. Ці дві перші групи були відповідно позначені як "новатори" та "суперечлива група, багато в чому визначувана зовнішнім впливом".

Таким чином, можна зробити висновок, що існує доволі різноманітна картина підходів до вивчення причин різного сприйняття інновацій. Але в останній час часто звертаються

до такого критерію успішності інноваційної діяльності, як інноваційний потенціал, який вивчають передусім як інноваційний потенціал організації, визначуваний як здатність організації до інноваційної діяльності, детерміновану співвідношенням відповідних умов і ресурсів організації та потрібних передумов для впровадження нововведення (Т.А. Еленурм, Ю.О. Прохоров). Розрізняють окремий інноваційний потенціал (стосовно конкретної новації) та загальний (здатність до інноваційної діяльності загалом).

Ю.О. Прохоров характеризує інноваційний потенціал з точки зору рівня спрямованості соціальної активності працівників [8]. Засадовим стосовно дослідження є шereg індикаторів, які описують організацію як відкриту систему. Серед них – цікавий для нас показник – "інноваційні можливості працівників". їх оцінка, як і все дослідження, має соціологічний характер і включає статево-вікову, освітню структуру, стаж роботи на підприємстві. Крім цього, оцінюються продуктивність діяльності працівників і задоволеність працею. Урахування цих та низки інших індикаторів, на думку автора, допомагає окреслити конкретні шляхи підвищення інноваційного потенціалу, що забезпечує успіх конкретного нововведення.

Крім цього, існує зв'язок інноваційного потенціалу з можливостями ухвалювати рішення, наявністю у керівництва попередніх ідей про вдосконалення виробничого процесу, високим рівнем взаємовідносин керівників з трудовим колективом, умінням колективно розв'язувати проблеми. Ймовірно, що перелік таких чинників буде специфічним для кожної організації. Але його знання та ефективний вплив на ці чинники дозволяють коригувати інноваційний потенціал і прогнозувати успішність інноваційної діяльності організації.

Незважаючи на розбіжності в літературі, які стосуються критеріїв ефективності впровадження нововведень, усі автори визнають необхідність перманентної інноваційної діяльності підприємств, грамотного, науково обґрунтованого навчально-виховного процесу у вищій школі. Ключовою

фігурою інноваційної діяльності стає суб'єкт управління психолого-педагогічним процесом або організацією (колективний чи індивідуальний) – споживачами нововведень. Функція регулювання інноваційних процесів перетворюється нині на специфічний і важливий різновид психолого-педагогічного управління та самоврядування.

М.І. Гус у структурі підготовленості керівників до інноваційної діяльності виокремлює такі чинники: розвинена здатність забезпечувати нормальний перебіг техніко-технологічних процесів (постачання, дотримання технології тощо), вміння працювати з людьми, організовувати роботу підлеглих (складання соціальних та виробничих планів і прогнозів, авторитет, уміння бачити перспективу й Створювати інноваційну атмосферу в колективі).

До досліджень у цьому напрямі необхідно віднести й працю М.В. Чигиринової, яка за допомоги тесту Дж. Келлі виявила й проаналізувала якісний склад конструктів керівників з високим інноваційним потенціалом [11]. Конструктом є суб'єктивний засіб, створений та сконструйований самою людиною, який перевірений нею на практиці і який допомагає їй сприймати й розуміти (конструювати) навколишню дійсність, прогнозувати та оцінювати події. Такими "професійно важливими" критеріями були такі:

1) "соціальна взаємодія" – висловлювання, в якому міститься вказівка на безпосереднє та тривале спілкування;

2) "енергійність" – теза, яка описує впертість, наполегливість, енергію, силу волі, виконавські якості (цілеспрямованість, ретельність тощо);

3) "залученість у життя" – висловлювання, яке характеризує ціннісні прагнення, активність (занурення у роботу, стурбованість долею інших, намагання все вдосконалити, схильність до нового тощо). Це підтверджує регулятивну функцію індивідуальних концепцій (системи суб'єктивних уявлень) особистості керівника в інноваційній діяльності.

На підставі всього сказаного спробуємо визначити оптимальну систему здібностей, умінь та навичок членів

суб'єктів психолого-педагогічної діяльності, необхідних для інноваційної діяльності, які в процесі активної психолого-педагогічної підготовки інтегруються в колективний інноваційний потенціал КСУ, здатний до своєї реалізації за умов творчої спільної інноваційної діяльності.

Іншими словами, інноваційні інновації являють собою не акт пізнання, а акт практичної зміни складної структури когнітивної діяльності.

Нововведення у психологічному плані – це зміни у середовищі, яке оточує людину, з яким вона безпосередньо взаємодіє і яке є значимим для її активності. Зміни у значимому середовищі неминуче призводять і до відповідних психологічних механізмів відображення, до регуляції поведінки та діяльності. Іншими словами, участь в інноваційному процесі передбачає наявність у членів КСУ певного набору особистісних механізмів, які сприяють змінам.

1. Механізми ідентифікації. Людина повинна віднести зміни до певних класів або еталонів, які сформовані у неї як суб'єктивне уявлення про об'єктивну реальність. Цей процес є складним і включає в себе когнітивний, конативний та емотивний аспекти.

Когнітивний аспект ґрунтується на процесі класифікації, на приєднанні нового об'єкта або явища до якогось класу, вже включеного до змісту свідомості особистості. Це завдання впізнання. Але когнітивний процес є складнішим у випадку, коли об'єкт нововведень виявляється настільки новим, що не улягає класифікації за елементами, наявними у досвіді людини. У цьому випадку відбувається створення, вироблення еталонів, нагромадження нового досвіду.

2. Механізми вироблення способів дії та вчинків, що відповідають наявній ситуації. Вироблення дій та вчинків включає в себе два плани: по-перше, засвоєння уявлень про дії та вчинки, тобто їх виконання за елементами, загалом суміщення дій, заміщення дій, форм контролю за ходом дій та їхнім результатом; по-друге,

відтворення дій та вчинків, які зводяться до вироблення вмінь та навичок діяти та здійснювати вчинки.

3. Механізми вироблення цінностей, ціннісних орієнтацій стосовно нововведень. Це ще складніший пласт, який включає оцінку міри складності опанування нововведення самим працівником; оцінку виробничої значимості нововведення; оцінку змін у змісті та напруженості праці, її умов при нововведенні; оцінку технологічних зв'язків, що виникли і на їх підставі міжособистісних відносин; оцінку праце-місткості та оплати праці; оцінку можливості реалізації особистих планів за умов нововведення; інтегральну, виважену оцінку, ґрунтовану на спрямованості особистості або на особливо значимому ситуаційному мотиві.

4. Механізми емотивні. До них належить вироблення ставлення до нововведень як фактів особистісно значимих. Емотивний аспект репрезентований передусім задоволеністю або незадоволеністю нововведенням та всіма обставинами, які з ним пов'язані.

Оскільки освоєння нововведення включає кілька етапів у структурі когнітивного та конативного аспектів, то до кожного з них може виявлятися своє ставлення, тобто локальний емоційний стан, своєрідні часткова задоволеність та часткова незадоволеність. У зв'язку з цим слід розрізняти причини процесуальні та ціннісні, які відображають формування ставлення до нововведень. Процесуальні причини незадоволеності, як правило, швидко усуваються. Ціннісні причини викликають усталену незадоволеність і здатні справити серйозний негативний вплив на впровадження нововведень.

Таким чином, кожне нововведення викликає в свідомості людини перебудову або принаймні підвищення психічної активності. Крім активності, яка виражається в механізмах зміни психіки та поведінки, інноваційний процес повинен відображати особистісні якості суб'єктів психолого-педагогічної діяльності, включених у нього, й

напрацювання специфічних групових новоутворень, які виникають у творчій спільній діяльності.

Загальні питання методології активної підготовки до інноваційної діяльності

Методологія являє собою теорію, метод і логіку істинного, наукового пізнання об'єктивних законів та явищ дійсності.

Засадовою вимогою методології при підході до вивчення будь-якого об'єктивного феномена є передусім різнобічність і конкретність дослідження цього явища, а також вивчення його на практиці та в розвитку.

Ці принципи, які впливають з реалізації загальної методологічної евристичної функції істинного пізнання, що відображає справжні, реальні закономірності буття явищ у природі та суспільстві, є вихідними для побудови наукового дослідження будь-якого рівня – і загальнометодологічного, і частково-методологічного.

Крім цього, роль методології взагалі (і загальної, і часткової) як єдиного методу пізнання полягає не тільки у вказівці на те, що повинна досліджувати конкретна наука, але й у виробленні таких способів, які б найкоротшим шляхом вели до виявлення сутності конкретного кола явищ. Іншими словами, у виявленні предмета та пов'язаних з ним методів дослідження певної конкретної науки.

Активна психолого-педагогічна підготовка або активне навчання як метод "форсованої" оптимізації соціально-психологічних якостей суб'єкта у своїх теоретичних витоках багато якими авторами безпосередньо пов'язується з науковим напрямом у західному людинознавстві, який дістав назву "гуманістична психологія", яка проголосила себе "третьою силою" у психологічній науці.

Зародившись в 40-ві роки й остаточно сформувавшись наприкінці 50-х років, гуманістична психологія як науковий напрям стосувалася передусім соціально-психологічних якостей особистості й виступила проти "сцієнтизму" як методу дослідження особистості, культивованого в надрах "традиційних" психологічних вчень (біхевіоризму та

фрейдизму), проти редукціонізму особистісного змісту та заперечення можливостей самовдосконалення особистості, канонізованих у концептах цих вчень. На противагу цьому гуманістична психологія головним предметом свого дослідження обрала цілісну особистість та її можливості саморозвитку, пов'язані з максимально повною реалізацією внутрішніх потенціалів. Особливістю гуманістичної психології є те, що до її концептуального та категоріального апарату ввійшли моральні категорії – любов, прихильність, дружба.

Найбільший методолого-теоретичний вплив на гуманістичну психологію справили три вчення:

- "розуміюча психологія" В. Дільтея, Ріккєрта, Шпрангера;
- "феноменологічна філософія" Е. Гуссерля;
- "філософський екзистенціалізм" Ж.-П. Сартра, С. К'єркегора та ін.

Якщо від перших двох вчень гуманістична психологія запозичила головний феноменологічний метод дослідження особистості як цілісного явища, то екзистенціалізм став її безпосереднім теоретичним підґрунтям.

Якщо вести мову про конкретні умови та соціальні ви-токи, в яких зароджувався цей науковий напрям, то з моменту її появи гуманістичну психологію можна розглядати як своєрідну ідейну відповідь людиноненависницькій ідеології фашизму – ідеології, яка, як відомо, "підняла на щит" філософські постулати таких апологетів граничного філософського індивідуалізму та волюнтаризму, як Ф. Шопенгауер та Ф. Ніцше.

Продовжуючи історико-філософські паралелі, доречно буде згадати, що серед найбільш послідовних опонентів індивідуалістичного, волюнтаристичного напрямку в етиці та філософії (передусім ніцшеанства), хоча вони й критикували його з позицій абстрактного гуманізму та ідеалістичних поглядів філософського християнства, були представники так званої "нової російської філософії" – Ф.М. Достоевський, В.С. Соловйов, М.О. Бердяєв та інші. їхні ідеї багато в чому були безпосередньою "передтечею" філософського

екзистенціалізму, який став, у свою чергу, методологічним підґрунтям гуманістичної психології.

Центральною тезою гуманістичної психології й розроблюваної в її межах "Я-теорії" є твердження, що сутнісна природа особистості, її квінтесенція полягає у внутрішньому біологічно зумовленому та успадкованому "організмичному досвіді" індивіда, його вихідному "Я", його "єстві", усвідомлення змісту якого ("затушованого" процесом соціалізації) забезпечує свободу діяльності та соціального вибору (тобто активну самореалізацію, самоактуалізацію, самовдосконалення).

Тому цільове призначення більшості різновидів практики активної психологічної підготовки саме й полягає у допомозі щодо здобуття суб'єктом свого "істинного" знання про самого себе, чого за реальних умов життєдіяльності через самостійне здійснення цього пошуку людина, на переконання прихильників цієї доктрини, здійснити не може.

Серед прихильників "гуманістичного" напряму у психологічній науці можна назвати багато відомих імен: Г. Оллпорт, С. Джерард, Р. Мей.

Великий вплив на розвиток гуманістичної психології та її "Я-теорії" справили ідеї Вільяма Джемса. Як відомо, реалізуючи функціоналістський підхід до розуміння психічної діяльності та для доведення єдності та цілісності цього психічного функціонування, він уперше в психології гіпотетично ввів категорію "Я", яка діставала у нього багато в чому соціальний зміст. Ідеї В. Джемса про суспільну природу психічного та його внутрішнього суб'єктивного "ядра" отримали подальший розвиток, зокрема, у концепції "дзеркального Я" Чарльза Кулі та інтеракціоністській теорії Джорджа Міда.

Проте практичне втілення теорії гуманістичної психології у сучасному її стані найчастіше пов'язують з трьома іменами – це Абрахам Маслоу [16], Карл Роджерс [18] та частково Курт Левін [15].

Але якщо А. Маслоу можна назвати "методологом" цього руху, то К. Роджерса та К. Левіна можна вважати

фундаторами двох його головних прикладних напрямів, які умовно можна розділити на такі:

а) напрям, орієнтований на "зростання" особистості, який спирається на теоретичну та практичну "спадщину", репрезентовану в працях К. Роджерса [17].

б) напрям "організаційного розвитку", засадовими стосовно якого є ідеї, сформульовані К. Левінім [15].

Працюючи незалежно один від одного, вони майже одночасно дійшли схожих висновків, які започаткували обсягову сучасну практику активного соціального навчання.

До перших за часом слід віднести праці К. Левіна. Як відомо, у заключний період своєї наукової діяльності він цілком присвятив себе вивченню механізмів, закономірностей і феномену групоутворення, дослідженню ефективності різних стилів керівництва групою, питань впливу групи на окремих її членів. Крім того, встановивши, що рішення групи надійніше та всталеніше змінює поведінку її членів, ніж індивідуальні рішення зокрема, К. Левін та його учні винайшли ефективний метод зміни установок учасників – групову дискусію, яка для досягнення цих цілей повинна відбуватися в атмосфері співробітництва, взаємодопомоги, довіри та відкритості. Пізніше цей метод під назвою "Т-групи" став з 1947 року успішно застосовуватися учнями К. Левіна – Л. Бредфордом та Дж. Джиббом – як провідний метод активного соціального навчання [13].

Зорієнтований на "виробничі", "організаційні", "прикладні" завдання, цей напрям практичної роботи (особливо на початку свого шляху) вбачав своє головне завдання у вихованні передусім оптимального керівника, максимальною мірою адаптованого до умов своєї професійної діяльності, такого, що культивує колегіальний, демократичний стиль управління – особистості, яка б усебічно заохочувала ініціативу та творчість у підлеглих, які побоюються за свій авторитет, мала б здатність бачити й приймати людей такими, якими вони є, й допомагати їм розвивати їхні можливості.

Але для цього особистість сама повинна мати певні якості: самоприйняття, впевненість у собі, адекватну самосвідомість.

Процес, за допомоги якого особистість стає настільки впевненою та такою, що знає про себе, А. Маслоу назвав самоактуалізацією [6]. Це, за словами А. Маслоу, означає становлення свого "Я", яке дійсно притаманне індивідові, здобуття людиною всього того, що потрібно для того, щоб повноцінно жити. А. Маслоу відзначає, що це не завершений стан, а процес – процес постійний, який є засадовим стосовно буття й полягає у "відкритті" свого власного внутрішнього природного змісту, свого суб'єктивного "стрижня", свого істинного "Я", відповідно до якого людина й повинна будувати життєдіяльність. Людина обов'язково повинна бути "відкритою" для прийняття свого феноменального "Я", свого "єства". Така особистість, на думку А. Маслоу, має здатність робити істотний внесок у позитивний розвиток особистості, у характері інших людей – іншими словами, вона характеризується високим соціальним потенціалом.

Подібно до А. Маслоу, К. Роджерс розглядає людину, яка має так само вихідну природну тенденцію до самореалізації. Але до своїх теоретичних висновків та концептуальних побудов він дійшов радше емпіричним шляхом – на підставі багаторічної психотерапевтичної практики та свого власного оригінального підходу до психотерапії, яку він назвав "терапією, центрованою на клієнті".

Почавши, як і більшість його колег, з індивідуальної психотерапії, К. Роджерс наприкінці 40-х років зацікавився (не без впливу соціальної психології, що швидко прогресувала) потенційними можливостями соціальної реальності – малої групи – як джерела позитивних особистісних змін. Застосувавши свої теоретичні концепти для обґрунтування принципів організації та норм групової взаємодії, він поширив їх не тільки на клінічні умови. Його ідеї виявилися релевантними при їх адаптації й щодо більш широкого

соціального контексту – а саме для "форсованого" соціально-психологічного "зростання" практично здорової особистості, яке відбувається через недирективне спілкування в "енкаунтер-групі" ("групі зустрічей", "групі відкритого спілкування"). Термін "енкаунтер" уперше ввів К. Роджерс. Надзавданням діяльності цих груп є створення атмосфери "безумовно позитивних відносин між учасниками", безперечного прийняття та взаємодопомоги, обстановки довірного та спонтанного спілкування між ними тощо. Як вважає К. Роджерс, засвоєні та прийняті особистістю, ці норми у подальшому стануть її внутрішнім надбанням і визначатимуть її поведінку. "Якщо індивіди, – пише він, – використовуватимуть тільки безумовну позитивну оцінку стосовно один одного, а не умовну, то їхня самооцінка також буде позитивно безумовною, тобто конгруентною своїм "організмичним підвалинам" – тільки у цьому випадку суб'єкт буде оптимально психологічно та соціально адаптованим, саморегульованим і матиме можливості повноцінного функціонування" [2].

Ще один напрям практичної роботи, який стоїть на таких самих теоретичних позиціях (але репрезентований у дещо іншому методичному "оформленні", пов'язаний з використанням технік на невербальну взаємодію), націлених на те, щоб допомогти людині зрозуміти свої проблеми, пов'язані з особистісним функціонуванням та спілкуванням з іншими людьми. Мотивом для включення невербальних методик у загальну програму психолого-педагогічної підготовки є емоційна насиченість та більша порівняно з вербальною мовою спонтанність, а отже, правдивість мови поз, тілесних рухів, експресії.

Найбільший авторитет у цій галузі, У. Шутц, постійно загострює стару проблему зв'язку "душі" та "тіла", вважаючи, що у більшості випадків зовнішні тілесні прояви можуть безпосередньо вказувати на ті чи ті емоційні стани й навіть особистісні особливості людини, в тому числі й патологічні. У. Шутц вважає, що психологічні установки

впливають на певні жести та індивідуальні особливості функціонування тіла [20].

Але якщо спосіб, за допомоги якого особистість ходить, сидить, рухається, якщо її "мова тіла" вказує на настрій та індивідуальні особливості особистості, на її здатність установлювати контакти з іншими людьми, то тоді повинні бути прийоми, які змушують особистість змінюватися за допомоги зміни своєї "мови тіла", що допоможе людям усвідомити свої проблеми, пов'язані з організацією більш продуктивних контактів з іншими.

За час свого існування "енкаунтер-групи" пройшли певний шлях становлення, що відбилося і в назвах напрямку: "сензитивний тренінг", "тренінг-група" або "Т-група" тощо. На сьогодні виокремлюються понад десять відомих напрямів активної психолого-педагогічної підготовки, об'єднаних під загальною назвою "енкаунтер-групи", – це Т-групи, психодрама, гештальттерапія, трансактний аналіз, групи особистісного зростання, марафон та ін.

Дж. Джибб розділяє всі різновиди "енкаунтер" на дев'ять головних, розташовуючи їх у послідовності залежно від міри близькості до психотерапевтичних груп, з одного боку, та до "традиційного" формалізованого навчання – з іншого.

Головним формотворним принципом більшості "енкаунтер-груп" є коло, в якому учасники можуть "довільно сидіти, невимушено спілкуючись на відстані стосовно один одного, індивідуально прийнятній для кожного".

Всі різновиди "енкаунтер-груп" відбуваються у двох головних формах: груповій дискусії та ігровій взаємодії. Питомо вага кожної з цих форм у загальному процесі є різною залежно від цільових орієнтацій конкретних програм навчання.

Групова дискусія, асоційована часто-густо з методом Т-груп, визнається провідною стосовно решти методів активного соціально-психологічного навчання. Предметом обговорення та дослідження у груповій дискусії є висловлені "мовою суб'єктивних почуттів та відчуттів" особливості

міжособистісних взаємовідносин (які є аналогом реальних відносин), які формуються між учасниками групи на підставі механізму "зворотного зв'язку" з приводу ситуації "тут-і-тепер".

Вирішальною умовою успішності Т-групи та ефективного досягнення цілей тренінгу є забезпечення оптимальної роботи головного "навчального" механізму об'єктивного "зворотного зв'язку". Для цього необхідне дотримання принаймні трьох обов'язкових умов:

1. По-перше, особливо на початковій стадії існування групи, потрібно створити хоча б невелике напруження та стан тривоги у учасників процесу, щоб акумулювати "енергію" для всієї подальшої роботи щодо дослідження та перебудови міжособистісних та внутрішньоособистісних відносин. Передбачається, що тривога виникає тоді, коли індивід потрапляє до нових нормативних умов групи й виявляє, наскільки неадекватними та обмеженими були його попередні установки та методи інтеракції. Але цей стан тривоги й невпевненості саме й стимулює спонтанну активність та інтеракцію членів групи, що приводить у кінцевому підсумку (якщо група є успішною) до набуття ними нового позитивного соціального досвіду.

2. Другим елементом, який гарантує ефективну роботу "зворотного зв'язку" й полегшує відкрите висловлювання почуттів, є те, що К. Шейн та У. Бенніс називають кліматом "психологічної безпеки" [12], а Л. Бредфорд та інші – "вседозволеністю" та "всепозволеністю" [13]. Це означає, що з будь-якого питання, нехай то буде конкретна дія індивіда або факт відкриття ним своїх потаємних бажань, група завжди повинна відповідати "підтримувальним" і не оцінюючим способом. Кожний учасник повинен знати, що ця безпека необхідна для того, щоб стати здатним висловлювати свої почуття, знімати захисти, не боятися експериментувати з новими способами інтеракції, які є більш ефективними, але були раніше недоступними за реальних умов діяльності.

3. Третім вирішальним і принциповим моментом є те, що кожний учасник "енкаунтер-групи" має абсолютну свободу вибору як стосовно рішення про міру включення в процес групової інтеракції, так і стосовно міри використання ефектів навчання (якщо такі є) у реальній життєвій ситуації.

До ігрових методів навчання можна віднести ситуаційно-рольові ігри, що походять з психодрами Дж. Морено, а також техніки на невербальну взаємодію, які дістали серйозне теоретичне та методичне обґрунтування у працях таких вчених, як Ф. Александер, Б. Гунтер, А. Ловен, І. Рольф, У. Шутц [20].

Одним з головних чинників, які впливають на успішність групового та особистісного розвитку в "енкаунтер-групах", є її керівник (тренер, фасилітатор). Він є своєрідною моделлю оптимальної поведінки для учасників групи, зразком для наслідування, позаяк саме він задає норми та правила поведінки в групі. Відповідно до різної орієнтації, різної прихильності до кожної із зазначених нижче функцій виокремлюють шість типів стилів керівництва "енкаунтер-групою": "енергізатор", "постачальник", "соціальний інженер", "неупереджений", "анархіст", "менеджер".

Проте немає вірогідних доказів того, який з тренерських стилів є найбільш ефективним.

За всієї багатоманітності наявних підходів усі їхні автори весь сенс і кінцевий результат "групового зростання" вбачають у кінцевому підсумку в створенні атмосфери довіри, взаємного прийняття, взаємодопомоги та близькості між членами групи. Проте шляхи досягнення цього стану тлумачаться по-різному. Розглянемо деякі з найбільш відомих концепцій розвитку Т-групи.

1. Позиція У. Бенніса та Х. Шеппарда багатьма визнається як найбільш всебічна й полягає в тому, що Т-група наприкінці свого розвитку повинна досягти рівня зрілої соціальної системи, яка характеризується станом "концесійної валідності". "Концесійна валідність" належить до такого стану групового буття, в якому існує

взаєморозуміння та прийняття членами групи один одного такими, якими вони є. У результаті створюється така довірча обстановка, яка надає людям можливість довідатися про себе, що вони в змозі бути відкритими та автентичними, щирими один з одним у справах, які важливі для них і як для індивідів, і як для членів цілісної соціальної реальності (групи). Автори вважають, що розвиток усіх груп (а не тільки Т-груп) відбувається на підставі двох послідовних фаз, які детермінують і зміст тем групової дискусії в Т-групі: а) "авторитету" та б) "близькості" ("інтимності"). Кожна з них має три субфази.

2. Т. Міллз дотримується позиції, що процес та діяльність групи навчання можуть бути пояснені найкращим чином у термінах життєвого циклу – від виникнення групи до її розпаду [14]. "Життєвий цикл" має п'ять принципових стадій:

- 1) зустріч;
- 2) визначення меж та моделювання ролей;
- 3) угода стосовно місцевих нормативних систем (вироблення групових норм);
- 4) продукція (результат групової діяльності);
- 5) розпад.

Кожний період у циклі ставить певне завдання перед учасниками й породжує специфічний різновид діяльності, який має результатом вироблення особливої нової групової якості. Оскільки групові якості перебувають у постійному розвитку, вони дають живлення для розвитку всього циклу через постановку нових проблем та питань, які необхідно розв'язати. Результатом цього є поява нових якостей, які характеризують більш високий рівень групового розвитку, що, в свою чергу, ставлять нові питання – і так відбувається весь час, за допомоги чого й утворюється циклічний процес, що розвивається.

3. Ідеї К. Роджерса про механізми розвитку груп навчання дуже відрізняються від розглянутих вище концепцій. Автор фокусується майже повністю на особистісних та міжособистісних проблемах і не звертає

уваги на групу як соціальний механізм. Він просто описує спостережувану ним послідовність подій у розвитку груп, які починаються із зіставлення групового тиску й завершуються, за сприятливого результату, на тлі взаємного прийняття один одного членами групи, висловлювання позитивних почуттів і відносин близькості між ними.

4. У. Шутц засадовим стосовно своєї концепції групового розвитку робить поняття структури особистісних потреб – це потреби в інклюзії, контролі, афекції. Згідно з цим автором, група також проходить аналогічні етапи у своєму розвитку, тобто етапи включення, контролю та прив'язаності (любви, близькості).

У випадку з розпаду групи її рух йде у зворотній послідовності. За всіх методичних та теоретичних недоліків підхід У. Шутця становить певний інтерес, позаяк він – один з небагатьох, хто, по-перше, спробував пов'язати між собою за допомоги єдиних категорій особистісне "зростання" та груповий розвиток, по-друге, заслугою його є те, що він розробив стосовно кожної з трьох категорій релевантні практичні прийоми та техніки, які полегшують проходження цих стадій групового та особистісного розвитку в "енкаунтер-групах".

5. Р. Голембієвський вважає, що рушійною силою розвитку в Т-групах є неперервна боротьба членів групи. Хоча не обов'язково гостра, а за встановлення клімату з високою мірою комунікативної свободи, яка, у свою чергу, призводить до більшої відкритості, довірчості відносин між членами Т-групи, меншого побоювання прийняття ризику. Сенс збільшення комунікативної свободи Р. Голембієвський ілюструє моделлю Дж. Лафта, який назвав її "Jogary Winow" й призначив для пояснення можливих альтернатив у діадному спілкуванні (Див.: Табл. 1.2).

Ця модель передбачає, що комунікативна свобода підвищується з розширенням "публічної арени" на ґрунті процесу взаємного саморозкриття членів Т-групи та принципу "зворотного зв'язку".

Таблиця 1.2

Зони комунікативної свободи

	Знання себе	Незнання себе
Знання іншого	Зона "публічної арени"	Затемнена зона
Незнання іншого	Відкрита зона	Зона невідомості

6. Погляд Дж. Джибба на зростання групи фокусується на вирішальних відносинах між потребою скорочення захистів та збільшення довірчих відносин при створенні продуктивних ситуацій для особистісного навчання. Автор вважає, що головною перешкодою до особистісного розвитку, до прийняття себе та інших є суспільні відносини у сучасному суспільстві та культурі, які немовби "видають премії" відносинам недовіри, захисту, закритості. Т-групи саме й є альтернативою цим відносинам і надають можливість утверджуватися відносинам взаємного прийняття та взаємодопомоги в обстановці максимальної довіри та відкритості учасників групи.

Т-група у своєму розвитку має справу з чотирма головними проблемами:

- 1) прийняття, від якого бере початок турбота про включення в групу;
- 2) поточний стан, від якого беруть початок відносини з приводу прийняття того чи того рішення;
- 3) цілі, від яких беруть початок питання продуктивності;
- 4) контроль, від якого беруть початок завдання організації [10].

Тією мірою, якою ці завдання не будуть розв'язані, поведінка членів у групі залишатиметься обачливою та "захисною". Ключем до продуктивного розвитку групи є утвердження відносин взаємного прийняття та довірчої атмосфери.

Ми розглянемо деякі підходи до пояснення закономірностей і механізмів групового розвитку. Другий бік програми повинен стосуватися пояснення особистісних змін за допомоги досвіду спілкування в "енкаунтер-групах". Тут так

само, як і при аналізі групових процесів, існують різні й іноді важко зіставні між собою точки зору.

1. К. Левін описує процес, за допомоги якого індивід навчається, змінюється або робить вибір у групі, через спеціальні терміни: "розморожування", "зміна", "перерозморожування".

Тут передбачається, що більшість людей приходить у групу з уже сформованим, певним стажем поведінки на підставі попереднього особистого досвіду. Вони стають частиною такої соціальної системи, де завчені в минулому багато які поняття та способи інтеракції стають непродуктивними. Вплив цієї ситуації є таким, що розвивається напруження, викликане виниклою потребою у зміні (ситуація А). Люди відповідають на цей стан потреби у зміні різними способами. Вони можуть спробувати розкритися, отримавши "зворотний зв'язок" один від одного (ситуація Б), зробити вибір і випробувати різні поведінкові модифікації при розв'язанні комунікативних завдань (ситуація В), щось з цієї нової інформації про самих себе та про інших затвердити й закріпити, зробити частиною свого нового поведінкового репертуару (ситуація Г). І цей процес триває, доки група продовжує стояти перед лицем нових проблем.

2. Д. Дженкінс, учень К. Левіна, зробив чотири припущення стосовно механізмів процесу навчання в групі:

1) у груповій ситуації особистість повинна відчувати почуття безумовної безпеки;

2) проте індивід повинен відчувати також і почуття певного дисбалансу, порушення внутрішньої рівноваги;

3) те, що відбувається, він повинен сприймати як певний різновид виклику самому собі;

4) цей виклик використовується особистістю, щоб розпочати процес розкриття [23].

Д. Дженкінс застерігає учасників і тренерів від "реальної небезпеки", яка полягає в тому, що часто-густо доволі успішно особистість підводиться до моменту розкриття, але саме тоді, коли вона "розкривається", їй кажуть про це. Навіть якщо розкриття відіграло важливу

роль, ефект його стає значно слабшим, позаяк індивідові не дозволяється зробити своєї власної інтерпретації важливості набутого нового досвіду, таким чином, він не може зробити його своєю повною внутрішньою власністю, повною мірою інтегрувати його.

3. Модель К. Роджерса є зорієнтованою на процес "тут-і-тепер", тобто є здатною до адекватної інтерпретації своїх почуттів у світлі радше поточних подій у групі, ніж її попереднього досвіду. "Новий чуттєвий досвід", досвід нових переживань безпосередньо пов'язується з недирективним стилем керівництва групою.

Процес, описаний К. Роджерсом, починається із стану мінімального знання суб'єкта про самого себе. Метою процесу є створення таких умов, за яких особистість буде в змозі жити, відчувати й сприймати себе адекватно такою, якою вона є насправді. Крім того, як вважає К. Роджерс, створення такого клімату забезпечуватиме зростання особистості вже тому, що будь-яка особистість має свою апріорну внутрішню схильність до нього.

4. Як уже відзначалося вище, згідно з У. Шутцем зміна особистості здійснюється послідовно на трьох рівнях, мірою задоволення її трьох головних істиноподібних міжособистісних потреб – включення, контролю, любові – в ході розвитку групи [21]. Стану повного задоволення, "радості" особистість досягає тільки тоді, коли досягає гнучкого балансу та оптимального співвідношення кожної з цих сфер у відносинах між собою та іншими людьми. Навпаки, без задоволення хоча б однієї з них особистість не може бути повністю щасливою, тому метою групи і є створення такої обстановки, в якій ці якості дістали б максимальну реалізацію.

5. К. Хемпден-Турнер розвиває так звану відкриту циклічну модель навчання і психічного розвитку. Її головними компонентами є:

1) вихідна, "переддосвідна" компетентність кожного учасника стосовно самого себе, яка складається з інди-

відуальних особливостей його свідомості, ясності ідентифікації із значимими іншими та міри самооцінки;

2) у процесі роботи Т-групи суб'єкт постійно інвестує, вкладає, виявляє й випробовує свою компетентність стосовно зовнішнього оточення. Час від часу це інвестування сполучене з певною мірою ризику через появу інформації, яка перебуває поза межами його суб'єктивної компетенції;

3) ризик наявний тоді, коли суб'єкт здійснює спроби "наведення мостів" між своїм "Я" та іншими людьми; успішність спорудження таких "мостів" визначається, з одного боку, мірою відкритості поведінки суб'єкта, а з іншого – тим, наскільки ця поведінка має позитивний резонанс та позитивний "зворотний зв'язок" у інших учасників групи. У протилежному випадку ситуація розвиватиметься конфліктно;

4) якою б не була природа "зворотного зв'язку" (позитивною чи негативною), суб'єкт все одно модифікуватиме свою свідомість, ідентифікацію та самооцінку (тобто набуватиме нового соціального досвіду, навчатиметься), і цей процес здійснює повний цикл, щоб відтак розпочатися знову.

Але цей цикл може бути спрямований угору по спіралі, якщо відбувається розширення досвіду навчання, а також, навпаки, униз, тобто бути згорнутим при регресованих випадках реакції від інших. У першому випадку змінюваний екзистенційний стан особистості як результат ефективного та успішного інвестування стимулюватиме мотивацію для подальшого інвестування та ризику.

Вважають, що всі етапи цього циклу є загальними й характерними для ситуації групового навчання і найбільш яскраво виявляються та демонструють свою спільність тоді, коли група розвивається у напряму розподілу її учасниками інтимності та тепла, які, у свою чергу, полегшують реалізацію об'єктивного "зворотного зв'язку" і зменшують міру ризику.

Ми висвітлили лише найзагальніші підходи до пояснення причин та механізмів групового та особистісного

зростання. Проте існують дослідження не менш важливих, але більш окремих проблем – дослідження, пов'язані з вивченням ролі та функцій керівника, проблем оптимальної групової композиції та багато яких інших, які, проте, так чи так впливають на успішність процесу "групового навчання".

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Творчий викладач, учитель, вихователь має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати і переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структуризацію досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога.

Процес упровадження педагогічних інновацій, творчий пошук суттєво залежать від морально-психологічного клімату у науково-педагогічному колективі ВНЗ, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та естетичних умов праці. В організації інноваційних пошуків важливим є вибір актуальної науково-педагогічної теми, чітке формулювання мети і завдань творчої діяльності як усього колективу, так і кожного педагога зокрема, оптимальний розподіл і корпоративна праця.

Процес упровадження інновацій доцільно розподілити на основні етапи, врахувавши теоретичну та практичну підготовку викладачів. На підставі всебічного аналізу необхідно своєчасно коригувати темп та зміст оновлення педагогічного процесу, накреслюючи нові перспективи роботи.

Слід подбати про науково-методичне обґрунтування інновацій, залучення до їх упровадження авторитетних, творчих педагогів, які можуть подолати супротив педагогічної спільноти. У таких випадках необхідним є створення спеціальних груп кваліфікованих, творчих, ініціативних викладачів, які візьмуть на себе відповідальність щодо

аналізу та апробації передового досвіду, систематичного відбору ефективних ідей, технологій, концепцій, які можуть бути упровадженими в педагогічну практику. Такий підхід дає змогу об'єднати зусилля авторів педагогічних нововведень із зорієнтованими на інноваційну діяльність педагогами, створити сприятливе інноваційне середовище.

Література

1. Гус М.И. Взаимообусловленность инновационной активности и качества управленческого труда // Проблемы управленческих нововведений и хозяйственного экспериментирования. – Таллин, 1981. – С. 215 – 217.
2. Данільєв А.О. Глобалізація сучасного світу: сутність процесу // Освіта на Луганщині, № 1 (22), 2005. – С. 33-37.
3. Дудченко В.С. Инновационная игра как метод исследования и развития организации // Нововведения в организациях. – М: Издание ВНИИСИ, 1983. – С. 54 – 69.
4. Лапин Н.И., Сазонов Б.В. Человеческий фактор в нововведениях // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. – № 4. – С. 64 – 72.
5. Лобанова Т.В. Психология сопротивления новому в научных и управленческих коллективах // Научная организация труда и управления в научно-исследовательских и проектных учреждениях: Материалы семинара. – М., 1986. – С. 132 – 135.
6. Маслоу А. Маслоу о менеджменте /Пер. с англ.- СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
7. Пригожин А.И. Социальные проблемы автоматизации цементного производства ("анализ случая" внутриорганизованного процесса нововведения) // Социологические проблемы интенсификации социально-экономического развития. – М.: Издание ВНИИСИ, 1987. – Вып.7. – С. 4 – 29.
8. Прохоров Ю.А. Проблемы оценки инновационного потенциала организации // Социологические проблемы интенсификации социально-экономического развития. – М.: Издание ВНИИСИ, 1987. – Вып.7. – С. 59 – 69.
9. Советова О.С. К проблеме обобщенности – дифференцированности инновационных установок //

Актуальные проблемы социальной психологии; Тезисы научных сообщений Всесоюзного симпозиума по социальной психологии. – Кострома, 1986. – Ч.3. – С. 76 – 77.

10. Третьяченко В.В., Левченко О.А. Психологическая культура организаций (психолого-педагогический аспект). – Луганск: изд-во ВНУ им. В.Даля, 2002. – 224 с.

11. Чигиринова М.В. Психологические средства повышения инновационного потенциала руководителя: Автореф. дис...канд. психол. наук. – Харьков, 1989. – 24 с.

12. Bennis W., Sheppard H. Patterns and Vicissitudes in T-group development // T-group theory and laboratory method. – N.Y., 1964. – P.248 – 278.

13. Bradford L., Gibb J., Benn K. T-group // Theory and Laboratory Method. – N.Y., 1964. – 498 p.

14. Jackson F., Messick S. The person, the product and response: conceptual problems in the assessment of creativity // Creativity and learning. – Boston, 1967. – P. I – 19.

15. Lewin K. Group decision and social change // Reading Social Psychology / Ed. by T.Newcomb, EHartley. – N.Y., 1947.

16. Rogers C. A Theory of therapy, personal and interpersonal relationships as developed in the client-centred frame work // Psychology. A study of science / Ed. by S.Koch. – N.Y., 1959. – Vol.3. – P. 185 – 256.

17. Rogers C. Client-Centred Therapy. – Boston, 1951. – 432 p.

18. Rogers C. Encounter groups. – Harmonds worth, 1975. – 174 p.

19. Rogers E.M., Shoemaker F.F. Communication of Innovations. A cross-cultural approach. – N.Y.: Free Press, 1971. – 476 p.

20. Schutz W.C. Expanding Human Awareness. – N.Y. 1967 – 220 p.

21. Smith H.C. Sensitivity Training: The scientific understanding individuals. – N.Y., 1973.

22. Tompson V. Bureaucracy and innovation // Administrative Science Quarterly. – 1965. – June. – P.2 – 11.

23. Wallach M., Kogan N. A new look of creativity-intelligence distinction // Journal of Person. – 1969. – P. 348 – 369.

РОЗДІЛ II. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ ІННОВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ

Осадчий М.М., кандидат
фізико-математичних наук,
професор кафедри
математичного аналізу
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з математичного аналізу

Національна програма розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті наголошує, що пріоритетом розвитку вищої освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [1].

Нині пояснювально-ілюстративне навчання замінюється активно-пізнавальною самостійною діяльністю студента, а одним із ключових моментів таких змін є впровадження в навчально-виховний процес комп'ютерних інформаційно-комунікаційних технологій. У нових умовах інформатизації суспільства та інтелектуалізації всіх видів діяльності підготовка фахівця з будь-якої сфери діяльності потребує пошуку нових шляхів модернізації такої підготовки.

Удосконалення якості підготовки фахівця неможливо без інформатизації освіти, що вимагає застосування в навчальному процесі вищої школи сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Унаслідок гармонійної взаємодії сучасних інформаційних технологій з базовими принципами традиційної освіти відкриваються широкі можливості перегляду принципів і методів навчання математики.

Провідним завданням вищої школи сьогодні є підготовка студентів до життя в інформатизованому суспільстві. Інформаційну культуру потрібно розглядати як невід'ємну складову загальної культури та освіти фахівця. В інформаційному суспільстві комп'ютер стає звичайним робочим інструментом фахівця будь-якої галузі діяльності, особливо у процесі підготовки майбутніх учителів математики.

Одним із фундаментальних розділів математики є математичний аналіз, що входить у загальний курс вищої

математики в більшості ВНЗ України поряд із іншими розділами математики, такими як аналітична геометрія, теорія диференціальних рівнянь, теорія ймовірностей тощо. Для майбутніх учителів математики математичний аналіз викладається окремим курсом і входить до циклу професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки. Мета і завдання цієї навчальної дисципліни полягає в оволодінні студентами класичними методами математичного аналізу, теоретичними положеннями та основними методами застосування математичного аналізу в різноманітних задачах математики і механіки.

Вимоги до математичної освіти на сучасному етапі зазнали деяких змін, а саме: зменшилася кількість годин з деяких предметів, введено нові навчальні дисципліни, поява яких продиктована практичною необхідністю прикладного застосування математики. Тому на сучасному етапі навчальний процес математичних дисциплін неможливий без застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій має бути педагогічно виправданим, розглядатись насамперед у контексті педагогічних переваг, які воно може дати порівняно з традиційною методикою. Програмна підтримка повинна сприяти досягненню педагогічних цілей шляхом використання комп'ютерних засобів для ілюстрації математичних понять, демонстрації застосування математичних методів дослідження різноманітних процесів і явищ, проведення чисельного експерименту, створення і вивчення інформаційних та математичних моделей різноманітних процесів.

Програмою з математичного аналізу передбачено лекційні та практичні заняття, зміст яких охоплює диференціальне числення однієї та кількох змінних, інтегральне числення однієї та кількох змінних, числові та функціональні ряди.

Однією з найпоширеніших форм навчання у вищих навчальних закладах освіти є лекція. Розрізняють кілька типів навчальних лекцій, наприклад, В. Оконь їх розподіляє на традиційні (зміст матеріалу дається в готовому для запам'ятовування вигляді), проблемні (аналізується певна наукова або практична проблема) і пояснювальні (грунтуються на поєднанні пояснювальних фрагментів лекції з відповідями слухачів або виконанням ними певних теоретичних чи практичних завдань).

Найчастіше використовують традиційні лекції ілюстративного / презентативного характеру, коли метою є виклад максимального обсягу інформації за відведений час. У процесі викладання таких лекцій доречним є використання інформаційно-комунікаційних технологій, наприклад, використовуючи презентації при викладі лекційного матеріалу. Такі презентації допоможуть викладачеві зекономити час на побудові рисунків та представленні у письмовому вигляді громістких формул.

Практичні заняття є важливою формою навчання у вищій школі, адже саме під час виконання завдань студент оволодіває необхідними практичними навичками. З метою активізації роботи студентів доцільно і під час практичних занять з математичного аналізу використовувати інформаційно-комунікаційні технології навчання.

Сьогодні розроблено значну кількість програмних засобів, які можна використовувати під час вивчення математичного аналізу. Це такі програми, як GRAN, MathCAD, 3D Plotter, Advanced Grapher, СКМ та інші.

Advanced Grapher – це потужна, але легка в використанні програма для побудови графіків, креслення кривих і обчислення функцій. Вона дозволяє працювати в декартовій системі координат, будувати параметричні функції, графіки, рівняння. Можливості обрахунків: нулі і екстремуми функцій, перетин, похідні, рівняння нормалей, числове інтегрування (рис.1.1.)

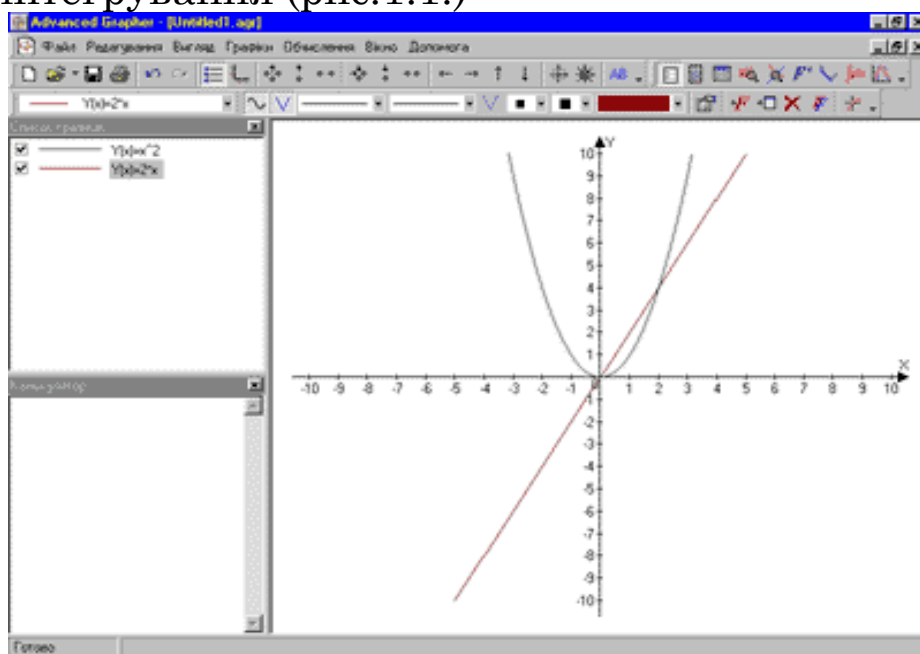


Рис. 1.1

Використання Advanced Grapher дозволить навчити студентів установлювати взаємозв'язок графіка функції та її

властивостей – неперервність, точки розриву, проміжки зростання та спадання, знакосталості, опуклості, найбільше та найменше значення, точки максимуму, мінімуму, перетину, використовуючи для цього математичний апарат похідної і границь функції.

Наприклад, при вивченні теми “Геометричні та механічні застосування подвійних інтегралів”, викладач може запропонувати студентам побудувати рисунок до задачі: Обчислити об’єм тіла, обмеженого поверхнями $z = x^2 + y^2$; $y = 1$; $y = x^2$; $z = 0$. Кожен студент має можливість самостійно обрати програмний засіб, за допомогою якого він буде виконувати завдання. Виконання таких завдань є корисним для майбутніх учителів математики оскільки, по-перше, це допоможе їм наочно побачити поверхню, площу якої потрібно знайти; по-друге, це стане їм у нагоді в майбутній професійній діяльності.

Системи комп’ютерної математики (СКМ) – програмні засоби за допомогою яких можна досить швидко і якісно виконати чисельні обчислення, аналітичні перетворення, побудувати дво- та тривимірні графіки. Ці засоби сьогодні знайшли широке використання у науці, техніці та освіті. З 90-х років СКМ використовуються в системах середньої освіти Австрії, Словенії, Німеччини, Франції, Італії, Португалії та інших країн.

Вибір СКМ для навчання математики залишається за викладачем. Лідерами серед СКМ є системи Maple та Mathematica. На жаль, сьогодні вони є комерційними продуктами. Проте, існуючі вільнопоширювані СКМ (до них належать Maxima, SAGE) практично нічим не поступаються згаданим системам. У них реалізовано багато команд для перетворення та спрощення алгебраїчних виразів, диференціювання функцій, обчислення невизначених і визначених інтегралів, скінченних, нескінченних сум і добутоків, розв’язування алгебраїчних і диференціальних рівнянь, їх систем, знаходження границь функцій тощо.

Завдяки значній кількості команд та послуг СКМ для розв’язання досить широкого класу математичних задач з візуалізацією основних етапів розв’язування, ці програмні засоби можна з успіхом використовувати у процесі навчання математичного аналізу в університетах. А саме, для:

- візуалізації абстрактних математичних понять,

включаючи можливість анімації графічних зображень;

- виконання громіздких рутинних обчислень з наперед заданою точністю;
- здійснення символічних перетворень для спрощення виразів, доведення тотожностей, тверджень;
- проведення комп'ютерних експериментів, дослідження математичних моделей реальних практичних задач;
- створення електронних документів математичного змісту, що містять текст, графічні ілюстрації, результати обчислень, гіперпосилання на інші документи та ресурси Інтернету тощо.

СКМ можна застосовувати при вивченні таких тем: границя числової послідовності, границя функції, похідна функції, дослідження функції на неперервність, монотонність, обернена функція, інтеграл та його застосування, розв'язування різних типів рівнянь, нерівностей, їх систем тощо. Використання СКМ також дає можливість розглянути теми, які потребують виконання значного обсягу обчислень (наприклад, при вивченні методів наближеного розв'язування рівнянь).

Розглянемо приклади виконання завдань в GRAN 1:

1. Знайти об'єм тіла та площу повної поверхні цього тіла, утвореного обертанням навколо осі Ox функції $y=x^2$ та прямими $y=0$ та $x=3$.

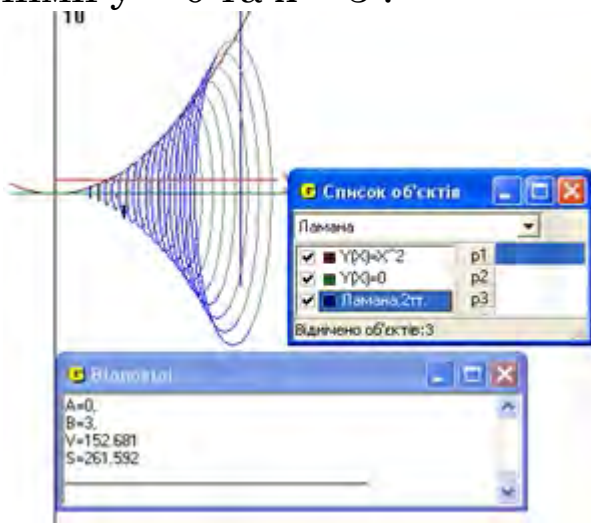


Рис. 4

Відповідь: об'єм 152.682 од. куб., площа повної поверхні 261.592 од.кв. тіла утвореного обертанням навколо осі Ox

функції $y=x^2$ та прямими $y=0$ та $x=3$ (рис 4).

2. Знайти об'єм тіла, утвореного обертанням навколо осі Ох функції $y=\sin x$ і прямими $y=0$, $x=0$, $x=\pi$

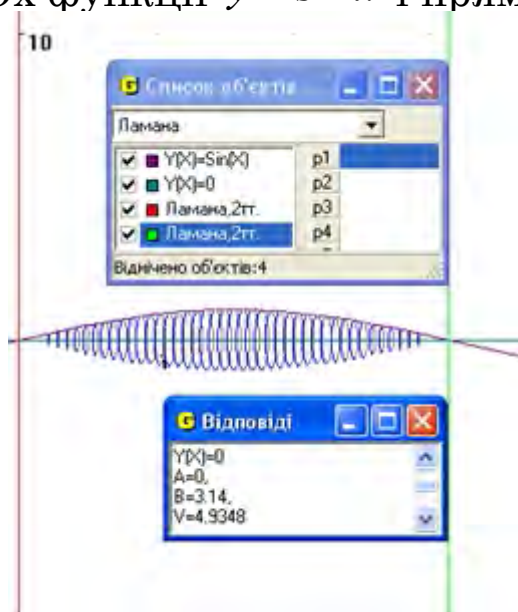


Рис. 5

Відповідь: об'єм тіла утвореного обертанням навколо осі Ох функції $y=\sin x$ і прямими $y=0$, $x=0$, $x=\pi$ дорівнює 4.9348 од. куб (рис. 5).

3. Знайти об'єм тіла та площу повної поверхні тіла, утвореного обертанням навколо осі Ох функції $y=x^3+1$, $y=0$, $x=2$, $x=1$.

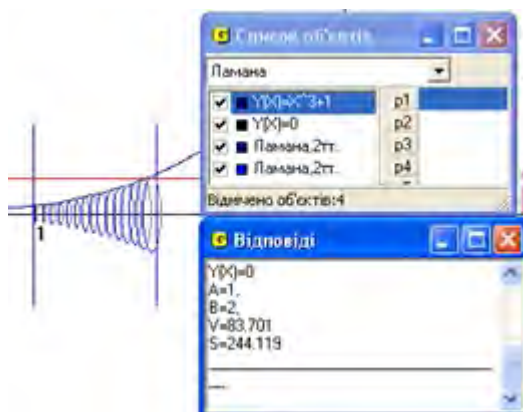


Рис. 6

Відповідь: об'єм 83.701 од. куб. та площа повної поверхні 244.119 од. кв. тіла, утвореного обертанням навколо осі Ох функції $y=x^3+1$, $y=0$, $x=2$, $x=1$ (рис. 6).

4. Розв'язати нерівність $\sqrt{x^4-2x^2+1} > 1+x$.

Будуємо графіки функцій $f(x)=\sqrt{x^4-2x^2+1}$ і $g(x)=1+x$ (рис. 7).

На екрані бачимо, що графіки функцій $f(x)$ та $g(x)$ перетинаються у трьох точках $x = -1$; $x = 0$ та $x = 2$. Перевіряємо чи є ці числа коренями рівняння $\sqrt{x^4 - 2x^2 + 1} = 1 + x$.

З'ясовуємо що розв'язками нерівності $f(x) > (<) g(x)$ будуть ті значення аргументу, при яких графік функцій $f(x)$ знаходиться вище (нижче) графіка функцій $g(x)$. За допомогою графіка приходимо висновку, що задана нерівність виконується, якщо $x \in (-\infty; -1) \cup (-1; 0) \cup (2; +\infty)$.

Отже, маємо розв'язок: $x \in (-\infty; -1) \cup (-1; 0) \cup (2; +\infty)$.

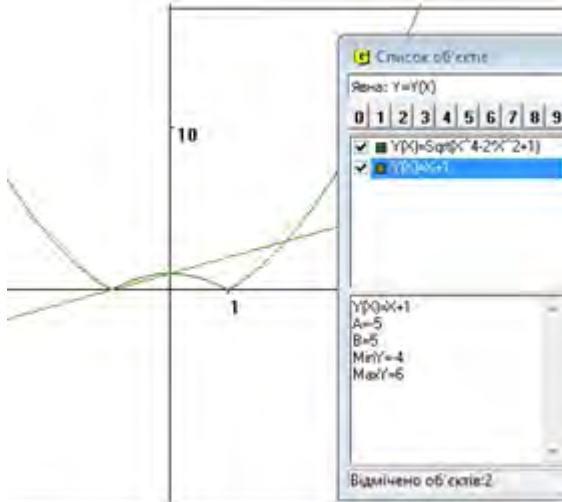


Рис.7

5. Побудувати графік функції $\sin 2x - a\sqrt{\sin x}\sqrt{\cos x} + 2a - 8$.

При початкових значеннях $P1$ та $P2$ ми бачимо, що графік функції складається з 2х частин і знаходиться у нижній частині сітки координат. При зміні $P1$ відбувається зміна графіка (випуклість або вогнутість) (рис. 8.1), при зміні $P2$ відбувається рух вздовж осі Oy (рис. 8.2). При зміні обох параметрів відбувається і рух вздовж осі Ox , і зміна графіку (рис. 8.3).



Рис. 8.1

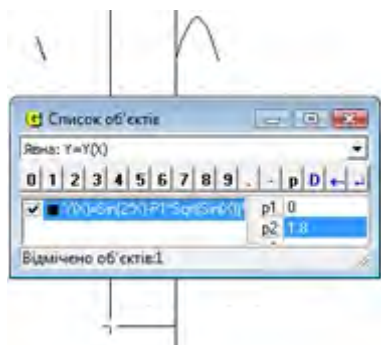


Рис. 8.2



Рис. 8.3

Головною умовою застосування СКМ у процесі вивчення математичного аналізу є те, що воно завжди має бути педагогічно доцільним і виваженим, здійснюватися з метою досягнення поставленої навчальної мети заняття, шляхом встановлення міжпредметних зв'язків різних курсів математики та інформатики.

Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів, зокрема при вивчення математичного аналізу, створює умови для розвитку самореалізації особистості та допомагає досягнути високого інтелектуального розвитку студентів.

Література

1. Державна національна програма Освіта (Україна ХХІ століття) – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Крилова Т.В. Активізація процесу навчання математики студентів вищих закладів освіти / Т.В. Крилова, Н.І. Тіхонцова, О.Ю. Орлова // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 22. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2004. – С. 21 – 23.
3. Раков С.А. Математична освіта: компетентісний підхід з використанням ІКТ.– Харків: Факт, 2005. – 360 с.

Корінна Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент, директор Житомирського обласного педагогічного ліцею Житомирської обласної ради
Рассохіна Л.Р., учитель української мови та літератури Житомирського обласного педагогічного ліцею Житомирської обласної ради

Проблемно-пошукове навчання як форма активізації творчої діяльності учнів

„Дитина для педагога – початкова точка відліку у різних життєвих ситуаціях. "Чи думаю я про дітей? " – першорядне запитання, яке повинно виникати у педагога, перш ніж він починає справу, якою б хорошою вона не здавалась на перший погляд”. Мішель де Монтені

Одним із провідних завдань сучасної освіти в Україні згідно з державною національною програмою "Освіта" є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я [1]. Вирішення цього завдання передбачає науково-психологічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток творчої особистості. У зв'язку з цим педагоги усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учня як одного з основних принципів організації навчально-виховної роботи.

Дитина – складна біосоціальна система, а традиційна школа як структура, де вона змушена навчатись, є достатньо примітивною з точки зору сучасних вимог до навчального процесу. Традиційна система навчання здебільшого сконструйована як система педагогічного насильства, тому програма особистісного розвитку, закладена в дитину природою, зазнає постійних деформацій [3]. Результати численних вітчизняних досліджень свідчать, що переважна більшість сучасних школярів погано володіє методологічними та економічними знаннями. Оволодіваючи традиційно

фактологічним матеріалом, вони уміють відтворювати та застосовувати знання лише у знайомій ситуації. А нетрадиційна постановка питання значно знижує результативність, відчувається невміння учнів інтегрувати набуті знання та застосовувати їх для одержання нових знань. Щоб мати можливість знайти своє місце в сучасному світі, у школі учень повинен навчитися, в першу чергу, самостійно формувати мету та шляхи її досягнення, а цього досягти значно важче, ніж навчитися читати і писати.

Сьогодні в педагогічній науці і практиці існують дві педагогічні стратегії, в межах яких діють освітні системи, – *стратегія формування та стратегія розвитку*. Стратегія формування, притаманна традиційній школі, передбачає педагогічний вплив на внутрішній світ дитини, прищеплення їй вироблених суспільством способів життєдіяльності. Стратегія розвитку спрямована на розвиток особистісного потенціалу учня, його самореалізацію [10]. Тому стратегія розвитку є пріоритетом особистісно орієнтованої системи освіти. У книзі Мішеля Монтені "Досліди" автор наголошує: *"Наставник повинен, відповідно до духовних нахилів дитини, надати їй можливість вільно виявляти свої нахили, пропонуючи пізнати смак різних речей, вибирати між ними і розрізняти їх. Я не хочу, щоб наставник сам усе вирішував і тільки сам говорив; я хочу, щоб він спонукав спочатку говорити учнів, а потім уже говорив сам"*.

Особистісно орієнтована освіта спрямована на повноцінну реалізацію цих завдань. Такий підхід поєднує виховання та навчання в узгоджений процес допомоги, підтримки, соціально-психологічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості. Провідним гаслом такої педагогічної системи можна визначити звернення дитини до вчителя – девіз педагогіки Монтессорі: "Допоможи мені це зробити самому".

Сучасне життя висуває суспільний запит на виховання особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Але психологи констатують,

що сучасна молодь переважно ще не здатна мислити діалектично, системно, легко переходити від одного виду діяльності до іншого, їй бракує творчої уяви, ініціативності, винахідливості. Такий стан справ потребує якісно нового підходу до підготовки молоді до життя, орієнтиру змісту освіти на особистість.

Проте виражена проблема є лише відносно новою. Ще в епоху Київської Русі у "Повчанні Володимира Мономаха дітям", яке сміливо можна вважати взірцем вітчизняної педагогічної думки, визначено необхідність зв'язку освіти з потребами життя. При цьому автор особливу увагу звертає на важливість розвитку в дітей ініціативи, працелюбства, додержання гуманістичних правил міжлюдських стосунків. А відомий український філософ-практик Григорій Сковорода зазначав, що *"вищий сенс і кінцева мета освіти – не в насильницькому підкоренні природи і в перебудові світу, а у вдосконаленні самої людини"* [7]. Вирішення цієї проблеми і є предметом особистісно орієнтованого навчання.

В епоху державного і духовного відродження України пріоритетна роль належить високоосвіченим людям. Особа формується у певному соціальному середовищі, водночас впливаючи на економічні, ідеологічні, загальнокультурні особливості життя суспільства. В умовах соціальної перебудови значно зростає роль суб'єктивного фактору, вплив цілеспрямованої діяльності людини на громадське життя. Тому розвиток суспільства значною мірою залежить від людей в сфері освіти. У свою чергу, суспільство висуває перед сучасною школою завдання сформувати всебічно розвинену особистість, яка повинна задовольнити потреби суспільства [4].

Досягнення цієї мети можливе лише за умов оптимального вибору методів навчання. Оскільки основною діяльністю школяра є навчання, то лише за допомогою використання раціональних методів навчання відбувається засвоєння учнями знань, умінь та навичок, а також формування світогляду, розвиток здібностей, реалізація навчаючої, виховної та розвиваючої функції навчання. Від

методів навчання значною мірою залежить розвиток учнів і якість засвоєння ними знань, і набуття навичок самостійної роботи.

Усякий правильний метод навчання, наголошував К.Д. Ушинський, від відомого повинен переходити до невідомого, а не навпаки. При такому методі навчання збуджується самостійна робота учня, яка складає основу всякого вчення. К.Д. Ушинський підкреслював, що метод – це інструмент в руках вчителя, який служить не тільки для введення тих чи інших істин в голову дітей, а й для керівництва за спостереженням й мисленням дітей під час вивчення ними предметів і явищ навколишнього середовища [2].

У свій час в дидактиці були розроблені та виділені методи, які спеціально направлені на підсилення розвиваючого впливу навчання, серед них – **проблемно-пошукові методи** (М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, А.М. Матюшкін). Проблемно-пошукові методи передбачають створення вчителем проблемних ситуацій, активне їх обдумування учнями і на цій основі їх самостійне просування у засвоєнні нових знань. Такий вид методів включає в себе також такі його окремі випадки, як метод проблемного викладення, частково-пошуковий, або евристичний метод, та дослідницький метод навчання (М.Н. Скаткін, І.Ф. Лернер). Більш того, як окремі випадки проблемно-пошукового методу нами використовуються і запропоновані М.І. Махмутовим “бінарні методи”: пояснювально-спонукальний та частково-пошуковий, спонукальний та пошуковий.

У дореволюційних дидактичних посібниках **метод** визначався як мистецтво вчителя скеровувати думки учнів у потрібне русло і організовувати роботу за наміченим планом. Існує й інше визначення: **метод** – система алгоритмізованих логічних дій, що забезпечують досягнення визначеної мети [4].

Так чого ж у методі більше – холодної логіки чи гарячого вчительського серця та імпровізації?

На основі оцінки ступеня творчої активності учнів у пізнанні нового виокремлюють відтворюючі, проблемно-пошукові й дослідницькі методи.

Відтворюючий (репродуктивний) метод передбачає активне сприйняття і запам'ятовування готової навчальної інформації [3]. Особливо ефективне застосування цих методів у тих випадках, коли зміст навчального матеріалу має здебільшого інформативний характер, являє собою опис практичних дій, є досить складним або принципово новим для того, щоб ліцеїсти змогли здійснити самостійний пошук знань. Але відтворюючий метод навчання не дозволяє оптимально розвивати самостійність та гнучкість мислення, формувати навички пошукової діяльності. Тому надмірне застосування цього методу веде до формалізації процесу засвоєння знань, гальмування у розвитку творчого мислення учнів.

Провідна особливість *проблемно-пошукових методів* навчання – постановка і вирішення низки проблемних завдань, що впливають із певних проблемних ситуацій [3]. Серед проблемно-пошукових методів, що використовуються на уроках української мови і літератури, досить ефективним є проблемний виклад нового та евристична бесіда.

Проблемний виклад нового – проблемна лекція, проблемне пояснення нового матеріалу – це перший рівень проблемного навчання. Учитель сам ставить проблемне завдання і сам його вирішує; учні при цьому активно спостерігають за перебігом учительської думки, прийомами розв'язання складних пізнавальних проблем, засвоюють відомі науці процеси та явища.

Евристична бесіда полягає в тому, що педагог ставить проблемні запитання і разом із аудиторією веде колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблем, мобілізує і стимулює пошуки відповіді, аргументації її положень, знаходження висновків та узагальнень [3]. Здійснюючи евристичну бесіду, нами було використано різні прийоми: постановку основних і додаткових (навідних) запитань, обговорення відповідей, коригування відповідей,

формулювання висновків бесіди тощо Такий прийом навчає ліцеїстів самостійно ставити запитання, спонукає їх до формулювання проблемних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення.

Дослідницький метод у навчанні базується на самостійному формулюванні учнями проблемних запитань і такому ж самостійному пошуку фактів, аргументів, способів доведення, узагальнення, моделювання тощо [3]. Типовим прикладом застосування дослідницьких методів у навчанні є самостійний літературний, історичний, філософський чи інший твір, коли молоді автори самостійно обирають тему, складають і реалізують свій план, застосовуючи обрані самостійно прийоми і засоби, теоретичні знання.

Проблемно-пошукові та дослідницькі методи застосовуються для розвитку творчих здібностей і вмінь учнів, вони сприяють більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями і творчими способами діяльності [11]. Особливо ефективно визначені методи застосовуються у тих випадках, коли зміст навчального матеріалу спрямовано на формування понять, законів і теорій філологічної науки, а не на повідомлення фактичної інформації. Проте, як засвідчує досвід, проблемно-пошукові та дослідницькі методи мають ряд особливостей, які не дозволяють зробити їх єдиними методами навчання, це – великі витрати часу на вивчення навчального матеріалу; недостатня ефективність їх при виконанні завдань на формування практичних умінь і навичок, де показ і наслідування мають велике значення. Слабка ефективність їх і при засвоєнні принципово нових розділів навчального матеріалу, при вивченні складних для даної аудиторії тем, де вкрай необхідне пояснення вчителя, а самостійний пошук виявляється недоступним для більшості учнів.

Ефективне використання проблемно-пошукових методів навчання української мови і літератури не можливе без допоміжного використання та майстерного володіння словесними методами. У процесі застосування *словесних методів* навчання вчитель за допомогою слова викладає,

пояснює навчальний матеріал, а учні активно його сприймають, осмислюють і запам'ятовують. Умова ефективного використання словесних методів – ретельне обмірковування плану, вибір найбільш раціональної послідовності викладення теми, вдалий підбір прикладів та ілюстрацій, ораторське мистецтво вчителя [11].

Також реалізація учнями завдань пошукового характеру не можлива без володіння навичками *роботи з довідниковою літературою та першоджерелами*. Головна перевага роботи з книгою – це те, що учень має можливість багаторазово опрацьовувати певну навчальну інформацію у доступному для нього темпі та у зручний час.

Під час розв'язання проблем пошукового характеру чи проблемної ситуації нами використовуються також *наочні методи навчання*. Ці методи умовно можна поділити на дві підгрупи: методи ілюстрації – показ учням таблиць, схем, плакатів, карт, малюнків тощо і метод демонстрації – демонстрація художніх творів, довідникової літератури, показ кіно- і відеофільмів. Особливість наочних методів полягає в тому, що вони завжди пов'язані зі словесними методами. Тісний зв'язок слова і наочності впливає з того, що діалектичний шлях пізнання об'єктивної реальності передбачає застосування в єднанні живого споглядання, абстрактного мислення і практики.

Результативність навчально-виховної мети уроку у значній мірі залежить і від ефективності методів *стимулювання і мотивації інтересу до навчання*. Ці методи включають прийоми художності, образності, яскравості, цікавості, здивування, морального переживання, які викликають емоційну піднесеність, що, в свою чергу, формує позитивне ставлення до навчальної діяльності [9]. Без використання цих методів не можливо уявити сучасний урок літератури зокрема. Цінним методом стимулювання інтересу до навчання можна вважати *пізнавальні ігри*, що спираються на створення у навчальному процесі ігрових ситуацій. Також використовуємо у практичній діяльності і такий інноваційний метод стимулювання, як створення *ситуації успіху* в

навчанні. Це дозволяє навіть слабким учням відчувати радість успіху від виконаної навчальної роботи, тим самим формуючи позитивне ставлення до навчання.

Проблемно-пошукові методи як елемент особистісно орієнтованих технологій навчання застосовуються в ході проблемного навчання. Слід зауважити, що під *проблемною ситуацією* треба вважати невідповідність між тим, що вивчається і тим, що вже вивчене. При використанні проблемно-пошукових методів навчання учитель використовує такі прийоми: створює проблемну ситуацію (ставить питання, пропонує задачу, дослідницьке завдання), організовує колективне обговорення можливих підходів до рішення проблемної ситуації, стимулює висування гіпотез тощо. Ліцеїсти роблять припущення про шляхи вирішення проблемної ситуації, узагальнюють раніше набуті знання, виявляють причини явищ, пояснюють їхнє походження, обирають найбільш раціональний варіант вирішення проблемної ситуації.

Метод проблемного викладу є перехідним від виконавської до творчої діяльності. Він застосовується переважно з метою розвитку навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності, осмисленого і самостійного оволодіння знаннями. Проблемний виклад навчального матеріалу може здійснюватися в процесі проблемної розповіді, проблемно-пошукової бесіди, лекції, під час використання наочних методів проблемно-пошукового типу і проблемно-пошукових вправ. Водночас використання проблемного методу вимагає великих витрат часу, не розв'язує завдань формування практичних умінь і навичок.

Частково-пошуковий метод навчання вимагає від учнів прояву більш високого рівня пізнавальної самостійності й активності. Назва методу відображає рівень пошукової діяльності вчителя й учнів на різних етапах навчального процесу: окремі елементи знань повідомляє педагог, а частину – учні здобувають самостійно, відповідаючи на поставлені запитання чи розв'язуючи проблемні завдання.

Дослідницький метод навчання передбачає творче застосування знань, оволодіння методами наукового пізнання, формування досвіду самостійного наукового пошуку, активізує пізнавальну діяльність учнів, але вимагає тривалого часу, специфічних умов, високої педагогічної кваліфікації вчителя.

Технологія навчання як дослідження припускає, що особливістю дослідницько-пошукової діяльності учня є відкриття ним нових знань і вмінь на основі актуалізації попередньо засвоєних, уведення їх до особистісного пізнавального простору. Застосування проблемно-пошукового методу у навчанні спрямоване на вироблення у школярів досвіду самостійного пошуку нової інформації і використання її в умовах життєтворчості. **Мета** застосування проблемно-пошукового методу в навчанні – набуття учнями досвіду дослідницької роботи; поєднати розвиток їх інтелектуальних здібностей і творчого потенціалу й на цій основі формувати активну, компетентну, творчу особистість [6]. Для ефективного використання завдань проблемно-пошукового характеру вчителю необхідно визначити теми програмного матеріалу, вивчення яких за допомогою дослідницької технології матиме найбільшу пізнавальну й освітню цінність. Також учитель повинен мати широку ерудицію у конкретній галузі, володіти комплексом прийомів і методів, доступних для використання у навчально-дослідницькій діяльності.

На винятковій цінності дослідницьких прийомів і методів навчання наголошували А. Дістервег, П.Ф. Каптерев, Я.-А. Коменський. Також особливу роль дослідницької практики у розвитку самостійності думки учнів визначали відомі українські педагоги Я. Чепіга та А. Музиченко. Вони зазначали, що робота учня повинна організовуватися таким чином, щоб поступово підводити його до оволодіння методами наукової праці [5].

Працюючи над реалізацією науково-методичної теми *"Елементи проблемно-пошукового навчання на уроках української мови і літератури"*, вчителі української мови та літератури пропонують ліцеїстам різноманітні завдання

пошукового характеру. Так, під час вивчення у 9 класі з літератури теми "Народна драма. Весілля" як підсумок учні виконали творчо-пошукову роботу "Традиції народної драми "весілля" у моєму селі". Під час виконання цієї роботи ліцеїсти займались пошуковою діяльністю, набували навичок систематизації знань, вчилися співставляти й узагальнювати фактичний матеріал. Також значна пошуково – дослідницька робота була виконана ліцеїстами 11 класів, які працювали над загальноліцейним проектом, ініційованим методичною комісією учителів української мови і літератури, – "Моя країна – Україна". Ліцеїсти III -I курсу, працюючи над темою "Українці, що здивували світ", дослідили життєвий шлях українців, які здобули всесвітнє визнання у різних галузях науки і мистецтва; ліцеїсти III-У курсу досліджували життя і творчість українських композиторів, а ліцеїсти III-М курсу виконали роботу "Наша дорога в Космос", дослідивши внесок українців у розвиток світової космічної галузі. Прикладом пошуково-дослідницької діяльності може бути і творчо-пошукова робота групи ліцеїстів III-У курсу, творчого активу кабінету української мови і літератури, на тему "Маловідомі матері великих українців". Учні дослідили життєвий шлях матерів відомих українських письменників та уклали відеоальбом. Значна дослідницько-пошукова робота була проведена ліцеїстами 9 класів під час вивчення твору І. Котляревського "Енеїда", коли учням було запропоновано укласти словник фразеологізмів, що вжиті автором у творі, створити карту подорожі Енея, впорядкувати довідник "Латинські боги". Досить ефективною є пошукова діяльність учнів, основана на краєзнавчому матеріалі. Так, у межах ознайомлення учнів з творчістю українських письменників, ліцеїстами 11 класу виконано ряд творчо-пошукових робіт, зокрема – «Житомирський період творчості Івана Кочерги», «Романівка – материнська колиска Максима Рильського», «Овручина у житті Андрія Малишка» тощо.

Під час виконання подібних завдань учні набувають навичок пошукової роботи з довідниковою та енциклопедичною літературою, оволодівають прийомами й

методами аналізу наукової інформації, творчого розв'язування проблеми. Крім цього, у процесі роботи проектується і ситуація успіху, тобто такий суб'єктивний психічний стан учня, коли він відчуває задоволення результатами своєї діяльності, причому дитина сама визначає отриманий результат як успіх. Також у такій ситуації ліцеїсти вчать не боятися невдач, не відступати перед труднощами, адже, як зазначав Г. Сковорода, "найкраща помилка та, яку допускають при навчанні". Успіх, який учень переживає неодноразово, відкриває приховані можливості особистості, дає заряд активного оптимізму, загартовує характер. Тому до активної дослідницької діяльності слід залучати не тільки потенційно активних, а й тих учнів, яких традиційно відносяться до "слабких". Адже вчителю не завжди відомо, які здібності приховано у цій дитині. Мета технології дослідження, технології успіху та інших особистісно орієнтованих технологій якраз і полягає в тому, щоб спонукати до самореалізації кожную особистість.

Більшість із дослідників проблеми методів навчання приходять до висновку про те, що оскільки поняття "метод" багатоаспектне і різнобічне, то метод навчання у кожному конкретному випадку має конструюватися учителем. Важливо, щоб учитель умів вибирати методи, користуючись слушною порадою відомого педагога Рибнікової: *"Викладання є мистецтвом, а не ремеслом – у цьому корінь учительської справи. Випробувати десять методів і обрати свій, переглянути десять підручників і не додержуватися жодного – це єдино можливий шлях живого викладання. Весь час винаходити, вимагати, вдосконалюватися – це єдиний курс учительського робочого життя"* [8].

У відомого українського письменника Миколи Бажана є вражаючий філософський вірш про потребу самопізнання й самотворення "Вдуматися в себе...". Зміст цієї поезії сміливо можна трактувати як методологічне кредо особистісно орієнтованого навчання:

*Пильніше й глибше вдуматися в себе...
Ти звівся й стверд у лютій боротьбі,*

*З кісток і тріщин викладений склепе,
Маленький космос скривши у собі...
Там в'ються смерчі крихтних галактик,
Двигтять рої движких мікроплеяд.
Там кожен образ, світла і світу клептик,
Вкладається у нерозривний лад.
Бездня мозку – як світів бездня.
Жахаючись, над глибом їх стаєш,
Бо в них така природна й надприродна
Недосягненна таїна безмеж...*

Отже, кожен педагог, якщо він обирає сучасні методи навчання і дослідницькі технології зокрема, повинен керуватися оптимістичною концепцією: кожен учень має певний творчий потенціал, а творчо-пошукова дослідницька робота допоможе йому наблизитися до розуміння наукової картини світу, стати талановитою творчою особистістю.

Література

1. Закон України «Про освіту» // Книга керівника навчально-виховного закладу: Нормативні та інструктивно-методичні документи МОН України. – Х.: Торсінг плюс, 2006.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підруч. Для педагогів.-К.: Вид.спілка, 1997.
3. Асахова В.М. Нові методи навчання // Освіта України. – 1998. – 29 квітня. – С.7 – 8.
4. Дидактика сучасної школи // Під ред. Б.С. Кобзар, Н.В. Кумаріної та ін. – К.:Рад.школа, 1988.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.,1986.
6. Загуменнов Ю. Особистісно зорієнтовані технології в освіті // Підруч. для директора. – 2005. – № 9 – 10.
7. Педагогика // Под ред. Ю.К.Бабанского. – М., 1988.
8. Педагогичний пошук. – К.,1989.
9. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок. – К.:Рад.школа, 1989.
10. Пехота О.М. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. – К.:А.С.К.. – 2002.
11. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2003.

Корінна Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент, директор Житомирського обласного педагогічного ліцею Житомирської обласної ради,
Єлісєєва В.В., учитель математики, учитель-методист Житомирського обласного педагогічного ліцею Житомирської обласної ради

Розвиток інтелектуальної сфери в контексті інформатизації навчання

«...способность мыслить в разных направлениях, выходит в более широкое пространство за пределы раз начатого решения задачи»

(Эдвард Пол Торренс)

Людство переходить від індустріального суспільства до інформаційного. Інформація і знання стають одним із стратегічних ресурсів держави: об'єм знань, що породжується світовою спільнотою подвоюється кожні 2 – 3 роки, тому в сучасному суспільстві необхідні вміння здобувати, критично осмислювати та використовувати інформацію, що передбачає оволодіння інформаційними технологіями. Навчити людину на все життя неможливо. Тому поряд із засвоєнням базових знань необхідно навчити учнів самостійно оволодівати новими знаннями, навчити вчитися впродовж всього життя.

Суть інформатизації освіти складають структуризація професійних знань в заданих предметних областях і забезпечення вільного доступу навчаючих до баз даних, створення і використання інформаційних технологій для підвищення ефективності видів діяльності, що здійснюються в системі освіти.

Згідно Концепцій Національної програми інформатизації [1] інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу,

впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дасть можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог.

9 січня 2007 року Верховною Радою України прийнято Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки.». Серед основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні незвано, зокрема, забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед, шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості.

Інформатизація навчання (збільшення інформаційних ресурсів) – принципово інший тип знання, що освоюється в повному інформаційному середовищі. Це більш динамічна форма знання як такого й одночасно нова форма освіти, у якій зникають розходження між науковим (дослідницьким) і навчальним, фундаментальним і прикладним знанням. Відбувається зближення, а часто і синтез гуманітарного і природничо-наукового знання. Знання з'являється як єдино динамічна система, як живе знання.

Слід пам'ятати, що інформатизація – це не тільки насичення навчального процесу інформацією засобами ІКТ. У багатьох випадках [6] бездумне і надмірне використання засобів ІКТ може виробити формальне, безініціативне ставлення до діяльності, сприяючи формуванню шаблонного мислення. Така форма навчання зводиться не до отримання знань, а до навичок відбору та вмілого оперування інформацією, що негативно відбивається на результатах навчання. Перевантажуючи пам'ять зайвою інформацією, або, навпаки, перекладаючи процес запам'ятовування інформації на комп'ютер, ми гальмуємо розвиток і вдосконалення людини, як істоти, що динамічно розвивається. Інформація починає сприйматися поверхово, без глибокого критичного мислення.

Інтелектуальна сфера – сфера психіки, що характеризується видами мислення, системами мислення, якістю розуму, пізнавальними процесами, пізнавальними

вміннями, уміннями вчитися. Взявши за мету розвиток інтелектуальної сфери, необхідно враховувати різні типи мислення, кожен з яких має свої позитивні сторони та недоліки. На сучасному етапі пізнавального мислення вже недостатньо. Тому необхідно більше уваги приділити розвитку творчого мислення.

ІКТ та ЦОР змінюють схему передавання знань, методи навчання, їх впровадження впливає на освітні технології і включає до процесу освіти нові технології.

Важливою умовою інтеграції технологій є методичні об'єднання вчителів. Тому у роботу методичної комісії вчителів математики, інформатики та економіки систематично включаються питання вивчення можливостей упровадження інформаційних технологій у навчальний процес: електронне портфоліо як засіб самоаналізу педагогічної діяльності (К.І. Ярош, О.А. Клименко, Л.В. Калачова); використання дидактичних засобів на основі мультимедійних технологій (В.К. Денисюк, В.О. Міщенко); посібники для застосування в системі дистанційного навчання «Розв'язування трикутників» (С.І. Нестерчук, О.А. Клименко); елементи теорії ймовірностей (С.А. Кучинська); впровадження інформаційних технологій у навчальний процес (В.В. Єлісєєва, М.О. Бронувицька); ефективне використання засобів ІКТ у пошуково-дослідницькій діяльності учнів (С.І. Нестерчук, С.А. Кучинська); робота з обдарованими дітьми (Л.В. Калачова, С.С. Ковпак) та багато інших. Значна увага приділяється розробці демонстраційного матеріалу, комп'ютерно-орієнтованих уроків, які дають змогу здійснювати адаптацію навчання до рівня базової підготовки конкретного учня, місця його проживання, стану здоров'я. Це підвищує якість навчання, надає додатковий емоційний та інтелектуальний стимул для навчання, дозволяє ліквідувати прогалини в знаннях, пов'язані з відсутністю учня на уроках.

Однією із складових частин інформатизації навчального закладу є технічна. У 2011/2012 навчальному році кабінети математики Ліцею були оснащені мультимедійною дошкою та

комп'ютером з підключенням до мережі Internet. Двадцять ноутбуків, які входять до оснащення кабінету, дають змогу максимально індивідуалізувати процес навчання, здобування та осмислення інформації, адаптації навчання до здібностей, можливостей та типів мислення кожного учня. Ліцей зробив ще один крок, хоч і невеликий, у реалізації програми «один учень – один комп'ютер».

Пріоритетним напрямом інформатизації є впровадження комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання у викладання загальноосвітніх дисциплін. Слід пам'ятати, що критеріями використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні є:

- підвищення ефективності навчального процесу;
- неможливість виконання поставлених задач традиційними методами і формами.

Тому використання ІКТ на уроках повинно бути природним, відповідним до поставленої мети. Так, плануючи уроки геометрії, на яких будуть розв'язані задачі на побудову, вчителі використовують можливості програми «Динамічна геометрія», яка дозволяє учням побачити процес побудови. При необхідності, згідно до здібностей і можливостей, окремі ліцеїсти мають змогу переглянути процес побудови декілька раз, що дозволяє спланувати урок, орієнтований на особистість кожного. При такій постановці проблеми діалог учень-вчитель заснований на принципах поваги, співробітництва, співтворчості. Така форма використання інформаційно-комунікативних технологій дає змогу розвивати як репродуктивне, так і продуктивне мислення.

Особливу увагу педагоги приділяють використанню мультимедійних технологій, які надають інформацію у вигляді тексту, зображень, анімації. Зокрема, розглядаючи тему «Перерізи багатогранників», широко використовуємо анімацію, що дає можливість учням за рахунок економії часу знайти більшу кількість можливих розв'язків, запропонувати власні ідеї. Подібний підхід сприяє розвитку творчого мислення, формує уяву, образне мислення, пізнавальні вміння. Інформація впливає на виконувані види діяльності

таким чином, щоб досягти поставлених цілей з меншими затратами часу.

Розвивають нелінійність мислення учнів задачі на доведення, пошук і аналіз помилок, рецензування; завдання високого рівня проблемності, які можна розв'язати різними способами; завдання, які провокують помилку, задачі з невизначеною відповіддю; завдання в яких треба встановити вірогідність умови; задачі на вибір, на оптимізацію процесу й продукту розв'язування, нестандартні та оригінальні завдання.

Вирішення зазначених типів задач (проблем) розвиває здатність особистості до рефлексивно-оцінних дій та поряд з креативністю, критичністю вдосконалює такі інтелектуальні особистісні якості як самостійність, гнучкість мислення.

За допомогою мультимедійних систем можливо побудувати ефективну систему контролю і перевірки знань. Індивідуалізація тестування учня дозволяє вчителю виступати партнером учня у навчанні, піти від масовості орієнтирів на середнього учня до індивідуальної перевірки знань. Такий вид тестування дозволяє не тільки перевірити знання учнів, а й використати тести з навчальною метою.

Підвищується ефективність уроку шляхом використання засобів інформаційно-комунікативних технологій, що визначається активністю учнів і інтенсивністю навчально-виховного процесу, результативністю та досягненнями у пошуково-дослідницькій діяльності.

Розробка і підготовка презентацій дозволяє сприяти розвитку продуктивного мислення, організовувати взаємодію учнів під час вирішення проблем і завдань на основі ІКТ. Наприклад, готуючи презентації до уроку-захисту бізнес-планів з економіки, учні повинні були самостійно отримувати інформацію та оперувати нею, проявити фантазію та знайти нестандартні підходи та ідеї в розв'язанні завдання. Вони повинні були сформулювати проблему, дослідити її, застосовуючи набуті знання, ставити питання, здобувати нові знання і вміння, використовуючи їх у конкретній життєвій ситуації. А це одна з особливостей творчого мислення.

Освоєння методів і способів пізнавальної діяльності адаптує навчальний процес до запитів і потреб особистості учня, забезпечення можливостей її саморозкриття.

Великі можливості для розвитку інтелектуальної сфери через інформатизацію навчання є в позаурочній діяльності. Підготовка до турнірів і олімпіад, інших інтелектуальних змагань, сприяє виявленню і розвитку креативного мислення учнів, здатних пізнавати нове, знаходити розв'язки в нестандартних ситуаціях. Використання інформаційно-комунікативних технологій сприяє підвищенню ефективності такої діяльності, дає змогу індивідуалізувати процес підготовки, пізнання нового. Не просто сприйняття готової інформації, а її осмислення, аналіз та критичне сприйняття. Дослідження того чи іншого питання розвиває у учнів вміння виділяти головне, абстрагуючись від другорядної інформації, робити висновки. Технології, які дозволяють за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти, відтворювати різні середовища, моделювати процеси і явища дають можливість розвивати продуктивний тип мислення. Ліцеїсти працюють з різноманітною додатковою літературою, опрацьовують інформацію з мережі Internet, узагальнюють, аналізують матеріал навчального процесу. Питання цих інтелектуальних змагань викликають потребу сформулювати власні гіпотези, і хоча реальність існування деяких з них наука і відхиляє, але цікавий саме підхід учнів до пояснення певних явищ. Так, вивчаючи питання «Чи може футбольний клуб бути прибутковим?» (турнір юних економістів, 2011 р.), ліцеїсти переглянули та критично осмислили велику кількість інформації, що дало змогу не тільки провести порівняльний аналіз прибутковості європейського та українського професійного футболу, а й зробити висновки та висловити ідеї щодо поліпшення стану професійного футболу на Україні. Вивчаючи питання «Ринок землі» ліцеїсти розглянули його економічне підґрунтя, висловили власні думки щодо доцільності продажу землі сільськогосподарського призначення на Україні. Таким чином, вільний доступ до інформації, який забезпечує інформатизація освіти, не тільки

дає можливість учням набути певних знань та навичок, а й допомагає їм сформувати власну життєву позицію.

На заняттях факультативів та спецкурсів педагог відмовляється від механічного перенесення знань, використовуючи проблемно-пошукову діяльність учнів, які здійснюються шляхом наукового дослідження до формування проблем, гіпотез, пошуку шляхів їх розв'язання. У методах навчання переважає самостійна робота, частково-пошукові і дослідницькі підходи до вивчення матеріалу, систематизація та класифікація отриманих знань.

Застосування інформаційно-комунікаційних дає можливість урізноманітнити форми і методи ведення гурткової роботи. Наприклад, на засіданні математичного гуртка, присвяченого нестандартним системам рівнянь та способам їх розв'язання, проведеного у вигляді конференції, геометричну інтерпретацію розв'язків систем учні подавали за допомогою анімації. Це дало можливість учням, які виступали у ролі опонентів і рецензентів, запропонувати і розглянути різні способи розв'язання систем, дослідити та проаналізувати їх.

Результативність роботи засвідчують численні перемоги ліцеїстів на олімпіадах обласного та Всеукраїнського рівнів. Так, за останні п'ять років 62 учні отримали призові місця на третьому (обласному), а один з учнів на четвертому етапі Всеукраїнських олімпіад з математики та економіки.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів у навчальній діяльності (презентації, мультимедіа, стандартні програми: Word, Excel, Power Point, Publisher, спеціалізовані програми, наприклад Matlab, GRAN, Maple тощо, програми для проведення тестів, педагогічні програмні засоби (ППЗ), електронні підручники, планшети, колекція цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) мережі Internet (наприклад, бібліотека електронних наочних посібників, інтерактивна дошка, електронний класний журнал) оптимізує зміст навчальної, модернізує методи та форми організації освітнього процесу, забезпечує високий

науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні, підвищенні ефективності та якості надання освітніх послуг.

Головна стратегія у створенні нової моделі управління освітнім процесом у ліцеї – формування єдиного інформаційного простору, цілісного комунікативного середовища та впровадження нової технологічної схеми прийняття управлінських рішень.

З 2009 року важливим складовим її елементом є інформаційно-видавничий центр ліцею (керівник – В.В. Опанасенко), що забезпечує не тільки потреби ліцеїстів та педагогів у наданні сучасних інформаційно-комунікаційних послуг, а й:

- організовує навчально-розвиваюче середовище, в якому викладачу надається можливість створити свою власну методiku викладання навчальної дисципліни;
- підвищує інформаційну культуру педагогів та ліцеїстів;
- надає допомогу в підготовці та проведенні мультимедійних презентацій на уроках та в позаурочний час;
- консультує відносно відповідного педагогічного програмного забезпечення та методик ефективного застосування комп'ютерних програм;
- забезпечує видавництво науково-методичних та інформаційно-методичних посібників, періодичних видань, електронних носіїв.

Створення в ліцеї локальної мережі дозволяє досягнути поставлених цілей, а саме:

- забезпечує доступ до інформації;
- створює оптимальні умови для її збереження та класифікації;
- технологічно і психологічно спростило і вдосконалило процес документообігу.

В умовах роботи локальної мережі актуальним стає наповнення ліцейної комп'ютерної бази даних новою інформацією. Нині колектив працює над створенням банку:

- календарно-тематичних планів для подальшого їх використання іншими вчителями або в іншому навчальному році;
- розробок позакласних заходів;
- фрагментів уроків та курсових годин.

Створення локальної мережі дозволяє користуватися Інтернетом учням ліцею, які працюють у навчальних кабінетах, комп'ютерних класах та в бібліотеці. Активне використання ЦОР дозволяє суттєво підвищити якість навчального процесу в цілому, включити всіх педагогів у процес інформатизації ліцею.

Крім пасивного використання Інтернету як додаткового універсального джерела інформації, розвиваються такі напрями освоєння Інтернет – простору, як:

- активізація контактів із зовнішнім середовищем (Ліцей – асоційована школа ЮНЕСКО, член Міжнародного освітянського «Партнер» – клубу);
- мережна підтримка внутрішнього навчального процесу;
- розвиток представництва ліцею у зовнішньому середовищі.

У ліцеї майже всі педагоги та учні мають вдома комп'ютер і відповідно доступ до мережі Інтернет. Це допомагає спілкуватися один з одним, з адміністрацією, обмінюватися інформацією.

Куратори та вихователі, що користуються електронною поштою в позаурочний час, спілкуються з батьками, вирішують спільні потреби, пропонують батьками матеріали з виховання підлітків. Батьки отримують відповіді на свої запитання.

Сьогодні адміністрація ліцею працює над питанням щодо створення електронного журналу ліцею, щоб була змога знайомити батьків з успіхами їхніх дітей.

Завдяки локальній мережі вчителі ліцею завжди мають самі свіжі новини в сфері освіти. У своїй роботі педагоги ліцею використовують матеріали Міністерства освіти і науки

України, педагогічний портал обласного науково-методичного інституту безперервної освіти, сайт управління освіти Житомирської обласної державної адміністрації тощо.

За всіх часів «головним для педагога є пошук шляхів переробки й передачі інформації, що була б найкраще засвоєна учнями». Тому, говорячи про педагогічні інновації у практиці роботи ліцею, наголошуємо на тому, що саме нові інформаційні технології дають для творчості, польоту думки, вираження внутрішнього «я» кожної особистості, завдяки ним з сучасної школи зникає буденність. При цьому – кожен учитель завжди був творцем своїх занять, в інформаційному суспільстві він ним і залишився, а всі засоби інформаційно-комунікативних технологій є тільки допомогою в його діяльності.

Література

1. Закон України «Концепція національної програми інформатизації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80>

2. ІКТ-компетенції стандартів для вчителів. Рекомендації ЮНЕСКО., 2008. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst>

3. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>

4. Заболотний В.Ф., Пішенко О.В. Дидактична комп'ютерна гра як засіб організації навчально-виховного процесу / В.Ф. Заболотний, О.В. Пішенко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – №1. – С. 114-117.

5. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности. Интеллектуальная сфера – как цель развития / Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. / Основы педагогики индивидуальности: Учеб. Пособие. – Калининград, 2000. — 572 с.

6. Татарінова С.О. Левчук В.В. Проблеми інформатизації освіти в структурі антропологічного підходу. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/50_05.pdf

Вознюк О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Синергетичний підхід до вивчення англійської мови

Мову можна визначити як системно-синергетичне утворення, що характеризується певним набором синергетичних властивостей, таких як відкритість, системна цілісність, емерджентність, біфуркаційність, аттракторність, голограмність, потенційність, ймовірнісність і ін. Дані властивості є універсальними системоформуючими чинниками актуалізації мови і можуть виступати основними принципами побудови методики викладання іноземних мов.

Мова – цілісне утворення, що виявляє голографічний ефект (принцип "все у всьому"). Тому в мові порівняно обмежений обсяг тексту, що постає певною цілісною системною множиною, є рівномісним усій мові як цілісній системній множині. Відповідно, осягнення цілісного, хоча й обмеженого мовного простору на високому рівні означає – досконале володіння мовою в цілому. Як метафору можна навести випадок, коли, знаходячись у в'язниці, ув'язнений вивчив англійську мову за допомогою одного сонета Шекспіра. Зрозуміло, що англійська мова є набагато більшою за обсягом та багатшою, ніж мовний матеріал, поданий у сонеті, однак у даному випадку йдеться не про досконале володіння мовою у всіх її аспектах і розмаїтті (це неможливо), а про оволодіння її "системно-голограмною аурою", що іноді називають "духом мови", актуалізація якого реалізується на рівні мовних мислеформ, тобто на тому рівні, що залягає набагато нижче вербальних і екстравербальних засобів мови. Цей рівень є загальним для всіх мов, він складає деяке тотальне "підґрунтя" мовних засобів вираження і прямо пов'язаний з таким поняттям, як "універсальний семантичний простір Усесвіту" (а також з універсальною

мовою, що впливає з цього простору), концепція якого базується на наших дослідженнях, розробках В.В. Налімова, а також на численних уявленнях сучасних дослідників щодо універсального семантичного підґрунтя світу. Так, відомий американський архітектор К. Александер створив спеціальну мову, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відбивають властивості Всесвіту. Ідея універсальної символіки одержала розробку в сфері екзистенціальної філософії.

Ж.-П. Сартр “універсальний ключ” до тлумачення символів знайшов у “психоаналізі предметів”, що був розроблений Г. Башляром. Це дало можливість з'ясувати “об'єктивну символіку” кожної речі, що формує деяку “сферу змістів”. Цей висновок перекликається з типолого-універсалістським вченням В. Гумбольдта про діахронічні універсалії як наборі правил для деякої універсальної метамови граматики. Деякі лінгвісти вважають, що рано чи пізно спорідненість якщо не усіх, то більшості мов світу буде встановлена [1; 5].

Системно-голограмний принцип володіння мовою передбачає, що освоєння мови і володіння мовою здійснюється на рівні деякого системоформуючого центру мови, "точки її зборки" (К. Кастанеда), що виступає деяким ймовірно-потенційним центром, навколо якого кристалізуються окремі аспекти і рівні мови. Так англійський докер 100 років тому у своєму спілкуванні активно використовував всего 300 лексичних одиниць (природно, маючи в пасиві на порядок більше слів). Виходить, цих 300 лексичних одиниць плюс відповідний граматико-синтаксичний "каркас" їх актуалізації (що в сукупності кристалізувало "дух" мови) дозволяло йому успішно існувати в комунікативному середовищі носіїв англійської мови, потенційно володіючи всією англійською мовою на основі всего 300 лексичних одиниць, що, таким чином, становлять її ймовірно-потенційне ядро. Тобто, ці 300 слів постають достатнім засобом потенційного володіння мовою в цілому, при цьому вони несуть у собі ймовірно-потенційне навантаження всього лексичного корпусу мови,

відбиваючи його за принципом голограми. Крім того, зрозуміло, що ці 300 слів виражають хоча і досить специфічний, але найбільш уживаний шар англійської мови. Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що вивчення іноземної мови здійснюватися шляхом інтенсивним (усередину, до її глибинних витоків, функціонального ядра), а не екстенсивним (ушир, "розливаючись" у мовному океані, що налічує сотні і сотні тисяч лексичних, фонетичних, синтактико-граматичних і ін. одиниць мови). Це саме ми і прагнемо реалізувати у нашому апроксимально-аналітичному методі вивчення іноземних мов [2–7].

Відомо, що психологічний чинник є провідним у процесі будь-якого навчання. Тому важливим моментом у навчанні іноземної мови є робота не з мовою, а з людиною. Гармонійно розвинена, талановита особистість, що піднялась на творчий рівень діяльності, навчається набагато скоріше, ніж звичайна пересічна людини. Тому розвиток творчої особистості має бути головним пріоритетом будь-якої навчально-виховної технології.

Процес опанування рідною мовою реалізується на двох взаємозалежних рівнях – абстрактно-логічному й емоційно-практичному. Перший рівень пов'язаний з мовними знаннями та вміннями, другий – з базовим комунікативним *досвідом* реалізації цих знань та вмінь, тобто із *системою досвіду володіння мовою*.

Відомими є експериментальні дані, які свідчать, що під час оволодіння іноземною мовою поза комунікативним середовищем її носіїв формуються нові мовні вміння та навички, а базовий комунікативний досвід залишається несформованим. За цих умов нові мовні вміння пов'язуються зі *старим комунікативним досвідом* володіння рідною мовою, що створює нервово-психічний конфлікт, і конфлікт тим більший, чим більш етимологічно далекою є іноземна мова від рідної.

Цей конфлікт, який може призводити до відторгнення іноземної мови, за законом психічної симпатії може сприяти формуванню установки на відкидання нової інформації,

установки на неуспішність, що так чи інакше погрожує зламати людині все її подальше життя: як свідчать дослідження психологів, життєвий успіх людини прямо пов'язаний з тим, наскільки вона у дитячому віці була успішною у навчанні та грі.

Наш метод вивчення іноземних мов (який ми назвали апроксимально-аналітичним) позбавлений вади неуспішності, тому що дозволяє засвоювати іноземну мову на основі старого комунікативного досвіду володіння рідною мовою, звільняючи людину від психологічного конфлікту, про який ми писали вище. Суть нашого методу полягає у зближенні вербальних сіток іноземної і рідної мов до ступеня їхнього взаємного проникнення, коли слова англійської мови не сприймаються як слова іноземної мови, а, навпаки, у них починають помічати знайомі риси. Розглянемо апроксимально-аналітичний метод викладання іноземних мов.

Зауважимо, що система методик викладання іноземних мов має два аспекти: комунікативно-практичний і свідомо-порівняльний. Перший аспект є ефективним у середовищі носіїв мови, яка вивчається. Будь-який метод, що використовується у вивченні мови поза межами цього середовища слід віднести до свідомо-порівняльного набору методів, які хоч і можуть мати комунікативну спрямованість, принципово нездатні побудувати повноцінне комунікативне середовище – єдине, що може створити ефект вербально-емоційної синергії (генералізації) необхідної для ввімкнення психологічних механізмів комунікативного засвоєння мови. Тільки комунікативне оточення, в якому людина обертається 10–12 годин на добу, спроможне створити умови для поєднання абстрактно-вербального і емоційно-експресивного сторін людської психіки, що є умовою для вивчення мови і має місце у процесі опанування рідною мовою.

Як вже зазначалось, процес засвоєння рідної мови супроводжується формуванням набору комунікативно-практичного досвіду володіння мовою. При вивченні іноземної мови створюється новий набір такого досвіду, який є

відділенням від набору комунікативно-практичного досвіду володіння рідною мовою. Роздільність двох досвідних базисів, по-перше, не дає шансів вивчити іноземну мову досконало (для людини, яка вже пройшла період перших 2–6 років свого життя, коли формується підґрунтя мовного чуття та базовий набір комунікативного досвіду володіння рідною мовою, принципово неможливо сформувати новий «істинний» комунікативний досвід володіння іноземною мовою, як неможливо повернутися у дитинство) і, по-друге, створює ситуацію роздільності двох мовних кодів та наборів комунікативного досвіду, що обумовлює розвиток психопатологій та ставить проблему творчої активності людини: тестування, що здійснювалось у США та інших країнах, виявило стабільну тенденцію до зниження інтелектуального рівня та творчої потенції у двомовних соціальних та етнічних верств населення.

Все це переконує у тому, що при вивченні іноземної мови поза межами комунікативного середовища її носіїв треба спиратися на рідну мову. Мета нашої методики – створити умови для синергетичного зближення комунікативних кодів рідної та іноземної мов за допомогою розробленої системи апроксимально-аналітичних засобів трансформації лексики англійської мови.

Крім апроксимально-аналітичного методу зближення вербальних сіток рідної й англійської мов ми розробили систему, що значно полегшує оволодіння всім корпусом англійської мови – не тільки словами, але й іншими її компонентами, такими як звук, склад, речення.

Ефективність нашого методу наближається до ефективності комунікативного методу, що передбачає спілкування іноземною мовою в середовищі її носіїв.

Будь-яка мова в цілому має чотири рівні: звук, склад, слово, речення. Опанувати звуковим ладом мови (який містить близько 30–40 звуків) відносно просто. Ми розробили систему, що дозволяє зблизити звуковий лад англійської й української мов. Оволодіння складовим ладом англійської мови також не викликає труднощів. Тут можна говорити про

100–150 основних складів, оволодіння якими за принципом їхнього зближення з елементами рідної мови означає одночасно й оволодіння орфографією й правилами читання англійської мови, що, до речі, досить різноманітні і мають багато винятків.

Наступний “поверх” англійської мови – слово. Слів у будь-якій мові – сотні тисяч. Однак, словотвірних моделей значно менше – усього близько 150–200. Нами розроблена система словотвірних моделей англійської мови, які лексично наближені до рідної мови. Тому знання, наприклад, 500 англійських слів (англійський докер сто років тому вживав у своєму повсякденному житті всього близько 300 слів), плюс знання словотвірних моделей збільшує запас володіння англійськими словами приблизно на один порядок – до 5000 слів, що дозволяє при читанні англійських книг розуміти до 95 % тексту.

Тепер перейдемо до наступного поверху мови – реченню. Якщо слів в англійській мові десятки й сотні тисяч, то речень вже нескінченна кількість. Однак тут усього близько 500–600 синтаксично-граматичних моделей. Ними вичерпуються всі основні типи речень, оволодіння якими також не є складним.

Таким чином ми вичленували й деталізували глибинну основу англійської мови, її базові елементи в площині чотирьох її поверхів, а також розробили метод зближення лексичного корпусу англійської й рідної мов. Усе це дозволяє досягти пристойного рівня володіння мовою усього за 6–12 місяців. Погодьтеся, одна річ вивчати мову на основі астрономічної кількості слів та речень, а зовсім інша – опановувати нею на основі незначного за обсягом матеріалу, де спресовані базові елементи всіх цих слів і речень, що при цьому вивчаються швидко і досить легко на основі розробленого нами методу зближення лексики англійської та рідної мов, коли за одну годину заняття можна засвоїти не менш ніж 100 англійських слів і досягти ефективності, яка наближається до такої, що має місце під час застосування новітніх нетрадиційних методів вивчення іноземних мов.

Наш метод не претендує на те, щоб виступати універсальним засобом навчання англійської мови. Він не зможе замінити інші навчальні засоби і не є альтернативним методичним напрямком, який би зводив нанівець існуючі дидактичні наробки людства щодо вивчення іноземних мов. Згідно з нашим глибоким переконанням, наш метод може використовуватися на початковому етапі навчання англійської мови в умовах дефіциту комунікативного середовища її носіїв. Ознайомлення з методом, що пропонується, буде корисним для всіх, хто вивчає іноземні мови, оскільки він допоможе сформувати принципово новий погляд на співвідношення та взаємодію рідної та іноземної мов. Саме на ґрунті цього нового погляду може бути сформованим базис для досконалого володіння іноземними мовами, який найбільш адекватно відповідає наріжній меті освіти, а саме – розвитку цілісної, творчої, гармонійної особистості, тому що наш метод сприяє психолінгвістичному сполученню рідної мови і мови, що вивчається, їх інтеграції та виходу на принципово новий рівень мислення та існування, в якому вербально-логічний та чуттєво-емпіричний елементи людської психіки приводяться до «спільного знаменника».

Наш метод навчає творчості, бо він спрямований на розвиток асоціативно-образного, цілісно-експресивного, багатозначного відображення дійності, яке характерно саме для творчої особистості. Знайдуться опоненти, котрі будуть заперечувати наш метод, посилаючись на те, що він формує "невірні" мовні асоціації. Дійсно, традиційна школа, яка орієнтується на строго однозначний, антитворчий дух навчання, прагне уникнути "невірних" асоціацій, у той час коли одною з головних рис творчої особистості є здібність до нетривіального, багатозначного, асоціативно-образного сприйняття та освоєння світу.

Наш спосіб запам'ятовування іноземних слів не є оригінальним, оскільки він безпосередньо пов'язаний з мнемотехнікою [8]. Більш як сто років назад пропонувалась

така методика запам'ятовування слів французької мови: "Mal – зло. Mal – моль → шкода → зло".

Наведемо основні «канали» зближення вербальних сіток рідної та іноземної (англійської) мов, тобто покажемо основні засоби мотивації слів іноземної мови, що дозволяє порівняно легко досягти стану мотивації практично всього лексичного корпусу іноземної мови:

1) Прямі фонетичні відповідності (class – клас, caravan (car + van) – караван, canal – канал), а також непрямі фонетичні відповідності, які мають різне буквене чи морфологічне оформлення еквівалентних слів в рідній та іноземній мові: gigant – гігант, banal – банальний).

2) Непрямі фонетичні асоціації: *listen* – слухати "як падає листя"; *pigeon* – "нижон", голуб; *prominent* – ... , "промінь".

3) Прямі фонетичні асоціації: brave (bravo, bravado, bravery ...) – "бравий", хоробрий; courage – "кураж", хоробрий → rage – "раж", гнів → encourage, discourage, courageous...

4) Словозмінні трансформації на основі переусвідомлення значення: budget – бюджет (у значенні потенції до росту) → bud – брунька (у тому ж значенні); sweater – светр ("в якому потієш") → sweat – піт → wet – вологий (від поту):

[A man in a *sweater* Sooner or later Begins to *sweat*, Which makes him *wet*]

5) Словотвірний аналіз: basketball – баскетбол = basket (корзина) + ball (м'яч), cock-tail – коктейль = cock (півень) + tail (хвіст).

6) Переусвідомлення власних імен та географічних назв, реклами та ін.: Broadway – Бродвей = broad (широкий) + way (шлях); Richard – Ричард → rich – багатий; Пушкин – Pushkin – to push the kin. Wordsworth = word (слово) + worth (гідний).

7) Асоціативні словозмінні трансформації: corridor – коридор = core (серцевина) + door (двері). Commune – комуна → common – загальний → competition – "common petition" – "загальна петиція" → змагання. Admiral – "людина в чудесній дзеркальній, сліпучій морській формі, що гідна захвату" → admire, miracle, miraculous, mirror, mirage. Artillery – (art + till) = "the art to till land with bombs and

shells". Magnet – "magic net" → magician, magnificent. Fieldmarshal – "marshal of the field" → marshal → martial → (folklore – folk + lore → law) = martial law.

8) Переусвідомлення семантичної мотивації. Наприклад, семантична мотивація слова "compulsory" реалізується шляхом його розщеплення на частини та семантизації кожної з частин: "common pulse" – загальний пульс → compulsory – "загальнопульсивний", тобто загальний, обов'язковий для всіх.

9) Переусвідомлення омонімів: horde – орда → to hoard (to store) → збирати. [He used to *pray* not to become a *prey* to his enemies. He wanted to enjoy *peace* and to eat a *piece* of bread. The *main* thing about his *horse* was its white *mane* and *hoarse* voice].

10) Зміщення семантичної мотивації та її збагачення: слово "qualification" може бути перекладено як "кваліфікація", однак слово "quality", що семантично пов'язане зі словом "qualification", тепер вже перекладається як "якість". Тому "qualification" слід було б розуміти як "якісність" (рівень знань, умінь та навичок людини, зайнятої в тій чи іншій сфері виробництва), що дає нам уявлення про семантико-мотиваційне "ядро" поняття "qualification". Водночас слово "кваліфікація" є калькою, порожньою формою, "оболонкою", що позбавлена глибинного семантичного підґрунтя. Слово "кваліфікація" не має прямого семантичного зв'язку зі словом "якість", що ускладнює засвоєння і навіть впізнавання слів "quality, equality (equal quality), qualify" тощо. Треба зазначити, що в цьому випадку зближення вербальних сіток рідної та іноземної мов здійснюється за рахунок розширення об'єму поняття "кваліфікація", коли ми по суті збагачуємо досвід володіння рідною мовою. У межах цього каналу зміщення та збагачення семантичної мотивації можна привести і таку відповідність: expert (експерт) – experience (досвід).

11) Використання рими, що може виконувати роль асоціативного мосту між семантично далекими одно від одного словами (Alice – malice), оскільки провідним чинником,

що сприяє виникненню реакції на слова, які вводяться, є їх ритмічна структура. Треба додати, що одним з головних факторів актуалізації часових зв'язків у межах другої сигнальної системи є подібність фонетичної оболонки слів. У межах цього пункту можна запропонувати і використання двомовної рими: експромт – prompt.

12) Якщо брати до уваги, що подібність фонетичних оболонок слів є важливим чинником у процесі формування часових зв'язків у сфері другої сигнальної системи, то використання цієї обставини слід вважати одним із засобів вивчення слів іноземної мови. Наприклад: Florida is rich in flora. There they have flowers everywhere, even on the fiftieth floor (Florida, flora, fiftieth, flower, floor). Очевидно, закони формування нервових часових зв'язків визначають процеси мотивації окремих звуків мови, що зафіксовано у напрямку сучасного мовознавства – звуковому символізмі.

Звуковим символізм стверджує, що окремий звук несе смислову мотивацію. Це було доведено, коли опитували велику кількість людей. З'ясувалося, що кожен звук виражає певну гаму якостей – певну глибину, силу, колір, динаміку тощо. Вчені, вивчаючи характер вживання різних звуків у поезії різних народів, виявили, що приголосні "м, н" рідше зустрічаються в "агресивній" поезії, ніж у "нижній", що звуки "к, т, р" завдяки характеру їх артикуляції превалюють в "агресивній" поезії на відміну від "ніжної". Але "Символіка звуків не усвідомлюється носіями мови в повній мірі і тому має доволі загальний та розпливчастий характер". Тобто звукове почуття пов'язано з активністю правопівкульових, підсвідомо-комунікативних механізмів людської психіки. Ось чому багато уваги слід приділяти впровадженню принципів, які сформульовано у межах звукового символізму – сучасного напрямку мовознавства.

Наприклад, англійські звуки "fl" несуть значення легкості руху переважно у рідинних, вогневих та повітряних середовищах [9]: flag (a piece of cloth waving in the wind), flake (small, light, leaf-like piece), flame (a portion of burning gas), flannel (loosely woven woollen cloth), flap (cause to move up and

down or from side to side), flare (burn with a bright, unstable flame), flash (sudden burst of flame or light), flea (small wingless jumping insect), fledged (with fully-grown wing feather), flee (run or hurry away), fleece (woolly covering of a sheep), fleet (quick-moving), flexible (easily bent without breaking), flick (quick light blow), flight (flying through the air), flinch (draw or move back), flimsy (of material – light and thin), fling (throw, move quickly and with force), flip (put smth into motion by a snap of the finger and thumb), flirt (try to attract a person), flit (fly or move lightly and quickly), float (be held on the surface of a liquid, or up in air, gas), floe (sheet of floating ice), flock (tuft of wool or hair), flog (beat severely with a rod or whip), flood (coming of a great quantity of water in a place that is usually dry), flop (move, fall, clumsily or helplessly), flounce (move or go, with quick, troubled or impatient movements), flour (fine powder), flourish (grow in a healthy manner), flow (move along or over as a river does, move smoothly), fluctuate (move up and down), flue (pipe or tube for carrying heat), fluency (the quality of being fluent), fluent (able to speak smoothly and easily), fluff (soft, feathery stuff), fluid (able to flow), fluorescence (emission of radiation), flurry (short and sudden rush of wind or fall of rain or snow), flush (rush of water, blood to the face, rush of emotion, excitement), fluster (make nervous or confused), flute (musical wind-instrument), flutter (move the wings hurriedly or irregularly without flying), flux (continuous succession of changes), fly (move through the air)...

13) Використання принципів звукового символізму передбачає вживання слів, які потрібно запам'ятати, у єдиному мовному контексті. Наприклад, можна вживати слова в єдиному граматичному контексті (у сфері чотирьох частин мови). Подамо приклад такого вживання слова "strong (strong, strength, to strengthen, strongly)": *The strength of his speech was great, because his arguments were strengthened with many examples, but he was strongly criticized and that struck him, although he had a strong nervous system.*

14) Використання етимологічних рядів: наприклад, слово *salvation* (як і слово *salary* – заробітна платня) (спасіння,

благість) походить від лат. *salt* (сіль), оскільки сіль зберігає (спасає) м'ясо від розпаду. Тут на користь буде і ім'я *Salvador* ("спаситель"). Таким же чином рос. слово *искать* етимологічно пов'язане з анг. словом *to ask*. Можна навести ще один приклад: *reveal* = *re+veil*.

15) Використання кореневих словників, де слова будуються за словотвірним принципом гнізд: *pose, position, poser, propose, proposition, dispose, impose, compose, repose, suppose, oppose...* etc.

16) Суттєвим є те, що сприйняття слів реалізується на рівні нейронних сіток головного мозку, де різні за змістом слова, які мають подібні звукові оболонки, сприймаються у нейронних зонах, які локально наближені одна до одної. Таким чином, засвоєння слів та оперування ними краще реалізується у спільних нейронних зонах, де слова фокусуються за принципом подібності їх звукових оболонок і де генералізується глибинний (багатозначний, нечіткий, правопівкульовий) зміст слів, який залягає глибше рівня звукової репрезентації.

Відтак, доцільним є вивчення не окремих слів, а їх комплексів, які фіксуються у спільних нейронних зонах та складають нечіткі розпливчасті правопівкульові смислові ансамблі. Отже, вивчення слів за гніздовим принципом можна вважати набагато ефективнішим, ніж традиційні прийоми запам'ятовування слів. Наведемо приклад. Слово "LONG" має багато пов'язаних із ним слів (*longer, longest, length, to lengthen, to prolong, prolongation, longevity = a long life, longitude, to belong, belongings, to long (for home), to linger, lingering, long-armed, long-headed, a long way, a long while, agelong, long ago, along the street, so long = good bye, link, leg, log* etc), які слід вивчати суцільно у цілісному контексті:

What a *long* life, what a *longevity*. My life is *longer* than yours and his life is the *longest* of all. My life *belongs* to me this is my *belonging*, my *link* with my soul. The *length* of my life is 100 years. I want to *prolong* it, to *lengthen* it. I have such a *long* life because I have lived on the *longitude* of Kabul. I *long* for Kabul where I lived *long ago* for a *long* time. I want to come back to

this city and I don't want to *linger* in New-York *any longer* from where there is a *long way* to Kabul. I hate this *lingering* and it seems to me I have lived in Kabul *age-long* where I would walk *along* the streets with my *long-armed* and *long-headed* girl-friend with *legs like log*. This is the end of my story, *so long*, good bye.

Таким чином, процедура використання "каналів" зближення вербальних сіток рідної та англійської мов дозволяє мотивувати велику кількість лексичних одиниць англійської мови, які при цьому стають зрозумілими та набувають смислової прозорості. Так, наприклад, слова *lucid*, *elucidate* можуть бути не зрозумілими для вивчаючих англійську мову, однак вони набувають смислової прозорості через використання відомого для всіх слова – *Lucifer* (Люцифер – "світлоносний", "світлий"). Ще один приклад. Слова *face*, *facet*, *faucet* також можуть бути незрозумілими, однак всі вони, так чи інакше, етимологічно пов'язані зі словом *façade* (фасад – "обличчя будівлі"). Приклади можна продовжувати.

Наведемо приклади використання окреслених вище каналів зближення слів української та англійської мов.

Переусвідомлення імен власних та географічних назв

Jonathan Swift – swift. Hollywood = holy (holly) + wood. New-York – new. Broadway = broad + way. Daniel Defoe – foe. Mark Twain = mark + twin. Tom Sawyer – tom, saw, sawyer. Lewis Carroll – carrot. Shakespeare = shake + spear. George Byron = buy + iron. Robin Hood = robin + hood. King-Kong – king. Sodom = sore + dome. Tolstoy – toy. Gorky – gawky (gawky man), gawk. Richard – rich, to enrich, richness. Scotland = Scott + land. Gulf stream = gulf + stream. Nastya – nasty (рос. «ненастье»). Europe – rope. Australia – travel. Moscow – mosque. Warsaw – war. St Petersburg – saint. Smith – smith, blacksmith. Liverpool = liver + pool. Frankfurt – frank. James Bond – bond. Modest (Petrovich) – modest. Lucifer – lucid. Equator – equal. Mickey Mouse = meek + mouse. Mighty Mouse = might + mouse. Mary – merry, marry. Claude – cloud, clod, clot. Brigitte – bridge. President Bush – bush, bushman. Irene, Ireland – ire. Iceberg, Iceland – ice. Stewart, stewardess – stew.

Margaret Thatcher – thatch. Pushkin = push + kin, skin. Lermontov – alarm. Cain – cane. Harm – harm. Godwin = God + win. Gerald – herald, old. Gloria – glory. Bessie – best. Bill – bill. Billie – belly. Bulldog = bull + dog, bully. Erwin = err + win. Terry – terror. Fred – red, fret. Alice – malice. Eva – eve. Conrad – comrade («common raid»), friend. Bella – bell. Pearl – pearl. Barbara – barber, barbarian. Angelica – angel. Anthony – thorn. Clara – clear. Elizabeth – birth, berth. Gasper – spar. Clif – cliff. Peter – petrify. David – devil. Cornelia – corn, scorn. Harry – hurry. Dick – sick, thick. Clement – claim. Christian – Christ. Emmanuel – manual. Conan Doyle – cannon, canon, cannonade. Sherlock Holmes – lock, home. Baker street – bake, baker. Mr Brown – brown. Job – job. Brest – breast. Joseph – joke. Robert – robber, rob, robe. 5. Vasya – vacillate. Felix – excellent. Violet – violet. Eugenia – genius. Down – down. Douglas – glass. Flora – flora, floor. Lily – lily. Julia – June. Justin – just. Kitty – kitten. Sandy – sand. Luke – look. Lisa – lizard. Nobel – noble. Martin – martyr, mortar. Norma – normal, abnormal. Lloyd – alloy. Victor – victor, victory. Oliver – olive. Peter – to peter out. Saul – soul, sole. Paul – pall, appalling. Polly – poll, pole. Rufe – roof. Victoria – victory, victorious. Serena – serene. Florida – flower. Achilles – heel. Flint – flint. Philadelphia – feel. Eddy (Edward) – edifice. Seoul – soul. Ruth – ruthless. California – euphoria. Canada – can. Cape Town – cape, cap + town. Ceylon – alone. Chilli – chilly. Columbia – lumber. Connecticut – connect. Illinois – ill. Copenhagen – cope. Costa Rica – coast. Crimea – crime, criminal. Dublin – dub. Germany – many, germs (microbe). Glasgow = glass + go. Greece – grease. Greenland = green + land. Hamburg – ham. Helsinki = hell + sink. Scandinavia – scan. Siberia – bury. Fidel Castro – feed, fiddle, fidelity. Stratford – ford, afford. Slovenia – slave, slovenly. Sydney – seed. Taiwan – tie. Tibet – bet. Tyrol – role. Tokyo – talk, talking. Tripoli – trip. Tunis – niece. Waterloo = water + loo (toilet). Pentagon – to pent-up. Adam – adamant. Stonehenge = stone + hedge – hedge. Hitler – hit. Mila – meal, mill. Juliet – jealous. Jesus – just. Stockholm – stock. Stratford – straight, strait. Stuttgart – garter. Molly – mole, to mollify. Virginia – virgin, virtue. Sofia – sophisticated, sophistication, soft. Alaska – alas. Brute – brute, brutal, brutish. Tantalus – to tantalize.

Henry Longfellow – long, fellow. Sam – same, sample, example, resemble, ensemble.

Приклади лексикалізації слів

It's not enough to shake your spear in order to be named Shakespeare. Did George Byron buy the iron? Robin Hood is not a robin under the hood. Hollywood is not a holy wood; it's a centre of American film industry where every day is a holiday. Broadway (one of the major streets of New-York) is actually a broad way, a broad road. Imperialism is a peril. The mysticism is a mystic mist. The artillery is the art to till land with bombs. A man in a sweater sooner or later begins to sweat which makes him wet. Serena is not always serene. Florida is rich in flora; there they have flowers even on the fiftieth floor. Germany is not a land of many germs but much apple jam. Glasgow isn't a glass that can go. Greece is famous for its golden fleece and not for grease. Greenland is not a green land. Hamburg is not a city of ham and radio-hams (amateur radio operators – «аматор»). Helsinki doesn't sink into hell. The lottery is a lot of special cards. A lot of plants on this plantation may make a lively combination. He won the prize, that's a surprise. But what's the price of that surprise?

У цілому апроксимально-аналітичний метод дозволяє зблизити з рідною до 90 % слів англійської мови.

Один з цих каналів – асоціативно-аналітичний – використовується при написанні деяких новітніх книг, спрямованих на полегшення вивчення іноземних мов. Так, у книзі І. Ю. Матюгіна та Т. Б. Слоненко “*Секрети запам'ятовування англійських слів*” (Донецьк, 2000) ви можете прочитати:

puddle ['pʌdl] – лужа.

ПАДаЛ в лужу.

Це одна з найбільш вдалих асоціацій в арсеналі асоціативно-аналітичного каналу зближення вербальних сіток англійської та української мов, що, як свідчить наш досвід викладання іноземних мов, може полегшити засвоєння близько 3–5 % слів англійської мови. Якщо ж цей канал починають використовувати як основний у процесі зближення слів англійської та рідної мов, то тут часто-густо виявляються асоціації, “притягнуті за вуха” й позбавлені

прозорості та очевидності. Наприклад, у книзі вищезгаданих авторів можна знайти такі асоціації, яких варто було б уникати, тому що вони ведуть нас до мнемонічних та асоціативних надмірностей й перекручень:

crime [kraim] – ПРЕСТУПЛЕНИЕ, ЗЛОДЕЯНИЕ,
КАРАТЬ ЗА НАРУШЕНИЕ УСТАВА.

КРАЙня Мера за преступление.

Ми бачимо, що слово *crime* асоціативно прив'язують до образів, що створюються словами “крайня міра”, хоча це слово легко виводиться з інтернаціонального слова *criminal* (кримінальний) → *crime* (кримінальний акт, злочин). Як бачимо, асоціативний зв'язок зі словами “крайня міра” виявляється зайвим, крім того, англійське слово “міра” (*measure* ['mɛʒɔ]) є певною мірою наближеним до свого українського відповідника, і його не варто асоціативно прив'язувати до слова “злочин”.

Наведемо ще кілька прикладів із книги І. Ю. Матюгіна та Т. Б. Слоненко :**fun** [fʌn] – ШУТКА, ВЕСЕЛЬЕ, ЗАБАВА.

ФАНаты Никулина любили его *шутки*.

У цьому випадку слово “жарт” асоціативно прив'язується до слова “фанатик”, що може створити плутанину, адже в англійській мові це слово є інтернаціональним – *fanatic* (фанатик, фанатичний) → *fan* (фан, фанат, фанатик). Тут було б більш доречно асоціативно зв'язати *fun* зі словом *профан*.

Розглянемо ще один приклад:

nasty ['nɛsti] – ОТВРАТИТЕЛЬНЫЙ, ГАДКИЙ, СКВЕРНЫЙ.

НАСТИгнуть *отвратительного* преступника.

У цьому випадку слово “огидний” прив'язується до процесу “наздоганяти злочинця, що є огидним”. Хоча можна було б знайти й більш прозору асоціацію, пов'язану з образами, які російською мовою мають такий вигляд: НЕНАСТЬЕ, НЕНАСТНАЯ ОТВРАТИТЕЛЬНАЯ ПОГОДА. На худий кінець можна запропонувати такий образ: “НАСТЯ – ОГИДНА ДІВЧИНКА”.

Наведемо ще один приклад:

new [nju:] – НОВЫЙ, ИНОЙ, ДРУГОЙ.

НЬЮтон открыл *новый* закон.

Незрозуміло, навіщо прив'язувати слово *new* до *Ньютона*, адже в англійській мові існує безліч слів, безпосередньо пов'язаних з цим словом за змістом: *New-York* – *Нью-Йорк*, тобто “**новий** Йорк”.

Або інший приклад:

net [nɛt] – *СЕТЬ, СЕТИ, ЗАПАДНЯ, ПАУТИНА, ПЛЕСТИ, ЗАБИТЬ*.
В *сети* нічого **НЕТ**.

Незрозуміло, навіщо автори використовують негативну асоціацію, адже в англійській мові існує всім відоме інтернаціональне слово *Internet* → *inter+net* – інтер (міжнаціональна) *мережа*.

І останній приклад:

place [plɛis] – *МЕСТО, ПОМЕЩАТЬ, РАЗМЕЩАТЬ*.

Место для **ПЛЕС**кания.

Як бачимо, тут слово, що позначає “місце”, прив'язують до процесу “хлюпання”, хоча етимологічно це слово пов'язане з таким словом, як “плац” (*місце* для виконання стройових команд) і має асоціюватися саме з ним.

Таким чином, задля зближення вербальних сіток рідної та іноземної мов необхідно кожне слово іноземної мови мотивувати, використовуючи лексику рідної мови та набір концептуально-сенсорного досвіду її володіння. При цьому процес комунікативно-ситуативного засвоювання слів, який формує новий досвід володіння іноземною мовою, практично зводиться нанівець. Все це дозволяє на протязі відносно короткого часу оволодіти великою кількістю лексичних одиниць іноземної мови, тобто досягти ефективності, що наближається до ефективності вивчення мови в умовах середовища її носіїв.

Відтак, мотивація слів іноземної мови за допомогою вербальної системи рідної мови та досвіду її володіння (вивчення) передбачає використання способів дитячого словотворення, що з одного боку вмикає механізми правопису психіки (на базі якої встановлюється мотивація слів, оскільки права півкуля “не розуміє” довільності, умовності, відносності характеру співвідношення знака та слова), а з другого – така мотивація передбачає використання ресурсів лівої вербально-знакової півкулі, яка “розуміє” умовність відношення “знак – предмет” і яка дозволяє здійснити процес “тотального аналітизму”,

притаманного дитячому словотворенню. Саме на базі цього процесу стає можливим досягнути стану мотивації слів за допомогою переусвідомлення їх морфологічної диференціації. Тобто тут використовуються ресурси як правої, так і лівої півкуль, що відповідає загальним рисам нової парадигми освіти, яка нами розробляється.

Література

1. Анисимов А. В. Информатика. Творчество. Рекурсия. – К.: Наукова думка, 1988. – 224 с.
2. Вознюк О. В. Англійська мова – це легко? // Англійська мова та література. Методичний вісник. – 11. – 2002. – № 9 (9). – С. 4–10.
3. Вознюк О. В. Використання феномена функціональної асиметрії півкуль головного мозку у викладанні іноземних мов // Питання філології та методики викладання філологічних дисциплін: Науково-методичні матеріали /за ред. проф. Л.О.Пономаренко. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – Вип.. 13. – С. 33–35.
4. Вознюк О. В. та ін. До питання про апроксимально-аналітичний метод навчання іноземних мов // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. – 1998. – № 7. – С. 246–254.
5. Вознюк О. В. Семантичний простір: Міф чи реальність // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту: Фундаментальні науки. – 1998. – № 8. – С. 303–313.
6. Вознюк О. В., Квеселевич Д. І. Новітні й нетрадиційні методи викладання іноземних мов // Питання філології та методики викладання філологічних дисциплін: Науково-методичні матеріали /за ред. проф. Л.О.Пономаренко. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – Вип.. 13. – С. 23–33.
7. Вознюк О.В. Синергетичний підхід до вивчення іноземних мов // Сайт дидактики Інституту педагогіки НАПН України // http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/voznjuk_o_v_sinergetichnij_pidkhid_do_vivchennja_inozemnikh_mov/1-1-0-152
8. Гарибян С. А. Суперактивация памяти через возрождение эмоций. – Ереван: Луйс, 1991. – 59 с.
9. Hornby A. S. Oxford Students' Dictionary of Current English. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – P. 235–240

Горбаченко С.М., учитель
англійської мови, спеціаліст II
категорії
(Житомирська гуманітарна
гімназія № 1)

Нестандартні уроки як засіб розвитку пізнавального інтересу школярів у процесі вивчення іноземної мови

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості, індивідуально-диференційований і особистісно орієнтований підходи до навчання. У цьому процесі найважливіше місце належить уроку – основній формі навчання, а також його різновиду – нестандартному уроку. Удосконалення методики проведення нестандартного уроку (а саме театралізованого уроку) розглядається нами як один із найважливіших напрямів підвищення пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови, а відтак і удосконалення рівня комунікативної компетентності учнів. Водночас удосконалення методики проведення нестандартного уроку передбачає знання вчителем педагогічної науки і його спроможність оцінювати свою роботу. Зміни в навчальному процесі ставлять нові вимоги до діяльності вчителя, яка орієнтована на учня, і це викликає необхідність по-новому підійти до проблеми нестандартного уроку. Проблема розвитку пізнавальних інтересів цікавила вітчизняних педагогів, зокрема, А. Алексюк, О. Біляєва, Е. Голанд, Л. Гордон, О. Синицю, В. Сухомлинського, В. Онищука, О. Савченко та інших. Формування стійких і глибоких інтересів у школярів є завданням першорядної важливості. Актуальність проблеми полягає в тому, щоб через упровадження нестандартних форм навчання виховувати в учнів пізнавальний інтерес до вивчення іноземної мови. Проблема впровадження нестандартних форм навчання була предметом наукових досліджень А. Бородай, Ю. Мальованого, О. Дорошенко, С. Ніколаєва, О. Тернопольського, І. Підласого та інші. Але аналіз фахової літератури засвідчив, що не всі аспекти варіативності уроку вивчені.

Підкреслюючи імпровізований характер навчального заняття, А. Бородай зауважує, що нестандартний урок має нетрадиційну структуру. Назви уроків дають певне уявлення про цілі, завдання і методику їх проведення. Нестандартні уроки не передбачають прямої залежності від змісту, методів і форм навчання. Частіше метод визначає зміст. Самостійний пошук випереджає навчання, самопізнання обдарованих дітей; творчий підхід талановитого вчителя, дозволяє вибірково ставитися до змісту, відкидати непотрібне, зайве, нецікаве [1, С.205].

Поширеними методами і прийомами на нестандартних уроках є ділові, рольові ігри, моделювання, імітація, імпровізація, де саме середовище впливає на учня і перебудовує навчально-виховний процес. Нестандартні уроки пов'язані з груповими формами роботи. У процесі розкриття функціональних обов'язків у групі кожен учень сам шукає своє місце за здібностями. Якщо робота проводиться не регулярно, то учні можуть бути пасивними на рівні присутності, якщо в системі, то, як правило, пасивних не буває.

Нестандартні уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичайні задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у напрямку демократизації школи. З іншого боку – перетворювати нестандартні уроки в головну форму роботи, уводити їх у систему недоцільно через відсутність серйозної пізнавальної праці, невисоку результативність, велику втрату часу.

Під час проведення театралізованих уроків зазначаємо, що неочікуване, непередбачене загострює увагу учня і викликає інтерес. Не зміст відіграє важливу роль, а невідомість. Вагомим психологічним стимулом є свобода вибору свого статусу, своєї позиції, перевірка власних поглядів, утвердження в колі однолітків. Спочатку окремі учні повільно включаються в нові підходи до навчання. Поступово вони починають діяти, приділяють велику увагу формі взаємин, спілкування і тільки з часом цікавляться змістом. Це суперечить системі навчання базисних знань, де

головну увагу приділяють логіці навчання, змісту, але, на нашу думку, цілком відповідають сучасному діяльнісному підходу до навчання.

У посібнику Н.П. Волкової "Педагогіка" знаходимо класифікацію нестандартних уроків, яка містить 12 позицій. До нестандартних уроків автор відносить такі:

- уроки змістовної спрямованості (уроки-семінари, уроки – конференції, уроки-лекції);
- уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки-панорами); уроки міжпредметні;
- уроки-змагання (уроки КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси);
- уроки суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми);
- уроки комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя, уроки-парадокси);
- уроки театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр);
- уроки подорожування, уроки дослідження (уроки пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки експедиційні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-наукові дослідження);
- уроки з різновіковим складом учнів; уроки ділові, рольові ігри (уроки-суди, уроки-захисти дисертацій, уроки – "Слідство ведуть знавці", уроки-імпровізації, уроки – ілюстрації);
- уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п'єси з ляльками і маріонетками, усі види непідготовленої драматичної діяльності, де формальна драма створюється самими учасниками гри);
- уроки-психотренінги [3 : С. 333-336].

Автор наводить коротко мету, методику проведення таких нестандартних уроків. Але в такій класифікації нестандартних уроків немає загального підходу до її основних параметрів.

Багато інших авторів намагалися навести загальну класифікацію нестандартних уроків, але ними, як правило, не виділялися певні узагальнені основи такої класифікації (О.Й. Антипова, В.Ф. Паламарчук, Д.І. Румянцева, Т.К. Селевко, М.М. Фіцула та ін.).

Цікавою і найбільш прийнятною для навчання іноземної мови, на нашу думку, є класифікація нестандартних уроків, запропонована А. Бородай, оскільки в її основі лежать педагогічні технології, що дає змогу легко адаптувати її до навчального процесу (табл. 1).

Погоджуючись із автором, зауважимо, що не можна розділити численні типи нестандартних уроків абсолютно чітко по групах, бо, як правило, на таких уроках використовуються декілька педагогічних технологій навчання. Недарма деякі уроки називають інтегрованими (інтеграційними) не тільки за змістом матеріалу і за формами організації навчання, а й за поєднанням різних педагогічних технологій навчання. Пропонуємо наше бачення реалізації деяких педагогічних технологій на нетрадиційних уроках англійської мови. У своїй практиці впроваджую декілька рівнів вправ. Щоб підвищити зацікавленість учнів на уроках пропонуємо в залежності від теми уроку обирати несподівані ситуації, щоб дати змогу учневі надати відповідь не готуючись заздалегідь. На приклад:

Вправа 1. 1

Учитель: Я театрал і цікавлюся різними літературними жанрами і різними напрямками в мистецтві. Я скажу вам, чим саме я цікавлюсь. Скажіть, що ви цікавитесь тими самими жанрами, що і я.

Т: I'm interested in drama and fantasy.

Р1: I'm interested in drama and fantasy too.

У вправі вчитель може використовувати такі елементи: драма, комедія, трагедія, музична комедія, естрада, класична музика, народна музика, джаз.

Вправа 1.1 – імітація, репліка учня – реактивна; використовується в режимі “учитель-учень 1”, “учитель-учень 2” і т.п. *Можливі режими* “учитель-клас” або “фонограма-клас”.

Таблиця 1.

Класифікація нестандартних уроків за педагогічними технологіями

1. Інформаційно-комунікативні технології		Урок-лекція, урок-семінар, урок-твір, урок-конференція, уроки-творчі звіти, урок-консиліум, урок-залік, урок-експромт-екзамен, уроки-взаємонавчання, урок-інформації, інтегрований урок
2. Ігрові технології	Змагання	КВК, турнір, аукціон, вікторина, конкурс, інтелектуальний хокей, "Щасливий випадок"
	Ділові, рольові ігри	Імпровізація, імітація, "Суд", захист дисертації, "Слідство ведуть знавці", "Поле чудес", ерудит, ланцюжок, бізнес-гра
	Драматизація	Драматична гра, пантоміма, драматична розповідь, ляльковий театр
3. Дослідницькі технології		Діалог, усний журнал, роздуми, диспути, прес-конференції, репортаж, урок-протиріччя, урок-парадокс, пошук, розвідка, лабораторні дослідження, заочна подорож, експедиція, наукові дослідження, коло ідей
4. Інтерактивні технології	Кооперативне навчання	Робота в парах, змінювані трійки, 2-4 разом, карусель, малі групи, акваріум
	Колективно - групове навчання	Мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, "Навчаючи – вчуся", мозаїка, вирішення проблем, дерево рішень
	Ситуативне моделювання	Імітаційні ігри, "Суд", громадські слухання, рольова гра
	Опрацювання дискусійних питань	Метод прес, займи позицію, зміни позицію, континуум, дискусія, дебати, ток-шоу, оцінювальна дискусія
5. Психотренінг		Тренінг уваги, уяви, пам'яті, "Пізнай себе", "Пізнай свої здібності", "Твоя воля", "Твій характер", "Сам себе виховую", сугестопедагогічний урок

Вправа 1.2.

Учитель: Ми продовжуємо розмову про наші літературні смаки. Але зараз вони можуть різнитися: мені подобається один жанр, вам – інший.

T: I'm interested in tragedy.

P1: And I'm interested in comedy.

У вправі використовуються ті самі варійовані елементи, які подаються в підручнику або на дошці, плакаті, картках тощо. Вправа 1.2 – підстановка, репліка учня теж реактивна, але театральний жанр він обирає сам в залежності від своїх власних смаків; *режим виконання* “учитель-учень1”, “учитель-учень 2” і т.п. *Можливий варіант*: “Учитель-учень 1-учень 2-учень 3” і т.п.

Вправа 1.3.

Учитель: Ви – іноземні туристи, які хочуть відвідати театри і концертні зали України. Я ваш гід. Скажіть, чим ви цікавитесь, а я порекомендую вам, куди краще піти.

P1 (a foreign tourist): I'm interested in pop music.

T. (the guide): Then I advise you to go to the “Ukraina” Palace of Culture.

На подальшому етапі навчання учнів ми можемо об'єднувати засвоєну ними діалогічну єдність у мікродіалоги згідно з запропонованими їм навчальними КС. На цьому етапі можливо використовувати комунікативні рецептивно-продуктивні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор.

Вправа 1.4.

Учитель: Запросіть свого іноземного гостя піти до кінотеатру або концертного залу у вихідний день. Скажіть йому/їй про свої вподобання, з'ясуйте, чим цікавиться ваш гість. Домовтеся, куди конкретно ви підете. Скористайтесь схемою діалогу та театральними/концертними афішами.

Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів, запропоновані А.Гіном, можна використовувати на всіх етапах нестандартних уроків [6:с. 27-44]. Корисним для мене в підготовці та аналізу уроку є розроблений автором “Конструктор уроку”, елементами якого є прийоми активізації

пізнавальної діяльності учнів. Наприклад, на початку уроку я пропоную учням інтелектуальну розминку: кілька нескладних задач або їх комбінування, гра "Так – чи ні"; невелике опитування за "Світлофором" для мобілізації; обговорення зробленого домашнього завдання або загадка з "відстроченою відгадкою" – "Здивуй!" тощо. Таким чином розписуються інші етапи уроку і зводиться все до єдиної таблиці – "Конструктору уроку", який кожен з вчителів може творчо змінювати кожного уроку [6: С. 69-72].

Отже, використання нестандартних уроків і окремих нестандартних прийомів педагогічної технології на уроках сприяє творчості як вчителя, так і учнів.

Переваги нестандартних уроків порівняно із звичними структурами уроків в тому, що підвищується інтерес учнів до навчання, їх активність в пізнанні і творчості, самостійність пошуків знань, переживання успіху досягнень, ініціативність, можливість індивідуального підходу до учнів, використання інноваційних та інформаційних педагогічних технологій, розвиток культури спілкування, взаємовідповідальності і т.д.

Мають незвичайний задум

Нестандартна методика проведення

Розвиток пізнавальної діяльності

Розвиток творчих здібностей учнів через частково-пошукову роботу

Стимулювання учнів до вивчення предмету

Але є деякі складності і недоліки використання нестандартних уроків:

- затрати більшого часу на підготовку і проведення таких уроків;
- не всі учні в рівній мірі активні;
- організаційні труднощі (дисципліна, правила поведінки);
- ускладнюється система оцінювання, аналізу результатів навчання;
- забезпечення науково-методичної і матеріально-технічної бази навчання;
- знаходження певного місця таких уроків в навчально-виховному процесі;

- відсутність серйозної пізнавальної праці;
- несистематична ефективність засвоєння знань в порівнянні зі стандартним уроком потребує великих затрат часу;
- не завжди об'єктивна оцінка навчальних досягнень учнів.

Підготовка до нестандартного уроку може здійснюватися за алгоритмом колективної творчої діяльності: формулювання мети уроку, планування, підготовка, проведення уроку, підсумковий аналіз. Нехтування елементами цієї структури зводить нанівець зусилля педагога. Доцільно розглянути стратегію, тактику організації колективної творчої діяльності учнів на кожному з етапів. Нестандартні уроки руйнують застигли штампи в організації навчально-виховного процесу в школі, сприяють оптимальному розвитку і вихованню учнів.

Як учитель англійської мови переважно практикую театралізовані уроки та уроки-екскурсії в умовах Житомирської гуманітарної гімназії № 1. Такі уроки займають дуже багато часу при підготовці до них, але учні завжди задоволені та активно приймають участь у підготовці та проведенні таких уроків.

Література

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 145с.
2. Аникеева Н.П. Педагогика и психология игры. – М.: Просвещение, 1986. – 178с.
3. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С.18-21.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Під ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328с.
5. Дячкова Т.В. Педагогіка професійно – технічної освіти. – Херсон: Айлант, 2003. – 475с. – Теми 14,15;с. 320 “Нестандартні уроки”,. Додатки “Нестандартні уроки”. – с. 410 – 470.
6. Гін А. Прийоми педагогічної техніки. – Луганськ: Навч. книга, Янтар, 2004. – 84с.

Мельник С.О., заступник
директора Житомирської міської
гуманітарної гімназії № 23"

Сучасний урок іноземної мови: акцент на інноваційні технології

Якісна мовна підготовка школярів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології у викладанні іноземних мов – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота, технологія співпраці, мовного портфеля, модульного навчання, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій в програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів усевітньої мережі Internet.

Упровадження сучасних освітніх технологій покликане створити умови для вироблення навичок та вмінь працювати самостійно, дає можливість здійснити диференційований та індивідуальний підхід як у виборі матеріалу, так і в темпах роботи окремих учнів та сприяє розширенню і поглибленню знань.

Суспільству, що розвивається, потрібні сучасно освічені, етичні, завзяті люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи можливі наслідки, здібні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, володіють розвиненим відчуттям відповідальності за долю країни. Школа не може дати людині запас знань на все життя. Але вона надає учневі основні базові орієнтири основних знань. Школа може і повинна розвивати пізнавальні інтереси і здібності учня, прищепити йому ключові компетенції, необхідні для подальшої самоосвіти.

Пріоритетним напрямом розвитку сучасної школи стала гуманістична спрямованість навчання, за якої провідне місце займає особистий потенціал. Він передбачає облік потреб та інтересів учня, реалізацію диференційованого підходу до

навчання. Сьогодні в центрі уваги – учень, його особа, неповторний внутрішній світ.

Кожна методика викладання іноземної мови характеризується властивими їй позитивними та негативними рисами і має свою об'єктивну цінність. Використання мультимедійних програм в освіті вже давно показало позитивний вплив на якість вивчення іноземної мови не тільки за кордоном, але і в нашій країні. Такий метод навчання органічно вписується в структуру практичних занять, дозволяє досягати більш ефективних результатів, що розкривають потенційні можливості кожного учня.

Останніми роками все частіше піднімається питання про вживання нових інформаційних технологій у школі. Це не лише нові технічні засоби, але і нові форми й методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Основною метою вивчення іноземної мови є формування і розвиток комунікативної культури школярів, навчання практичному опануванню іноземної мови.

Кафедра іноземних мов нараховує 45 учителів, з них 38 учителів викладають англійську мову, 4 – німецьку, 3 – французьку мову. Педагоги усвідомлюють, що завдання вчителя сьогодні полягає в тому, щоб створити умови практичного опанування мови для кожного учня; виборі таких методів навчання, які б дозволили кожному учневі проявити свою активність, свою творчість; активізації пізнавальної діяльності школярів у процесі вивчення іноземної мови.

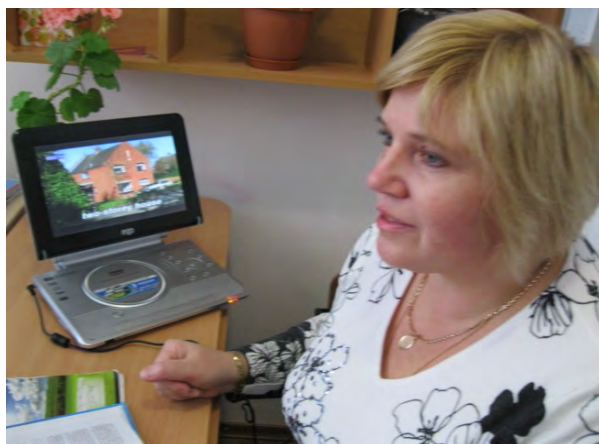
Вчителі І.Г. Ящук, О.А. Захарченко, І.В. Оверкович, Н.Ф. Богдан широко застосовують форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на уроках іноземної мови, які включають: вивчення лексики, відпрацювання вимови, вивчення діалогічної й монологічної мови; вивчення писемності; відпрацювання граматичних явищ. Можливості використання Інтернет – ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для здобуття необхідної для учнів і вчителів інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: народознавчий

матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів та інше.

На уроках англійської мови за допомогою Інтернету О.О. Нежинська, Т.О. Павлюк, В.В. Петракович вирішують цілий ряд дидактичних завдань: формують навички й уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалюють уміння писемної мови школярів; поповнюють лексику учнів; формують у школярів мотивацію до вивчення англійської мови.

Використання інформаційних технологій відбувається різними способами, відповідно до потреб конкретного уроку. Їх можна представити таким чином:

- використання інформаційних технологій – як у фронтальній, так і в груповій роботі;
- використання електронних підручників;
- використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації);



- створення власних уроків (інтеграція різних об'єктів у один формат – презентації, web-сторінки).

Мультимедіа – це сукупність комп'ютерних технологій, у якій одночасно використовується кілька інформаційних середовищ: графіка, текст, відео, фотографія, анімація, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід.

У своїй практичній роботі вчителі кафедри найчастіше використовують презентації, створені за допомогою програм Power Point та Photodex. При цьому вони використовують різні типи презентацій:

- 1) комп'ютерні діяфільми з використанням елементів анімації;
- 2) презентації для повторювально – узагальнюючих занять;

3) класичні комп'ютерні презентації.

Систематичне використання комп'ютера на уроці, зокрема систем презентацій, призводить до підвищення якісного рівня використання наочності, підвищення продуктивності заняття; установлення міжпредметних зв'язків; з'являється можливість організації проектної діяльності учнів зі створення навчальних програм під керівництвом викладачів; учитель, що створює презентацію, змушений звертати велику увагу на логіку подання навчального матеріалу, що позитивно позначається на рівні знань учнів; змінюються на краще взаємини з учнями, «далекими» від англійської мови, особливо з тими, хто захоплюється комп'ютерною технікою; змінюється ставлення до комп'ютера – учні починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь – якій галузі людської діяльності.

Робота Н.Г. Мельничук, яка відповідає за діяльність гімназії в рамках міжнародних проектів, направлена на вивчення можливостей Інтернет – технологій для розширення кругозору школярів, налагодження і дотримання ділових зв'язків і контактів зі своїми однолітками в англomовних країнах. Учні беруть участь у тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться у мережі Інтернет, переписуються з однолітками з інших країн, беруть участь у чатах, відеоконференціях та інше.



Змістовна основа масової комп'ютеризації пов'язана з тим, що комп'ютер є ефективним засобом оптимізації умов розумової праці в будь-якому його прояві. Є одна особливість комп'ютера, яка розкривається при використанні його як пристрою для

навчання інших, і як помічника у набутті знань – це його бездушність. Машина може "доброзичливо" спілкуватися з користувачем і в якісь моменти "підтримувати" його, проте вона ніколи не виявить ознак дратівливості й не дасть відчувати, що їй стало нудно. У цьому сенсі використання комп'ютерів є, можливо, найбільш корисним при індивідуалізації певних аспектів викладання. Одним із найбільш революційних досягнень за останні десятиліття, яке значно вплинуло на освітній процес у всьому світі, стало використання кібернетичного простору (syberspace) в навчальних цілях. О.А. Захарченко створює блоги для роботи з учнями. Вчитель поміщає завдання в Інтернеті (обговорення проблеми), учні обговорюють протягом тижня. Один раз у тиждень учитель оцінює роботу учнів. Позитивним є те, що у такій роботі беруть участь навіть ті діти, які погано пишуть (друкувати вони вміють краще).

Основна мета вивчення іноземної мови в школі – формування комунікативної компетенції, всі інші цілі (виховна, освітня, розвиваюча) реалізуються в процесі здійснення цієї головної мети. Комунікативний підхід має на меті навчання спілкуванню і формуванню здібності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування Інтернету. Включаючись у нього на уроці іноземної мови, ми створюємо модель реального спілкування.

На сьогодні пріоритет віддається комунікативності, інтерактивності, автентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті, автономності й гуманізації навчання. Дані принципи роблять можливим розвиток міжкультурної компетенції як компонента комунікативної здатності. Кінцевою метою навчання іноземним мовам є навчання вільному орієнтуванню в іншомовному середовищі й умінню адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто спілкуванню.

Однією з технологій, яка забезпечує особистісно-орієнтоване навчання, є метод проектів як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Типологія проектів різна. Проекти можуть поділятися на монопроекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові й Інтернет –

проекти. Однак у реальній практиці переважно доводиться мати справу зі змішаними проектами, в яких є ознаки дослідницьких, творчих, практико-орієнтованих й інформаційних. Робота над проектом – це багаторівневий підхід до вивчення мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння і граматику. Метод проектів сприяє розвитку активного самостійного мислення й орієнтує учнів на спільну дослідницьку роботу. Г.В. Башинська, О.К. Коваль, І.М. Патсаєва вважають, що проектне навчання актуальне тим, що учить дітей співпраці, а навчання співпраці виховує такі етичні цінності, як взаємодопомогу й уміння співпереживати, формує творчі здібності й активізує учнів. Загалом, у процесі проектного навчання простежується нерозривність навчання і виховання. Учні створюють проекти з обраної теми, пишуть тези наукових робіт у вигляді презентації, оформляють реферати. Зрозуміло, що уроки з використанням мультимедійних технологій потребують великої підготовки. Учитель повинен уміти користуватися різноманітними програмами: графічними, flash-анімації, web-редактора, програмами для створення презентацій, програмами для роботи зі звуком та відео. Усе залежить від того, у якому вигляді ви вирішили подати інформацію. Це може бути відео, презентація, web-сторінка з різноманітними роликами. Для унаочнення навчального матеріалу можна використовувати ресурси Інтернету.

Метод проектів формує в учнів комунікативні навички, культуру спілкування, уміння коротко і доступно формулювати думки, терпимо ставитися до думки партнерів по спілкуванню, розвивати уміння добувати інформацію з різних джерел, обробляти її за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, створює мовне середовище, яке сприяє виникненню природної потреби в спілкуванні іноземною мовою.

Проектна форма роботи є однією з актуальних технологій, що дозволяють учневі накопичувати знання з предмету. Учні розширюють свій кругозір, кордони володіння мовою, отримуючи досвід від практичного його використання, вчаться слухати іншомовну мову і чути, розуміти один одного під час захисту проектів. Діти працюють з довідковою літературою, словниками, комп'ютером, тим самим створюється можливість прямого контакту з автентичною мовою, чого не дає вивчення мови лише за допомогою підручника на уроці в класі.

Робота над проектом – процес творчий. Учень самостійно або під керівництвом учителя займається пошуком вирішення якоїсь проблеми, для цього потрібне не лише знання мови, але і володіння великим обсягом наочних знань, володіння творчими, комунікативними й інтелектуальними уміннями. Т.О. Сінкевич, І.М. Данильченко використовують метод проектів у рамках програмного матеріалу переважно з усіх тем. Робота над проектами розвиває уяву, фантазію, творче мислення, самостійність й інші особові якості.

Упровадження інформаційних технологій у процес навчання значно розширить процес сприйняття й обробки інформації.

Завдяки комп'ютеру, Інтернету і мультимедійним засобам учням надається унікальна можливість опанування великим об'ємом інформації з її подальшим аналізом і сортуванням.

Значно розширюється і мотиваційна основа навчальної діяльності. В умовах використання мультимедіа учні отримують інформацію з газет, телебачення, самі беруть інтерв'ю і проводять телемости.



В.В. Петракович створила клуб дебатів з учнями 11 класу. На заняттях відбувається обговорення різних проблем з використанням ділової гри як методу активного навчання.

До сучасних технологій належить і технологія співпраці. Основна ідея полягає в створенні умов для активної спільної діяльності учнів у різних навчальних ситуаціях. Т.А. Вознюк, Т.Г. Черніцька об'єднують дітей у групи по 3-4 людини, їм дається одне завдання, при цьому визначається роль кожного. Кожен учень відповідає не лише за результат своєї роботи, але і за результат усієї групи. Тому слабкі учні прагнуть з'ясувати в сильних те, що їм незрозуміло, а сильні учні прагнуть, щоб слабкі досконало розібралися у завданні. І від цього виграє весь клас, тому що спільно ліквідовуються пропуски. Що стосується мовного портфеля, то в його основу закладено співвідношення українських вимог до рівня опанування іноземною мовою із загальноєвропейськими системами, що, у свою чергу, є важливим для створення єдиного освітнього простору. Основним критерієм оцінки рівня володіння іноземною мовою в технології мовного портфеля є тестування. Пріоритетом даної технології стає переорієнтація навчального процесу з викладача на учня. Учень же, у свою чергу, несе свідому відповідальність за результати своєї пізнавальної діяльності. Вищезгадана технологія призводить до поступового формування в учнів навичок самостійного опанування інформації учня. Робота з автентичним підручником Upstream передбачає виконання тестів з усіх видів мовленнєвої діяльності. Загалом, мовний портфель багатofункціональний і сприяє розвитку багатомовності.

І, нарешті, модульне навчання отримало свою назву від терміну "модуль", що означає функціональний вузол. Суть модульного навчання зводиться до самостійного опанування певних умінь учнів і навиків у навчально-пізнавальній діяльності. Модульне навчання передбачає чітку

структуризацію змісту навчання. Воно забезпечує розвиток мотиваційної сфери школярів, інтелекту, самостійності, колективізму, умінь самоуправління своєю пізнавальною діяльністю. Модуль створює позитивні мотиви до навчання, як правило, завдяки цікавості матеріалу, емоційному змісту, навчальному пошуку й опорі на життєвий досвід. Основними засобами модульного навчання є навчальні модулі.

Н.Г. Мельничук апробувала серію модулів з впровадженню в курс англійської мови блоку тем, пов'язаних



із проблемами навколишнього середовища, оскільки цей аспект є у край актуальним на сьогодні.

Виконання елементів модульного блоку здійснюється протягом уроку після попереднього вивчення або повторення основного матеріалу в рамках

елективного курсу 1 раз у тиждень з 5-го по 11-ті класи як на уроках, так і в позаурочний час.

Щоб зробити традиційні уроки цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань учнів, учителі іноземних мов гімназії намагаються використовувати на уроках викладання іноземної мови як класичні методи навчання, так й інноваційні. На відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, такі уроки найбільш повно враховують інтереси, нахили, здібності кожного школяра.

Учителі іноземних мов гімназії для викладання іноземної мови використовують інноваційну педагогіку модернізму, характерними рисами якої є: особлива увага до внутрішнього світу особистості, пошук нових, нетрадиційних форм, проголошення самоцінності людини, надання переваги творчій інтуїції, пошук нових засобів, прагнення відкрити нові ідеї.

Бохан М.А. спеціаліст вищої категорії, "Вчитель-методист", директор Житомирської гуманітарної гімназії № 1

Науково-дослідницька діяльність як один із шляхів професійної орієнтації школярів

Сучасна реальність поставила перед науковим педагогічним загалом України проблему розвитку інтелектуального потенціалу молоді, який забезпечуватиме згодом конкурентоспроможність майбутніх суб'єктів соціально-економічної діяльності на внутрішньому та міжнародному ринках праці [1]. Один із напрямів роботи загальноосвітнього навчального закладу щодо досягнення поставленої мети є проведення професійної орієнтації старшокласників, оскільки правильний вибір професії в подальшому зумовлює як моральне задоволення, позитивну самооцінку людини, так й високу продуктивність її праці. Він є точкою, в якій сходяться інтереси особистості та суспільства, поєднання особистих і загальних інтересів.

Для суспільства в цілому проблема підготовки успішних професіоналів, раціонального їхнього використання, проблема ефективності праці важлива з погляду розвитку суспільства, використання його ресурсів.

Для окремої людини, фахівця успішність професійної діяльності є основною в забезпеченні її самоствердження й самореалізації. Неуспішність у професійній сфері, за даними багатьох дослідників, порушує стан внутрішнього здоров'я людини, призводить до стійких стресів, депресії, і навіть може викликати прояв асоціальних дій.

Тому призначенням системи професійної орієнтації повинна бути не лише підготовка учнівської молоді до вибору майбутньої професії, а й формування у старшокласників спрямованості на майбутній професійний успіх як домінантного вектора суб'єкта професійного самовизначення особистості [2, 261].

Проблеми професійної освіти школярів, види та форми проведення цієї роботи досконало вивчено вітчизняними науковцями. Результати досліджень О.А. Конопкіна,

В.І. Моросанової, А.К. Осницького ще раз підтвердили тісний зв'язок між професійним самовизначенням старшокласників, навчальною успішністю та розвиненістю усвідомленої регуляції діяльності. Вибір учнем майбутньої професії, на думку вчених, базується на підсистемі його цілісного досвіду, яку треба розглядати як динамічну систему, котра включає інформацію про зовнішній та внутрішній світ, що отримана безпосередньо-почуттєвим і опосередкованим шляхом, наповнена особистісним змістом і визначає спрямованість активності людини [3].

Сучасні дослідники шкільної профорієнтації поняття «майбутній професійний успіх» пов'язують, насамперед, із ефективним професійним самовизначенням (Є. Климів, В. Сидоренко, В. Синявський, С. Чистякова та ін.), яке розглядається ними як успішність упродовж життя у межах певної професійної діяльності.

Розробка новітніх підходів до здійснення профорієнтаційної роботи із старшокласниками є проблемою сьогодення. В сучасних умовах така робота в загальноосвітніх закладах зводиться, як правило, до предметно-навчальної орієнтації. Її здійснюють учителі – предметними та класні керівники, а координацію здійснюють практичні психологи.

Відомі психологи О.О. Яцишин та С.Я. Карпіловська в своїх дослідженнях акцентують увагу на тому, що ефект профорієнтаційної роботи зі старшокласниками підвищується за певних умов. До цих умов належать:

- а) побудова профорієнтаційної роботи на основі врахування вікових особливостей учнів;
- б) конструювання пізнавального профорієнтаційного матеріалу на основі принципів системності, послідовності й наступності;
- в) застосування активних методів навчання та виховання в профорієнтаційній роботі;
- г) реалізація творчих зв'язків класного керівника з батьками і вчителями-предметниками

Проте у фаховій літературі серед активних форм та методів проведення професійної освіти практично не висвітлений такий вид роботи як науково-дослідницька діяльність школярів, яка на нашу думку, є невід'ємною

складовою процесу формування підсистеми цілісного досвіду особистості щодо спрямованості на майбутній професійний успіх.

Професійна орієнтація – це система науково-практичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу, низки інших суспільних інститутів, метою яких є професійне самовизначення учнів, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особистості й потребам суспільства в кадрах [4].

У Житомирській гуманітарній гімназії № 1 формування спрямованості старшокласників на майбутній професійний успіх і його реалізацію у навчально-виховній роботі базується на таких концептуальних засадах:

- організація інформаційного середовища, яка передбачає оформлення профорієнтаційного куточка, підготовка матеріалів з профорієнтації для гімназійних друкованих видань «Гімназист» та альманасі «ПРОмені», оформлення листівок, буклетів, проспектів, слайдів, плакатів та ін.

- використання засобів масової інформації (преса, радіо, телебачення, Інтернет, бібліотеки);

- співпраця з міською службою зайнятості;

- залучення до профорієнтаційної роботи батьків учнів та випускників;

- включення у зміст навчальних та профільних предметів інформації профорієнтаційного характеру;

- психологічний супровід вибору старшокласниками професії;

- виховна робота (години спілкування, очно-заочні екскурсії на підприємства, у вищі навчальні заклади, зустрічі з представниками різних професій);

- співпраця з Житомирським державним університетом ім. І. Франка у рамках НВК «Полісся»

Робота в цьому напрямі проводиться всім педагогічним колективом, який має певні традиції у цієї діяльності і вагомі результати. Проте, постійне бажання вдосконалити процес профорієнтації учнів, вимагає колектив шукати нові форми і методи роботи.

Щоб вибір професії учнями був справді свідомим і вільним, необхідно враховувати принаймні три фактори: поінформованість про світ професій, знання своїх особистісних особливостей, уміння співвідносити особисті здібності, які вимагають професія і спеціальність

Як свідчать дослідження, проведені в нашому навчальному закладі, серед учнів 11 класів, на вибір майбутньої професії впливає багато факторів, серед них: рішення батьків – 41%, життєві обставини – 35%, власне бажання – 24%. Як ми бачимо частина учнів, що самостійно обрали свій майбутній життєвий шлях, становить лише близько п'ятої частини всіх випускників, решта виявились не готовими до усвідомленого вибору. Серед причин, що призвели до несамотійного вибору професії, учні назвали чотири основні об'єктивні причини, які не залежать від бажання і намірів учнів, а навпаки заважають їм свідомо зробити самостійний вибір:

- психологічна неготовність зробити самостійний вибір («покладаємось на досвід батьків») – 12%
- поверхневе уявлення про майбутні професії – 38%
- відсутність наряду навчання, який подобається, у ВУЗах, що розташовані близько до місця проживання – 32%
- фінансова обмеженість щодо можливості продовження навчання у ВУЗах за межами рідного міста – 18%.

Такий аналіз дає можливість зробити висновок, що більшість старшокласників планує здобути освіту не для самореалізації своєї особистості, а для вирішення певних власних проблем.

Не менш цікавим виявився аналіз причин, які призвели до самостійного вибору професії. Серед них важливу роль відіграє такий суб'єктивний чинник, як поінформованість старшокласників про потреби суспільства (країни, регіону, міста). Проблеми в профорієнтації виникають через непродуманість вибору професії громадянином для навчання в навчальних закладах, тому що комерціалізація освіти призводить до розповсюдження навчання за престижними, але зовсім не необхідними для нашої країни професіями. Для формування реального уявлення про потребу в спеціалістах випускникам необхідна повна і постійна

інформація про запити та пропозиції ринку праці. Причому інформація про актуальність професії учнями отримувалась з різних джерел:

- ЗМІ -23%,
- з соціальних сітей Інтернет-мереж -11%,
- від знайомих, друзів -17%,
- від родичів – 45%,
- під час профорієнтаційних заходів у навчальному закладі – 14%.

Але головною причиною більшість учнів визнали обізнаність із світом майбутньої професії, фаховими вимогами до неї:

- таку ж професію мають батьки, родичі – 23%,
- маю можливість спілкуватися з фахівцями з даного напрямку -19%,
- вплив учителів (факультативні заняття, предметні гуртки, авторитетна думка вчителя тощо) – 20%,
- вибір є результатом поради психолога – 1%,
- досвід науково-дослідницької діяльності з напрямку майбутньої професії (членство в гімназійної філії Малої Академії наук) – 37%.

Результат наших досліджень засвідчив, що професійне самовизначення учнів дуже тісно пов'язане з їхньою обізнаністю або навпаки необізнаністю з майбутньою професійною діяльністю. Тому ми розглядаємо професійну орієнтацію як систему навчально-виховної роботи, спрямовану на засвоєння учнями знань про соціально-економічні й психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування в них уміння аналізувати вимоги різних професій до психологічної структури особистості, а також свої професійно значущі якості, шляхи й засоби їх розвитку. Профорієнтаційну роботу в школі здійснюють учителі всіх навчальних предметів, класні керівники, інші педагогічні працівники, фахівці різних галузей виробництва.

М.М. Фіцула на сторінках своєї «Педагогіки» зазначає, що профорієнтаційна робота в загальноосвітньому навчальному закладі починається зі звичайного уроку, оскільки у навчальних програмах з предметів природничо-математичного циклу вже закладено можливості розкриття

природничих основ праці, формування практичних навичок (вимірювальних, обчислювальних, лабораторних, графічних), необхідних для роботи на сучасному механізованому та автоматизованому виробництві.

На уроках трудового навчання учні на політехнічній основі оволодівають системою техніко-технологічних та економічних знань, набувають умінь і навичок самостійної роботи з різними матеріалами, використовуючи з практичною метою інструменти, пристосування і прилади, в школярів сумлінне ставлення до процесу праці та її результатів. Усі ці якості мають безпосереднє значення для подальшої професійної орієнтації [5]. Неможливо недооцінити роль у цій роботі факультативних курсів, спецкурсів тощо. Ще однією ефективною формою роботи, яку в основному використовують класні керівники, є зустрічі з фахівцями, колишніми випускниками, батьками, конференції, диспути, класні години. Не менш ефективними ми вважаємо організацію та проведення вчителями-предметниками навчальних екскурсій на виробничі підприємства, в наукові установи. Усі ці заходи орієнтують старшокласників на конкретну професію і дають їм певний обсяг знань, умінь і навичок з певних професій.

Проте, повертаючись до результатів досліджень, які були проведені серед гімназистів нашого навчального закладу, ми висловлюємо думку про те, що найефективнішою формою професійної орієнтації є науково-дослідницька діяльність, бо саме вона стала найвагомішою причиною, що призвела до самостійного вибору майбутньої професії.

На нашу думку, вивчення питання організації науково-дослідницької роботи в розрізі форм та методів проведення професійної освіти є природнім, оскільки науково-дослідницька й професійна освіта базуються на засадах, які дотикаються одне одного в багатьох точках. Першою точкою дотику ми вважаємо організацію психологічного супроводу обох процесів.

На думку В. Русової, процес залучення учнів до науково-дослідницької повинен носити не формальний, поверховий, а суттєвий, особистісний сенс, оскільки він базується на власних інтересах і потребах суб'єкта [6, 275]. Для отримання очікуваного результату необхідно здійснити формування здатності учня до науково-дослідницької діяльності, що вимагає від психологічної служби створення сприятливих

умов для становлення й розвитку творчих здібностей дитини, врахування індивідуальних особливостей та потенціалу особистості.

Досвід роботи в умовах Житомирської гуманітарної гімназії № 1 дав змогу нам виокремити основні напрями психологічного супроводу, а саме: психодіагностика, психологічна просвіта і консультування, розвивально-програмує консультування і корекція, операційно-результативне консультування, емоційно-презентуюче консультування і тренінг. Ми повністю погоджуємось з результатами роботи колективу під керівництвом В. Русової, який побудовав структурно-функціональну модель формування у старшокласників здатності до наукової діяльності, одним із рівней якої є супровідна діяльність психолога, що включає наступні дії:

- актуалізація наявних та формування нових інтересів, мотивів, сенсів і перспектив особистості шляхом стимулюючого консультування учня щодо організації відповідних засад його творчої діяльності. Повага, довіра вчителя до особистості учня-дослідника і прийняття його особистісних цілей, запитів та інтересів, що дозволяє створювати максимально сприятливі умови для розкриття й розвитку здібностей учня;

- орієнтація старшокласника у науково-дослідному полі вибору майбутньої теми дослідження з обов'язковим урахуванням профілю навчання та даних «психологічного паспорту учня», який складається за результатами комплексної психодіагностики особистості учня та його просвіти щодо властивостей особистості; сприяння та заохочення численних питань учня під час роботи над майбутньою темою;

- підтримка учня у конкретизації мети, проблеми, плану майбутнього наукового дослідження, що здійснюється психологом під час консультації і виводить його на самостійну конкретизацію теми і формування програми. Створення ситуацій незавершеності та відкритості, на противагу жорстко регламентованим;

- розвивальна, консультативна допомога учню в організації проведення наукового дослідження та оформлення його результатів, мотивація його незалежності в

поєднанні із відповідальністю; здійснення акценту на самотійних розробках, спостереженнях, відчуттях, співставленнях. Сприяння розкритості мислення та дій дитини; – презентація і позитивне емоційно-почуттєве оцінювання роботи учня психологом, учнями і на всіх етапах конкурсу членами журі МАН, що сприяє переживанням творчого стану, натхнення, осяяння, психологічного комфорту і формує погляди на світ [6, 266].

Такий же неформальний психологічний супровід повинен здійснюватися при організації професійної роботи, яка буде більш ефективною при індивідуальному підході до кожного учня, з урахуванням його особистісних потреб та особливостей. Крім того, методики які використовуються при психодіагностичному дослідженні готовності учня до наукової-дослідницької діяльності, вивчення його індивідуальних особливостей (тип темпераменту, тип характеру, рівень розвитку самопізнання, рівень розвитку потреб, мотивація до вибору професії, рівень самооцінки тощо), дають можливість надати старшокласнику рекомендації про можливі напрямки професійної діяльності, які відповідають його психологічним, фізіологічним особливостям. Правильне виявлення професійних інтересів і схильностей є найважливішим прогностичним фактором професійної задоволеності. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) фактори, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір по інтересах, такі внутрішні (психологічні) фактори, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних схильностей або з неадекватним представленням про зміст майбутньої професійної діяльності.

Ще однією точкою дотику науково-дослідницької діяльності та профорієнтаційної роботи школярів є надання учневі професійної інформації. Професійна інформація – ознайомлення із сучасними видами виробництва, станом ринку праці, потребами господарств у кваліфікованих кадрах, потребами ринку професій, вимогами, що висуваються до працівників певних професій. Зокрема, інформація отримана учнями в процесі науково-дослідницької діяльності носить не формальний, не поверхневий характер, а навпаки глибокий і змістовний. Під час написання творчих робіт або робіт у Малій академії наук учні не просто знайомляться з певними економічними,

соціальними галузями, але й переймаються проблемами цієї галузі, шукають шляхи їх розв'язання, вчать ся використовувати набуті теоретичні знання на практиці, занурюючись в реальний світ обраної професії. Робота над науково – дослідницькими проектами, зокрема у секціях МАНу та на заняттях наукового гуртка, має на меті подальший розвиток творчої і пізнавальної активності учня, ця діяльність спрямована на закріплення і розширення теоретичних знань і поглиблене вивчення вибраної теми, і як заключний етап навчання учнів, у більшості випадків, у тих самих ВУЗах, де учень може розширити теоретичних знання і поглибити вивчення вибраної теми.

Ще одним фактором, який впливає на професійну орієнтацію учня під час виконання науково-дослідницької роботи є те, що вона виконується під науковим керівництвом представника наукової установи та з використанням матеріальної бази цієї установи, що, в свою чергу, сприяє впливу на формування професійних інтересів старшокласника, насамперед позитивних мотивів вибору професії, які забезпечують узгодження інтересів особистості і суспільства та гарантує, що учень після завершення навчання у закладі не лише отримує атестат про середню освіту, а й, завдяки тісному знайомству з конкретним вищим навчальним закладом, в учня сформується свідомий вибір продовження навчання саме в цьому закладі.

Загальноосвітня школа готує старшокласників до вибору професії всім змістом і методами навчально-виховної роботи. У цій підготовці важливо все: система загальноосвітніх знань, політехнічне й трудове навчання, моральне, естетичне й фізичне виховання учнів. Проте вибір професії не може бути лише як побічний результат загально шкільної та позашкільної виховної роботи. Потрібна спеціальна система заходів, спрямованих на підготовку учнів старшого шкільного віку саме до професійного самовизначення. На основі цієї системи і формується в особистості те особливе психологічне утворення, що має назву готовності до свідомого вибору професії.

Сучасна людина має бути всебічно розвиненою, ініціативною, винахідливою, повинна мати значний запас знань, умінь і навичок, щоб бути конкурентоздатною в умовах нестабільності і різноманітності ринкової економіки. У зв'язку

з цими змінами сучасна освіта має органічно включити в себе розвиток інтелектуальних здібностей учнів і формування у них культури мислення як необхідної якості ділового потенціалу особистості, оптимізувати методи і форми організації навчання на основі діяльнісного підходу, що в майбутньому спонукатиме до професійної діяльності. Учні старших класів потребують розширення, поглиблення та систематизації знань про професії, отриманих у процесі навчальної діяльності. Забезпечить такий підхід особистісно-діяльнісна система професійної орієнтації молоді, яка завдяки формуванню активно-позитивного ставлення до професії, забезпечує одночасно через практичну діяльність розвиток знань і базових вмінь, необхідних в майбутньому професійно важливих якостей. Досвід роботи педагогічного колективу Житомирської гуманітарної гімназії № 1, свідчить про те, що одним із найефективніших шляхів вирішення цієї проблеми є залучення учнів до науково-дослідницької роботи у Малій Академії наук або у наукових шкільних товариствах, яка разом з вирішенням певних навчально-виховних завдань результативно виконує й завдання профорієнтаційної освіти старшокласників.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗИН, 1998.- С. 203.
2. Чистякова С.Н., Захаров А.А. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление. – М., 1987. – С. 102.
3. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологи, 1996.-С.5-19
4. Омельченко Г. Профорієнтація і професійний профіль // журнал «Директор школи, ліцею, гімназії». – 2008. -№ 2
5. ФіцулаМ. Педагогіка. [Електронний ресурс] / М.М. Фіцула– Режим доступу: (http://pidruchniki.ws/1047031935033/pedagogika/proforiyentatsiyna_robota_shkoli).
6. Русова В. Організація психологічного супроводу науково-дослідної роботи старшокласників до конкурсу МАН України [Електронний ресурс] / В. Русова – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2010_4/38.pdf

Бохан М.А., спеціаліст вищої категорії, "Вчитель-методист", директор Житомирської гуманітарної гімназії № 1

Шляхи гуманізації та гуманітаризації математичної освіти в Житомирській гуманітарній гімназії № 1

Постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 року «Про державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ століття) визначені принципи реалізації Програми, серед яких відзначено гуманізацію освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи та гуманітаризації освіти. Такий підхід покликаний формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення.

Серед шляхів реформування змісту природничо-математичної освіти Програма визначає:

- інтеграція класичних фундаментальних дисциплін і сучасного розуміння закономірностей будови світу;
- обов'язкове вивчення природничо-математичних дисциплін в усіх типах загальноосвітніх навчально-виховних закладах на всіх ступенях освіти;
- посилення гуманістичного спрямування змісту природничо-математичної підготовки.

Гуманітаризація освіти – це процес, який спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на оволодіння особистістю загально значущих цінностей кожної галузі знань.

Сутність змісту сучасної освіти, в тому числі і математичної, виражається в інтеграції чотирьох його компонентів, які відповідають підструктурам особистості, і відображають його гуманітарний напрям: знання про

людину, природу, суспільство, мислення, способи діяльності, які забезпечують формування наукової картини світу, як основи світогляду; досвід комунікативної, розумової, емоційної, трудової діяльності, досвід творчої пошукової діяльності, досвід емоційно-ціннісних відношень.

Зміст освіти повинен задовольняти принципи цілісності, комплексності і функціональної повноти. Виділимо гуманітарний потенціал в змісті загальної математичної освіти. Ним являється методологія наукового пошуку в математиці і історія математики, які включають в себе: предмет і метод математики, її провідні ідеї і поняття, зв'язок з іншими науками і практикою, математичну мову; процес пізнання в математиці; специфіку творчої математичної діяльності; методи наукового пізнання; культуру мислення, яка включає і стиль наукового мислення; історію математики.

Другим важливим компонентом гуманітарного потенціалу математичного змісту є творча (пошукова) математична діяльність. З нею тісно пов'язана ще одна важлива складова гуманітарно-орієнтованого змісту – естетика математики.

Естетична спрямованість математичної освіти може бути представлена в змісті як в явному виді – в красі математичних доведень, в багатому змісті формул, в незвичайних закономірностях, які виражені в теоремах, у відображенні математикою краси природи, математичних основ законів краси в мистецтві, так і неявно. Залучення школяра в творчу математичну діяльність дозволяє формувати і культуру мислення, яка являється ядром гуманітарної культури. Культура мислення формується на протязі всього періоду навчання в школі, її основи повинні бути закладені в основній школі.

Значущим компонентом гуманітарно-орієнтованого змісту є елементи історії математики, без вивчення яких не може бути сформоване цілісне уявлення про історію розвитку людського суспільства.

Дві виділені підсистеми – особистість і зміст освіти – при функціонуванні системи гуманітаризації математичної освіти знаходяться в складних зв'язках. Найбільш значущі з них такі: представлений зміст має великі потенціальні

можливості для цілісного розвитку особистості; зміст математичної освіти в сучасному його трактуванні зможе реалізувати свій гуманістичний потенціал тільки в тому випадку, якщо він буде особистістю присвоєний.

Для цього в особистості повинні виникнути мотиви і потреби. Якщо їх не буде, то немає сенсу говорити про гуманітаризацію. Гуманітарний потенціал математики існує об'єктивно, незалежно від цілей освіти і від конкретної особистості. Він так і може залишитись потенціалом в процесі математичної освіти, якщо він не буде потрібний особистості, не буде нею оцінений належним чином, якщо особистість не буде зацікавлена в його засвоєнні.

Модель математично освіченого випускника школи вимагає від нього:

- знання сутності предмету математики;
- знання провідних понять математики та вміння ними оперувати;
- наявність уявлення про особливості математичного методу пізнання дійсності;
- наявність уявлення про те, що сама математика є методом пізнання дійсності;
- володіння математичною мовою і математичною символікою;
- наявність уявлення про математичне моделювання, вміння будувати математичні моделі реальних явищ і процесів;
- наявність уявлення про прикладні аспекти математики;
- наявність уявлення про вплив математики на соціальний розвиток суспільства і навпаки;
- прилучення до досвіду творчої математичної діяльності і вміння використовувати його в інших видах діяльності;
- знання основних загальнонаукових методів пізнання і вміння використовувати їх як в математичній діяльності, так і інших видах діяльності;
- знання спеціальних математичних методів і прийомів і вміння використовувати їх для розв'язання математичних і прикладних задач;

- володіння культурою мовлення;
- володіння культурою спілкування, культурою праці;
- наявність уявлення про основні періоди розвитку

математичної науки як частини загальнолюдської культури.

Наступний важливий компонент у системі гуманітаризації математичної освіти – механізм, який сприяє засвоєнню особистістю гуманітарного потенціалу математики, засобів трансляції математичного змісту в його сучасному розумінні. Цей механізм в свою чергу, включає в себе навчальні плани і програми, підручники і навчальні посібники, дидактичні матеріали і методичні рекомендації для вчителя, відповідні моделі і технології навчання, які включають методи, форми і засоби навчання, підготовлені вчителями.

У Житомирській гуманітарній гімназії № 1 викладання математики побудовано на концептуальних положеннях, відповідно до яких: математика повинна розглядатись як діяльність людини, а не як готовий предмет; математика повинна впроваджуватись, а не нав'язуватись; навчання має здійснюватись у формі повторного відкриття, а не простої передачі ідей; реальність повинна бути більшою мірою джерелом математичних ідей, ніж галуззю їх прикладання; особливу увагу необхідно приділяти зв'язкам між математичними ідеями, а не ізольованим фактам; слід звернути увагу на різноманітність, багатство змісту курсу, а не набори задач; необхідно шукати різноманітні підходи до нових концепцій, а не розглядати їх втілення; головним в вивчення математики є розуміння, а не навики.

Гуманітаризація математичної освіти ставить у центр навчального процесу особистість учня, зробивши його найвищою цінністю та смислом роботи, а тому вимагає змін у системі методів навчання, які здійснюються за рахунок скорочення репродуктивних і фронтальних методів і форм. Тобто повинні використовуватися методи та форми навчання, що орієнтовані на особистість певного учня, а не узагальнену модель середнього учня.

Для вирішення цього питання практично всі вчителі міста використовують інтерактивні та інноваційні технології.

У нашій гімназії, в тому числі на кафедрі математичних спрямування, також є певні доробки в даному напрямі.

І. Інтелектуальний марафон.

Цей від роботи запроваджений у гімназії з 1999 року. Основним є те, що ІМ дає можливість спостерігати за інтелектуальним розвитком кожного гімназиста, а не лише тих, хто демонструє високі результати. ІМ – це своєрідний моніторинг за результативністю роботи вчителів в умовах пошуку принципово нових підходів до організації навчально-виховного процесу.

Національна доктрина розвитку України зумовила нові тенденції щодо розвитку освіти. Основу сучасного інформаційного суспільства складають не традиційні матеріальні, а інформаційні, інтелектуальні ресурси – знання, наука, організаційні фактори, інтелектуальні здібності людей, їхні ініціатива, творчість. З'явилася нагальна потреба у творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадянах.

Центром концепції розвитку навчальних закладів нового типу є творча особистість, індивідуальна робота з обдарованими дітьми, які вирізняються насамперед високим інтелектом, що є наслідком як природних задатків, так і сприятливих умов виховання та навчання. Все наше інтелектуальне життя – наші спостереження, є предметом нашої уваги, те наскільки добре ми навчаємося, як вирішуємо проблеми, що нас хвилюють, про що згадуємо протягом дня – значною мірою зумовлено набутими навичками. Ключем до досягнення високої працездатності мозку є розвиток певного набору корисних навичок, які допоможуть досягти бажаного. Тому сучасні вимоги у сфері освіти вимагають принципово нових підходів до питань щодо організації та вдосконалення навчально-виховного процесу. Як наслідок, розробка альтернативних систем навчання, авторських методик вимагають від учителя вміння працювати у творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, опанувати специфічні форми і методи орієнтації будь-якого навчального курсу на розвиток творчих можливостей учнів, їхніх талантів і обдарованості з метою отримання певного освітнього результату як індивідуального.

Мірилом діяльності учня і вчителя здавна є виконання учнем спеціально сконструйованих перевірних завдань – тестів, контрольних, самостійних робіт. Однак, незважаючи на все їх розмаїття, залишається одна базова трудність : практично неможливо скласти ці завдання так, щоб вони враховували індивідуальність кожної дитини.

Слід зазначити, що останнім часом з'явилися нові форми оцінювання, нові форми аналізу освітнього результату, такі, як творчі іспити, групові проекти тощо.

І традиції, і стандарт змушують нас рухатися в бік індивідуального оцінювання. Тобто потрібна певна трансформація самого шкільного середовища, освітнього простору, у якому створюються чинники, що стимулюють всіх і кожного.

У Житомирській гуманітарній гімназії № 1 однією з невід'ємних частин навчального процесу, неформальним зрізом рівня якості навчання та розвитку інтелектуальних здібностей учнів, елементом внутрішнього контролю з боку адміністрації та вагомим діагностичним матеріалом для класних керівників та вчителів – предметників є інтелектуальний марафон.

На відміну від олімпіад, які проводяться у школах, марафон дає можливість кожному учню:

- продемонструвати загальнонавчальні навички та вміння;
- виявити інтелектуальні здібності та продемонструвати їх розвиток;
- розкрити багатогранність своїх інтересів.

Для проведення марафону готуються завдання 3-х рівнів: репродуктивного, конструктивного та творчого характеру. Одні завдання передбачають глибокий рівень знань з конкретного предмету, інші – розраховані на загальнокультурний рівень школяра.

Серед 5 циклів з яких учні демонструють свої знання – один цикл – з фізико-математичних предметів.

II. Навчальні екскурсії.

Навчальні екскурсії є одним із найефективнішим методом упровадження гуманізації та гуманітаризації математичної освіти.

Уперше екскурсії почали використовуватись у навчальному процесі прогресивними педагогами Західної Європи і Росії, які виступали проти схоластики у викладання, наприкінці XVIII – на початку XIX ст.ст. Поступово вони набули статус невід'ємної частини шкільного навчального процесу.

Оновлення сучасної системи освіти у контексті її особистісної орієнтації – це пріоритетне завдання кожного педагогічного колективу. Найбільш нагальними проблемами, які потребують, на нашу думку, негайного вирішення є:

- посилення практичної направленості змісту навчання предметів природничого циклу, що передбачає дослідження явищ, процесів, об'єктів, речовин, які оточують учнів у повсякденному житті;
- зміна акцентів навчальної діяльності, що характеризується увагою до інтелектуального розвитку учнів за рахунок зменшення частини репродуктивної діяльності;
- виконання завдань, які спонукають учня до співпраці у різноманітних видах навчальної діяльності.

На наше глибоке переконання, сучасний багатокомпонентний зміст освіти має охоплювати не лише теоретичні знання, а й способи практичної діяльності. Зрозуміло, що в будь-якому навчальному закладі неможливо дати учневі знання на все життя, але навик самостійно одержувати нові знання, застосовувати їх для реального життя, уміння критично мислити – це і є сутність якісної освіти у сучасному розумінні. Пошуки шляхів нових орієнтирів у навчальному процесі привернуло нашу увагу до такої нетрадиційної форми організації навчально-виховного процесу, як навчальні екскурсії. Наш практичний досвід свідчить, що ця форма роботи забезпечує підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності,

Екскурсія – це така форма організації навчання, яка об'єднує навчальний процес у школі з реальним життям і забезпечує учням через їх безпосереднє спостереження, знайомство з предметами та явищами в їх природному оточенні. У системі уроків екскурсія забезпечує виконання цілої низки найважливіших дидактичних найважливіших дидактичних функцій:

- реалізація принципу наочності навчання;
- підвищення науковості навчання і збільшення його зв'язку з життям, з практикою;
- розширення технологічного світоогляду учнів;
- їм надається можливість спостерігати реальне виробництво і знайомитись з використанням наукових знань безпосередньо у певній галузі промисловості, що відіграє вагомую роль у профорієнтаційній роботі;
- формування самостійності мислення, вміння узагальнювати та систематизувати матеріал, розвивати творчість, і головне – створювати умови для формування у свідомості дитини цілісної картини світу через спостереження за реальними процесами, явищами.

Ефективність такого виду навчальної діяльності, на нашу думку, визначається не тільки зовнішніми, а й внутрішніми чинниками, серед яких створення позитивної мотивації участі дітей у навчальних екскурсіях, відчуття задоволення від спілкування з культурними, історичними, виробничими об'єктами, які спостерігались та вивчалися

Наш практичний досвід свідчить про те, що така форма роботи забезпечує підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності, формує самостійність мислення, вміння узагальнювати та систематизувати матеріал, розвиває творчість, і головне – створює умови для спостереження за реальними процесами, явищами. Орієнтовна тематика екскурсій, рекомендованих Міністерством освіти та науки, не передбачає використання такого виду робіт з математики. Проте в гімназії розроблені та широко використовуються математичні навчальні екскурсії «Симетрія в живій природі», «Математика в повсякденному житті», «Геометричні фігури навколо нас», «Математична Житомирщина» тощо.

III. Проектна діяльність.

Сучасний навчальний процес неможливо уявити без проектної діяльності, здійснення якої дає можливість формувати життєву компетентність учнів.

За нинішніх умов учитель усе більше постає організатором самостійної пізнавальної діяльності учнів, компетентним консультантом і помічником. Особистісно

орієнтоване навчання базується на диференційованому підході до навчання з урахуванням рівня інтелектуального розвитку школяра, його підготовки з певного предмета та його здібностей.

Ці два найважливіші напрями втілюються у методі проектів, який сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, дає можливість здійснити організовану пошукову, дослідницьку діяльність на основі спільної праці учнів.

Метод проектів є достатньо складним технологічним процесом і тому вимагає наявності відповідних навичок і вмінь як учнів, так і в учителя, а саме: уміння самостійно отримувати знання, орієнтації в інформаційному просторі, навичок критичного мислення, дослідницької роботи, уміння самостійно висувати гіпотези, аналізувати отриману інформацію, приймати рішення щодо напрямку та способів вирішення проблеми.

Ці навички не з'являються у дитини від народження, їх необхідно формувати та розвивати. Тому перед учителем постає завдання: прищепити учневі хоча б початкові навички та вміння, необхідні для використання в роботі за цим методом. Досягти миттєвих результатів неможливо, підготовчу роботу слід починати вже у 5-6 класах. Це можуть бути елементи методу проектів, або *мініпроекти*.

На першому етапі не є суттєвою форма їх проведення, важливо те, що дасть можливість уже в 7-8-х класах проводити повноцінну роботу за методом проектів.

IV. Дослідницька діяльність

Гуманізація математичної освіти здійснюється через посилення розвивального потенціалу навчальних предметів, їх спрямованість на підготовку учня, який вміє самостійно мислити, аргументовано доводити свою позицію або підхід до розв'язання той чи іншої проблеми, учня, що володіє прийомами розумової діяльності, порівнянням, аналогією, аналізом, синтезом, узагальненням тощо. У зв'язку з цим є особливо актуальними питання організації дослідницької діяльності учнів як у позаурочний час, так й безпосередньо на уроках математики. Елементарними навичками

дослідницької роботи учні можуть опановувати вже починаючи з 5 класу. Основи для здійснення в цьому напрямку роботи закладаються під час вивчення нового теоретичного матеріалу за допомогою пошукових робіт. Проведення такого виду роботи на початковому етапі викликає в учнів певні труднощі, проте систематичність їх проведення при консультативній допомозі вчителя надає бажаний результат. Запропонована система пошукових робіт розроблена для 5 класів.

V. Прикладна спрямованість математичної освіти

Прикладна та практична спрямованість математичної освіти — одна із змістово-дидактичних ліній, що тісно пов'язані з іншими ланками шкільного курсу. Вона передбачає опанування курсом математики з орієнтацією змісту та методів навчання на тісний зв'язок з життям, основами інших наук, на підготовку учнів до використання математичних знань у майбутній професійній діяльності. Практична спрямованість навчання математики орієнтує її зміст та методи на вивчення математичної теорії у процесі розв'язування задач, на формування у школярів ґрунтовних навиків самостійної діяльності, пов'язаних з виконанням тотожних перетворень, обчислень, вимірювань, графічних робіт, використанням додаткової літератури, на прищеплення стійкого інтересу до предмету, розвиток універсально-трудових навичок планування та раціоналізації своєї діяльності

Шляхи реалізації прикладної й практичної спрямованості навчання математиці — надзвичайно широка методична проблема. Одним з ефективних засобів, що дає можливість створити умови для вирішення поставленого завдання, є задачі з практичним змістом (задачі прикладного характеру). Під прикладними задачами ми розуміємо задачі, фабула яких розкриває її математичний зміст у повсякденному оточенні, у суміжних дисциплінах, знайомить з її використанням у організації, технології і економіці

сучасної промисловості та галузях обслуговування, у побуті, при виконанні трудових операцій.

До задач прикладного характеру природно висувати разом із загальними вимогами й додаткові:

а) доступність математичного матеріалу, що використовується;

б) реалістичність ситуацій, що пропонуються для учнів, числових значень даних, постановки питання и отриманого результату.

Задачі, які пропонуються у шкільних підручниках, переважно мають вигляд стандартних алгебраїчних або геометричних задач, зазвичай не відповідають вищезазначеним вимогам. Зміст цих задач вимагає суттєвого розширення. Це може бути досягнуто шляхом розв'язання задач на:

- обчислення значення величин, що зустрічаються у практичній діяльності;
- побудову найпростіших номограм;
- обґрунтування та використання емпіричних формул;
- складання розрахункових таблиць;
- запис формул залежностей, що зустрічаються у практичному житті тощо.

Ще одним важливим засобом, що забезпечує прикладну та практичну спрямованість навчання математиці, є використання між предметних зв'язків. Можливість подібних зв'язків обумовлена тим, що у математиці та суміжних дисциплінах вивчаються однакові поняття та терміни (вектор – математиці та фізиці, координати – у математиці, фізиці, географії, рівняння – у математиці, фізиці, хімії тощо), а математичні засоби формулювання залежностей між величинами (формули, графіки, таблиці, рівняння, нерівності, системи рівнянь та нерівностей) знаходять використання при вивченні суміжних дисциплін. Таке взаємне проникнення знань і методів у різноманітні навчальні предмети не лише має прикладне і практичне значення, але й відображає сучасні тенденції розвитку науки, створює умови для формування наукового світогляду.

Реалізація міжпредметних зв'язків у навчанні математиці пов'язана з узгодженням трактовки однакових понять у різних навчальних дисциплінах. З дидактичних позицій здійснення міжпредметних зв'язків, як й зв'язку навчання математики з життям у цілому, передбачає широке використання фактів і залежностей з інших навчальних дисциплін для мотивації введення, вивчення та ілюстрації абстрактних математичних понять, формування практичних навичок і умінь

Важливішим засобом досягнення прикладної і практичної спрямованості навчання математиці є планомірний розвиток у школярів найцінніших для повсякденної діяльності навичок обчислень та вимірювань, побудова та читання графіків, складання та використання таблиць, використання додаткової літератури, побудови графіків тощо.

Прикладна спрямованість навчання математиці передбачає також планомірну підготовку школярів до використання знань та вмінь з предмету до розв'язування практичних завдань. Це складна педагогічна проблема, вона потребує певного математичного та методичного забезпечення. Тому доцільним таку роботу починати з 5 класу. Прикладом такої роботи може бути система задач для систематизації знань з теми «Звичайні та десяткові дробі», яку можна використовувати на початку 6 класу для узагальнення матеріалу за курс 5 класу.

VI. Робота над математичною мовою.

Інтенсивний розумовий розвиток учнів досягається у процесі тривалої навчально-виховної роботи: набуття міцних знань, формування практичних умінь, навичок, стійкого пізнавального інтересу до навчання. Складовою частиною загального розвитку школярів у процесі навчання математики є формування високого рівня математичної культури, в тому числі володіння математичною мовою.

Одним із засобів організації цілеспрямованої і систематичної роботи над розвитком учнів, формуванням математичної мови у процесі вивчення курсу математики є

навчальні завдання. Виконуючи їх, учні оволодівають новими математичними знаннями, прийомами активізації розумової діяльності, закріплюють і вдосконалюють уміння та навички.

Розв'язуючи математичну задачу, учень знайомиться із ситуацією, що в ній описана, з математичною теорією до її розв'язання, пізнає нові методи розв'язання або нові розділи математики. Інакше кажучи, розв'язуючи математичні задачі, учень набуває математичних знань, підвищує свою математичну культуру.

Розв'язування математичних задач привчає виділяти умови і висновки, дані і шукані величини, знаходити спільне; порівнювати і протиставляти факти. Цей процес виховує правильне мислення, і перш за все привчає до повноцінної аргументації. В учнів формується особливий стиль мислення і збереження формально-логічної схеми міркувань, лаконічність висловлювань, чітка розмежованість ходу мислення, набування навичок правильного використання і розуміння математичної мови та символіки.

Розрізняють кілька типів задач:

- 1) Задачі на засвоєння математичних понять.
- 2) Задачі на оволодіння математичною символікою.
- 3) Задачі для навчання доведенням.
- 4) Задачі для формування математичних умінь і навичок.

Навчальну роль відіграють такі задачі:

а) задачі, які передують вивченню нових математичних фактів; вони сприяють концентрації уваги на ідеях, поняттях, методах математики;

б) задачі за допомогою яких вводяться нові поняття і методи;

в) задачі, які утворюють проблемну ситуацію з метою формування нових знань.

Відомо, що відтворення та сприймання інформації, представлені математичною мовою, викликає в учнів певні труднощі. Це пояснюється насамперед тим, що математична мова має значно менше "надмірностей", ніж, наприклад, мова художніх творів. Щоб полегшити сприймання математичних текстів, застосовують наочність, а найчастіше – графічні

зображення (навчальні таблиці, таблиці-інструкції, таблиці, що служать засобом відшукування способу розв'язання задачі, таблиці для усних обчислень, таблиці-довідники). Ще одним типом робіт, які сприяють засвоєнню математичною мови вважаю бліц-опитування за означеннями. Особливо важливим вважаємо необхідність його проведення в молодших класах, бо це привчає учнів опановувати не лише практичними навичками, але й теоретичними. Зрозуміло, що такий вид роботи носить репродуктивний характер і не має нічого спільного з творчою діяльністю, проте він виховує у учнів навички володіння математичними термінами, вміння сформулювати свою думку, розуміння необхідного роботи над математичним мовленням тощо.

Особливе місце займають завдання з термінологічним спрямуванням. Розв'язуючи їх, учні розвивають здатність і потребу в актуалізації знань (впорядкуванні знань, досвіду, вмінь застосовувати їх у новій ситуації). Для методики такої роботи характерні: зв'язна розповідь, аналіз даних розв'язань, коментоване розв'язання учнів, переписування зразків запису розв'язань. Корисною також є ще одна форма активізації уваги школярів – порівняння результатів виконаних дій із зразком. Для цього використовуються математичні диктанти.

У навчанні за нині діючими програмами мова учнів помітно збагатилась елементами математичної мови. Активніше поповнюється математичний словник школярів термінами, символами, виразами, правилами, означеннями. Під час уроків гімназістам пропонуються завдання не лише на репродуктивне відтворення формулювань, а на продуктивне їх використання, відпрацьовуються завдання на знаходження помилок у формулюваннях, на вміння визначити який математичний термін характеризує явище, на вміння обирати необхідний для використання термін, теорему, означення тощо. Одним із прикладів роботи в даному напрямі є проектна робота «Знайомі – незнайомці», в якій учні починаючи з 5-го класу намагались встановити зв'язок між математичними термінами та лексичним значенням цих термінів у повсякденному житті. На нашу думку, математичні терміни психологічно сприймаються

учнями активніше, якщо встановити зв'язок між математичною термінологією і близькими та зрозумілими поняттями із щоденного оточення. Крім того, така проектна робота прищепляє навички роботи з додатковою науковою літературою, тлумачними словниками, вчить узагальнювати, аналізувати матеріал, групувати або комбінувати його за певними напрямками.

Ще одним ефективним засобом опанування математичною мовою у 5-6 класах є асоціативне сприйняття математичних термінів через малюнки. Учні, зображаючи предмети повсякденного життя, що їх оточують, намагаючись знайти зв'язки між формою цих предметів та геометричних фігур, більш глибоко запам'ятовують означення, властивості, характеристики математичних термінів.

VII. Історичний ракурс викладання математики

Одне з важливих завдань, що стоять перед учителем математики, – виховувати в учнів матеріалістичний світогляд. Як відомо, матеріалізм стверджує, що кожна наука, у тому числі й математика, відображає ті або інші сторони матеріального світу, який існує незалежно від свідомості людей. Ідеалісти, заперечуючи це, вважають, що математика нічого спільного не має з реальною дійсністю, що всю математику можна вивести лише з формул. Проте відомо, що математика, як наука, виникла в першу чергу з практичних потреб. Так, наприклад поняття числа і фігури взято не чогонебудь, а тільки з дійсного світу, повинні були існувати речі, які мають певну форму, і ці форми повинні були порівнюватись, перш ніж можна було дійти до поняття фігури. Десять пальців, на яких люди вчилися лічити, тобто робити першу арифметичну операцію, являють собою результат довгого історичного розвитку, що спирається на досвід. Математика має своїм об'єктом просторові форми і кількісні відношення дійсного світу. Той факт, що цей матеріал набирає надзвичайно абстрактної форми, може завуалювати його походження із зовнішнього світу. Але щоб дослідити ці форми і відношення у чистому вигляді, треба цілком відокремити їх від їхнього змісту, залишити його осторонь, як щось неістотне; таким чином ми дістанемо точки, позбавлені вимірів, лінії, позбавлені товщини і ширини, різні

a і e , x і y , постійні і змінні величини, і лише в самому кінці ми приходимо до продуктів вільної творчості і уяви самого розуму...”

Зрозуміло, що учням основної школи передчасно говорити про наукові погляди на математику. У цих класах досить наголосити на практичному походженні математики. Учнів треба переконати, що математика виникла і розвивається для задоволення практичних потреб людини. Наприклад, якщо вчитель вводить поняття дробу, то він може зауважити, що ввести це поняття про геометрію і про дробі людей примусила їх діяльність. Про поняття геометрії учитель повинен наголосити на практичному походженні цієї науки. Такі історичні екскурси і зауваження про практичне походження математики зацікавлюють учнів, поглиблюють їх знання, а разом з тим сприяють вихованню в них наукового світогляду.

Варто використовувати уроки математики для виховання учнів. На прикладах з історії математики треба пояснити, як релігія стримувала розвиток науки, розповісти, що священики протягом багатьох століть забороняли займатись математичними дослідженнями. Саме тому після Вст. н.е. в Європі більше тисячі років математика зовсім не розвивалась і перебувала на значно нижчому рівні, ніж в античну епоху.

При нагоді вчитель математики повинен розповісти учням, як служителі церкви розправлялися з ученими-математиками: убили Гіпатію Александрійську, спалили на вогнищі Паоло Вельмеса, організували вбивство Улугбека, засудили до спалення на вогнищі Вієта.

Вивчення математики може сприяти вихованню почуття значимості математики. Учнім треба показати, що в розвиток математики зробили великий внесок відомі всьому світу вчені – М.І. Лобачевський, П.Л. Чебишов, С.В. Ковалевська, О.М. Ляпунов та інші українські математики – М.В. Остроградський, Г.Ф. Вороний, М.Ф. Кравчук та інші.

Така робота повинна проводитись як на уроці (підготовка випереджувальних доповідей, історичних відомостей, використання історичних задач, усні журнали тощо), так й у позакласний час. Різноманіття форм роботи в цьому напрямі настільки велике, що важко зупинитись на одній з них. З свого досвіду, вважаю найефективнішими з них

– дослідницькі роботи. На рівні 5-6 класу пошукові роботи, про які говорилось вище можуть і повинні носити історичний характер. Серед пошукових робіт історичного спрямування найбільший інтерес викликають такі теми : «Історія чисел», «Історія виникнення та удосконалення «Рахівниць»», історичні відомості про вчених-математиків: «Математики-жінки», «Українські математики», «Історія розвитку математичної науки на Житомирщині» тощо. У старших класах ця тематика може стати основою для дослідницьких робіт.

Література:

1. Кларін М.В. Педагогічні технології у навчальному процесі. М., 1989. – 75с.
2. Концепція загальної середньої освіти як базової в єдиній системі неперервної освіти. К., МО України, 1992. – 177 с.
3. Освітні технології: Навчально-методичний посібник // О.М.Пехота, О.М.Лютарська та ін. К., А.С.К., 2001, – 2002 с.
4. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів та педагогічних коледжів. Під ред.П.І.Підкасістого., М., Російська педагогічна агенція, 1996.
5. Шапіто І.М. Використання задач з практичним змістом у викладанні математики. М., Наука, 1974.
6. Колягін Ю.М., Пікан В.В. Прикладна та практична направленість викладання математики. Математика у школі. 1985.
7. Тихонів А.Н., Костомарів Д.П. Розповіді про прикладну математику. М., Освіта, 1990.
8. Бохан М.А. Мініпроекти в процесі викладання математики. Математика.«Шкільний світ» № 29-30, серпень, 2005.
9. Бохан М.А. Інтелектуальний марафон як одна із інноваційних форм організації навчально-виховного процесу в умовах Житомирської гуманітарної гімназії № 1.Збірник «Проблеми підвищення якості освіти у контексті євро інтеграційних процесів: досвід, інновації, перспективи. В-во ЖДУ ім. І.Франка, Житомир, 2006.

Чайкіна Н.Р., викладач вищої категорії, викладач методист
(Центр професійно-технічної освіти м. Житомир)

Компетентнісно орієнтований підхід до викладання світової літератури.

Мудрість не тільки в тому, щоб знати якомога більше, а в тому, щоб знати, які знання найпотрібніші, які менше і які ще менш потрібні.
Л. М. Толстой.

Актуальним завданням модернізації сучасної середньої освіти України є підвищення якості підготовки випускників. І основою цього процесу має стати компетентнісний підхід. Саме тому педагогічний колектив нашого навчального закладу працює над єдиною методичною темою «Компетентнісно орієнтований підхід до навчання і виховання учнівської молоді». Це зумовлено: широким визнанням компетентнісного підходу у країнах світу, у контексті Болонського процесу, розглядається міжнародними організаціями ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, дає можливість урахувувати й адекватно відображати вимоги сучасності до особистості.

Сьогодні відбувається перехід від традиційної засвоєної педагогами тріади «знання, вміння, навички» до компетентнісно орієнтованого навчання та виховання, впровадження нових ефективних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання.

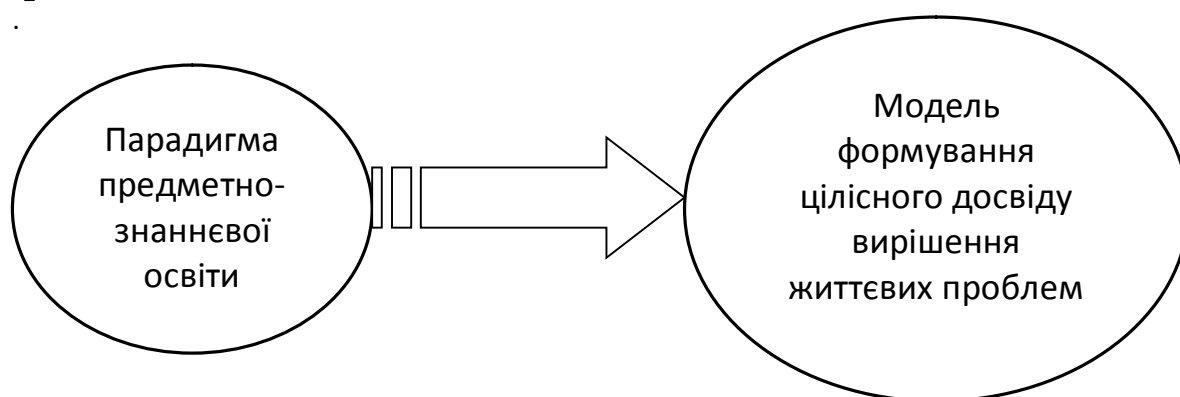


Рис.1.1. Актуальність компетентнісного підходу

Компетентний спеціаліст, компетентна людина – це гідна перспектива. По-перше, знання – це не просто інформація, а явище швидко змінюване, динамічне, різноманітне, яке треба вміти віднайти, виділити головне, перевести у досвід власної діяльності. По-друге, компетентність – це вміння використовувати набуті знання у конкретній ситуації. По-третє, це здатність адекватно оцінювати себе, світ, своє місце в світі.

Така формула логічно може бути виражена таким чином:

**Компетентність = мобільність знань + гнучкість методу +
+ критичність мислення.**

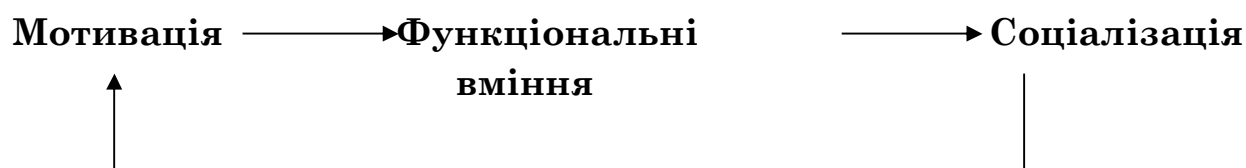
Безумовно, людина, яка уособлює в собі такі якості, буде компетентним спеціалістом.

Проте механізм досягнення такого результату залишається поки що недостатньо розробленим і доволі складним, хоча є проблемою надзвичайно важливою та неоднозначною з огляду на те що:

- компетентності мають виступати кінцевим результатом навчання;
- питання не достатньо розроблені щодо критеріїв оцінювання сформованості компетентностей та технології їх відстеження;
- додаткові труднощі створює нерозуміння глибинної сутності цього поняття, пересічний учень не володіє повною мірою теоретичними основами та особливостями практичної реалізації цього завдання;
- має місце певна неоднозначність тлумачення поняття «формування компетентностей і в науково-методичній літературі».

Існує багато підходів до визначення структури компетентності особистості. Їх можна згрупувати таким чином: соціальні, що пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості; мотиваційні – з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості; функціональні – з умінням оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом.

Слід визнати, що основні групи компетентностей у структурі загальної компетентності учня взаємопов'язані між собою.



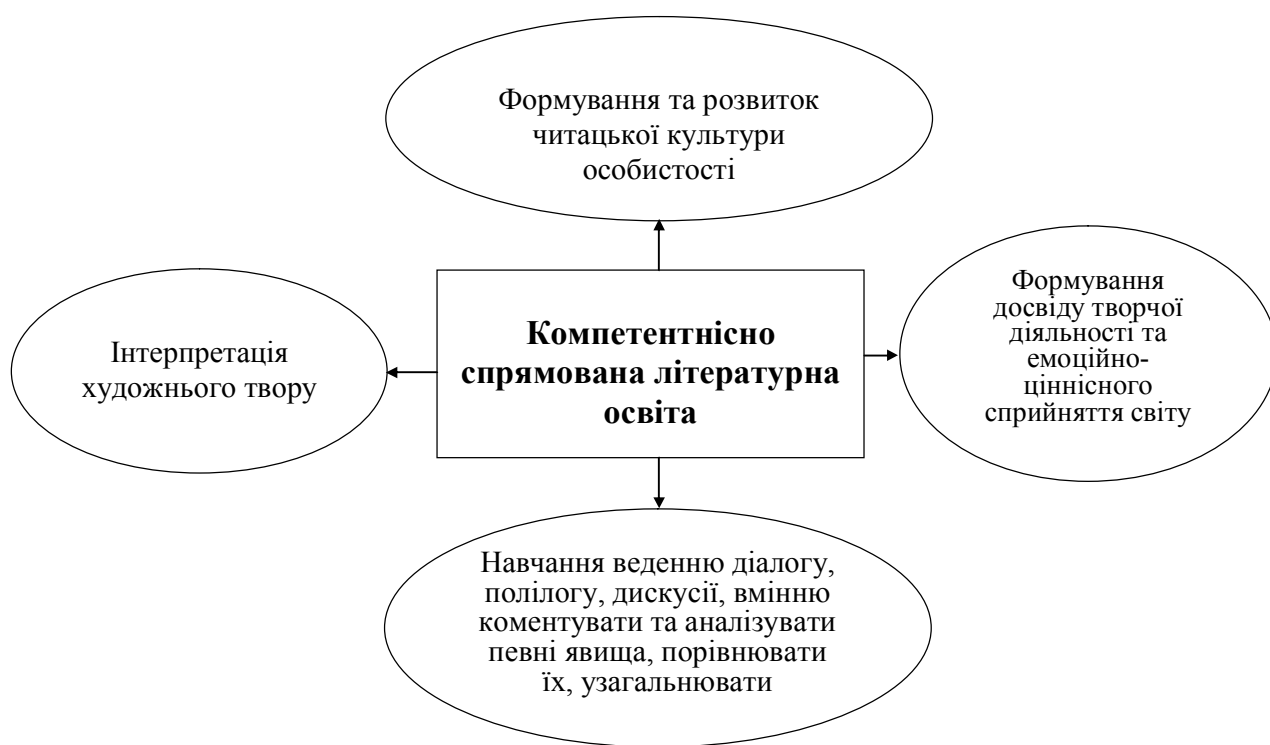
Цю схему можна розглядати як шлях від мотивів через набуття певного функціонального багажу до соціалізації, у процесі соціалізації нові мотиви – і ланцюжок перетворень здійснюється на більш високому рівні. Тому основні компетентності обов'язково пов'язані між собою.

Метою дослідження є науково-теоретичне осмислення й узагальнення практичних підходів до реалізації компетентнісно орієнтованого вивчення світової літератури.

Сутність такого навчання – створення умов для розвитку і саморозвитку особистості.

Розглянемо особливості впровадження компетентнісного підходу до викладання світової літератури. До пріоритетних напрямків компетентнісного підходу у викладанні світової літератури віднесено:

- формування та розвиток читацької культури особистості;
- інтерпретацію художнього твору;
- навчання веденню діалогу, полілогу, дискусії, вмінню коментувати та аналізувати певні явища, порівнювати їх і узагальнювати;
- створення умов для мотивації читацької активності учнів;
- формування досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного сприйняття світу.



На уроці світової літератури учень поринає в неповторний світ мистецтва слова, стає активним співучасником творіння письменника, намагаючись зрозуміти героїв, їхні вчинки, приймає або не приймає позицію автора, тобто виступає у ролі творця власної життєвої позиції, яку вчиться відстоювати.

Традиційно урок будується на основі діалогу та полілогу (письменник – читач, учитель – учень, учень – учень). Тому після прочитання твору проводяться бесіди, які виявляють рівень сприйняття учнями змісту твору, допомагають зрозуміти характер героїв, їхній емоційний стан, витоки вчинків, дають можливість висловити позицію щодо прочитаного, інтерпретувати твір відповідно до сучасного життя, власного сприйняття. Так, наприклад, вивчаючи повість Оноре де Бальзака «Гобсек», учням задається питання: «Яке враження справляє на нас портрет головного героя? Чому автор саме так змальовує Гобсека? Про які риси характеру героя розповідає його помешкання? Що ми дізнаємося про минуле героя? Про що свідчить життєва філософія Гобсека? Яке місце в суспільстві займає герой?

Чому? Який спосіб життя веде Гобсек? Чи прийнятний для вас такий спосіб життя? Чи зустрічали ви в сучасному житті людей, подібних до Гобсека? Чи хотіли би ви жити так, як жив герой твору? Для чого потрібні людині гроші?»

Головне стимулювати учнів до роздумів, самостійного пошуку відповідей і прийняття рішень. Лише за таких умов учні будуть творцями уроку, і відповідно – власного життя.

Залученню учнів до процесу активного пізнання сприяють проблемні питання, які змушують розмірковувати не тільки над навчальним матеріалом, а й над загальнолюдськими цінностями, формують високодуховну особистість, її життєву компетентність. Наприклад, аналізуючи твір Ф. Кафки «Перевтілення», спільно з учнями з'ясовуємо: «Які, на вашу думку, проблеми піднімає автор в творі? Хто перетворився на потвора: Грегор Замза чи члени його родини?». При вивченні роману Ф. Достоевського «Злочин і кара» пропонуємо учням відповісти на питання «Чи мав Раскольніков право на скоєння злочину?». Розмірковуючи над повістю Е. Хемінгуея «Старий і море», можна задати учням питання «Хто, на вашу думку, старий Сантьяго: переможець чи переможений?». Вивчаючи роман О. Уайльда «Портрет Доріана Грея», можна націлювати учнів на роздуми питанням: «Чи справджується теорія гедонізму О. Уайльда в романі «Портрет Доріана Грея»?»

Учні намагаються аргументувати власну позицію щодо запропонованих питань, висловлюють свої думки. Але при цьому необхідно спонукати їх звіряти свою точку зору з позицією автора. Таким чином вони вчаться у своїх аргументах посилатися на текст художнього твору. Цьому сприяє таке питання: «Чи виправдовує автор Родіона Раскольнікова (за романом Ф. Достоевського «Злочин і кара»? «Як мав би закінчитися роман О. Уайльда «Портрет Доріана Грея», якби б теорія гедонізму справджувалась?» Уроки літератури насамперед навчають учнів мислити,

висловлювати власні думки та відстоювати їх. Цьому також сприяє глибоке усвідомлення порушених в творі проблем з обов'язковою проекцією на власні проблеми.

Художній твір стає поштовхом для самовдосконалення, роздумів над власною поведінкою і світом, що оточує.

Сучасний урок літератури складно уявити без використання новітніх технологій. Так, вивчаючи повість Е. Хемінгуея «Старий і море», учням пропонується дослідити лейтмотиви «Старий і риба» (І група), «Старий і навколишній світ» (ІІ група), «Старий Сантьяго і хлопчик Моноліно» (ІІІ група). Аналізуючи творчість О. Бальзака, учнів об'єднують в групи (історики, літературознавці, «літературні пліткарі») і дають випереджувальні завдання. Історики збирають інформацію про епоху, в яку жив письменник, історичні події, що вплинули на формування особистості письменника. Літературознавці аналізують етапи становлення Бальзака як письменника. «Пліткарі» розповідають про цікаві, а іноді і курйозні випадки з життя письменника. Ще одна група учнів готує повідомлення на тему: «Оноре де Бальзак і Житомирщина».

Щоб заохотити до активності і почути думку кожного учня, впроваджуються прийоми «Мікрофон», «Продовж речення», «Мозковий штурм» тощо.

Одним із ефективних засобів залучення учнів до читання є гра. «Гра – шлях дітей до пізнання світу», – справедливо зазначав М. Горький. Використовую такі ігри: «Відгадай героя за його словами», «Ланцюжок запитань», «Літературний двобій» тощо.

Впровадження нестандартних уроків стимулює пізнавальну активність учнів, уміння діяти в незвичайних ситуаціях, використовувати власний досвід, адаптуватися до змін: урок – засідання літературного клубу, урок – пошук, урок – дослідження, урок – презентація проектів.

Метод проектів вважаю однією з результативних технологій формування ключових життєвих компетентностей. Адже учні, працюючи над створенням проектів, навчаються критично мислити, чітко усвідомлювати, де і яким чином можна застосувати набуті знання, генерувати нові ідеї, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельними, постійно самовдосконалюватись. Метод проектів дає можливість учням бачити результат своєї роботи, встановлює зв'язок з життєвим досвідом, розвиває вміння ставити мету й здійснювати саморегуляцію діяльності. Учні самостійно отримують необхідні знання з різних джерел, вчать користуватися здобутими знаннями для розв'язання пізнавальних й практичних завдань, розвивають комунікативні вміння. Всі ці знання і вміння необхідні учням для адаптації в житті. Проектна діяльність передбачає роботу в колективі. Працюючи в команді, учні вчать взаємодіяти один з одним, вирішувати можливі конфлікти, набувати навичок етичного міжособистісного спілкування, брати відповідальність за вибір рішення, аналізувати результати діяльності.

Вважаємо доцільним використання методу проектів вважаю і у зв'язку з тим, що програмою відводиться на вивчення творчості багатьох письменників мало навчального часу. Для того, щоб вивчення літератури не перетворилося на літературний огляд, учитель має шукати такі форми і засоби подання матеріалу, які б максимально реалізовували навчальні цілі.

Наприклад, вивчаючи біографії письменників, можна учням запропонувати роботу над проектом «Література й особистість».

Готуючись до уроку позакласного читання за романом Л.М. Толстого «Війна і мир», пропоную учням підготувати проекти за напрямками:

- історія створення роману-епопеї «Війна і мир»;
- народ як головна сила історії, оберіг національної незалежності, культури, традицій;
- духовні пошуки П'єра Безухова;
- діалектика душі Андрія Болконського;
- Наташа Ростова – улюблений жіночий образ роману;
- роль особистості в історії (на прикладі образів Кутузова і Наполеона);

- художні особливості та загальнолюдське значення роману.

Нові умови життя вимагають нового мислення, нової культури діяльності, а отже, якісно іншого рівня освіти, здатності до постійного оновлення і поповнення знань, тобто здібність навчатися і розвиватися впродовж усього життя. Тому важливим завданням сучасної школи є формування компетентного випускника.

Таким чином, упровадження компетентнісно орієнтованого підходу у викладанні світової літератури є ефективним засобом підвищення якості філологічної освіти, розвитку здібностей та інтересів учнів, їх пізнавальної активності, а головне – засобом самореалізації. Результат освітнього процесу – компетентний випускник, який адекватно реагує на зміни в глобальному світі, спроможний розв'язати особисті і суспільні проблеми, приймати нестандартні рішення і нести за них відповідальність, здатний мобілізувати власний творчий потенціал у конкретній життєвій ситуації.

Література:

1. В. Родигіна Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид .група «Основа», 2005. – 96с.
2. Імідж сучасної школи : Практико-зорієнтований посібник. Ред. кол.: Т.С.Антоненко (голова), І.Г.Єрмаков (науковий редактор) та інш. – К., 1997. – 539с.
3. Єрмаков І.Г. Педагогіка життєтворчості – стратегічна основа освітніх технологій ХХІ ст. Дайджест школа-парк, 2001. – № 5 – 6.
4. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєтворчі компетенції особистості: Практико-зорієнтований посібник. – Донецьк : Каштан, 2007. – 242с.
5. Життєтворча компетентність особистості : від теорії до практики ; науково – методичний посібник (за ред. І.Г.Єрмакова – Запоріжжя; Центуріон, 2005. – 640с.)
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / За ред. О.І.Пометун. – К.: АСК, 2004. – 192с.
7. Зарубіжна література в школі: науково-методичний журнал. – Х.: Основа.
8. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.

Горбаченко С.М., учитель
англійської мови, спеціаліст II
категорії
(Житомирська гуманітарна
гімназія № 1)

**Формування життєвих компетенцій учнів на основі
впровадження методики колективних творчих справ.**

*"Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою,
якою вона є в дійсності, з усіма її слабкостями і в усій її
величі, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма її
великими духовними вимогами..."*

*Тоді тільки буде він спроможний черпати в самій
природі людини засоби виховного впливу, – а засоби ці
величезні!"*

К.Д. Ушинський

Виховання – це складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для її фізичного, психічного та соціального розвитку. Метою виховання є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал. Виховна мета є спільною для всіх ланок системи виховання та є критерієм ефективності виховного процесу.

Дитина є суб'єктом виховного процесу, тому доцільним вважаємо у практику роботи з класом впроваджувати такі виховні технології, інтерактивні методи та форми діяльності, які ставлять за мету не нав'язування правил і норм та примусове їх виконання, а створення умов для осмислення суті моральних правил і норм, їх доцільності, добровільного сприйняття, творчого застосування, набуття досвіду морально-ціннісного ставлення до самого себе, до людей, до навколишнього світу. Одним з ефективних засобів розвитку дитячого колективу і кожної особистості в ньому, підготовки дітей і дорослих до конструктивної співпраці є колективна творча діяльність (КТС).

Колективна творча справа це вияв життєво-практичної соціальної турботи про поліпшення умов суспільного життя, сукупність певних дій, спрямованих на загальну користь. Це справа колективна, оскільки в її плануванні, підготовці, проведенні, обговоренні беруть участь усі члени колективу. Це творча справа, оскільки на кожній стадії її здійснення всі вихованці разом із вихователем мають змогу виявити свої творчі можливості у пошуку засобів, методів, прийомів, які б забезпечили успіх. На нашу думку, методика КТС, розроблена ще в 60-х роках Ігорем Петровичем Івановим, оновлена сучасними підходами до виховання, є оптимальною для досягнення поставленої мети і реалізації педагогічного кредо „Мислити – діяти – творити”. Методика КТС – діяльний, творчий і організаційний механізм педагогіки, яку автор назвав «педагогіка загальної турботи». Її можна назвати «педагогіка соціальної творчості» або розглядати як серцевину: діти і дорослі стають господарями власного життя, створюють те, на що здатні.

А.С. Макаренко у своїй педагогічній діяльності ставив акцент саме на колективне виховання через спільну працю, основною метою якої було формування почуття колективізму, розвиток рис людяності, взаємопідтримки, взаєморозуміння кожного члена колективу. Колективні творчі справи є важливим фактором розв'язання виховних завдань. У процесі КТС одночасно розв'язується багато виховних завдань морального, фізичного, трудового, розумового, естетичного рівнів. КТС розвивають у єдності три сторони особистості: пізнавально-світоглядну (знання, переконання, погляди, ідеали), емоційно-вольову (почуття, інтереси, потреби), дійову (вміння, навички, здібності, риси характеру). Участь учнів у підготовці та проведенні КТС якнайкраще сприяє їх залученню до активної соціальної діяльності, а отже, створює оптимальні умови для набуття соціального досвіду. Колективні творчі справи різняться передусім пізнавально-практичною спрямованістю на розвиток кожної особистості зокрема і творчого колективу загалом. І.П. Іванов виділяє такі групи КТС: **суспільно-політичні, трудові,**

пізнавальні, художньо-естетичні, спортивно-оздоровчі.

Процес підготовки та проведення колективних творчих справ має кілька етапів. Досвід організації та проведення КТС в умовах Житомирської гуманітарної гімназії № 1 демонструє, що підготовка КТС займає багато часу. Ми вважаємо за необхідне визначити мікрогрупи, які працюватимуть над виконанням конкретних доручень як складових колективної справи; проводити періодичні обговорення процесу підготовки, переглядати і перевіряти рівень готовності мікрогруп до участі у справі, коригувати дії мікрогруп і окремих учнів. Дуже важливо на цьому етапі враховувати інтереси і творчі можливості учнів, підбадьорювати їх, додавати впевненості у власних силах, допомагати оволодіти методами і прийомами виконання тих чи інших завдань. Цей етап є головним, оскільки вимагає від кожного члена колективу напруженої діяльності.

Проведення КТС – головний етап роботи. На цій стадії кожен член колективу має можливість виявити свої творчі здібності, показати результати колективної творчої діяльності. КТС – справа, яка організовується, планується, проводиться самими дітьми на користь своєму колективу і оточуючим. Упроваджуючи методiku КТС, слід дотримуватися послідовності ведення справи. Найголовнішим є те, що учні мають брати активну участь у всіх елементах цієї послідовності: плануванні; підготовці; проведенні; аналізі; окресленні перспектив. Протягом підготовки до КТС І.П. Іванов виділяє наступні етапи:

Перший етап – попередня робота класного керівника. На цьому етапі ставиться мета, визначається місце КТС в системі інших форм виховної роботи.

Другий етап – колективне планування. Класний керівник проводить стартову бесіду, в процесі якої обговорюється, як і для кого провести КТС. Потім ведеться робота в мікрогрупах – обговорення справи.

Деяким групам можна допомогти за допомогою навідних питань, підказок, порад, схвалення, пропозиції зробити вибір

з декількох варіантів. Іноді на даному етапі виникають суперечки.

Третій етап – колективна підготовка, де розробляється остаточний варіант справи, розподіляються доручення в мікрогрупах. Заохочуються сюрпризи, цікаві знахідки.

Четвертий етап – колективне здійснення задуманого. Кожна мікрогрупа демонструє те, що заготовила.

П'ятий етап – аналіз, що допомагає виявити значущість конкретного КТС за допомогою питань типу: «Що було добре і чому? Що потрібно врахувати на майбутнє?». Головне – організувати обговорення в мікрогрупах і вислухати думку дітей.

Шостий етап – продовження початого в інших формах діяльності.

КТС ми використовуємо з учнями класу. Учнім подобається така форма роботи, оскільки тут вони відчують себе дорослішими. Колективні підсумки проводяться як аналіз усього ходу підготовки і проведення КТС з метою позитивної оцінки дій мікрогруп, окремих членів колективу, виявлення утруднень, помилок, які були на всіх етапах, визначення шляхів подолання труднощів і недоліків у подальшій роботі. Колективні творчі справи насичені виховними можливостями.

У цьому випадку кожна дитина зможе знайти можливість проявити власні творчі здібності, свою обдарованість. Ось перелік основних колективних творчих справ, які наш колектив визнав за найбільш вдало проведені.

Колективні творчі справи передбачають також реалізацію **виховних проектів**. Якщо проводити їх за принципом КТС, то проектні роботи мають ще більший вплив на організацію життя колективу. *«Уміння проектувати у великому й малому, вибрати найбільш оптимальні, у той же час конкурентоспроможні варіанти розвитку. Цьому й навчає метод проектів»*, – зазначає В. Жарковська. Головне завдання використання методу проектів у вихованні в учнів милосердя до інших – розвивати в учнів відповідальність,

чуйність та любов до ближнього, сформувати певні навички та знання поведінки, стилю життя.

Суспільні	Участь у акції „Милосердя” (допомога дітям інтернату), допомога підшефним ветеранам ВВв, благодійна акція «Вшануймо старість», відвідування будинку людей похилого віку, акція „Квітуча хвиля гімназії”, екскурсії до Кам'янця-Подільського, Львова, Хотина, Новоград-Волинського, виховні заходи «Посвята в гімназисти», «Земле, Перемогу не забудь!», «Твоє майбутнє – у твоїх руках», «Захистимо Землю своїми руками»
Організаторські	”Народження колективу”, випуск газети „Наші мандрівки. Чорне море”, випуск газети „Гімназист”, творчий звіт активу класу.
Пізнавальні	Інтелектуальна гра LG “Еврика”, виховні години до Дня науки, участь в учнівських наукових конференціях.
Художньо-естетичні	Конкурс краси і грації „Міс весна”, педагогічна вітальня „Найкращі квіти, Вам...”, виставки-конкурси «Барви Полісся», концертні програми до Дня працівників освіти та до 8 Березня
Спортивно-оздоровчі	Шоу „Козацькі розваги”, конференція „Ми за здоровий спосіб життя”, круглий стіл „Скажімо наркотикам: „Ні”; літній відпочинок на морі, тематичні виховні години за участю лікарів-наркологів, дерматовенерологів.

У процесі роботи над проектом перед нами постають такі завдання:

- не лише передати учням певну суму тих чи інших знань, а навчити здобувати ці знання самостійно, вміти

застосовувати їх для розв'язання пізнавальних і практичних завдань;

- сприяти учневі у здобутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи різні ролі;
- розширити коло спілкування дітей, знайомство з різними точками зору на одну проблему;
- прищепити учням уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати, висувати різні гіпотези, вміти робити висновки.

Поєднання пізнавальної, дослідницької та перетворювальної діяльності підвищує рівень навчальних досягнень старших школярів, дає змогу реалізувати себе учням з різними здібностями. Кожен учень працює, усвідомлюючи, навіщо йому потрібні отримані знання і де він може їх застосувати. Протягом певного часу учні класу брали участь у проекті «Від серця до серця». Результатом такої діяльності є виховний захід «Люди з планети Старість». Під час роботи над даним проектом учні брали участь у благодійних акціях та відвідали будинок людей похилого віку, де було проаналізовано умови утримання людей з обмеженими можливостями.

Організація та проведення екскурсій. Ця форма виховної роботи сама по собі несе дуже великий виховний потенціал, але якщо проводити її за принципами КТС, вона має ще більший вплив на розвиток особистості дитини. Готуючись до екскурсії, невелика творча група разом із класним керівником працює над підготовкою необхідних документів (список учнів, адреси, дозвіл батьків, інструктаж з ТБ), інша розмножує тексти нових пісень, які будуть виконуватися під час поїздки, готує ігри, які можна провести в дорозі. По закінченню екскурсії діти готують стенди, планшети, фотоальбоми за результатами екскурсії,

спонукаючи учнів інших класів теж відвідати це місце. Таким чином, учні Житомирської гуманітарної гімназії на чолі із класним керівником організували та провели екскурсії до міста-фортеці **Кам'янця-Подільського**, відвідали неперевершеної краси **Софіївку в Умані**, познайомились з життям Л. Українки відвідавши музей у **Новоград-Волинському**, пройшлися вулицями древнього **Львова**, у літку було організовано відпочинок дітей у Феодосії, Ялті, Гаспрі, і звичайно ж неодноразово гордо крокували майданами величного **Києва**.

Першими вчителями дітей є їхні батьки. Тому й виховний процес починався з роз'яснювальної роботи з батьками; з поясненням батькам та усвідомлення ними сутності й ролі матері та батька, природи і прав дитини; розуміння того, яку роль відіграє в житті дитини особистий приклад батьків: і в сімейно-родових стосунках, і в ставленні до їхніх батьків, до історії народу, до рідної природи, мови, культури, надії і держави; до принципів і норм поведінки, праці та побуту; зрештою – до процесу власного навчання й громадянсько-культурного зростання, бажання й уміння виховувати дітей. Звичайно, зважаючи на зацікавленість дітей, виховний вплив на них, якість підготовки та проведення заходів, поступово до загальної справи підключалися й батьки.

На початку нашої роботи це була несистематична одноразова допомога у проведенні заходів, на сьогодні ми можемо констатувати, що батьки стали співавторами наших КТС: вони беруть активну участь у плануванні, підготовці, проведенні, аналізі творчих справ, вони навіть стали ініціаторами деяких справ, згодом успішно проведених у класі.

Цінуючи таку позицію батьків, ми намагаємось знаходити нові форми роботи з батьками. Вважаємо, що класний керівник на зустрічах з батьками має перетворитися

з того, хто повчає, критикує, скаржитися на неслухнянісць, на одного із членів творчого колективу, який покликаний забезпечити дітям комфортні умови для розвитку їх обдарованості. Робота з батьками характеризується довірою, взаєморозумінням, повагою, саме тому ми часто проводимо збори спільно з дітьми, які беруть участь у обговоренні проблем виховання. Формами проведення зборів є конференції, батьківський всеобуч, круглий стіл, сімейні історії, зустрічі з психологами, батьківські тренінги тощо.

Великого значення надаємо індивідуальній роботі з учнями. Ця робота проводиться планомірно і систематично, а також у міру виникнення необхідності педагогічного втручання. Такий вид діяльності фіксується у плані роботи класного керівника, у розділі індивідуальні бесіди з дитиною, які були заплановані, виходячи з результатів тестування та педагогічного спостереження, а також усі проблемні ситуації, які виникають у дитини протягом усього періоду навчання.

Зараз наші вихованці вже в 10 класі, мають по 15 років, вони вступили в період ранньої юності, ми разом пройшли той „складний перехідний період”, разом підходимо до тієї миті, коли гімназістам доведеться крокувати у самостійне життя. Якими ж вони залишать ці стіни? Активними, динамічними, екологічно та економічно грамотними, свідомими громадянами? Можна безкінечно розширювати й змінювати цей набір якостей і здібностей, але ми ніколи не зможемо його забезпечити в кожній дитині. А ось особистісне зростання – інша річ. Ми впевнені, що наші вихованці зможуть відчутти необхідність власного зростання, вони прагнутимуть до саморозвитку, самореалізації, бо в них є всі якості, необхідні для цього: ініціативність, відповідальність, активність, уміння максимально реалізувати свої внутрішні ресурси, аби стати корисним самому собі, оточуючим і Батьківщині.

Хорошим класним керівником бути нелегко. Проте ним може стати кожний учитель, який при наявності високих моральних якостей наполегливо працює над собою, сумлінно, любовно ставиться до дорученої справи.



Література

1. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / Упоряд. Г.І. Іванюк; За ред. М.Ю. Красовицького. – К. – Івано-Франк.: Плай, 2000. – 217 с.
2. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – № 22. – С. 3 – 7.
3. Показчик матеріалів на допомогу вчителю, класному керівнику для підготовки сценаріїв шкільних свят // Сільська школа України. – Липень 2005. – № 19 – 20. – Спецвипуск. – С. 71 – 72.
4. Чемпен Г. Пять путей к сердцу подростка: Пер. с англ. – СПб.: Христианское общ.-во «Библия для всех», 2005. – 322 с.
5. Трухін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: Навч. посібн. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
6. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: Методичні рекомендації / Кол. авт. за заг. ред. Є.І. Коваленко. – К.: ІЗМН, 1996. – 136 с.

Дзядевич Н.В., заступник
директора з виховної роботи,
учитель математики та
економіки

Станевич І.М., соціальний
педагог
(Житомирська гуманітарна
гімназія № 1)

Особливості технології превентивного виховання учнів гімназії

Конституція України визнає життя і здоров'я людини одними з найвищих соціальних цінностей. У загальноосвітніх навчальних закладах цілеспрямовано і послідовно формується державна політика щодо здорового способу життя.

У державі прийнято цілий ряд законів (Закони України «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про захист населення від інфекційних хвороб», Укази Президента України «Про невідкладні заходи щодо запобігання поширення ВІЛ- інфекції/СНІДу», «Про затвердження Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації», Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації» тощо) та інших нормативних документів державних органів влади України, які спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я, попередження захворювань, визначення умов та способу життя усіх учасників навчально-виховного процесу.

Аналізуючи запропоновані державою напрямки роботи, педагогічний колектив Житомирської гуманітарної гімназії №1 одним із визначальних напрямків роботи обрав створення моделі превентивного виховання.

Поняття «*превентивний*» – в перекладі з латинської (praventivus) означає запобіжний. Система превентивного виховання – це керована діяльність, яка забезпечує теоретичну і практичну реалізацію заходів превентивного характеру, спрямованих на попередження, подолання

відхилень у поведінці школярів і запобігання розвитку різних форм їх асоціальної, аморальної поведінки.

Превентивне виховання – це система підготовчих та профілактичних дій педагога, спрямованих на запобігання формуванню в учнів негативних звичок, рис характеру, проявам асоціальної поведінки підлітків та організацію належного догляду за діяльністю школярів. Це організований освітньою установою комплекс систематичного і цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття і волю учнів з метою попередження антигромадської поведінки [4]. Сутність її полягає у розвитку почуття соціальної відповідальності підлітків за свою поведінку, що сприяє глибокому усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків.

Технологія превентивного виховання – система превентивного виховання як керована діяльність, яка забезпечує теоретичну і практичну реалізацію заходів превентивного характеру, спрямованих на попередження та подолання відхилень у поведінці дітей та молоді, запобігання розвитку різних форм їх асоціальної та аморальної поведінки, попередження порушення прав дитини на вільний і повноцінний розвиток.

Усі заходи, які складають систему роботи, поділяються на три основні типи:

1. Первинна соціальна превенція, спрямована на збереження і розвиток умов, що сприяють здоров'ю, збереженню життя дітей, на попередження несприятливого впливу.

2. Вторинна – якомога раніше виявлення негативних змін у поведінці учня з метою попередження подальшого розвитку.

3. Третинна або цілеспрямована превенція включає сукупність заходів, спрямованих на попередження переходу відхилень у поведінці дитини в більш важку стадію [1].

Мета діяльності – забезпечення постійної відповідальної поведінки, сформованості імунітету до негативних впливів соціального середовища.

Функції превентивного виховання:

- Діагностично-прогностична – це аналітична робота зі з'ясування причин і умов відхилень у поведінці дитини.

- Корекційно-розвивальна – використання оптимальної коригувальної допомоги, перевиховання та подолання негативних проявів у поведінці, налагодження стосунків для позитивного способу життя.

- Освітньо-консультативна – використання сучасних технологій надання оптимальної освітньої, консультативної інформації; попередження і нейтралізацію надмірної інформації про види і форми негативних явищ.

- Організаційно-методична – опрацювання і реалізація міжгалузевих науково-дослідних проектів із проблем превентивного виховання; дослідження соціально-гігієнічних і медико-біологічних факторів розвитку схильності неповнолітніх до негативної поведінки та розробку заходів щодо її профілактики.

- Інтегровано-просвітницька – збір, обмін, аналіз, адаптацію, узагальнення та впровадження вітчизняного й зарубіжного досвіду превентивної практики [2].

Завдання превентивного виховання передбачають: формування правової свідомості; формування почуттів, що регулюють поведінку; законність обраної мети; правомірність шляхів її реалізації; дотримання принципу справедливості; активна протидія порушникам гімназійного кодексу та законів нашої країни; підвищення правової культури; попередження асоціальних проявів серед учнів, профілактика вживання наркогенних речовин; профілактика дитячої безоглядності; просвітницька робота щодо запобігання протиправній поведінці, шкідливим звичкам, захворюванням та хворобам; статеве виховання тощо.

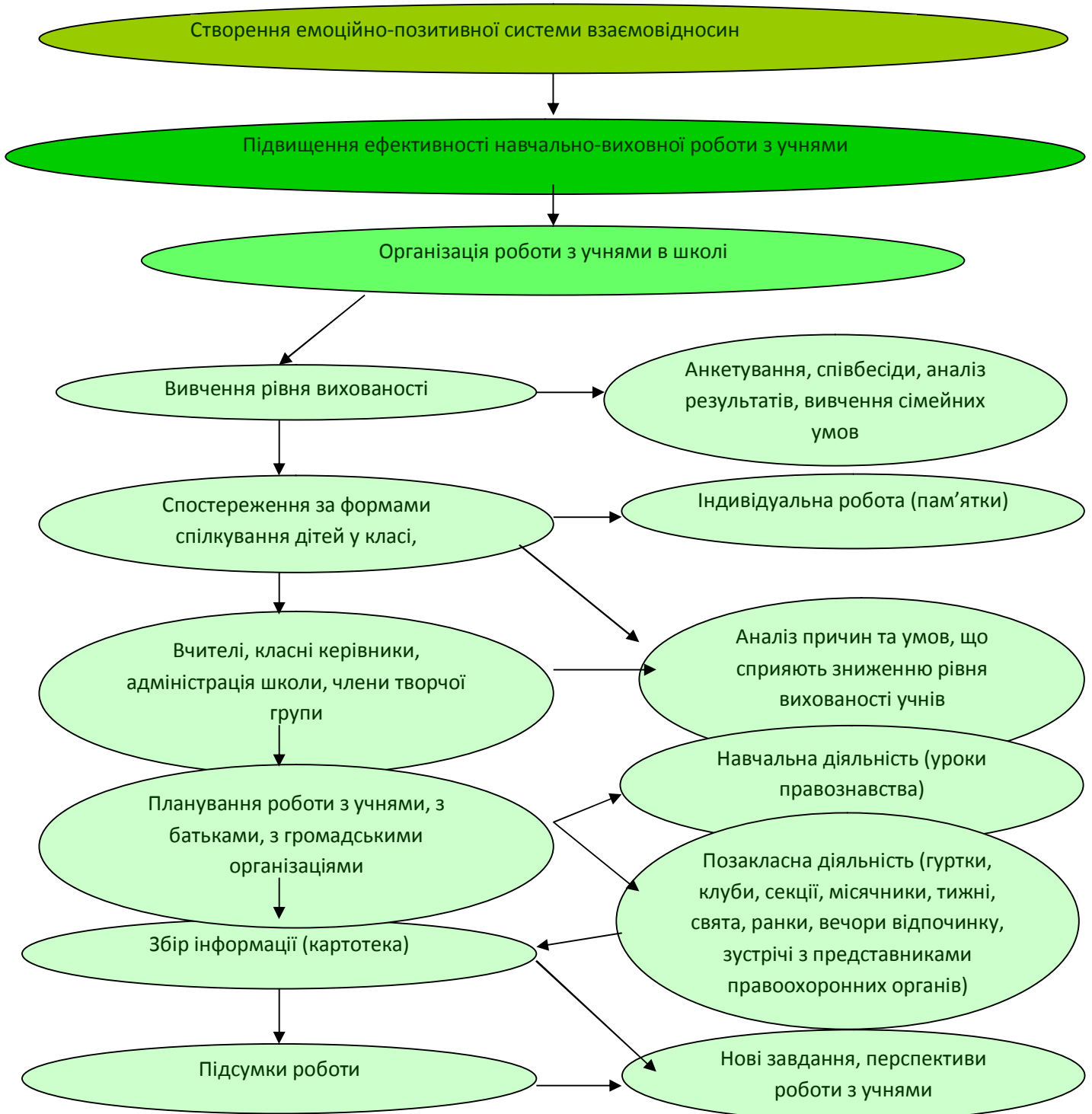
Превентивне виховання розглядається з різних аспектів. *Педагогічний аспект* превентивної діяльності полягає у сформованості такої позиції особистості, яка конкретизується культурою цінностей, самоактуалізацією, свідомим вибором моделей соціальної поведінки.

Соціальний зміст передбачає об'єднання зусиль суб'єктів превентивної діяльності на міжгалузевому рівні, спрямованих на узгоджену і своєчасну реалізацію попереджувальних заходів, нейтралізацію і поступове усунення причин негативних вчинків.

Психологічний аспект превентивної діяльності передбачає диференційований індивідуально-психологічний, статевовіковий підхід до виявлення генезису деструктивних проявів у поведінці особистості й розробку науково обґрунтованих програм соціалізації та корекції девіацій.

Правовий аспект полягає в охороні й захисті прав особистості, формуванні правової культури [3].

Структура роботи з учнями з проблем формування культури поведінки



Реалізація визначених мети та завдань превентивного виховання гімназії здійснюється за наступними напрямками:

- **на рівні фізичного здоров'я:**

прагнення фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності. Фізична розвиненість, загальна фізична працездатність. Загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;

- **на рівні психічного здоров'я (психологічного комфорту):**

відповідність пізнавальної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, відсутність акцентуацій характеру та шкідливих звичок;

- **на рівні духовного здоров'я:**

узгодженість загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, почуття прекрасного в житті;

- **на рівні соціального здоров'я (соціального добробуту):**

сформована громадянська відповідальність за наслідки нездорового способу життя, соціально орієнтована комунікативність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання.

Одним із аспектів всебічного розвитку особистості є висока правова культура. Здатність людини розуміти правила співжиття і вимоги законів та відповідним чином поводитися не є вродженою, вона формується під впливом спеціально організованих виховних заходів, є наслідком спілкування з іншими людьми, участі у різних видах діяльності. Із метою підготовки учнів до життя, надання їм основ правових знань навчальним планом передбачено вивчення правознавства.

Для залучення школярів до правоохоронної діяльності створено Раду профілактики. До складу якої входять члени

адміністрації школи, вчителі, голова батьківського комітету, практичний психолог, соціальний педагог, які займаються проведенням ранньої профілактичної роботи серед підлітків, їх батьків (за потребою) з попередження. Рада профілактики бере участь у проведенні антиалкогольних та антинаркотичних заходів, пропагує здоровий спосіб життя, правової популяризації серед учнів, підтримання тісних зв'язків з правоохоронними органами, лікарями тощо.

Робота ради організовується на основі комплексного плану НВК, який передбачає використання інтерактивних методів навчання, що сприяє



активному пізнанню та самопізнанню учнів. Застосовують активні форми та методи, що спонукають учнів брати на себе відповідальність за знання. Цьому сприяють дискусії у групах, обговорення, міні лекції, круглі столи, створення учнями презентацій, проектів, колажів, тематичних малюнків, фотовиставок, інформацій, психогімнастика, рольові ігри, мозковий штурм, вирішення ситуацій морального вибору, ігри-розминки тощо.

Найбільш ефективним серед методів превентивного виховання є впровадження тренінгової роботи *«Розвиток життєвих компетенцій підлітків»* серед учнів (5-8 та 9-11 класів). Основними завданнями такої групової роботи є: визначення правил поведінки для обох сторін; стимулювання розвитку міжособистісної взаємодії; обговоренню проблем, переживання, пошук власних рішень; формування адекватної самооцінки, моральних цінностей, життєвих компетенцій; виховання бажання берегти власне здоров'я та здоров'я інших людей; формування переконання, що кожна людина несе персональну відповідальність за свої рішення (Відповідальність починається з мене).

Чи не найважливіша роль у превентивному вихованні учнівської молоді відводиться *класним керівникам* (після батьків). Адже обов'язки класного керівника передбачають ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень за учнями, обліку учнів класу, схильних до правопорушень; залучення таких дітей до різних видів діяльності (громадсько-корисної, спортивної, творчої, пізнавальної тощо); популяризацію в учнівському середовищі знань про негативний вплив на здоров'я дитини алкоголізму, наркотиків, куріння, формування в учнів потреби у здоровому способі життя; проведення індивідуальної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки; здійснення контролю за організацією вільного часу таких учнів; інформування батьківської громадськості про дотримання учнями норм поведінки чи їх порушення; співпрацю з інститутами, причетними до виховання підлітків з девіантною поведінкою.

Специфіка професійного завдання класного керівника в превентивному вихованні визначається необхідністю корекції соціально-педагогічної ситуації розвитку життєдіяльності підлітків, виявлення та аналізу деструктивних факторів, які зумовлюють девіантну поведінку неповнолітніх.

Підґрунтям грамотної, результативної корекційної роботи є діагностична спрямованість процесу превентивного виховання, яка дає можливість виявити фактори негативного впливу на учнів, причини психологічних механізмів відхилень у поведінці. Діагностичні дослідження проводяться різними методами. Зокрема, можна використовувати різноманітні анкети, які дають інформацію про індивідуальні соціально-психологічні особливості учнів, їх моральні орієнтири, ідеали, прагнення, а також про схильність до девіантної поведінки, шкідливих звичок.

Важливу інформацію про особливості характеру учнів, комунікативні та організаторські здібності, соціометричну позицію в класному колективі отримують класні керівники в ході спостереження за поведінкою школярів в урочний і позаурочний час. Класні керівники, постійно спілкуючись зі

своїми учнями на перервах, спільно організовуючи позакласні заходи, відвідуючи уроки різних вчителів у своїх класах, отримують можливість не лише скласти точну психолого-педагогічну характеристику класного колективу і окремих учнів, але й запобігти негативним проявам у колективі, скоректувати мотиваціо-поведінкову сферу діяльності учнів, налагодити доброзичливі, партнерські стосунки із школярами.

Ефективним у діагностичному плані є відвідування класним керівником учнів удома. Це дає можливість ознайомитись з умовами проживання і виховання дитини, з'ясувати соціальний статус сім'ї, де виховується учень, налагодити контакт з батьками.

На основі проведеної діагностичної роботи кожен класний керівник на початку навчального року складає психолого-педагогічну характеристику класу, оформляє соціальний паспорт класу, планує роботу з класним колективом та індивідуальну роботу з учнями, схильними до правопорушень. Згідно з отриманими від класних керівників даними заступник директора з виховної роботи складає соціальний паспорт школи, план правовиховної роботи в школі.

У роботі з учнями, схильними до правопорушень, найбільш результативним є особистісно орієнтований підхід. Тому, найважливішою формою є індивідуальна робота з такими учнями. Вона передбачає щоденну цілеспрямовану планомірну співпрацю з учнями, їх батьками, вчителями-предметниками. Здійснюватись може за допомогою бесіди, відвідування учнів удома, зустрічі з представниками правоохоронних органів, залучення до участі в позакласному житті школи тощо.

Результатом упровадження технології превентивного виховання є поведінка учнів, що визначається основними показниками вихованості:

1. Поведінка в сім'ї: чи виявляє дитина інтерес до сімейних справ, проблем у родині, чи переживає разом з іншим членами родини радість й негаразди.

2. Поведінка в школі: уважність на уроках, старанність у виконанні завдань учителів. Вияв почуття

відповідальності за доручені справи, бережливе ставлення до шкільного майна, дотримання правил для учнів і режиму закладу.

3. Ставлення до старших: ввічливість у спілкуванні, надання посильної допомоги тим, хто її потребує.

4. Ставлення до ровесників: активна участь у спільній діяльності. Прагнення поділитися своїми успіхами та невдачами з товаришами. Бажання безкорисливо допомагати друзям, прагнення не підводити клас, групу.

5. Поведінка на вулиці та в громадських місцях: дотримання правил вуличного руху, збереження природи, дотримання чистоти в громадських місцях, у транспорті, на вулиці.

6. Ставлення до самого себе: охайність і бережливість, дотримання правил особистої гігієни, виконання режиму дня, адекватна оцінка своєї поведінки та окремих вчинків, правдивість, принциповість.

За умови тісної співпраці (*батьки – учні – вчителі = тріумвірат*) та вчасного реагування впровадження системи превентивного виховання сприяє формуванню в учнів моральних знань, умінь, навичок поведінки, досягненню максимальної результативності.

Література

1. Канчій Е.А. Система роботи навчальних закладів по превентивному вихованню учнівської молоді. – Мукачево, 2008. – 43 с.

2. Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності, зміцнення моральних засад суспільства (Окреме видання).

3. Приходько В. Технології превентивного виховання у роботі соціального педагога [Текст] / В. Приходько // Соціальний педагог (Шкільний світ). – 2008. – № 4. – С. 40-53.

4. Соціальна педагогіка: категорії і поняття: Словник/автори – укладачі Сейко Н.А., Коляденко С. М. – Житомир, 2005. – 71 с.

Мухортов І.П., учитель фізики
і математики, спеціаліст II
категорії
(Житомирська гуманітарна
гімназія № 1)

Використання комп'ютерних технологій на уроках математики в Житомирській гуманітарній гімназії № 1

Ознакою часу, в якому ми живемо, є лавинне нагромадження інформації та бурхливий розвиток мікроелектронної техніки. Цивілізація нестримно прямує до комп'ютерної ери. Відбувається перехід до інформаційних технологій, тобто до широкого застосування комп'ютерів і програмного забезпечення у виробництві, управлінні, науці, освіті, медицині, торгівлі, банківській справі тощо. Не секрет, що ключем до оволодіння багатьма сучасними спеціальностями є вміння користуватися комп'ютером.

Динамізм сучасної цивілізації, швидкі зміни в усіх сферах людської діяльності, інтелектуалізація праці, гуманізація та демократизація суспільного загалу сприяли зростанню соціальної ролі особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку і творчих можливостей, здатної до продуктивної праці, до створення та засвоєння інновацій у будь-якій галузі.

Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепція загальної середньої освіти акцентують увагу на проблемах удосконалення форм організації процесу навчання та виховання. Сучасна освітня система передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, у ході якого вчитель дає необхідні опорні знання, висловлює власні судження, заохочує до глибшого пізнання, зацікавлює учня вивченням теми. У програмі з математики зазначено, що широкі можливості для інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу, активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення учнів надають сучасні інформаційні технології навчання.

Математична освіта – важлива складова загальноосвітньої підготовки. Місце математики в системі шкільної освіти визначається її роллю в інтелектуальному і соціальному розвитку особистості. Цілі навчання математиці впливають із загальної мети шкільної освіти – різнобічний розвиток особистості, створення умов для інтелектуального, морального, фізичного розвитку, саморозвитку учнів та формування вміння самостійно вчитися протягом життя, бути готовим до дії в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самостійно шукати джерело інформації, шляхи розв’язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.

Інтерес учнів до предмета є рушійною силою процесу навчання. Одним із кроків підвищення ефективності уроку математики є впровадження разом із традиційними методами навчання інтерактивних технологій, зокрема комп’ютерних.

Специфічною особливістю комп’ютеризації школи ХХІ століття є необхідність забезпечення комп’ютерами разом із прикладними програмами. Ці програми можна використовувати не лише на уроках інформатики. Вони повинні охоплювати всі основні шкільні дисципліни (фізику, хімію, географію, математику, біологію і ін.), оскільки таким чином можна хоч би частково компенсувати недолік техніки й допомоги.

Можливостям використання комп’ютерних технологій присвячені праці багатьох педагогів і психологів, зокрема, В. Агеева, Г. Александрова, В. Безпалька, В. Волинського, П. Гальперіна, Б. Гершунського, Р. Гуревича, А. Гуржія, С. Девідсона, В. Домрачева та ін.

Перехід сучасного суспільства до інформаційної епохи свого розвитку висуває в якості однієї з основних завдань, що стоять перед системою шкільної освіти, завдання формування основ інформаційної культури майбутнього фахівця. Реалізація цього завдання неможливе без включення інформаційної компоненти в систему профільної математичної освіти.

У сучасних умовах необхідно підготувати школяра до швидкого сприйняття та обробки інформації, яка надходить, успішно її відображати і використовувати. Кінцевим результатом упровадження інформаційних технологій у процес навчання математики є оволодіння учнями комп'ютером як засобом пізнання процесів і явищ, які відбуваються у природі і застосовуються у практичній діяльності людини.

Педагогічна доцільність використання комп'ютера в навчальному процесі визначається педагогічними цілями, досягнення яких можливе тільки завдяки комп'ютеру, його можливостям. При навчанні математики природним є використання комп'ютерних технологій, виходячи з особливостей математики як науки.

Застосування комп'ютерних технологій, на наш погляд, актуальне для навчальних закладів нового типу, де створюються належні умови, у яких учні виявляють бажання навчатися за допомогою комп'ютера.

Житомирська гуманітарна гімназія №1 – навчальний заклад нового типу. Упровадження новітніх та ефективних технологій навчання – основне завдання педагогічного колективу. Метою діяльності навчального закладу є розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу учнів, підвищення освітнього рівня молоді.

В умовах організації навчального процесу в Житомирській гуманітарній гімназії №1 при вивченні математики великого значення надаємо комп'ютерним технологіям, що спонукає до підвищення продуктивності навчальної праці та її актуалізації. Упровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес не тільки звільняє вчителя від рутинної частини організації навчального процесу, а й дає змогу створити багатий

довідковий та ілюстративний матеріал, поданий у найрізноманітніших формах – текстовій, графічній, анімаційній. Використання комп'ютерних програм активізує всі види діяльності учня: розумову, мовну, фізичну, що прискорює процес засвоєння матеріалу. Комп'ютерні програми сприяють набуттю практичних навичок, інтерактивні тестуючі системи аналізують якість знань. Застосування мультимедійних засобів і технологій дає змогу побудувати таку схему навчання, в якій доречно поєднання звичайних і комп'ютерних форм організації навчального процесу, створює нову якість у формуванні системи знань.

Комп'ютер може бути використаний на різних етапах навчання математики. Суттєвою дидактичною особливістю навчання за допомогою комп'ютера є встановлення безпосереднього діалогу між учнем і комп'ютером або «трикутника» учень – комп'ютер – учитель, які допомагають розібратися в труднощах, що виникають у процесі вивчення предмета; уникаючи стресових ситуацій, організувати самостійне розв'язування задач і дозволяють учителеві спостерігати та контролювати якісний стан навчання.

Практичний досвід показує, що при вивченні окремих тем шкільного курсу математики можна використовувати широке коло прикладних програм (Word, Paint, Excel, Power Point, Калькулятор, програмне середовище Turbo Pascal), а також демонстраційних, контролюючих, обчислювальних, тренувальних, дослідницьких програм.

Кожен елемент із зазначеного переліку програмних засобів є достатньо досконалим у своєму роді. Вважаємо, що, використовуючи їх на уроці по черзі або разом, можна значною мірою підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

Програма для створення презентацій Microsoft Power Point є універсальним видом наочності і може бути застосована у будь-якому класі на уроці будь-якого типу. Та найефективнішим, на нашу думку, є підготовка та використання презентацій на таких етапах вивчення математики:

- на уроках вивчення нового матеріалу у вигляді комп'ютерного діафільму з використанням елементів анімації;

- на уроках узагальнення й систематизації знань з теми – у вигляді шаблону «навчальний посібник» (презентації з майстра автозмісту) або йому подібного, у якому розглядаються всі поняття, формули, подано матеріал з історії розвитку даного поняття, міститься яскравий ілюстративний матеріал: діаграми, схеми, ілюстрації, аудіо- та відеофайли, матеріали для контролю та самоконтролю знань.

Такий матеріал доцільно використовувати в умовах мультимедійного класу, демонструвати учням презентацію з оптимальною на конкретному етапі роботи швидкістю, за потреби повертаючись до деяких слайдів або повторюючи презентацію декілька разів. Застосування комп'ютерних презентацій значно скорочує час викладу теоретичного матеріалу, надає можливість наочно продемонструвати те, що вивчається, швидко і цікаво перевірити засвоєння матеріалу і тим самим перетворити урок на цікаву гру, особливо, при застосуванні набутих знань у розв'язуванні задач.

Наприклад, на уроках узагальнення і систематизації знань з тем «Ортогональне проектування», «Методи слідів і проекцій побудови перерізів» у 10 класі, «Куля і сфера», «Піраміда», «Тіла обертання» у 11 класі доречною була презентація, створена учнями у процесі підготовки до заняття, що містила як програмовий, так і позапрограмовий матеріал, багато ілюстрацій, відеоролики.

Систематичне використання комп'ютерних презентацій на уроках знімає актуальне питання наочності з математики. Більше того, постає інше питання – чи варто витрачати невеликі шкільні ресурси для придбання наочності, зокрема традиційних таблиць, плакатів тощо, якщо можна подати їх у вигляді презентації.

Вважаємо, що використання комп'ютерних технологій сприяє вирішенню певних питань у шкільному курсі математики. Наприклад, у 10 класі на етапі переходу від

конкретних до загальних задач з умовою, заданою параметрично, традиційно виникають проблеми. Якщо не подолати їх вчасно, учень важко засвоює і погано розуміє суть теорем, законів, зустрічається з труднощами під час формулювання висновків, узагальнень, проведенні досліджень тощо.

Комп'ютерні технології є ефективним способом у процесі формування наукового світогляду та абстрактного мислення у розв'язуванні задач з геометрії, умови яких містять параметри.

Коли постає питання створення рисунків геометричних фігур, розв'язування задач на побудову, проведення досліджень властивостей геометричного місця точок площини, пропонуємо використовувати пакет динамічної геометрії DG, розроблений авторським колективом ХДПУ ім. Г.С. Сковороди

Варто зазначити, що таку роботу доцільно проводити не у мультимедійному, а у комп'ютерному класі, бажано разом із учителем інформатики, який міг би закріпити та оцінити вміння учнів користуватися можливостями MS Excel. Вважаємо, що таке поєднання математики та інформатики якісно змінює результати учнів з обох дисциплін. Викладання математики при цьому набуває більш динамічної форми, а інформатика стає для учня прикладною.

Важливим на уроках математики є контроль навчальних досягнень учнів, для реалізації якого використовуються різні комп'ютерні програмні засоби, що передбачають створення та виконання тестових завдань (Microsoft Word, Microsoft Excel, TestW, ExaMINATOR, STS – Шкільна Тестова Система та ін.). В умовах Житомирської гуманітарної гімназії №1 на уроках математики впроваджено комп'ютерний тестовий контроль знань з тем «Рівняння і нерівності, що містять знак модуля», «Обернені функції. Взаємно обернені функції», «Найпростіші тригонометричні рівняння. Основні способи розв'язування тригонометричних рівнянь» тощо. Тестування за допомогою комп'ютера як засіб педагогічної діагностики дозволяє оперативно і точно визначити рівень знань окремого учня, а також охарактеризувати навчальний процес у класі.

Підготовка учня до державної підсумкової атестації з математики у 9 класі – вдалий час для систематичної роботи із тестами. Адже перша частина такого іспиту складається з 12 тестових завдань. Збірник завдань для державної підсумкової атестації з математики використовуємо як базу для створення тестів у середовищі TestW. У процесі роботи учень зчитує завдання з екрана, виконує необхідну обчислювальну роботу на папері або усно, обирає правильну, на його думку, відповідь, а в кінці роботи одержує абсолютно об'єктивну оцінку, що є, беззаперечно, високоефективною виховною функцією тестової технології.

Тестові методики добре зарекомендували себе у багатьох країнах світу. А з урахуванням упровадження у загальноосвітніх навчальних закладах незалежного зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників потребують ширшого впровадження у практику роботи. Систематична робота з комп'ютерним тестом повинна стати для учня звичною справою. Тоді зростають його шанси на успішне складання незалежного зовнішнього тестування.

Широке використання тестової перевірки знань у процесі вивчення математики підвищує ефективність навчально-виховного процесу на основі створення атмосфери довіри, відкритості, об'єктивності, забезпечує оперативний зворотний зв'язок, дозволяє проводити миттєвий аналіз та корекцію процесу навчання.

Актуальність використання новітніх інформаційних технологій при навчанні математики обумовлено ще й тим, що в комп'ютерних технологіях закладені невичерпні можливості для навчання учнів на якісно новому рівні. Використання анімації і звукового супроводу в навчальних програмах впливають на декілька каналів сприйняття того, що вивчається (аудіальний, кінестетичний, візуальний), та дозволяє при навчанні враховувати особливості кожного учня. Комп'ютерні технології істотно підвищують мотивацію вивчення математики, рівень індивідуалізації навчання, розширюють зміст навчального процесу тощо.

Отже, використання комп'ютерних технологій на уроках математики сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, швидкому та ефективному засвоєнню ними програмового матеріалу, формуванню ключових компетенцій школяра.

Забелло Л.О., спеціаліст вищої категорії, "Вчитель-методист", учитель англійської мови, заступник директора з методичної роботи

(Житомирська гуманітарна гімназія № 1)

Інтерактивна дошка як засіб підвищення мотивації учнів при вивченні англійської мови

Нинішній світ як у глобальному, так і в локальному вимірі змінюється. Ці зміни вимагають нових підходів при підготовці людини до життя, зокрема, засобами освіти.

Для того щоб бути співрозмірною з часом, освіта має носити інноваційний характер, за рядом показників обганяти його, йти по переду тих вимог, які суспільство поставить перед особистістю вже через декілька років.

Інноваційність розвитку освіти – постійні нововведення в діяльність навчально-виховних закладів, в навчально-виховний процес – є тією нагальною потребою, без задоволення якої вона втрачає взаємозв'язок з життям, втратить свій творчий потенціал, перетвориться в рутинну справу, не потрібну ні суспільству, ні особистості. Життя вимагає інтенсифікації пошуку, експериментування, введення новітніх технологій, застосування нових засобів навчання [4].

Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях обумовили модернізацію змісту мовної освіти в Україні.

Випускник сучасної школи, який буде жити і працювати в постіндустріальному суспільстві ХХІ тисячоліття, повинен уміти самотійно активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що змінюються, володіти високим рівнем толерантності. Одним із найважливіших завдань, що стоять перед освітою, є оволодіння інформаційними та телекомунікаційними технологіями для формування загальноосвітніх і загальнокультурних навичок роботи з інформацією. Цілком очевидно, що, використовуючи

лише традиційні методи навчання, розв'язати це завдання неможливо.^[8]

Тому нині виникла необхідність реорганізації процесу навчання на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, де джерелом інформації найчастіше є електронні засоби.

У зв'язку з модернізацією структури та змісту загальної освіти змінився і статус іноземної мови як шкільного предмета. Особливого значення набуває використання інноваційних технологій у викладанні англійської мови. Адже мова є найважливішим засобом спілкування, без якого не можливі існування і розвиток людського суспільства. Це робить необхідним переосмислити цілі і завдання, зміст і технології навчання іноземних мов, зважаючи при цьому на вже накопичений вітчизняний та зарубіжний методичний досвід.

Сучасний учитель має бути готовим до сприйняття і засвоєння нових педагогічних технологій та їх застосування у навчально-виховному процесі, тобто до інноваційної педагогічної діяльності.

Мультимедійний інструментарій дозволяє вивести процес навчання в школі на принципово новий рівень.

У процесі навчання найбільш доцільно використання, в першу чергу, тих методів, при яких в учнів розвивається бажання до творчої, продуктивної праці; учні прагнуть до активних дій, досягають успіхів і мотивують власну поведінку; відпрацьовуються моделі поведінки, необхідні для успішної професійної чи підприємницької діяльності.

Феноменальним інструментом є інтерактивна дошка.

Інтерактивна дошка (від англ. *Interactive WhiteBoard* – «інтерактивна біла дошка») – це гнучкий інструмент, що об'єднує в собі простоту звичайної маркерної дошки з можливостями комп'ютера. Це сенсорний дисплей, що працює як частина системи, в яку також входить комп'ютер та проектор. Комп'ютер надсилає зображення на проектор. Проектор передає зображення на інтерактивну дошку. Вона

працює одночасно як монітор та пристрій введення даних: керувати комп'ютером можна доторкаючись до поверхні дошки. Якщо якась програма відкрита на комп'ютері, ви можете працювати з нею безпосередньо на інтерактивній дошці. Є можливість відкрити будь-який комп'ютерний додаток або сторінку в Інтернеті й демонструвати потрібну інформацію або просто малювати. Усе, що намалювали або написали, програмне забезпечення інтерактивної дошки дозволяє зберегти у вигляді комп'ютерних файлів, роздрукувати, послати електронною поштою, навіть зберегти у вигляді Web-сторінок і розмістити їх в Інтернеті. Можна працювати пальцем як мишкою або використовувати спеціальну сенсорну ручку. Одне доторкання до інтерактивної дошки дорівнює клацанню лівої кнопки миші. Відкривається програма так само, як і на комп'ютері, але використовується власний палець або ручка.

При роботі з інтерактивною дошкою учень засвоює інформацію не тільки через аудіальний і візуальний канали сприйняття, але й через кінестетичний канал, який майже не використовується в сучасній педагогіці. Тому діти, які недоотримали інформації через цей канал це потенційно невстигаючі учні з середнім та низьким рівнем навчальних досягнень. Цю ситуацію можуть виправити саме інтерактивні технології – кожен учень інтуїтивно обирає найбільш зручний для себе спосіб сприйняття інформації при роботі з інтерактивною дошкою.

Перші інтерактивні дошки були випущені фірмою SMART Technologies у 1991 році. Учителі стали першими, хто зрозумів потенціал електронних інтерактивних дошок для навчання, рад та презентацій.

Ці дошки можуть змінити викладання і навчання в різних напрямках: наприклад, презентації, демонстрації та створення моделей. Використання необхідного програмного забезпечення та ресурсів у поєднанні з інтерактивною дошкою може покращити розуміння нових граматичних та лексичних тем. Завдяки використанню інтерактивної дошки

на занятті може бути підвищена мотивація і залученість учнів до активної пізнавальної діяльності. Використання інтерактивної дошки може покращити планування, темп і хід уроку.

Інтерактивна дошка – цінний інструмент для навчання всього класу. Це візуальний ресурс, котрий допомагає вчителю викладати новий матеріал жваво і захоплююче. Вона дозволяє представити інформацію за допомогою різноманітних мультимедійних ресурсів: Інтернет матеріалів, власної бібліотеки ресурсів, яка містить матеріали для різних вікових груп з різних навчальних предметів; учні можуть коментувати матеріал і вивчати лексичний матеріал більш детально. Вона може спростити пояснювання граматичних схем і допомогти розібратися у певній важкій проблемі. Правильна робота з інтерактивною дошкою може допомогти вчителю перевірити знання учнів. Коректно сформульовані питання для пояснення деяких ідей розвивають дискусію, дозволяють учням краще зрозуміти будь-який матеріал. Керуючи обговоренням, учитель може направити учнів до роботи в невеликих групах. Інтерактивна дошка є центром уваги для всього класу [5].

Можна виділити наступні види навчальної діяльності, доступні при використанні електронної інтерактивної дошки:

- робота з текстом та зображеннями;
- створення заміток за допомогою електронних чорнил;
- зберігання зроблених заміток для передачі електронною поштою, розміщення в Інтернеті або друку;
- колективний перегляд Web-сайтів;
- вільне переміщення по класу при демонстрації програмного забезпечення або роботі з ним перед аудиторією;
- створення за допомогою шаблонів і зображень завдань для заняття;
- демонстрація і нанесення заміток зверху освітніх відеокліпів;

- використання вбудованого в програмне забезпечення інтерактивної дошки презентаційних інструментів для збагачення дидактичного матеріалу;
- демонстрація презентацій, створених учнями;
- мозковий штурм;
- створення відео файлів^[3]

Максимальний ефект використання інтерактивних дошок досягається при використанні інтерактивної дошки при вивченні тем, явищ тощо, які більш повно й детально висвітлюються в електронних освітніх ресурсах (байдуже, придбані вони чи створені самим учителем), а іноді й неможливо вивчати в реальних умовах. Інтерактивна дошка сприяє більш повній візуалізації об'єктів та явищ у порівнянні з роздрукованими засобами навчання, наприклад, шкільний підручник чи навчальний посібник. Вона дозволяє вирішувати й аналізувати інтерактивні задачі, котрі вимагають аналітичного чи графічного підходу з використанням маніпуляційно-графічного інтерфейсу, що додається до інтерактивної дошки. Використання інтерактивної дошки надає можливість варіювати тимчасові масштаби подій, переривати дію комп'ютерної моделі, експерименту, повторювати їх. Інтерактивна дошка сприяє технологізації процесу оцінювання чи самооцінювання навчальних досягнень учнів, організації процесу тестування та корекції результатів освітньо-навчальної діяльності учнів. Створює програмне середовище для організації творчої навчально-пошукової діяльності учнів.

Інтерактивна дошка може бути дуже ефективною навчальною стратегією для учнів, яким необхідне повторення матеріалу, повторна демонстрація представленого раніше матеріалу, для учнів, які були відсутні в школі або мають проблеми в навчанні, для повторення матеріалу при підготовці до іспитів. ^[1]

Коротка навчальні блоки можуть бути записані для повторного перегляду учнів – вони будуть мати точно

уявлення, про те, що відбулося в класі з аудіосупроводом вчителя. Це може змінити процес навчання.

Які ж педагогічні задачі вирішує інтерактивна дошка? Можна виділити такі основні потреби сучасної школи:

- необхідність формування в учнів певних базових загальнонавчальних компетентностей;
- відпрацьовування навчальних компетентностей;
- формування творчо-дослідницьких умінь;
- організація навчального процесу шляхом самостійної діяльності учнів;
- формування особистісних якостей учнів;
- розвиток соціальних компетентностей.^[7]

Практичний досвід свідчить, що завдяки появі в класі інтерактивної дошки змінюються навіть найпроблемніші учні. Дитина, яка раніше тихо сиділа за останньою партою, несподівано стає активною, починає творчо мислити. Учень, який завжди «зривав» уроки, направляє свою енергію на роботу з однокласниками. А той, кому просто було важко вчитися, знаходить нові можливості для самовираження.

Інтерактивна дошка використовує різноманітні стилі навчання: візуальні, слухові або кінестетичні. Завдяки цій дошці, учні можуть бачити більше кольорових зображень і діаграми, які можна як завгодно пересувати. Діти також взаємодіють з матеріалом фізично, пересуваючи букви, слова і малюнки своїми пальцями. Дошка як інтерактивна поверхня може бути ефективним пристроєм для гри, під час якої дитина активно розвивається: відбувається саморозвернення системи та її розширення. Працюючи з такою дошкою, дитина граючись вчиться керувати (спочатку маніпулювати) складним середовищем, моделювати різноманітні ситуації. Якщо вчитель через гру спочатку керує (направляє) розвиток дитини, то поступово и по мірі росту своїх моделюючих здібностей, дитина вчиться успішно проявляти свою самостійність і співпрацювати. Це дуже важлива комунікативна якість.

Для процесів гри та керування можуть бути використані:

- кольорові (візуальні) можливості, наприклад, зміна кольору може виступати неголосовим знаком, командою;
- різноманітні доторкання (тактичні можливості), наприклад, дитина може доторкатися і створювати зображення по черзі всіма пальцями, без використання додаткових засобів; тут реалізується його творча креативна функція і здатність оцінювати та виправляти створений матеріал;
- інформаційні можливості [2].

Звісно не можна сказати напевне, що результати учнів підвищуються завдяки роботі з інтерактивною дошкою, але практичний досвід свідчить, що учні стали більше цікавитися тим, що відбувається на заняттях. Вони активно обговорюють нові теми і швидше запам'ятовують матеріал. Важливо пам'ятати, що використання тільки інтерактивної дошки не вирішить всіх проблем миттєво.

Проте, зовсім не обов'язково працювати з дошкою постійно, на кожному уроці. Іноді дошка може згодитися тільки на початку заняття або під час обговорення. Навчання за допомогою інтерактивних дошок мало чим відрізняється від звичних методів викладання. Основи успішного проведення уроку однакові, незалежно від технологій та обладнання, яке використовується вчителем. Перш за все кожне заняття повинно мати чіткий план і структуру, досягати певних цілей та результатів.

Використання інтерактивної дошки на уроках іноземної мови обумовлено: підвищується ефективність процесу навчання, формується інтерактивне простір в учнів. Інтерактивні ігри, кросворди та інші захоплюючі вправи дозволяють повною мірою реалізувати особистісно – орієнтований підхід до вивчення мови, максимально розкрити творчий потенціал дитини.

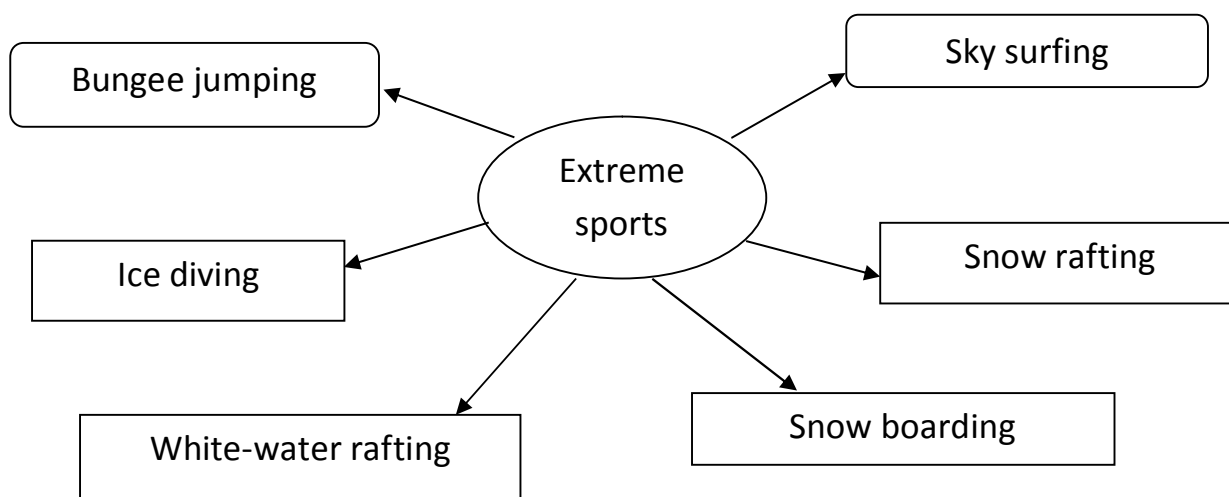
Які напрями використання інтерактивної дошки, відповідно до методики викладання іноземних мов, вважаємо найбільш ефективними:

1. Навчання граматичного матеріалу

Інтерактивна дошка є ефективною на етапі формування репродуктивної граматичної навички (вибрати граматичну структуру, яка б відповідала даній ситуації мовлення). Вона дозволяє тренувати як граматичні структури так і зразки мовлення. Так, якщо людина має намір про щось дізнатися, вона обирає одну з граматичних структур, що виражає запитання. Подальший вибір залежить від часу події, про яку йдеться, від характеру інформації, що потрібна у відповідь на запитання, тощо. Наприклад з набору слів скласти речення. Із запропонованих форм дієслів вибрати відповідну.

2. Семантизація лексичних одиниць.

Оптимальним способом семантизації вважається коментар. Певний інтерес представляє використання інтерактивної дошки для впровадження комплексного коментаря, а саме колажування, яке передбачає нарощування фону будь-якого ключового поняття, що засвоюється. У центрі колажу знаходиться ключове поняття, а навколо нього розміщуються поняття-супутники, що складають його фонове оточення. Наприклад, тема «Дозвілля і спорт», 10 клас.



3. Зняття труднощів аудіювання.

Для подолання труднощів аудіювання необхідно виходити з факторів, що полегшують сприймання мовлення на слух. Це такі орієнтири-підказки, як малюнки (картинки), які мають позитивне значення для слухання з наступним

відтворенням. Вони сприяють здогадці, пробуджують інтерес. допомагають утримувати в пам'яті послідовність викладених в аудіотексті фактів, покращують точність і повноту розуміння. Ефективність використання інтерактивної дошки вбачаємо при розвитку уміння аудіювання. Це вправи на

- ❖ визначення логічної послідовності подій
 - прослухайте розповідь, розгляньте малюнки і розмістіть їх відповідно до подій у розповіді;
- ❖ розуміння тексту без домислювань
 - подивіться на малюнок і прослухайте розповідь, скажіть, які невідповідності ви помітили;
- ❖ розуміння основної думки/точного розуміння тексту
 - послухайте текст і виберіть з декількох малюнків такий, що відповідає змісту тексту;
 - визначте, яка із двох почутих вами розповідей відповідає змісту малюнка;
- ❖ невербальний контроль розуміння
 - уважно подивіться на малюнки, потім прослухайте твердження, підберіть твердження до малюнків;
 - послухайте текст, нанесіть відповідні позначки на карту.

4. Навчання діалогічного мовлення

Використання інтерактивної дошки для створення опор з метою подолання труднощів, що виникають у процесі поєднання засвоєних учнями діалогічних єдностей.

- розставте репліки в логічній послідовності
- скористайтесь структурно-мовленевою схемою діалогу

5. Навчання монологічного мовлення

Використовуючи інтерактивну дошку, вчитель може створювати зображальні опори з метою навчання учнів будувати висловлювання понад фразового рівня, так звані мікромонологи.

- використання ілюстрованої опори, яка підкаже послідовність опису малюнків з можливістю зміни деяких

деталей з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня (тема «Одяг», 5 клас);

- план квартири з назвами кімнат, опис кімнати з додаванням та переставлянням предметів план школи з назвами кабінетів, схематичний план частини міста тощо (тема «Помешкання», 4 клас; тема «Шкільне життя», 6 клас; тема «Великі міста», «Рідне місто», 8-9 клас)

- ситуація на відпочинку в Present Continuous з додаванням зображення людей, які виконують дію (5 клас).

6. Тестові завдання перехресного вибору:

- поєднайте початок і кінець словосполучення
- доберіть малюнок до прислів'я

Отже, можемо зробити висновок, що інтерактивна дошка є феноменальним інструментом.

Вона допоможе вчителю звільнитися від рутини і знайти час для творчої роботи. Учитель отримує можливість повністю керувати будь-якою комп'ютерною демонстрацією – виводити на екран картинки, карти, схеми, створювати й переміщати об'єкти, запускати відео й інтерактивні анімації, виділяти важливі моменти кольоровими позначками, працювати з різноманітними комп'ютерними програмами. І все це безпосередньо з дошки, не втрачаючи візуального контакту з класом і не прив'язуючись до свого комп'ютера. Завдяки наочності й інтерактивності, з'являється можливість залучити весь клас до активної роботи.

Шкільна дошка – це невід'ємна складова будь якого навчального класу, місце обміну інформацією між учнями та вчителем. Інтерактивна дошка – це жива взаємодія вчителя і учнів, управління процесом обміну інформацією між ними. Вона не тільки відображає, що відбувається у комп'ютері, а й дає можливість вносити виправлення й корективи, робити кольорові позначки й коментарі, зберігати матеріали уроку для подальшого використання й редагування [4].

Література

1. Glover, D., & Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2005) The interactive whiteboard: a literature survey. Technology, Pedagogy and Education.
2. M. A. Bell Why Use an Interactive Whiteboard? A Baker's Dozen Reasons!
3. Thomas, M., & Cutrim Schmid, E. (Eds.) (2010). Interactive Whiteboards for Education: Theory, Research and Practice (Hershey, PA: IGI Global).
4. Андрущенко О. О. Форум педагогічних ідей «Урок», 2011.
5. Вохрышева Е.В., Стрельников В.Н. Обучение диалогическому взаимодействию на английском языке с помощью новых компьютерных технологий // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона / Электрон. науч. – практ. конф. – Самара, 2001. – С.49 – 63.
6. Головки Т. А. Принципи системного та комунікативного підходів до викладання англійської мови. Інтерактивність на заняттях з англійської мови. Інтерактивна гра, технологія інтерактивного навчання писемного мовлення. Комп'ютерні технології як інтерактивні методи.
7. Гомуліна Н. "Відкритий урок: розробки, технології, досвід", 2009.
8. Преподавание иностранного языка в XXI веке: проблемы и перспективы: Материалы Всерос. науч. – практ. конференция. – М., 2004. – 120 с.
9. Чорная Н.М. Дидактические инновационно-моделирующие игры в современной школе и педагогике Англии // Диссертация на соискание степени канд. пед. наук. – К., 1989. – 169 с.

РОЗДІЛ III. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ.

Колесник Л.А., викладач
вищої категорії, викладач-
методист, заступник директора з
навчальної роботи Новоград-
Волинського медичного коледжу

Місце науково-дослідної роботи студентів у процесі вдосконалення підготовки середнього медичного працівника

Тенденції гуманізації у світовому соціумі передбачають постановку у центрі суспільної уваги людських почуттів, суспільних відносин, самореалізації особистості. Саме тому одним з важливих напрямів реформування системи вищої освіти України є відмова від вузькопрофесійного навчання, яке обмежує роботу людського розуму, при цьому необхідна фундаментальна професійно спрямована система, яка створює стійкі передумови для самореалізації і самовдосконалення особистості.

Для майбутнього медичного працівника особливу цінність мають такі особистісно значущі якості, як рішучість, цілеспрямованість, загострене почуття нового та передового, потяг до самовдосконалення та творчого пошуку, до використання пріоритетних форм та методів навчання.

У вищій школі переважає інформаційне навчання, яке формує репродуктивне мислення. Звідси процес навчання орієнтований в основному на заучування певної суми знань, понять і фактів. Тим самим у студентів формується відтворююче мислення, яке здатне охоплювати зміст явищ і процесів, саме тому важливо перевести систему навчання з формування репродуктивного мислення в продуктивне, засноване на здатності аналізувати та користуватись знаннями реально.

Науково-дослідна діяльність студентів вищого закладу освіти здійснюється в таких напрямках:

науково-дослідна робота як невід'ємний елемент навчального процесу, що належить до календарно-

тематичних та навчальних планів, навчальних програм і є обов'язковою для всіх студентів;

науково-дослідна робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства, у наукових гуртках, проблемних групах тощо;

науково-організаційні заходи (конференції, конкурси, олімпіади тощо).

Завданням сучасного періоду розвитку вузів є забезпечення умов для того, щоб кожен студент протягом навчання у ВНЗ тією чи іншою мірою отримав навички дослідницької роботи, засвоїв відповідні методи науково-дослідної діяльності.

Отже, мова йде про формування у студентів наукового мислення, яке характеризується високим ступенем динамізму, широким аналізом проблеми, що розглядається. Воно орієнтує студентів на розвиток здібностей до дослідницької діяльності.

Реалізована в комплексі науково-дослідна діяльність студентів забезпечує розв'язання таких завдань: формування наукового світогляду студентів, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; надання допомоги їм у прискореному оволодінні спеціальністю; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у розв'язанні практичних завдань; прищеплення навичок самостійної науково-дослідної діяльності; розвиток ініціативи; здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики; постійне оновлення і вдосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця тощо.

Для розв'язання цієї проблеми важливо сформулювати теоретичну основу організації наукової творчості студентів, яка передбачає три елементи:

- залучення студентів до пошукової діяльності протягом всього часу навчання в коледжі;
- тісний зв'язок науково-дослідної роботи студента з практикою майбутньої роботи;
- участь студента не лише у проведенні наукових досліджень, а й упровадженні їх у практику.

Головними напрямками організації НДРС можуть бути такі:

- підвищення якості навчального процесу за рахунок спільної участі і викладачів у виконанні різних науково-дослідних робіт;
- участь студентів у проведенні прикладних, пошукових і фундаментальних наукових дослідженнях;
- розвиток у студентів здібностей до самостійних обґрунтованих наукових суджень і висновків;
- надання студентам можливостей у процесі навчання спробувати свої сили у різних напрямках сучасної науки.

Завданнями науково-дослідної роботи є:

- навчання студентів методиці й засобам самостійного вирішення наукових завдань, навичкам роботи в наукових колективах;
- ознайомлення з методами організації творчої роботи;
- сприяння успішному розв'язанню актуальних проблем науки та соціального розвитку суспільства.

Форми організації й проведення НДРС у коледжі різні й передбачають:

- робота студентів у наукових гуртках, що організовуються цикловими комісіями;
- робота в творчих проблемних групах;
- участь студентів групами або в індивідуальному порядку в науково-дослідних темах, науково-викладацького складу коледжу;
- робота у студентських творчих студіях, майстернях;
- виконання науково-дослідницьких проектів;
- лекторська робота з розповсюдження знань в галузі науки та культури;
- участь у студентських олімпіадах;
- участь у психолого-педагогічних дослідженнях.

З метою вдосконалення технології навчального дослідження доцільно використовувати дослідницький цикл, який включає такі етапи: накопичення фактів, висунення гіпотези, перевірка істинності, побудова теорії, вихід у практику.

Така форма організації навчального процесу ставить студентів в умови, близькі до умов наукової роботи, що найкраще сприяє розвитку творчих здібностей. Щоб стимулювати творчу активність студентів використовуються

такі методи і прийоми, як розвиток творчого інтересу, використання цікавих аналогій, створення ситуацій емоційного перевантаження, метод відкриття, створення ситуації вибору, самостійна дослідницька робота.

Розвитку творчої активності сприяють різні види творчо-розвивальних технологій, а саме:

особистісного засвоєння знань, умінь і навичок;

навчального дослідження;

проектних технологій (передбачає розв'язання студентом чи групою студентів будь-якої проблеми, що потребує використання різних методів, засобів навчання, а з іншого боку – інтегрування знань та вмінь з різних наук);

«мозкового штурму»;

виконання евристичних завдань;

розв'язання дослідницьких проблем.

Пробудженню інтересу до наукового пошуку, суспільному визнанню результатів проведених досліджень значною мірою сприяють різні масові заходи у галузі науково-дослідної роботи студентів: наукові студентські конференції, студентські олімпіади, наукові семінари, конкурси студентських наукових і навчально-дослідницьких робіт тощо.

Досвід окремих ВУЗів країни свідчить, що цікавими та корисними, науково значимими є ті конференції, у яких беруть участь не тільки студенти, але й викладачі та спеціалісти в галузі. Фактор спільної роботи, наукове співробітництво сприяє зростанню почуття відповідальності в науковому пошуку, розумінню місця і значущості результатів власних досліджень у загальному контексті існуючої проблеми, визначає критерії оцінки наукової роботи, завдання на подальший період.

Важливою умовою, що сприяє формуванню пізнавальної активності студентів є використання нових форм проведення студентських конференцій – «круглий стіл», «дискусія», ознайомлення з виставковою літературою, обговорення нових наукових видань. Така організація роботи дає можливість студентам не тільки виступати у ролі доповідача, але й брати участь в обговоренні хвилюючої проблеми на якісно глибокому рівні, обмінятися думками з провідними фахівцями відповідної галузі знань.

Найбільш поширеною формою НДРС можуть бути студентські наукові гуртки й проблемні (наукові) семінари, кожен з них являє собою невеликий (10-12 осіб) творчий колектив студентської молоді, який працює над однією проблемою чи темою. Кожним предметним гуртком керує викладач профільної дисципліни, а його помічником є староста гуртка, який обирається студентами.

Зміст роботи наукових гуртків може включати такі різновиди:

- складання рефератів та анотацій на вітчизняну та зарубіжну наукову літературу;
- написання рецензій на статті та книги;
- підготовка оглядів літератури з певної проблеми або теми;
- підготовка наукових доповідей і повідомлень на основі збирання, вивчення й узагальнення документальних і літературних джерел, виявлення та аналіз архівних документів з теми дослідження;
- підготовка наочних посібників, збирання матеріалу для оформлення стендів у навчальних кабінетах;
- підготовка до публікації наукових статей.

Науково-дослідна робота студентів ведеться під керівництвом викладача і від її організації безумовно залежить кінцевий результат. Для успішної організації науково-дослідної роботи студентів викладач має продумати етапи організації та проведення, а саме:

1. Формування теми.

Загальне ознайомлення з проблемою, з якої виконується дослідження. Ознайомлення з літературою. Формування чи уточнення теми дослідження (складання календарного плану науково-дослідної роботи).

2. Формування мети і завдань дослідження.

Складання бібліографічного списку вітчизняної та зарубіжної літератури. Власні міркування за результатами аналізу літератури, узагальнення отриманої інформації та формування методичних висновків. Визначення мети і завдань власного дослідження.

3. Теоретичні й експериментальні дослідження.

Теоретично розв'язуються поставлені завдання дослідження. Розроблюються мета і задачі експерименту чи досліду, розробляється методика його проведення. Проводиться експеримент, обробляються його результати.

З метою організації науково-дослідної роботи та узагальнення її результатів викладачу важливо підготувати пакет методичних рекомендацій студентам, наприклад:

Загальний план подачі матеріалу.

1. Вступ.

У вступі автор вводить читача в коло проблем, дає постановку основного питання дослідження. Тут висвітлюється проблема, її актуальність, мета і задачі, поставлені автором при написанні науково-дослідної роботи, вказується обсяг роботи.

2. Основний зміст.

Викладається те, що зроблено автором: висвітлюються теоретичні положення дослідження, одержані під час узагальнених наукових джерел, матеріалів експерименту, аналізу практичного досвіду з теми дослідження.

3. Висновки.

У цій частині формуються одержані результати дослідження.

Висновки пишуться у вигляді пронумерованих тез.

4. Заключення.

Узагальнюються найбільш суттєві положення наукового дослідження, вказується теоретична та практична значимість роботи.

5. Література.

Подається перелік літературних джерел.

6. Додатки.

Вміщується матеріал, який доповнює результати досліджень (таблиці, графіки, ілюстрації тощо).

Вимоги до складання плану, тез і конспекту:

1. Прочитати текст, визначити його тему та основну думку.

2. Поділити текст на логічні частини.

3. Дати заголовок кожній частині, матимемо план тексту.

4. Поставити до кожної частини тексту запитання: «Про що говориться у цій частині?».

5. Знайти в тексті відповідь, записати її стисло словами, матимемо тези.

6. Доповнити тези конкретним матеріалом, матимемо конспект.

Рекомендації до роботи з книгою:

1. Для ознайомлення в загальних рисах із змістом книги необхідно:

- прочитати титульну сторінку;
- прочитати анотацію;
- прочитати передмову.

2. Під час читання:

- вдумливо ставитись до слів і словосполучень, виділених різними шрифтами;
- з'ясовувати значення незрозумілих слів за допомогою словника;
- звертати увагу на посилання і уважно читати пояснення.

3. Для засвоєння змісту матеріалу: поділити прочитане на частини, виділити в них головне; скласти план.

Під час організації науково-дослідної роботи студентів важливо встановити міцну особистісну взаємодію на рівні викладач – студент, якій будуть сприяти наступні рекомендації:

- використовуйте різноманітні форми і методи організації навчальної діяльності для актуалізації суб'єктивного досвіду студентів;
- створюйте атмосферу, що сприяє зацікавленості кожного студента роботою групи;
- стимулюйте студентів до розмірковування, використання різних способів виконання завдань без страху помилитися, дати неправильну відповідь;
- оцінюйте діяльність студента не тільки за кінцевим результатом, а й за процесом його досягнення;
- заохочуйте студента знаходити власні шляхи виконання завдання;
- створюйте такі педагогічні ситуації спілкування, які дозволяють кожному проявити ініціативу;

– створюйте атмосферу, що сприятиме самовираженню.

Відповідно науково-дослідницька діяльність повинна бути організована так, щоб студенти після закінчення навчального закладу прагнули до постійного підвищення свого професійного рівня. Людина має постійно навчатися, співвідносячи свої знання з новими вимогами суспільства.

Участь студентів у науково-дослідній роботі найбільш активно розвивається завдяки тому, що в навчальному закладі існує атмосфера творчості, використовується різноманітні форми й методи, а студенти виявляють справжній інтерес до наукового пошуку, до дослідження актуальних наукових проблем, пов'язаних із характером і змістом їхньої майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Бал Г.О. Про визначальні характеристики здібностей і принципи їх врахування у навчально-виховній роботі // Психологія – К.: Дніпро, 1992. – Вип.32.

2. Барко В., Панюк В., Лазаревський С. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості учня в навчально-виховному процесі: Методичні рекомендації.- Тернопіль, 2000. – 85с.

3. Чернишова Д. Організація роботи з обдарованими учнями // Обдарована дитина. – 2001. – № 7 – с.4-7.

4. О.Шевченко «Творчі здібності на уроках та позаурочний час» //Ж. Відкритий урок – розробки, технології, досвід. – 2010р. с.33.

5. Дудченко А.А. Основы научных исследований [Текст]: Учеб. пособие/ А.А. Дудченко. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. – 114 с.

6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982.-160 с.

7. Ковальчук В.В. Основы научных исследований [Текст]: навчальний посібник / В.В. Ковальчук, Л.М. Моїсєєв. – 3-е вид., перероб. і допов. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 240 с.

8. Фітцула М.М. Педагогіка. – К. : Вища школа. – 2001, 192с.

9. Ельконін Д.Б. Размышление о перестройке системы образования // перемены. – М.: Эврика. – 2000. – № 2. С 70-96.

Мухаровська Н.І., викладач
німецької мови
(Новоград-Волинський
медичний коледж)

Роль засобів рольової/ділової гри в розвитку комунікативних умінь студентів-медиків

Комунікативний підхід до навчання іноземної мови сьогодні стає методичним стандартом. Оволодіння фонетичними, лексичними та граматичними навичками спрямоване на їх практичне застосування в процесі спілкування.

Але, на жаль, в студентів не завжди є бажання вивчати іноземну мову. Сьогодні можемо констатувати, що проблема мотивованості в навчанні виникає по кожному предмету, але особливо гостро вона проявляється при вивченні іноземної мови. Уся справа в специфіці предмета, що вимагає від студента наявності певної бази і комунікативних здібностей. Нерідко це викликає у студентів певні складнощі і зникає мотивованість. Успіх навчання і відношення до предмета багато в чому залежать від того, наскільки цікаве і емоційне заняття. Використання цікавих форм роботи значно розвиває мотиваційну сферу.

Чи можна сьогодні підвищити мотивацію студентів, не застосовуючи інформаційно-комунікаційні технології в навчанні? Ні! На наших очах зростають цілі покоління так званих "віртуальників по життю", що мають принципово інші джерела, способи витягування і сприйняття інформації. За даними статистики за 10-11 років шкільного життя учень в середньому 200 тис. годин проводить в Інтернеті і 5 тис. годин – за читанням книг. На виклики часу потрібна швидка і адекватна відповідь. Викладачу важливо встигати відстежувати появу нових інформаційно-комунікаційних технологій і вчитися використовувати їх у педагогічній практиці, грамотно інтегруючи в процес навчання іноземній мові. Багато інформаційно-комунікаційних технологій, вміло вбудованих в канву заняття, можуть використовуватися на усіх етапах цього процесу.

Вивчаючи іноземну мову, дуже важко, не знаходячись поміж її носіїв, досягти високого рівня комунікативної компетенції. В даний час головним соціальним замовленням суспільства є виховання, розвиток і освіта особистості. Розвиток особистості як суспільно-соціальної істоти особливо активно здійснюється в середньому і старшому підлітковому віці. І саме в цей період особливо важливим є процес соціалізації підлітка. Це, насамперед, пов'язано з тим, що цей період, значна кількість підлітків живе в містах, де є можливість спілкування з великою кількістю однолітків. Таке спілкування, як правило, неконтрольоване дорослими. Перетворення великої родини в малу, зростання числа однодітних і неповних сімей, дезорганізація сім'ї підвищили необхідність для молоді шукати спілкування поза домом як своєрідну компенсацію дефіциту емоційних контактів з батьками. Під час спілкування з однолітками у молодих людей складаються певні погляди, засвоюються ті або інші норми і цінності.

У процесі засвоєння і подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду, трудових навичок, знань, норм, цінностей і традицій відбувається включення його в систему суспільних відносин і формування у нього соціальних навичок. Завдання соціалізації легко можуть бути вирішені на уроках іноземної мови, які, таким чином, є одночасно і метою і засобом навчання. На уроках студенти досягають засобами німецької мови навколишню дійсність і самих себе. Важливе завдання викладача іноземної мови – використовуючи різні прийоми роботи, створити на занятті реальні й уявні ситуації спілкування. Один із таких прийомів – рольова, ділова гра, в ході якої студенти:

- виступають в конкретних соціальних ролях;
- виробляють ланцюжок рішень;
- підходять до результату, метою якого є знаходження правильного рішення певного соціального питання в ситуації найбільш поширеній в реальному житті.

Все це допомагає студентам адаптуватися в навколишньому соціумі. Таким чином, педагог намагається

через ділові соціальні ігри стимулювати надбання досвіду спілкування в ролі сім'янина, домогосподарки, ділового партнера, лікаря, пацієнта і т.д.

Кожна соціальна роль включає безліч культурних норм, правил і стереотипів поведінки, які є незримими соціальними нитками – правами, обов'язками, відносинами, що пов'язані з іншими ролями. Основою взаємодії особистості із соціальним середовищем є участь у діяльності. На заняттях студенти беруть участь у навчальній діяльності. Рольові/ділові ігри, що застосовуються на уроці, дозволяють моделювати інші види діяльності, знайомлять студентів з поведінковими штампами, привчають їх до виконання особистісно-соціальної ролі.

Наприклад: *Spiel „Sucht und findet“* (In diesem Buchstabenfeld haben sich die Wörter versteckt.)

a) schreibt mit dem Artikel in eure Hefte;

b) schreibt den Plural dazu.

RSUCWUNDEIGVERBRENNUNGSSTAULUXATIONSEINTRAUMMEI
KRAETGIPSTARIRMASSAGEDEKKSSCHLAGREINFRAKTURVFRSUC
WUNDE IG VERBRENNUNG SSTAU LUXATION SEIN TRAUM
MEIKRAET GIPS TARIR MASSAGE DEKKS SCHLAG REIN FRAKTUR
VF

Використання рольової/ділової гри є одним зі шляхів підвищення ефективності навчання німецької мови, який дає змогу висунути на перший план оволодіння мовленнєвою діяльністю (а не мовним матеріалом, як це буває при застосуванні гри з елементами змагання). Рольова гра допомагає реалізувати основний методичний принцип викладання іноземної мови – комунікативну спрямованість навчання, сприяє підвищенню у студентів мотивації вивчення іноземної мови, дозволяє враховувати їхні інтереси, нахили, сферу діяльності, моделювати ситуації реального спілкування.

Рольові ігри (з позиції викладача) – це форма організації навчального процесу, а на думку студента, це ігрова діяльність, під час якої легше засвоювати певний лексичний чи граматичний матеріал. Рольова гра розвиває уяву й

уважність студентів, допомагає їм подолати сором'язливість, зняти втому, усунути мовні бар'єри.

Рольова гра володіє великими навчальними можливостями:

1. Рольову гру можна розцінювати як найточнішу модель спілкування, адже вона припускає наслідування дійсності в її найбільш істотних рисах. У рольовій грі, як і в самому житті, мовна і немовна поведінка партнерів переплітається найтіснішим чином. Наприклад, розігрується ситуація "Ранок вдома". Мати входить у кімнату. Ласкаво торкаючись сплячого, вона говорить: "Вставай синку, вже 7:00, пора..." Дійсність – кімната, у якій спить син, і в яку входить мати, час і місце дії складають фон, на якому відбувається мовленнєвий вчинок (звертання до сина), тобто здійснюється функція мови як засобу спілкування. З цієї основної властивості рольової гри випливає ряд інших, які роблять її ефективним засобом навчання усного мовлення.

2. Рольова гра володіє великими можливостями мотиваційно-спонукального плану. Спілкування, як відомо, немислиме без мотиву. Однак у навчальних умовах непросто викликати мотив до висловлення. Складність полягає в наступній опосередкованості: викладач повинен змалювати ситуацію таким чином, щоб виникла атмосфера спілкування, яка, в свою чергу, викликає в студентів внутрішню потребу у вираженні думок. В умовах іншомовного спілкування важливо, однак, щоб вони змогли виразити те, що їм хочеться сказати. Мовне забезпечення (словниковий і граматичний матеріал, навички в користуванні ними) часто приховує саму мету спілкування і від студентів і від викладачів. На заняттях переважають висловлення, викликані до життя директивно: "Розкажи про свого друга", "Розкажи про свою родину", тому що викладачу хочеться перевірити, як студенти вміють комбінувати відповідний мовний матеріал. Мотив же, яким керуються при цьому студенти, лежить за межами мови: їм важливо відповісти викладачу. Становище змінюється, якщо студенти залучені в рольову гру. Точно позначені «пропоновані обставини» створюють загальний спонукальний

фон, а конкретна роль, яку отримує кожен, звужує його до суб'єктивного мотиву.

3. Рольова гра припускає посилення особистісної причетності до всього, що відбувається. Студент входить у ситуацію, хоча і не через своє "Я", але через "Я" відповідної ролі.

4. Рольова гра сприяє розширенню асоціативної бази при засвоєнні мовного матеріалу. Наприклад, репліка «Hast du die Hausaufgaben gemacht?» часто сприймається студентами механічно, здобуває значимість у рольовій грі. Студент, який грає роль батька, звертається до іншого студента, який виконує роль недбайливого сина, з питанням, яке виражає докір, збурювання і навіть погрозу. Емоція, супутня тепер цій репліці, надає їй природну однозначність, устанавлюючи прямі зв'язки із ситуацією і створюючи сприятливі умови для запам'ятовування.

5. Рольова гра сприяє формуванню навчального співробітництва і партнерства. Адже виконання етюду припускає охоплення групи студентів (рольова гра будується не тільки на основі діалогу, але і полілогу), що повинні злагоджено взаємодіяти, точно враховуючи реакції один одного, допомагати один одному. При розподілі ролей варто враховувати як мовні, так і "акторські" можливості студентів, доручаючи одним більш вербальні, іншим – пантомімні ролі, третіх же призначають на ролі "суфлерів", даючи їм право підказувати на основі тексту.

6. Рольова гра має освітнє значення. Студенти, хоча і в елементарній формі, знайомляться з технологією театру. Викладач повинен спонукати їх дбати про простий реквізит. Заохочується усяка вигадка, бо в навчальних умовах можливості в цьому відношенні обмежені. Саме ж перевтілення сприяє розширенню психологічного діапазону, розумінню інших людей.

Таким чином, рольова гра володіє великими можливостями в практичному, освітньому і виховному відношеннях. Практично весь навчальний час у рольовій грі відведено на мовленнєву практику, при цьому не тільки той,

хто говорить, але і слухаючий максимально активний, так як він повинен зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, співвіднести її з ситуацією, визначити наскільки вона релевантна ситуації і задачі спілкування і правильно відреагувати на репліку.

Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів, сприяють усвідомленому освоєнню іноземної мови.

Але рольова гра повинна відповідати певним вимогам:

- гра повинна стимулювати мотивацію до навчання, викликати інтерес і бажання добре виконувати завдання, її варто проводити на основі реальної ситуації спілкування;
- рольову гру потрібно добре підготувати з точки зору, як змісту, так і форми, чітко організувати;
- рольова гра повинна бути прийнята всією групою;
- вона неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері, викликає почуття задоволення, радості;
- гра організовується таким чином, щоб студенти могли в активному мовному спілкуванні з максимальною ефективністю використовувати відпрацьований мовний матеріал;
- викладач неодмінно сам вірить у рольову гру, в її ефективність, тільки за цієї умови він зможе добитися добрих результатів.

Перш ніж ввести даний прийом роботи в навчальний процес, необхідно провести велику підготовчу роботу, щоб організувати спілкування в рамках рольової гри, необхідно сформулювати ці навички в реальних умовах навчального процесу. Для цього використовують тренувальні вправи.

Наприклад, вправи на тренування студентів у вмінні реагувати на запропоновані твердження. Вони покликані розвивати вміння вживати клішовані фрази, еквівалентні українським "Так", "Ні", "Хіба?", "Невже", "Як цікаво!", "Я думаю що...", "На мою думку" тощо.

Redemittel, die für die Diskussion notwendig sind.

Eigene Meinung:

Ich meine (denke), glaube, dass...

Meiner Meinung nach...

Ich bin überzeugt, dass...

Ich finde schön, dass...

Wenn ich ehrlich bin,...

Zustimmung:

Dem möchte ich zustimmen.

Das sehe ich genauso.

Damit bin ich einverstanden.

Das ist auf jeden Fall so.

Widerspruch:

Dem möchte ich widersprechen.

Das sehe ich nicht (ganz) so.

Ich bin nicht überzeugt davon, dass...

Dem muss ich (leider) widersprechen.

Da bin ich (ganz) anderer Meinung.

Das ist doch Quatsch (Unsinn) Blödsinn.

Zweifel:

Da bin ich mir nicht sicher.

Ich weiß nicht, ob...

Wenn ich bedenke, dann...

Na, ob das so stimmt?

Використання мовленнєвих ситуацій: *Unsere Studenten bereiteten eine Inszenierung zum Thema.*

“Armwunde“

M. – Guten Tag, Herr Roman!

F. – Guten Tag, Frau Marie! Unter welchen Bedingungen kam es zu der Verletzung?

M. – Ich habe mich gestoßen.

F. – Sind Sie auf den gestreckten Arm gefallen?

M. – Ja, es ist schlechte Folgen meiner Unvorsichtigkeit.

F. – Woran haben Sie sich gestoßen?

M. – Ich habe mich an das Fensterglas gestoßen. Und dann bin ich verwundet.

F. – Ich will jetzt die Wunde untersuchen.

M. – Ich habe starke Armschmerzen! Wie ist meine Wunde?

F. – Es liegen keine schweren Verletzungen vor. Aber ihre Wunde ist tief, es gibt nur oberflächliche Verletzung.

M. – Was werden Sie machen?

F. – Ich versorge die Wundfläche mit einer Jodlösung.

M. – A-a-a...

F. – Ich reinige die Wunde vorsichtig mit Bindtupfern.

M. – Bedecken Sie meine Wunde mit Bindeverbänden?

F. – Ja, unbedingt. Und soll ich eine Spritze machen.

M. – Nein, nein...

F. – Es ist notwendig.

Інший різновид рольової гри: *"Друг загубився"*. Уявіть, що ви в Німеччині в туристичній поїзді. Ваш друг загубився. До вас підходить поліцейський (Polizist) і просить описати зовнішність. Зробіть це!

Polizist: Guten Tag!

Roman: Guten Tag!

Polizist: Was ist los? Warum bist du so traurig?

Roman: Mein Freund ist weg!

Polizist: Wie heißt dein Freund?

Roman: Er heißt Andrej.

Polizist: Wie alt ist er?

Roman: Er ist 12 Jahre alt.

Polizist: Beschreibe ihn bitte!

Roman: Mein Freund ist klein. Sein Haar ist dunkel. Seine Augen sind grau.

Polizist: Was trägt er?

Roman: Mein Freund trägt einen hellen Pullover und dunkle Hose. Er hat schwarze Schuhe.

Polizist: Moment mal: Junge, Komm doch mal her! Ist das dein Freund?

Roman: Ja, danke, danke.

На першому курсі заплановані теми, в яких говоримо про спорт. На більш просунутому етапі навчання використовується наступна ситуація для рольової гри: "Ви вмієте робити повідомлення, розмовляти з даної тематики, але чи достатньо цього для бесіди з іноземцем? Уявіть, я з

Бонна. Як ви вступите зі мною в розмову? Чи зумієте ви мене розговорити?

Дається зразок, як розпочати розмову:

- *Entschuldigen Sie bitte. Ich heißt Oleg. Ich lerne Deutsch und interessiere mich für Sport. Ich habe ein paar Fragen.*

Студенти в парах відпрацьовують початок діалогу, потім для продовження бесіди пропонується декілька питань, які записуються на дошці:

- *Interessieren Sie sich für Sport?*

- *Trainieren Sie regelmäßig?*

- *Welche Sportarten treiben Sie? i m..*

Додому отримують таке завдання: на наступний урок до нас прийде знаменитий німецький спортсмен. Підготуйте для нього питання, запишіть їх в зошиті і вивчіть. Як тільки у студентів з'являються певні навички у формуванні питань, гра варіюється.

З метою професійного спрямування використовуються рольові ігри імітаційного характеру. Це можуть бути такі рольові ігри: "Прес-конференція" по темі "Книги" або "Мистецтво", соціальне опитування "Здоровий спосіб життя", репортаж з місця подій, імітаційні ділові ігри, а також дискусії з різних проблем.

Так, при проведенні рольової гри "Прес-конференція" один з учасників добровільно (або його визначає викладач) бере роль знаменитості, а інші – журналісти відомих телерадіокомпаній (СТБ, НТН, АВС, Berliner Zeitung і т.д.).

Студенти поводять себе як на прес-конференції. Всі журналісти з блокнотами і олівцями. Кожен журналіст має на грудях картку із зазначенням імені та телерадіокомпанії. Такий невеликий реквізит дозволяє створити атмосферу місця дії рольової гри і сприяє розвитку комунікативної спрямованості заняття.

Рольова гра – простий спосіб пізнання навколишньої дійсності, один із найдоступніших шляхів оволодіння знаннями, вміннями, навичками. Це один з основних видів діяльності людини. Вона є своєрідним феноменом культури:

навчає, виховує, розвиває, соціалізує, розважає, дає відпочинок.

Гра забезпечує невимушену атмосферу на занятті, підвищує активність, розвиває творчі здібності, стимулює інтерес до вивчення предмета. У тому й полягає її специфіка, що гра переростає в навчання й творчість, моделює відносини в суспільстві, учить студентів-медиків як слід діяти в певних ситуаціях в іншомовному середовищі.

Студенти здатні самі створювати сюжетно-рольові ігри, серед яких можна виділити такі типи:

- за змістом (відображення роботи в лікарні, громадське життя);
- за організацією, кількістю учасників (індивідуальні, групові, колективні);
- за видом (ігри, сюжет яких придумують самі студенти, та ігри-драматизації – розігрування готових ситуацій).

Ігрова модель ставить учасників навчального процесу в умови, що відрізняються від традиційного навчання. Студентам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, яку обмежують лише конкретні правила гри. Вони самі обирають ролі. Висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, вони створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання; усвідомлюють свою відповідальність за обране рішення. Застосовуючи ігрову модель, викладач виступає в ролі інструктора (ознайомлення з правилами гри, надання консультацій під час її проведення), судді-рефері (коригування та поради стосовно розподілу ролей), тренера (підказки із метою прискорення проведення гри), ведучого (організатор обговорення).

Проте не менш важливим є стиль спілкування викладача і студентів. Викладач повинен прагнути створювати обстановку взаєморозуміння, від якої залежить характер моральних стосунків між учасниками навчального процесу. Він повинен поважати студентів і довіряти їм, щиро їх любити, дбайливо ставитись до їх почуттів, бачити в кожному творчу особистість, що розвивається, підтримувати прагнення до самовдосконалення. Тільки глибокий інтерес

викладача дозволяє зробити навчально-виховний процес свідомим і цілеспрямованим.

Висловлюючи припущення щодо розв'язання проблеми (крок 1), студенти розуміють, що їм не вистачає необхідної інформації, яку можна отримати від викладача. За інших обставин педагог сам коригує їхню діяльність, надаючи новий інформаційний блок.

В іграх, побудованих на використанні вже відомого матеріалу, джерелом інформації є судження, висловлені іншими учасниками. Після отримання нової інформації та її аналізу починається наступний етап гри (крок 2).

Потім заняття розгортається за невизначеним сценарієм, який реалізує кілька етапів взаємодії між гравцями (крок 3).

Крок 4 – це серйозне обговорення, рефлексія того, що відбулося, усвідомлення набутого досвіду на теоретичному рівні.

Вивчення мови проходить ефективніше в рівноправній співпраці при вирішенні проблемно-пошукових завдань і досягненні значущих цілей. Організація мовленнєвої діяльності в аспекті предметної навчальної компетенції має включати тренувальні умовно-мовленнєві вправи, направлені на формування навичок і вмінь у процесі творчої діяльності.

Оволодіння іншомовним спілкуванням можливе лише за умови активної навчальної діяльності кожного студента. Завдання ж педагога полягає в тому, щоб організувати активну пізнавальну діяльність студентів на занятті іноземної мови, керувати нею та стимулювати її.

Активність студентів залежить від організації заняття та використання викладачем різних форм роботи – парних, групових, колективних. Але лише інтерактивна діяльність створює умови для постійної взаємодії всіх студентів, передбачає їхнє співнавчання та взаємонавчання.

Отже, рольова гра надає спілкуванню комунікативну спрямованість, сприяє підвищенню якості навчання. Це могутній фактор психологічної адаптації в новому мовному просторі, який може вирішити проблему природного

проникнення іноземної мови у світ кожного студента. Іноземні мови вчать краще розуміти і відчувати рідну мову. Як говорив великий Гете "хто не знає іноземної мови, той не знає своєї рідної". Іноземні мови вчать поважати інші народи, їх устої і традиції, вони розширюють кругозір і допомагають залучитися до культури іншого народу, виховують терпиме відношення до представників інших народів. Знання мов допомагає знайти цікаву роботу з гідною оплатою, дає хороші шанси для кар'єрного зростання, для самореалізації. Вивчення іноземної мови розвиває різноманітні здібності людини: покращує пам'ять, розвиває логічне мислення, збільшує швидкість реакції, розвиває фантазію, уяву, виховує звичку до творчої розумової праці. Ось безліч причин, щоб знову приступити до навчання.

Для викладача дуже важливо, щоб знання, здобуті студентами, знайшли застосування в житті. Усю свою діяльність спрямовую на формування творчої особистості. Бо вірю – виховавши особистість, здатну творчо засвоювати знання і застосовувати їх на практиці ми відродимо інтелектуальний потенціал країни, від якого залежить майбутнє нашої держави, а отже, наше, громадян України.

Література

1. Ксендзова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М., Педагогическое общество России, 2000. – 76 с.
2. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення? // WWW.osvita.ua.
3. Освітні технології / За ред. О.М. Пехоти. – К., 2001. – 21 с.
4. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.О. Смирнова. – М., 2001. – 253 с.
5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144 с.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

Солодовник О.В., лікар-
терапевт вищої категорії,
викладач вищої категорії,
директор Новоград-Волинського
медичного коледжу,

Колесник Л.А., викладач вищої
категорії, заступник директора з
навчальної роботи

Павлюк С.М., викладач
медсестринської етики та
деонтології, практичний психолог

Сайчук Г.І., методист
(Новоград-Волинський медичний
коледж)

Роль інноваційних технологій у формуванні професійних якостей молодших медичних спеціалістів Новоград-Волинського медичного коледжу

Вимогою сьогодення до вищої професійної освіти є «якість освіти», яка визначається як «...сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства».

(Національна програма «Освіта ХХІ століття»)

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується входженням в освітній процес країн Європи, що зумовлює вдосконалення педагогічного процесу, пошук нового в теорії та практиці навчання та виховання.

Суспільство ХХІ століття цілком слушно називають «суспільством знань», бо саме знання визначають і матеріальне і духовне життя. Здобуття вищої освіти стає все більш обов'язковим етапом у розвитку особистості. Держава, яка проводить таку освітню політику, створює цим передумови для впровадження новітніх науково-інформаційних технологій.

Цей процес не може бути стихійним. Він потребує управління та використання інноваційних технологій для удосконалення професійної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу.

В Україні відбуваються зміни в підготовці молодших медичних працівників, які пов'язані з реформуванням охорони здоров'я, підвищенням вимог до професійних якостей медичних працівників, сучасних медичних технологій та інтеграцією України в європейський соціокультурний простір. На сучасному етапі перед медичними навчальними закладами стоїть важливе завдання: озброїти майбутніх фахівців новими знаннями, вміннями і навичками, а також вмотивувати до самоосвіти та самоменеджменту.

У зв'язку з реформуванням медичної галузі зростає потреба у висококваліфікованих медичних спеціалістах.

Сьогодні до медичного спеціаліста висуваються високі вимоги: професійна компетентність, висока кваліфікація, здатність вирішувати професійні проблеми, креативно мислити, приймати правильні рішення; готовність до самоосвіти та самовдосконалення; комунікабельність, відповідальність, тактовність, милосердя, висока загальна культура, комп'ютерна грамотність тощо.

Медичний працівник зможе лише тоді заявити про себе як професіонал серед інших медичних спеціальностей, коли буде озброєний глибокими знаннями, досконалими вміннями і навичками, тобто буде високоосвіченим та висококваліфікованим фахівцем у своїй галузі.

Найважливішим завданням вищої освіти є підготовка компетентного, гнучкого, конкуренто-спроможного спеціаліста, який здатний досягати визначених цілей у різних соціокультурних ситуаціях.

Ключовими моментами у формуванні якостей молодшого спеціаліста виступають консультативна допомога викладача та інноваційні новітні технології в навчальному процесі.



Рис. 1

На сучасному етапі суспільного розвитку інформація, знання стають головною ознакою світу. Експоненціальне зростання обсягу знань і потоків інформації призводить до того, що вони стають головним фактором економічного, соціального та культурного життя людства. Інноваційні технології превалюють у сучасному світі. Україна як учасник глобальних процесів приділяє значну увагу розвитку інноваційних технологій, упровадженню їх в освіту, в державне управління, культуру, економіку та інші сфери суспільного життя.

Явище зростання обсягу знань і потоків інформації отримало назву «інформаційний вибух».



Рис. 2

Це в свою чергу, ставить питання про необхідність використання таких форм, методів, прийомів і способів

навчання, які б інтенсифікували навчально-виховний процес, максимально активізували пізнавальну діяльність студентів.

Поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, ведення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчально-виховної діяльності.

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

Упровадження дидактичних інноваційних форм навчання означає процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни у сфері професійної підготовки студентів.

Теоретичні підходи до інноваційної творчості в системі освіти привертали увагу багатьох вчених. Їх цікавила як психологічна сторона проблеми питання активності людини, активізації навчально-пізнавальної діяльності (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Д. Дьюї, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Ж.Ж. Руссо та ін.), так і педагогічна, направлена на пошук найефективніших форм і методів навчання (Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, І.Г. Песталоцці, В.А. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та ін.). У розробці проблеми інтеракції брали участь: Р. Мертон, Дж. Мід, Дж. Морено, К. Фопель, Т. Шибутані та ін.

Унаслідок того, що рівень оволодіння діяльністю, пов'язаний із поглибленням пізнання та практикою в професійній сфері, пріоритетний вплив на професійне становлення молоді здійснює розвиток комплексу творчих якостей особистості, який характеризується:

- по-перше, якостями інтелекту, що включають кругозір, ерудицію, творчі властивості мислення;
- по-друге, власне здібностями та вміннями, а також рівнем включення мислення в діяльність та продуктивність знань;
- по-третє, вмінням планувати діяльність, здатністю до саморегуляції та самоконтролю, вмінням доводити задум до практичного результату та ін., і, нарешті, творчими властивостями емоційної сфери такими, як інтуїція, уява, фантазія тощо.

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості при наданні студентам ініціативи у пізнавальній творчій діяльності, при створенні емоційно стимулюючого навчального середовища, здійснення їх права на індивідуальний творчий внесок в системі освітнього середовища.

Важливою умовою ефективності процесу оволодіння студентами знаннями та вміннями є позитивна внутрішня мотивація навчання. Із зовнішніх мотивів особливої уваги заслуговує розвиток мотивів самореалізації. Із розроблених й апробованих форм та методів формування знань та вмінь найбільш ефективними є вправи, завдання, навчальні дискусії, ділові ігри, моделювання ситуацій та ін.

Нові завдання освіти в ХХІ столітті вимагають широкомасштабного застосування інноваційних педагогічних технологій. Органічною стає потреба у конституюванні множинності освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, що аналізують розумову діяльність і творчо організовують освітній простір.

У зв'язку з цим виникає потреба по-сучасному ставитися до стандартів освіти, до диференціації учасників навчально-виховного процесу за рівнем підготовки. Традиційний підхід орієнтований на певну уніфікацію, усередненість інтелекту, інноваційний – вимагає як урахування середнього рівня інтелекту, так і поглиблення та розширення програми навчання для слабших і більш здібних, а також створення індивідуальних програм підвищеного рівня для особливо обдарованих.

Оскільки в контексті застосування нових технологій центром тяжіння стає студент, який активно вибудовує свій навчальний процес, вибираючи основну траєкторію в середовищі, то важливою функцією педагога є його вміння сприяти ефективному і творчому освоєнню інформації, критичному її осмисленню.

Пріоритетним завданням сучасної освіти є:

- навчання навчатися
- навчання працювати
- навчання співіснувати
- навчання жити.

Навчання навчатися полягає у виробленні вміння оволодівати та оперувати найрізноманітнішою інформацією.

Вимоги сьогодення потребують постійного удосконалення навчального процесу, що зумовлює впровадження та реалізацію сучасних інноваційних педагогічних технологій.

Інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів.

Інноваційні технології стали обов'язковою та невід'ємною частиною освітнього процесу Новоград-Волинського медичного коледжу, значимість яких має велику перспективу розвитку, адже їм властива різнонаправленість та багатогранність.

Педагогічний колектив навчального закладу переважно використовує в навчально-виховному процесі педагогічні технології: особистісно зорієнтовані, інтерактивні, ігрові, кооперативного навчання, кейс-технології, інформаційні, тренінгові.

Широкого застосування набули в навчально-виховному процесі Новоград-Волинського медичного коледжу інформаційні технології, які активно сприяють засвоєнню інформації і отриманню знань студентами.

Глибокі змістовні знання утворюються тоді, коли на занятті викладач активізує розумову діяльність студентів. В результаті студенти розуміють, що новий навчальний матеріал буде вкрай необхідним для майбутньої професійної діяльності. Чим більше буде отримано спеціальних знань, тим кращим фахівцем стане кожен з них.

Загальновідомо, що для повноцінного засвоєння інформації потрібно задіяти всі канали її сприйняття.



Рівень засвоєння інформації (за даними ЮНЕСКО)

При опрацюванні
матеріалу на слух

15%



Разом на слух та на зір

65%



Самостійне
опрацювання

90%



Рис. 3

Такі інформаційні технології сприяють динамічній візуалізації сказаного викладачем при поясненні нового навчального матеріалу, саме цим вимогам відповідають мультимедійні презентації, що широко використовуються при проведенні лекційних занять. Мультимедійна презентація передбачає синтез різноманітних видів інформації: текстової, аудіо-, відео-, графічних зображень, анімації тощо – в одному програмному продукті.

Майбутнім медичним працівникам необхідні ґрунтовні знання, для того, щоб правильно та швидко оцінити стан пацієнта, провести його обстеження, лікування, надати кваліфіковану консультацію психологічну підтримку пораду. Це і поточний процес зібрання й оформлення даних про стан здоров'я пацієнта. Викладачі клінічних дисциплін навчають студентів це робити на теоретичних та практичних заняттях, на яких доречно використовують мультимедійні презентації за допомогою відповідного оснащення: комп'ютера, мультимедійного проектора, інтерактивної дошки тощо. Мультимедійні презентації підвищують якість оволодіння навчальною інформацією.

В навчальному закладі значна увага надається інформаційним технологіям під час самостійній роботі студентів, на яку відводиться значна частина навчальної програми з кожної навчальної дисципліни. З метою надання методичної допомоги студентам в оволодінні навчальним матеріалом викладачами створені навчальні посібники, вказівки до самостійної роботи студентів, матеріали для самоконтролю знань, електронні підручники, інформаційні тематичні матеріали, надаються посилання на адреси сайтів.

Також активно використовуються навчально-контролюючі комп'ютерні програми, які допомагають удосконалити рівень знань, умінь та навичок студентів.

При викладанні клінічних дисциплін вони дають можливість в комп'ютерному режимі індивідуально демонструвати студенту послідовно зафотографовані етапи виконання практичної навички з текстовими поясненнями. Після самостійного теоретичного засвоєння алгоритму виконання дії навички студент приступає до її практичного відпрацювання на фантомах та муляжах. Програма, при

необхідності, дає підказку, підраховує кількість помилок, отже, формує якості, що характеризують професіоналізм певного ступеню.

Професійні уміння та креативне мислення у майбутніх медичних спеціалістів допомагають формувати комп'ютерні контролюючі тестові програми.

У цих програмах у формі тестових завдань подаються різноманітні клінічні ситуації у вигляді проблеми. Вирішення значної кількості таких проблемних завдань дає впевненість студентам самостійно знаходити правильні рішення при аналогічних ситуаціях у своїй майбутній професії. Тести використовуються апробовані, валідні, за структурою і з вибором однієї правильної відповіді серед п'яти наведених. За подібним принципом проводиться підготовка до ліцензійних іспитів М.В. Крок комп'ютерну програму введені відповідні критерії оцінювання, програма відмічає кожному студенту індивідуально зазначений час.

З метою виховання професійних компетенцій молодшого медичного спеціаліста широко використовуються фрагменти навчальних відеофільмів, що дає можливість акцентувати увагу студентів на різних фрагментах відеофільмів.

Відеоматеріали легко поєднуються з різними видами роботи: індивідуальною, парною, груповою, колективною, а також формами роботи: відео тренінг, аналіз прикладів та життєвих ситуацій, робота з кейсами, творчі та аналітичні завдання, вправи, інтерактиви, дискусії, обговорення, мозковий штурм, запитання/відповіді, рефлексія, написання анотацій, есе, статті та інше.

Відеолекторій – сучасна цікава, інтерактивна, гнучка, доступна та ефективна форма просвіти, що передбачає підбір, перегляд та обговорення тематичних відеоматеріалів для певної цільової аудиторії.

Як варіант використання інформаційних технологій, є існування мережі Інтернет у Новоград-Волинському медичному коледжі, що дає можливість широкого доступу до інформаційних ресурсів закладу викладачам та студентам.

У навчальному закладі працює комп'ютеризована бібліотека, методично-інформаційний комплекс «Крок до

успіху», навчально-тренувальний центр професійної підготовки.

У коледжі створено єдиний інформаційний простір, працює власний сайт, на якому розміщена необхідна інформація для всіх учасників навчально-виховного процесу та майбутніх абітурієнтів.

Однією з форм упровадження інноваційних технологій є проведення науково-практичних, студентських, тематичних, інтегрованих конференцій, різноманітних волонтерських акцій, зорієнтованих на профілактику, санітарно-освітню роботу, впровадження стратегії здорового способу життя.

План проведення і тематика конференцій формуються відповідно до Календаря медичних дат.

Участь студентів у підготовці і проведенні наукових конференцій дозволяє підвищити якість теоретичної підготовки, створює сприятливі можливості для реалізації головних завдань вищої школи – виховувати соціально адаптованого, успішного, творчого, свідомого громадянина України, здатного самостійно розв'язувати життєві проблеми в процесі становлення і самореалізації особистості і допомагають формувати професійні компетенції майбутніх медичних працівників.



Рис. 4

Удосконалювати професійні компетентності майбутнього випускника вищого медичного закладу допомагають тренінгові заняття.

Тренінги – це система концептуально, логічно, тематично та структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання. Перевага цього активного методу навчання в тому, що відбувається природне «входження» його учасників у проблему та створюються сприятливі умови для практичного вирішення питання. Такий метод активного навчання надзвичайно привабливий для студентів та викладачів та перетворює його на майже традиційний метод навчання.

Професійні тренінги дозволяють інтегрувати знання з навчальних дисциплін та наблизити до практичної медицини.

Література:

1. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.- 144с.
2. Моляко В.О. Психічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
3. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.В. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоева, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.; За ред. С.О. Сисоевої. – К. ВІПОЛ, 2001. – 502с.
5. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: Наукове видання / За заг. ред. С.О. Сисоевої. – К.: КІМ, 2008. – 424с.
6. Роль інформаційних технологій у формуванні професійних якостей медичних сестер. Кузьменко А.Г. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи». Вид.: Житомир «Полісся», 2011. –150 с.

Павлюк С.М., викладач
медсестринської етики та
деонтології, практичний
психолог

(Новоград-Волинський
медичний коледж)

Солодовник А.С., магістр
адміністративного менеджменту
та фармації, викладач кафедри
організації та економіки
фармації
(Національний медичний
університет ім. О.О. Богомольця)

**Діалогічна взаємодія викладача та студента
вищого медичного навчального закладу з позицій
педагогічної етики**

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, потребують суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави, і насамперед в освіті.

Нині широко використовують концепцію «суспільства знань». Як відомо, вона є наступним етапом еволюції суспільних інформаційних відносин, більш оптимальної та стратегічно важливої для людства моделі входження у глобальне інформаційне співтовариство. Зауважимо, що інвестиції у людський інтелект та відтворення знань стратегічно важливі для нації.

Основою концепції слід вважати доступність до інформаційних ресурсів якомога більшої кількості населення. Для переходу до цієї платформи в усьому світі намітилися тенденції відмови від єдиної консервативно-декларативної системи освіти. Сьогодні для освітніх закладів важливим є застосування нових систем, методик і технологій навчання. Розвиток нових інформаційних технологій (поява високоемних носіїв інформації, розвиток глобальних інформаційних мереж тощо) зумовив можливість

необмеженого тиражування і практично миттєвої доставки інформації в будь-яку точку планети. Використовуючи спеціальне програмне забезпечення, викладач може ефективно подати навчальний матеріал у структурованому і зручному для засвоєння вигляді.

Зрозуміло, що реформування освіти стосується й медицини. Необхідність зміни системи медичної освіти додатково продиктована двома чинниками: винятковим збільшенням обсягів медичних знань і швидкої зміни самого розуміння подій, фактів, явищ.

Щодо першого чинника, то слід зазначити, що за останні декілька років людство отримало стільки нових медичних знань, скільки не отримувало впродовж усієї довгої історії свого розвитку, тому створення теорії образного інтелектуального мислення необхідне, що дозволяє вирішувати складні питання прийняття рішень в професійній діяльності майбутніх медичних працівників.

Процес реформування вищої освіти вимагає від викладача вміння переорієнтувати власну діяльність на розвиток особистості студента, зокрема, формування в нього необхідних для життя та професійної діяльності компетентностей. “Нині перед вищою школою стоїть дилема: або штампування функціонерів, або розвиток особистості. Від вибору у цій ситуації залежить місце і місія вищої освіти в суспільстві: у першому випадку вища освіта плестиметься позаду суспільства, у другому – забезпечуватиме його розвиток”. Лише за умови повноцінного особистісного розвитку в студентські роки майбутній медичний працівник зможе у своїй професійній діяльності реалізувати компетентності, бути здатним до подальшого саморозвитку та самоосвіти. Щоб навчання у ВНЗ допомогло студенту стати компетентною особистістю, потрібно його повноцінне включення в творчу результативну навчальну та особистісну взаємодію з авторитетними особистостями, якими мають бути викладачі вищого медичного навчального закладу.

Нормативно-змістовим регулятором такої взаємодії має стати педагогічна етика як цілісно осмислена система поведінки викладача, що ґрунтується на моральних засадах. «Педагогічна етика – це наука, що визначає сутність морально-психологічної сторони діяльності викладача ВНЗ та проявляється в його різноманітних моральних взаєминах зі студентами, колегами, що обумовлюються з одного боку характером соціально-економічних умов, з іншого – багатством і глибиною особистості самого викладача» (М.Д. Шимін). Сучасна педагогічна етика проголошує головний принцип взаємодії викладачів та студентів – це суб'єкт-суб'єктна основа, що ґрунтується на діалозі учасників. Діалогічна взаємодія характеризується тим, що активно організуюче ставлення виявляється не лише до предмета спільної діяльності, а й до самого партнера по спілкуванню (І.Д. Бех).

Проблема педагогічної етики, ймовірно, почала цікавити людину з тих пір, коли вона почала навчатися і з'явився перший педагог. Вагомий внесок у розробку проблем взаємин, норм спілкування, умов вироблення ефективної взаємодії між учителем та учнем було зроблено завдяки науковим працям та педагогічній діяльності таких всесвітньо відомих педагогів як А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі. Було показано значення особливостей ціннісних орієнтацій педагога для вирішення навчально-виховних завдань, наголошено на необхідності гуманного ставлення та поваги до особистості вихованця, вияві щодо нього справедливості, принциповості, толерантності, емпатії. В останнє десятиліття надруковано низку праць, де розкриваються окремі аспекти педагогічної етики вчителя в контексті нових соціально-економічних умов (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська).

Проте питання педагогічної етики викладача вищого навчального закладу в частині діалогічної взаємодії зі студентами окреслено лише в загальному вигляді. Немає чітко виписаного етичного кодексу поведінки викладача,

відсутні будь-які організації, служби на державному рівні, які б допомагали йому розібратися в конкретних ситуаціях. Молодий викладач навчального закладу, стикаючись із проблемами етичного змісту, часто транслює власний досвід їх вирішення, який, на жаль, не завжди заслуговує високої оцінки. Викладачі зі стажем також неоднозначно реагують на нові форми взаємин зі студентами, інколи відкидаючи, а інколи лише частково в межах власного особистісного потенціалу допускаючи діалог та нові етичні норми в практику.

Реформування вищої освіти призвело до значного розширення поля взаємодії викладача і студента та актуалізувало проблему, породивши нові питання в царині педагогічної етики.

Взаємодія, як психологічна та педагогічна категорія, відноситься до базових категорій (О.М. Леонт'єв). Умови взаємодії передбачають активність обох сторін, хоча можлива різна міра її прояву. Взаємодія у навчально-виховному процесі проявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкуваннях. Така взаємодія може реалізовуватися у різних видах та формах: під час проблемних лекцій, семінарських та практичних занять, індивідуальної роботи зі студентами, в гуртковій роботі, підготовці та реалізації різноманітних проектів та конкурсів, пошуковій лабораторній роботі, розв'язанні ситуаційних задач, ситуативному моделюванні. Разом з тим, може спостерігатися формальне досягнення навчально-виховних цілей у рамках педагогічного процесу, коли викладач та студенти фактично не взаємодіють між собою, обмежуючись мінімально необхідними ресурсами.

У сучасних умовах значно розширилися можливості зацікавленої, професійно орієнтованої взаємодії викладача та студента, завдяки новим формам організації навчальної діяльності – індивідуальній і самостійній роботі та використанню таких активних методів навчання, як ділові ігри, тренінги, дискусії тощо. У будь-якому варіанті кожний учасник акту взаємодії має безліч можливостей більшою чи меншою мірою реалізувати свою суб'єктну активність,

продемонструвати позицію, виявити ставлення. Разом з тим, перед викладачем постали і нові питання етичного характеру, наприклад, у яких випадках варто забезпечувати право студентів на вибір, якою мірою варто відступитися від приписів та законів формального спілкування; як на практиці реалізувати принцип конфіденційності; яка міра втручання викладача в життя студента та прийняття ним рішень є допустимою тощо. Поставлені запитання – лише незначна частина з тих, що потребують обговорення. Стає зрозумілим, що для їхнього вирішення замало дискутування на рівні фахівців вищої школи та студентства, потрібна неупереджена зацікавлена позиція всього суспільства.

У психологічних та педагогічних дослідженнях наголошується теза щодо вирішального значення для формування професійних настанов та вироблення психологічної культури майбутніх педагогів діалогічної взаємодії, в основі якої – розуміння, що вибудовується на умовах діалогу (І.Д. Бех). Діалогічна взаємодія викладача та студента є багаторівневим процесом, під час якого відбувається одночасне засвоєння як мотиваційно-сислової, так і предметно-операційної сторін учительської професії, тобто відбувається як особистісне, так і професійне зростання (Л.В. Долинська). Взаємна зацікавленість один одним активізує самопізнання обох учасників, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку.

Основною внутрішньою умовою діалогічного типу взаємин виступають взаємини між викладачем та студентом, які можна кваліфікувати як особистісні. Такий тип взаємин характерний для рівноправних партнерів у спілкуванні, що довіряють і позитивно ставляться один до одного. При цьому викладач сприймає студента як цікаву інформативну особистість, орієнтується на його неповторну індивідуальність, створює умови для його саморозвитку, а студент вбачає у викладачеві старшого друга, радника, авторитетну особу. У таких умовах між учасниками взаємодії виникає контакт, під час якого студент стає чутливим до впливу викладача та переймається до нього почуттям прихильності та поваги. Ситуацію такого когнітивно-

емоційного рівня взаємодії можна розцінити як вершину педагогічної майстерності викладача.

Така взаємодія не має нічого спільного з маніпулюванням, причиною якого є передовсім нездатність викладача досягти поставлених виховних чи навчальних цілей, прийнятими педагогічно етичними способами. Сам викладач часто не усвідомлює власної маніпулятивної поведінки, вважаючи її єдино вірною та ефективною. У педагогічній практиці, як у школі, так і у вузі спостерігаються різні прояви такої поведінки, наприклад, викладач «приручає» студента своєю відкритістю, довірою, робить його майже товаришем для того, щоб у певний час «використати» його. Або інший спосіб впливу, який має відому назву «батога та пряника» – коли викладач застосовує то поблажливість, то необґрунтовану вимогливість.

Які ж етичні вимоги висуваються сьогодні до викладача вузу як ініціатора діалогічної взаємодії зі студентами? Намагаючись відповісти на це запитання, звертаємось до наукових праць сучасних філософів, психологів, педагогів (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська). Назвемо окремі з цих вимог.

По-перше, викладач має бути справжнім науковцем та хорошим педагогом. Часто дискутується некоректно поставлене питання, що важливіше?: добре знати свій предмет чи бути хорошою людиною. Думки, як правило, розділяються, а істина, як завжди, знаходиться посередині. Ми переконані, що викладач вузу має поєднувати в собі добрі знання предмета, розвинений кругозір, володіння сучасними педагогічними технологіями з високими моральними якостями та бути яскравою масштабною особистістю, при цьому не ураженою «зірковою хворобою». Викладач має бути переконаним у тих позиціях, які він транслює студентам, разом з тим, стимулювати їх до пошуку «болючих точок» проблеми та способів їх вирішення.

По-друге, викладач має подолати в собі (а ще краще їх взагалі не мати) егоцентричні настанови, які заважають зрозуміти та прийняти позицію студентів, з розумінням поставитися до їх способів самовираження, орієнтуватися передовсім на внутрішню структуру їхньої особистості:

погляди, цінності, мотиви, потреби. Інший шлях пізнання, що полягає в намаганні пояснювати поведінку студентів з позицій зовнішнього спостерігача на основі викладацьких уявлень та поглядів, на його думку, несе в собі такі загрози, як суб'єктивізм, упередженість, нерозуміння. Досить актуально для викладача ВНЗ є ідея толерантності – готовність позитивно сприйняти широкий діапазон особистісних варіантів студентів та колег.

По-третє, викладач має виявляти під час взаємодії зі студентами належну повагу до них незалежно від їхньої функціональної спроможності. Кожній людині хочеться жити з відчуттям своєї сили, впевненості, бути переконаною, що її точка зору чогось варта! Це важливий рушій людської поведінки і необхідна умова її життєдіяльності. Принижена, невпевнена в собі людина ніколи не буває щасливою. Особливої ваги це набуває в юнацькому віці. Повага – це єдина площина, на якій можна очікувати зустрічну активність. Як можна виявити повагу до студента? Достатньо скористатися мінімальним набором традиційних способів: бути уважним до висловлювань, створити зрозуміле і прогнозоване навчальне середовище, бути емоційно стриманим і справедливим в оцінці знань та досягнень студента. З метою зміни поведінки студента бажано надавати перевагу «Я-повідомленням», стимулюючи студентів до зміни поведінки без використання часто надмірного і необгрунтованого «натиску».

По-четверте, необхідно широко застосовувати під час навчання такі діалогічні прийоми взаємодії, як запитання до студентів; пропозиції до порівняння; надання можливостей вибору виду завдання, способу його виконання; звернення до минулого досвіду; оцінювання та самооцінювання, прогнозування тощо. Важливою умовою високої ефективності застосування таких прийомів є вміння викладача слухати і чути, виокремлювати у розповіді студента раціональне зерно та надавати йому належної емоційної та когнітивної ваги.

Можливості застосування діалогічної взаємодії досить широкі. Насамперед, варто обговорити такі найбільш традиційні форми організації навчального процесу, як лекції та семінари. Лекція, незважаючи на її монологічну сутність,

може бути використана для збагачення взаємодії викладача та студентів. Обговорення мотивації до вивчення теми, звернення до досвіду студентів, їх проблем, акцентування уваги та тому, що студенти знають з певної теми і що б хотіли дізнатися нового, надання можливостей зворотнього зв'язку – ось неповний перелік прийомів, які можна застосувати для активізації зустрічної активності студентів. У такому вигляді лекція не лише оснастить студента певною сумою знань, але й дасть дещо більше – розширить горизонти самопізнання, надасть додаткові можливості до самовираження тощо. Діалогічність взаємодії передбачає, що викладач щиро зацікавлений спільною діяльністю і готовий до партнерства.

Семінари по своїй суті мають діалогічну форму взаємодії. Але це ніяк не означає, що безмежні можливості активної взаємодії зі студентами на умовах діалогу та реалізації ідей педагогічної етики завжди повноцінно використовуються. Окреслимо окремі сприятливі для цього організаційно-педагогічні підходи, такі, як:

- завчасне подання плану семінарського заняття із урахуванням можливостей скористатися запропонованим переліком літератури; надання кожному студенту можливості для виступу з обов'язковим урахуванням його на те бажання;
- намагання максимально об'єктивно й обґрунтовано виставити оцінки за відповіді тощо.

Сьогодні дискутується питання конфіденційності оцінювання студентів. Практикою європейської педагогічної етики є відмова від оголошення оцінок перед усією аудиторією з метою запобігання порушення прав особистості на конфіденційність. Разом з тим, у всьому світі спостерігається й інша тенденція – висвітлення успішності кожного студента через Інтернет. Українські студенти, зрозуміло, насамперед ті, що добре навчаються, налаштовані почути свою оцінку перед усією аудиторією, сприймаючи її як засіб самоствердження.

Сучасні підходи до реалізації ідеї діалогічної взаємодії в контексті педагогічної етики знаходять найбільш вагоме вираження в інтерактивних методах навчання. Зупинимось детальніше на таких, як дискусії, тренінги, відеолекторії.

Дискусія (від лат. *discussio* – розгляд, дослідження) – це публічне обговорення чи вільний вербальний обмін знаннями, судженнями, ідеями з приводу якогось спірного питання чи проблеми. У період демократичних змін дискусію стали досить широко застосовувати в навчанні. Як метод дискусія використовується у різних формах навчання: семінарах, тренінгах, практичних заняттях, під час лекції. Будучи своєрідною технологією, дискусія сама включає в себе інші методи та прийоми, такі як «мозковий штурм», аналіз ситуацій тощо. Щоб дискусія була ефективною, важливо в її організації дотримуватися таких основних етичних норм: забезпечувати почерговість у виступах; сприяти реалізації права кожного на власну, відмінну від викладача, думку; орієнтувати учасників на чіткість та обґрунтованість аргументації; налаштовувати всіх учасників передовсім на відкриття істини, а не самопрезентування тощо. Наприклад, при вивченні теми: «Суспільно-психологічні проблеми з питань біоетики» в навчальному курсі «Медсестринська етика та деонтологія» можна запропонувати студентам напередодні визначитися із власною точкою зору щодо сучасних біомедичних досліджень, дібрати аргументи та яскраві приклади, спробувати письмово викласти власну позицію, підготувати тематичні відеоролики.

Тренінги – це система концептуально, логічно, тематично та структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання. Перевага цього активного методу навчання в тому, що відбувається природне «входження» його учасників у проблему та створюються сприятливі умови для практичного вирішення питання. Для прикладу наведемо окремі етичні аспекти педагогічної взаємодії, які можна реалізувати у процесі проведення тренінгу «Комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників».

По-перше, знайомство з учасниками тренінгу, під час якого кожен учасник має можливість розповісти про себе;

По-друге, обговорення очікувань від тренінгу, спільне вироблення правил поведінки на заняттях; постановка проблеми; використання окремих прийомів, що є демократичними по своїй суті: «мозковий штурм», правилом

якого є безоціночне прийняття будь-якої думки учасників, зворотній зв'язок як висловлення своєї думки про ставлення до почутого по завершенні окремого етапу чи всього заняття, робота в парах, трійках та інші. Такі організаційні прийоми зробили тренінги в навчальному закладі надзвичайно привабливим для студентів і викладачів та перетворили їх на майже традиційний метод навчання.

Професійні тренінги дозволять інтегрувати знання з навчальних дисциплін та наблизити до практичної медицини.

Важливим є те, що комунікативна сторона діалогічного спілкування пов'язана, в першу чергу, з процесами передачі та прийому інформації. Мова йде про міжособистісну взаємодію в системі «викладач-студент», «студент-студент», «медичний працівник-пацієнт». Збільшення кількості соціальних зв'язків веде до підвищення вимог до проблеми оволодіння культурою спілкування, що потребує розвинутого вміння адекватно орієнтуватися в чисельних комунікативних ситуаціях. Діяльність медичного працівника явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка зумовлюється передусім розширенням спілкування з пацієнтом. Для медичного працівника це є професійною необхідністю. З його допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних суб'єктів – медичного працівника та пацієнта. Зрозуміло, що в практичній діяльності медичного працівника, який завжди більш компетентний у проблемі, ніж пацієнт, необхідні комунікативні вміння та навички. Основні з них – вміння проводити бесіду з пацієнтом; вміння керувати своїм психічним станом і переборювати психологічні бар'єри; достатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей пацієнта і вміння їх урахувати; вміння проникати у внутрішній світ пацієнта та проявляти співчуття пацієнтові щодо його захворювання; вміння аналізувати усі компоненти своєї діяльності і себе як особистість. Отже, медичний працівник повинен володіти загальними та специфічними комунікативними вміннями, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії з ним. З огляду на вищезазначене, тренінги являються одним із найефективніших методів реалізації принципів діалогічної

взаємодії викладача і студента та дозволяють досягти навчальної мети.

Таким чином, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури на предмет діалогічної взаємодії викладача зі студентами з позицій педагогічної етики дає підстави для висновку щодо актуальності проблеми та недостатньої її розробленості, особливо в контексті реформування вищої освіти. Діалогічна взаємодія відноситься до категорії суб'єкт-суб'єктних і несе в собі безмежні можливості для розвитку і саморозвитку студентів та професійного зростання викладача. Педагогічна етика викладача в таких умовах має ґрунтуватися на принципах поваги, довіри до студента, створення умов для його розвитку та саморозвитку.

Педагогічна етика не догма і завжди можна ставити питання про обговорення її окремих позицій. Змінюються соціально-економічні умови, зазнають уточнення ціннісні пріоритети, що веде за собою і зміни в правилах та способах взаємодії між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Викладач вищого навчального закладу має бути готовим до їхнього критичного аналізу та рефлексії. Разом з тим, варто пам'ятати, що основним орієнтиром у виробленні правил такої взаємодії має стати духовна сутність та моральні цінності.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн.2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Долинська Л.В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. – Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, Т.2. – С. 8-11.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Колток Л. Шляхи та засоби реалізації педагогічного дискурсу у вищій школі // Вища освіта України. – 2007. – №2. – С.77-83.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

Солодовник О.В., лікар-
терапевт вищої категорії,
викладач вищої категорії,
директор Новоград-Волинського
медичного коледжу,

Сайчук Г.І., методист Новоград-
Волинського медичного коледж

Мухаровська Н.І., викладач
німецької мови

(Новоград-Волинський медичний
коледж)

**Формування професійного мовлення студентів –
майбутніх спеціалістів галузі охорони здоров'я**

*Дуже багато людей уміють
говорити приємні речі, але лише
окремі вміють слухати так, як того
вимагає сила розуму.*

Р. Тагор, індійський письменник

У державних документах про освіту (закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти в ХХІ столітті, Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти) йдеться про формування особистості молодої людини як громадянина, здатного до вияву активної соціальної комунікації з іншими суб'єктами професійної діяльності.

У процесі професійної підготовки фахівця з вищою освітою стверджується пріоритет особистості студента. Він автор свого майбутнього, а викладач має честь допомагати йому. Саме тому безпосередніми учасниками педагогічної взаємодії є викладач і студент. Між ними встановлюються як ділові, так і міжособистісні взаємини. Їх співробітництво в реальних міжособистісних контактах і є тим соціальним середовищем, в якому відбувається становлення особистості спеціаліста з вищою освітою і подальший розвиток особистості викладача. Саме в педагогічній взаємодії кожен із них знаходить умови для власного особистісного зростання. Формою педагогічної взаємодії є спілкування – вербальний

або невербальний контакт – «розкіш людського спілкування» (Антуан де Сент-Екзюпері).

Спілкування – процес обміну між людьми певними результатами їх психічної та духовної діяльності: засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями й настановами. Професійно-педагогічне спілкування становить основу науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Всі основні форми організації навчального процесу (лекція, семінарське, практичне заняття, іспит та ін.), виховна робота та науково-методична діяльність у вищій школі пройняті цим складним і багатofункціональним соціально-психологічним явищем. Педагогічне спілкування є способом реалізації змісту, методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студента. Воно є одним із найголовніших аспектів професіоналізму і педагогічної майстерності викладача.

Мистецтву спілкування потрібно цілеспрямовано навчатися. Практика роботи вищого медичного навчального закладу потребує продуктивних методик і методичних рекомендацій, спрямованих на формування професійного мовлення студентів – майбутніх спеціалістів галузі охорони здоров'я.

Смисл людського життя може бути реалізований або у процесі діяльності, або в міжособистісному спілкуванні.

Педагогічне спілкування викладача зі студентами має такі цілі:

1) інформаційна – взаємообмін навчальною і науковою інформацією;

2) ціннісно-орієнтаційна – передача суспільно-значущих і професійно-важливих норм і цінностей;

3) спонукальна – підтримка студента, мотивація його діяльності;

4) соціальна – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії.

Педагогічне спілкування, як особливе соціально-психологічне явище, характеризується такими функціями:

соціально-перцептивною – сприймання і пізнання викладачем і студентом один одного;

комунікативно-поведінковою – передача інформації та обмін соціальними ролями, організація спільної діяльності;

емоційною – прояв взаємних оцінних ставлень, ставлення викладача до студента як особистості; експресивні реакції кожної зі сторін спілкування;

соціальною самопрезентацією.

У педагогічному спілкуванні успішність комунікації залежить також від дотримання єдності таких **максим** (основних правил):

1) повнота інформації: висловлювання повинно вміщувати інформації не більше й не менше, ніж вимагається;

2) якість інформації: не говоріть того, для чого у вас немає достатніх підстав (фактор довіри є важливою умовою успішної комунікації);

3) максима релевантності: не відхиляйтеся від теми повідомлення (наприклад, увага аудиторії розсіюється, якщо Ви не в змозі її пов'язати з проголошеною темою);

4) максима манери: говорити треба чітко, бути організованим і лаконічним, уникати незрозумілих висловлювань;

5) максима такту: виявляти великодушність (необтяжування співрозмовника своїми інтересами), скромність (неприйняття хвальби на свою адресу), згоду (неопозиційність).

Для професійного спілкування важливими є такі вміння:

1) транслювати особистісне «Я» іншому суб'єкту;

2) чути й бачити іншу людину;

3) співпереживати іншому «Я»;

4) приймати іншого як даність;

5) поважати іншу людину;

6) зберігати особливості власного «Я».

Значення педагогічного спілкування:

1. Завдяки спілкуванню викладач виступає персоніфікованим посередником між драмою наукових ідей і студентом.

2. Через експресію викладач «заражає» студентів своїм інтересом до науки, викликає в них живий інтерес до неї, знання стають «живими». У безпосередньому спілкуванні мають значення не тільки слова, а й невербальні засоби, тому в педагогічному спілкуванні багато експресії, педагогічного артистизму, навіть мистецтва.

3. Викладач своїм прикладом спілкування пропонує культурну норму взаємин і тим самим формує в майбутнього фахівця комунікативну компетентність.

Професійно-педагогічне спілкування сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей. Воно формує духовний світ студента та презентує модель його майбутньої професійної поведінки, є сферою реалізації викладачем своїх сутнісних сил через процес персоналізації, «транслявання» свого «Я» на особистість студента. Спілкування з викладачем допомагає студенту самоствердитися в новій соціальній ролі «студента» і «майбутнього фахівця». Воно сприяє формуванню соціально-професійного аспекту його «Я-концепції», коригує самооцінку та визначає перспективи особистісного зростання в навчально-професійній сфері. Саме через педагогічне спілкування в студентів виникає мотив самоосвіти й професійного самовиховання, бажання брати участь у науково-дослідній роботі.

Проблемі комунікативної компетентності приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні вчені в галузі педагогіки і психології: О.О. Аршавська, І.А. Воробйова, Н.І. Гез, Т.І. Дементьєва, Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, М.М. Заброцький, Д.І. Ізаренков, О.В. Касаткіна, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, І.Р. Максимова, А.М. Москаленко, Р.П. Мільруд, С.В. Петрушин, Л.О. Савенкова, Ю.П. Федоренко, Ю.С. Федоренко, Л.Л. Хоружа, S. Blum-Kylka, M. Canale, K. Korhonen, E. Levenstone, S. Savignon, M. Swain, E. Tarone.

Процес професійно-педагогічного спілкування включає такі етапи (за В. О. Кан-Каликом):

- 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування зі студентом або групою (прогностичний етап);
- 2) організація безпосереднього спілкування в момент початкової взаємодії (“комунікативна атака”);
- 3) управління спілкуванням під час педагогічного процесу;
- 4) аналіз ситуації минулого спілкування та його моделювання на майбутню діяльність.

Щоб спілкування було конструктивним (а не деструктивним) на кожному етапі, викладачеві треба володіти психолого-педагогічною культурою спілкування, а саме:

- знати психологію студентського віку та особливості конкретної студентської аудиторії;
- об’єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно відгукуватися на них;
- уміти швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації і динамічного впливу), залучати до активної роботи всіх студентів;
- вибирати такий спосіб своєї поведінки, який найкраще б відповідав особливостям і психічному стану студентів;
- володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, організації діалогічної взаємодії;
- своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;
- аналізувати процес спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії.

Глибокі мовні знання, вміння відчувати свого співрозмовника, орієнтуватися в ситуації, підібрати єдине доречне слово – це той фундамент, на якому тільки й

можливе професійне формування комунікативних здібностей майбутніх працівників галузі охорони здоров'я.

Бажання діяти, творити виникає у колективі, де панує щире, доброзичливе, вимогливе, відповідальне слово.

Усі зусилля допомогти пацієнтові можуть бути зведені нанівець, коли під час спілкування з медичним працівником хворий відчуватиме неухважність, нетактовність, грубість, байдужість.

Спільною метою спілкування медика будь-якого рангу з пацієнтом є перемога над недугою, тому спілкування вимагає від працівників галузі охорони здоров'я певних зусиль, нервових витрат, щоб залишатися доброзичливим, терпимим, і таким чином, подолати у пацієнта тривожність, дратівливість, виснаженість, страх.

Активними сучасними педагогічними технологіями для формування і розвитку комунікативних знань, умінь та навичок майбутніх медичних працівників є використання в роботі викладача української мови (за професійним спрямуванням) таких методів, як: «Мікрофон», «Карусель», «Знайди помилку», «Різнокольорові капелюшки», «Асоціативний купець», «Рекламна пауза», експрес-опитування, вправи на концентрацію уваги, складання діалогів та полілогів, монологи пацієнта чи медсестри, фельдшера, лікаря.

Приклад 1. Монолог М.І. Пирогова «Мій шлях» – розповідь про біографію відомого лікаря, вченого, педагога, побудована тільки із цитат з його наукових праць.

Приклад 2. Монолог Матері Терези про своє життя.

Приклад 3. Монолог пацієнта, хворого на СНІД – «...І живим, і ненародженим...»

Такі вправи дають значні можливості студентам збагатити лексичний запас слів, розвинути комунікативні вміння та навички, спонукають замислитись над сенсом свого життя.

Допомагає підсумувати інформацію, визначити головні ідеї, думки, найчастіше використовується під час заключного

етапу уроку такий метод, як складання сенкану («п'ятиряддя»).

Сенкан – це білий вірш, в якому синтезована інформація в стислому вислові з п'яти рядків (фр. cinq – «п'ять»). Студенти на уроках української мови працюють за таким алгоритмом складання сенкану:

1. Один іменник – назва поняття.
2. Два прикметники – описання поняття.
3. Три дієслова – визначення дії.
4. Фраза з чотирьох слів, яка виражає відношення до теми.
5. Одне слово (синонім до теми), в якому відображено зміст чи сформульовано висновок.

Приклад 1.

1. Медсестра.
2. Добра, милосердна.
3. Працює, доглядає, допомагає.
4. Медсестра – професіонал медичної галузі.
5. Мрія.

Приклад 2.

1. Життя.
2. Радісне, сумне.
3. Вирує, сміється, плаче.
4. Життя – найцінніший божий дар.
5. Щастя.

Стійке володіння нормами літературної мови забезпечує повноцінне спілкування мовою в її усному та писемному різновидах. Глибоке знання рідної мови є доброю основою для повноцінного відчуття себе, свого «Я» в професійній медицині.

Усне ділове мовлення не просто розмовне, рівень його культури залежить від умінь, навичок та прагнення вчитуватися, заглядати у словник, переробляти, шукаючи найкращого варіанта. З цією метою виконуємо ряд мовних вправ за методом «Вправний редактор».

Правильне спілкування, насамперед, передбачає вироблення у студентів ставлення до мови не тільки як до системи умовних знаків, але й як до духовної цінності,

найдорожчого духовного скарбу» (Панас Мирний). Як до психологічного, живого, рухомого явища закликав ставитися до мови І. Огієнко: «...це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного Я».

Невдалі вислови	Редагуємо
Стан захворювання давайте порівняємо з минулорічними показниками.	Стан захворюваності порівняймо з торішніми показниками.
Вести себе неґречно.	Поводитися неґречно.
На конференцію у залі зібралася більша половина слухачів.	На конференцію зібралося більше половини слухачів.
Хочу звернутися до Вас з проханням, в якому надіюсь...	Звертаюся до Вас з проханням, сподіваючись...
Пропозиції розглядалися.	Пропозиції розглянуто.

На заняттях української мови проводимо зі студентами дослідження про гнучке функціонування прийменника **по** в російській мові і справжнє прийменникове розмаїття в українській мові:

російською мовою	українською мовою
по делам	у справі
по желанию	за бажанням
по собственной воле	з власної волі
по моему мнению	на мій погляд
по требованию	на вимогу, за вимогою
по закону	згідно з законом
по почте	Поштою

Необхідно також звертати особливу увагу студентів на правильне написання та вимову числівників у мовно-часових формулах. На запитання: О котрій годині? слід надавати правильну відповідь:

- о пів на сьому;
- об одинадцятій;
- за чверть до сьомої;
- о сьомій;
- о пів на першу.

Мовлення в устах окремого мовця – завжди неповторне й виразно індивідуальне. Важливою ознакою його є присутність емоційного наповнення – це й інтонація, і манера викладу, і дикція, і погляд, і усмішка та відстань між учасниками спілкування. Вважається, що говорити легше, ніж писати. Однак, спілкуючись, напевно, кожен відчуває, як не просто донести думку, переконати, довести, чітко окреслити ту чи іншу проблему. Сірійський лікар Абуль Фарадж, який жив у XIII ст., звертаючись до хворого, говорив: «Нас троє – ти, хвороба і я. Якщо ти будеш з хворобою, вас буде двоє і я залишусь один – ви мене переможете. Якщо ти будеш зі мною, нас буде двоє, хвороба буде одна – ми її переможемо».

Повсякденне спілкування з пацієнтами, колегами вимагає від майбутніх медичних працівників глибоких мовних знань і високої культури мовлення. Кожен із студентів усвідомлює, що для повноцінного спілкування треба мати необхідний словниковий запас і вміти правильно будувати речення. Щоб розвинути ці комунікативні навички, на уроках варто проводити ряд мовних вправ: «Коректор», «Вправний редактор», «Мовний архітектор», «Четверте зайве»; створити кілька словничків типу: «Ахіллесова п'ята», де зібрано вправи на правопис медичних термінів з апострофом, м'яким знаком, спрощенням в групах приголосних, слова власні та загальні назви, «Словничок анатомічних термінів», «Словничок загальновживаних словосполучень», «Золота скарбничка мудрості».

Підготовка контрольних публічних виступів студентів перед аудиторією на 4-5 хв. за поданою тематикою допомагає подолати емоційне хвилювання, перебороти страх та вимагає глибоких, ґрунтовних знань щодо виконання таких завдань. Пропоную створити такі усні висловлювання: «Без ядра горіх ніщо, так само, як і людина без серця» (Г. Сковорода), «Народ без народності – тіло без душі» (К. Ушинський), «Чим я можу допомогти хворим, знедоленим, бідним». Цікавими є роздуми студентів, виклад думок, їх судження та перспективи вирішення поставлених проблем. Відрадно чути, що кожен з них готовий прийти на допомогу у біді, дарувати радість людям, захищати молодих і піклуватися про старих, знайти до кожного підхід, допомогти хоча б морально, вселити віру в

серце людині, просто бути поруч з людьми, яким потрібна допомога.

Заважають активно слухати такі **негативні комунікативні прийоми**:

- накази, команди, вказівки;
- погрози, застереження;
- повчання, нотації;
- логічні доводи, готові рішення;
- критика, осуд, звинувачення;
- приниження, глузування;
- умовляння та ін.

Ці бар'єри викликають бажання стояти на своєму або збуджують обурення, роздратованість, образу тощо.

Щоб навчитися розуміти співрозмовника, треба розвивати в собі *рефлексію*: об'єктивно оцінювати себе, критично ставитися до себе. Це дає можливість викладачу бачити себе очима студентів, полегшує йому знайти свої помилки, прорахунки, аналізувати причини їх виникнення («*Чому так сталося?*», «*Що не так зробив?*»).

Таким чином, у спілкуванні треба уважно вислуховувати аргументи співрозмовника, пояснення ним причин своєї поведінки, бути проникливим до змісту й мотивів повідомлення, вникати в проблеми, не бути упередженим, не поспішати з критичним і категоричним висновком. Інакше виникає взаємонепорозуміння – *смісловий бар'єр*, який веде спочатку до неповаги до викладача, а потім до небажання спілкуватися з ним.

Постійна робота зі студентами на уроках української мови (за професійним спрямуванням) над удосконаленням та збагаченням усного та писемного мовлення як основи загальноукраїнської культури є священним обов'язком кожного свідомого громадянина, який вважає себе інтелігентною людиною. Тільки та ділова людина, яка збагнула «секрети» професійної мови, прагне повсякчас вивчати її, може досягнути професійного зросту та стати успішною.

Одне з основних умінь педагога – розповісти про складне явище дохідливо, просто, чітко, послідовно. Культура професійної діяльності викладача вимагає від нього максимального терпіння, наполегливості, послідовності у діях, принциповості, поєднаних із тактовністю і гнучкістю, самодисципліною; педагогу необхідні й особливі морально-

психологічні якості: беззаперечна доброта та чуйність, повага до особистості, почуття власної гідності. Треба пам'ятати **золоте правило взаємин**: «Стався до людини так, як тобі хотілося б, щоб вона ставилася до тебе». Визнання досвідченим викладачем студента як особистості полегшує набуття останнім власного покликання, сенсу свого життя, поваги до пацієнта.

Саме високий рівень психолого-педагогічного культурного викладача вищої школи допомагає йому у спілкуванні зі студентською аудиторією та є умовою їх ефективної комунікації, співпраці та підготовки до професійної діяльності в сфері охорони здоров'я.

Отже, усвідомлення студентами значущості професійного мовлення у їхній майбутній фаховій діяльності вимагає використання сучасних педагогічних технологій, які стимулюватимуть їх комунікативну активність, впливатимуть на якість підготовки майбутніх медичних працівників у навчальному процесі та наступній професійній реалізації.

Література

1. Золотухін Г.О., Литвиненко Н.П., Місник Н.В. Фахова мова медика: Навчальний посібник для студентів вищих медичних навчальних закладів I-II рівня акредитації. – К.: «Здоров'я», 2001. – 232с.
2. Бондарчук Л.І. Культура ділового мовлення: Навчальний посібник. -Ж.: Видавництво «Волинь», 2008.– 121 с.
3. Мацько Л.І. Матимемо те, що робимо: До питання формування мовної культури/ Любов Мацько // Дивослово.– 2001. – 39.– С. 2-3.
4. Глущик С.В., Дияк О.В., Шевчук С.В. Сучасні ділові папери: Навчальний посібник для вищих та середніх спеціальних навчальних закладів. –К.:Видавництво А.С.К.– 2003.– 220 с.
5. Підгайна О.В. Українська мова: Словник-довідник. - Х.: Країна мрій.– 2008.– 125 с.
6. Біляєв О.М., Симоненкова Л.М., Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т. Українська мова: Підручник для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з української та російською мовою навчання.– К.: Освіта.– 2005.– 252 с.

РОЗДІЛ IV. АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сидорчук Н.Г., кандидат
педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки
(Житомирський державний
університет імені Івана Франка)

Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти

На сучасному етапі розвитку науки актуалізується проблема вивчення людини в усіх її різноманітних проявах. Переосмислення шляхів і перспектив розв'язання зазначеної проблеми стає можливим за умов формування нових наукових концепцій, пошук яких ведеться вченими різних країн. Однією із них є акмеологічний підхід, суть якого, за А. Деркачем, полягає у здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта, що набуває зрілості, коли його індивідні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках та опосередкуваннях, для того щоб сприяти досягненню його вищих рівнів, яких може досягнути кожний.

У зв'язку з досягнутим рівнем наукового знання необхідно розглянути проблеми акмеології з позиції її історико-філософського розвитку. З огляду на це варто звернути увагу на історичні передумови виникнення акмеології.

Роздуми про людину, про її місце у світі лежать в основі формування світогляду, який будувався у різні епохи. Формувалися різні структури розуміння і окремі історичні типи світогляду. Першими історично значущими формами були міф і міфологія, пізніше сформувався релігійний світогляд. У Європі і Азії в період з 2500 років виникли передумови для розвитку третьої філософської форми світогляду, яка спиралася не стільки на віру і почуття, скільки на розуми і знання. Як наукова форма, вона остаточно сформувалася, тільки до VII – VI ст. до нашої ери. Унаслідок цього, необхідно зупинитися на розумінні вершинності у кожному із названих типів світогляду.

Від початку культурного розвитку людства складалися уявлення про вдосконалення людини. Висувалися ідеї про те, що в розвитку індивіда є деяка вершина, точка вищого напруження, підйому, розквіту, розвитку будь-чого, вищий ступінь досконалості. Поняття вершини, розглядається з позиції трьох складових частин світогляду: міфологічної, релігійної і наукової.

Історичний розвиток і формування наукового знання характеризується трьома сходинками:

I ступінь – з VI по II століття до нашої ери, вершина грецькою називалася **акме** (AKME).

II ступінь – з II століття до нашої ери і по XVI століття нашої ери, вершина, як вища точка розвитку, на латині називалася *culminis* (кульмінація, точка вищої напруги) або *floruit* (розвиток), що розкриває поняття кульмінація як символ розквіту і цвітіння. Цей період відрізнявся наявністю двох понять вершинності (акме і кульмінація).

III ступінь – починаючи з XVI століття вершина, разом з першими двома поняттями, стає синонімом слова – *top* (вершина), у значенні зрілості як найвищого результату. Нове значення своїм корінням і понятійним апаратом завдячує грецькому слову *topos*, і ширшому поняттю топологія (від грецького *topos* – і – *logia*). У розумінні не лише, як розділ математики, але і як символ вершини, вищої міри, вищого ступеня, вищого максимального граничного рівня конкретного результату діяльності, а найголовніше активного початку в діяльності.

Усі три поняття розкривають багатогранну суть вершинності, з акцентом на досягненні максимального результату, через активний початок (героїчна людина). У сучасному трактуванні є три визначення вершинності:

Акме (акме) – символ: гора (вершина)

Кульмінація (culminis) – символ: квітка, розквіт

Top (top) – символ: зрілість, плід, вищий результат.

Історичні і філософські передумови стали основними чинниками становлення, формування і розвитку акмеології. Вони дозволяють розглядати "...історію, передусім, як деякого роду зміну або розвиток" [11, С. 3]. Пошук істини, пошук мудрості відбувався, спираючись не на авторитети жерців-

старійшин й інші незаперечні авторитети, а на "власний розум" на основі використання знань і досвіду, здобутих, у тому числі й іншим, творчим шляхом" [5]. Одним з базових елементів пізнання є вершини – "акме" накопичених знань – результат діяльності мислителів.

Історико-філософське обґрунтування вершинності розвитку розглядається як процес сходження до абсолютної мудрості, яка в цьому дослідженні розглядається як акме.

Таку точку зору розділяє цілий ряд науковців. Так, провідні психологи сучасності А. Петровський та М. Ярошевський підкреслюють, що розуміння досконалості розглядалося не лише великими філософами Аристотелем і Платоном, але і їх попередниками, оскільки "...за ними стояли покоління старогрецьких мудреців. Притому не лише філософів-теоретиків, але і практиків, натуралістів, медиків. Їх праці – це підніжжя вершини (С.Д. Пожарський)", що височіє у віках [1, с. 53] пізнання.

Розглянувши загальноісторичне значення акме, зупинимося на розумінні його суті як багатогранного поняття.

У другій половині ХХ століття бурхливо розвивалася наукова думка про закономірності розвитку людини, про шляхи досягнення досконалості та зрілості. На базі накопичених наукових знань, на стику соціальних і гуманітарних дисциплін сформувалася нова наука – акмеологія, що розглядає питання високого рівня розвитку особистості. Усе це дозволило уважніше придивитися до проблем досягнення максимальної досконалості людини, що базується на принципі вершинності. Оскільки "акме" в перекладі з грецького означає вершина, ми розглянемо це явище, як з точки зору поняття акме, так і з сутнісної оцінки цього соціального явища.

У цьому поняття акме розглядають як послідовний ряд досягнень людини на її життєвому шляху, підкреслюючи часовий аспект і кількісне акме в життєдіяльності людини, як вершину індивідуального і особистого розвитку людини на етапах життєдіяльності – дитинство, юність (ювеналогія), період дорослої людини (зрілість), період старості (герантологія), а також як досягнення вершин особою і соціумом (вдосконалення особистості в період

дорослості і зрілості; аналіз змін як процес вдосконалення, який відбувається у внутрішньому світі людини, відбивається в психіці і вивчається в комплексі з іншими науками про людину; як результат – досягнення вершин в соціальній і професійній діяльності).

Провідний акмеолог Н.В. Кузьмина, розглядаючи зазначене поняття підкреслює, що "...греки словом "акме" називали період віку в людському житті, коли з'являється зрілість усього, на що здатна ця людина, коли розвернулися, розцвіли і на вершині своїх здібностей знаходяться її сили" [2, с. 11].

Аналогічну точку зору поділяє й інший відомий акмеолог О.О. Бодальов, наголошуючи, що "акме" – це увесь ступінь дорослості людини, для якої характерні його фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість. [4, с. 300]. Він відзначає й, що "...термін акме вживається також ще в одному значенні піків і оптимумів, яких людині вдається досягти у своєму розвитку на різних вікових сходинках". [9, с. 5].

О.О. Бодальов також розглядає "акме" як "...багатовимірний стан людини, який хоча й охоплює значний часовий проміжок її життя і завжди показує, наскільки вона стала громадянином, фахівцем-трудівником в якійсь певній галузі діяльності, але не є статичним освітою, а навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативною і мінливістю" [7, с. 5].

Дослідник А.Д. Бейсман з історичної точки зору зазначає, що це поняття "...походить від старогрецького "акме", що походить, від слова "axis" ("вістря") і що означає: "вища міра будь-чого, забарвлення, квітуча пора"; "en akmu einal" (бути в акме) означає: "бути в повному кольорі, на вищому ступені розвитку...". [8, с. 40-40].

За Ю.О. Гагіним, грецьке походження цього поняття "... (гр. акме – вища міра будь-чого, вершина, квітуча сила, досконалість + logos – слово, мова, вчення) – наука про досягнення вершин людської якості в людині, опанування досконалістю, в т.ч. в обраній професійній діяльності..." [2, с. 41; 1, с. 23].

Флоренський П.О. доводить, що "акме" – "вершина у

зв'язку з розглядом поняття форми в чотиривимірному просторі. Не лише людина має акме, але і тварини і рослини. Усяка річ має своє цвітіння, час найбільшого пишного свого розвитку, своє "акме", коли воно особливо повно й особливо цілісно представляє себе, в чотиривимірній цілісності" [3, С. 40].

Поняття "акме", окрім історичної характеристики, розглядається і з психологічної точки зору. О.О. Бодальов підкреслює "...вищий для кожної людини рівень розвитку його фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі у взаємодії діє таким чином, що вона домагається найбільшого результату, проявляючи себе як індивід, як особа і як суб'єкт діяльності..." [7, с. 40].

Дослідник І.П. Волков відмічає, що "акме" в професійно-спортивній діяльності – "...це видатний офіційний результат, рекорд, перемога спортсмена..." [6, С. 82].

Взаємозв'язок акмерозвитку, як "...вершини в життєдіяльності людини, доцільно розглядати як певне рангове місце в тому або іншому співтоваристві (етносі) в певний часовий проміжок" [5, С. 51].

В.П. Бранський "...відмічає акме – "вершина досконалості і могутності"..." [3, С. 9].

А.О. Деркач "...підкреслює, що "акме" – "вищий для кожної людини рівень її розвитку, який припадає на певний відрізок її зрілості..." [1, С. 54].

Розглянувши характеристики поняття акме, підкреслимо таку його властивість як вершинність та проаналізуємо його.

У зазначеному контексті акме тлумачать як внутрішнє, загальне, відносно стійке пізнаване мислення основи явищ, і характеризують основною вершинною ознакою, що проявляється в наступних властивостях, які розкривають суть визначення акме:

- вища міра чого-небудь;
- вища міра розвитку;
- вершина, квітуча сила, досконалість;
- вершина, як зрілість усього;
- вершина досконалості в людині;
- вершина, як розквіт здібностей людини;
- вершина, як фізична, особистісна й суб'єктивна зрілість

людини;

- вершина в обраній професійній діяльності;
- вершина, як результат діяльності;
- вершина, як реалізація творчих здібностей;
- вершина досконалості і могутності.

Відбувається розширення поняття "акме" через якісно нове поняття – **topos**, яке включає перший і другий етап, як характеристику механічного руху від однієї точки до іншої, де символом руху є гора, так і аналіз акме вершинного розвитку в біології і фізіології людини, коли акме наповнюється новою суттю й сприймається як кульмінація, цвітіння, розквіт людини, що досягла конкретного результату (**символ – плід, як характеристика зрілості**).

"Акме" з топологічної точки зору включає два попередні поняття і додаткову характеристику – соціальну зрілість індивідуума і соціуму на різних територіях.

Акмеологія як інтегративна наука нової галузі знань людинознавства зумовила зародження нових акмеологічних напрямів, зокрема педагогічної, шкільної акмеології.

Шкільна акмеологія — це наука про саморозвиток зростаючої людини як суб'єкта життєдіяльності в освітньому просторі школи.

Актуальність акмеологічних концепцій шкільної освіти обумовлена низкою причин. Основною серед них є та, що **лише поодиноким людям вдається реалізувати (без особливої сторонньої допомоги) закладений в них внутрішньоособистісний потенціал розвитку**. Згідно з дослідженнями Н.В. Кузьміної, професіоналами високого класу стають близько 5 % тих, хто зайнятий у певному виді професійної діяльності. У решти успіхи незначні. Невміння або нездатність реалізувати себе на творчому рівні в професійній діяльності негативно впливає на рівень самооцінки, особистісну сферу життя й навіть здоров'я, фундаментальні основи яких закладаються ще в дошкільному, у шкільному та юнацькому вікових періодах.

Низький рівень самореалізації особистості пояснюється також невідповідністю якості освіти

сучасним вимогам; знаннева парадигма освіти не може забезпечити «життєвість знань» (за твердженням психолога В. Зінченка, знання «розсипаються як горох»). За таких умов учні вивчають науки «для науки», а не для побудови власної стратегії життя.

Майже в усіх країнах освіта сконцентрувала свої зусилля на трансляції з покоління в покоління досить вузьких, фрагментарних, технократично зорієнтованих знань, умінь і навичок.

Поза її межами так і лишається формування цілісної картини матеріального та духовного світу, визначення молодого людиною свого місця й ролі в ньому з метою найповнішої самореалізації на основі принципів природовідповідності й природодоцільності.

На фоні соціальної девальвації знань і престижу освіти знижується мотивація учнів до високоякісної освіти, яка б забезпечила високу якість життя. Згідно з даними, представленими В. Максимовою, кореляція між рівнем навченості та розвитком інтелекту учня становить лише 33 %, до складу учнів із високим рівнем навченості (відповідно до навчальних програм) потрапляють й учні із середнім і навіть низьким рівнем розвитку інтелекту (за Д. Векслером). У свою чергу серед дітей із середнім і навіть низьким рівнем розвитку інтелекту спостерігається високий рівень його реалізації. Це саме простежується і в українській системі освіти, про що свідчать результати міжнародних досліджень (TIMS, PISA).

Низький рівень самореалізації особистості визначається також відсутністю технологій розвитку життєтворчості кожного учня з огляду на здібності, задатки та внутрішньоінтенційну спрямованість; переважне використання репродуктивних технологій у шкільній освіті; недостатня розробленість акметехнологій, зорієнтованих на розвиток творчого мислення і дії.

У ході застосування акмеологічного підходу важливого значення набуває професіоналізм учителя. Учитель-акмеолог – людина духовно, професійно та соціально зріла. Саме ці три компоненти і вирізняють учителя-акмеолога. Крім того, йому аластиве й володіння акметехнологіями, здатність правильно

спрямовувати вплив акмеологічного освітнього простору. Акмеологічний простір – це не даність, це те, що ми створюємо самі у своєму навчальному закладі. Кожен педагог у школі створює свій акмеологічний простір, який впливає на розвиток, виховання дітей. Такий простір є визначальним у впливовості педагога на вихованців, особливо старшокласників [5]. Спільна праця вчителя й учня веде до успіху всіх суб'єктів і заклад загалом.

Предметом шкільної акмеології є:

- соціально зрілий випускник, готовий до самовизначення;
- взаємодія суб'єктів педагогічного процесу в цілісній системі освіти, саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу засобами освітньої діяльності в школах нового типу, що забезпечують підвищений рівень освіти.

Завданнями шкільної акмеології є:

- дослідження залежності між рівнями досягнутих результатів діяльності та способами розв'язання поставлених завдань, виявлення факторів, що забезпечують певний результат індивідуального розвитку вчителя та учня;
- моделювання педагогічних систем і стратегій для досягнення вершин індивідуальної, групової та колективної навчально-пізнавальної діяльності учнів і професійної діяльності вчителів, їхньої творчості;
- дослідження розвитку людини на всіх рівнях навчання в школі.

Для шкільної акмеології провідними є ті категорії та наукові поняття, що відбивають якісні характеристики розвитку людини й освітніх систем: зрілість (шкільна, соціальна, особистісна, вікова, професійна), професіоналізм, успіх, досягнення, висока мотивація досягнень, інтеграція, продуктивність тощо.

Шкільна акмеологія як наука розвивається в трьох основних напрямках: методологія й теорія, практична акмеологія (розвиток освітніх систем і людини в їхніх умовах), акметрія (вимір якості розвитку).

Одне із завдань практичної акмеології – розробка й реалізація на практиці акмеологічної концепції школи в сучасних умовах освіти. Ідея акмеологічної школи відповідає

Національній доктрині освіти України, що визначає головними завданнями розвиток творчих здібностей учнів і створення умов для розвитку особистості учнів загалом.

Акмеологічна школа – це школа цілісного і стійкого розвитку людини на духовно-моральній основі.

Основні ознаки акмеологічної школи полягають у таких положеннях:

1. Мета школи – цілісний розвиток особистості.
2. Наявність у школі акмеологічного середовища, атмосфери прагнення до успіху, творчості.
3. Наявність акмеологічної концепції виховання, мета якого – формування життєвої стратегії стійкого розвитку особистості й індивідуальності.
4. Акмеологічна позиція вчителя як показник його професійної зрілості.
5. Людинознавство як суть змісту загальної середньої освіти.
6. Запровадження акмеологічних технологій – технологій забезпечення успіху.
7. Акмеологічна забезпечення педагогічного процесу – системна діагностика, реалізація технології акмеологічного супроводу учня на сходах навчання.
8. Акмеологічний рівень діяльності педагогічного колективу.
9. Взаємодія з батьками як суб'єктами педагогічного процесу.
10. Школа розвитку, творчості, успіху.

Особливості акмеологічних технологій обумовлені внутрішньою установкою суб'єкта на розробку та впровадження. Об'єктом технологізації стають особистісні зони розвитку людини, способи й засоби життєдіяльності, професійного становлення.

Структура акмеологічних технологій може бути представлена в такий спосіб:

- мета та завдання технології;
- методологічна основа;
- принципи розробки;
- умови технологічного процесу;

- аналіз конкретної ситуації;
- характеристики суб'єкта й об'єкта технології, особливості їхньої взаємодії;
- етапи, прийоми (стратегічні, тактичні) досягнення мети;
- способи прогнозування результатів;
- упровадження.

«Основне завдання акмеологічних технологій — сформулювати та закріпити у самосвідомості особистості затребувану необхідність у самосвідомості, саморозвитку й самореалізації, що дозволяють спеціальними прийомами та техніками самоактуалізувати особистісне та професійне "Я"».

До акмеологічних можна віднести такі технології:

- ігрові (дидактична гра, технології ігромоделювання);
- технології психоконсультування;
- тренінгові технології;
- технології розвивального навчання;
- технологія особистісно зорієнтованого навчання;
- метод проектів.

Аналіз реалізованих у школі акмеологічних технологій.

Для школи важливою є кожна із зазначених вище технологій. Активне вивчення й апробація кожної з них ведуться в Росії та Україні. Ігрові технології та технологія розвивального навчання апробуються в початкових школах, використовуються вчителями основної та середньої школи при підготовці та проведенні нетрадиційних уроків, елективних курсів, занять за системою додаткової освіти.

Дидактичні ігри кардинально змінюють технологію навчання. Суть їх полягає в тому, щоб розбудити пізнавальну активність дитини, сприяти становленню самостійності в мисленні й діяльності. Навчальна дидактична гра — варіативна форма організації, що динамічно розвивається, цілеспрямованої взаємодії всіх її учасників при педагогічному керівництві з боку вчителя. Суть цієї форми складає взаємозв'язок імітаційного моделювання та рольової поведінки учасників гри у процесі розв'язання типових

навчальних задач досить високого рівня проблемності. Гра розкриває особистісний потенціал дитини: кожний учасник демонструє свої власні можливості окремо й у спільній діяльності з іншими учасниками. Дитина виступає творцем не тільки ігрових ситуацій, а і власної особистості, вирішує питання самоврядування, знаходить шляхи та засоби оптимізації своєї діяльності, виявляє свої недоліки та вживає заходи для їх усунення, вчиться переборювати психологічні бар'єри у спілкуванні з різними людьми, удосконалює якості своєї особистості.

При організації навчальної діяльності в технології розвивального навчання Д. Ельконіна-В. Давидова основним об'єктом уваги виступає психологічний механізм цієї навчальної діяльності, тобто усвідомлення учнями процесу навчання. Результатом цілеспрямованої роботи з організації навчальної діяльності учнів, відповідно до теорії розвивального навчання, має постати здатність, яку школярі здобувають, послідовно, самостійно й усвідомлено організовувати всі компоненти діяльності, тобто ставати суб'єктом діяльності. Ігрові й розвивальні технології сприяють розвитку в учнів ключових компетентностей, особистісних якостей, що врешті-решт впливає й на якість освіти. Важливе значення має проведення моніторингу з метою виявлення психологічних особливостей учнів (особливості уваги учнів, продуктивність їхньої уваги тощо).

Не менш значущим у контексті акмеологічної теорії є технологія, що отримала назву "метод проектів", що спрямована на орієнтацію діяльність учнів на самостійну роботу, розв'язання певної проблеми, що передбачає використання різноманітних методів, засобів навчання, інтегрованих знань і вмінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей. Для успішної реалізації методу проектів необхідні такі умови: наявність значущої проблеми та задачі; практична, теоретична й пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, групова, колективна) діяльність учнів; структурування

змістовної частини проекту; використання дослідницьких методів.

Тренінгові технології та технології психоконсультування актуальні в роботі шкільного психолога й кожного класного керівника. До навчального плану введено валеологічні та психологічні курси ("Психологія спілкування", "Практикум із психології"), необхідні для вдосконалення учнів.

Професійний феномен акме можна виявляти та прогнозувати (діагностика); моделювати (конструювання еталона); простежувати у становленні й розвитку (корекція). Багатомірний феномен акме є образом-еталоном інтелектуальних, емоційно-почуттєвих, вольових, комунікативних характеристик людини та складових її здоров'я. Оптимальним результатом гуманітарно-технологічного розвитку й інтегрованим вираженням професійного акме є феномен конкурентоспроможності.

Конкурентоспроможна людина – це фахівець (у нашому випадку – випускник школи), який має явні переваги порівняно з іншими фахівцями завдяки особистісному та професійному потенціалу. Вона здатна витримувати конкурси, вибори, умови середовища, що змінились, переборювати перешкоди, домагатись успіху в житті, професійній сфері, закріплювати цю успішність у свідомості інших людей і робити свої дії певною нормою для інших. У конкурентоспроможного випускника добре розвинені адаптаційні та технологічні здібності. Детермінантами конкурентоспроможності є інтелектуальні, емоційно-вольові, комунікативні переваги та складові здоров'я дитини.

Діяльність класного керівника, який працює у випускному класі, будується з урахуванням акмеологічних принципів і спрямована на формування у випускників навички побудови індивідуальної професійної й особистісної траєкторії розвитку. Цьому значною мірою сприяють дані моніторингових досліджень, що допомагають класному керівнику коректувати свою діяльність. Використання акме-технологій дозволяє запропонувати механізм проектування, створення власної професійної й особистісної діяльності, це

цілеспрямований процес, завдяки якому учень усвідомлює чіткі перспективи своєї майбутньої професії.

Акме-технології спрямовані на формування мотиву самоствердження. У зв'язку з цим пріоритетним для вчителя й керівника стає проблема розвитку навчальної мотивації учнів. Більше того, проведені дослідження свідчать, що учні старших класів, маючи високу мотивацію, далеко не завжди реалізують названі мотиви в навчальній діяльності. Менше половини учнів прагнуть до навчального успіху, для інших рівнозначними стають прагнення до успіху й попередження невдачі. У переважної більшості учнів зовнішні та внутрішні мотиви виражені однаковою мірою, при цьому навчальні мотиви в поведінці реалізуються досить рідко. Саме акме-технології допоможуть учням пізнати себе, свій внутрішній світ, усвідомити себе частиною соціуму.

Успішність соціалізації залежить від ціннісних орієнтацій і відносин, що складають ядро особистості. Багато в чому вона визначається запасом набутих у школі знань, умінь і навичок, що будуть характеризувати дитину як суб'єкт діяльності. Кінцевий результат використання акме-технологій – стійка здатність до самостійного вибору, самовдосконалення, самореалізації в мінливих соціокультурних умовах.

Управління проектувальними вміннями вчителів. Професійне становлення й розвиток педагога неможливі без сформованих проектувальних умінь. Професіоналізм учителя визначається його здатністю до діагностики, прогнозування й моделювання педагогічного процесу, інакше кажучи, рівнем володіння проектувальними вміннями. Учитель акмеологічної школи повинен бути дослідником, для якого надзвичайно важливими є аналітичні здібності, вміння визначати цілі та завдання своєї діяльності, планувати методичну роботу (з урахуванням особливостей науково-методичної діяльності школи, потреб суб'єктів освіти та реальних можливостей освітньої установи), уміння формулювати прогнозовані результати та коректувати свою діяльність на основі результатів педагогічного моніторингу.

Проектувальні вміння необхідні вчителю-акмеологу для вибудовування свого професійного росту, визначення тих професійних вершин, досягнення яких буде сприяти підвищенню педагогічної майстерності та якості освіти.

Першою й однією з найбільш важливих складових проектувальної культури вчителя є цілепокладання. Постановка людиною скільки-небудь значущих життєвих цілей потенційно містить у собі елемент творчості. Однак реалізувати цей потенціал можуть далеко не всі люди. Із цієї точки зору їх можна певною мірою умовно розділити на три категорії.

Перші – це ті, хто схильний пасивно чекати, що значущі цілі будуть для нього придумані та нав'язані ззовні. Протилежність цій групі складають ті, хто віддає перевагу особистісно значущим цілям самостійно знаходити та вільно вибирати. Природно, що між цими смугами існує досить велика проміжна група, що володіє якостями і першої, і другої, але переважно вибирає цілі із заданого ззовні стандартного переліку. Дійсно, здатність до творчості – ще одна складова професійної культури вчителя акмеологічної школи.

Наступними за ступенем значущості слід виділити аналітичні й рефлексивні вміння вчителя, при чому тут маються на увазі не тільки вміння аналізувати проведений чи побачений урок, уміння вчителя коректувати свою діяльність на уроці залежно від ситуації, але й уміння узагальнювати свій педагогічний досвід, визначати найбільш перспективні й особистісно значущі для методичного самовдосконалення теми. Від ефективності методичної роботи (включаючи психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу) безпосередньо залежить результативність педагогічної праці, тобто якість освіти.

У зв'язку з цим цілком доречно говорити, що сформовані в учителя проектувальні вміння є необхідною умовою для їх ефективного розвитку і в учнів, причому не тільки на старшому ступені, а і в учнів основної та почасті початкової школи.

Таким чином, високих результатів у навчанні, вихованні й розвитку школяра можна досягти тільки тоді, коли педагогічний вплив на нього спирається на всебічне вивчення його особистості, на системну діагностику його розвитку як людини. Розвиток, виховання, навчання й збереження здоров'я людини здійснюються у взаємозв'язку на кожному щаблі безперервної освіти: сім'я, дошкільні установи, школа, система додаткової освіти. Таким чином акмеологічне забезпечення педагогічного процесу – необхідна умова підвищення його якості в сучасній школі.

Література

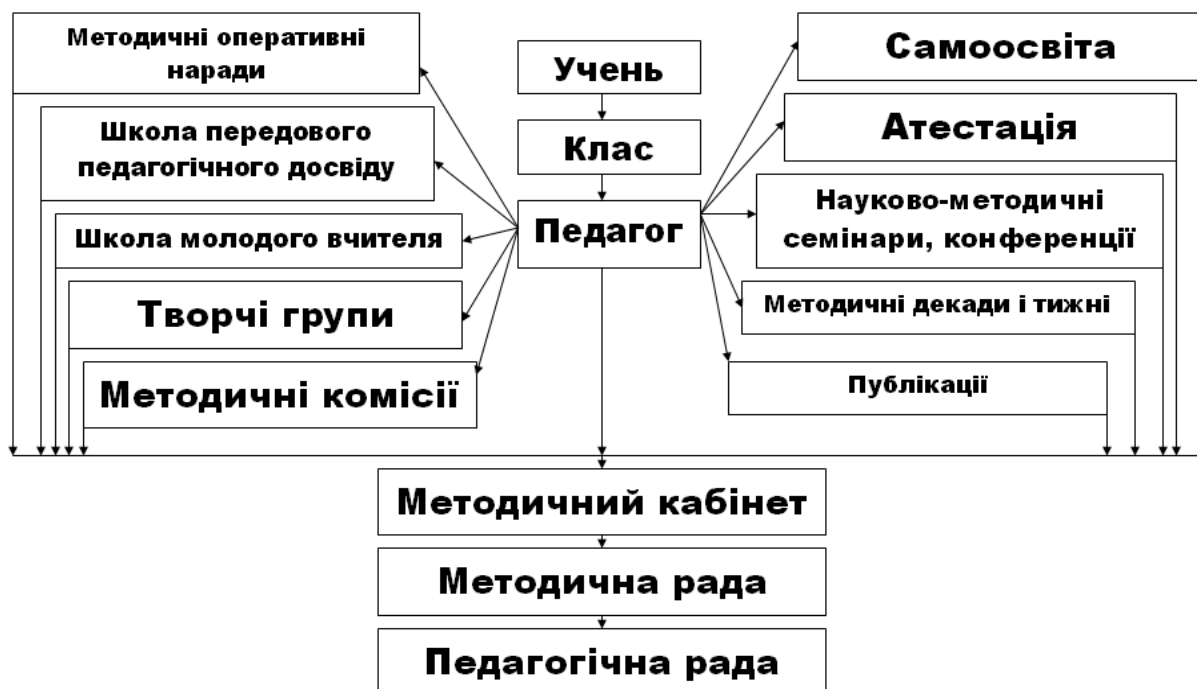
1. Гагарин А.В., Глазачев С.Н. Экологическая акмеология: педагогическая адаптация: Учебное пособие. М., 2012.
2. Маркс, К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1 / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 23. 900 с.
3. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
4. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. – М.: Флинта, Наука, 1998.
5. Акмеология 2000. Методические и методологические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, А.М. Зимичева. – СПб.: СПбААН, 2000.
6. Бодалев А.А. О предмете акмеологии // Психологический журнал. №5. – Т.14 -1993.
7. Бодалев А.А. Акмеология. – М.: РАГС., 2002.
8. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2001.
9. Ильин В.В. Философия и акмеология / В.В. Ильин, С.Д. Пожарский. – СПб.: Питер, 2003.
10. Логинова Н.А. Психологическая наука – дело всей жизни Бориса Германовича Ананьева / Н.А.Логинова // Санкт-Петербургский университет.– 2007. – №14. – С.2-5.
11. Мифологический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1991.
12. Лосев А.Ф. Античная философия. Истории. – М., 1977.
13. Новейший философский словарь. – Минск, 2003.
14. Управление качеством / Под ред. Квитко А.В. – М.: МЭСИ, 2005.
15. Словарь Античности. – М., 1992.

Дорошко М.В., спеціаліст вищої категорії, директор Житомирської міської гімназії № 3,
Удовкіна С.С., заступник директора з науково-методичної роботи
(Житомирська міська гімназія № 3)

Якісний результат роботи з обдарованою учнівською молоддю як наслідок упровадження інноваційних технологій

Сьогодні однією з важливих якостей педагога, умов успішності як професіонала є його готовність до інноваційної діяльності. Джерела готовності до інноваційної діяльності осягають проблематику особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

Структура науково-методичної роботи Житомирської міської гімназії №3



Готовність до інноваційної педагогічної діяльності у вчителів Житомирської міської гімназії № 3 формується шляхом педагогічної практики, акумулюючи все накопичене під час опанування теоретичними знаннями за час навчання

у вузі, на курсах підвищення кваліфікації, освітніх тренінгах, шляхом самоосвіти. У навчальному закладі інноваційна діяльність педагогів розвивається шляхом створення цілісної системи науково-методичної роботи, методичних об'єднань, творчих груп, шкіл педагогічної адаптації, активізації внутрішньогімназійної методичної роботи, вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду як джерела інновацій.

Ефективність впровадження інноваційних технологій забезпечує структура методичної служби гімназії. Структурна модель методичної роботи побудована від учня до вчителя і втілює гасло «Від творчого педагога – до освіченого гімназиста».

У гімназії працює 7 методичних комісій, очолюваних творчими, відповідальними педагогами, справжніми майстрами своєї справи. Методичні комісії не лише об'єднують учителів за предметними циклами, а й розкривають різні напрямки роботи над проблемною темою – «Акмеологічні технології як засіб підвищення якості гімназійної освіти». Робота над цією проблемою підняла на більш високий рівень теоретичну підготовку кожного вчителя, надала чіткості, цілеспрямованості практичним заходам з різними категоріями вчителів, активізувала форми методичної роботи.



Акмеологічна модель Житомирської міської гімназії № 3.

Розробляючи акмеологічну модель гімназії, дійшли висновку: зусилля педагогічного колективу варто спрямовувати на забезпечення акмеологічного характеру освітнього простору, у центрі якого – плекання успішної людини, формування позитивної мотивації успіху.

Завдяки успішному запровадженню акмеологічних технологій щороку випускники нашого навчального закладу досягають високих результатів на ЗНО з більшості предметів. ЗНО у гімназії існувало ще від часів своїх витоків: у 2006 році 20 випускників брали участь у т.зв. пробному ЗНО, 2007 рік – усі випускники складали іспити ЗНО з української мови, та (на вибір) із математики або історії України й уперше отримали змогу використати отримані бали для вступу до вузів, з 2008 року випускники гімназії разом з усіма випускниками України беруть участь у зовнішньому незалежному оцінюванні. 2009 рік – за результатами увійшли до десятки кращих шкіл Житомирщини. За результатами ЗНО 2011-2012 навчального року ми знову в десятці найкращих навчальних закладів Житомирщини, а серед шкіл міста – на 6 місці. Проте з окремих предметів наш результат значно вищий: з української мови – другі серед закладів Житомира, з англійської мови і математики – на третьому місці, стовідсотковий показник якості маємо з французької мови. Навчальний заклад увійшов до рейтингу ТОП-100 кращих навчальних закладів Житомирщини за результатами ЗНО у період 2008-2012 рр., складеного Вінницьким регіональним центром оцінювання якості освіти, у якому зазначено, що випускники нашої гімназії показували високі результати з української мови та літератури, англійської мови, математики, історії України.

У гімназії створюються усі можливі умови для розвитку інтересів і нахилів кожної дитини. Активно стимулюється творче вдосконалення учнів. Для цього гімназія пропонує учням факультативи і спецкурси, організовано роботу гуртків вокального, театрального мистецтва та спортивних секцій. При методичному кабінеті створено банк даних обдарованих дітей, який нараховує 120 гімназистів (близько 14% учнів).

Оскільки педагогічний колектив прагне, щоб у гімназії панував культ знань, то закономірним є щорічне зростання кількості учнів-переможців предметних олімпіад (див. табл. 1).



Таблиця 1. Кількість учнів ЖМГ № 3 – переможців предметних олімпіад.

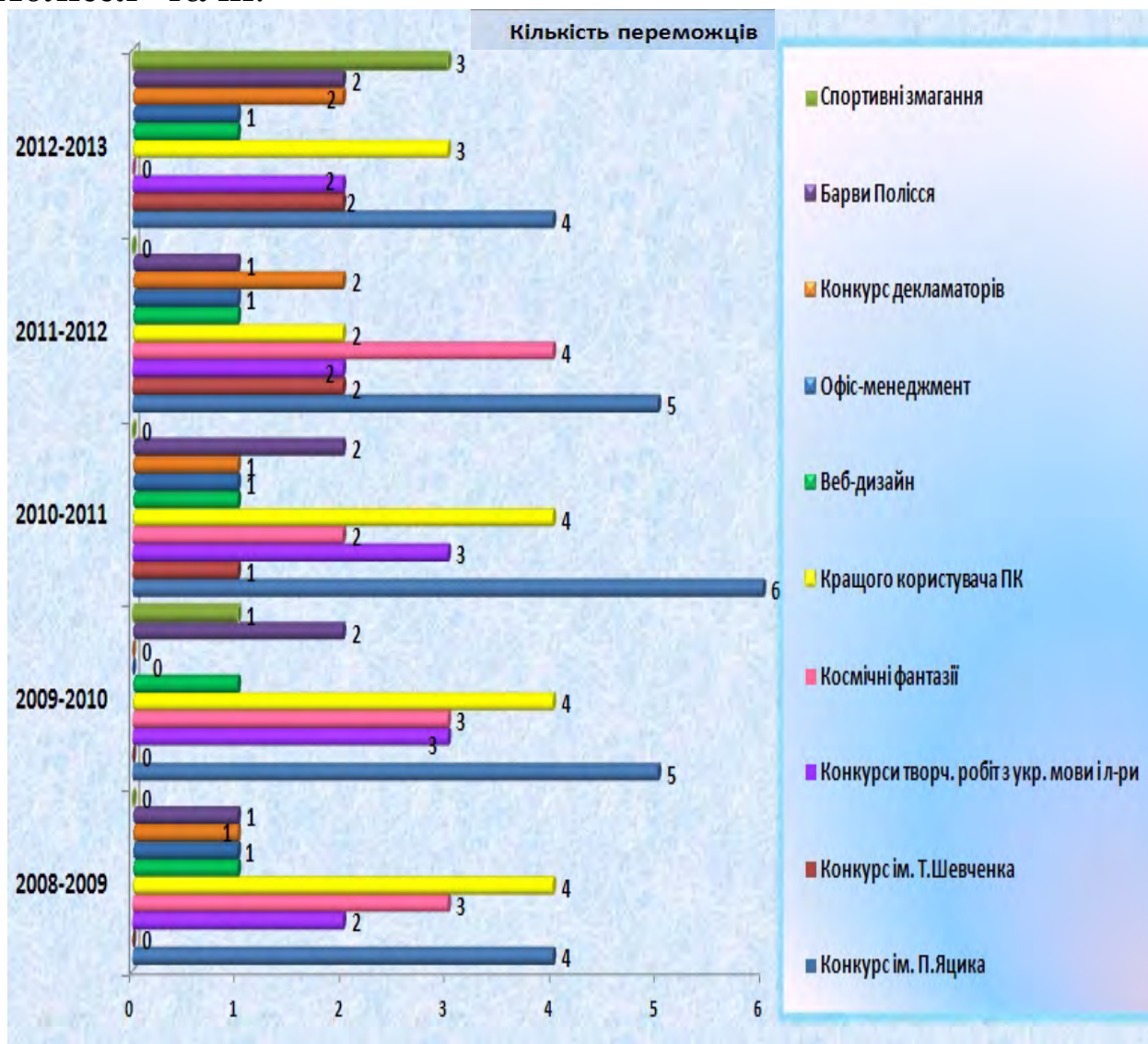
Розвитку творчих здібностей сприяє участь дітей в роботі Малої академії наук. Лише за п'ять останніх років юні дослідники здобули 22 призові місця на міському етапі конкурсу-захисту наукових робіт МАН, шестеро здобули перемогу на обласному етапі, маємо також переможця всеукраїнського рівня і тринадцятьох переможців універсиади МАН при Київському міжнародному університеті.

Навчальний рік	Кількість переможців		
	Міський етап	Обласний етап	Всеукраїнський етап
2008-2009	6	1	-
2009-2010	4	1	-
2010-2011	3	2	1
2011-2012	4	1	-
2012-2013	5	1	-

Таблиця 2. Кількість учнів ЖМГ № 3 – переможців конкурсу-захисту наукових робіт в МАН.

Активно відгукуються гімназисти на участь у предметних конкурсах і турнірах. Щороку учні стають

переможцями міського, обласного і всеукраїнського етапів конкурсу знавців рідної мови ім. П.Яцика, Всеукраїнського мовно-літературного конкурсу ім. Т.Шевченка, конкурсів «Найкращий відгук на сучасну прозу», конкурсів з інформатики, декламаторів сучасної поезії, «Космічні фантазії» (різні номінації), «Світ очима дітей», «Барви Полісся» та ін.



Таблиця 3. Кількість учнів ЖМГ № 3 – переможців предметних конкурсів.

Традиційною стала участь гімназистів у Міжнародних конкурсах «Кенгуру», «Левеня», «Puzzle», FLEX, «Лелека», «Соняшник», «Патріот», «Олімпус», Інтернет-олімпаді «Бобер». Важливо, що кількість і результативність учасників зростає з року в рік.

Таблиця 4.

Кількість учнів ЖМГ № 3 – переможців навчальних

Конкурс	Кількість учасників	Результативність 2011-2013 рр.
Історичний конкурс «Лелека»	144	2 учасників – «Золотий лелека», 30 учасників – «Срібний лелека», 34 учасники – «Бронзовий лелека»
Математичний конкурс «Кенгуру»	312	144 учасники – добрий результат
Міжнародний фізичний конкурс «Левеня»	114	53 учасника – добрий результат
Всеукраїнська гра з англійської мови «Puzzle»	409	1 учасник – I місце на всеукраїнському рівні, 5 учасників – III місце на регіональному рівні
FLEX	6	1 учасник - переможець
Кришталева сова	122	Результати очікуються
Соняшник	3	Результати очікуються
Патріот	7	Результати очікуються
Олімпус (математика)	32	1 учасник – золотий диплом, 5 учасників – добрий результат
Олімпус (німецька мова)	23	7 учасників – добрий результат
Гринвіч (англійська мова)	58	23 учасники – добрий результат

конкурсів.

Звісно, таких плідних результатів неможливо було б досягнути без самовідданої праці наших педагогів, адже талановитого учня може виховати лише талановитий учитель. У гімназії активно впроваджуються передові педагогічні технології:

Таблиця 5.

Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес ЖМГ № 3.

Назва та суть інноваційно і педагогічно і технології	Авторозробник	Колектив або особа, які апробовують (адаптують, впроваджують дану технологію)	Прогнозовані результати	Назва періодичного видання (посібника), де опубліковано досвід
Real-технології —	Н.В. Маслов Російська академія	Жуковська Н.В., вчитель	Швидке та якісне оволодіння	Матеріали до виставки «Сучасна

релаксаційно-активна методика викладання предметів, при якій етап релаксації (накопичення інформації, робота правої півкулі) чергується з етапом активності (тренування лівої півкулі: логіка, аналіз, синтез).	природничих наук	географії, Добровольська О.С., вчитель початкових класів.	учнями матеріалом завдяки мисленню образами.	освіта Житомира – 2010», вид-во ЖМГ № 3
Ігрові технології передбачають ігрове моделювання подій та явищ, що вивчаються, гра має чітко поставлену мету навчання і відповідний меті результат.	Л.С. Виготський і Й.Гейзенг, О.Пруцакова, В.С. Мухіна	Лазанюк М.В., Яворська І.А., Очківська С. Г, Нікурадзе Ю.Г – вчителі англійської мови.	Швидкий розвиток іншомовної культури учнів, використання, знань, вмінь та навичок на практиці, підвищення інтересу до вивчення іноземної мови.	Матеріали в збірнику гімназії «Від методики до практики», представлено му на виставці «Інноватика в освіті України 2010»
Проектні технології передбачають системне і послідовне моделювання тренувальн	Американський філософ Джон Дью, російський педагог С. Т. Швацький	Радчук І.М., вчитель зарубіжної літератури Сахневич О. П.Дзюба М.А. – вчителі	Набуття учнями попередніх знань, умінь та навичок як самостійного, так і колективного	Матеріали до виставок «Сучасна освіта Житомира – 2011, 2012», вид-во ЖМГ № 3

ого розв'язання проблемних ситуацій, що вимагають від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розроблення оптимальних шляхів їх розв'язання (проектів), їх неодмінний публічний захист та аналіз підсумків упровадження.		початкових класів, Кравчук Т.М. – вчитель української мови та літератури.	пошуку, постійну актуалізацію їх застосування, формування нового досвіду та розвитку необхідних психологічних якостей; розвиток творчих обдарувань учня та його самореалізації.	
Технологія критичного мислення пропонує набір конкретних методичних прийомів, які потрібні для використання в різних предметних галузях, видах та	Центр розвитку етики та виховання особистості Бостонського університету, США.	Удовкіна С.С. – вчитель української мови та літератури, Юдіна Я.І. – вчитель географії	Розвиток здатності учнів до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності, формування навичок учнів написання текстів різних жанрів.	-

формах роботи, розрахована не на запам'ятовування, а осмислений творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та її розв'язання.				
Мультимедійні технології в початковій школі передбачають використання мультимедіа для гармонійного інтегрування різних видів інформації. Інформативність електронних презентацій є ефективною за наявності не лише тексту і графіки, але й анімації,	Ю. Громова, І. Мураль, Л. Югова, О. Суховірський, В. Шакотько.	Шиліна Н.А., Давиденко Ю.Г. – вчителі початкових класів, Кравченко Л.В. – вихователь ГПД	Зростання якості навчання і виховання, підвищення інформаційної культури учнів; підвищення рівня обізнаності учнів щодо сучасних інформаційних технологій.	-

відео та звуку. Мультимедійні презентації надають можливості здійснювати віртуальну взаємодію користувача з об'єктами або процесами пізнання, які знаходять своє відображення на екрані.				
Комп'ютерно-дистанційні педагогічні технології, зокрема технології мережного навчання. Використовуючи сучасні телекомунікаційні засоби зв'язку той, хто навчається, отримує можливість	Джон Чемберс, голова американської корпорації Cisco Systems	Печенюк Л.М. – вчитель світової літератури	Розробка уроків зарубіжної літератури в системі дистанційної освіти.	-

дистанційного доступу і користування усіма комп'ютерними інформаційно-навчальними ресурсами навчального закладу. Той, хто навчається самостійно, організує своє навчання керуючись навчальними планами, програми та графіком навчального процесу відповідного закладу.				
--	--	--	--	--

В останні роки активізувалося впровадження в роботу ІКТ. Оволодіння вчителями основами інформаційно-комунікаційних технологій здійснювалось різними шляхами: під час навчання в педагогічних навчальних закладах; під час курсів підвищення кваліфікації в ЖОППО; шляхом самоосвіти; 52 педагоги пройшли навчання на курсах «Intel. Навчання заради майбутнього» і отримали сертифікати. Регіональними тренерами цієї програми є вчителі гімназії О.М. Крошка і Т.М. Кравчук. До речі, на базі навчального закладу навчання на курсах проходили не лише педагоги закладу, але і з інших шкіл міста. Гімназія стала одним із базових навчальних закладів для проведення

моніторингового дослідження “Стан впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах”.

Однією з форм роботи з педагогічними кадрами є проведення науково-практичних семінарів і конференцій. За 10 років існування гімназії на нашій базі було проведено понад 50 методичних семінарів міського, обласного, всеукраїнського рівня, 2 міжнародні конференції, відкриття і закриття конкурсу «Учитель року-2009», обласні етапи конкурсів «Учитель року» у номінації «Українська мова і література» – 2008 рік, англійська мова – 2011 рік, міський, обласний, всеукраїнський етапи конкурсу у номінації «Французька мова» – 2013 рік. Щороку ми організовуємо проведення міських олімпіад з історії, у 2008 – 2010 роках проходила обласна олімпіада з хімії. Протягом багатьох років на базі гімназії плідно працювали міські творчі групи учителів української мови та літератури, світової літератури, керівником останньої є вчитель Л.В. Венгровська. Окрім того, вчитель фізики М.Ю. Ігнатенко та вчитель історії Л.В. Тайгунова є керівниками шкіл професійної адаптації для молодих вчителів фізики та історії міста, які працюють на базі гімназії. Учителі гімназії є постійним членами журі предметних олімпіад і конкурсів усіх рівнів.

Педагогічний колектив докладав багато зусиль для того, щоб рівень заходів, проведених у рамках семінарів, конкурсів, олімпіад, був достойним високого звання гімназії, відзначався науковістю, організованістю і різноманітністю продемонстрованих педагогічних технологій. Приємно, що робота педагогічного колективу у цьому напрямку не один раз відзначалася подяками управління освіти, обласного інституту вдосконалення вчителів, облдержадміністрації, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Педагоги гімназії прагнуть до постійного самовдосконалення, про що свідчать результати участі в конкурсах фахової майстерності. Серед наших учителів – не лише учасники, а й переможці міських, обласних,

всеукраїнських конкурсів «Учитель року», «Класний керівник року», «Панорама творчих уроків».

Таблиця 6.

Результативність участі педагогів ЖМГ № 3 у конкурсах професійної майстерності.

Рік	Конкурс	Прізвище, ім'я, по батькові вчителя	Результат
2005	Учитель року, номінація «Початкові класи»	Давиденко Юлія Григорівна	Переможець обласного етапу
2007	Учитель року, номінація «Українська мова і література»	Імашева Світлана Павлівна	Диплом 3 ступеня міського етапу
2008	Учитель року, номінація «Зарубіжна література»	Слободянюк Олена Михайлівна	Диплом 2 ступеня Всеукраїнського етапу
2008	Учитель року, номінація «Географія»	Жуковська Наталія Володимирівна	Диплом 2 ступеня міського етапу
2009	Панорама творчих уроків, номінація «Урок зарубіжної літератури»	Венгровська Лариса Василівна	Переможець Всеукраїнського етапу
2012	Учитель року, номінація «Етика»	Ковальська Галина Степанівна	Переможець міського етапу
2012	Конкурс «Класний керівник року»	Соботович Олена Миколаївна	Переможець міського етапу

Відповідаючи на освітні запити суспільства, колектив Житомирської міської гімназії № 3 зорієнтував навчальний процес у русло гуманітаризації освіти, визначивши такі компоненти, які допомагають нашим учням поряд із засвоєнням змістової складової шкільних предметів формувати цілісну картину світу, поважати історико-культурні традиції як рідного, так і інших народів, рости освіченими патріотами рідної землі і виховувати в собі «людей світу». Педагоги нашого навчального закладу переконані: майбутнє освіти – за новітніми інноваційними технологіями, і це не просто вимога часу, а й органічна потреба самовдосконалення кожного нашого учителя.

Купрійчук Н.В., директор
Житомирської міської
гуманітарної гімназії № 23
імені М.Й. Очерета
Гуменюк В.А., заступник
директора з навчально-виховної
роботи Житомирської міської
гуманітарної гімназії № 23
імені М.Й. Очерета

Інноваційний досвід роботи Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 ім. М.Й. Очерета

Житомирська міська гуманітарна гімназія № 23 здобула статус закладу нового типу з 2000 року.

Педагогічний колектив, що нараховує 130 вчителів, – високопрофесійні таланти різноманітного освітнього простору. Освітній ценз викладачів надто строкатий. Учні та вчителі беруть участь у Міжнародних програмах «Партнери в освіті», «Обмін майбутніх лідерів», «Українсько-американські премії у викладанні англійської мови». Успішною є діяльність кафедри іноземних мов в Міжнародних грантах. Траєкторія закладу – академічна, гуманітарна, культурологічна.

Мета гімназії – сформувати високоінтелектуальну особистість, яка здатна бути конкурентоспроможною на ринку освітніх послуг.

Місія гімназії – створити максимально сприятливі умови для інтелектуального, духовного, фізично креативного розвитку дитини.

Концептуальними засадами інноваційної політики гімназії є:

- нова парадигма концепції розвитку: знання + дія = сила;
- креативні підходи до організації навчально-виховного процесу;
- розвиток творчої обдарованості особистості;
- продуктивно-діяльнісний підхід до реалізації нових технологій навчання;
- пріоритетними визнати акметехнології, що передбачають гуманістичний, демократичний, компетентнісний, технологічний, особистісно-зорієнтований підходи до навчання і виховання гімназистів;

- реалізувати рефлексивну, корекційну, соціально-мобільну, інноваційну, прогностичну, проєктувальну, моделюючу функції та комп'ютерно-інформаційну в системі координат уроку, орієнтовані на реалізацію ціннісних домінант навчально-виховного процесу гімназії;

- цільовий аспект Концепції спрямувати на плекання вільної інтерактивної особистості, що здатна взяти на себе відповідальність;

- на основі ціннісно-нормативного базису проєктувати й формувати модель успішної людини-учня.

Як заклад інноваційного типу гімназія виробила свою програму **«Концепція життєтворчості – стратегія розвитку»**, Координація зусиль педагогів зосереджена на дослідженні науково-методичної проблеми: **«Якісна освіта – освіта ХХІ ст.»** та її Модуля **«Життєтворчі компетенції особистості»**.

Оскільки гімназія 25 років поспіль є учасником Міжнародного проєкту «Асоційовані школи ЮНЕСКО», то зміст її діяльності проєктується в рамках досвіду освоєння проблем мистецтва життя в системі безперервної освіти. Результатом діяльності науково-методичних кафедр стали модульні науково-методичні проєкти:

- «Навчитися мистецтву пізнання». Модуль № 1
- «Навчитися мистецтву працювати» Модуль № 2
- «Навчитися мистецтву жити разом» Модуль № 3
- «Навчитися мистецтву жити» Модуль № 4.

Ми переконані, що розвиток особистості залежить від розвитку її життєвої компетентності та життєтворчості. Тому наступним етапом реалізації науково-методичної теми гімназії є її креативність, найвищий рівень продуктивності видів навчальної діяльності.

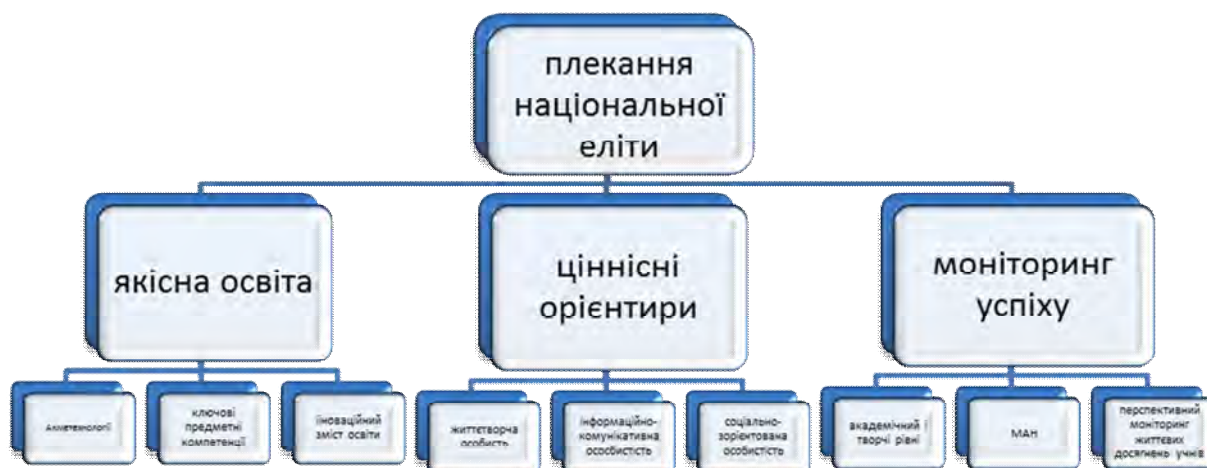
Інноваційними ознаками навчального закладу є поетапне впровадження технологій «Життєтворчості»:

1. Етап життєпізнання (забезпечується технологією критичного мислення).
2. Життєпередбачення (забезпечується технологією педагогічного конструювання й моделювання).
3. Життєвизначення (життєвим результатом етапу став життєво-навчальний проєкт).
4. Життєздійснення (результатом етапу стала технологія «Кейс» та «Портфоліо»).
5. Етап життєорганізації та життєвдосконалення (передбачає найвищий рівень життєвої компетенції).

Сьогодні наука пропонує багато підходів, концепцій і методів досягнення цілей: «Творча візуалізація» Шакти Тавайн, «Трансерфінг реальності» Вадима Зеленда, «Духовний вибір» Філіппа Михайловича, мотивуючі методи

досягнення цілей. До класичних наукових методів ми відносимо метод побудови дерева цілей – унікальний інструмент індивідуального планування, прогнозування, проектування, моделювання. Дерево цілей орієнтовано на саморозвиток, успіх, досягнення вершин. Формуючи основну ціль, ми постали перед дилемою: «Направо підеш..., а найліпше – потрапили в класичну ситуацію» Л. Толстого «Чому вчити?» і «Як вчити?» або треба дати відповідь на геніальне питання М. Чернишевського, яке залишатиме за собою право на існування у всі часи, у всі віки: «Що робити?» І згадали декілька класичних речей, перед тим, як створити дерево цілей виходячи з потреб інновацій у змісті освіти гімназії:

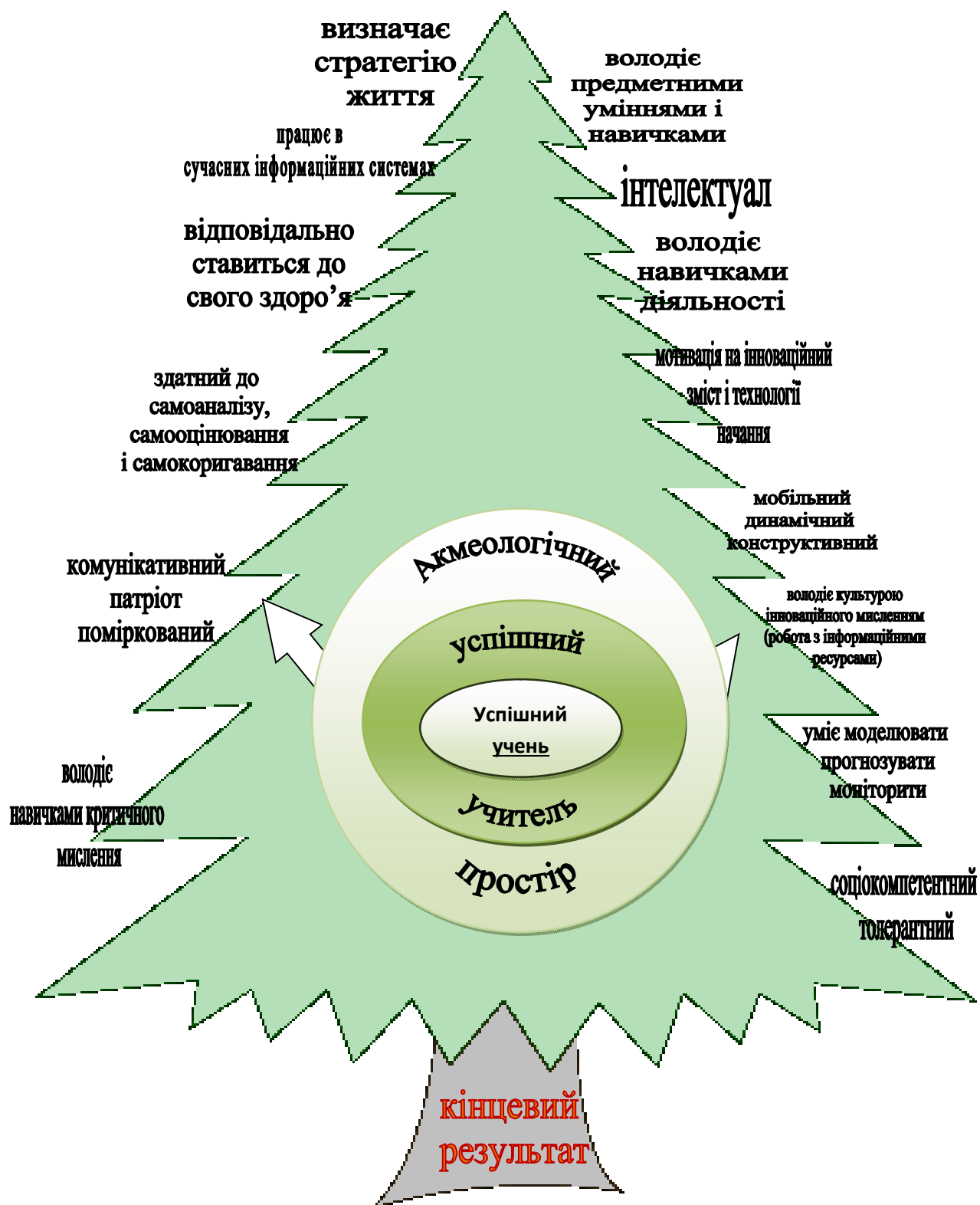
- цілі формуємо, виходячи з потреб освітнього середовища;
- пам'ятаємо про рівні ієрархії цілей: глобальна ціль і цілі нижчого рівня;
- цілі повинні бути конкурентними і деталізованими.



Вибір цілей – процес творчий. У цьому випадку використовуємо інтуїцію, аналіз попередніх досягнень, знання, досвід. Кожне дерево унікальне, і ми його вирощуємо під «певну ціль». Так ми створюємо власні потреби, виявляємо зв'язки, усвідомлюємо свою місію, ефективно використовуємо свій час.

За основу побудови «моделі» успішного учня беремо якості, що повинні бути сформовані відповідно до контексту філософії Життєтворчості.

Модель успішного учня і вчителя



Освітній процес у гімназії має три складові: зміст, технології навчання та оцінювання результатів. Концепція розвитку гімназії передбачає об'єднання цих складових єдиною ознакою – високою якістю освіти. Саме виходячи з поняття якості освіти як визначального фактору успіху, розглядаємо структурні компоненти якісної гімназійної освіти та функції педагогічної системи.

Педагогічна система – це сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям навчання та виховання дітей. Вони характеризуються відкритістю, складністю, динамічністю, цілесоціоспрямованістю та європейським контекстом змісту освіти, оскільки гімназія є активним учасником Міжнародного проекту «Асоційовані школи ЮНЕСКО» з 1985 року. В умовах модернізації освітнього простору гімназії структура педагогічної системи зазнала реформаторських змін і претендує на неометодику це:

- «Школа майбутнього»;
- «Союз реформаторів»;
- «Школа розвитку»;
- «Школа дипломатії»;
- «Школа ЮНЕСКО»;

Структурна модель освітнього простору гімназії розглядається як цілісна система підготовки та вдосконалення професійної майстерності педагогів, формування в них готовності до інноваційної діяльності, засвоєння нових навчальних програм, пошук оригінальних методик викладання усього, що вивело б учителя на шлях європейського розвитку освіти.

Структурна карта педагогічної діяльності закладу окреслює шлях неперервної педагогічної освіти через: засідання педагогічної ради; засідання науково-методичної ради; семінари, практикуми, дискусії, тренінги; великі і малі методичні сесії; активну взаємодію на засіданнях предметних

кафедр; «вищу школу дидактичної майстерності»; школи молодого вчителя; лабораторію нових технологій; навчання на базі ЖДУ; школу передового досвіду; педагогічний консиліум; ремісничі Майстерні та Майстер – класи; методичні предметні тижні; тематичні Дні у гімназії; декаду педагогічної майстерності атестуючих; режимні засідання кафедр; засідання клубу вчителів-експериментаторів; засідання атестаційної комісії; курсову перепідготовку; участь у міжнародному проекті ЮНСКО; самоосвіту; моніторинг рівня інноваційної культури вчителів у процесі роботи над науково-методичною проблемою.



Педагогічна практика протягом століть шукає шляхи узгодження між функціональною і структурованою педагогічною системами. Нині, як ніколи, виявляють себе в навчально-виховному процесі гімназії такі взаємопов'язані функції:

а) діагностична («вимірювання» знань, умінь, навичок, вихованість і розвиток учня, виявлення перемог і поразок)

б) орієнтаційно-прогностична (орієнтація на свідомий кінцевий результат, прогнозування ходу педагогічного процесу, наслідки застосування певних форм, методів, прийомів і засобів навч.)

в) конструктивно-проектувальна (конструювання, проектування змісту навчально-виховної роботи, добір способів та видів організації діяльності учнів).

г) організаторська функція (координування діяльності колективу, формування потреби в знаннях, виховання стійкого інтересу до навчання).

д) інформаційно-пояснювальна (діяльність вчителя базується на інформаційних процесах, глибоке знання предмета, глибина змісту, логіка викладу, яскраві деталі, факти, найновіші наукові ідеї, ерудованість).

е) комунікативно-стимуляційна функція (вплив на учнів особистості вчителя, проблема професійного росту та його наукового рівня; своїм прикладом стимулює учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності).

є) аналітико-оцінна функція діяльності вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, порівнювати досягнуті результати, вносити корективи в педагогічний процес.

ж) дослідно-творча функція педагогічної діяльності має два рівні.

Суть першого полягає у творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей. Другий рівень пов'язаний з розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, таким є суть і система функцій педагогічної діяльності та комплекс умінь учителя, зумовлений ними.

Зміст освіти в гімназії визначається структурою навчального закладу. Це гуманітарна гімназія з поглибленим вивченням іноземних мов для обдарованих і здібних дітей, що забезпечує здобуття освіти понад державний стандарт і здійснює науково-практичну підготовку 1-4 кл. (прогімназійні), навчання тут відбувається на основі базисного навчального плану для шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, з 5-го класу йде поглиблення загальногуманітарної підготовки за рахунок факультативів, спецкурсів, курсів за вибором, обов'язкової другої іноземної мови, на вибір – польської.

Від моменту заснування педагогічний колектив гімназії розглядав проблему формування змісту гуманітарної освіти як першочергову і пріоритетну. При доборі контингенту вчителів враховувалась їх готовність до створення програм навчальних і методичних посібників, що відповідали сучасним вимогам (Українська мова «Навчальний посібник для 5-го класу вчитель Г.В. Вигівська»). Робочий зошит для 2-го класу «Мандрівка в країну читання» (вчитель О.Б. Жиганова). Робочий зошит «Кольорова математика» для 1-2 класів (вчитель Г.І. Іванчук).

Збірник текстів для диктантів з української мови (за краєзнавчими матеріалами) 8-9 кл. (вч. Т.С. Зотько, М.Г. Галагуз).

Завдання оновлення змісту освіти зобов'язують нас враховувати щонайменше два аспекти: національно-європейський і методологічний. Перегляд змісту освіти в націоєвропейському контексті свідчить про зміни в її статусі – пріоритетний напрям розвитку – гуманістична спрямованість навчання, яке передбачає задоволення потреб та інтересів учня, реалізацію індивідуального та диференційованого підходу до навчання. В основі вивчення предметів гуманітарного напрямку, в першу чергу іноземних мов, – формування комунікативної компетенції (діалогової, полілогової). Дані принципи роблять можливим розвиток міжкультурної компетенції як компонента комунікативної здатності. Участь у Міжнародному проекті ЮНЕСКО

свідчить, що учні гімназії вільно орієнтується в іншомовному середовищі, уміють адекватно реагувати в різних ситуаціях.

Національний аспект змісту освіти виявляється в мовному питанні в трактуванні значних дат, імен, історичних подій, фактів, які зазнали деформацій за часів уніфікованої радянської ідеології. Однині в наш зболений час і духовні руїни повертаємось до роду, родини, відтак – до народу, українства. Українознавчі аспекти пронизують зміст навчального матеріалу: це видання збірників поезій (вч. Кирик Н.М.); це програма курсу «Краєзнавство» в позакласному читанні (кафедра української філології), це участь у Всеукраїнському Шевченківському конкурсі та конкурсі знавців рідної мови П. Яцика (маємо 5 призових місць), це відгуки на сучасну дитячу українську прозу (3 призові місця), це міські фестивалі народної вишивки і декоративного мистецтва, це тематичний День у гімназії (23 листопада 2012 р.) – День України. Цей загальногімназійний проект передбачав: Флешмоб «З калиною в серці». Караван мов в Україні, міні -проекти. «Українець – це стильно і модно». Змістовий компонент процесу навчання наповнюється знаннями в галузі правознавчих, суспільних і культурологічних наук; духовність стає одним із невід'ємних елементів змісту освіти.

Результативною виявилась дослідницько-наукова робота вчителя світової культури на тему: «Художні напрямки мистецтва ХХ століття». Дідківського А.А.; презентація проекту відбулась на міському семінарі на базі міської гуманітарної гімназії № 23.

Головною метою гімназії є виявлення і розвиток здібностей кожного учня, формування соціально зрілої, творчо розвиненої особистості – громадянина України. Практичне втілення цієї ідеї можна простежити у процесі викладання інтегрованих курсів.

«Освіта для стійкого розвитку»: (7-8 кл), «Основи практичного мислення» (9-10 кл), «Мистецтво читання» (5-6 кл), «Словесність» (11 клас), «Логіка» (1-4 кл), «Основи християнства» (2-4 кл).

Щодо методологічного аспекту завдань змісту освіти гімназії, то він зобов'язує врахувати кілька моментів:

Перший – розгляд проблеми традицій та інновацій.

Другий момент методології змісту освіти – це існування умов, за яких інноваційні принципи можуть реалізовуватись.

Виходячи із проблеми оновлення змісту освіти, наш досвід засвідчує необхідність урахувати:

- відповідність змісту освіти головній філософії (концепції) гімназії;
- формування системи та рівня знань, умінь, навичок на різних рівнях, формах навчання, пов'язаних з результатом освіти – ключовими компетенціями;
- оптимальне поєднання гуманітарних, історико-правових і природничих знань;
- відповідність Державним стандартам освіти;
- органічний взаємозв'язок навчання і виховання.

При цьому наголошуємо: коли Концепція окреслює напрями (стратегію), Статут – правила, права й обов'язки всіх діючих сил гімназії, то реальною програмою досягнення є навчальні плани. Повага до навчальних планів, їх обов'язкове виконання визначає кінцевий результат діяльності колективу.

Не менш повчальний досвід, виявляється, можна знайти і в минулому, бо без минулого немає теперішнього й не буде майбутнього.

Друга половина ХХ – початок ХХІ ст.. характеризується появою нових технологій навчання. Це вимагає відповідної перебудови напряду діяльності педагогів. Термін «технологія» походить від 2-х грецьких слів: «технос» – мистецтво, ремесло і «логос» – наука, тобто дослівно – це наука про ремесло. Технологія – універсальний спосіб перетворювальної діяльності учня – людини. Вона вчить не виконанню окремих операцій, а формує алгоритм діяльності: процес проектування і процес виготовлення.

Які ж технології найбільшою мірою відповідають креативному як внутрішньому, так і зовнішньому навчальному середовищу?

На нинішньому етапі гімназія активно реалізує інтерактивні й мультимедійні технології навчання. Викладачі кафедри іноземних мов, початкових класів, природничих наук, української філології є активними учасниками професійного Інтернет-простору, створюють власні блоги вебінари та вебсторінки. Активно використовують електронні посібники, що відтворюють загальноєвропейський стандарт мовної освіти. З метою студіювання новітніх технологій навчання вони взяли активну участь у семінарі «День Кембріджу в Україні», що відбувся під керівництвом видавництва Кембрідж Юнівесеті Прес (березень 2011) та зустрілись з Президентом Міжнародної Асоціації вчителів іноземної мови, автором серії підручників та методичних посібників Тербертом Пухтою.

Новаторські технології мовного навчання творча група гімназії апробує у приватній мовній школі «Мультілінгва» (директор Фаріна Т.А.) площа Перемоги, 7. Саме тут на кафедрі використовуються Інтернет – програми, сенсорні дошки до Європейських підручників, рекомендованих Міністерством освіти.

Креативна діяльність кафедри сприяла її корпоративній діяльності не лише з Управлінням освіти Житомирської міської ради, а й з обласним Інститутом післядипломної педагогічної освіти, Інститутом іноземних мов при ЖДУ, бізнес – структурами, видавництвом «Cambridge». На обласному рівні реалізуються програми «Стратегії і тактики викладання іноземних мов як другої відповідно до Європейських стандартів освіти» та «Лінгвіст»

Сьогодні всі НМК гімназії (а їх є 7) активно реалізують:

- технології особистісно-орієнтованого та евристичного навчання (кафедра прикладних наук, керівник Федорчук О.М.)
- технологія критичного мислення (НМК природничих наук, керівник Андрієнко Л.В.)
- креативна та інтегрована технологія (НМК зарубіжної філології, керівник Шуренок Т.В.)
- інтерактивні технології та технології кооперованого навчання (НМК української філології, керівник Зотько Т.С. та НМК суспільно-історичних наук, керівник Ковальчук Г.М., НМК вихователів ГПД, керівник Лукомська Т.Г.)

- продуктивно-діяльнісна та моделююча технологія (НМК початкових класів, керівник Жиганова О.Б.)
- ідеї проектного технології (НМК іноземної філології, керівник Вознюк Т.А.)

Використання таких технологій навчання конче необхідно. Завдяки ними вчитель створює такі педагогічні умови, за яких учень сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних сферах життя. Нові технології активізують пошукову роботу школярів (щорічно 68 учнів гімназії стають призерами МАН обласного і Всеукраїнського рівнів, не виключенням став і успішний 2012 р. – 6 переможців Всеукраїнського рівня МАН), стимулюють образне, асоціативне, логічне мислення, робить процес навчання ефективним. Коли такого зацікавлення немає, введення інновацій не виправдане. Успішно захистила проект «Технологія продуктивно-діяльнісного навчання» на Всеукраїнському конкурсі «Вчитель року-2011» вчитель початкових класів Коновальчук О.П. (І місце на міському та II-е на обласному етапах).

Інтерацію з Моделювання представила і конкурсантка цього ж конкурсу на Всеукраїнському рівні – 2012 р.

Трансформуючи акметехнології в систему методичної роботи, можна виділити форми методичної роботи, які стимулюють особистісне, професійне зростання вчителя, створюють умови для розвитку творчої та дослідницької активності, аналітичних і рефлексивних умінь. Важливого значення при акмеологічному підході набуває діагностична складова методичної системи, якісний діагностичний інструментарій, що проводиться у співпраці з соціопсихологічною службою гімназії (керівник Острогляд Н.В.), дає змогу здійснювати первинний, а також системний аналіз і оцінку особливостей особистісно-професійного розвитку педагога.

Для професійного становлення та розвитку педагога особливо важливі форми методичної роботи презентаційного характеру:

- методична панорама «Час збирати каміння» «Атестація – 2013»;
- методичний бенефіс творчої лабораторії лауреата Всеукраїнського конкурсу «Учитель року» О.М. Ніколайчук;

- майстер – клас «Я так роблю», вчителі початкових класів (О.Б. Жиганова, Н.С. Кумечко), вчитель української мови та літератури (Т.С. Зотько), вчитель англійської мови (І.Ю. Сухорукова);
- «Педагогічна школа якості» (вища школа дидактичної майстерності (О.Б. Жиганова, О.Л. Симон);
- Дискусійний клуб «Надія» (різновид ділової гри для молодших колег, керівник – С.О. Мельник).

Репертуар успішних методів, що використовуються в гімназії, можна продовжити. Ми згрупували їх відповідно до параметрів організації діяльності:

- За мотивацією успіху: приваблива мета; здивуй; метод гірлянд запитань за Г. Бушем; атака думок (мозковий штурм).
- Успішне вивчення нового: кооперовані групи; ділова гра «Компетентність» («Історичні портрети»); Що? Де? Коли? театралізація; методика Ривіна (парного вальсування); метод контрольних запитань; метод проблемних ситуацій.
- Методи активізації творчого пошуку: метод евристичної загадки; метод синектики; техніка «сили розуму» (за Дж. Гр. Скоттом); метод кольорових шляп Е. де Боно; метод Метчета (мислення графічне); метод моделювання, прогнозування, проектування, експериментування; метод «Якби...»; метод аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, структурування та систематизування; метод інверсії; метод рамки.

Таким чином, освітня технологія – це успішна реалізація учасниками навчально-виховного процесу відповідних методів, дидактик, прийомів за допомогою інформаційних засобів. Метод – це організований процес навчальної та узгодженої діяльності осіб навчального процесу, що веде до поставленої мети.

Отже, цілеспрямована діяльність методичної служби гімназії не тільки сприяє підвищенню фахової компетентності вчителя, а й стимулює його активність у досягненні професійного акме.

Результати діяльності навчального закладу очевидні. Використовуючи нову парадигму освіти керівники НМК створюють таке поле життєдіяльності гімназії, що протягом багатьох років ми маємо стабільний результат у навчанні і вихованні дітей. Рейтинг освітньої діяльності – 9,8.

Інтелектуальний фон – 0,5. За результатами ЗНО ми постійно тримаємо II місце в області. 53 учні гімназії в 2012-2013 н.р. стали переможцями міського етапу олімпіад. Учениця 9-А класу Памірська Дана виборола I-е місце у Всеукраїнському радіодиктанті (листопад, 2012 р.), присвяченому Дню слов'янської писемності.

Синергетичне поле діяльності дозволяє керівникам кафедр проводити навчальні семінари, тренінги, майстерні в режимі інтеракції на міському, обласному і Всеукраїнському рівнях в рамках програми ПАШ.

Головним у науково-методичній роботі є підтримання ділового тону педагогічних працівників, виявлення їх ініціативи. Інноваційний режим у роботі з педагогічними кадрами є визначальним. Високий рівень інноваційної культури засвідчили педагоги під час проведення так званих щорічних тематичних Днів гімназії: День Науки, День Муз, День України, День Здоров'я, День Успіху, День Проекту.

Набуття досвіду самотворчості відбувається на науково-практичних семінарах: «Краса педагогічної дії» (за книгою Зязюна І.А), методичних конференціях «Дизайн уроку як цілісний творчий процес», полілоговій програмі «Точка зору», засіданні кафедр у режимі «Мотивація», «Моделювання», «Множинний інтелект»; майстернях і майстер-класах «Освіта для сталого розвитку»; міні-проектах та проектах «Портфоліо».

У корпоративному середовищі гімназії зародилося воістину величезне прагнення створити щось нове, своє, пританне тільки цьому педагогічному колективу, і ми зробили сміливий крок в опануванні «стильової методики» під назвою «Розум втілений у стиль, стиль втілений в образ». Це науково-методичні посібники:

- педагогіка авангардизму (автори: вчителі початкових класів Т.М. Паламарчук, О.І. Синиця, Н.П. Мазуренко, З.М. Волонішко);

- педагогіка вітаїзму (корпоративна група вчителів природничих наук, керівник проекту Л.В. Андрієнко);

- ознаки романтизму в сучасній освіті (НМК української філології, керівник Т.С. Зотько);

- педагогіка реалізму в дії (корпоративна група вчителів прикладних наук, керівник кафедри О.М. Федорчук);

- педагогіка неокласицизму в дії (НМК суспільно-історичних наук, керівник Г.М. Ковальчук);
- педагогіка постмодернізму в дії (вчителі НМК зарубіжної словесності, керівник Т.В. Шуренок);
- педагогіка модернізму в дії (НМК іноземних мов, вчитель Н.Г. Мельничук).

Змістовно-технологічний аспект інноваційної діяльності полягає в реалізації гімназією потенціалу освітнього простору – як зовнішнього так і внутрішнього. Зовнішній освітній простір гімназії відкритий для співпраці з вищими навчальними закладами, науковими установами, закладами культури, органами влади та для використання Інтернет-ресурсів. Гімназія входить до регіонального комплексу «Полісся», що діє на базі ЖДУ ім. І.Я. Франка. Складено план спільної діяльності лабораторії «Життєвої компетентності та успіху» з кафедрою соціальної та практичної психології, з Інститутом іноземних мов, кафедрою методики викладання в початкових класах, кафедрою української і зарубіжної філології. Серед проблем, які досліджуються, виокремлено:

- як розвивати здібності до окремих видів діяльності;
- розвиток здібностей як ресурс долаття життєвих криз;
- акумуляція програми мікродослідження творчих здібностей «Три кроки» (автор О. Музика – декан факультету соціальної педагогіки та психології).

Результатом спільної діяльності науковців ЖДУ і педагогів гімназії став проект «Європейське мовне портфоліо» та «Кейс-метод» у навчанні.

Багато роздумів залишила по собі і регіональна конференція «Етнокультура та ідентичність – місток до вивчення англійської мови», проведена спільно з науковими установами м. Житомира.

На рівні активної взаємодії викладачі стажуються за кордоном в США, Англії, Польщі. Вчитель гімназії О.А. Захарченко удостоєна україно-американської премії за досягнення у викладанні англійської мови. Щорічно 5-7 дітей навчаються в США за програмою «Обмін майбутніх лідерів». У рамках проекту «Асоційовані школи ЮНЕСКО» беремо участь в Міжнародних програмах, грантах («Діалог культур», університет «Крок»).

Тричі за минулих п'ять років на базі гімназії відбулися Міжнародні конференції: «Модель ООН. Україна – 2012», «Від тюльпана до калини – 2010», «Всі різні – всі унікальні – 2011».

Організаційно-педагогічна діяльність потребує інноваційної системи управління закладом на всіх рівнях: директора, заступників, класних керівників, соціально-психологічної служби, науково-методичної ради гімназії.

Педагогічна система гімназії визначається сукупністю структурних управлінських функцій: прогностичної, дипломатичної, консультативної, менеджерської, представницької. Управлінський менеджмент передбачає суттєву зміну в кінцевому результаті освітнього процесу: підвищення рівня професійності педагогів та підвищення рівня успішності учня. Основними завданнями управління є:

1. Реалізація єдиної державної політики в галузі освіти.
2. Забезпечення виконання Державних стандартів загальної середньої освіти.
3. Створення умов для одержання загальної середньої освіти.
4. Охорона життя, здоров'я та захист прав учнів і педагогічних працівників.

На порозі ХХІ ст. в гімназії виокремлюється нова управлінська модель – синергетична. Вона характеризується відкритістю, динамічністю, соціальними потребами дня, а відтак і зміною методів управління щодо стратегії і тактики. Синергетичний підхід до управлінської діяльності передбачає:

- інформаційне забезпечення управління;
- своєчасну реакцію на інформацію;
- визначення ближньої і дальньої мети та спрямування діяльності закладу;
- прийняття управлінського рішення;
- створення систем: аналітичної діяльності, організаційно-координаційної, контролю, управління розвитком закладу;

- застосування програмно-цільового підходу управління: мета – діяльність – результат;
- технологізацію, алгоритмізацію, культуру інноваційного управління – ІКТ.

Головні управлінські функції.

Керівництво гімназією – це діяльність, спрямована на виконання завдань, які впливають із соціального замовлення суспільства на освіту.

Гімназія створює систему захищеності, – вважає її директор Н. В. Купрійчук.

Адже захищеність, – продовжує вона, – веде до розумного керівництва і контролю за навчально-виховним процесом. Тому діяльність її направлена не на пошук недоліків, а на дослідження цікавих методів, оригінальних прийомів роботи вчителя.

Завдання директора як керівника – бачити в людині найкращі риси. Для цього треба виховувати позитивне мислення щодо себе та інших. У практичній діяльності керівника провідними залишаються класичні функції управління. Поряд із ними сьогодні використовуємо модернізовані:

а) класичні функції управлінської діяльності: цілепокладання і планування; організація; коригування; прийняття управлінських рішень; облік, контроль та аналіз.

б) модернізовані функції управління: прогностична; консультативна; представницька; політико-дипломатична; менеджерська.

У самоаналітичній діяльності керівника закладу чільне місце посідає управлінська інформація: збір інформації; аналіз, обробка, оцінювання, узагальнення інформації, формування висновків; контроль за реалізацією рішень.

Та своїм головним завданням директор закладу Наїна Купрійчук вважає уміле керівництво творчою працею колективу, бо кожен навчальний заклад, на її погляд, повинен мати три джерела – науку, майстерність, мистецтво.

Пономарьова Г.А., заслужений вчитель України, вчитель української мови та літератури, вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист, директор Житомирського ліцею № 25 імені М.О. Щорса

Інноваційна освітня діяльність Житомирського ліцею №25 ім. М.О. Щорса.

Інноваційна діяльність в місті Житомирі останнім часом набирає значної сили і значення, про що йдеться у відповідних нормативно-правових документах.

В них визначається, що головним чинником стійкого економічного розвитку будь-якої країни є науково-технічні інновації, які реалізуються у формі нових чи вдосконалених товарів та послуг, технологічних процесів, заходів організаційної, маркетингової та управлінської діяльності, освітніх програм тощо.

Тому для, керівників навчальних закладів міста, є важливим запровадження системних змін, оновлень у змісті, формі, методах освіти, зокрема загальної середньої. У зв'язку з цим зростає потреба у підготовці та перепідготовці педагогічних і керівних кадрів до роботи в умовах реалізації інноваційної політики регіону, у набутті ними додаткових знань, умінь щодо організації інноваційної діяльності.

Організація інноваційної діяльності в ліцеї вимагає від мене, як керівника, певних умінь:



- створювати відповідні соціально-педагогічні, організаційно-педагогічні та психологічні умови, які надають можливість генерувати інноваційну ініціативу;

- впроваджувати стратегію розвитку закладу освіти як відкритої соціально-педагогічної

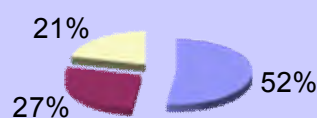
системи, що має відповідний “ступінь відкритості” до інноваційних процесів.

Необхідною умовою ефективної інноваційної діяльності є спеціальна підготовка, керівника, педагога, нагромадження та осмислення досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук та досягнення нового.

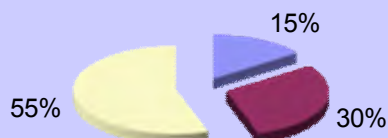
Для підвищення якості навчально-виховного процесу в нашому ліцеї була створена творча група, яка розробила програму впровадження і здійснення інноваційної освітньої діяльності в закладі. На першому етапі творча група здійснила вивчення потреб педагогів у нових знаннях, рівня їх компетентності з визначених проблем тощо. Тут ми використали відомі методи педагогічних досліджень: спостереження, бесіди, тестування, діагностування, самооцінка педагогами своїх труднощів і потреб.

Результати діагностування готовності наших вчителів до розуміння та реалізації інноваційної діяльності педагога показали, що всі члени педколективу готові в тій чи іншій мірі до її сприйняття.

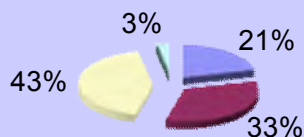
Самооцінка готовності до інноваційної діяльності



Розуміння поняття "педагогічна інновація"



Що найбільше стимулює до інноваційної діяльності



За самооцінкою готовності до інноваційної діяльності: 52% – достатньо готові; 27% – готові повністю; 21% – готові частково.

З них 55% вважають інновації нестандартним підходом до справи; 15% – виявом індивідуального бачення; 30% – що це пошук

раціонального зерна із напрацьованого досвіду.

Майже 90 % членів колективу вважає, що праця + бажання + пошук дають їм можливість вміло використовувати інноваційні технології, 10% потрібна допомога внутрішнього інноватора. Головним стимулом інноваційної діяльності в колективі ліцею №25 є для: 43% – творчі учні, 33% – ставлення до самого себе, 21% – творчість колег.

Якщо порівнювати зі статистикою в Україні, то ми виглядаємо на належному рівні.

Важливим стимулом до здійснення інновацій в ліцеї є тісна співпраця з науковцями, зокрема з кафедрою інноваційних технологій навчання й виховання Житомирського державного університету ім. І. Я. Франка та Поліським регіональним центром розвитку, які провели з учителями ліцею комплекс заходів: години спілкування, семінари-тренінги, консультації. Така співпраця ще раз утвердила розуміння кожним вчителем відомої аксіоми – якісна інновація можлива лише за умови високого рівня професійної майстерності. Тому ми і брали участь у спільному дослідженні в межах навчально-методичного виробничого комплексу “Полісся” при ЖДУ по визначенню ефективності педагогічної діяльності вчителів відповідно до їх кваліфікаційних категорій, за блоками: знання, уміння, кваліфікації.

Педагогічні інновації здійснюємо у змісті, навчанні й вихованні, формах і методах, технологіях.

У нашому ліцеї створено структуру якісної профільної та допрофільної підготовки, яка передбачає широку систему курсів за вибором, спецкурсів, факультативів, значна частина яких за авторськими та робочими програмами вчителів ліцею. При цьому ці програми адаптовані під кожний конкретний класний колектив, враховують побажання та уподобання, можливості та задатки наших обдарованих та творчих учнів.

Стало традиційним у ліцеї залучення до викладання курсів за вибором, факультативів викладачів ВНЗ. Станом на сьогодні в ліцеї працюють 4 таких фахівці (Житомирського державного університету ім. І. Франка, Житомирського національного агроекологічного університету, ОППО).

У ліцеї розпочато розробку і впровадження в навчально-виховний процес методичних, дидактичних матеріалів з вивчення окремих предметів (тем), що спонукають учнів самостійно оволодівати знаннями, виховувати відповідальну особистість, здатну до самоосвіти й саморозвитку, що вміє критично мислити й активно діяти в ситуаціях, які зазнали соціальних змін. Ці матеріали неодноразово відзначались на різних етапах виставок «Сучасна освіта України», методичних заходах.

Віддаючи належне попереднім пріоритетам педагогіки, колектив ліцею розробив систему завдань, форм і методів виховання, що втілилась у такі проекти: “Я і Україна”, “Я – особистість”, “Я і ми”, “Я, Земля, Всесвіт”, “Ліцей і сім’я”. Успішно діє власна модель учнівського самоврядування. Розвитку зовнішньої комунікації сприяє робота ліцею в проектах асоційованих шкіл ЮНЕСКО.

Всі ми розуміємо, що впровадження інновацій потребує науково-методичного супроводу управління процесом і для себе визначили три його складові: проміжні цілі, етапи, форми та методи.

Серед багатьох сучасних технологій, що впроваджуються в ліцеї, – проектна.

При впровадженні цієї технології ми спрогнозували такий результат:

- модернізація освітнього процесу шляхом його гуманізації;
- розвиток пізнавального інтересу ліцейстів;
- сформованість в учнів умінь та навичок самостійного здобуття знань, умінь застосовувати їх для розв’язання нових пізнавальних та практичних завдань;

- сприяння учням у здобутті комунікативних навичок, їх здатності працювати у групах, виконуючи різноманітні соціальні ролі;

- розширення кола спілкування дітей, знайомство з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему, прищеплення учням умінь ведення дослідницької діяльності.

Внутрішні інноватори даної технології підвищили свій професійний рівень за навчальною програмою курсу “Intel. Навчання для майбутнього” 57 вчителів ліцею пройшли тренінги за нульовим (1 група) та підготовчим (3 групи) модулем по використанню проектних технологій у навчальному процесі. Проведено публічний захист та науково-методична експертиза створених ними проектів. За програмою впровадження технології в ліцеї проведено семінари, практикуми, майстер-класи, відриті уроки, факультативні заняття, тренінги для членів ліцейського наукового товариства учнів “Еврика”.

Відповідно до програми впровадження технології науково-методичною радою ліцею проведено глибокий аналіз та узагальнення результатів, розроблено методичні рекомендації, створено майстерню при раді старшокласників “Вчимося проектувати” та творчу майстерню педагогів “Самореалізація особистості через участь в проектній діяльності”. Найкращий досвід за рекомендацією науково-методичної ради ліцею узагальнено в методичних посібниках.

Але ми всі розуміємо, що під час розвитку інноваційної діяльності в ЗНЗ велику роль відіграє інноваційний педагог, який здійснює педагогічну діяльність за самостійно обраним напрямом, має високу мотивацію праці і досягає значних результатів. Педагоги-новатори формують “Творчі команди”, так звані проектні групи, яким надається часткова автономія в діяльності.

Ми намагаємося створити для таких учителів оптимально сприятливі умови праці, надаємо матеріальну підтримку за рахунок економії Так, наприклад, Заслужена вчителька України Литвин Є.М. активно впроваджує технологію формування творчої особистості, суть якої у

розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи за допомогою монотипії, широкого використання творчих завдань, пов'язаних з наочно – дієвим мисленням. Це дає можливість значно розвинути в учнів чуттєво-образну сферу, зв'язне мовлення, уяву, креативність, сенсорні відчуття, допомагає формуванню емоційної пам'яті молодших школярів, вдосконаленню і розширенню внутрішнього світу дитини.

Дослідження стану практичної підготовки педагога до інноваційної діяльності свідчить про те, що необхідно цілеспрямовано формувати готовність педагога до конкретної інновації. У спеціально створених для цього організаційно-педагогічних умовах, які забезпечують просування педагога від готовності впровадження конкретної інновації до готовності оволодіння будь-якою іншою.

Спираючись на досягнення зарубіжної та вітчизняної науки (Р. Стогділла, Л. Уманського, Ю. Ємельянова) з питань формування комунікативних зв'язків та лідерських якостей педагогів, з метою інтенсифікації роботи ми проаналізували і створили власну модель методичної роботи ліцею, яка одночасно працює на вчителя, учня, батьків. Ця модель забезпечує становлення нового вчителя: конструктора, дослідника, моделювальника, науковця, здатного створити успіх, психологічний комфорт, розвиток. Її особливістю є те, що маючи високий потенціал кваліфікованих майстрів педагогічної діяльності, адміністративна команда організовує методичну роботу в трьох об'єднаних методичних комісіях, практична спрямованість яких – домогтися постійного професійного самовдосконалення, забезпечуючи доступність в роботі. Планування ведеться так, що протягом року всі три об'єднані методичні комісії визначали для опрацювання не різні, а однакові питання, виходячи з проблемної теми ліцею та міста.

До складу I об'єднаної методичної комісії входять учителі вищої кваліфікаційної категорії. В окрему групу виділені вчителі-методисти, старші вчителі, які розробляють і

проводять авторські уроки, семінари-практикуми, методичні консультації тощо.

До складу II об'єднаної методичної комісії входять учителі I кваліфікаційної категорії. Ця група вчителів значну увагу приділяє питанню самовдосконалення професійної майстерності, вивчення досвіду роботи вчителів – новаторів та використання його елементів у щоденній практиці.

У III об'єднаній методичній комісії працюють вчителі II кваліфікаційної категорії та вчителі – спеціалісти. Вони під постійною увагою з боку адміністрації ліцею та досвідчених, творчих вчителів I-го та учителів – практиків II-го методичних об'єднань. Члени III-го методичного об'єднання – активні учасники практичних семінарів, залучені до роботи клубу “Педагогічна майстерність”, є слухачами школи ППД (“Майстер – клас”), учительської студії, а молоді вчителі – школи молодого вчителя “Паросток”.

Така форма організації науково-методичної роботи дозволяє мобілізувати всіх членів педколективу до активного впровадження проблемної теми, інтеграції зусиль як методичних комісій (об'єднаних та предметних), так і кожного учителя зокрема.

Протягом року науково-методичною радою ліцею проводиться моніторинг активності вчителів, результати якого щорічно аналізуються на підсумковій педраді.

Проведення всієї науково-методичної роботи, впровадження інновацій в ліцеї відбувається з постійною опорою на досягнення сучасної психології. Соціально-психологічна служба ліцею орієнтує кожного педагога на виявлення своїх сильних професійних і особистісних якостей, рефлексію та гармонізацію його внутрішнього стану, плідні взаємини з учнями та батьками і надає практичну допомогу адміністрації в управлінні процесом розвитку навчально-виховного закладу, який стає ефективнішим при своєчасному впровадженні інновацій.

Після реформування закладу в багатoproфiльний лицей наш педагогічний колектив глибше усвідомив філософію, ціннісні орієнтири навчального закладу нового типу і виробив для себе 5 кроків на шляху прогнозованого розвитку:

I етап – проектно-мобілізаційний: формування бажаного образу навчального закладу і забезпечення готовності педколективу до реалізації програми його розвитку. Розробка програми розвитку.

II етап – експериментально-пошуковий: впровадження новацій в життєдіяльність навчального закладу. Пошукова діяльність випереджувальних груп.

III етап – реформативний: оновлення та реформування освітньо-виховних процесів.

IV етап – аналітичний: об'єктивна оцінка процесу і результатів.

V етап – узагальнюючий: узагальнення, презентація і поширення власного досвіду. Визначення перспектив в режимі розвитку.

Здійснення управління інноваційною діяльністю відбувається у нас завдяки узгодженим діям команди адміністрації.

Але інноваційність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Мета її полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, в забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття.

Сьогодні цінується праця і ті вчителі, які досягають результатів, ефективно використовуючи традиційні форми і методи навчання або органічно їх поєднуючи з інноваційними.

Мета нашого сьогодення – якісна освіта. А вибір форм, методів, технологій – за кожним навчальним закладом і кожним вчителем зокрема.

РОЗДІЛ V. ІДЕЇ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Іонова О.М., доктор
педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри природничо-
математичних дисциплін
(Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди)

Становлення й розвиток людини: антропософський підхід

Сучасні тенденції суспільного розвитку зумовлюють зміни пріоритетних завдань вітчизняної освіти: підвищується роль внутрішніх детермінант у забезпеченні особистісного й професійного зростання людини, вищої цінністю стає особистість фахівця з її потребами в самоактуалізації, саморозвитку, реалізації творчого потенціалу. Такі орієнтири освіти передбачають пошук нових ідей, підходів, технологій, форм і методів організації освітнього процесу, спрямованого на максимальне розкриття внутрішнього потенціалу людини.

Проведений науковий пошук (К. Абульханова-Славська, А. Деркач, В. Зазикін, І. Ісаєв, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, В. Слободчиков, І. Шаршов та інші) свідчить про те, що в педагогіці, психології, акмеології інтенсивно досліджуються питання виховання творчо-активної особистості на різних етапах вікового й індивідуального становлення, розвитку й саморозвитку, самовизначення й самореалізації людини. Разом з тим у науковій літературі відсутній цілісний аналіз людського життя, представлення його як шляху розвитку людини.

Зовсім інший підхід представлено в антропософії – духовно-науковому людинознавстві. Творцем антропософії є Рудольф Штайнер (1861-1925) – видатний європейський мислитель, учений, соціолог, психолог, педагог, фундатор вальдорфської школи. Нові педагогічні ідеї, нововведення, що було запропоновано Р. Штайнером у перший третині ХХ

століття, й до сьогодні залишаються актуальними, сучасними та інноваційними. Це стосується і його системи поглядів на розвиток людини.

Робота виконана відповідно до планів НДР Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Метою роботи є систематизація теоретичних ідей Р. Штайнера щодо становлення й розвитку особистості.

Аналіз творчої спадщини Р. Штайнера дозволяє дійти висновку про те, що зміст його концепції людського розвитку базується на низці антропософськи зорієнтованих положень, основними з яких є такі: сутність людини як тілесно-душевно-духовної істоти, співвідношення душевного життя особистості й її тіла, з одного боку, та душі і духу, з іншого; уявлення про розвиток людини в ритмі семи років і про три взаємопов'язані, взаємозумовлені процеси розвитку – біологічний (фізіологічний), душевний (психічний) і духовний. Зупинимось на цьому детальніше.

Р. Штайнер, як багато його попередників, уважав, що проблему розробки істинної психології розвитку особистості можливо вирішити лише в разі, якщо в основу розгляду людської сутності буде покладене *уявлення про людину як про триєдність тіла, душі й духу*. Те, що людська істота представляє собою як фізична істота, «кожною своєю частиною походить з духовно-душевного; отже, немає нічого фізичного, що не було б одкровенням духовно-душевного» [15; С. 59].

Формуючи образ людини як урегульовану взаємодію тілесних та душевно-духовних функцій і видів діяльності, в якій пріоритетну роль має найвищий принцип людини – її духовні індивідуальні сили, Р. Штайнер наголошує на тому, що антропософія як духовно-наукове людинознавство ні в якому разі не зменшує значення життя фізичного тіла. Так, зокрема свою головну мету в галузі мистецтва виховання антропософія вбачає в тому, щоб зберегти здоровим фізичне тіло, «а це означає застосовувати такі духовні засоби – засоби виховання й освіти, завдяки яким фізичний організм людини

у зрілому віці буде найменшим чином здійснювати опір духовному боку життя. Поставивши перед собою таку мету для педагогіки шкільного віку, ми зробимо все, що необхідно, щоб довірена нам людська істота виросла істотою вільною» [16; с.54-55]. Іншими словами, головна мета процесів навчання й виховання полягає в забезпеченні здорового розвитку тілесно-фізичного як основи вільного вияву душевного-духовного дитини. І таким чином поняття «виховання до свободи» і «виховання до здоров'я», за Р. Штайнером, виступають як тотожні й синонімічні.

Важливе значення для забезпечення гармонійного розвитку людини є усвідомлення *взаємовпливу її тілесного, душевного й духовного буття*.

У триєдності тіла, душі та духу людська душа охоплює два полюси – сферу фізичного й сферу духовного. Із фізичного світу походять інстинкти й потяги. Тіло людини, підкоряючись певним законам, завжди розвивається до однієї, висунутої з самого початку, мети – до зрілого організму. У цьому процесі мають основну роль створювання, рівновага й занепад. У духовній сфері людська душа знаходиться в реальному духовному світі, де власне «Я» людини перебуває як духовна істота, яка осягається душею в усвідомленні власного «Я» та його осмисленні. На відміну від тіла дух, який проникає у свідомість людського «Я», орієнтований на майбутнє й прагне до свободи. Людська душа, знаходячись між сферами духовного та фізичного, є тією ареною, на якій зустрічаються обидві сили й де людина стає як істота «тут і зараз».

За Р. Штайнером, для того щоб зрозуміти співвідношення душевного життя людини та її тіла, з одного боку, та душі й духу, з іншого, необхідно виходити з троїчності людського організму (тіла) на нервово-почуттєву систему, ритмічну систему (систему органів дихання і кровообігу) і систему обміну речовин і органів руху; душевного життя на уявлення (мислення), почуття і волю; духовного елементу – на стани неспання, сновидіння й сну [13, 15, 17].

Кореляція між душевними виявами та органічними

процесами в людському організмі здійснюється таким чином: мислення (уявлення) спирається на нервово-почуттєву систему; відчуття й емоції – на ритмічну систему; воля – на процеси обміну речовин і органів руху.

Зазначимо, що зв'язок між світом уявлень і нервово-почуттєвою системою достатньо відомий і добре вивчений науковцями. Водночас кореляція емоційно-почуттєвої та вольової сфер з людським організмом мало дослідженні в науці, насамперед у психології. Це, за Р. Штайнером, веде до перебільшення ролі нервово-почуттєвої системи, що у свою чергу призводить до невизнання самостійного життя як емоцій і відчуттів людини, так і її вольового елементу. Окрім цього, три основні складники психічного життя людини – її мислення, відчуття і волю – пов'язують лише з нервово-почуттєвою системою. Разом з тим завдання цієї системи – це тільки забезпечення розумової діяльності людини [15].

Так, нервово-почуттєва система через уявлення опосередкує життя волі й обміну речовин. Отже, нерви необхідно розглядати як носії сприйняття, а саме носії сприйняття самих рухів; носіями ж душевного вольового елементу в тілі людини є процеси обміну речовин, що пронизують людський організм аж до м'язової діяльності. Психологічно неважко віднайти душевний елемент, спостерігаючи за діяльністю обміну речовин у організмі. Якщо вольове життя людини в порядку, тобто вона бадьора, повна енергії, то людина переживає це як внутрішню силу, внутрішню активність, що живуть у неї аж до м'язів. У людини ж з порушеним вольовим життям, яка переживає кризовий стан, виникає відчуття внутрішньої слабкості, в'ялості, що поширюється аж до м'язової та мускульної систем [15].

Схожим чином необхідно розуміти тілесну основу почуттів. Будь-яка емоція супроводжується певним процесом ритмічного функціонування циркулярної системи, тобто внутрішнє життя відчуттів супроводжує те, що відбувається у крові, в утворенні лімфи, в кисневому обміні. Нерви ж лише сприймають те, що відбувається безпосередньо між

душевними відчуттями та ритмічними процесами в організмі. Наприклад, музичне переживання є врівноваженням слухового сприйняття і ритмічного процесу (дихання, кровообігу). Тобто вплив музики на людину безпосередньо переживається ритмічною системою, а те, що пережито в ритмічній системі, потім людина опосередковує через нерви і таким чином почуте народжується в нервово-почуттєвій системі як уявлення [15].

Ілюстрацією поглядів Р. Штайнера на взаємозв'язок душевного життя людини з усією тілесною організацією може слугувати не лише значний матеріал сучасних психоматичних досліджень, але й життєвий досвід будь-якої людини: кожному відомо, як сильні переживання впливають на процеси дихання й кровообігу, порушують сон тощо. Так, у тяжкому душевному стані в людини виникає відчуття, ніби у груді все стикається, вона може вдихнути, але не може видихнути, у неї холодіють руки, сповільнюється пульс. Злякана людина блідніє, пульс стає частішим, а серце готово «вистрибнути» з груді. І сміх, і плач, і сором та ін. – усе це відбивається як на диханні так, і на кровообігу.

Про взаємозв'язок душевного та фізичного свідчать і численні вислови, пов'язані з людськими органами. Наприклад, якщо людина приголомшена якою-небудь подією, вона може сказати, що «в мене перехопило дихання». Досить багато існує висловів, що стосуються серця людини. Так, у неординарних випадках людина може сказати, що її «серце у п'ятки сховалося» або «серце обливається кров'ю» аж до того, що «серце розірветься». Ми часто передаємо «сердечний привіт», говоримо про «сердечне рукостискання», «золоте серце» (добру людину) та ін.

Твердження Р. Штайнера про те, що вся тілесність як ціле, а не тільки нервово-почуттєва система, утворює фізіологічну основу душевного життя людини, протягом ХХ століття отримало підтвердження в сучасній науці, насамперед завдяки досвіду психосоматичної медицини [18]. Яскравим і переконливим підтвердженням результатів, отриманих Р. Штайнером, є також практичний досвід,

досягнення в різних галузях антропософськи орієнтованої діяльності (вальдорфська школа, лікувальна педагогіка, медицина та ін.) [2, 3, 5].

Як продовження і конкретизація досліджень сутності людини Р. Штайнер розкриває людський образ, який впливає з вище розглянутої тілесно-душевно-духовної побудови людської сутності. У своїх працях він розвиває уявлення про чотирьохелементну структуру людини, яка була відома ще з часів Аристотеля. Згідно з ученням Аристотеля людина є системою, що складається з чотирьох основних складників: мінерально-фізичного; вегетативного (спорідненого рослинному світу); інстинктивного (спорідненого тваринному світу) та власне людського.

Аналогічним чином Р. Штайнер розглядає людину як єдність і взаємодію чотирьох організацій (сутнісних складників), кожна з яких має свій принцип дії, а саме [12, 13]: а) фізична (тілесний організм), що дає форму й образ людини у просторі; б) життєва, яка розгортається в часі, в узгодженості й взаємодії численних ритмів людського організму, кожний з яких спричиняє певний процес, а в сукупності ці ритми підтримують організм як ціле. Ця організація забезпечує життєві функції людини, її зростання, розвиток, біографію. Вона є основою таких найважливіших процесів у людині, що забезпечують її мислення, здатність до запам'ятовування й забування (пам'ять), розгортання темпераменту, формування звичок та ін; в) душевна, що є носієм свідомості, прагнень, емоцій, бажань, радощів, пристрастей, інстинктів тощо. Ця організація як закономірно працююча система знаходиться поза простором і часом, але впливає на ритмічну організацію життєвої організації (кожна емоція, кожне уявлення або устремління прискорює або уповільнює певні ритми), а через неї – на фізичне тіло; г) «Я»-свідомість – найвищий принцип людини, її духовне сутнісне ядро, сумління, завдяки чому людина є індивідуальною істотою, що відрізняє й піднімає її на рослинним і тваринним світами. Саме людське «Я» відповідає за те, щоб життя й доля людини набули сенсу.

Важливим у концепції Р. Штайнера є уявлення про *людський розвиток у ритмі семи років*, що пов'язано з тим, що людина «вписана» у Всесвіт і підпорядковується космічним закономірностям: життя людини, як і життя народу не є хаотичним потоком подій; циклічні закономірності небесних явищ виявляються в житті людини та в усіх земних відношеннях і стосунках. «Якщо співвіднести хід зірок з людським життям, то не залишиться нічого іншого, як розглядати хід зірок як небесні годинники, а людське життя як деякий ритм, що існує сам по собі, але в деякому відношенні визначається зірками. Навіть не відшукуючи причини в зірках у природничонауковому смислі, можна отримати уявлення про те, як можна зрозуміти, що людське життя, через внутрішню спорідненість, відбувається за схожими ритмами» [8].

Організація людини як Мікрокосму, що вписаний у Макрокосм, є результатом спільної дії космічних і земних сил. У ембріональному періоді людина безпосередньо формується зі Всесвіту за участю всього зодіакального кола – 12 сузір'їв. Підтвердженням цього є індивідуальна картина людського мозку, яка відбиває при народженні у своїй внутрішній структурі картину зіркового простору, що знаходиться над місцем народження цієї людини. «Людина має в собі картину небесного простору, і при цьому кожна людина – свою власну картину, зважаючи на те, тут або там, у той чи інший час вона народилася. Це слугує вказівкою на те, що людина – суть породження Всесвіту в цілому» [12].

Значним у психолого-педагогічній концепції Р. Штайнера є акцент на значенні для всього життя людини процесів виховання й навчання, які визначають благополучність (здоров'я) або неблагополучність (нездоров'я) людини в дорослому житті – як у фізично-тілесній, так і душевно-духовній сфері. На відміну від досить поширених уявлень про те, що кожний наступний віковий період впливає з попереднього, Р. Штайнер наголошує на тому, що наслідки розвитку в дитинстві можуть виявлятися при досягненні людиною 20 або 30 років, а також і в ще більш старшому віці. Деякі приклади, що наводив Р. Штайнер у своїх працях, представлено в табл.1.

Таблиця 1

**Вплив процесів виховання на людину в дорослому й
літньому віці**

Елементи виховання	Наслідки для життя людини
Переживання радості, уваги, щастя, любові	Фізичне тіло довше зберігає рухливість й пластичність, людина легше встановлює стосунки з людьми і світом
Здивування й захоплення	Любов до світу
Можливість наслідування в дошкільному віці	Вільна й відкрита взаємодія зі світом, відкритість характеру
Бачення краси життя, здібність прийняти щось через любов до авторитету	Глибоке задоволення життям, отримання задоволення від життя
Відсутність серйозних відношень (відсутність улюбленого авторитету)	Схильність до відчаю, нездатність знайти в собі сили, щоб допомогти самому собі
Сприйняття релігійних образів, релігійного настрою	Релігійна терпимість і дружелюбна поведінка
Уміння молитися в дитинстві	Здатність благословляти в літньому віці
Манера і спосіб, якими дитина вчиться грати	Ставлення до життя та його проявів
Радість і задоволення від гри в дитинстві	Тенденції до функціонування шлунково-кишкового тракту на здоровій основі
Любов й знання рослинного світу	Схильність до живого й рухливого розуміння
Любов й знання світу тварин	Сильна воля
Захопленість загадками світу, вміння жити	Правильне ставлення до проблеми влади та еротики
Пробудження інтересу до світу	Інтерес до людей, що постійно зростає
Здібність вчитися у життя	Внутрішня опора в житті

Матеріалістичне виховання	Зменшення інтересу до світу
Формування критично-скептичного ставлення до життя (нестача ідеалізму)	Схильність до матеріалізму й душевної пригніченості
Занадто раннє навчання критиці й винесенню суджень	Схильність до бездушних й жорстоких суджень
Поверхове знання, яке «швидко схоплене»	Схильність до раннього душевного старіння, оскільки людина не може глибоко й вдумливо чимось займатися
Самостійні пошуки істини	Мужність й ініціатива

Розглядаючи людський розвиток у ритмі семи років, Р. Штайнер виділяє життєві фази – три рази по сім років (21 рік, 42 роки, 63 роки). Ці фази характеризуються різними виявами протікання процесів фізіологічного (біологічного), психічного (душевного) та духовного розвитку.

Так, до 21 року під впливом фізично-життєвих сил інтенсивно проходить фізіологічний розвиток людини. Це період зростання, в якому відбувається більше створювання, ніж руйнування. У 21-42 роки людина вступає в середню фазу життя, що характеризується рівновагою між створюванням та руйнуванням. З 42 років настає період інволюції, зростаючого руйнування, коли життєва організація починає залишати фізичну. Спочатку це стає помітним по очам (для читання багатьом людям у цьому віці вже необхідні окуляри), грубішає тканина легенів (після швидкої ходьби або бігу довго відновлюється дихання) тощо.

Душевно-духовний розвиток спочатку значно випереджає фізіологічний. Так, у перші 2-3 роки кожний тиждень додає щось до сил свідомості дитини – головним чином це нові слова, ігри, поведінка. За все подальше життя, навіть у результаті наполегливих вправ і напруження сили волі людині не вдається створити так багато, як у перші три роки. Далі здатність до навчання (якщо йде про її якість) стає слабкішою. У середній фазі (21-42 роки) життєво-душевний

пульс людини йде за біологічним і таким чином у душевно-духовному розвитку настає стабілізація. У віці 42 роки, коли починається сходження тілесно-фізичних сил у людини з'являється дві можливості подальшого душевно-духовного розвитку: або душевно-духовний ритм йде за фізіологічним і разом з ним сходить; або відбувається «злет» і досягається рівень, що перевищує досягнутий у 20-22 роки (наприкінці життя цей рівень може повільно почати знижуватися внаслідок фізіологічного руйнування).

Розглянемо детальніше фази розвитку людини, в яких відбитком біологічного ритму розвитку більш за все відмічений період перед настанням дорослості (21 рік). Психічний розвиток чіткіше за все виявляється у своїй своєрідності в середній фазі (21-24 роки). Духовний розвиток є вирішальним для останньої фази життя (після 42 років).

Перша фаза розвитку (людина від народження до періоду дорослості)

Р. Штайнер наголошує на тому, що при народженні людини складники її ества – фізична, життєва, душевна організацій та «Я»- свідомість – по-різному виявляються на фізичному плані й знаходяться на різних ступенях становлення. Розвиток людини є нічим іншим, як поетапним формуванням цих складників людської особистості в результаті послідовного «народження» фізичної, життєвої, душевної та «Я» організацій у моменти фізичного народження і у віці близько 7, 14 і 21 років відповідно [9].

Ця теза є основою вікової періодизації Р. Штайнера, який виділяє такі три основні періоди становлення особистості до віку ранньої дорослості [9, 13, 16]: період від народження до зміни зубів (до 7 років) – період фізичної зрілості, переважного виховання тіла дитини; період від зміни зубів до статевої зрілості (7-14 років) – період психічної зрілості, коли акцент має робитися на вихованні душі; період від пубертата до ранньої дорослості (14-21 рік) – період соціальної зрілості, переважного виховання духу.

Узагальнення уявлень Р. Штайнера про сутність людини та її вікове ставлення від народження до віку ранньої

дорослості представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Розвиток людини від народження до віку ранньої дорослості (21 рік)

Складники людської істоти	Вік людини, рік		
	0-7	7-14	14-21
Тіло	Нервово-почуттєва система («голова»)	Ритмічна система («грудь»)	Система обміну речовин і органів руху («кінцівки»)
Душа	Воля	Відчуття	Мислення
Дух	Свідомість у стані сну»	«Мрійна свідомість»	«Свідомість, що не спить»

Як свідчить аналіз табл. 2, розвиток фізичного тіла відбувається ніби назустріч душевному розвитку людини.

Так, фізичний розвиток йде від «голови» через «грудь» до «кінцівок», тобто «дитина виростає з голови» [1]. Дійсно, якщо подивитися на новонароджену дитину, то перш за все кидається у вічі досить велика – порівняно з іншими частинами тіла – голова дитини. У процесі подальшого росту співвідношення розмірів голови та інших частин тіла стає гармонійним – як у дорослої людини. Окрім цього, саме в голові людини сконцентровані органи відчуттів, які відіграють головну роль у житті немовляти. У другому семиріччі акцент переноситься на розвиток грудної організації: якщо у младенця дихання, пульс ще нерегулярні, нерівні, то після семи років вони стають ритмічними. У період статевого дозрівання в підлітках особливо інтенсивно ростуть руки і ноги, а голова майже не змінюється за розміром.

Душевна складова людини розвивається переважно від волі, яка закладається в першому семиріччі, через відчуття до мислення. Розвиток вольової сфери дитини відбувається паралельно з формуванням фізичних органів, усієї тілесності. Яскравою ілюстрацією цього положення слугує поведінка дитини у віці до зміни зубів: вона постійно в русі, її ручки і ніжки не знають покою.

Для розуміння, чому саме у віці з 7 до 14 років головним чином розвивається відчуття людини, можна порівняти життя дитини-дошкільника і підлітка. У дошкільника життя почуттів спрямоване назовні: будь-які зміни в

навколишньому одразу ж відбиваються на емоціях дитини. Життя почуттів підлітка на межі статевого дозрівання є замкнутим простором. Це пов'язане з народженням самостійної життєвої організації і тим самим з початком формування внутрішнього життя почуттів, яке аж до статевого дозрівання, у свою чергу, тісно пов'язане з діяльністю фізичного організму, що викликає замкнутість дитини від усього світу. Емансипація відчуття в період пубертату дозволяє підліткові знову відкритися навколишньому світу та доторкнутися до нього власними душевними силами.

У період статевого дозрівання у людини відбувається народження самостійної душевної організації, яка є основою самостійного мислення, а отже, людина «отримує можливість розвивати об'єктивне пізнання природи і свою моральну свободу» [7; с.39]. Духовний розвиток у віці від народження до ранньої дорослості, за Р. Штайнером, має три основні ступені: усвідомлення «Я», що виникає на третьому році життя; переживання «Я», яке починається в 9-10 років і повністю розвивається у віці, що передуює статевого дозрівання; прагнення до реалізації «Я» в юності. При цьому з кожним кроком духовного розвитку його попередні форми набувають нового змісту [4].

Духовний розвиток впливає на розвиток свідомості людини. Немовля ще не має усвідомленого душевного життя. Перші уявлення у дитини починають формуватися свідомо лише з появою постійних зубів. Стан свідомості дитини до семи років, яка переважно все робить неусвідомлено, Р. Штайнер порівнює зі «станом сну». Зі зміною зубів свідомість людини стає образною, наповненою фантазією, тому вона схожа з «мріями наяву або сном зі сновидінням». З пубертатом людина може досягнути ясну, абстрактну думку і знає, як вона виникла, може пояснити складники логічної послідовності як для себе, так і для інших. І цю ступінь свідомості Р. Штайнер характеризує як «свідомість, що не спить» [13].

Розвиток людини протягом семирічного циклу йде не плавно, а має певні «критичні точки», в яких душевний світ дитини зазнає значних змін. Зокрема, період від зміни зубів до статевого дозрівання має три стадії, що пов'язано з тим, що

в житті дитини чітко виділяються два основних моменти – близько 9 (10) і 11 (12) років.

Так, у віці 9-10 років здатність до наслідування, що була характерною для дитини дошкільного віку і першокласника, починає зникати. У свідомості дитини відбувається тонкий психологічний процес, що виявляється у втраті своєї єдності зі світом, в дитині пробуджується інтенсивне переживання: «Я» та «світ». До усвідомлення свого «Я», яке виникло на третьому році життя, тепер додається відчуття цього «Я» – почуття самотності й таке, що не пов'язано безпосередньо зі стосунками з батьками. Якщо до цього часу дитина була ніби всередині подій, то тепер вона починає відрізняти себе від зовнішнього світу, переживає себе як окрему особистість і втрату єдності зі світом. Дитина, яка безтурботно й довірливо дивилася навколо, раптом стає серйозною, поринає в себе, дивиться на дорослих критично. Уперше особистість чітко відчуває, що місце, яке вона посідає, зовсім не розуміється само по собі. Це відкриття відокремленості від оточення часто супроводжується відчуттям самотності, викликає недовіру й деяке відчуження дітей від оточення [11,14].

Отже, посилення почуття власної індивідуальності є досить складним, кризисним періодом, певним «Рубіконом» у житті дитини (Р. Штайнер) [10; с.82]: як Цезар перейшов Рубікон і зробив відступ неможливим, так і діти в цьому віці (часто вчителі або батьки можуть точно назвати цей момент з точністю до дня і навіть години) безповоротно уходять з дитинства.

Не менш складним періодом у житті людини є час пубертату, протягом якого вона дозріває як тілесно (у сенсі продовження роду), так і душевно, оскільки на власному досвіді починає глибоко усвідомлювати, що таке справжня дружба, любов, впевненість у собі, істинний інтерес до справи та ін. Зміни ставлення до оточення й до себе, з одного боку, виявляються в потребі розуміти причинно-наслідкові зв'язки, давати оцінки, висловлювати власні судження. З іншого боку, розвиток самоосягнення в перехідному періоді, інтересу до себе, власного внутрішнього життя, до людини в цілому, а не до окремих її якостей, усвідомлення суперечності своїх прагнень, бажань, потреб – усе це стає змістом глибоких

переживань, може викликати розчарування, нерідко призводить до внутрішньої спустошеності.

У психолого-педагогічній концепції Р. Штайнера визначне місце посідає детальна проробка підходів до гармонізації душевно-духовного життя людини, що переживає вікову кризу. У переламні періоди, за Р. Штайнером, мистецтво виховання, яке саме по собі як необхідний компонент несе «терапевтичний» (тобто спрямований на збереження здоров'я) аспект, має бути цілющим. Специфіка системи вальдорфських «терапевтичних» засобів полягає в тому, що, не випускаючи з уваги власне навчання за шкільною програмою, вчителі допомагають учням внутрішні суперечності процесу становлення перетворити на активне дієве ставлення до світу й до себе [2, 13-17].

Р. Штайнер особливий акцент робить на тому, що хоча переміни в дитині тісно пов'язані з її віком, проте на кожному віковому ступені необхідно стимулювати і спрямовувати процеси розвитку через виховання й навчання.

Основні підходи до дитини з урахуванням специфіки її віку полягають у тому, щоб у перші сім років вихованням прищепити дітям уявлення про те, що «світ добрий, моральний»; у другому семиріччі розвитку дитина має прийти до переконання, що світ повний радості й краси, що «світ прекрасний»; у третьому семиріччя в людині необхідно пробудити прагнення до пошуку істини, вона має усвідомити, що «світ істинний» [13].

За Р. Штайнером, завданням виховання інтелектуала не є обов'язковим постійний і безпосередній розвиток розумових здібностей дитини. На ранніх етапах розвитку діти продуктивніше вчаться через дії й рухи, пізніше – через розвиток фантазії і життя почуттів, що поступово формується. Здатність же до власного абстрактного мислення, що з'являється зі статевим дозріванням часто плутається з розумовим осягненням уже обдуманого кимсь. По-справжньому творче мислення, яке може зробити незалежним людини від будь-яких нав'язаних ззовні уявлень, виявляється у підлітка лише в разі, якщо в нього вже наявні сформовані душевні сили відчуження і волі.

Отже, перші вісім років у школі охоплюють період

формування внутрішнього життя й виховання почуттів; у старших класах (9-12 класи) основою розвитку є вироблення здатності до самостійного мислення. Час і тривалість даних стадій розвитку незначним чином варіюються у різних учнів – на відміну від розвитку розумових та інших спеціальних здібностей. Проте перехід від однієї стадії до іншої не відбувається стрибкоподібно. Так, протягом перших трьох навчальних років відбувається ще значний розвиток волі, й у дітей виявляються особливості, характерні для віку наслідування. Дитяча всебічна схильність до наслідування на початку шкільних років має активно використовуватися через залучення в навчальний процес саме вольової сфери дитини. Водночас вольовий аспект учня через художнє викладання формує емоційне життя, яке починає досягати самостійності. Відповідно в навчанні й вихованні треба брати до уваги той факт, що під час перших навчальних років самостійне емоційне життя (або на початку старших класів самостійне мислення) ще не повною мірою розвинене: воно весь час знаходиться у процесі розвитку.

Друга, середня, фаза життя людини (21-42 роки)

До 21 року власні сили людини розвиваються за зовнішнім спонуканням, оскільки ще не можуть спонукатися власним «Я». Відомо, що дитина, яка опинилася серед тварин, не стає людиною, оскільки «Я» не може почати людський розвиток із самого себе. Якщо на «Я» впливає спонукальна зовнішня сила, то воно може відповісти зсередини. Таким чином, «Я» повністю залежить від оточення.

Багато чого з оточення в першій фазі життя діє на людину сприятливо, але багато може й заважати їй. Якщо індивідуальність сильна, то з малими спонуканнями вона може багато зробити, слабка ж індивідуальність й зі сильними спонуканнями мало чого досягне. Але спонукання має бути в будь-якому разі.

Помилки у вихованні призводять до неправильного формування фізичної, життєвої й душевної організації. Людина в 21 рік має справу з фізично-життєво-душевною єдністю, де поряд з позитивними наслідками виховання є й чимало помилок. Проте в людини залишається шанс на виправлення таких помилок. Це пов'язано з тим, що між 21 і 42 роками людське життя ніби відбиває всередині себе події й

розвиток до 21 року, але у зворотному напрямі. Наприклад, якщо людина у 23 роки відчуває зневіру, меланхолію, пасивність волі, то можна сказати, що два роки від 21 року (тобто в 19 років) з нею щось відбулося й це увійшло в душевну організацію, а зараз людське «Я» з цим зштовхнулося. У людини є можливість виправити наслідки подій й помилки виховання, що були до 21 року. Правда, ці помилки виступають не як конкретні факти. Вони глибоко входять у душу як непорозуміння або як збентеження почуттів, або як послаблення волі. Отже, людина не втрачає свободи через виховання.

Велика «сонячна фаза життя», як називає Р. Штайнер період від 21 до 42 років, – це час розвитку індивідуальної душі людини, це період, коли фізично-життєво-душевна організація стає частково вільною, що є основою для активності «Я», а «Я», у свою чергу, дає новий зміст, нову форму силам душі. Зрозуміло, що в людини до 21 року вже було душевне життя. Воно розвивалося з трьох років під впливом сім'ї, оточення, школи, й у 21 рік душевна структура людини відбиває її культурне оточення. Але ця душевна структура є ніби «попередньою», оскільки у віці між 21 і 42 роками вона має перетворитися на індивідуальну. Тому, за Р. Штайнером, тільки у 42-річному віці можна вважати людину по-справжньому дорослою [8].

Між 21 і 42 роками в людському житті можна виділити три періоди зі своїми домінантами цінностей: робота «Я» над душевною організацією, тобто над інстинктивною силою життєво-душевних стремлінь (21-28 років). Це період «радіння до небес – смутку до смерті» (Й.Гете), час експансії й самовиховання, час, коли створюється сім'я, змінюються трудові відносини; робота «Я» над життєвою організацією (28-35 років) – період, коли переважають «матеріальні прагнення», час значної активності і видатних досягнень у системі цінностей, що базується на діловитості; робота «Я» над фізичним тілом (35-42 роки) – період, коли починають прориватися душевно-духовні стремління, час, коли знову коливається впевненість тільки що завершеної матеріальної фази й завдяки цьому стає можливим гідний крок у зовсім нову важливу фазу життя – у третю велику фазу, коли людина зростає для зрілого людського буття.

Робота «Я» над фізичною, життєвою, душевною організаціями, як правило, не відбувається без проблем, пов'язаних з співвідношенням спадковості та індивідуальності. Багатьом людям відомий конфлікт між потребами «природної», сформованої спадковістю, вихованням людини – «повсякденного» людського «Я», – і «другої», внутрішньої, людини з її ідеями, ідеалами, цілями, яка оцінює свої дії відповідно до вищих норм. Ця «друга» людина, за хибними мірками деяких представників сучасної культури (точніше – антикультури) – щось непотрібне, результат застарілих етичних норм і принципів, причина внутрішніх конфліктів і неврозів. Але ця «друга», внутрішня, людина дійсно існує. Це вище «Я» людини. Фізичне та життєве тіла людина отримує, в основному, з потоку спадковості. Душевне тіло – більш індивідуалізоване. Вище «Я» не хоче бути пов'язане лише з минулим, зі спадковістю. Воно прагне до нового, до майбутнього. У житті людини це відбувається через те, що «Я» впливає на три «оболонки» й поступово їх змінює, надаючи душі власний характер. «Я» є господарем своїх слуг – душевного, життєвого та фізичного тіл. І, як у відомій притчі, ці слуги повинні розвинути й примножити свої таланти. Під впливом «Я» душевне тіло стає носієм просвітлених почуттів радості й смутку, очищених стремлінь і потягів. Перетворюється й життєве тіло. Воно стає не просто носієм життєвих формосторювальних сил росту й розмноження, а носієм стійких звичок і схильностей, темпераменту, пам'яті, сумління. Ця робота може простягатися аж до фізичного тіла. Під впливом «Я» змінюються риси обличчя, характер жестів і рухів, змінюється весь зовнішній вигляд людини [9].

Вище «Я», працюючи з душевною організацією людини, змінює душевні сили мислення, відчуття й волі. У галузі мислення «Я» виражає себе як поміркованість, здатність осмисленого впорядкування відчуттєвих вражень. Окрім цього, може розпочатися й усвідомлення подій, що ведуть до пізнання особистого життєвого завдання, життєвої мети. У галузі почуттів «Я» пом'якшує різкі рухи душевної організації, воно розвиває життя почуттів, поступово «замінюючи» почуття, що викликаються виключно тілом, іншими почуттями, пов'язаними з духовними цінностями, як

це відбувається в мистецтві й релігії. У галузі волі «Я» перетворює суто інстинктивно визначений взірець поведінки на поведінку, спрямовану на вищі цілі. «Я» стримує й керує «природними» потягами, що зумовлені фізично-життєвою організацією людини.

Вище «Я» привносить сили волі в мислення, а свідомість – у волю. Звичайні, повсякденні почуття замінюються високими, світлими. Зустріч з вищим «Я» настає насамперед у галузі відчуття. Потім йдуть інші душевні сили. У мислення вступають нові вольові сили, що сприяють набуттю ним творчого характеру, відкривають нові точки зору, нові сфери інтересів. Усвідомлення людиною вольових сил виявляється в галузі моралі, з'являються нові цінності, нові норми, що висувують перед людиною нові життєві завдання.

Третя фаза життя (42-63 роки). Біологічний спад і можливості духовного росту

Біологічно це фаза характеризується зменшенням життєвих сил. Психічно – часто сумнівами, схильністю до прийняття ілюзорних рішень, зменшенням бажання активно діяти, дієво ставитися до життя. Людина витрачає більші зусилля для збереження тієї ж продуктивності праці, що раніш. Багато людей відчувають загрозу з боку молоді, яка приходять на зміну й має значні життєві сили. Лише якщо в дитинстві були пробуджені й сформовані духовно-душевні сили, вони можуть замінити життєво-душевні функції в той момент, коли останні стають слабкішими. Так, у період між 40 і 50 роками закладаються дві типові можливості подальшого розвитку: або в самооцінці виходять з того, чого до цього часу досягли зовнішньо, – тоді у людини настає криза; або отримують відчуття самооцінки з факту, що можеш жити для інших, – у цьому разі людина входить у нову, соціальну фазу, в якій можна передати отриманий досвід іншим.

Першим шляхом йдуть ті, хто в середній фазі прагнув лише до особистісного успіху, хто хотів усе робити сам, виходив лише з себе, відкидаючи все, що заважало кар'єрі, або хто пасивно жив своєю роботою чи життєвими обставинами. Така людина входить у кризу існування після 40 років й стає в період між 50 і 60 роками трагічною особистістю, яка сумує за часом, що минув, відчуває загрозу

для себе в усьому новому.

Ті ж, хто вже в середній фазі життя розвинув у собі інтерес до мистецтва, науки або соціальної діяльності, той майже непомітно після 40 років пройде великий поворот на своєму життєвому шляху, переступить через поріг, по той бік якого людина зможе черпати все більше життєвих сил з духовного джерела.

Людське «Я» в середній фазі життя має підняти «нагору», у свідомість, усі інстинкти й бажання і потім співставити їх у душі з прагненнями. Результатом цього процесу є розвиток різних аспектів душі. У період між 40 і 50 роками у володінні людини знаходяться всі ці душевні аспекти, і вони можуть бути застосовані в подальшому житті. У зв'язку з цим виникають важливі питання: «Для чого я хочу їх використовувати? Яке моє життєве завдання? Що я повинен зробити в цьому житті?» У пошуках відповідей на ці питання, що ставить перед людиною його вище «Я», індивідуальність підходить до світу духовних реальностей, де всі ці психічні якості стають силами, за допомогою яких людина може завоювати духовну дійсність.

Таким чином, розвиток людини має низку аспектів: біологічний (фізіологічний), психічний (душевний) і духовний. У різних фазах життя домінуючим є один з них. Так, до 21 року – фізичний розвиток, у віці 21-42 роки – психічний, після 42 років – духовний. І лише розвиток всіх елементів людського життя в кожній фазі є запорукою гармонійного розвитку.

Як же трактує поняття «гармонійний розвиток» Р. Штайнер?

Як зазначалося вище, людська душа постійно знаходиться під впливом двох силових полів. Одна сила приходить зі сфери тілесного, де змінюються потреба та задоволення потреби, інша – зі сфери духовного, де свідоме «Я» поперемінно спрямовує душу то на зовнішній світ, то всередину себе. Екстраверсія й інтроверсія йдуть одна за одною як бажання та його задоволення. В екстраверсії психіка (душа) звертається почуттями до світу, вона сприймає кольори й форми, захоплення та жахи, симпатії й антипатії. В інтроверсії душа звертається до власного внутрішнього світу. Тут вона згадує, переживає думки, почуття й бажання.

Поряд з мисленням душу наповнюють досвід і стремління. Людський дух сприймається людиною як власне (більш високе) «Я», яке свідомо або підсвідомо спрямовує людське життя. Дух орієнтований на мету життя, він завжди спрямований на майбутнє. Ця життєва мета може відчуватися як покликання, розумітися як план життя або свідомо обраний життєвий шлях.

Як у тілесній галузі бажання й їх задоволення пов'язані один з одним як єдність протилежностей, так взаємопов'язані в духовній сфері постановка мети та її виконання. Мета життя може бути поступово досягнута. Це означає задоволеність життям, відчуття радості буття, що на противагу інстинктивному відчуттю щастя не потребує нового задоволення.

Якщо «Я» активно звернуто назовні, воно виражається у творчості. Творче начало – це активність духу в світі. Дух може проявити себе у витворах мистецтва, в науковій або соціальній роботі. У творчості можна зустрітися з істинним елементом людської індивідуальності: пізнати композитора в музиці, видатного вченого – в його науковому методі, керівну особистість – у її соціальних зв'язках.

Діаметрально протилежна творчості мудрість. Мудрість виростає не з діяльності, спрямованої назовні, а зі здатності чекати, зі стриманості, з активного душевного покою. Молодь лише зрідка буває терпляча: все має відбуватися зараз же. Мудрість вчить, що всьому свій час. Мудрість базується на інспірації, що буквально означає «натхнення» – наповнення духом, моральними нормами і цінностями, ідеями, розсудливістю, людськістю й тим, що стоїть над людиною, – вірою, надією, любов'ю.

Отже, фізичний розвиток людини здійснюється в полярності підйому й занепаду, психічний – у полярності екстраверсії й інтроверсії, духовний – у полярності творчого начала та мудрості. У молодості й зрілому віці основну роль має творчість, у другій половині життя – мудрість.

Вище зазначені протилежності мають середину. Вона не лише статична рівновага між двома протилежно спрямованими силами, але й власна активна сила в людині. Ця середина й є сутністю людського життя. Серединою між біологічним підйомом та сходженням униз є здоров'я,

серединою між психічними екстраверсією й інтроверсією – благородність (активне самовладання), серединою між духовною творчістю та мудрістю – людське щастя, задоволення життям.

І саме *здоров'я, душевний покой і щастя* є результатом гармонійного розвитку. Усі три аспекти є законними свідченнями складових життя людини. І лише якщо розглядаються всі три процеси в їх взаємодії, виходить повна картина людського розвитку.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі **висновки**. Антропософська концепція розвитку людини базується на таких основних положеннях: єдність тілесно-душевно-духовного буття; зв'язок складників психіки з фізіологічною організацією людини (мислення – з нервово-почуттєвою системою, емоцій і почуттів – зі системою органів дихання та кровообігу, волі – зі системою обміну речовин і органів руху); взаємозумовленість фізіологічного, душевного і духовного розвитку в ритмі семи років, у ході якого наслідки деформуючих факторів становлення людини в дитинстві й юності можуть виявлятися протягом усього подальшого життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в порівняльному аналізі антропософського підходу до людського розвитку з існуючими сучасними психолого-педагогічними концепціями розвитку особистості.

Література

1. Гейденбранд К. О душевной сущности ребенка / К.Гейденбранд: [пер. с нем.Г.Степановой]. – Минск: Полифакт, 1991. – 79 с.
2. ИONOBA E.H. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / E.H ИONOBA: [монография]. – Харьков: Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.
3. IOHOBA O.M. P. Штайнер про розвиток інтелектуальної сфери молодших школярів / O.M. IOHOBA, B.B. ПАРТОЛА // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2010. – № 1. – С.64-66.
4. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни / Б.Ливехуд: [пер. с нем. Н.П.Банзелюка]. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 224 с.
5. Хольцапфель В. Дети, нуждающиеся в особом уходе. К лечебной педагогике Р. Штайнера / В.Хольцапфель: [пер.с нем.

Л.Банзелюк, И.Добровольский. Э.Штеклин]. – Калуга: Духовное познание, 1997. – 304 с.

6. Штайнер Р. Антропософия, психософия, пневматософия / Р. Штайнер: [пер. с нем. Б.Н.Старостина]. – М.: Новалис, 2007. – 333 с.

7. Штайнер Р. Космология, религия и философия / Р. Штайнер: на нем. и русском языках: [пер. с нем. под ред. Н.П.Банзелюка]. – Калуга: Духовное познание, 1996. – 176 с.

8. Штайнер Р. Человек и звезды / Р. Штайнер: [пер. с нем. Н.П.Банзелюка]. – Калуга: Духовное познание, 1991. – 176 с.

9. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.

10.Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва «Парсифаль»]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.

11.Штайнер Р. Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва «Парсифаль»]. – М.: Парсифаль, 1995. – 208 с.

12.Штайнер Р. Духовное водительство человека и человечества / Р. Штайнер: [пер. с нем. Н.П.Банзелюка]. – Калуга: Духовное познание, 1992. – 40 с.

13.Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.

14.Штайнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 129 с.

15.Штайнер Р. Духовное обновление педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.

16.Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва «Парсифаль»]. – М.: Парсифаль, 1997. – 144 с.

17.Штайнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 208 с.

18.Fölling P. Über Ausscheidung von Phenylbrenztraubensäure in den Harn als Stoffwechselanomalie in Verbindung mit Imbezillität // Zeitschrift für physiologische Chemie. – 1934. – №169. – S. 227.

Рудольф Штайнер у освітньо-культурному просторі

Сучасна вітчизняна педагогічна теорія і практика

характеризується, з одного боку, інтенсивними пошуками на шляху розробки та впровадження в навчально-виховний процес нових освітніх технологій, спрямованих на формування творчої особистості, на розвиток планетарного світогляду, інтегрованого, екологічного мислення зростаючого покоління. З іншого боку – взаємопроникненням освітянських ідей Сходу та Заходу.

Ці процеси за останні роки призвели до широкого втілення у практику шкіл України зарубіжних педагогічних технологій, зокрема вальдорфських. На сьогодні в національній системі освіти працює низка шкіл (Дніпропетровськ, Київ, Одеса, Кривий Ріг, Харків), що орієнтують свою діяльність на гуманістичні принципи вальдорфської педагогіки.

Вальдорфські школи, як відомо, нерозривно пов'язані з ім'ям їх засновника – видатного європейського мислителя, ученого, педагога Рудольфа Штайнера (1861-1925).

Вивчення наукових джерел дозволяє зробити висновок про те, що науковцями здійснювались дослідження життєвого шляху Р. Штайнера (К.Лінденберг) [6], узагальнення його філософсько-педагогічної спадщини (Г.Бондарев, В.Загвоздкін, О.Іонова, А.Пінський) [1-5].

Разом із тим у вітчизняній літературі відчувається явна нестача серйозних описів цілісного, реального образу Р. Штайнера, який зумів привнести в життя багатьох людей і в різні галузі культури імпульси пізнання й розвитку. Нерідко спостерігаються поверхові й необґрунтовані думки про нього самого, некомпетентні спроби критики його праць.

Робота виконана відповідно до планів НДР Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Мета, завдання роботи, матеріал і методи.

Мета роботи – представити життєвий шлях Р. Штайнера в контексті основних аспектів його соціально-педагогічної діяльності.

Результати дослідження.

Р. Штайнер, безперечно, є одним із найбільш цікавих, дивовижних і водночас суперечливих явищ духовного життя ХХ століття. Він – редактор і видавник природничонаукових праць Й.Гете, усю значущість яких було ним уперше відкрито

й зроблено плідним для культури; автор значних праць у галузі філософії й теорії науки.

На порозі XIX-XX століть Р. Штайнер починає працювати над створенням духовно-наукового людинознавства – *антропософії* (від грец. *άνθρωπος* – людина та *σοφία* – мудрість) – учення про духовну основу світу й людини. Антропософія розумілася Р. Штайнером як відповідь на зростаючу кризу європейської культури, подолати яку можна лише через досягнення людиною цілей та сенсу власного існування, пошуки гармонії між собою й Усесвітом, часткою й породженням якого є людина. За Р. Штайнером, «антропософія – це шлях пізнання, що прагне привести духовне в людині до духовного в Усесвіті». З того часу справі антропософії Р. Штайнер присвятив усе своє життя: писав книги, читав лекції, більшість із яких стенографувались.

Р. Штайнер залишив після себе монументальну спадщину: повне зібрання його праць складає більш 350 томів. У цих працях закладено духовний фундамент і внесено нові плідні імпульси в різні галузі знання й людської діяльності – філософію, соціологію, психологію, мистецтво, медицину, фармацевтику, архітектуру, сільське господарство та ін. Проте найбільшу відомість ім'я Р. Штайнера отримало у зв'язку з широким поширенням *вальдорфських дитячих садків і шкіл*, що працюють на основі створеної ним системи навчання й виховання.

Навколо ім'я Р. Штайнера завжди були сперечання, не припиняються вони й до сьогодні: одні вважають його духовним учителем, який указав шлях руху сучасної цивілізації в майбутнє; інші, навпаки, виступають із критикою його антропософії. Ще за часів життя Р. Штайнера спостерігалась ситуація, коли в одних він викликав захоплення й шанування, а у інших – різке неприйняття. Сперечання навколо постаті Р. Штайнера не обминули й представників російської й української культур. Так, з антропософським імпульсом пов'язана творчість таких видатних російських митців, як А.Білий, К.Богуславська, М.Волошин, В.Кандинський, К.Малевич, Б.Пильняк, М.Собашникова, В.Хлебніков, М.Чехов та інші. Вони були слухачами лекцій Р. Штайнера та вважали себе його послідовниками й учениками.

Серед українських діячів мистецтва, хто зустрічався з Р. Штайнером і сприйняв антропософські ідеї, був насамперед Л. Курбас. Він разом із Г. Нарбутом організував гурток «творців і науковців» (Київ, 1916), де вивчалися «штайнерівські теорії». Членами гуртку були видатні представники української культури (Ф.Ернест, М.Зеров, Я.Степовий, П.Тичина та інші), які пізніше ввійшли в історію як «Розстріляне Відродження». Захоплений антропософськими ідеями, Л. Курбас створює знаменитий театр «Березіль» (Київ, 1922-1926; Харків, 1926-1933), де українські фольклорні витоки поєднувались із духовно-науковою філософією. Антропософським змістом, кодами, значенням пронизані й твори подвижника українського «Відродження» М.Хвильового.

З іншого боку, відомі релігійні філософи ХХ століття (С.Булгаков, М.Бердяєв, В.Зеньковський) різко критикували Р. Штайнера. Сьогодні проти педагогіки Р. Штайнера висловлюються православні автори (насамперед А.Кураєв та О.Ходзинський).

Представимо коротко життєвий і творчий шлях Р. Штайнера.

Народився Р. Штайнер 27 лютого 1861 р. в м. Кральйовиці (Австро-Угорщина, територія нинішньої Хорватії). Після закінчення реального училища вступає до Вищої технічної школи (м. Відень, 1879), де отримує фундаментальну природничонаукову й математичну освіту, поглиблено займається філософією, літературою, історією, бере активну участь у науковому та художньому житті Відня.

Декілька років (1884-1890) Р. Штайнер працює домашнім учителем у родині, яка мала чотирьох синів. Одна дитина була хворою на гідроцефалію. Батьки та лікарі вважали, що дитина нездатна до нормального розвитку. Р. Штайнер же, навпаки, був переконаний у тому, що в дитині приховані значні духовні здібності й треба лише привести духовно-душевне у правильний, здоровий зв'язок з тілесним. Виховання хлопчика було цілком довірено Р. Штайнеру. Протягом двох років дитина змогла надолужити пропущене, а потім успішно здати екзамени на атестат зрілості (пізніше цей хлопець вступив до університету та став лікарем).

У 1882 р. Р. Штайнер починає працювати над вступом і

обширними коментаріями до природничонаукових праць Й.Гете в рамках монументальної серії «Німецька національна література». Поряд із цим Р. Штайнер виробляє власну науково-філософську позицію, що відображена у творі «Теорія пізнання світогляду Гете» (1886), докторській дисертації «Істина та наука» (1892), а також у головній філософській праці «Філософія свободи» (1894) [7].

З 1897 р. Р. Штайнер живе в Берліні, де редагує «Літературний журнал», знайомиться й співпрацює з різними колами берлінського наукового й мистецького товариства, викладає у школі для робочих (заснована К.Лібнехтом). Його запрошують (1900) з лекціями до німецького відділення Теософського товариства (на чолі якого – О.Блаватська, А.Безант). Р. Штайнер стає секретарем цього товариства, але пізніше (1913) він розриває стосунки з теософами за ідеологічними міркуваннями (Р. Штайнер не сприймає ідею А.Безант про нове втілення Христа в індійському хлопчику Кришнамурті). Незабаром з'являються його основні духовно-наукові твори: «Теософія. Вступ до надпочуттєвого пізнання світу та призначення людини» (1904), «Як досягти пізнання вищих світів?» (1904-1905), «Нарис тайнознавства» (1910). Р. Штайнер веде інтенсивну лекційну діяльність, найважливіше місце в якій посідають цикли лекцій із христології.

У доповідях, що читаються в різних містах Німеччини, Р. Штайнер уперше висвітлює свої погляди на процеси становлення й розвитку дитини. Ці ідеї узагальнено ним у невеличкій брошурі «Виховання дитини з точки зору духовної науки» (1906) [8]. З того часу Р. Штайнер активно працює над оновленням системи виховання й навчання як за змістом, так і за формою.

У 1913 р. Р. Штайнером засновується Антропософське товариство, закладається наріжний камінь будівлі Гетеанума (м. Дорнах, Швейцарія) – центру антропософської діяльності. На будівництві Гетеанума, автором проекту й внутрішнього оформлення якого був Р. Штайнер, у період першої світової війни працюють разом представники 18 європейських народів.

Після закінчення війни, коли підвалини довоєнного соціального життя Європи були зруйновані, Р. Штайнер

виступає з ідеями про «соціальну трикомпонентність». Його погляди про здоровий соціальний організм (устрій) викладено в книзі «Основні риси соціального питання» (1919). В узагальненому вигляді сутність його ідей полягає в таких тезах [9]: духовна свобода в культурному (духовному) житті як основа вільного розвитку особистості з урахуванням її індивідуальних потреб; демократична рівність у правій сфері як засіб створення та охорони правопорядку, захисту прав окремої особистості й суспільства в цілому; соціальне братерство в економічній діяльності як спосіб забезпечення справедливості в організації виробництва, розподілу та споживання матеріальних благ.

Неодмінною складовою свободного духовного життя є вільні школи. Р. Штайнер яскраво накреслює школу нового типу як відносно автономного «живого організму», економічно відокремленої одиниці, зі складною системою зв'язків, що охоплюють педагогічну (духовну), правову та фінансово-економічну діяльність. Гармонійний розвиток такого закладу залежить від трьох вищеназваних «сфер життя», які дозволяють сприймати цей інститут освіти з урахуванням всеосяжних зв'язків і соціальних явищ. Причому ці галузі функціонування навчального закладу, з одного боку, керуються паралельно і незалежно один від одного, з іншого – в межах єдиного організму, вони взаємодіють між собою і взаємовпливають один на одного.

Сподвижник Р. Штайнера, власник тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» Е.Мольт надає йому можливість втілити свої соціальні ідеї в педагогічну практику, створивши школу для дітей робітників і службовців фабрики.

Перед відкриттям школи (1919) Р. Штайнер протягом 14 днів читає паралельно три курси лекцій «Загальне вчення про людину як основа педагогіки», «Мистецтво виховання: методика і дидактика», «Семінарські обговорення та лекції з навчального плану» [10-12]. У цих циклах дається фундаментальний виклад антропософського образу людини, розгляд розумових, емоційних і вольових аспектів людської істоти в їх прояві на різних стадіях життя, а з огляду на це – синтез підходів до викладання шкільних дисциплін. Нові педагогічні ідеї, нововведення, що були запропоновані Р. Штайнером у перший третині ХХ століття, й до сьогодні

залишаються актуальними, сучасними та інноваційними.

Р. Штайнер залишався керівником школи аж до своєї смерті. Але його керівництво полягало не в дріб'язковій опіці вчителів, а насамперед у висуненні нових ідей (наприклад, він зробив постійною темою щотижневих конференцій обговорення конкретних учнів з їхніми проблемами). Незважаючи на гострий дефіцит часу він використовував будь-яку можливість для роботи з учнями й педагогічною колегією.

Перша вальдорфська школа, незважаючи на великі економічні труднощі, на непростий шлях свого становлення, досягла великих успіхів. Її слава зростала, й Р. Штайнер отримував запрошення прочитати педагогічні лекції в різних європейських країнах: поза Німеччиною (Велика Британія, Голландія, Швейцарія; 1920-1924) він прочитав вісім великих циклів лекцій про мистецтво виховання. Зусилля Р. Штайнера з поширення ідей вальдорфської педагогіки підкріплювалось зростанням кількості лекцій перших вальдорфських учителів.

Останній період діяльності Р. Штайнера характеризується зростаючою активністю перш за все у практичних галузях. У 1920 р. засновуються акціонерні товариства «Дер комменде таг» («Грядущий день», Німеччина) та «Футурум» (Швейцарія), під егідою яких розробляються антропософські ініціативи – медична, фармацевтична, сільськогосподарська; працюють біохімічна та фізична лабораторії, лікувально-педагогічний притулок. Р. Штайнер бере участь у всіх цих напрямках. Разом із лікарем І.Вегман відкриває першу антропософську клініку (м. Арлесхайм, Швейцарія, 1921). З лікарями, лікувальними педагогами, біологами, фармацевтами обговорює хворих та надає конкретні рекомендації з постановки дослідів й виготовлення лікарських препаратів.

Р. Штайнер читає низку курсів, присвячених медицині, сільському господарству, лікувальній педагогіці. Так, у рамках медичного напрямку він закладає основи широкого кола нових методів терапії, специфічних лікарських засобів, терапії мистецтвом, антропософської психіатрії. Підхід Р. Штайнера до сільського господарства стає піонером по-справжньому екологічного землеробства та

природокористування (пізніше цей підхід отримав назву «біодинамічне сільське господарство» та поширився в багатьох країнах світу). Р. Штайнер створює підвалини для лікувальної педагогіки, намічає конкретну терапію для дітей із різними порушеннями розвитку (у теперішній час заклади лікувальної педагогіки Р. Штайнера надзвичайно популярні в Європі, особливо у скандинавських країнах).

Поряд із цим Р. Штайнер плідно працює у сфері мистецтва. Результатом цієї роботи стають постановки чотирьох створених ним драм-містерій, розробка художнього мовлення (рецитації), а також нового виду мистецтва – евритмії. У створенні евритмії Р. Штайнеру допомагають росіянка Т.Кисельова та його дружина М. фон Сіверс-Штайнер. Евритмію Р. Штайнер дає у світ не лише як сценічне мистецтво, але й як невід’ємний складник педагогічного процесу вальдорфської школи та лікування в антропософських клініках.

Вражаючою за своєю інтенсивністю й різнобічністю діяльністю був відмічений і останній рік життя Р. Штайнера. Після того як уночі на 1 січня 1923 р. пожежею було знищено будівлю Гетеанума (це стало ударом для всіх антропософів) Р. Штайнер на Різдво 1923 р. реорганізує Антропософське товариство в Усесвітнє антропософське товариство з Вільною вищою школою духовної науки, продовжує розвивати й поглиблювати власне антропософське вчення. Він створює макет нового Гетеанума (був побудований після його смерті), читає лекції для теологів, працівників Гетеанума. Прикований до ліжка, Р. Штайнер активно працює, приймає відвідувачів. «Міцним видихом духу» назвала цей час його життя М. фон Сіверс-Штайнер.

Помер Р. Штайнер 30 березня 1925 р. (Дорнах).

Незалежно від того, як ми ставимось до вчення Р. Штайнера, до його антропософії, натхнена ним педагогіка є об’єктивним фактом й фактором світового освітнього ландшафту сучасності. Вона довела свою ефективність і плідність тривалою практикою роботи дитячих садків і шкіл.

На межі третього тисячоліття вальдорфська педагогіка перетворилась на світовий педагогічний рух. Вона вийшла далеко за межі власне освітніх закладів, переросла в особливу педагогічну культуру. Це виражається зокрема в

оригінальній специфічній архітектурі будівель дитячих садків і шкіл, стилі опорядження приміщень, проведенні календарних свят у навчальних закладах і родин, створенні батьківських клубів тощо. Існують фірми, що спеціалізуються на випуску вальдорфських іграшок, особливої воскової крейди, фарб, музичних інструментів.

Низка видавництв публікує дитячу літературу з оригінальними ілюстраціями. З вальдорфського руху в Німеччині вийшло декілька відомих казкарів, отримали поширення «казкові ініціативи», дитячі лялькові театри, дитячий цирк та інші види творчої діяльності, вальдорфські літні табори, де діти працюють на фермі або в лісу тощо. Колишній учень вальдорфської школи М.Енде став відомим у всьому світі письменником і автором бестселерів дитячої літератури («Момо», «Нескінченна історія»). Вальдорфські школи та ініціативи популярні в усьому світі та вважаються «екологічними нішами» дитинства.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки. Р. Штайнер є видатним європейським мислителем, філософом, ученим ХХ століття. Створена ним антропософія заклала значущий духовно-науковий фундамент у різні галузі знання й людської діяльності (медицини, фармацевтики, лікувальної педагогіки, архітектури, соціології, екологічного сільського господарства, театрального мистецтва та ін.). Разом із тим найбільшу популярність ім'я Р. Штайнера отримало у зв'язку з широким розповсюдженням освітніх закладів, насамперед вальдорфських дитячих садків і шкіл, що працюють на основі створеної ним цілісної системи навчання й виховання. Як найважливіший імпульс антропософії в соціальній сфері педагогіка Р. Штайнера є образом школи нового типу – неодмінного складника вільного духовного життя суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні порівняльного аналізу соціально-педагогічних ідей Р. Штайнера та класиків вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

Література

1. Бондарев Г.А. Триединый человек тела, души и духа. Опыт осмысления методологии науки о духе / Г.А.Бондарев.— М.: Университетская книга, 1999. – 688 с.

2. Вальдорфская педагогика: Антология [сост. А.А.Пинский и др.] – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
3. Загвоздкин В.К. Педагогическая биография Рудольфа Штайнера / В.К.Загвоздкин // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 75-81.
4. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е.Н Ионова: [монография]. – Харьков: Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.
5. Ионова О.М. Становлення й розвиток людини: антропософський підхід / О.М. Ионова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2010. – № 4. – С.56-63.
6. Линденберг К. Рудольф Штайнер. Биография / К.Линденберг: [пер. с нем. А.Поликовского]. – М.: Парсифаль, 1995. – 224 с.
7. Штайнер Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения / Р. Штайнер: [пер. с нем. Б.П.Григорова]. – Ереван: Ной, 1993. – 224 с.
8. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.
9. Штайнер Р. Сущность социального вопроса / Р. Штайнер: [пер. с нем. М.Н.Жемчужниковой]. – Калуга: Духовное познание, 1992. – 144 с.
10. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
11. Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва «Парсифаль»]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
12. Штайнер Р. Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва «Парсифаль»]. – М.: Парсифаль, 1995. – 208 с.

Образ дитини у Штайнер-педагогіці

Сучасні тенденції суспільного розвитку зумовлюють зміни пріоритетів вітчизняної освіти: вищою цінністю стає особистість з її потребами в самоактуалізації, саморозвитку, реалізації творчого потенціалу, підвищується роль внутрішніх детермінант у забезпеченні особистісно-соціального зростання людини. Такі орієнтири освіти передбачають узгодження освітніх завдань із природним розвитком дитини, наближення педагогічного процесу до максимально повного розкриття внутрішнього потенціалу особистості, а отже, вимагають людинознавчого обґрунтування й здійснення навчання й виховання дітей.

Проблема антропологічної орієнтації педагогічного процесу не є новою ані для вітчизняної, ані для світової педагогіки. Антропологічними ідеями, розумінням суті освіти як процесу всебічного розвитку людини були пронизані погляди мислителів античності, середньовіччя, епохи Відродження. Подальший розвиток і збагачення антропологічна традиція отримала у працях і практичній діяльності видатних філософів, психологів, педагогів різних часів і народів (О. Больнов, Я. Коменський, Г. Ноль, Й. Песталоцці, М. Пирогов, Ж. Піаже, Й. Ріттер, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, К. Ясперс та інші).

Активно й плідно антропологічні ідеї розроблялися Рудольфом Штайнером – фундатором вальдорфської школи, творцем антропософії (від грец. *άνθρωπος* – людина та *σοφία* – мудрість) – духовно-наукового людинознавства.

Пізнання природи дитини, за Р. Штайнером, є одночасно вихідним пунктом і смислом педагогічного процесу, основою виховання й викладання. Завдання антропології полягає у виявленні того особливого, що відрізняє людське буття від буття інших істот, що робить людину людиною.

У працях Р. Штайнера представлено фундаментальний виклад антропософського образу людини як частки й породження Усесвіту, розглянуто розумові, емоційні й вольові аспекти людської істоти в їх прояві на різних стадіях життя, а з огляду на це – обґрунтовано синтез підходів до викладання

шкільних дисциплін. Нові педагогічні ідеї, нововведення, що були запропоновані Р. Штайнером у першій третині ХХ століття, й до сьогодні залишаються актуальними, сучасними та інноваційними.

Разом із тим у вітчизняній літературі відчувається явна нестача серйозних досліджень спадщини Р. Штайнера, який зумів привнести в життя багатьох людей і в різні галузі культури імпульси пізнання й розвитку. Нерідко спостерігаються поверхові й необґрунтовані думки, некомпетентні спроби критики його дітища – антропософії.

Мета статті – висвітлення антропософських уявлень, які становлять осередок образу людини у Штайнер-педагогіці.

Аналіз творчої спадщини Р. Штайнера дозволяє дійти висновку про те, що сформований ним образ людини базується на низці антропософськи зорієнтованих положень, основними з яких є такі: сутність людини як тілесно-душевно-духовної істоти, співвідношення душевного життя особистості й її тіла, з одного боку, та душі і духу, з іншого; уявлення про розвиток людини в ритмі семи років.

Зупинимось на цьому детальніше.

Р. Штайнер, як багато його попередників, уважав, що проблему розробки істинної психології особистості можливо вирішити лише в разі, якщо в основу розгляду людської сутності буде покладене *уявлення про людину як про триєдність тіла, душі й духу*. Те, що людська істота представляє собою як фізична істота, «кожною своєю частиною походить із духовно-душевного; отже, немає нічого фізичного, що не було б одкровенням духовно-душевного» [11; с.59].

Формуючи образ людини як урегульовану взаємодію тілесних та душевно-духовних функцій і видів діяльності, в якій пріоритетну роль має найвищий принцип людини – її духовні індивідуальні сили, Р. Штайнер наголошує на тому, що антропософія як учення про духовно-наукову основу людини ні в якому разі не зменшує значення життя фізичного тіла. Так, зокрема свою головну мету в галузі мистецтва виховання антропософія вбачає в тому, щоб зберегти здоровим фізичне тіло, «а це означає застосовувати такі духовні засоби – засоби виховання й освіти, завдяки яким фізичний організм людини у зрілому віці буде найменшим чином здійснювати опір духовному боку життя. Висунувши перед педагогікою шкільного віку таку мету, ми

зробимо все, що необхідно, щоб довірена нам людська істота виросла істотою вільною» [12; с.54-55].

Іншими словами, головна мета процесів навчання й виховання полягає в забезпеченні здорового розвитку тілесно-фізичного як основи вільного вияву душевного-духовного дитини. І таким чином поняття «виховання до свободи» і «виховання до здоров'я», за Р. Штайнером, виступають як тотожні й синонімічні.

Важливе значення для забезпечення гармонійного розвитку людини є усвідомлення *взаємовпливу її тілесного, душевного й духовного буття*.

У триєдності тіла, душі та духу людська душа охоплює два полюси – сферу фізичного й сферу духовного. Із фізичного світу походять інстинкти й потяги. Тіло людини, підкоряючись певним законам, завжди розвивається до однієї, висунутої з самого початку, мети – до зрілого організму. У цьому процесі мають основну роль створювання, рівновага й занепад. У духовній сфері людська душа знаходиться в реальному духовному світі, де власне «Я» людини перебуває як духовна істота, яка досягається душею в усвідомленні власного «Я» та його осмисленні. На відміну від тіла дух, який проникає у свідомість людського «Я», орієнтований на майбутнє й прагне до свободи. Людська душа, знаходячись між сферами духовного та фізичного, є тією ареною, на якій зустрічаються обидві сили й де людина повстає як істота «тут і зараз».

За Р. Штайнером, для того щоб зрозуміти співвідношення душевного життя людини й її тіла, з одного боку, та душі й духу, з іншого, необхідно виходити з троїчності людського організму (тіла) на нервово-почуттєву систему, ритмічну систему (систему органів дихання і кровообігу) та систему обміну речовин і органів руху; душевного життя на уявлення (мислення), почуття і волю; духовного елементу – на стани неспання, сновидіння й сну [9, 11, 13].

Кореляція між душевними виявами та органічними процесами в людському організмі здійснюється таким чином: мислення (уявлення) спирається на нервово-почуттєву систему; відчуття й емоції – на ритмічну систему; воля – на процеси обміну речовин і органів руху.

Зазначимо, що зв'язок між світом уявлень і нервово-почуттєвою системою достатньо відомий і добре вивчений науковцями. Водночас кореляція емоційно-почуттєвої та

вольової сфер із людським організмом мало дослідженні в науці, насамперед у психології. Це, за Р. Штайнером, веде до перебільшення ролі нервово-почуттєвої системи, що, у свою чергу, призводить до невизнання самостійного життя як емоцій і відчуттів людини, так і її вольового елементу. Окрім цього, три основні складники психічного життя людини – її мислення, відчуття і волю – пов'язують лише з нервово-почуттєвою системою. Разом із тим завдання цієї системи – це тільки забезпечення розумової діяльності людини [11].

Так, нервово-почуттєва система через уявлення опосередкує життя волі й обміну речовин. Отже, нерви необхідно розглядати як носії сприйняття, а саме носії сприйняття самих рухів; носіями ж душевного вольового елементу в тілі людини є процеси обміну речовин, що пронизують людський організм аж до м'язової діяльності. Психологічно неважко віднайти душевний елемент, спостерігаючи за діяльністю обміну речовин у організмі. Якщо вольове життя людини в порядку, тобто вона бадьора, повна енергії, то людина переживає це як внутрішню силу, внутрішню активність, що живуть у неї аж до м'язів. У людини же з порушенням вольовим життям, яка переживає кризовий стан, виникає відчуття внутрішньої слабкості, в'ялості, що поширюється аж до м'язової та мускульної систем [11].

Схожим чином необхідно розуміти тілесну основу почуттів. Будь-яка емоція супроводжується певним процесом ритмічного функціонування циркулярної системи, тобто внутрішнє життя відчуттів супроводжує те, що відбувається у крові, в утворенні лімфи, в кисневому обміні. Нерви ж лише сприймають те, що відбувається безпосередньо між душевними відчуттями та ритмічними процесами в організмі. Наприклад, музичне переживання є врівноваженням слухового сприйняття і ритмічного процесу (дихання, кровообігу). Тобто вплив музики на людину безпосередньо переживається ритмічною системою, а те, що пережито в ритмічній системі, потім людина опосередковує через нерви і таким чином почуте народжується в нервово-почуттєвій системі як уявлення [11].

Ілюстрацією поглядів Р. Штайнера на взаємозв'язок душевного життя людини з усією тілесною організацією може слугувати життєвий досвід будь-якої людини: кожному відомо, як сильні переживання впливають на процеси

дихання й кровообігу, порушують сон тощо. Так, у тяжкому душевному стані в людини виникає відчуття, ніби у груді все стикається, вона може вдихнути, але не може видихнути, у неї холодіють руки, сповільнюється пульс. Злякана людина блідніє, пульс стає частішим, а серце готово «вистрибнути» з груді. І сміх, і плач, і сором та ін. – усе це відбивається як на диханні, так і на кровообігу.

Про взаємозв'язок душевного й фізичного свідчать і численні вислови, пов'язані з людськими органами. Наприклад, якщо людина приголомшена якою-небудь подією, вона може сказати, що «в мене перехопило дихання». Досить багато існує висловів, що стосуються серця людини. Так, у неординарних випадках людина може сказати, що її «серце у п'ятки сховалося» або «серце обливається кров'ю» аж до того, що «серце розірветься». Ми часто передаємо «сердечний привіт», говоримо про «сердечне рукостискання», «золоте серце» (добру людину) та ін.

Твердження Р. Штайнера про те, що вся тілесність як ціле, а не тільки нервово-почуттєва система, утворює фізіологічну основу душевного життя людини, протягом ХХ століття отримало підтвердження в сучасній науці, насамперед завдяки досвіду психосоматичної медицини. Яскравим і переконливим підтвердженням результатів, отриманих Р. Штайнером, є також практичний досвід, досягнення в різних галузях антропософськи орієнтованої діяльності (вальдорфська школа, лікувальна педагогіка, медицина та ін.) [1, 2].

Як продовження й конкретизація досліджень суті людини Р. Штайнер розкриває людський образ, який впливає з вище розглянутої тілесно-душевно-духовної людської побудови. У своїх працях він розвиває уявлення про чотирьохелементну структуру людини, яка була відома ще за часів Аристотеля. Згідно з ученням Аристотеля людина є системою, що складається з чотирьох основних складників: мінерально-фізичного; вегетативного (спорідненого рослинному світу); інстинктивного (спорідненого тваринному світу) та власне людського.

Аналогічним чином Р. Штайнер розглядає людину як єдність і взаємодію чотирьох організацій (сутнісних складників), кожна з яких має свій принцип дії, а саме [8, 9]: а) фізична (тілесний організм), що дає форму й образ людини

у просторі; б) життєва, яка розгортається в часі, в узгодженості й взаємодії численних ритмів людського організму, кожний з яких спричиняє певний процес, а в сукупності ці ритми підтримують організм як ціле. Ця організація забезпечує життєві функції людини, її зростання, розвиток, біографію. Вона є основою найважливіших процесів у людині, які забезпечують її мислення, здатність до запам'ятовування й забування (пам'ять), розгортання темпераменту, формування звичок та ін; в) душевна, що є носієм свідомості, прагнень, емоцій, бажань, радощів, пристрастей, інстинктів тощо. Ця організація як закономірно працююча система знаходиться поза простором і часом, але впливає на ритмічну організацію життєвої організації (кожна емоція, кожне уявлення або устремління прискорює або уповільнює певні ритми), а через неї – на фізичне тіло; г) «Я»-свідомість – найвищий принцип людини, її духовне сутнісне ядро, сумління, завдяки чому людина є індивідуальною істотою, що відрізняє й піднімає її над рослинним і тваринним світами. Саме людське «Я» відповідає за те, щоб життя й доля людини набули сенсу.

Важливим у концепції Р. Штайнера є уявлення про *людський розвиток у ритмі семи років*. Це пов'язано з тим, що людина «вписана» у Всесвіт і підпорядковується космічним закономірностям: життя людини, як і життя народу не є хаотичним потоком подій; циклічні закономірності небесних явищ виявляються в житті людини та в усіх земних відношеннях і стосунках.

Р. Штайнер наголошує на тому, що при народженні людини складники її ества – фізична, життєва, душевна організації та «Я»-свідомість – по-різному виявляються на фізичному плані й знаходяться на різних ступенях становлення. Розвиток людини є нічим іншим, як поетапним формуванням цих складників людської особистості в результаті послідовного «народження» фізичної, життєвої, душевної та «Я» організацій у моменти фізичного народження і у віці близько 7, 14 і 21 років відповідно [5].

Ця теза є базою вікової періодизації у Штайнер-

педагогіці, яка виділяє такі три основні періоди становлення особистості до віку ранньої дорослості [5, 9, 12]: період від народження до зміни зубів (до 7 років) – період фізичної зрілості, переважного виховання тіла дитини; період від зміни зубів до статевої зрілості (7-14 років) – період психічної зрілості, коли акцент має робитися на вихованні душі; період від пубертату до ранньої дорослості (14-21 рік) – період соціальної зрілості, переважного виховання духу.

Зупинімося детальніше на трьох вище зазначених взаємопов'язаних напрямках виховання й розвитку людини – тілесному, душевному й духовному.

Так, фізичний розвиток дітей йде від «голови» через «грудь» до «кінцівок», тобто «дитина виростає з голови». Дійсно, якщо подивитися на младенця, то перш за все кидається у вічі досить велика – порівняно з іншими частинами тіла – голова дитини. У процесі подальшого росту співвідношення розмірів голови та інших частин тіла стає гармонійним – як у дорослої людини. Окрім цього, саме в голові людини сконцентровані органи відчуттів, які відіграють головну роль у житті немовляти. У другому семиріччі акцент переноситься на розвиток грудної організації: якщо у новонародженої дитини дихання, пульс ще нерегулярні, нерівні, то після семи років вони стають ритмічними. У період статевого дозрівання в підлітках особливо інтенсивно ростуть руки і ноги, а голова майже не змінюється за розміром.

Душевна складова людини розвивається переважно від волі, яка закладається в першому семиріччі, через відчуття до мислення. Розвиток вольової сфери дитини відбувається паралельно з формуванням фізичних органів, усієї тілесності. Яскравою ілюстрацією цього положення слугує поведінка дитини у віці до зміни зубів: вона постійно в русі, її ручки і ніжки не знають покою.

Для розуміння, чому саме у віці з 7 до 14 років головним чином розвивається відчуття людини, можна порівняти життя дитини-дошкільника і підлітка. У дошкільника життя почуттів спрямоване назовні: будь-які зміни в

навколишньому одразу ж відбиваються на емоціях дитини. Життя почуттів підлітка на межі статевого дозрівання є замкнутим простором. Це пов'язане з народженням самостійної життєвої організації і тим самим з початком формування внутрішнього життя почуттів, яке аж до статевого дозрівання, у свою чергу, тісно пов'язане з діяльністю фізичного організму, що викликає замкнутість дитини від усього світу. Емансипація відчуження в період пубертату дозволяє підліткові знову відкритися навколишньому світу та доторкнутися до нього власними душевними силами.

У період статевого дозрівання у людини відбувається народження самостійної душевної організації, яка є основою самостійного мислення, а отже, людина «отримує можливість розвивати об'єктивне пізнання природи і свою моральну свободу» [4; с.39].

Духовний розвиток у віці від народження до ранньої дорослості, за Р. Штайнером, має три основні ступені: усвідомлення «Я», що виникає на третьому році життя; переживання «Я», яке починається в 9-10 років і повністю розвивається у віці, що передуює статевого дозрівання; прагнення до реалізації «Я» в юності. При цьому з кожним кроком духовного розвитку його попередні форми набувають нового змісту [2].

Духовний розвиток впливає на розвиток свідомості людини. Немовля ще не має усвідомленого душевного життя. Перші уявлення в дитини починають формуватися свідомо лише з появою постійних зубів. Стан свідомості дитини до семи років, яка переважно все робить неусвідомлено, Р. Штайнер порівнює зі «станом сну». Зі зміною зубів свідомість людини стає образною, наповненою фантазією, тому вона схожа з «мріями наяву або сном зі сновидінням». Із пубертатом людина може досягнути ясної, абстрактної думки і знає, як вона виникла, може пояснити складники логічної послідовності як для себе, так і для інших. І цю ступінь свідомості Р. Штайнер характеризує як «свідомість, що не спить» [9].

Розвиток людини протягом семирічного циклу йде не плавно, а має певні «критичні точки», в яких душевний світ дитини зазнає значних змін. Зокрема, період від зміни зубів до статевого дозрівання має три стадії, що пов'язано з тим, що в житті дитини чітко виділяються два основних моменти – близько 9 (10) і 11 (12) років.

Р. Штайнер особливий акцент робить на тому, що хоча переміни в дитині тісно пов'язані з її віком, проте на кожному віковому ступені необхідно стимулювати і спрямовувати процеси розвитку через виховання й навчання. Це створюють базу для розвитку духовної незалежності людини, формування почуття впевненості в житті, соціальної активності, глибокого інтересу до навколишнього життя.

Основні підходи до дитини з урахуванням специфіки її віку полягають у тому, щоб у перші сім років вихованням прищепити дітям уявлення про те, що «світ добрий, моральний»; у другому семиріччі розвитку дитина має прийти до переконання, що світ повний радості й краси, що «світ прекрасний»; у третє семиріччя в людині необхідно пробудити прагнення до пошуку істини, вона має усвідомити, що «світ істинний» [9].

Так, завданням виховання інтелектуала не обов'язково постійно й безпосередньо розвивати розумові здібності дитини. На ранніх етапах (дошкільний вік) діти продуктивніше вчаться через дії й рухи, пізніше – через розвиток фантазії і життя почуттів, яке поступово формується. Здатність же до власного абстрактного мислення, що з'являється зі статевим дозріванням часто плутається з розумовим осягненням уже обдуманого кимсь. По-справжньому творче мислення, яке може зробити незалежним людини від будь-яких нав'язаних ззовні уявлень, виявляється у підлітка лише в разі, якщо в нього вже наявні сформовані душевні сили відчуження і волі.

Отже, перші вісім років у школі охоплюють період формування внутрішнього життя й виховання почуттів; у старших класах (9-12 класи) основою розвитку є вироблення здатності до самотійного мислення. Час і тривалість даних

стадій розвитку незначним чином варіюються в різних учнів – на відміну від розвитку розумових та інших спеціальних здібностей. Проте перехід від однієї стадії до іншої не відбувається стрибкоподібно. Так, протягом перших трьох навчальних років відбувається ще значний розвиток волі, й у дітей виявляються особливості, характерні для віку наслідування. Дитяча всебічна схильність до наслідування на початку шкільних років має активно використовуватися через залучення в навчальний процес саме вольової сфери дитини. Водночас вольовий аспект учня через художнє викладання формує емоційне життя, яке починає досягати самостійності. Відповідно в навчанні й вихованні треба брати до уваги той факт, що під час перших навчальних років самостійне емоційне життя (або на початку старших класів самостійне мислення) ще не повною мірою розвинене: воно весь час знаходиться у процесі розвитку.

Антропософська концепція розвитку людини базується на таких основних положеннях: єдність тілесно-душевно-духовного буття; зв'язок складників психіки з фізіологічною організацією людини (мислення – з нервово-почуттєвою системою, емоцій і почуттів – зі системою органів дихання та кровообігу, волі – зі системою обміну речовин і органів руху); взаємозумовленість фізіологічного, душевного і духовного розвитку в ритмі семи років.

Перспективним для подальших досліджень вважаємо проведення порівняльного аналізу антропософського підходу до дитини з існуючими сучасними психолого-педагогічними концепціями особистості.

Література

1. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е.Н Ионова: [монография]. – Харьков: Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.
2. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни / Б.Ливехуд: [пер. с нем. Н.П.Банзелюка]. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 224 с.
3. Штайнер Р. Антропософия, психософия, пневматософия / Р. Штайнер: [пер. с нем. Б.Н.Старостина]. –

М.: Новалис, 2007. – 333 с.

4. Штайнер Р. Космология, религия и философия / Р. Штайнер: на нем. и русском языках: [пер. с нем. под ред. Н.П.Банзелюка]. – Калуга: Духовное познание, 1996. – 176 с.

5. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.

6. Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва «Парсифаль»]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.

7. Штайнер Р. Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва «Парсифаль»]. – М.: Парсифаль, 1995. – 208 с.

8. Штайнер Р. Духовное водительство человека и человечества / Р. Штайнер: [пер. с нем. Н.П.Банзелюка]. – Калуга: Духовное познание, 1992. – 40 с.

9. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.

10. Штайнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 129 с.

11. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.

12. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва «Парсифаль»]. – М.: Парсифаль, 1997. – 144 с.

13. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 208 с.

Розвиток здоров'я особистості через освіту: досвід вальдорфської школи

Одним із пріоритетних завдань сучасної школи є виховання здорового покоління, свідомого ставлення особистості до свого здоров'я та здоров'я інших людей. Разом із тим доводиться констатувати, що реальна шкільна практика поки ще не забезпечує збереження й покращення стану здоров'я учнів. Так, за статистичними даними, до 80-90 % дітей шкільного віку мають відхилення у здоров'ї; за період навчання з 1 по 9 класи кількість здорових дітей зменшується в 4 рази. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, значна частина захворювань дітей і молоді має так звану дидактогенну природу (недосконала організація навчального процесу, інформаційні перевантаження, домінування авторитарного стилю взаємодії вчителя зі школярами, переважання репродуктивного характеру викладання та ін.), тобто напряду викликана або спровокована школою.

Водночас у реальній освітній практиці питання забезпечення здоров'язбереження школярів вирішуються переважно через використання медично-гігієнічних заходів, а оздоровчий потенціал власне педагогічних підходів залишається реалізованим не повністю.

Наукове вивірене розв'язання проблеми формування здоров'я учнів через освіту спонукає науковців до ґрунтовного аналізу теорії та практики шкіл, педагогічна діяльність яких спрямована на збереження здоров'я учнів.

Одним із прикладів у світовій педагогіці організації навчально-виховного процесу на засадах здорового розвитку особистості є вальдорфська школа, яка на практиці вирішує завдання збереження й зміцнення дитячого здоров'я – фізичного, психічного, соціального, духовного.

З огляду на це метою статті є висвітлення результатів діяльності вальдорфської школи як здоров'язбережувальної освіти особистості.

Проведений науковий пошук засвідчує, що як у західних країнах, де вальдорфська школа має давні традиції, так і в Україні й Росії постійно проводяться дослідження,

спрямовані на порівняння стану здоров'я учнів традиційних і вальдорфських шкіл.

Так, у рамках дослідження «Школа і здоров'я», що здійснювалося в 90-х рр. минулого століття університетами міст Білефельда та Хельсінкі (Фінляндія) для виявлення впливу шкільного навчання на психосоматичне здоров'я дітей, було обстежено декілька тисяч школярів вальдорфських і традиційних шкіл. З'ясовано, що відсоток психічних захворювань у вальдорфських школах значно нижче, ніж у звичайних, причому у вальдорфських школах він знижується, а у традиційних – постійно збільшується. Те ж саме стосується й порушень фізичного здоров'я дітей, зокрема, частоти головних болів, порушень системи травлення тощо.

Рівень міжособистісного спілкування учнів вальдорфської школи досить високий. Діти люблять учитися, більш відповідально ставляться до того, що відбувається у класі, рівень їхньої дисципліни й самоорганізації більш високий. Випадки насилля серед дітей зустрічаються тут значно рідше [5].

Досить масштабні порівняльні дослідження здоров'я учнів були проведені протягом 2006 р. У цих дослідженнях брали участь 6630 дітей віком від 6 до 13 років (4606 учнів вальдорфських шкіл і 2024 учнів інших шкіл) п'яти західноєвропейських країн (Австрія, Голландія, Німеччина, Швейцарія, Швеція). Особливий інтерес дослідників був спрямований на виявлення захворювань на різні види інфекції, кожної алергії, що на сьогодні є досить поширеними серед дітей.

Проведені дослідження засвідчили, що учні вальдорфських шкіл мають значні кращі показники здоров'я, ніж учні традиційних шкіл. Вони на 20-30 % рідше хворіють на поліноз і екзему, на 32-39 % – на алергію [10].

Дослідники А. Бюссінг, Т. Остермак, Ф. Якобі, П. Маттісен з'ясували, що й у дорослому віці у випускників вальдорфських шкіл значно рідше, ніж у цілому по Німеччині (за даними Інституту Роберта Коха),

спостерігаються алергічні явища, артоз, гіпертонія та інші захворювання. Колишні вальдорфські учні характеризуються також здатністю витримувати значні навантаження, життєві труднощі й кризи [11].

Для визначення можливих причин таких результатів науковцями було проведено спостереження за образом життя дітей у родинях. Отримані дані засвідчили, що серед вальдорфських учнів 40 % ніколи не вживали антибіотики, 43 % – жарознижуючі засоби (зокрема парацетамол). Для учнів традиційних шкіл відповідні дані склали 15 % і 8 %. Лише чверть вальдорфських школярів порівняно з трьома чвертями учнів традиційних шкіл мали щеплення від таких дитячих хвороб, як кір, краснуха, свинка. Одна третина вальдорфських школярів перехворіла на кір порівняно з однією десятою учнів звичайних шкіл. Досить істотна різниця спостерігалася також і відносно харчування дітей: три чверті вальдорфських школярів харчувалися органічними, екологічно «чистими» продуктами (серед учнів традиційних шкіл – лише одна чверть) [2].

Дослідниками був зроблений висновок щодо виправданості антропософських поглядів на людину, відповідно до яких інфекційні захворювання, особливо «дитячі хвороби» в дитинстві, сприяють побудові міцної імунної системи. Саме тому батьки вальдорфських учнів стримано ставляться до щеплення, щоб не віднімати у дітей можливостей зміцнювати своє здоров'я через «дитячі хвороби». Батьки також досить обмежено дають своїм дітям антибіотики і жарознижуючі засоби. До того ж, не може не підтримувати власні життєві сили дитини екологічне харчування, якому надається дуже важливе значення у вальдорфській школі.

Досягнення вальдорфської педагогіки підтверджуються також міжнародними незалежними порівняльними педагогічними дослідженнями, які в різних країнах світу з'ясовують якість навчальних досягнень учнів, зокрема TIMSS (природничо-математична освіта) і PISA (читання і розуміння текстів), а також чисельними дослідженнями, що

проводяться незалежними експертами у країнах, де вальдорфські школи існують протягом десятків років (Данія, Фінляндія, Швеція, Швейцарія і, звичайно, Німеччина) [3, 5, 8, 9, 13].

Так, В. Гіллер (Союз вальдорфських шкіл Німеччини) наголошує на тому, що такі дослідження в цілому підтвердили правильність вальдорфських підходів: низка вальдорфських принципів виявилися схожими з тими, за якими побудована система освіти у країнах, що показали найвищі результати навчальних досягнень учнів. Наприклад, у скандинавських країнах діти залишаються в одному класі протягом 9 років, у Швеції, Норвегії – 8 років, у Данії – до сьомого класу не виставляють оцінок. Достатньо пізня диференціація дітей за навчальними досягненнями – ось секрет успіху скандинавських країн, так же, як і вальдорфської школи, переконаний В. Гіллер [9].

За даними статистичних досліджень, досить великий відсоток випускників вальдорфських шкіл вступає до університетів. Так, у Німеччині кількість абітурієнтів – випускників вальдорфських шкіл, які успішно здали абітур (державні екзамени, що надають право на вступ до університету) на 20-30 % більше, ніж у середньому по країні, включаючи гімназії (така статистика стабільно тримається протягом десятиліть) [8, 9]. Тобто серед учнів, які вчилися протягом 12 років у вальдорфській школі на неселективній основі, відсоток тих, хто може вступити до вищої школи, значно більший, ніж у школах, які так чи інакше проводять відбір школярів (при цьому варто відзначити, що абітур у вальдорфській школі здається за державними вимогами і під строгим контролем державних органів освіти).

Статистичні дані щодо професійної орієнтації випускників вальдорфських шкіл, які проводяться в різних країнах департаментами освіти і науки, також свідчать про певну успішність вальдорфської освіти.

Так, випускники вальдорфських шкіл Німеччини на сьогодні найбільш ґрунтовно досліджені у праці Х. Барца і Д. Рандоля (2007 р.), які протягом 2003-2005 рр. провели

дослідження 1124 колишніх вальдорфських учнів, які закінчили школу з 1939 по 1974 р. [11]. Науковцями випускники вальдорфських шкіл умовно були поділені на такі три групи: а) «культурно-орієнтовані» (31 %) – такі, що відрізняються своїми культурними й освітніми пріоритетами (музеї, театр, читання та ін.). Вони ж водночас найбільш цікавляться антропософською тематикою: 22 % з них вважають себе активними антропософами (принагідно відзначимо, що ця кількість антропософськи орієнтованих колишніх вальдорфських школярів не підтверджує існуючу серед педагогічної громадськості думку про те, що «вальдорфська школа виховує антропософів»); б) «орієнтовані на стосунки» (33 %) – для них найбільш важливим є міжлюдське, емоційно-забарвлене спілкування з іншими людьми, «життя для інших». Такі люди багато займаються практично-прикладною справою, намагаються все зробити своїми руками; в) гедоністи (36 %) – для них важливим є спорт, розваги, тілесні втіхи, насолода життям.

З'ясовано, що незалежно від виділених типів переважна більшість колишніх вальдорфських учнів здатні критично ставитись до речей і явищ навколишнього світу й розглядати їх у всеосяжних зв'язках. Для переважної кількості випускників вальдорфських шкіл критерій соціальної відповідальності має досить значний пріоритет. Х. Барц і Д. Рандоль пояснюють це соціальною спрямованістю вальдорфської школи, її спільними святами, концертами, спектаклями, завдяки чому учні можуть пережити сильні відчуття спільності з людьми, які оточують їх.

До 92 % колишніх вальдорфських школярів наголошують на тому, що їм дуже подобалося перебування у школі. Вони ідентифікують себе з колишнім навчальним закладом, позитивно оцінюють навчання у школі, особливо виділяють культурно-художній та практично-ремісничий цикли. Вальдорфські випускники переконані, що школа дала їм можливість отримати міцну базову освіту, набути ключові компетентності – такі, як позитивне ставлення до життя, основоположна довіра до власних сил, самостійність і вміння

пристосовуватися до життєвих умов [11].

Схожі дані отримано в ході проведеного швейцарським незалежним інститутом (м. Кільхберг, 1999 р.) письмового опитування 1586 випускників вальдорфських шкіл Швейцарії, які в період 1990-1996 рр. закінчили навчання. Результати опитування дозволили зробити висновок, що вальдорфська освіта позитивно позначається на таких вельми актуальних для сучасного світу якостях, як самостійність, уміння взаємодіяти в колективі, творчість, комплексне (цілісне) мислення [7].

На запитання анкети, як самі колишні учні оцінюють свої шанси на ринку праці порівняно з учнями, що закінчили звичайну школу, 70 % опитуваних оцінили свої шанси як «однаково добрі», 16 % – як «швидше кращі, ніж гірші», 8 % – як «кращі», 3 % оцінили свої шанси як «швидше гірші, ніж кращі», 2,5 % – як «гірші». 90 % опитуваних позитивно відповіли на питання щодо наявності в них професійних й особистісних цілей на наступні 3-5 років й чітко описали їх. Переважна більшість молодих людей назвали своєю найближчою метою завершення освіти й просування у професійній сфері [7].

Різні дослідження колишніх вальдорфських учнів констатують, що серед них досить високий відсоток таких, хто задоволений своєю професією, – до 75-85 %. Результат опитування випускників вальдорфської школи показав, що більшість із них зробили вдалий вибір професії й розвинули професійні перспективи. Позитивне оцінювання своїх шансів на ринку праці вказує на високий рівень упевненості в собі. Високою виявилася й оцінка власних здібностей та професіоналізму. Позитивно оцінили випускники й свою школу, відзначивши серед здібностей, які вона в них виховала, у першу чергу креативність, уміння спілкуватися, самостійно приймати рішення.

За даними ЮНЕСКО, серед випускників вальдорфських шкіл майже немає безробітних (навіть в країнах, де кількість безробітних постійно збільшується), як немає злочинців, наркоманів, алкоголіків [4, 14].

Не менш значущим є й те, що випускники вальдорфських шкіл прагнуть до подальшої освіти: за даними Х.Барца і Д.Рандоля, академічну освіту отримали 46,8 %, інститути або вищі спеціальні школи закінчили 68,7 % колишніх вальдорфських учнів Німеччини [11].

Випускники вальдорфських шкіл також виявляють стремління займатися соціальними професіями. Так, за статистичними даними, отриманими в Німеччині [8], 28 % випускників вальдорфських шкіл працюють у освіті й соціальній сфері (причому професію вчителя обрали 14,6 %, що порівняно з іншим населенням зустрічається в 5 разів частіше [11]), 12 % – у медицині, мистецтві та лінгвістиці.

З усього розмаїття професій найчастіше обирають саме соціальну сферу (освіти, медицини, соціальна терапія та ін.) й вальдорфські випускники в інших країнах, зокрема Швейцарії [7]. Високий відсоток серед тих, хто обирає соціальну сферу, свідчить про те, що у професійній орієнтації для колишніх учнів вальдорфських шкіл велике значення мають соціальні й альтруїстичні мотиви. Правда, це лише статистика. На практиці ж колишніх вальдорфських школярів можна зустріти в самих різних сферах суспільного життя, де вони працюють ініціативно та з готовністю прийняття на себе відповідальності.

Так, справжню сенсацію в європейській педагогічній думці викликала видана Європейською Спільнотою праця Л.Гесслера «Освітній успіх у світлі освітніх біографій» [12]. Автор детально аналізує вальдорфський навчальний процес і біографії вальдорфських випускників. Як зазначає Л. Гесслер, випускниками вальдорфських шкіл різних років були: Андреас Карлгрен (політик і член парламенту Швеції), доктор Олаф Фельдман (член федерального парламенту Німеччини), Карл Отто Пьоль (президент федерального банку Німеччини, 1980-1991 рр.), Йенс Столтенберг (колишній прем'єр-міністр Норвегії, зараз лідер лейбористської партії), Кен Шено (голова «Америкен-Експрес», визнаний у 2002 р. другим найбільш впливовим управлінцем у США), Михаель Енде (відомий у всьому світі

письменник і автор бестселерів дитячої німецькомовної літератури), Фердинанд Олександр Порше (Німеччина), який створив у 1963 р. автомобіль «Порше 911» (у світі цей автомобіль визнають як «культ-машину», «машину-мрію», «конструкторське диво», «короля спортивних машин»), а також багато інших.

Оскільки вибір школи належить не дітям, а батькам, то слід відмітити відомих батьків випускників вальдорфських шкіл – людей, які обрали для навчання своїх дітей саме вальдорфську школу.

Отже, вальдорфську освіту отримали: донька Сільвіо Берлусконі (прем'єр-міністра Італії), донька Михайла Баришнікова (американського танцюриста й актора), син Жана Поля Бельмондо (французького актора), доньки Вольфганга Клементя (міністра економічних відносин, Німеччина), донька і онучка доктора Рудольфа Ляйдинга (колишнього спікера ради директорів компанії «Фольксваген», Німеччина), діти Йонаса Гара Сторе (президента Червоного Хреста Норвегії, колишнього голови виконавчого органу світової організації здоров'я), діти Харрисона Форда (актора, який знімався в таких фільмах, як «Зоряні війни», «Індіана Джонс», «Президентський літак», «Втікач» та ін., США), діти Джона Поля Джоунса (музиканта, басиста групи «Лед Дзеппелін», Велика Британія), син Гельмута Коля (колишнього канцлера Німеччини) та багато інших.

Як зазначають Х.Барц і Д.Рандоль, вибір саме вальдорфської школи для навчання дітей 20 % батьків пояснюють незадоволенням державною школою, 11 % – свідомим наданням переваги на користь антропософськи орієнтованій освіті. Водночас переважна більшість батьків основним мотивом вибору вальдорфської школи для своїх дітей називає насамперед її привабливу педагогічну концепцію – індивідуальне сприяння розвитку особистості, відсутність бальних оцінок, художньо-практичну спрямованість освіти та ін. [11].

В останні роки почали з'являтися дослідження щодо

вальдорфської педагогіки й у країнах колишнього СРСР. Так, у Росії психологами Московського державного університету імені М. Ломоносова (під керівництвом Н. Євсикової, 2000) досліджувалася динаміка психічного розвитку дітей російських вальдорфських закладів. Установлено, що, незважаючи на відсутність спеціального інтелектуального тренінгу й великого навчального навантаження не відбувається відставання інтелектуального розвитку, а за деякими показниками (зокрема, пам'ять) розвиток йде краще, ніж у дітей контрольних груп. Науковці Психологічного інституту РАО (під керівництвом Є. Смирнової, 2002) провели порівняльні дослідження морального розвитку дітей у російських вальдорфських і традиційних дитячих садках і отримали переконливі результати на користь вальдорфських садків [6].

Із 2000 р. у вальдорфських школах Росії розпочалися перші випуски учнів. Колишні вальдорфські школярі стали студентами престижних, зокрема московських, університетів (гуманітарних, соціально-економічних, технічних, мистецьких). Опитування випускників засвідчило, що вони із задоволенням і радістю згадують школу, яка відкрила їм життєві перспективи, прищепила вміння й навички спілкування, навчила самостійно думати та діяти.

В Україні перші дослідження, спрямовані на перевірку ефективності організації навчання й виховання школярів за принципами вальдорфської педагогіки, було проведено О.Іоновою (друга половина 1990-х рр.) [4].

Установлено, що вальдорфські підходи, сприяючи гуманізації навчального середовища, реалізації навчально-виховного спрямування на індивідуальність учня в умовах групової та фронтальної роботи з класом, постійному формуванню мислення, пам'яті, фантазії, культури почуттів, сили волі дитини, забезпечують успішність педагогічного процесу. Якщо рівень освіти вальдорфських учнів, у основному, такий ж, як й у традиційній школі, то розвиненість особистісно-творчих (комунікативності, любові до прекрасного, працелюбності, допитливості,

дисциплінованості, самостійності) здібностей значна вища.

За останні роки в рамках експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» проведено низку психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на порівняння результатів освіти учнів традиційних та вальдорфських шкіл. Так, проведення порівняльних «зрізів» знань учнів вальдорфських і традиційних шкіл засвідчило, що вальдорфські учні після закінчення початкового ступеня оволодівали системою знань на рівні, який не нижче рівня знань їхніх однолітків із традиційних шкіл.

Оцінюючи це як безперечно позитивний момент, водночас відмітимо, що вальдорфська освіта дозволяє поряд із міцними знаннями сформувати й здібності дітей. Певним підтвердженням цьому є результати досліджень, проведених у НВК «Школа вільного розвитку» (м. Харків). Ці дослідження здійснювалися в рамках Міжнародного порівняльного проекту з математичної освіти учнів (IPMA), який був запропонований університетом м. Екзетер (Велика Британія). Цей проект передбачав порівняння не стільки успішності математичної освіти, скільки виявлення ефективності самого процесу навчання математиці на основі довгострокового моніторингу розвитку мислення школярів, оволодіння ними математичними здібностями. Відповідні дослідження проводилися групою незалежних експертів за єдиними (для учнів певного віку) завданнями.

На підставі перших «зрізів» (2000/2001 навчальний рік) учні 1-го класу НВК «Школа вільного розвитку» за рейтингом були на 5-му місці серед школярів інших дев'яти шкіл, що брали участь у проекті. Через три роки (2002/2003 навчальний рік) ці ж діти – вже учні 3-го класу – за рейтингом вийшли на перше місце. Діти демонстрували розвиненість вербально-логічного й просторового мислення, а також творчих здібностей – краще виконували творчі математичні завдання.

У цілому проведення порівняльних психолого-педагогічних досліджень розвитку молодших учнів

українських вальдорфських і традиційних шкіл дає підстави стверджувати, що порівняно з учнями традиційної школи вальдорфські школярі [1, 4-6]:

- мають більш високий рівень розвиненості мотиваційної та емоційної сфер. Про це свідчить те, що діти йдуть до школи й вчаться з радістю, мають позитивне неформальне ставлення до вчителя, розвинене почуття співпереживання й соціальності. Характеризуються активністю, стійкими пізнавальними інтересами, орієнтовані на самостійне здобуття нових знань;

- характеризуються адекватною й достатньо високою самооцінкою. Для більшості дітей притаманне позитивне ставлення до себе. Разом із тим вони самокритичні, прагнуть до самовдосконалення, особливо щодо моральних якостей та інтелектуальних здібностей;

- мають більш високий рівень розвитку пам'яті, який у процесі навчання зростає. Так, за результатами досліджень школярів Дніпропетровської вальдорфської школи, високий рівень розвитку короткочасної та довготривалої пам'яті в першому класі демонструють 38 % учнів, у другому – 40 %, у третьому – 47 %, у четвертому – 57 %;

- більшість школярів має розвинену творчу уяву, асоціативне мислення, сконцентовану увагу, а також характеризується низьким рівнем тривожності й агресії. Причому наприкінці навчального року рівень уваги збільшується, а рівень агресії й тривожності зменшується, що свідчить про хорошу адаптацію до школи та емоційну стабільність;

- добре володіють своїм тілом. За результатами медичних обстежень, у період авітамінозу та простудних захворювань пропуски занять через хворобу незначні.

Таким чином, навчання дітей у вальдорфській школі порівняно з традиційною школою позитивно впливає на інтелектуальну активність, індивідуальну ініціативність, творчість, самостійність рішень, душевну стабільність, соціальну компетентність, координованість тіла й рухів, а отже, сприяє здоровому розвитку дитини.

Узагальнення проведеного вище аналізу дає підстави зробити висновок про те, що не отримують підтвердження думки окремих дослідників про вальдорфську школу як лише «школу мистецтва» або «школу праці», а тому найбільш придатну для хворих дітей; що у вальдорфській школі «добра атмосфера, але нічому не вчать», тобто іншими словами, що вальдорфська педагогіка надає другорядного значення якості знань (В.Валентинова).

Не відповідає дійсності й твердження про те, що конкретна практика вальдорфської школи призводить, з одного боку, до формування в учнях почуття власної винятковості, а з іншого – до виникнення в дитині певних комплексів, ситуативної й особистісної тривожності (О. Черкасова).

Водночас проведене дослідження підтверджує висновки науковців (В. Гебель, Л. Гесслер, М. Глеклер, О. Іонова, О. Лукашенко, Т. Марті) про сутність вальдорфського педагогічного процесу як засобу здорового – духовно-душевно-фізичного – розвитку особистості.

З огляду на це вважаємо, що *перспективним напрямом подальших досліджень* є науково-методичне обґрунтування шляхів залучення вальдорфського здоровотвірного досвіду у вітчизняну школу для розв'язання завдань виховання здорового покоління.

Література

1. Вальдорфська педагогіка в Україні. З повагою до дитини: зб. статей. – К.: Вид-во «Наірі», 2009. – 168 с.
2. Глеклер М. Воспитание и здоровье. Задача для педагогов, медиков и родителей / М.Глеклер, С.Лангхаммер, К.Вихерт: [пер. с нем. М.Рикиной]. – Дорнах: Гетеанум, 2006. – 250 с.
3. Знания и умения для жизни. О международном исследовании уровня развития учеников // Дитина. – 2002. – № 3. – С.3.
4. Іонова О.М. Науково-педагогічні основи навчально-

виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. д-ра педаг. наук. – К., 2000. – 35 с.

5. Іонова О.М. Педагогіка Рудольфа Штайнера // Курс лекцій з порівняльної педагогіки: [наукове видання]. – Харків: ХНПУ, 2007. – С.206-216.

6. Іонова О.М. Проблема організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу: вальдорфські підходи / О.М.Іонова, О.В.Омельченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – К.-Запоріжжя: ЗОІППО, 2006. – Вип.40. – С.320-325.

7. Опитування колишніх учнів вальдорфських шкіл Швейцарії // Дитина. – 2001. – № 9-10. – С.3.

8. Результаты вальдорфского движения // Альманах «Педагогика свободы». – 1995. – № 3. – С.27-31.

9. Учебные программы вальдорфских школ: [под ред. В.К.Загвоздкина]. – М.: Народное образование, 2005. – 528 с.

10. Allergic disease and sensitization in Steiner school children / Floistrup H., Swartz J., Bergstrom F. [ets] // Journal of Allergy and Clinical Immunology. – 2006. – Vol. 117. – Issue 1. – P.59-66.

11. Barz Heiner, Randoll Dirk (Hrsg.). Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – 393 S.

12. Gessler L. Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. – Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris, 1988.

13. Marti Thomas. Wie kann schule die Gesundheit fördern? Erziehungskunst und Salutogenese. – Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2005. – 352 S.

14. Waldorf Pedagogic: Exhibition Catalogue // 44-th UNESCO Education International Conference. – Geneva, 1994. – 87 p.

Системно-синергетичний підхід до аналізу вальдорфської школи

Необхідність наукового підходу до вивчення питань виховання й розвитку людини, широкого використання в педагогічних дослідженнях досягнень суспільних і природничих наук, загальнонаукових підходів як справді теоретичної системи знань зумовлюють актуальність методологічних проблем педагогіки.

Протягом останніх років почав формуватись і поширюватись синергетичний (В. Аршинов, В. Буданов, Е. Зеєр, В. Ігнатова, С. Кульневич, М. Федорова та інші) [1, 4, 6, 10, 11, 13], або системно-синергетичний (В. Віненко, С. Гончаренко, М. Каган, О. Князева, С. Курдюмов, В. Лутай, М. Таланчук та інші) [2, 3, 5, 8, 9, 12] підхід до педагогічних досліджень.

Науковці обстоюють думку про логіко-понятійну й методологічну спадковість між синергетикою та системними дослідженнями, що розвивались у рамках загальної теорії систем і кібернетики.

Із використанням системно-синергетичного підходу кількість досліджень у педагогічній науці постійно збільшується. Водночас спостерігається недостатнє обґрунтування доцільності прикладання синергетичних знань у педагогіці, відсутність визначення хоча б приблизної межі реально можливого й розумно припустимого застосування знову відкритих і осмислених природних механізмів у тій або іншій сфері педагогічного простору.

Від публікації до публікації зростає й кількість «синергетичних понять». Часто автори нові словоутворення не пояснюють. Немає навіть такого ключового визначення, як синергетичний підхід у педагогіці. А це поняття не може вважатись загальноприйнятим доти, поки використовується в локальних випадках, у окремих ініціативних дослідженнях, поки не буде визначено відмінності синергетичного підходу від системного.

Разом із тим аналіз результатів досліджень Штайнер- (вальдорфської) педагогіки, зокрема [7], дає підстави

вважати, що саме вальдорфська школа є одним із прикладів найбільш повного й адекватного втілення синергетичної парадигми.

Робота виконана відповідно до планів НДР Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Метою статті є розгляд деяких аспектів застосування системно-синергетичного підходу до аналізу вальдорфської школи.

Вальдорфська освітня система як будь-яка педагогічна система є складною, відкритою, нелінійною системою, а отже, їй притаманні властивості саме таких систем, що є предметом дослідження синергетики як науки.

Водночас вальдорфська педагогіка має свою специфіку, яка виявляється в багатьох моментах.

Зупинимось на цьому детальніше.

Як соціальний інститут вальдорфська школа, принципово вільна й самокерована, є зразком *відкритої педагогічної системи*, яка позбавлена диктату й монополії держави та її керівних освітянських органів. У організації внутрішньошкільного управління керівна роль належить не директору, а двом основним формам самоврядування: педагогічній колегії (щотижневі вчительські конференції) та вчительсько-батьківському правлінню (представляє правові інтереси школи, визначаючи й регулюючи її економічно-правовий баланс).

Про дійсну відкритість Штайнер-педагогіки свідчить і її *активна взаємодія й співпраця з оточуючим середовищем*: кожний вальдорфський заклад для регіону, де він розташований, є своєрідним культурно-освітнім центром, діяльність якого сприяє розв'язанню багатьох важливих проблем сучасного суспільства (нівелювання соціальної нерівності, запобігання асоціальних явищ) і готує підґрунтя для гармонійного входження дитини в суспільне життя. Завдяки цьому за 90-річну історію свого існування Штайнер-школа не лише не зникла зі світового освітнього простору, а навпаки зміцнилася й перетворилася на широкий

міжнародний культурно-освітній вальдорфський рух, який охоплює понад 50 країн світу.

Сформований у антропософії Р. Штайнера образ людини, яка розвивається, дозволяє розглядати людську істоту як *синергетичну систему* – як спільну дію різних підсистем (елементів, чинників, процесів та ін.). В основу образу людини покладено такі провідні ідеї:

- цілісність людини як духовно-душевно-тілесної істоти, психічна структура якої виявляється в єдності мислення, відчуття й волі та формується у процесі навчання й виховання;

- ієрархічна просторово-часова структурованість і підпорядкованість тілесних і душевно-духовних функцій і видів діяльності, в якій пріоритетну роль має найвищий принцип людини – її «Я» (духовна індивідуальність, духовне сутнісне ядро);

- тісна кореляція між душевними виявами та органічними процесами в людському організмі: мислення спирається на нервово-почуттєву систему; відчуття й емоції – на ритмічну систему (система органів дихання й кровообігу); воля – на процеси обміну речовин і органів руху.

- людський розвиток як ритмічний (із періодом у 7 років) процес взаємопов'язаних тілесно-душевно-духовних кількісних і якісних перетворень (метаморфоз) у структурі людини.

Аттракторами, тобто активними стійкими центрами, які притягують і стимулюють процеси розвитку людини – її *самоорганізації* («Я»-організації), виступають цілі, які висуває людське «Я», й у яких відбивається вплив минулого на майбутнє та майбутнього на сьогодення людського життя.

Індивідуальні й вікові кризові моменти в людському розвитку, що характеризують неврівноважений, надчутливий до найнезначніших збурень стан людини як системи перед вибором шляхів еволюції, слід розглядати як *біфуркації*;

- самоподібність (*фрактальність*) образу людини (в синергетиці фракталами вважаються об'єкти з дробовою – фрактальною – розмірністю. Основна властивість фракталів –

самоподібність, тобто фрактальним об'єктам притаманна масштабна інваріантність їх внутрішньої структури, при якій наступні форми самоорганізації нагадують за своєю структурою попередні).

Формами вияву фрактальності людського образу в антропософії можна вважати зокрема:

- організацію людини як мікрокосму, котрий відбиває макрокосм (підтвердженням цього є, наприклад, індивідуальна картина людського мозку, яка відбиває при народженні у своїй внутрішній структурі картину зіркового простору, що знаходиться над місцем народження цієї людини). Такі уявлення відповідають антропному принципу (Платон, Дж.Бруно, Тейяр де Шарден, В.Вернадський, О.Чижевський, Б.Картер), згідно з яким є тісний взаємозв'язок життєвих параметрів існування людини з фундаментальними параметрами Всесвіту;

- структуру самої людини, зокрема її тілесності (голова, тулуб, кінцівки). Так, людська голова представляє людину в цілому: поряд із власною головою (верхня частина – лоб, віскі) можна побачити й тулуб (серединна частина – ніс), і кінцівки (нижня частина – рот);

- зв'язок онтогенезу та філогенезу – зв'язок між процесами соціально-історичної еволюції людства й індивідуального розвитку людини;

- зв'язок і взаємовплив процесів вікового становлення в 7-річному ритмі та 21-річними циклами (7 р. x 3), коли кожне 7-річчя наступного циклу є певним відбиттям попереднього циклу. Зокрема людське життя між 21 і 42 роками відбиває всередині себе події й розвиток між початком життя і 21 роком «у зворотному напрямі». Так, життя у 21-28 рр. відбиває життя в 14-21 рр., 28-35 рр. – 7-14 рр., 35-42 рр. – 0-7 рр.

Антропософський образ людини як світоглядний, філософсько-психологічний фундамент Штайнер-школи зумовлює синергетичність вальдорфської освіти, основною метою якої є вільний розвиток особистості, спрямований на розкриття потенціалу, індивідуальних обдарувань кожної дитини, на самовизначення й творчу самореалізацію людини

як відповідального члена суспільства.

Реалізація цієї мети досягається завдяки тому, що вальдорфський педагогічний процес виступає як синергетична взаємодія й узгодженість внутрішніх інтенцій учня та зовнішніх – педагогічних – впливів.

Процес навчання й виховання, спрямованість якого збігається з вектором становлення дитини, у точках біфуркації, де малі *флуктуації* (відхилення) можуть привести до істотних змін, здатний здійснювати на особистість *«резонансний вплив»*.

Синергетичний характер вальдорфського педагогічного процесу забезпечується вибором тих педагогічних підходів і засобів, які адекватно відповідають потребам і можливостям учнів певного віку, а саме:

- міждисциплінарність і трансдисциплінарність змісту освіти, який представляє собою фундаментальну тріаду академічних, художньо-практичних і ремісничо-прикладних дисциплін та адекватно відбиває зв'язок онтогенезу й філогенезу людини (зокрема через строгу відповідність рівню розвитку свідомості дитини).

Цілі й завдання всіх навчальних предметів у вальдорфській школі мають усебічну спрямованість – на цілісний розвиток дитини, її розумової, емоційно-почуттєвої й вольової сфер, формування особистісних і соціальних якостей і здібностей.

За наявності у школі різноманітних предметів естетичного циклу кожне заняття художньо оформлюється таким чином, щоб були охоплені й залучені голова, серце й руки дитини. Зокрема, на початковому ступені навчання розвиток мовлення в дітей, навчання читання, письма, грамоти, лічби здійснюється за допомогою занять живописом, малюванням форм, ліпленням, музикою, співами, рецитацією, театром тощо. У подальшому навчання, наприклад акустики (фізика), базується на досвіді, який учні набули під час гри на музичних інструментах: від художнього сприймання музики поступово переходять до фізичного трактування акустики, тобто «музика народжує акустику»;

- посилена дія комплексного використання форм і методів оволодіння школярами змістом освіти, які спрямовані на єдність процесів пізнання й емоційно-вольової діяльності, оптимальне сполучення індивідуального підходу до учня та колективної навчальної праці.

Особливої уваги заслуговує ритмічна організація педагогічного процесу – планування навчального року, тижня, дня, окремих уроків з опорою на природні психофізіологічні людські ритми (дихання, запам'ятовування й забування, сну й неспання, чергування здатності людини до зосередження й потреби в активній діяльності). Така побудова навчального процесу разом із іншими вальдорфськими формами та методами (художньо-образне викладання в умовах обмеженого використання традиційних підручників, активно-практичне проектування, застосування диференційованих завдань з урахуванням темпераментів учнів тощо), забезпечуючи резонансну взаємодію між педагогічними зусиллями та внутрішніми потребами дитини, дозволяють координувати силу й рівень педагогічного впливу на індивідуально-соціальний розвиток особистості.

Отже, зміст освіти, форми і методи його засвоєння, які у вальдорфській школі резонансно узгоджуються з передумовами й спонукальними мотивами, властивими певному віку учня, є факторами формування й розвитку дитини. У термінах синергетики – *параметрами, що управляють процесами еволюції людини як системи*. Рівень засвоєння змісту освіти – набуття особистістю знань, умінь, досвіду, виробки здібностей – можна вважати *параметрами порядку* системи.

Принагідно зазначимо, що використання педагогічних підходів і засобів, які не відповідають дитячим потребам (зокрема навчання дітей, які не вступили в пору шкільної зрілості, надмірна інтелектуалізація початкової освіти та інші негативні явища, що спостерігаються в сучасній школі), вносить у дитячу душу безлад (*хаос*), створює ситуації невизначеності, не сприяє реалізації прагнень і призначення дитини, а отже, перешкоджає нормальному розвитку

особистості.

Важливо відмітити, що синергетичність вальдорфської освіти підсилюється й організацією такої взаємодії «учень-педагог», яка орієнтована на єдність процесів розвитку й саморозвитку особистості дитини й учителя, коеволюції учня й педагога.

Провідну роль у розв'язанні таких питань має класний учитель, який супроводжує школярів і викладає всі основні предмети протягом перших 6-8 років. Це, з одного боку, сприяє інтеграції навчальних дисциплін, а з іншого – забезпечує сталість взаємин «учень-учень», «педагог-учень». Орієнтація вальдорфського вчителя на створення духовної спільності зі школярами, атмосфери індивідуальної й колективної творчості вимагає від педагога постійного самовдосконалення, невід'ємними складниками якого є зростання як фахівця та виконання вправ внутрішнього характеру, спрямованих на самовиховання й саморозвиток.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки. Вальдорфська школа є прикладом релевантного втілення синергетичної парадигми на різних рівнях організації й функціонування навчального закладу: діяльності школи як соціального інституту, філософського осмислення суті навчання й виховання, психологічного обґрунтування процесів розвитку й саморозвитку людини, змісту вальдорфської освіти, форм і методів його засвоєння учнями, забезпечення педагогічного впливу особистості вчителя на дитину.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні порівняльного аналізу вальдорфської школи як відкритої педагогічної системи з іншими педагогічними системами.

Література

1. Буданов В.Г. Синергетическая методология / В.Г. Буданов // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С.79-94.
2. Виненко В.Г. Синергетика в школе / В.Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – № 2. – С.55-60.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження:

методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

4. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО. – 2003. – № 5. – С. 79-90.

5. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С.26-31.

7. Іонова О.М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра педаг. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / О.М. Іонова. – К., 2000. – 35 с.

8. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М.С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Традиция-прогресс, 2007.

9. Князева Е.Н. Синергетика как новое мировидение: Диалог с И.Пригожиным / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С.3-12.

10. Кульневич С.В. Педагогическая самоорганизация: феномен содержания: монография / С.В.Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230 с.

11. Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления / Под ред. И.А.Акчурина, В.И.Аршинова. – М.: Арго, 1994. – с.99.

12. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н.М. Таланчук: пособие для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов. – Казань: ИССО РАО, 1993. – 91 с.

13. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.08 / Марина Александровна Федорова. – Ставрополь, 2004. – 170 с.

РОЗДІЛ VI. ТВОРЧІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗДОБУТКИ КОЛЕКТИВУ ЖИТОМИРСЬКОГО ЛІЦЕЮ № 25 ІМЕНІ М.О. ЩОРСА

Оновлення змісту освіти вимагає використання різноманітних форм і методів організації навчально-виховного процесу, нових педагогічних технологій.

Очевидно, одним із можливих варіантів розв'язання проблеми може стати застосування нестандартних форм проведення уроку.

Нестандартний урок – це навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Серед поширених типів нетрадиційних уроків чільне місце займають інтегровані уроки.

Інтегрований урок – це урок, у якому навколо однієї теми поєднано відомості різних навчальних предметів. Його мета – розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах.

Інтегровані уроки забезпечують формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико-матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості; сприяють поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування до процесів та явищ оточуючої дійсності.

Оскільки інтегрований урок – це в основному урок систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок учнів, то його оптимальною структурою є: повідомлення теми, цілей та завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; актуалізація та корекція опорних знань; повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ; творче перенесення знань і навичок учнів у нові ситуації; узагальнення та систематизація навчальних досягнень учнів; основних ідей та

наукових теорій предметів, що є складовими інтегрованого уроку.

Технологія проведення інтегрованого уроку може бути різною. Це залежить від цілей, завдань і змісту уроку, способів діяльності, ситуацій, що виникають у процесі його проведення. Традиційно вона така: повідомлення теми, ознайомлення учнів з цілями та завданнями уроку, вступне слово вчителя чи учня (групи учнів), спілкування вчителів та учнів, коментарі, доповнення, опанування, рецензування, підбиття підсумків уроку.

Важливу роль у підвищенні ефективності інтегрованого уроку відіграє його навчально-матеріальне та технічне оснащення (демонстраційні матеріали та прилади; матеріали для проведення дослідів, спостережень; аудіовізуальні засоби, таблиці, графіки, схеми, алгоритми, інструкції тощо).

Введення в педагогічну практику інтегрованих уроків здійснює перебудову процесу навчання. Ці уроки частково вирішують існуючу суперечність між розрізненими предметними знаннями учнів і необхідністю їх комплексного застосування на практиці, у трудовій діяльності та в житті людини.

Важливо, наскільки є компетентним учитель у понятті “інтегрований підхід у навчанні”.

Слід розрізняти інтегровані уроки та міжпредметні уроки.

У тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються лише в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок говорять про міжпредметний урок.

Але міжпредметні зв'язки обов'язково присутні і на інтегрованих уроках, вони дають змогу поглибити вивчення матеріалу без додаткових затрат, реалізувати взаємну

систематизовану узгодженість, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній практиці.

Тож ширше застосування інтегрованих та міжпредметних уроків заслуговує достатньої уваги. Ці уроки сприяють підвищенню ефективності навчання, оскільки, спираючись на знання, набуті при вивченні інших предметів, учні знаходять нові логічні зв'язки у навчальному матеріалі. А це, в свою чергу, розвиває в них інтерес до навчання, активізує мислення, робить їх знання свідомими та міцними.

У процесі спостереження та аналізу інтегрованого уроку слід сконцентрувати увагу на таких параметрах:

- ✓ визначення педагогічно доцільної теми інтегрованого уроку з урахуванням об'єктивно існуючої основи змісту вивченого матеріалу з різних навчальних предметів;
- ✓ постановка й реалізація мети та завдань уроку, мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- ✓ раціональність вибору змісту навчального матеріалу, що забезпечує інтеграцію навчальних досягнень учнів, системність і глибину їх знань;
- ✓ раціональний вибір методів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- ✓ раціональність технології проведення інтегрованого уроку;
- ✓ інтеграція зусиль вчителя та учнів у процесі реалізації поставлених цілей та завдань інтегрованого уроку;
- ✓ підбиття підсумків інтегрованого уроку та оцінка його ефективності.

Липчук Н.П., учитель
української мови і літератури

**До 200-річчя від дня народження
Т.Г. Шевченка «Пророк зорі, що землю
всю осяяв...»**

Тема: Тарас Шевченко. «Садок вишневий коло хати...» Картини довколишнього світу, природи в поезіях Т. Шевченка – інша, художня реальність, створена уявою митця за допомогою засобів образної мови.

Мета: вчити дітей відчувати настрої пейзажних поезій, описувати власні відчуття, викликані художнім словом; розвивати вміння і навички виразного читання поезій, знаходити в них епітети, порівняння, метафори; розвивати вміння висловлювати власні відчуття, емоції; виховувати любов до України, родини, шанобливе ставлення до життя та творчості Т.Г. Шевченка, почуття прекрасного, усвідомлення етичної насолоди від твору мистецтва.

Тип уроку: комбінований

Обладнання: портрет письменника, вишитий рушник, диск із мультимедійною презентацією «Садок вишневий коло хати...», комп'ютер, магнітофон, диск із записом муз. твору, виставка книг Шевченка і про Шевченка, кольорові олівці.

Міжпредметні зв'язки: музика, художня культура

ПЕРЕБІГ УРОКУ

I. Мотивація навчальної діяльності школярів

1. Забезпечення емоційної готовності до уроку

2. Перевірка домашнього завдання

1) Виразне читання напам'ять вірша Т. Шевченка «За сонцем хмаронька пливе...».

2) Аналіз поезії, висловлювання власних вражень від неї.

II. Повідомлення теми та мети уроку

III. Опрацювання навчального матеріалу.

1. Вступне слово вчителя

Важко навіть уявити, що теплий і радісний вірш «Садок вишневий коло хати» Т.Г.Шевченко створював у холодному підземеллі з широкими кількаметровими стінами Петропавловської фортеці в Петербурзі. Тут, у казематі, захищений від усього світу, в огидних допитах і нестерпному очікуванні вироку провів Тарас Шевченко найжахливіший квітень і травень свого життя 1847 року.

Його кати, мабуть, луснули б від злості, коли б довідалися, що їхній арештант і тут, у в'язниці, пише вірші. Цей цикл віршів Шевченко назвав „У казематі”. І серед них – „Садок вишневий коло хати”.

У камері високо під стелею — заґратоване віконечко з похмурим петербурзьким небом. А перед очима — рідна Україна, квітучий вишневий садочок біля старенької білої хати, селяни, що йдуть потомлені зі свого поля. Бринять дівочі чисті й дзвінкі співи. І народжується вірш — перлина, у якому ні слова суму, розпачу, образи, а лише світлий спогад, мрія, ідеал життя.

Про знаний усіма українцями вірш Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати...» ми й будемо говорити сьогодні.

2. Сприйняття та засвоєння навчального матеріалу

- 1) Виразне читання вірша «Садок вишневий коло хати...» учителем, учнями.
- 2) Прослуховування аудіозапису вірша.
- 3) Повторне читання поезії учнями мовчки.
- 4) Прослуховування романсу «Садок вишневий коло хати...» (муз. М. Лисенка, сл. Т.Шевченка)

3. Спостереження над текстом.

— Яку пору року зображено у вірші?

(Весну, бо гудуть хрущі над квітучими вишнями.)

— Чому співають дівчата, адже вони потомлені йдуть після важкої роботи?

(Вони молоді, життєрадісні, сповнені енергії та надій.)

— Чому сім'я вечеряє коло хати, а не в хаті?

(Стало тепло, на свіжому повітрі приємніше, особливо коли цвітуть сади.)

— Чому подає вечеряти дочка, а не мати, яка її, напевно, варила?

(Із поваги до старших, щоб допомогти.)

— Чого хоче навчати мати?

(Обережності, культури поведінки, чемності, поваги до старших, як це заведено.)

— Як соловейко не дає матері навчати?

(Голосно співає.)

— Чому затихли всі, окрім дівчат та соловейка?

(Соловейко співає переважно ввечері та вночі, а дівчата тому, що це в них єдиний час для розваги, душевного відпочинку.)

«Довідкове бюро»

Соловейко – один з найвідоміших співочих птахів України. Мешкає він не тільки в лісах. Відомо досить багато випадків гніздування солов'їв у селах. За наявності сприятливих умов солов'ї оселяються поряд із людиною навіть у великих містах, де вони охоче займають зручні місця в парках, скверах, садах, річкових заростях, у придорожніх лісосмугах.

На території України солов'ї з'являються в середині квітня — на початку травня. Весь період гніздування займає приблизно два місяці, починаючи з перших чисел травня до кінця червня. У липні молоді солов'ї стають самостійними й починають вести одиночний спосіб життя. Відліт триває з кінця серпня до початку вересня.

У вподобаних місцях солов'ї гніздяться щороку, тому дуже важливо не порушувати ту обстановку, в якій вони гніздилися в попередні роки. Молоді солов'ї теж повертаються до місцевості, де вони вивелися. І чим більше таких «солов'їних місць» буде залишати людина, тим більше в нас буде весняних солов'їних співів.

Хрущ – жук родини пластинчастовусих, який має червоно-буре забарвлення; шкідник лісу й саду.



Народні прикмети говорять: весною багато хрущів — літом слід чекати засухи; як купа хрущів навесні, то будуть проса рясні.

– Про які українські звичаї, традиції згадується в поезії?
(Про спільні працю, спільну сімейну вечерю, про повагу до старших.)

– Які риси українського національного характеру вимальовуються з поезії?
(Працьовитість, шанобливість, чутливість до краси, співучість.)

– Чи багато у вірші художніх засобів? Назвіть їх.
(Небагато; персоніфікація з означенням та зменшено-пестливим словом — *вечірня зіронька встає*, зменшено-пестливі слова: *маленьких діточок, соловейко*.)

– Висловіть свої враження від цієї поезії. Який настрій вона створює? Як відображає мрію самого автора?
(Настрій умиротворення, замилювання, замріяності. Сам поет, мабуть, мріяв про таку сім'ю, про життя серед чудової української природи.)

4. Перегляд мультфільму «Садок вишневий коло хати»

5. Інтерактивна вправа «Літературний паспорт».

Визначте тему, основну думку, ідею, жанр та художні засоби вірша «Садок вишневий коло хати...».

Тема	Зображення мальовничої української природи
Ідея	Замилювання родиною, родинним життям
Основна думка	Уславлення праці, миру й злагоди в сім'ї.
Жанр	Пейзажна лірика
	Художні засоби
Метафори	«Хрущі гудуть», «зіронька встає», «соловейко не дає»
Епітети	«Садок вишневий коло хати», «вечірня зіронька встає», «маленькі діточки»
Порівняння	-

6. «Поетичний практикум»

Визначити рими уривка вірша Т. Шевченка, підкреслити їх однією та двома рисками

Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишнями гудуть.
Плугатарі з плугами йдуть,
Співають ідучи дівчата,
А матері вечерять ждуть.

(Рима: гудуть — йдуть — ждуть; хати — дівчата.)

7. Сюжет: у творі «Садок вишневий коло хати» відтворено картину весняного вечора в українському селі. Прості, зримі, пластичні образи постають із народно-естетичних і морально-естетичних уявлень. Сила емоційного впливу твору — в природності й рельєфності малюнку, у його світлому настрої. У вірші відобразилась мрія поета про щасливе, гармонійне життя. Ця мрія різко контрастувала з дійсністю, у якій поет-в'язень створював свою поезію. Перед нами постає побутова картина українського села: «...Вечір... Закінчився робочий день, повертається з поля плугатарі, ідуть співаючи дівчата, біля хати зібралась на вечерю сім'я. Непомітно надходить ніч. Все завмирає, тільки чути голоси дівчат. Та невтомного соловейка. Затихло все, тільки дівчата, та соловейко не затих».

8. «Усне малювання»

Умовно цей вірш можна поділити на 4 епізоди:

1-й епізод — вечір... Закінчився робочий день, повертаються з поля плугатарі.

2-й епізод — ідуть співаючи дівчата.

3-й епізод — біля хати зібралась на вечерю сім'я.

4-й епізод — непомітно надходить ніч. Все завмирає, тільки чути голоси дівчат та невтомного соловейка.

9. «Сенкан» про весну

Весна.

Прекрасна, гарна.

Надійшла, принесла, розбудила.
Ніби дівчина у вінку.
Радість.



10. «Калейдоскоп»

У робочих зошитах позначити за допомогою кольорових олівців кожен рядочок вірша .

IV. Закріплення знань, умінь та навичок

Проблемне питання.

– Як ви вважаєте, чи мав рацію І. Франко, який написав: «Вся та вірша — немов моментальна фотографія настрою поетової душі, викликаного образом тихого, весняного українського вечора»?

V. Домашнє завдання, інструктаж щодо його виконання

Вивчити вірш Т. Шевченка напам'ять, уміти виразно його розповідати, аналізувати, висловлювати власні почуття та враження.

У мережі Інтернет знайти картини й фотографії українських хат із вишневими садками навесні, які найкраще проілюструють вірш «Садок вишневий коло хати...».

VI. Підсумок уроку

Інтерактивна вправа «Мікрофон».

– Поезія Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати...» справила на мене (нагадала мені)...

Щукіна О.І., учитель
образотворчого мистецтва

**Архітектура як вид мистецтва. Архітектурний
образ (Інтегрований урок образотворчого
мистецтва, 7 клас)**

*Архітектура – це літопис світу,
вона промовляє тоді, коли вже мовчать і
пісні, й перекази, коли вже ніщо не
говорить про загиблий народ.*

Микола Гоголь

Тема. Архітектура як вид мистецтва. Архітектурний образ

Мета: дати поняття про архітектуру як вид мистецтва; ознайомити з історією розвитку архітектури; формувати поняття про архітектурний образ; розвивати емоційне сприйняття, просторове мислення, вміння аналізувати; виховувати естетичний смак, любов до прекрасного на прикладах зразків світового мистецтва.

Тип уроку: засвоєння нових знань (урок-подорож).

Техніка і матеріали: альбом, графічні матеріали (прості олівці, сангіна, вуглинка, кольорові олівці).

Терміни, поняття: «архітектура», «образ», «архітектурний образ», «мегалітичні споруди» (дольмени, кромлехи, менгіри), «ордер».

Дидактичний матеріал: географічна карта світу, «Класичні грецькі ордери», плакати «Архітектурні споруди різних епох і країн», роздавальний матеріал.

Хід уроку

1. Організація уваги учнів, оголошення теми та мети уроку

2. Актуалізація опорних знань і вмінь

Опитування.

Які види образотворчого мистецтва ви знаєте?

На вашу думку, будівництво та архітектура - це одне й те саме чи ні? (Учні висловлюють свої думки, вчитель робить підсумки, згадуючи висловлювання архітектора Ле Корбюзьє : «Ви використовуєте як будівельний матеріал камінь, дерево

або бетон, ви зводите з нього будинки або палаци. Це є будівництво. Та раптом ви зворушили моє серце, і мені стало добре. Я в захопленні вигукую: «Як гарно!» Це вже архітектура». Міцність, користь, краса – складові частини справжнього витвору архітектури.)

3. Мотивація навчальної діяльності

Слово вчителя.

Архітектура є невід'ємною частиною нашого життєвого простору, заповнюючи його різноманітними зразками зодчества: житловими будинками, храмами та палацами, площами й стадіонами, парками й скверами. Цей вид мистецтва Віктор Гюго образно назвав « мистецтвом вписувати лінії у небо». Архітектурні образи мають велику силу психологічного впливу. Тому важливо розуміти, відчувати архітектуру. Цьому сприяє знання історичного розвитку архітектури, уявлення про багатство і різноманітність архітектури різних держав та епох.



4. Вивчення нового матеріалу

Слово вчителя.

Архітектура – мистецтво створення споруд, які формують просторове середовище для життя і діяльності людини.

Протягом багатьох епох люди створили сотні тисяч різних споруд, і кожна епоха характерна своїми будівлями, своєю архітектурою.

Сьогодні у нас незвичайний урок. Сьогодні ми здійснимо подорож крізь час епох у сиву давнину, а допоможуть нам у цьому наші історики-екскурсоводи. (Учні, які готували екскурсію, по черзі представляють архітектуру своїх країн.)

1. Учень.

Сьогоднішню подорож ми починаємо з мегалітичних (від грецьких слів мегас – великий, літ – камінь) споруд кам'яного віку. До «архітектури великих каменів» належать дольмени,

менгіри, кромлехи. Ці культові споруди збереглися в Криму, Франції, Англії, Вірменії, Північній Африці.

Дольмен – вид поховальних споруд у вигляді величезних кам'яних брил, поставлених на ребро і покритих зверху масивною плитою; в Україні трапляються в Криму.

Менгір – вертикально встановлені камені, що інколи утворюють паралельні ряди завдовжки в кілька кілометрів. У Франції є алея менгірів, що налічує 3000 каменів.

Кромлех – вид споруд у вигляді круглих огорож з величезних кам'яних брил і стовпів (до 6 – 7 метрів завдовжки).



Хенджі – один із типів кромлехів, мегаліти розташовані кільцем або кількома кільцями (найбільш відомий – Стоунхендж поблизу м. Солсбері в Англії).

2. Учень.

Тепер вирушаємо до Стародавнього Єгипту. Його історія почалася багато тисяч років до нашої ери. До наших часів дійшли визначні архітектурні пам'ятки, які розповідають світові про таємниці життя найдавнішої рабовласницької держави. Серед них – гробниці-піраміди, які будували для фараонів.

«Все боїться часу, а час боїться пірамід».

Першу ступінчасту піраміду Джоссера збудував на початку 3тис. до н. е. архітектор Імхотеп. Вона мала висоту 30 метрів.

Пізніше були побудовані три Великі піраміди біля міста Гіза, що належали фараонам: Хеопсу, Хефрену і Мікеріну. Висота найбільшої з них – піраміди Хеопса – сягала майже 147 метрів. Ця піраміда є одним із Семи Чудес Світу.

3. Учень.

А зараз ми поринемо в епоху Античності і зупинимось в Стародавній Греції. Творцями античного мистецтва були жителі вільних давньогрецьких міст-республік, а пізніше римляни, які підкорили їх.

Великого розквіту набуло мистецтво архітектури в 7 ст. до н.е. Склався особливий тип будови – периптер, який ліг в основу грецької храмової архітектури. Периптер – прямокутна в плані споруда, з усіх боків оточена колонадою.

Храми ставилися небесним богам. Грецькі храми не були зовсім білими, якими ми їх бачимо зараз. Верхні частини розфарбовувалися в червоний та синій

кольори, використовувалась позолота.

Розфарбовувалась також

скульптура, якою любили прикрашати храм.



Зодчі Давньої Греції перші ввели поняття ордера в архітектурі. «Ордер» - порядок, певна співрозмірність окремих частин споруди. Існувало три ордери: доричний, іонічний, коринфський.



Доричний ордер – приземкуватий, символізував мужність та силу. Стовбур прорізаний жолобцями-канелюрами, зверху колона закінчувалась капітеллю.

Іонічний ордер – вищий за доричний. Канелюри оздоблені двома спіралеподібними завитками. Цей ордер порівнюють зі стрункою жіночою постаттю.

Коринфський ордер – класичний. Цей ордер – втілення тендітної постаті юної дівчини. Капітелі мають вигляд корзини з візерунчастого листя.

На високому пагорбі, у самому центрі Афін, стояв мармуровий Акрополь – «Верхнє місто» (так називали укріплену частину стародавніх міст, збудованих на високому місці), неприступні стіни якого захищали афінян від ворогів. Тут же були найкрасивіші храми Стародавньої Греції і серед них знаменитий Парфенон – класичний периптер, оточений 46 доричними колонами.

4. Учень.

Наступна зупинка нашої подорожі – Стародавній Рим. Колізей, Пантеон, тріумфальні арки – архітектура могутньої Римської імперії.

Давньоримські зодчі першими почали будувати куполи. Від греків римляни запозичили круглу арку, яка лягла в основу суто римських споруд – арочних мостів та водопроводів-акведуків, також були запозичені класичні грецькі ордери.

У Римі були вперше споруджені величезні громадські будинки світського призначення: амфітеатри, терми, базиліки.

Амфітеатр – суто римська споруда. Ряди для глядачів замикаються в кільце. Амфітеатр призначений для масових видовищ.

Найвідомішою пам'яткою такого типу є Колізей, що означає « величезний». Колізей міг вмістити 56 тисяч глядачів.



Центром громадського життя Рима був форум – головний міський майдан.

Римський Пантеон – храм всіх богів. В основу його конструкції покладений цегляний каркас, залитий римським бетоном. Це приміщення розділене нішами, в яких були

встановлені статуї богів. Пантеон увінчує могутній купол діаметром 43,2 м; його розміри не були перевищені до 20 ст. Купол має відкритий верх діаметром 9 м – так символізувався зв'язок неба і землі.

5. Учень.

Своєрідним мостом між архітектурою античності та середньовіччя була візантійська архітектура. Вона виникла після 330 р. н. е. За зразок для християнської церкви були взяті не культові споруди, а будівлі світського призначення – базиліки (місця для громадських зборів). Будівлі мали прямокутну форму, внутрішній простір – єдина зала. Візантійська церква мала простий і водночас шляхетний зовнішній вигляд.

У 537 р. в Константинополі був побудований храм святої Софії. Від нього ведуть своє походження хрестово-купольні храми – тип, що починаючи з 9 ст. стає панівним у Візантії і згодом, разом з християнством, приходить на Русь.



6. Учень.

Яскравою є історія давньоруської архітектури 11ст., яка цікава своїми культовими спорудами – храмами та монастирями.

Першою відомою нам кам'яною будівлею на Русі стала Десятинна церква в Києві (989 – 996), споруджена за наказом Володимира Святого.

Найдавніший руський християнський храм – це Софія Київська (1037 – 1054), побудована за наказом Ярослава Мудрого. Зразком для неї були візантійські церкви, але вже виявляються своєрідні національні риси. У цей самий період йде спорудження Печерського монастиря, а згодом Михайлівського золотоверхого собору, які мали значний

вплив на подальший розвиток архітектурного мистецтва в Київській Русі.

5. Практична діяльність учнів

Учні виконують замальовку архітектурної споруди за власним вибором різними графічними матеріалами.

Учитель звертає особливу увагу на те, що красу архітектурного образу бачать у красі самої форми: її силуету, у пропорціях її частин, кольорі та фактурі матеріалів.

6. Закріплення нових знань і вмінь

Фронтальне опитування.

Які архітектурні споруди характерні для первісного суспільства? (Мегаліти.)

Які найбільш знамениті творіння єгипетської культури? (Піраміди.)

В якій державі розташований знаменитий Парфенон? (Греція.)

Що характерно для грецьких храмів? (Ордерна система.)

Назвіть класичні грецькі ордери. (Доричний, іонічний, коринфський.)

Назвіть найвідоміший амфітеатр Риму. (Колізей.)

До якого типу споруд належить Софійський собор? (Культова споруда.)

7. Завершення уроку

Учитель підводить підсумки: оцінює виконані роботи; аналізує характерні помилки в них.

8. Домашнє завдання

Принести: альбом, гуашеві фарби, пензлі, палітру, склянку для води

Спостереження за архітектурними спорудами у навколишньому середовищі.

Андрушко І.М., учитель
англійської мови

Ukraine.Traditions of Ukraine (Інтегрований урок англійської мови, 3 клас)

Topic: Ukraine. Traditions of Ukraine

Objectives: - to expand students' vocabulary on the topic
"Ukraine";

- to develop students' listening, reading and speaking skills;
- to practice group work;
- to use students' knowledge from other school subjects;
- to develop students' feeling of pride for their Motherland;

Equipment: handouts, pictures, texts, a tape recorder, an anthem of Ukraine.

Procedure

I. Organization.

1. Lead-in.

T.: Good morning, dear children.

Ps.: Good morning, teacher.

T.: Nice to meet you.

Ps.: Nice to see you too.

T.: How are you?

Ps.: We are fine.

2. Let's practice our pronunciation. Repeat after me.

She lives on Ukraine,

Her freedom and glory.

Let us hope that once more fortune

May illumine her story.

Our foes disappearing

We shall rule, o youthful brethren

Our land nothing fearing

Soul and body sacrificing.

T.: You know these words, of course. This is the anthem of our state.

3. Warming-up

T.: What country do we live in?

P.: We live in Ukraine.

T.: How do we call the people who live in Ukraine?

P.: We call them Ukrainians.

T.: When is the birthday of Ukraine?

P.: It is on August, 24.

T.: What cities of Ukraine do you know?

P.: They are Kyiv, Lviv, Kharkiv, Dnipropetrovsk, Odessa.

T.: What is the capital of Ukraine?

P.: It is Kyiv.

II. The main part of the lesson.

1. Presenting the topic.

T.: What do you think our lesson is about? It is about Ukraine. They say “How many countries so many customs”. Customs mean the same as traditions. Tradition – traditional. What is traditional in Ukraine? Let’s make a Mind Map.



The topic of our lesson today is “Traditions of Ukraine”. So, we are going to speak about interesting facts of our Motherland and

its traditions. While doing the activities write down all new words you'll learn during the lesson.

2. Reading

T.: Let's read the text "Ukrainian costume". There is a lot of useful information for you. Be attentive, please, and pay attention to the details.

Pre-reading activity

T.: Have a look at a national Ukrainian dress. What does it consist of?

P.: A skirt, a blouse, an apron over the skirt, a sleeveless jacket, shoes and head wraps for women.

P.: Trousers, a shirt, a cloak, a sheepskin vest, a cap and boots for men.

Vocabulary work

consist of – складатись з чогось

folk- народний

head wrap- хустина

accessories-

аксесуари

While-reading activity

T.: What colors are presenting in the traditional Ukrainian costume?

Text

A traditional Ukrainian costume consists of a long skirt, a blouse or a tunic, an apron, a head wrap. It is a basic element of any country's culture. E traditional Ukrainian costume has rich history. Ukrainian folk dress has special color, ornament, design, accessories. Red is the main color of folk dress of Ukraine. White, black, green, yellow are the colors of nature. Women's dress is more interesting than men's. Ukrainians have different dresses for different seasons and holidays.

Post-reading activity

T.: To sum up, describe the traditional Ukrainian dress.

3. Presenting of the new vocabulary



T.: One of the elements of Ukrainian traditional dress is a wreath. It consists of different flowers. What flowers do you know?

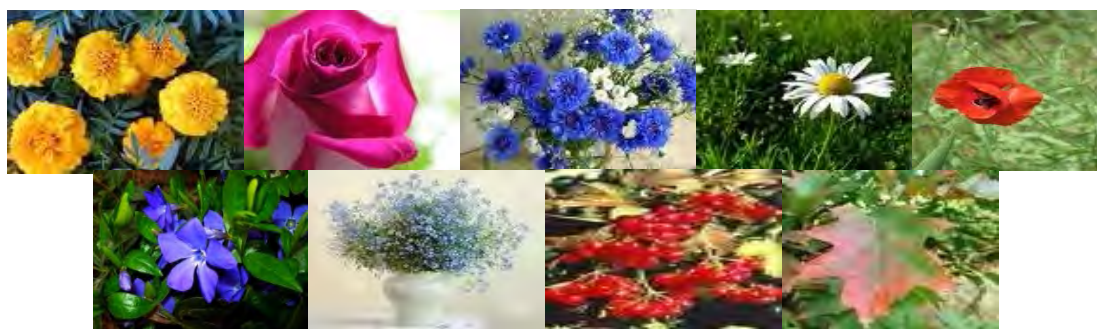
P.: Roses, tulips, lilies, forget me not, sunflowers,

T.: Ukrainian wreath consists of 12 flowers. Among them: chernobryvtsi, roses, cornflowers, chamomiles, periwinkles, poppies, forget-me-nots, branches of a snowball tree, oak leaves. Let's pronounce and remember them.

Reinforcing

T.: Let's play a game. Guess out the flower I like. Use the handouts.

T.: What does your wreath consists of? Make your own wreath.



4. Listening

Pre-listening activity

T.: When do we wear the traditional costume?

P.: For holidays.

T.: What are the most important holidays for Ukrainian people?

P.: Christmas.

P.: Easter.

P.: the Day of Ivan Kupala.

While-listening activity

T.: Guess what holiday it is.

1. It is winter holiday. It is the most beloved holiday. On the eve before the family gathers around the table for a holly supper of twelve symbolic dishes. The supper begins when the first star appears in the sky. People sing carols and eat kutia.

2. It is usually celebrated on Sunday. Early in the morning people go to the church. Traditionally eggs are painted in

different colours. This holiday is very merry because according to the religious history the Christ has resurrected.

3. It is a summer holiday. This holiday is connected with water, forest and garland. The girls, for example, throw their flower garlands on the water of rivers and tell their wish. Boys and girls jump over the fire. In the evening young people go to the forests in search of magical flowers.

Post-listening activity

T.: What is traditional for Ukrainian holidays.

Ps.: People gather together, sing songs, dance, make presents, present souvenirs, prepare traditional dishes.

T.: What souvenirs are traditional in Ukraine?

P.: Toys made of straw, wood and clay.

P.: Dolls called motanka.

P.: embroidered shirts, towels.

P.: Pysankas.



5. Speaking. Group work

T.: Group up and “prepare” the traditional Ukrainian meals for a festive dinner. What do we need for cooking? Make a recipe of:

I-varenyky

II- apple-pie

III- Borsch

III. Summing - up.

T.: Do you agree that our country has many traditions. As a summary of our lesson make a collective sentence to say what we spoke about.

I want you to be proud of our native country, love it, be its heroes!

Home assignment. Make a presentation of Ukraine.

Суржан І.В., учитель російської мови і зарубіжної літератури

**Урок-семинар по роману Ф.М. Достоевского
«Преступление и наказание» (Интегрированный урок
зарубіжної літератури, 10 клас)**

Данная работа - взаимодействие двух предметов: литературы и информатики. Нам кажется, что использование ИКТ представляет возможность сделать русскую литературу ближе, понятнее для учащихся. Дети вносят в составление презентаций свою долю творчества, свое видение русской классики. Эта работа - один из способов возбудить интерес к русской литературе, сделать её доступнее, более читаемой. В ходе работы дети прочитывают заново текст, обращают внимание на художественные детали, а затем используют это в презентациях.

Форма организации учебного занятия: интегрированный урок (литература и информатика).

Использование групповой формы организации учебной деятельности.

Развитие творческих способностей и информационно-технологических навыков при взаимосвязи изучения литературы и информатики.

Триединая задача урока:

Образовательная: организация и проведение урока в условиях использования средств ИКТ; обучение учащихся необходимым навыкам использования средств ИКТ в литературе; создание учебных материалов по произведению с помощью иллюстративной графики: презентации, алгоритмы (Microsoft PowerPoint, Adobe Photoshop, MoveMaker); совершенствование работы в творческих группах.

Воспитательная: формировать у учащихся нравственные качества личности, взгляды и убеждения.

Развивающая: развитие собственного творческого потенциала и потенциала учащихся, необходимого для

дальнейшего самообучения, саморазвития и самореализации в условиях развития и совершенствования средств ИКТ.

Ход урока

I. Организационный момент

Постановка целей и задач урока

Учитель. Сегодня мы завершаем изучение романа Ф.М.Достоевского “Преступление и наказание”. Заключительный урок мы проведем в виде семинара с использованием информационных и коммуникативных технологий. Для работы на уроке каждая группа получила индивидуальное задание: создание презентации, графиков, алгоритма, музыкального сопровождения.

II. Актуализация учебного материала семинара

1. “Биография Ф.М.Достоевского” (для выступления использовались новые информационные технологии MS PowerPoint) – выступление 1 группы.

2. “Мир Раскольникова” – выступление 2 группы.

3. “Роль сна в русской литературе” – выступление 3 группы.

Следующая группа работала над функцией сна. И иллюстрировала первый, третий и сон в эпилоге.

В снах Раскольников живет другой, “параллельной” жизнью. Они несут истину вопреки теории. Сны – символы-знаки. Первый подсознательно раскрывает ужас души перед пролитием крови и символизирует бесполезность такой борьбы с жестокостью мира. Третий: жертва смеется над палачом, так как он убил не её, а себя. Убил, но “мысль не разрешил”, цели не достиг. Символизирует необходимость

всемирного признания. Сон в эпилоге. Что будет, если каждый даст себе право быть правым?

4. “Система двойничества”

Учитель. Следующая группа представляет систему двойничества в романе.

Более подробно они рассмотрели образы Раскольникова и Свидригайлова. Представили свой материал в виде схемы, изображающей сходные и различные черты параллельных образов и выстраивающейся в сосуд “в котором пустота или огонь мерцающий”.

Вывод: часть сосуда, отражающая образ Раскольникова, заполнена, а отражающая образ Свидригайлова – пуста.

5. “Анализ эпизода ” (ч.IV, гл.IV)

Учитель. Этой группе был предложен проблемный вопрос: “Если бы вы предложили построить мизансцену: в каком углу Сониной комнаты вы расположили бы её, в каком Раскольникова?”

Ученики. Жилище Сони – снимок её греховности, её искаженного существования и душевных страданий. Тупой угол отражает Сонину душу, зашедшую в тупик. Соню привела в это серое жилище её греховная жертвенность.

Сониная комната – это отразившая вовне часть души Раскольникова. Другая часть его расколота души за дверью. Предназначение Свидригайлова – утвердить идейного убийцу в нераскаянности. Миссия Сони – спасти Раскольникова. И мы разместили Соню, Раскольникова и Свидригайлова таким образом.

В момент розговора Раскольников знаходиться в тупому куті, так як він знаходиться в тупику. Соня в центрі, освящена світлом огарка. Свидригайлов за дверю.

6. Крушение теории Раскольникова.

Учитель. Все мы знаем суть теории Раскольникова. Но нас больше интересует процесс обратный – от “сверхчеловека” к Человеку. График крушения Раскольникова представляет нам следующая группа.

7.Творческая работа. “Мир вещей в романе”

Учитель. Этой группе была предложена творческая работа – “Мир вещей в романе”. Но прежде они рассмотрели версию “Раскольников не совершает убийство” .

Ученик. Оба варианта развития событий приводят Раскольникова к Богу, к Евангелию. Мы по-своему рассмотрели мир вещей представленных в романе. Часы с изображением глобуса, заложенные у старухи, и доставшиеся от отца – это купол церкви. Зеленый цвет купола, дома Сони, драдедамового платка (созвучен с французским Нотр-Дам) – символ Богородицы. И венчает все это – крест (кипарисовый крест Лизаветы), символ пути человечества, судьбы человечества, судьбы человеческой. Мы пришли к Храму.

III. Заключительный этап.

Выводы.

Сколько читателей – столько и мнений. Мы представили свою версию прочтения романа.

Нам кажется, что использование средств ИКТ позволяет расширить представление, восприятие духовного мира героев, их взаимоотношений, их идей.

Спасибо за внимание. Спасибо всем группам.

Ковальчук С.Д., учитель хімії,
вчитель I категорії

Основні типи хімічного зв'язку в молекулах білків і їх вплив на властивості і структуру білків (Інтегрований урок хімії, 11 клас)

Тема. Основні типи хімічного зв'язку в молекулах білків і їх вплив на властивості і структуру білків

Навчальна мета: сприяти формуванню поняття про білки як високомолекулярні сполуки, вивчити склад і структуру білків, можливість їх добування, повторити основні типи хімічного зв'язку в молекулах білків та їх вплив на властивості і структуру білків.

Розвивальна мета: сприяти розвитку логічного мислення, пам'яті, умінь синтезувати і аналізувати матеріал.

Виховна мета: сприяти екологічному вихованню, формуванню особистості дитини.

Обладнання: таблиці, лотки з реактивами, розчин білка, комп'ютер, підручники.

Тип уроку: урок набуття нових знань (урок-лекція)

Хід роботи

I. Актуалізація опорних знань учнів

- 1) Що таке амінокислоти? Похідними яких речовин їх вважають?
- 2) Як класифікують амінокислоти?
- 3) Особливості амінокислот та подвійність їх функцій з точки зору будови молекули?
- 4) Що таке білки? Який вчений їх вперше відкрив і дав їм назву? Який елементарний склад білків?
- 5) Що таке амінокислотний склад білків?
- 6) Які функції виконують білки в організмі?

II. Мотивація навчання

Проблема: що сприяло в природі виникненню білків? Чому білки вважають основою життя?

III. Оголошення теми і проектування мети уроку

IV. Пояснення нового матеріалу

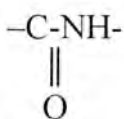
Вивчати будову білків дуже важко.

Під час дослідження необхідно визначити кількісний і якісний амінокислотний склад білків, типи хімічних зв'язків в їх молекулах, послідовність структури білка: розташування залишків амінокислот, положення поліпептидних ланцюгів молекул білків.



Вперше вивчення будови білкових речовин було поставлено на наукову основу російським вченим О.Я.Данилевським в кінці 19 сторіччя. Він висунув гіпотезу про те, що основним компонентом білків є амінокислоти, які зв'язані між собою за допомогою груп C-O-NH-. Це було підтверджено за допомогою дослідів самого Данилевського та іншими вченими.

Для того, щоб довести наявність білка, необхідно провести якісні кольорові реакції на їх визначення. Доведення наявності в молекулах зв'язку.)



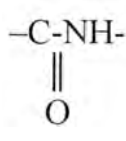
Дослід №1. (проводять учні індивідуально).

До розчину білка приливаємо небагато натрій гідроксиду і краплями розчин купрум (II) сульфату. З'являється червоно-фіолетове забарвлення, що свідчить про наявність в молекулах білка пептидних груп.

Дослід №2. (проводить вчитель).

До розчину білка приливаємо концентровану нітратну кислоту. З'являється жовте забарвлення розчину, яке свідчить про наявність в молекулах ароматичних амінокислот.

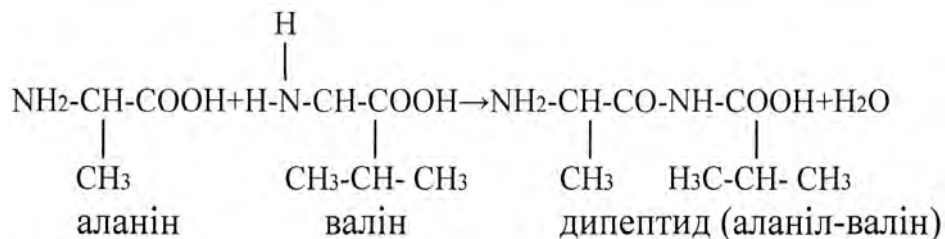
Вчений Е.Фішер підтвердив гіпотезу Данилевського про наявність в молекулах зв'язку і назвав цей зв'язок пептидним.



Чому утворюється цей зв'язок?

Пептидний зв'язок утворюється при взаємодії карбоксильної групи однієї амінокислоти і аміногрупи іншої амінокислоти.

Речовини, які при цьому утворюються, називаються пептидами (демонструється слайд №1).

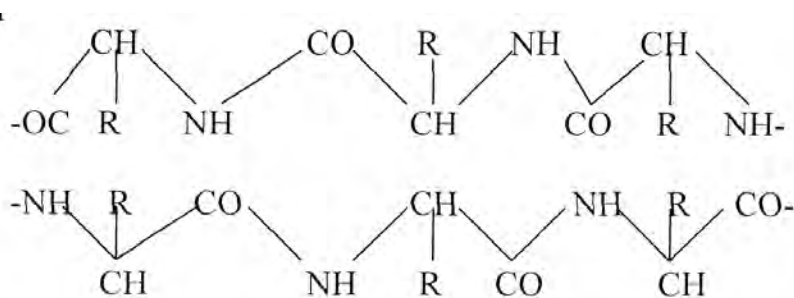


Пригадайте, до якого типу реакцій належить ця реакція? (Реакції поліконденсації). Чому?

Дослідами встановлено, що пептидний зв'язок є проміжним між одинарним і подвійним зв'язками. Так, відстань між атомами карбону у пептидному зв'язку $=0,132\text{нм}$, тоді як в одинарному $=0,147\text{нм}$, а в подвійному $=0,125\text{нм}$.

Ця особливість зв'язку ускладнює обертання навколо своєї осі пептидного ланцюга. Тому цей зв'язок міцний і утворює скелет поліпептидного ланцюга, тобто первинну структуру амінокислот в поліпептидному ланцюгу.

Водневий зв'язок (демонструється слайд №2). Утворюється між ковалентно зв'язаними атомами гідрогену, які мають частково позитивний заряд, і іншими ковалентно зв'язаними атомами, які мають негативний заряд. В молекулі білка між атомом гідрогену амінної групи і атомом оксигену карбонільної групи амінокислоти встановлюється міжмолекулярний водневий зв'язок, який набагато слабший за ковалентний,

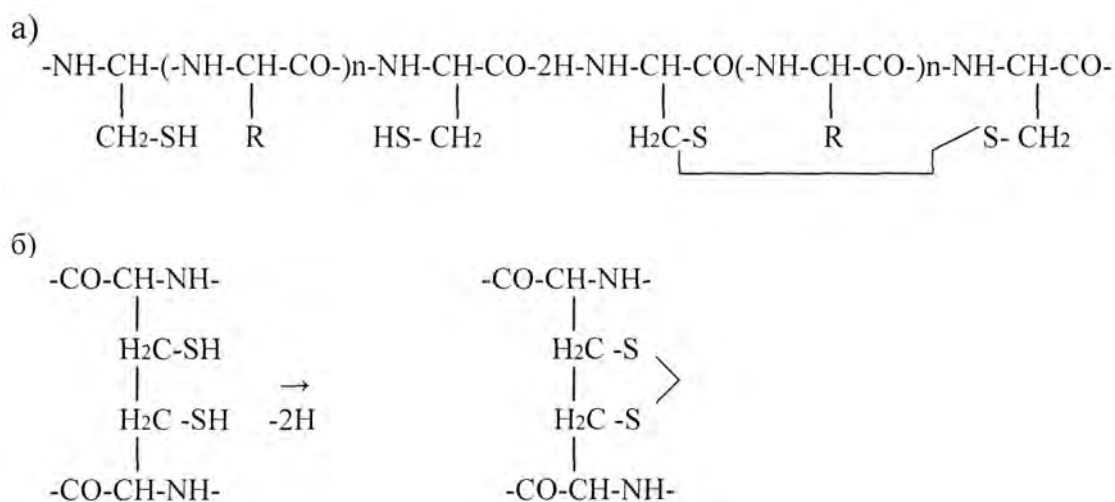


але достатній для утримання частинок.

Водневий зв'язок утворюється всередині одного ланцюга (з'єднує окремі витки одного ланцюга) і між різними ланцюгами (з'єднує різні поліпептидні ланцюги).

Водневий зв'язок дуже слабкий, тому він легко утворюється і легко руйнується при нормальних умовах. Завдяки цьому зв'язку утворюється вторинна, третинна і четвертинна структура білка, а при його руйнуванні - дестабілізація структур і втрата білком його біологічної активності.

Дисульфідний зв'язок (демонструються слайди №3,4).



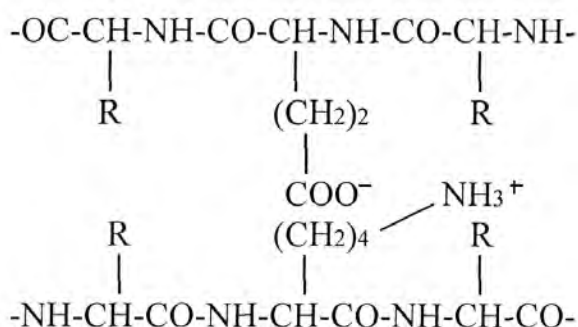
Відомо, що до складу переважної більшості білків входять залишки амінокислоти цистеїну. Ковалентний зв'язок утворюється за рахунок відщеплення атомів гідрогену від сульфгідрильних груп двох амінокислотних залишків цистеїну. Дисульфідний зв'язок, як і водневий, може виникати всередині одного ланцюга та між двома ланцюгами:

Такі дисульфідні зв'язки є в інсуліні, в білках сполучної і покривної тканини, а також в білках, які мають високу біологічну активність.

Дисульфідні зв'язки формують третинну структуру білків. Розривання цих зв'язків призводить до дестабілізації структури і втрати білком його біологічної активності.

Йонний зв'язок (демонструється слайд №5). Утворюється між вільними карбоксильними і амінними групами залишків амінокислот, які знаходяться в

йонізованому стані. Тому між ними виникають сили електростатичного притягання.



Йонний зв'язок відіграє роль в утворенні третинної структури білка.

Гідрофобний зв'язок
(демонструється слайд №6).
Утворюється при

міжмолекулярній взаємодії неполярними, гідрофобними радикалами таких амінокислот як аланін, валін, ізолейцин, фенілаланін.

Гідрофобний зв'язок відіграє важливу роль в третинній і четвертинній структурах білка.

Для повної уяви про будову білків важливо знати не тільки їх кількісний і якісний амінокислотний склад, особливості зв'язків амінокислот в молекулі, але і те, як пептиди розташовані у просторі. Тому говорять про структуру білків. Розрізняють чотири організації структури білків:

- первинна;
- вторинна;
- третинна;
- четвертинна.

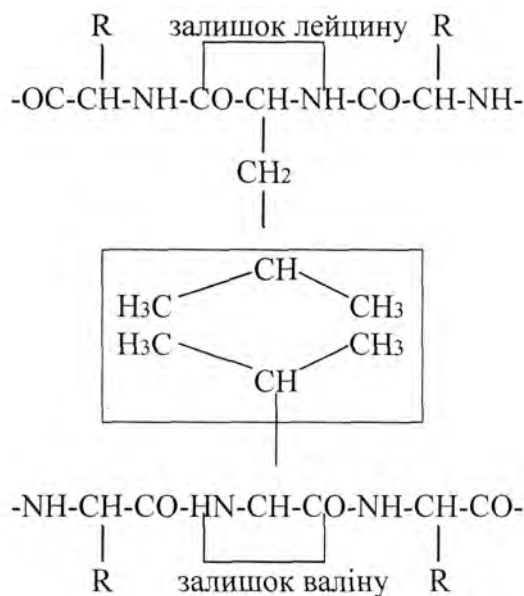
Розглянемо основні структури білків, їх будову, функції і значення (демонстраційний дослід №7). Заповнимо таблицю.

Структури білків і їх характеристика

Структура	Характеристика

Пояснення з використанням демонстрації будови молекули білка на комп'ютері.

Первинна структура білка - це послідовність з'єднання залишків амінокислот в поліпептидні ланцюги.



Визначається генетичною інформацією. Широке використання й вдосконалення методів дослідження послідовності розташування залишків амінокислот в молекулах білків дало можливість вивчити первинну структуру 3000 різних білків. Наприклад, першим білком, первинну структуру якого було вивчено, став інсулін - гормон підшлункової залози, який регулює вуглеводний обмін (рівень глюкози в крові). Дослідження проводилося понад 10 років. Встановлено, що молекула інсуліна складається із 2-х поліпептидних ланцюгів. Один з них містить 21, а другий - 30 залишків амінокислот. У наш час інсулін синтезують штучно. Для синтезу одного поліпептидного ланцюга необхідно провести 89 реакцій, а для другого - 138. Вже вивчено 100 аномальних (паталогічних) міоглобінів. Вивчення первинної структури багатьох білків дало можливість виявити на молекулярному рівні окремі механізми виникнення спадкових хвороб.

Вторинна структура - це просторова конфігурація поліпептидного ланцюга.

Вторинна структура білка закручена в спіраль. Така структура підтримується завдяки водневим зв'язкам між групами - CO і N_H-, які розташовані на сусідніх витках спіралі і надають спіралям стійкості та твердості. При закручуванні поліпептидного ланцюга в спіраль радикали амінокислот зорієнтовані назовні. Це має значення при утворенні третинної структури.

Третинна структура — це конфігурація, яку приймає в просторі закручений в спіраль поліпептидний ланцюг. Для кожного білка характерна своя третинна структура, від якої залежить його біологічна активність. Білок у цій структурі намагається мати форму сфери. При цьому всі гідрофільні залишки направляються назовні, щоб білок міг розчинитися у воді. Незначне порушення третинної структури білка призводять до втрати хімічних властивостей. В утворенні цієї структури беруть участь гідрофобні, водневі, дисульфідні та йонні зв'язки.

Відмічаючи значення цієї структури достатньо сказати, що більшість білків в організмі людини знаходяться в третинній структурі.

Четвертинна. За допомогою рентгеноструктурного методу дослідження було встановлено, що для білків, молекули яких побудовані із одного поліпептидного ланцюга,

можлива лише I, II, III-нна структури. Четвертинна структура характерна для тих білків, які мають у своєму складі 2, 4 і більше індивідуальних поліпептидних ланцюгів з власною третинною структурою. Такі поліпептидні ланцюги називаються протомерами, а білки, що із них побудовані, — олігомерами.

Четвертинна структура підтримується за допомогою нековалентних зв'язків (водневого, йонного, гідрофобного), які утворились між різними функціональними групами, що знаходяться на поверхні. В четвертинній структурі білок нагадує глобулу(кулю) і має найбільшу молекулярну масу.

Наприклад, білок вірусу табачної мозаїки в четвертинній структурі має масу 40млн., до його складу входять 200 однакових залишків простих білків з масою кожного 17500.

Для більшості білків в четвертинній структурі характерно те, що, при дії на них фізичних та хімічних факторів (розчинників, сечовини, концентрованих солей, рН середовища), вони можуть дисоціювати на окремі протомери. Відбувається розрив зв'язків, що утримують четвертинну структуру.

Але при знятті дії фактору, який викликав дисоціацію, протомери знову з'єднуються між собою і відновлюють четвертинну структуру білка, а також і його біологічну активність.

V. Узагальнення набутих знань

1. Чому білкову їжу не можна довго заміняти їжею, що містить тільки жири та вуглеводи?
2. Які групи атомів і типи зв'язків характерні для білкових молекул?
3. Здійснити перетворення за схемою:
а) карбон → амінооцтова кислота;
б) кальцій карбід → амінооцтова кислота.

VI. Підведення підсумків уроку

Білок - це найвища форма розвитку органічних речовин. В ньому об'єднуються ознаки різних класів органічних сполук, виникають нові якості, що відіграють важливу роль в життєдіяльності організмів.

VII. Оголошення домашнього завдання

Вивчити конспект.

Кравець Н.М., учитель географії,
вчитель I категорії

Антарктида (Інтегрований урок географії, 7 клас)

Тема. Антарктида

Мета: сформувати в учнів загальну уяву про своєрідність та особливості природи Антарктиди, її географічного положення, історію відкриття та дослідження льодового материка, у тому числі про роботу українських науковців, про специфіку рельєфу та його зв'язок з тектонікою та корисними копалинами, особливості клімату та своєрідність органічного світу; продовжити роботу над формуванням навичок учнів складати характеристику материка згідно плану; удосконалювати практичні навички роботи з тематичними картами атласу. Розвивати вміння працювати з літературою, відбирати головне, узагальнювати та робити висновки. Виховувати науковий підхід до вивчення й досліджень у межах даного предмета.

Обладнання: підручники, додаткова література (енциклопедії, хрестоматії, художня література), фізична карта півкуль, карта «Антарктида», глобус, атласи, зошити для практичних робіт, контурні карти, ілюстрований матеріал, портрети дослідників, відеоматеріали.

Тип уроку: урок-експедиція; урок вивчення нового матеріалу з використанням інтерактивного методу «Робота в групах», інтегрований урок географія-історія-біологія.

Девіз уроку: «Збирай факти, з них розвивається думка!»

Хід уроку

I. Організація процесу навчання

Поділ учнів класу на шість груп

II. Актуалізація опорних знань та вмінь учнів

Пригадати: план характеристики материка, план характеристики географічного положення материка, клімат, рельєф, тектонічна будова, корисні копалини, географічна широта, довгота.

III. Мотивація навчання

Вчитель географії: ми сьогодні ознайомимось з новим материком, материком, який відрізняється від інших тим, що розміщений на краю Землі, котрий не перетинають ні



тропіки, ні екватор, материком на якому півроку день, а півроку ніч, материком, на якому знаходиться п'ять полюсів: географічний, магнітний, недоступності, холоду, вітру, материком, який називають «краєм хуртовин та жорстокого Сонця, королевою холоду та лютого морозу». Назвіть, будь ласка, тему нашого уроку. Правильно «Антарктида». Урок наш незвичайний, урок-експедиція. На ньому ми спробуємо пов'язати три предмети: географію, історію та біологію.

ІУ. Вивчення нового матеріалу

План:

1. Географічне положення
2. Історія відкриття та дослідження
3. Будова, рельєф та корисні копалини
4. Клімат
5. Органічний світ
6. Україна і Антарктида



7. Практична робота №8 (продовження). Підписування на контурній карті назв основних географічних об'єктів материка

Робота в групах: клас поділений на шість груп - експедицій, кожна група вибирає капітана та отримує маршрутний лист, в якому вказані завдання. Досліджуючи поставлені

завдання діти відбирають головне та доповідають. Роботою групи керує капітан. Він назначає доповідача, виставляє оцінки за роботу кожному.

Вчитель географії: команда - експедиція «Картографи» буде досліджувати географічне положення Антарктиди, встановить різницю між поняттями «Антарктида» та «Антарктика».

Команда – експедиція «Геоморфологи» буде досліджувати будову, рельєф та корисні копалини підльодовикового материка та спробує знайти взаємозв'язок між ними. *(Роботу цих експедицій контролює, корегує та допомагає оцінювати вчитель географії)*



Вчитель історії: команда – експедиція «Історики» буде досліджувати відкриття та дослідження Антарктиди та

південного полюсу. Команда – експедиція «Сучасність» буде досліджувати сучасні дослідження Антарктиді та зв'язок України з Антарктидою. *(Роботу цих експедицій контролює, корегує та допомагає оцінювати вчитель історії)*

Вчитель біології: команда – експедиція «Кліматологи» буде досліджувати чому Антарктиду називають «краєм хуртовин та жорстокого Сонця, королевою холоду та лютого морозу». Команда – експедиція «Біологи» буде досліджувати органічний світ Антарктиди. *(Роботу цих експедицій контролює, корегує та допомагає оцінювати вчитель біології)*

Учні працюють з різними джерелами знань та представляють напрацьовані матеріали для класу.

V. Закріплення вивченого

1. Вчитель географії:

Підписати на контурній карті географічні об'єкти вивчені у темі.

2. Вчитель історії:

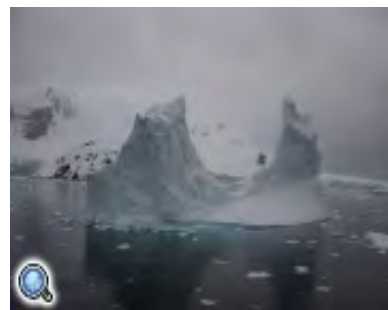
Зробити рекламу Антарктиди.

3. Вчитель біології:

Чим пояснити знахідки в Антарктиді решток теплолюбних рослин, тварин?

VI. Підсумок уроку

.Виставлення оцінок враховуючи відповіді на запитання, рекламу, практичну роботу(кожний вчитель своїм групам, попередньо узгодивши з капітаном команди та іншими вчителями)



VII. Домашнє завдання

Підготувати повідомлення на тему: «Таємниці антарктичних оазисів», «Антарктида – кухня погоди південної півкулі», «Антарктида – материк міжнародного співробітництва» (за вибором)

Додатки – маршрутні листи

Експедиція «Картографи»

1. Розміщення материка відносно «0» меридіана, екватора, площа.

2. Океани, моря, затоки, протоки, що омивають материк?

3. Крайні точки.

4. Найближчі материки та шляхи сполучення з ними.
5. Різниця понять «Антарктида» та «Антарктика»

Експедиція «Історики»

1. Хто відкрив шостий материк?
2. Роль Джеймса Кука у відкритті материка?
3. Роль Ф. Беллінсгаузена та М. Лазарева у відкритті материка?
4. Відкриття та дослідження пд.. полюсу?
5. Антон Омельченко – український дослідник.

Експедиція «Геоморфологи»

1. Що лежить в основі материка?
2. Що означає «двохповерховий рельєф»?
3. Форми рельєфу.
4. Чи є в Антарктиді вулкани?
5. Які корисні копалини залягають в Антарктиді?

Експедиція «Кліматологи»

1. Чому Антарктиду називають «королевою холоду»?
2. Чому Антарктиду називають «краєм хуртовин, лютого морозу та жорстокого Сонця»?
3. Температура зими, літа.
4. Полюс недоступності.
5. Полюс вітру.

Експедиція «Біологи»

1. В яких природних зонах знаходиться Антарктида?
2. Що таке оазиси?
3. Представники рослинного світу.
4. Представники тваринного світу.
5. Коротка розповідь про пінгвінів.

Експедиція «Сучасність»

1. Сучасні дослідження в Антарктиді.
2. Антарктичні станції.
3. Українські володіння в Антарктиді.
4. Чому не можна добувати корисні копалини на материк?
5. Чи можна використовувати запаси прісного льоду в Антарктиді?

Солодка С.П., учитель фізики,
вчитель вищої категорії,
вчитель-методист

Буданова В.П., вчитель
географії та економіки, вчитель
вищої категорії, вчитель-
методист

Атмосферний тиск. Дослід Торрічеллі. Вимірювання атмосферного тиску (Бінарний урок (фізика + географія), 8 клас)

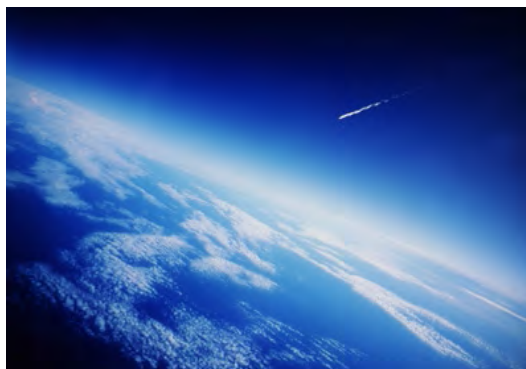
Мета: продовжити формувати в учнів уявлення про атмосферу, ознайомити учнів з історією винайдення величини атмосферного тиску, розкрити значення атмосферного тиску для населення Землі, зв'язок фізики з географією; вчити розв'язувати типові задачі, аналізуючи фізичні явища; розвивати творче мислення; виховувати інтерес до природничих наук, бачення цілісної картини світу.

Тип уроку: урок формування нових знань з елементами повторення.

Міжпредметні зв'язки: математика, географія.

Методи проведення уроку: бесіда, демонстрація таблиць та малюнків, виконання дослідів, представлення учнями результатів роботи над проектними завданнями.

Обладнання: таблиця «Дослід Торрічеллі», склянка з водою і аркуш паперу.



ХІД УРОКУ

I. Організаційна частина.

II. Мотивація навчальної діяльності учнів.

1. Яке значення для Землі має атмосфера?

2. Для чого треба мати знання про атмосферу?

III. Повідомлення теми та мети уроку, формування інтересу учнів до нового матеріалу.

Проблемне запитання:

- Чому атмосферний тиск – питання фізичне і географічне?

IV. Актуалізація та корекція опорних знань

Учитель географії.

1. Що таке атмосферний тиск? Яким приладом його вимірюють? (Атмосферне повітря має певну масу, і тисне на земну поверхню з силою 10,33 Н на кожний квадратний сантиметр).

2. При яких умовах атмосферний тиск вважається нормальним? (Вважається 760 мм. ртутного стовпчика над рівнем моря).

3. Як з висотою змінюється атмосферний тиск і чому? (Атмосферний тиск у тропосфері на 1 мм. рт. ст. на кожні 12 м підйому).

4. Пояснить як сформувалися пояси постійного тиску на Землі? (На екваторі – низький, у тропічних широтах – високий, у помірних широтах – низький, в районі полюсів – високий).

5. Як взаємопов'язані температура повітря і атмосферний тиск? (Між температурою повітря і атмосферним тиском існує обернена пропорційна залежність: чим вище температура, тим тиск менший).

Учитель фізики.

1. Які види речовини вам відомі? (тверді, рідкі, газоподібні)

2. Чи тисне тверде тіло на поверхню, на якій знаходиться? (так, будинок на ґрунт)

3. Як визначити величину цього



тиску? ($P=F/S$)

4. Чи тисне рідина на дно і стінки посудини, в якій знаходиться? Від яких величин залежить цей тиск? ($P=\rho gh$)

5. Хто перевірів, що тиск рідини залежить від висоти? (виступ учня з підготовленим повідомленням про Паскаля).

6. Хто з вас знає, що ще відкрив Паскаль? (виступ учня з повідомленням).

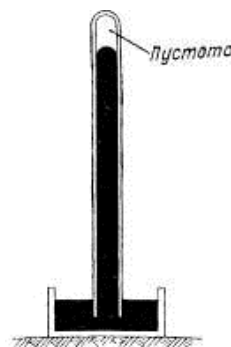
V. Вивчення нового матеріалу

Учитель фізики. Фізика, як наука, тісно пов'язана з технікою. Насоси були відомі ще в давнину. Насосом такої ж конструкції у 17 столітті в Італії намагалися підняти воду на велику висоту, але з цього нічого не вийшло. Тоді звернулись до Галілея.



Вчитель задає питання:

- Що ви знаєте про цього вченого? (учні стило відповідають на питання, доповнюють один одного).



Галілей вивчив це питання і прийшов до висновку, що вода може за допомогою насоса піднятися на висоту 10 м. Після смерті Галілея в 1642 році цими питаннями став займатись Торрічеллі. У 1643 році він запропонував дослід для визначення величини атмосферного тиску. (розповісти дослід за таблицею). Зробити пояснення (вчитель). Торрічеллі встановив, що нормальний атмосферний тиск на рівні моря дорівнює 760 мм рт. ст. Для перевірки даних, які отримав Торрічеллі, Паскаль провів дослід з визначення атмосферного тиску біля підніжжя гори і на її вершині. Тиск був різним, тобто висота ртутного стовпчика різна.

Паскаль зробив висновок: не може природа боятись висоти на різних висотах по різному. З цього випливає, що Торрічеллі в своїх висновках був правий, атмосферний тиск існує.

Висновки:

1. $P_{\text{атм.}} = 760 \text{ мм рт. ст.}$ на рівні моря.
2. Він змінюється з висотою.
3. Атмосферний тиск залежить від погоди.

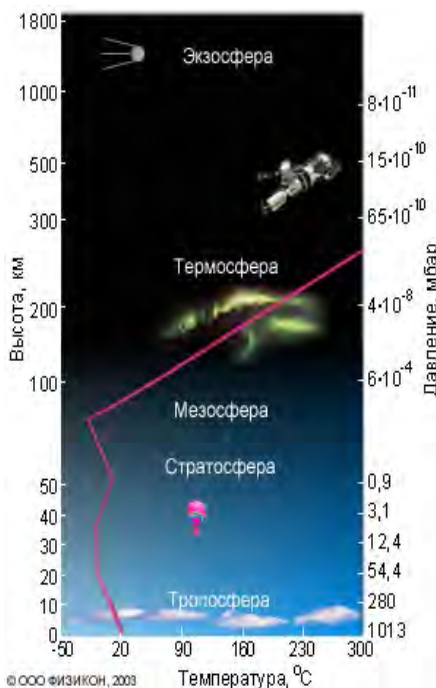
За розрахунками Торрічеллі за одиницю атмосферного тиску приймається 1 мм рт. ст., але ми знаємо, що атмосферний тиск вимірюється в Паскалях. Знайдемо зв'язок між цими величинами.

$$h \text{ рт. ст.} = 1 \text{ мм} = 0,001$$

$$\rho_{\text{ртуті}} = 13600 \text{ кг/м}^3$$

$P = ?$

$$P = \rho g h = 10 \text{ Н/кг} \cdot 0,001 \text{ м} \cdot 13600 \text{ кг/м}^3 = 136 \text{ Па}$$



Якщо 1 мм рт. ст. = 133,3 Па то 760 мм рт. ст. = 10^5 Па, $P_{\text{атм.}} = 10^5$ Па

Учитель географії. Проте не тільки атмосферний тиск змінюється з висотою, а й температура. У середньому при підйомі на 1 км температура знижується на $6,5^\circ\text{C}$. Так відбувається до висоти 11 км, де температура повітря дорівнює -56°C , а далі на значному проміжку залишається незмінною.

VI. Закріплення вивченого матеріалу

Вчитель географії.

Задача. Визначте тиск і температуру повітря на вершині гори Говерла, якщо біля підніжжя (на висоті 400м над рівнем моря) тиск дорівнює 730 мм рт. ст. (Відповідь: температура = $2,6^\circ\text{C}$, тиск = 696,7 мм рт. ст.)

Учитель фізики.

Задача. У підніжжя гори барометр показує 760 мм рт. ст., а на вершині 722 мм рт. ст. Яка висота гори?

Розв'язування

$P_1 = 760$ мм рт. ст.	$h = \frac{\Delta P \cdot 12\text{ м}}{1\text{ мм.рт.ст.}}$
$P_2 = 722$ мм рт. ст.	$\Delta P = P_1 - P_2 = (760 - 722) \text{ мм рт. ст.}$
$h - ?$	$h = \frac{38\text{ мм.рт.ст.} \cdot 12\text{ м}}{1\text{ мм.рт.ст.}} = 456\text{ м}$

VII. Узагальнення вивченого. Рефлексія (метод «Вільний мікрофон»)

1. В яких одиницях вимірюється величина атмосферного тиску?
2. Чи буде однаковим атмосферний тиск в шахті, на вершині гори і на рівні моря?
3. Чи можна розрахувати атмосферний тиск за формулою $P = \rho gh$? Ні, так? Чому?
4. На якому поверсі п'ятиповерхового будинку вода витікає під найменшим тиском?
5. Чому атмосферний тиск поняття фізичне і географічне?
6. Назвіть причини і методи збереження складу атмосфери (збереження зелених насаджень, зменшення кількості автомобільного транспорту)



VIII. Підсумок уроку

1. Оцінювання роботи учнів на уроці.
2. Демонстрація досліду на підтвердження існування атмосферного тиску (склянка з водою і лист паперу).

IX. Домашнє завдання

Савицька А. С., учитель
трудового навчання, спеціаліст
вищої категорії

**Створення аплікаційних композицій за мотивами
оповідань, казок або власних літературних творів
(Інтегрований урок трудового навчання, 1 клас)**

Тема. Створення аплікаційних композицій за мотивами
оповідань, казок або власних літературних творів

Мета. Удосконалювати знання, вміння і навички з художньої
обробки паперу.

Закріплювати прийоми безпечної роботи з
інструментами. Вчити роботі з шаблоном та
раціональними способами розлічання матеріалу.
Розвивати фантазію.

Виховувати любов до Батьківщини, шану до
українського народу, любов до усної народної творчості.

Обладнання: ілюстрації до казки «Колобок», картки зі
словами – блискавками

Хід уроку

I. Організація класу.

- Станьте, діти, ви рівніше,
Посміхніться веселіше.
Один одному, гостям –
Наші діти раді вам.
- Час уроку вже настав ,
Сядьте рівно всі, будь ласка.
Бо у нас є безліч справ –
Поспішає в гості казка!

II. Підготовка до уроку.

1. – Дорогі діти, зараз я вам прочитаю вірш.
Казка – вигадка, та в ній – в шкаралупці золотій

Зерня сховане смачне.

Хто дістане, той почне думу думать про життя,
Збудить в серці почуття, мов торкнеться до вогню –
Вийде сміло на борню за добро і проти зла!
В казці сила немала!

В. Бичко

- Як ви думаєте, шановні діти, про що сьогодні на уроці піде мова?
- Правильно, про казку. А про яку саме, дізнаєтесь трохи пізніше.

2. Послухайте ще один вірш. В ньому пропущені слова, і ви їх спробуйте відгадати.

А якщо вам буде важко, звертайтеся до карток – блискавок на дошці.

На землі великій є країна:

Гарна й неповторна, мила ... **(Україна)**

І живуть тут люди добрі, працьовиті,

І скажу, до речі, ще й ... **(талановиті).**

Землю засівають і пісні співають,

На бандурі грають і вірші ... **(складають).**

Щоб жила й раділа кожна родина,

Щоб була щаслива наша ... **(Батьківщина)!**

3. Ось ви назвали таке слово «талановиті».

Так, це про нас з вами, про український народ.

Бо українці дійсно талановиті.

- Демонстрація виробів.

4. Український народ вміє не тільки працювати.

Він склав багато пісень, прислів'їв, віршів, казок, бо дуже любить своїх діточок і хоче, щоб жилось їм весело і цікаво. А якщо казки створив народ, як вони називаються?

- Правильно, народні.
- А якщо створив їх український народ, то й називаються вони ...
(українські народні казки).



5. От і ви сьогодні теж будете створювати українську народну казку, але на папері. Це буде ваша творча колективна справа. А над якою казкою будете працювати, відгадайте:

Хто утік від баби з дідом –
Не міг сидіти на вікні.
Зустрів у лісі різних звірів
І кожному співав пісні?

III. Оголошення теми і мети уроку

1. А хто пам'ятає, яку пісеньку співав Колобок?

(Якщо діти не можуть пригадати, пісню зачитує підготовлений учень).

2. Кому Колобок співав пісеньку?

3. Так, таку пісню співав всім наш відомий Колобок.

(Демонстрація ілюстрацій, книжки « Колобок »).

4. А є ще казка «Пригоди сучасного Колобка».

(В кінці уроку ми її прослухаємо).

- Прослухайте, яку пісню співав сучасний Колобок.

Навчання, як камінь,
На груди лягло,
А я таки вчився
Оцінкам назло.
Навчився читати,
Писати листи,
Чарівний світ казки
Пізнали усі.

(Пісню зачитує підготовлений учень).

5. Сучасний Колобок навчається в школі. І сьогодні він прийшов до нас на урок, щоб подивитись, а як працюють учні 1 – А класу.

(На дошку прикріпити малюнок Колобка).

Робота в групах .

(Кожна група одержала шаблони).

Виготовляють : I гр. – дерева

II гр. – ялинки

III гр. – сонечко, хмаринки

IV гр. – Колобок, пеньок

V гр. – будиночок

VI гр. – травичка, стежинка

6. На дошці прикріплений аркуш ватмана.

Кожна група після закінчення роботи приклеює свої предмети.

7. Колобок вдячний Вам за цікаву роботу. Він приготував для Вас вікторину «Впізнай казку».

а) Гуси, гуси, гусенята,

Візьміть мене на крилята,

Та понесіть до батька ... (**«Івасик – Телесик»**).

б) Ой ви діточки, козенята,

Відімкніться, відчиніться!

Ваша матінка прийшла,

Молочка вам принесла.

(**«Вовк та козенята»**).

в) Мій котику, мій братику,

Несе мене лиска

За круті гори,

За бистрії води.

Порятуй мене! (**«Котик і півник»**).

г) Онде наша іва,

Онде наша діва,

На метеному дворці,

На тесаному стовпці,

Кужілочка шумить,

Веретенце дзвенить.

Скиньмо по пір'ячку,

Нехай летить з нами. (**«Кривенька качечка»**).

IV. Підсумок уроку.

- Як ви думаєте, сподобалась Колобку ваша робота?
- А вам?
- Що вам найбільше сподобалось на уроці?
- З якими труднощами зустрілись?



РОЗДІЛ VII. НАШІ ЮВЕЛЯРИ

Радомишльський ліцей № 1 імені Т. Г. Шевченка

Радомишльський ліцей №1 ім.Т.Г.Шевченка – потужний



осередок культури й освіти на Поліссі. Його історія починається у жовтні 1913 року і тісно пов'язується з історією освіти рідного краю та України-неньки. Ліцей має давні та славні традиції, які колектив постійно береже і примножує. Пройшов він непростий шлях, позначений, як освітянськими лаврами, видатними

особистостями, так і необґрунтованими звинуваченнями та політичними репресіями. Проте, всупереч усім перешкодам, найстаріший навчальний заклад Радомишльщини продовжував діяти в різних формах, визначених часом та владою. Ідея просвітництва завжди була домінуючою в його стінах. Потужний потенціал викладачів (25 учителів вищої категорії, 14 учителів-методистів, 4 старші



учителі та 9 відмінників освіти України) зробив ліцей одним із престижних закладів Полісся. Ліцеїсти – неодноразові призери II та III турів предметних олімпіад, міжнародних, Всеукраїнських та регіональних конкурсів.

Як заклад інноваційного типу, ліцей працює над розробкою власної програми розвитку, новітніх методів навчання і виховання, які ґрунтуються на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості дитини. Водночас педагогічний колектив розробляє проблемну тему «Запровадження інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу в ліцеї». Учителі ліцею завжди перші у впровадженні інноваційних технологій та методик.

Сьогодні ліцей працює за двома профілями: біолого-хімічним та інформаційно-технологічним. Розвиток творчих здібностей дітей забезпечується системою додаткових, індивідуальних, групових занять та факультативів, спецкурсів, гуртків, народного (зразкового) аматорського хорового колективу, хореографічної та драматичної студій. У ліцеї діють



Народний (зразковий) аматорський хоровий колектив Радомишльського ліцею №1 ім.Т.Г.Шевченка, керівник Бакуємський В.В.

форми дитячого самоврядування: Веселкова країна (1-4 класи) та Президентська республіка (5-11 класи). Навчальний заклад – неодноразовий переможець конкурсів «SAMSUNG – назустріч знанням», SPO «Нове життя комп'ютера», Укртелекому на користування послугою доступу до ADSL – інтернет «ОГО!», а учні – конкурсів «Вірю в майбутнє твоє, Україно», «Талановиті діти України», «Перша нота», міжнародних фестивалів «Дніпровська хвиля», «Акорди Хортиці», «Золоті зернята України».



танцювальний колектив «Ритм» хореографічної студії ліцею

Академією педагогічних наук ліцей визнано лауреатом громадської акції «Флагман сучасної освіти України 2009» за вагомий внесок у розвиток освіти і науки України. У 2013 році організаторами XVI міжнародної виставки «Сучасна освіта в Україні – 2013» ліцей нагороджений дипломом за високі творчі досягнення в удосконаленні змісту навчально-виховного процесу національної системи освіти України.

Гордістю навчального закладу є випускники – Герої Радянського Союзу В.Т. Бурба та С.Ф. Сингаївський, Герой Росії генерал-лейтенант П.І. Шкідченко, генерали Ю.А. Туровець, В.П. Остапенко, контр-адмірал О.П. Кузьменко, заслужений творець космічної техніки Г.М. Кравченко, художники А.М. Політ, А. Гаранжа, В. Політ, В. Ткаченко, А. Карбієвський, фіналіст конкурсу вокалістів «Співак світу» 2009 року контртенор Миненко Юрій, співаки Інна Гончарук, Володимир Литвиненко, Віталій Домбровський, лікарі А. Духніч, Г. Бондарчук, Т. Орехівська,

науковці – доктори наук В.І. Лаврик, Д.Т. Кривенко, Л.Т. Кривенко, В.Й. Климчук, В.О. Сабодаж, В.Г. Пивоваренко, В.Й. Шатило, Г.Є. Орехівська-Киричук, кандидати наук З.В. Огороднійчук, В.В. Войналович, В.О. Павленко, О.С. Огороднійчук, В.В. Сачок, І.О. Романчук, О.В. Михайленко, Н.А. Косюк, В.Г. Хоменко, Л.В. Кузьменко, М.М. Кущевський, З.Б. Янченко, М.С. Несененко, І.В. Янович, Н.М. Головченко, В.М. Роговченко, Л.М. Березівський, М.М. Якусик, А.П. Аксьонкін, С.В. Муравський, Л.О. Циндровська, А.Й. Сергієнко, Ю.О. Циндровський.

Тисячі випускників сумлінною працею примножували і примножують славні сторінки історії навчального закладу. Батьківщина високо оцінила працю вчителів: Матвієнко Є.М. удостоєна Ленінської премії СРСР, учителям Мельничук О.М., Олексієнку С.О., Осадкіній Ю.Ф. присвоєно звання «Заслужений учитель». Руденко Н.М. удостоєна високих нагород – орденів Леніна та Трудового Червоного Прапора, Коробська М.Ф. нагороджена орденом «Знак Пошани», Сачок О.Д. – медалью «За доблесну працю», Роговченко Г.М. – медалью «А.С. Макаренко», Кузьменко Н.І. – нагрудним знаком «Антон Макаренко», Безсудна Н.О. – нагрудним знаком «Василь Сухомлинський».

Успіхи і досягнення закладу залежать, перш за все, від енергійності педагогічного колективу. Гідно продовжують справу старших колег відмінники освіти України: Орехівський Є.Ф., Кузьменко Н.І., Пустовойт Л.Я., Безсудна Н.О., Тітенко Г.П., Гальченко О.П., Харитончук Г.І., Бакуємський В.В., Міхненко З.А., учителі-методисти Волошина В.І., Міхненко З.А., Кузьменко Н.І., Комашко К.С., Тітенко Г.П., Пустовойт Л.Я., Безсудна Н.О., Назаренко В.В., Мельник Л.Г., Гальченко О.П., Дяченко Л.В., Орехівський Є.Ф., Харитончук Г.І., Пастушенко С.В., старші вчителі: Шутка В.О., Горуля Г.П., Горбачова Н.В., Зінченко Л.Ю.

Педагогічний колектив навчального закладу плідно співпрацює з вищими навчальними закладами Києва, Рівного, Житомира, Херсона з питань науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Із 2003 року ліцей є базовим для кафедр ботаніки та зоології Житомирського державного університету ім.І. Франка, а в 2004 році увійшов до навчально-науково-виробничого

комплексу «Полісся». Педагогічний колектив бере участь у регіональному освітньому експерименті «Ціннісна підтримка розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» та є членом творчої групи освітнього проекту «Культура добросусідства». Протягом десятиріч ведеться науково-пошукова робота з вивчення історії навчального закладу і поповнення експозицій шкільного музею.

Колектив закладу з оптимізмом дивиться у майбутнє, бо є всі підстави для впевненості, що наступні роки і десятиліття стануть для ліцею часом нових звершень, перемог і досягнень. Сьогодні Радомишльський ліцей № 1 ім. Т. Г. Шевченка престижний, завтра він буде одним із найкращих, а право працювати й навчатися в ньому є і буде великою честю.



Директор ліцею – Орехівський Є.Ф.,
заступники – Кузьменко Н.І.,
Безсудна Н.О., Пустовойт Л.Я.,
Комашко К.С.



Орехівський Євгеній Федорович – директор Радомишльського ліцею № 1 ім. Т.Г. Шевченка. Народився 15 липня 1946 року. Закінчив Житомирський педагогічний інститут ім. І. Франка, учитель фізики. Призначений директором навчального закладу в 1975 році. «Відмінник освіти УРСР», «Вчитель-методист», нагороджений Почесною грамотою Верховної Ради України, Почесним дипломом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, за вагомий внесок у розбудову незалежності України – пам'ятним знаком «Успішний професіонал». Член правління районної організації «Просвіта», обирався депутатом міської ради протягом п'яти скликань.

Тезаурус

Педагогічні інновації – це нововведення у педагогічних системах та процеси, що їх супроводжують, спрямовані на одержання стійких позитивних результатів, які суттєво поліпшують стан як окремих компонентів, так і систем в цілому й визначають прогресивний напрям їхнього розвитку.

Інновація – це спеціально організований, цілеспрямований, неперервний, керований процес практичної реалізації суб'єктами інноваційної діяльності нових ідей, теорій, технологій, результатом чого є якісні зміни освітньої системи.

Інноваційна педагогічна система – соціально обумовлена цілісність та взаємодія сукупності компонентів, що виникають при оновлені традиційної педагогічної системи шляхом упровадження різних нововведень. Її основні ознаки: креативність, цілісність, постійність і стійкість, гнучкість, динамічність і рухливість.

Інноваційний заклад освіти – навчальний заклад, у якому експериментально апробуються чи впроваджуються нові педагогічні ідеї, теорії, технології, методики і, як результат, значно поліпшується навчально-виховний процес у порівнянні із традиційною системою.

Інноваційний навчальний заклад характеризується як відкрита соціально-педагогічна система, яка постійно оновлюється структурно й функціонально, реагуючи не тільки на наявні зміни в суспільстві, а прогнозуючи їх, стратегічно плануючи розвиток своїх можливостей для випереджувального вирішення задач, які будуть виникати перед освітою в процесі соціальних перетворень.

Виділяють реактивні (або пристосовані), активні, активно-адаптовані, часткові, системні інноваційні заклади.

Реактивні (таких більшість) – заклади, які завжди запізнюються, реагують на зміни лише тоді, коли вже не реагувати неможливо.

Активні – заклади, які прагнуть змінювати свою діяльність, вміють прогнозувати зміни в освітній діяльності, але лише в своєму навчальному закладі.

Активно-адаптовані – здійснюють нововведення незалежно один від одного. Кожний інноваційний проект зорієнтований на зміни тільки частини школи і не передбачає змін діяльності усієї школи. Відносно незалежна реалізація окремих інноваційних проектів може призвести до позитивних змін, а може породжувати неузгодженість нововведень на різних ступенях освіти.

Часткові – заклади, в яких нововведення зорієнтовані лише на деякі позитивні зміни у навчально-виховному процесі (звернена увага лише на процес виховання, нововведення відбуваються тільки в початковій школі або в основній тощо).

Системні – заклади освіти, в яких нововведення розраховані на загальний позитивний результат. Керівники прагнуть до гармонізації різних нововведень; орієнтації їх на досягнення загальної результативності, прогнозування змін на майбутнє. Модернізація змісту освіти реалізується за організаційних, змістових, технологічних та матеріально-технічних умов.

До системних інноваційних закладів відносять школу-лабораторію наукової установи – заклад, в якому системно експериментують соціально значущі освітні нововведення в навчально-виховний процес та забезпечують їхнє впровадження. Пріоритетними принципами роботи є

диференціація, гуманізація, індивідуалізація навчання і виховання учнів, де поряд з проведенням наукових досліджень учень відчуває себе комфортно.

Школи-лабораторії – заклади освіти, де експериментуються, апробуються і впроваджуються педагогічні нововведення різних рівнів експериментування (державного, регіонального, місцевого).

Для інноваційного закладу освіти принципово важливим є характер процесу його становлення. Як показує досвід, більшість навчальних закладів пішли шляхом застосування найпрогресивніших освітніх моделей, розроблених раніше. Найбільш вдалий підхід до вибору моделі і визначає рівень інноваційності навчального закладу, який зростає в умовах сформованої потреби та інтенсивного розвитку.

Для навчального закладу вироблення інноваційної стратегії розвитку перш за все полягає в усвідомленні місії навчального закладу як бачення нових гуманістичних цінностей освіти, провідної ідеї, визначення образу свого теперішнього й майбутнього місця в суспільстві.

Місія є головною метою ЗНЗ як освітньої організації, відбиває суть і його призначення існування, деталізує статус, репрезентує напрями та орієнтири для визначення цілей та стратегій на різних ієрархічних рівнях управління і відіграє важливу роль при визначенні пріоритетів у ході щорічного й довгострокового планування діяльності колективу. Бачення – це візир, це погляд у власне майбутнє, а також планування, яким воно має бути. Власне бачення відповідає на такі питання: що?, навіщо? і як змінювати? Бачення має бути настільки привабливим, що сприятиме колективу ЗНЗ натхненно працювати на нього, воно не є сталою величиною і може бути оцінено та розвинуто через якийсь час, як зміна ресурсів і потреб через наявність необхідної інформації.

Стратегія – це довготерміновий, якісно вибраний напрям розвитку організації, який інтегрує місію, цілі організації, норми та дії в єдине ціле; визначає ресурсне забезпечення організації з урахуванням її внутрішніх переваг і недоліків, очікуваних змін і пов'язаних із ними дій конкурентів.

Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу – це здатність педагогічного колективу створювати, сприймати, реалізувати нововведення і своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.

Інноваційний потенціал навчального закладу визначається його ресурсами, які необхідні для організації, здійснення, управління інноваційної діяльності.

Інноваційний потенціал – це сукупність різних видів взаємопов'язаних ресурсів, ефективне використання яких складається в єдину систему реалізації інновацій. Системоутворювальним компонентом у структурі інноваційного потенціалу виступають інновації. Сукупність інновацій, якими володіє навчальний заклад і використовує їх (чи може використати за наявних умов), утворює його інноваційні ресурси.

Інноваційна компетентність учителя – інтегративна властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного та особистісного соціально-психологічного досвіду та забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації інновацій.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

ЗА РЕДАКЦІЄЮ

Дубасенюк Олександр Антонівни

**ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ:
ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ І
ПРАКТИКИ**

Збірник науково-методичних праць

Комп'ютерний макет та дизайн обкладинки:

Майя Синиця

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 18.04.14. Формат 60х90/8. Папір офсетний.

Гарнітура Century Schoolbook. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 23,1. Обл. вид. арк. 28.0. Наклад 300. Зам. 47

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідectво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua