

Використання педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов

Вознюк Олександр Васильович

професор кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті Житомирського державного університету імені Івана Франка,
доктор педагогічних наук, доцент

Житомир, 2021

У роботі здійснюється науковий аналіз природних витоків та історичних, соціально-педагогічних передумов становлення педагогіки партнерства. Показано, що природною основою педагогіки партнерства постають резонансні процеси космосоціоприродної реальності, які на рівні функціонування людського організму, його психофізичних процесів, а також педагогічних систем реалізуються у феномені "дзеркальних нейронів", ідеомоторних реакціях, резонансному навчанні, синергетичному принципі "ціле більше частин" та ін.

Проводиться компаративний аналіз сутнісних аспектів педагогіки співробітництва і педагогіки партнерства. Аналізується педагогічна система О.Г. Ривіна як дидактичне джерело викладання іноземних мов на засадах педагогіки партнерства. Виявляється зв'язок педагогіки партнерства з сучасними педагогічними системами, у тому числі з педагогічною синергетикою та педагогікою життєвих фактів.

Вивчаються ресурси педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов в сучасній українській школі, зокрема окреслюється використання педагогіки партнерства у методичній системі вивчення іноземних мов А.С. Границької, у вивченні англійської мови за допомогою методу Каллана, у контексті комунікативної парадигми вивчення/викладання іноземних мов.

Зазначені аспекти роботи знайшли відображення в авторських роботах [2; 4-16], у тому числі були апробовані на науково-практичних конференціях [9; 12].

Проведене дослідження теоретичних засад і практичного досвіду використання педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов дозволяє дійти висновку про надзвичайну ефективність педагогіки партнерства у процесі вивчення та викладання іноземних мов, оскільки природною основою педагогіки партнерства постають фундаментальні властивості Всесвіту. Відтак, педагогіка партнерства природним чином характерна для ефективного освітнього процесу, у тому числі для викладання іноземних мов у закладах середньої та вищої освіти України.

Одна із цілей викладання іноземних мов – формування іншомовної комунікативної компетентності. Аналіз науково-методичних джерел та змісту Концепції Нової української школи дозволяє дійти висновку, що іншомовна комунікативна компетентність людини вміщує такі складники, як лінгвістична (володіння мовними засобами); тематична (володіння екстралінгвістичними засобами); прагматична (здатність користувача логічно пов'язувати речення з метою формулювання зв'язних фрагментів мовлення); соціокультурна (знання соціокультурного контексту спілкування); компенсаторна (вміння досягти взаєморозуміння з іншими людьми); навчальна (вміння користуватися відповідними навчальними ресурсами); комунікативна (уміння спілкуватися та взаємодіяти зі співбесідником) компетенції. Остання, комунікативна компетенція найбільш ефективно формується на основі використання педагогіки партнерства.

На рівні інноваційних процесів розвитку сучасної освіти використання парадигми педагогіки партнерства передбачає зміну взаємин учасників освітнього процесу: від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання – до суб'єкт-суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання та формування відповідних компетенцій шляхом творчості та педагогіки партнерства.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ВИТОКИ ТА ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА	5
1.1. Резонансні процеси космосоціоприродної реальності як природні передумови педагогіки партнерства	5
1.2 Педагогіка співробітництва як соціально-педагогічна передумова становлення педагогіки партнерства	9
1.3 Внесок педагогічної синергетики та педагогіки життєвих фактів у розбудову педагогіки партнерства	15
РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ПОТУЖНИЙ РЕСУРС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	19
2.1. Педагогіка О.Г. Ривіна як дидактичне джерело викладання іноземних мов на засадах педагогіки партнерства.....	19
2.2. Соціально-педагогічні проєкції педагогіка партнерства О.Г.Ривіна.....	27
2.3. Роль педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов. 30	
2.3.1. Використання педагогіки партнерства у методичній системі вивчення іноземних мов А.С. Границької.....	30
2.3.2. Втілення педагогіки партнерства в методі Каллана щодо вивчення англійської мови.....	31
2.3.3. Комунікативна парадигма вивчення іноземних мов як яскравий вияв педагогіки партнерства.....	35
ВИСНОВКИ	38
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	39

ВСТУП

Результатом освіти і виховання, як зазначено в освітніх державних програмах України, має бути активний, творчий, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством випускник навчальних закладів, який вміє адаптуватися до сучасного плинного світу, характерною тенденцією якого є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності.

Нині розробляються різні підходи до побудови концептуальної бази такої системи освіти, яка б найбільшою мірою відповідала матеріальним та духовним потребам нашого часу, використовувала найновіші досягнення науки та спрямовувалась на формування гармонійної, творчої особистості.

У зв'язку з цим, Концепція Нової української школи спрямовує освітню галузь на формування творчого фахівця-інноватора, гармонійної особистості, громадянина-патріота.

При цьому, одним із головних аспектів Концепції Нової української школи є педагогіка партнерства як сучасна парадигма організації освітнього процесу. Відтак, викладання навчальних дисциплін, у тому числі іноземних мов, широко використовує зазначену парадигму.

У зв'язку з цим, *завданнями* випускної роботи є:

Аналіз витоків та передумов становлення педагогіки партнерства.

Проведення компаративного аналізу сутнісних аспектів педагогіки співробітництва і педагогіки партнерства.

Виявлення зв'язку педагогіки партнерства з сучасними педагогічними системами, зокрема з педагогічною синергетикою та педагогікою життєвих фактів.

Вивчення ресурсів педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов в сучасній українській школі.

РОЗДІЛ 1. ВИТОКИ ТА ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

1.1. Резонансні процеси космосоціоприродної реальності як природні передумови педагогіки партнерства

Резонансні процеси космосоціоприродної реальності виражають одну із фундаментальних якостей Всесвіту. Психофізіологічна природа резонансу виявляється в системі наук про людину, а також в природознавстві в контексті таких понять, як "космічна симпатія", "емпатія", "співпереживання", "солідарність", "соборність", "колективізм", "співробітництво", "партнерство", "взаємодопомога", "системні ефекти цілого", "ціле більше частин" і ін.

На рівні нейронної організації людського мозку принцип резонансу реалізується у фундаментальному феномені *"дзеркальних нейронів"*, який віднайшов італійський нейробіолог Джакомо Різолатті (Giacomo Rizzolatti) [26], який показав що в людському мозку існують унікальні клітини, які дзеркальним чином активізуються, коли ми спостерігаємо за діями (станами) інших людей. Тобто, дії людини, що супроводжуються активізацією відповідної структури нейронів її мозку, викликають активізацію такої ж структури нейронів в мозку іншої людини, яка стежить за цими діями, що проявляється, крім іншого, і на рівні як *феномену викликаних потенціалів головного мозку* людини, так і *ідеомоторних реакцій* (перехід уявлення про рух м'язів в реальне виконання цього руху, коли виявляються нервові імпульси, що забезпечують рух, як тільки виникає уявлення про нього), які можуть активізувати зародкові, мінімальні за інтенсивністю і такі, що не проявляються в реальних тілесних рухах рухові імпульси, що виникають у зв'язку з уявленнями людиною фізичних рухів.

Аналіз даного феномена дозволяє дійти висновку, що резонансна активізація дзеркальних нейронів виникає не тільки і не стільки на рівні ідеомоторних актів, скільки на рівні просторово-польової організації соціумів.

У зв'язку з цим відзначимо теорію "біологічного поля" О.Г.Гурвіча, "формууючу причинність" ("морфічний резонанс") Р. Шелдрейка, згідно з якою "пам'ять

природи" побудована на основі "морфічних форм" (фрактально-голограмних матриць), коли одна форма здатна описувати й зображати інші. При цьому теорія "морфічного резонансу" здатна враховувати також передачу навичок, набутих шляхом навчання, що підтверджується відомим експериментом Вільяма Мак-Дугалл з щурами [27].

Можна зробити висновок, що людині легше засвоїти те, що підтримується стійкою морфічною формою, використовуваної багатьма, ніж вивчити щось, відоме тільки деяким. Так, як виявилось, вивчити нову турецьку мову легше, ніж стару, оскільки, попри рівний рівень їх складності, новою турецькою мовою як рідною володіють мільйони людей, у той час як стара турецька мова не реалізується на рівні носії мови [20].

Розглянуте дозволяє говорити про *феномен "планетарного інтелекту"*, оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження планети Земля.

У зв'язку з цим В. П. Пушкін пише, що на першій стадії розвитку життя на планеті ми спостерігаємо загальний інформаційний взаємозв'язок організмів зі світом, що є умовою відсутності індивідуальності: "того розчинення окремого організму в єдиній системі – біосфері, яка існує на рівні рослинного світу. Виникнення відокремлених, здатних самостійно пересуватися організмів (тварин) призводить до заперечення того глобальної зв'язку зі світом: до виділення організму як певного суб'єкта і протиставлення його решті світу. Виключення суб'єкта з загальної системи інформаційного зв'язку, – пише далі той же автор, – є, висловлюючись мовою Гегеля, першим запереченням в розвитку цієї системи. Духовний розвиток людини веде до розвитку цього загального інформаційного зв'язку, але вже на вищому щаблі такого розвитку" [17, с. 131].

В. П. Казначеев також зазначає, що сотні тисяч років тому у первісних людей (протогомінід), які населяли нашу планету, в головному мозку сформувалося 13-14 мільярдів нейронів – своєрідних біокомп'ютерів, які регулювали поведінку цих істот

у вигляді інстинктивних реакцій. Але згодом настала космічна фаза появи нової людини та інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивовижний процес: в голові протогомідів ці 14 мільярдів нейронів, в кожному з яких вже існувала солітонно-голографічна форма живої речовини, вибухово інтегрувалися в один гігантський солітон. Всі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це значить, що на якій би відстані не перебував член первісної орди від її центру, всі її члени бачили його в голографічних образах. Вважається, що не окремий індивід, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і становила основу найпершого людського планетарного інтелекту [19].

Це сприяло виникненню "розумної форми живої речовини", що співвідноситься з ноосферою В. І. Вернадського, колективним несвідомим К. Юнга, хроніками Акаші, егрегорами езотеричних вчень, з цілісним планетарним організмом Тейяра де Шардена, інтегрованим в єдиний моноліт життя за допомогою так званих "слабких екологічних зв'язків" В.П.Казначеева.

"Розвиток праці, культури, соціальної, сімейної організації привело до того, що первинні польові форми розумної живої речовини, – пише В. П. Казначеев, – "занурилися", "замаскувалися" "в нових соціальних домінантах", зберігаючись в рамках міфо-релігійного мислення і діяльності. При цьому "кожен з нас в своєму життєвому циклі проходить стадію інтенсивного занурення в польову організацію – в ембріональному періоді, потім в ранньому дитинстві до трьох-п'яти років" [19, с. 120-124].

А. А. Пелипенко, розмірковуючи про узгодження сучасних квантових і нейрофізіологічних теорій, зазначає, що "до 3-4 років діти зберігають здатність бачити «паралельну реальність» і, завдяки правопівкульовому домінуванню, утримувати глибокий екзистенціальний зв'язок з когерентним світом. Потім, однак, інкультурація, перш за все за допомогою жорсткого привнесення в ментальність дитини мовних конвенцій і структур з їх дискретної лінійністю і, в цілому, втягування психіки в режим змішано-синтетичного гемісферного функціонування зачинає канали входження ... У тих випадках, коли механізм перекриття каналів дає

збої, народжуються великі візіонери, провидці, духовні вчителі і містики" [21, с. 149-150].

Надалі польові взаємодії нівелюються "системами сучасного виховання, навчання, засвоєння правил життя (соціальних ролей)". При цьому, як пише В. П. Казначеев, реалізація властивості польової організації в ранніх людських популяціях пов'язана з міфологічним цілісно-польовим світоглядом прадавніх людей, який поєднується з обрядами – "синкретичними діями", одне з яких – "тріумфальна церемонія", яку досліджував К.Лоренц. "Ця церемонія, що складалася з відпрацьованих масових проявів «героїчного ентузіазму» (ритуальний тріумфальний крик), була пов'язана з великими психофізичними витратами і, безсумнівно, активізувала польову організацію принаймні ранньої людини". Аналоги тріумфальної церемонії можна знайти в явищах сучасної масової культури, наприклад в рок-культурі [19, с. 120-124].

На цій основі реалізується феномен "*резонансного навчання*" [20, с. 198-203], який можна проілюструвати наступним прикладом: учнів класу поділяють на дві групи: А – ті, які здатні вчитися швидко, і Б – ті, які вчаться повільно. Учитель проводить урок з певної теми з групою А. Потім групи А і Б поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група А вже ознайомила. За таких умов група Б дещо краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу (без виділення групи А). Отже, невідомо як, але знання, які засвоїла група А, якимось чином передаються (резонують) учням групи Б під час пояснення нової для них теми.

Заперечення резонансного навчання базується на думці, що неможливо резонансним чином транслювати, наприклад, таблицю множення. В даному випадку мова йде не про трансляцію знаково-вербальної інформації (питання про такий тип трансляції поки залишається відкритим), а про передачу емоційно-образної, екстравербальної інформації, яка є істотною не тільки в процесі спілкування, а й при актуалізації життєвого досвіду, а також у процесі вирішення задач, проблем,

проблемних ситуацій, де емоційна активація виступає важливим (вирішальним) етапом (і механізмом) зазначеного процесу (О.К.Тихомиров).

Зазначене вище має *певні наслідки для сучасної освіти*, що виявляється у розвитку цілісних, інтегральних педагогічних технологій: сугестопедії, акмеології, педагогічної синергетики, педагогічної парадоксології, резонансного навчання, “супернавчання”, гештальтосвіти та ін.

Крім того, педагогіка співробітництва та партнерства прямо впливає із розглянутих вище феноменів.

1.2 Педагогіка співробітництва як соціально-педагогічна передумова становлення педагогіки партнерства

Аналіз змісту Концепції Нової української школи дозволяє дійти висновку, що одна із її наріжних основ – це *педагогіка партнерства*, яка вміщує такі принципи, як повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення один до одного всіх учасників освітнього процесу, діалог, взаємодія, взаємна повага, довіра у відносинах, розподілене лідерство, проактивність (уявлення про природу психіки людини, властиве, в першу чергу, гуманістичній психології, згідно з якою між подразниками, які впливають на людину, і її реакцією на них лежить вільна незалежна людська воля; проактивність в її антропологічному сенсі розумілася В.Франклом як інтернальність, а І.П.Павлов відносив її до інстинктивної реакції тварини на перешкоду), право вибору і відповідальність за нього; рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей.

У цілому, в основі педагогіки партнерства покладаються спілкування, взаємодія і співпраця між вчителями (освітніми установами), учнями і батьками, які об'єднуються загальними цілями і прагненнями, виступаючи добровільними і зацікавленими особами, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за його результат, тобто характеризується довірою, загальними цілями і цінностями, добровільністю і довготривалістю відносин, а також визнанням взаємної відповідальності сторін за результат розвитку всіх суб'єктів освіти.

У педагогічну сферу феномен партнерства увійшов з соціально-трудової та економічної сфер, де він реалізується як специфічний механізм суспільних відносин між державними органами, представниками трудящих і роботодавцями, як спосіб взаємодії між різними соціальними групами. Це дозволяє говорити про такі типи соціального партнерства в процесі взаємодії школи та сім'ї в сфері виховання, як: комунікативно-дидактична, що складається у взаємонавчанні через спілкування педагогів і батьків з питань виховання; управлінська, що виявляється через спільне управління педагогами і батьками виховним процесом школи; експертна, що складається в спільній експертизі педагогами і батьками виховного процесу школи; проектно-діяльнісна, що реалізується через розробку та здійснення школою і сім'єю спільних соціальних, освітніх, культурних проектів, через реалізацію окремих справ і акцій, спрямованих на вирішення виховних завдань; консультативна, що виражається через професійне консультування педагогами і батьками один одного.

При цьому педагогіка партнерства у цілому є результатом розвитку вітчизняної педагогіки співробітництва. Аналіз принципів двох педагогік дозволяє побудувати компаративну таблицю [9; 10].

Таблиця 1.

Порівняльна таблиця основних принципів педагогіки співробітництва і педагогіки партнерства

<i>Принципи педагогіки співробітництва</i>	<i>Принципи педагогіки партнерства</i>
<ul style="list-style-type: none"> – зміна відносин з учнями, заснованих на повазі вчителя до учнів, на залученні дітей до навчання, налаштування їх на успіх, постійний рух вперед; – вільний вибір в процесі навчання; – необхідність самоаналізу і самооцінки; – співпраця з батьками; – особистісний підхід до дитини – співпраця та взаємодія вчителів. 	<ul style="list-style-type: none"> – повага до особистості; – доброзичливість і позитивне ставлення; – довіра у відносинах; – діалог – взаємодія – взаємна повага; – розподілене лідерство (проактивність, право вибору і відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); – принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Як бачимо, суттєвої різниці в принципах не виявляється, коли фіксується відмінності в деяких нюансах. Відмінними аспектами виступають в педагогіці співробітництва "необхідність самоаналізу і самооцінки", "настройка на успіх", "рух вперед"; в педагогіці партнерства – "розподілене лідерство", "горизонтальність зв'язків", "відповідальність за вибір", "обов'язковість виконання домовленостей".

Якщо порівнювати коло феноменів, які окреслюються двома педагогіки, то можна побачити, що *педагогіка партнерства передбачає більш широке поле актуалізації соціально-педагогічного процесу*, оскільки якщо в педагогіці співробітництва основний наголос робиться на спільній діяльності, то педагогіка партнерства охоплює партнерську взаємодію у всіх соціальних сферах.

Педагогіка партнерства має глибоке *історичне підґрунтя*. У 50-70 роках ХХ століття у світі поступово утверджувалась гуманістична педагогіка і психологія (що близькі ідеям педоцентризму і новому вихованню та виявляють синергетичні риси, оскільки людина тут трактується у всій тотальності її проявів). Виникає напрям *відкритого навчання*, для якого характерні відмова від класно-урочної системи, від оцінки успішності на основі заданих норм, гнучка, "відкрита" організація навчального простору, рухливий склад навчальних груп, а також вільний вибір дитиною видів і способів навчальної діяльності (тут діти працюють невеликими групами або індивідуально). Це стимулювало процес виникнення *педагогіки співробітництва*. Наприкінці 80-х років в університеті Джонса Хопкінса (США) було започатковане бригадно-індивідуальне навчання, що застосовувалося насамперед до тих випадків, коли розкид успішності в класі занадто великий і число відстаючих учнів не дозволяло учителеві вести вивчення матеріалу у єдиному темпі для всього класу. Організація навчальної роботи тут була заснована на принципах взаємодопомоги, взаємної підтримки, що позитивно позначалося на слабких учнях.

Загалом, педагогіка співробітництва розуміється як напрям у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття, яка була розроблена і апробована групою педагогів-практиків нових методів виховання і навчання (Ю.П. Азаров, Г.С. Альтшуллер, Ш.А. Амонашвілі, В.С. Біблер, А.С. Белкін, І.П. Волков, М.П. Гузик,

М.О.Зайцев, О.А. Захаренко, П.М. Ерднієв, М. М. Єфименко, В.К. Дяченко, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, І.Н. Закатов, Л.В. Занков, В.А. Караковський, Д.Б. Ковалевський, М.П. Кравець, С.Ю. Курганов, О.М.Кушнір, С.М.Лисенкова, Б.П.Нікітін, Л.А.Нікітіна, О.Г. Ривин, Г.К.Селевко, Л.В. Тарасов, П.В. Тюленєв, О.Н. Тубельський, Є.І.Пассов, В.Ф.Шаталов, М.П. Щетинін, В.В. Фарсов та ін.) [1].

У цей час стають відомими такі педагоги-новаторів, що створили свої авторські школи та педагогічні системи, як *Ю.П. Азаров* ("школа гармонійного всебічного розвитку особистості учня"), *А.С. Белкін* ("школа радості й успіху"), *Ш.А.Амонашвілі* ("вічна педагогіка життя"), *Є.І.Пассов* (система комунікативного навчання іншомовній культурі), *С.М.Лисенкова* (система перспективно-випереджального навчання з використанням опорних схем при коментованим керуванні), *В.В. Фарсов* (рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів), *І.Н. Закатов* (культуровиховальна технологія диференційованого навчання дітей за інтересами), *О.Г. Ривин* та *В.К. Дяченко* (колективний спосіб навчання), *Л.В. Тарасов* (методика "екологія і діалектика"), *П.М. Ерднієв* (метод укрупнення дидактичних одиниць), *М.О.Зайцев* (методика раннього й інтенсивного навчання грамоті), *Д.Б. Кобалевський* (методика ефективного навчання музиці), *П.В. Тюленєв* (педагогічна система раннього розвитку дитини, яка має багато спільного з подібними системами: *М.Ібука* "Після трьох вже пізно", *Г. Доман* "Гармонійний розвиток дитини", *Б.П.Нікітін*, *Л.А.Нікітіна* "Резерви здоров'я нашої дітей", *У.Серз*, *М.Серз* "Ваша дитина" та ін.), *М.П. Щетинін* (концепція розвитку "таланту як синтезу талантів"), *В.Ф.Шаталов* (метод опорних сигналів), *І.П. Волков* ("школа вундеркіндів"), *М.П. Кравець* (метод навчання музиці), *О.М.Кушнір* (природовідповідне виховання грамотності), *Л.В. Занков* (система розвивального навчання), *Г.С. Альтшуллер* (система розвитку творчої особистості), *Г.К.Селевко* (технологія саморозвивального навчання), *О.Н. Тубельський* (школа самовизначення), *В.С. Біблер* та *С.Ю. Курганов* ("школа діалогу культур"), *М. М. Єфименко* (система фізичного виховання дітей), *Є.М. Ільїн* (концепція викладання літератури як мистецтва), *М.П. Гузик*, *О.А. Захаренко*, *В.А. Караковський*

(принципи педагогіки співробітництва), *І.П.Іванов* (методика комунарського виховання) та ін..

Остаточна кристалізація педагогіки співробітництва була здійснена на сторінках "*Учительської газети*" С.Л. Соловейчиком в 1986-1988 роках – в критичний період, коли в результаті "перебудови" і "холодної війни" СРСР почав активно дезінтегруватися.

У цілому, в педагогіці співробітництва відносини всіх учасників педагогічного процесу будуються таким чином, щоб **мотивувати учнів стимулами, які покладені в самому процесі навчання**, що передбачає залучення всіх учасників до **спільної праці і творчої взаємодії**, спрямованої на освоєння навчальних предметів. Це, в свою чергу, передбачало вчення без примусу в процесі **вільного вибору**, коли цей процес спрямовано до певних, досить **важких цілей (принцип випереджального розвитку, "інтелектуального фону")**, які повинні бути успішно досягнуті (пор. з принципом "завтрашньої радості" А.С. Макаренка). Цей процес передбачає **самоаналіз (рефлексію)** учнів, які вчаться самостійно здійснювати індивідуальний і колективний аналіз своєї діяльності

Слід зазначити, що ідеї педагогіки співробітництва були закладені як А.С.Макаренком, так і І.П. Івановим, яким в його комунарській методиці було втілено **принципи колективного творчого виховання і навчання через творчу продуктивну працю**, а також **творче самоврядування** (не як управління без дорослих, а як спільна робота старших і молодших членів колективу), співпраця з батьками, яка будується на переконанні, що відносини в родині між **батьками і дітьми мають бути товариськими. Тут виявляється особистісний** підхід до вихованця, заснований на його **самоповазі**, а також співпраця вчителів, охоплених загальною метою.

На першій зустрічі педагогів-новаторів були визначені основні ідеї педагогіки співробітництва:

- навчання дитини в зоні найближчого розвитку;
- вчення без примусу;

- ідея випереджального навчання-розвитку;
- набір ключових слів, знаків, розташованих у вигляді опорної схеми, для виключення зубріння матеріалу;
- ідея великих блоків (укрупнення дидактичного матеріалу);
- ідея свободи вибору;
- ідея діалогічних роздумів;
- ідея інтелектуального фону класу;
- ідея спільної діяльності вчителів та учнів;
- ідея добровільності в дозвілльової діяльності.

На другій зустрічі були намічені шляхи та напрямки подальшої демократизації освіти:

- варіативність навчання;
- оновлення змісту освіти, перегляд програм і навчальних планів;
- розвиток в учнів творчих здібностей;
- організація дитячої половини дня;
- ідея самоповаги школяра.

Відтак, педагогіка співробітництва постає найбільш яскравим практичним втіленням пафосу відкритої педагогіки, рельєфним вираженням нової синергетичної парадигми освіти як відкритої системи. Педагогіка співробітництва виражає провідну тенденцію розвитку педагогічної думки, яку В.В. Давидов назвав рухом до *"нового педагогічного мислення"*, *"нової педагогіки"*, що констатує нову соціокультурну ситуацію, відповідно до якої дитина має бути вільним суб'єктом шкільного життя. Важливим тут постає *визнання пріоритету гармонійного розвитку людини перед різними видами її навчання*. Як зазначав В.В. Давидов, гармонійний розвиток вихованців передбачає здійснення ними головних видів свідомої діяльності людей у їх синергійній єдності – ігрової, мистецької, навчальної, спортивної, суспільно-організаційної. При цьому навчальною формою діяльності постає її колективне виконання, і лише потім, поступово, вона стає індивідуальною. Іншою особливістю *"нової педагогіки"* стає орієнтація на трудове

навчання – діяльнісне та творче ознайомлення дитини зі світом, яке спирається на трудову діяльність людей.

1.3 Внесок педагогічної синергетики та педагогіки життєвих фактів у розбудову педагогіки партнерства

Синергетика як новітня міждисциплінарна наукова галузь понятійним чином ізоморфна термінові "*синергізм*", що може розумітися як спільне й однорідне функціонування органів і систем; як комбінована дія лікарських речовин на організм, при якому сумарний ефект перевищує дію, що здійснюється кожним компонентом окремо. "Часто замість слова "синергія" уживається термін "*синергетичний ефект*". Це комбінований вплив двох або більше чинників, який характеризується тим, що їх об'єднана дія істотно перевершує ефект кожного окремо взятого складника та їхньої суми. Наприклад: обмін двома яблуками — не приводить до синергетичного ефекту, тому що яблук залишається, як у минулому, по одному; обмін ідеями приводить до синергетичного ефекту, тому що в результаті ідей стає по дві. Це положення, в найпростішому вигляді, передане тезою "ціле більше суми окремих його частин". Тобто при сумісній діяльності знання й зусилля кількох людей організуються таким чином, що вони взаємно підсилюються" [22, с. 62].

Взагалі, термін "*синергетика*" походить від грецького "*synergeia*" – "*співдружність*", "*співробітництво*", "*партнерство*", що виражає ідею погодженості взаємодії частин при розгляді структури як єдиного цілого [4; 5; 6].

Синергетика відкрила феномен *незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу*, що, у свою чергу, передбачає також і відкритість всіх підсистем, складників цієї системи один одному. Принцип незамкнутості систем, як пише В.Г.Буданов, пов'язаний з поняттям "відкритості". При цьому стан відкритості дозволяє системам еволюціонувати від простого до

складного, розгортати програму росту і динаміки, що є можливим лише за умов обміну енергією та інформацією з іншими системними рівнями.

Відкритість підсистем одна одній та зовнішньому середовищу можна проілюструвати наявністю суб'єкт-суб'єктного, гуманістичного характеру взаємин у навчально-виховному процесі ("*педагогіка співробітництва*"), що передбачає певні особливості взаємодії учасників навчально-виховного процесу, які постають принципами синергізації освітніх систем. Розглянемо деякі *педагогічні аспекти відкритості* підсистеми.

1) Загальнопедагогічні принципи відкритості підсистеми:

а) реалізація принципу природовідповідності, коли побудова педагогічних процесів реалізується у відповідності до законів та закономірностей природи та, загалом, нашого космопланетарного оточення;

б) активність педагогічної системи, що характеризується проявом ініціативи в педагогів, прагненням до самовдосконалення, самореалізації, інноваційних форм роботи, підвищення ефективності педагогічного процесу (передбачає опрацювання навчальної інформації через різні сенсорні канали сприйняття, образного і логічного, абстрактного і наочного, якісного і кількісного в їх взаємо переходах); використання інноваційних підходів до навчальної діяльності, які мають постати тими флуктуаціями, що дозволять системі увійти в стан нерівномірності, досягти точки біфуркації, вийти на новий рівень самоорганізації) [24].

2) Форми та методи реалізації стану відкритості підсистеми:

а) утвердження учнівського та студентського самоврядування (суб'єкт-суб'єктні відносини співробітництва, кооперативного навчання, співдружності, методичного співавторства, взаємо регуляції), моделі взаємодії: педагог – вихованець, вихованець – вихованець, вихованець – педагог, коли стосунки як з людиною, так і з будь-якими творіннями Космосу будуються як суб'єкт-суб'єктні, коли вчитель та учень входять у децентровані взаємини, коли відбувається своєрідне синергійне "сплавлення" всіх учасників навчально-виховного процесу у цілісну навчальну систему;

б) створення ситуації реального співробітництва та об'єднання його особистісної і професійної сторін: учасники освітнього процесу, вчитель та учень, створюють єдине інтерактивне поле взаємодії, сумісно видобуваючи знання (суб'єкт-суб'єктна, гуманістична парадигма освіти), культивується та реалізується доброзичливість, відкритість, довіра, навчання майстерності подолання конфліктів;

в) спільна діяльність носить систематичний характер, ґрунтується на вільному виборі, вільному утворенню груп співробітництва за їх інтересами; професійне зростання здійснюється за рахунок внутрішньої мотивації; формуються відносини багатомірного сприйняття один одного; на їх основі кристалізується цілісне сприйняття самого себе.

Крім того, педагогіка партнерства знаходить обґрунтування через *педагогіку життєвих фактів*, яку ми розвиваємо [5; 14].

Наведемо деякі з фактів, що підтверджують колосальний освітньо-виховний ресурс педагогіки партнерства.

У 1974 році філософ і психолог Анатолій Раппопорт з Торонтського університету висловив думку про те, що найефективніша манера спілкування людей полягає в: 1) співпраці; 2) обміні; 3) прощенні. Іншими словами, якщо індивідуум, структура або група стикаються з іншими індивідуумами, структурами або групами, їм вигідніше всього шукати союзу. Потім важливим є закон взаємного обміну, який означає симетричну взаємодію людей, тобто відплату партнерові тим, що одержуєш від нього: якщо він вам допомагає, допоможіть; якщо він нападає на вас, нападіть у відповідь – таким же чином і з тією ж інтенсивністю. І нарешті, треба, пробачити і знову запропонувати співпрацю.

У 1979 році математик Роберт Аксельрод організував конкурс між автономними комп'ютерними програмами, здатними реагувати, подібно до живих істот. Єдиною умовою було: кожна програма повинна бути забезпечена засобом комунікації і мати можливість спілкуватися із сусідами.

Р. Аксельрод одержав чотирнадцять дискет з програмами, які надіслали його колеги з різних університетів. Кожна програма пропонувала різні моделі поведінки

(у найпростіших – два варіанти образу дій, у найскладніших – сотня). Переможець мав був набрати найбільшу кількість балів.

Деякі програми намагалися щонайшвидше почати експлуатувати сусіда, вкрасти у нього бали і змінити партнера. Інші прагнули діяти поодиноці, ревнотно охороняючи свої досягнення й уникаючи контакту з тими, хто здатний їх викрасти. Були програми з такими правилами поведінки: "Якщо хтось проявляє ворожість, потрібно попросити його змінити своє ставлення, потім покарати". Або: "співробітничати, а потім несподівано зрадити".

Кожна з програм багато разів вступала в боротьбу з кожною з конкуренток. Програма А. Рапапорта, озброєна моделлю поведінки СВОП (Співпраця, Взаємний Обмін, Прощення), вийшла переможницею. Більш того, програма СВОП, поміщена навмання в гушавину інших програм і що спочатку програвала агресивним сусідам, не тільки згодом отримувала перемогу, але й "заразила" інших, оскільки суперники зрозуміли, що її тактика найбільш ефективна для зароблення балів.

Ця інформація підтверджується особливостями взаємодії в тваринному світі. У 60-ті роки ХХ сторіччя (Франція) один кіннозаводчик купив чотирьох дуже гарних, жвавих сірих коней, дуже схожих один на одного, але характер у них був жахливий. Як тільки вони виявлялися разом то починали ворогувати; запрягти їх разом було неможливо, оскільки кожен кінь намагався бігти в свій бік. Ветеринарові спала на думку ідея помістити коней в чотири сусідні стійла і прикріпити на загальні перегородки іграшки: коліщатка, які можна було вертати мордою, м'ячі, які від удару копитом котилися до сусіда, різні яскраві геометричної форми предмети, підвішені на віршовках. Ветеринар регулярно міняв коней місцями для того, щоб вони всі перезнайомилися і почали гратися разом. Через місяць чотири коні стали нерозлучні. Відтепер вони не тільки дозволяли запрягати себе поряд, а, здавалося, сприймали і роботу як нову гру [3, с. 35-38, 133-134].

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ПОТУЖНИЙ РЕСУРС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Педагогіка О.Г. Ривіна як дидактичне джерело викладання іноземних мов на засадах педагогіки партнерства

Система О.Г.Ривіна подібна до Белл-Ланкастерської системи взаємного навчання як форми навчальної роботи, сутність якої полягала в навчанні більш старшими і більш досвідченими учнями учнів молодшого віку. Розробниками цієї системи стали незалежно один від одного Ендрю Белл і Джозеф Ланкастер.

Походження Белл-Ланкастерської системи можна пов'язати не з Америкою чи Європою, а з Індією, куди в 1787 році потрапив англійський священник Ендрю Белл, який читав проповіді британським воякам. Він відвідав Мадрас, де йому довірили піклування над притулком солдатських дітей-сиріт. Оскільки там не вистачало грамотних і професійних вчителів, старшокласникам довелося взяти на себе роль педагогів. Така методика взаємного навчання зацікавила священника, він знайшов її універсальною. У подальшому Е. Белл вирішив заснувати таку ж школу в Англії. У 1797 році Е.Белл видав книжку "Експеримент в освіті" (*"An experiment in education made in the asylum of Madras"*), в якій талановитий педагог ділився досвідом, отриманим в Мадрасі.

У подальшому на працю священника звернув увагу квакер Джозеф Ланкастер.

Белл-Ланкастерська система передбачала такий порядок освітнього процесу: спочатку вчитель займався зі старшими учнями (ці старші та більш успішні учні називалися моніторами), які, отримавши певні знання, починали навчати їм, під керівництвом вчителя, більш молодших учнів. При цьому пояснення матеріалу молодшим школярам відбувалося на доступному їм рівні; така система стимулювала моніторів до самоосвіти.

Як засвідчила практика, належного навчання дітей Белл-Ланкастерська система не завжди забезпечувала, але стимулювала колективістський дух

взаємодопомоги, чужий капіталістичним відносинам, тому широкого поширення як основна форма навчальної роботи не отримала. Однак ця система інтенсивно застосовувалася в низці країн (США, Великобританія, Франція та ін.) для навчання грамоти.

У Польщі Ланкастерського систему в першій чверті ХІХ століття впроваджував Ян Кржижановський. У Болгарії Белл-Ланкастерську систему ввів у педагогічну практику просвітитель Неофіт Рильський в 1935 році.

О.Г.Ривіну вдалося подолати негативні сторони Белл-Ланкастерської системи та побудувати свою, унікальну модель педагогіки співробітництва (партнерства).

Розглянемо історичне підґрунтя педагогічної системи О.Г. Ривіна.

У невеликому українському містечку Корнин (нині – селище міського типу в Україні, центр Корнинської селищної територіальної громади Попільнянського району Житомирської області), яке розташоване між Києвом і Житомиром, в 1918 р відбулася подія, яка хоч і залишилася для суспільства непоміченою, але для педагогіки і для розвитку освіти вона, на думку В.К. Дьяченка (учня О.Г.Ривіна), має світове значення.

В.К.Дьяченко пише, що всі вони, учні Олександра Григоровича Ривіна, порівнюють Корнинський досвід з тим, що два століття тому здійснив великий німецький педагог І.-Г.Песталоцці, або з відомим всьому світові експериментом щодо формування нової людини, здійснений геніальним педагогом А. С. Макаренком.

На початку 1918 р кілька жителів невеликого містечка Корнин приїздили до Києва, щоб знайти для своїх дітей кваліфікованого педагога, який зміг би підготувати їх дітей за середню школу. О.Г.Ривін, якому йшов уже сорок перший рік, мав репутацію педагога-ерудита, майстра своєї справи, погодився і таким чином потрапив в Корнин.

Спочатку О.Г.Ривін займався лише з шістьма учнями, батьки яких його запросили і платили за педагогічну працю. Але незабаром він вирішив включити в свою групу ще близько тридцяти учнів.

Всі учасники освітнього процесу займалися, як потім стали про них говорити, "від зорі до зорі". Склад учнів був строкатим, віком від 10 до 16 років: тут були учні на рівні нинішніх учнів четвертого класу, були і більш підготовлені, приблизно на рівні семикласників. У процесі навчання учні стикалися з труднощами щодо підручників і паперу, часто займалися в саду, на вулиці, у великій селянській хаті. Навчання тривало трохи менше десяти місяців, і за цей період учні просунулися в оволодінні програмами більше, ніж за 3-4 роки звичайного шкільного навчання. Потім багато з них успішно склали іспити за середню школу.

Мета, що була поставлена батьками учнів, полягала у підготовці дітей таким чином, щоб вони змогли скласти іспити нарівні з тими, хто вчився в гімназії, тобто за програмами середньої школи. Для цього, потрібно було знати російську мову і літературу, іноземну мову, математику, історію, географію, логіку, філософську пропедевтику та ін. Батьки, звичайно, не уявляли тієї воістину гігантської роботи, яку повинен був виконати запрошений учитель, який мав викладати всі шкільні предмети.

Як згадував О.Г. Ривін, "У той час мене охопив революційний пафос. Я готовий був працювати цілодобово. Спав мало, але втоми майже ніякої. Це було пристрасне горіння. Мій стан передавалося і моїм учням. Нас радували, надихали постійні успіхи".

Основними методами роботи були такі: три чверті часу матеріал пояснював О.Г.Ривін, проводився організаційний діалог; решта часу присвячувалася самостійній роботі і виступам учнів з коментарями вчителя. Постійне обговорення, суперечки виключали зубріння, натаскування, механічне запам'ятовування навчального матеріалу, який, по суті, досліджувався, а знання здобувалися у процесі пізнання світу.

Особливо приголомшливі успіхи були зроблені в розвитку учнів: підлітки, які і говорити майже не вміли, стали виступати з доповідями: про творчість видатних письменників-класиків, на філософські теми, про явища природи, з питань історії тощо. Учні навчилися міркувати, доводити, відстоювати свою точку зору, брати

участь в дискусіях; вони стали оповідачами, вмiли правильно ставити запитання співрозмовнику; у них розвивалося аналітичне мислення, у всіх пробуджувалися викладацькі здібності. Деякі з них стали проявляти неабиякі математичні здібності, інші проявили схильність писати твори, всі учні просунулися в ораторському мистецтві. І все це відбулося за десять місяців.

Корнинська школа О.Г. Ривіна припинила свою роботу в силу воєнного стану, який мав місце у той час.

Але диво сталося, це зрозумів О.Г.Ривін, який назвав метод, який він застосував у навчанні підлітків, "талгенізмом" (від слів "талант" і "геній"). Таким чином, Корнинський досвід на початку 20-х років ХХ століття під назвою "метод талгенізма" і набув поширення. Одні до цього факту поставилися з цікавістю, але переважна більшість педагогів того часу – скептично. Просто не вірили, вважали, що все це вигадки. Були й такі, які оголосили О.Г.Ривіна людиною божевільною. Хто були ті люди, які так поспішно засудили відкриття О.Г.Ривіна? Це були педагоги дореволюційної гімназії, земської школи, тобто люди старого режиму, фанатики класно-урочної системи.

Постає питання про те, яким чином здійснювалося навчання в школі О.Г.Ривіна, чим воно відрізнялося від того, що робилося в інших школах, що нового вніс в практику навчання О.Г.Ривін, як йому вдалося уникнути елементарного натаскування, зубріння?

О.Г.Ривін не мав педагогічної освіти. Він навчався в Одеському політехнічному інституті, але не став інженером, а зайнявся педагогічною роботою. Він став учителем, але з інженерним мисленням. Ще в 1911 році його зацікавило питання: чому у сфері фізичної праці настає час механізації та автоматизації виробництва, а навчальна розумова праця виконується по-старому, коли вчитель навчає відразу всіх, цілу групу школярів, всіх однаково, як стадо. О.Г.Ривін назвав таке загальноприйняте навчання "стадним".

Постало питання щодо полегшення праці вчителя, щодо знаходження методів, які б, одночасно, зробили працю педагога більш результативною, коли учні мають

витрачати часу і сил менше, а знати і вміти більше, коли оволодіння науками має проходити швидше і в той же час якісніше.

Розглянемо, що нового ввів О.Г.Ривін у педагогічну науку і практику. На перший погляд нічого або майже нічого. Він ввів співробітництво/партнерство учнів один з одним. Можуть сказати: а хто цього не знав раніше? Всьому світові відома белл-ланкастерська система, а також бригадний (бригадно-лабораторний) метод, метод кооперативного навчання.

Метод О.Г.Рівіна – це не відродження белл-ланкастерської системи і це не бригадна форма організації навчальної роботи. Те, що використав великий педагог для шкільної практики і для педагогічної теорії, було явищем принципово новим. Учні О.Г.Рівіна працювали в парах і дуже рідко працювали групами. За словами великого педагога, групові заняття займали не більше 20% часу. Навчальні пари не були постійними, навпаки, їх склад постійно змінювався. Виходило так, що кожен учень по черзі працював з усіма іншими учнями групи. Відтак, певний учень в процесі навчання працював з кожним учнем групи окремо, він кожного при цьому чомусь навчав і чогось у кожного учня вчився. Якщо ж взяти всю групу, то всі працювали з цим певним учнем немов би по черзі. Таку організацію навчальної роботи в 70-і роках ХХ століття назвали роботою учнів у парах змінного складу [18].

При цьому О.Г.Ривін давав різні назви своєму методу: "організований діалог", "Корнинський діалог", "асоціативний діалог", "метод діалогічних сполучень".

Робота учнів в парах змінного складу – це не стільки метод, скільки форма організації навчальної роботи. Сама по собі ця форма не могла бути застосована в навчанні, необхідною була розробка певної методики щодо змісту навчання. О.Г.Ривін вже в 1918 році здійснив спроби розробити методику вивчення наукових статей (текстів), вирішення завдань та ін., що складало своєрідну "техніку занять" – систему роботи, яка, в принципі, суперечила усім загальноприйнятим уявленням і поняттям про навчання. Він виходив не з якоїсь вже відомої теорії, а самостійно

шукав, як зробити роботу учня ефективною, максимально результативною і в той же час розвантажити вчителя.

Відтак, О.Г.Ривін працював як учитель-практик, практик-дослідник, діяв так, як в далекій Америці Едісон, який створив приблизно в той же час першу електричну лампочку, здатну тривалий час світити і не згоряти. Багато що відбувалося шляхом проб і помилок, оскільки теорії, яка могла б підказати, спрямувати практичні дії, у О.Г.Ривіна не було. Її створили набагато пізніше.

Відтак, О.Г.Ривін поставив завдання щодо того, як вивчати нові теми за різними підручниками з учнями різного віку і різної підготовки, як розповідати і пояснювати всім одночасно нову тему під різним кутом зору. Це завдання було розв'язане через освітню практику, коли всім учням давалися різні теми, які ці учні мали вивчити самостійно.

Особистий досвід і вся попередня педагогічна практика переконали О.Г.Ривіна в наступному: *учень засвоює швидко і якісно лише те, що тут же після отримання нової інформації застосовує на практиці або передає іншим. Таким чином, інформація перетворюється на знання, вміння, навички, які у комплексі формують певні компетентності. Відтак, учень застосовує і розповідає, пояснює іншим навчальний матеріал до тих пір, поки сам не опановує новим знанням або умінням досконало.* Цей принцип постав головним постулатом, законом педагогічної системи великого педагога.

І якщо для О.Г.Ривіна це було законом, це повинно було стати законом і в діяльності кожного учня. Дієвість такого закону підтверджувалася практикою сотні і тисячі разів. У дитинстві і юності О.Г.Ривін сам так вчився, і це приносило чималий успіх. Але ось перед ним учні та підручники, які потрібно вивчити. Підручники складаються з багатьох параграфів, статей. Якщо кожному учневі дати окрему статтю (параграф), то вона буде опрацьовуватися різним чином, знання в основному будуть слабкими. О.Г.Ривін вводить поабзацне опрацювання кожної статті, кожного тексту (параграфа). При цьому всі учні працюють не з одним і тим же матеріалом, а у кожного своя стаття (свій параграф). Іноді одночасно вивчається стільки різних

тем (статей), скільки в групі учнів. Як же в такому випадку учні працюють один з одним?

Методика, яку запропонував А.Г.Ривін, є одночасно найпростішою і найскладнішою. Найпростішою, тому що кожен учень, опрацювавши свою статтю (текст), складає її план. Складність полягає в тому, що учень опрацьовує статтю (текст) не один і не просто в парі, а працюючи з учнями по черзі. Якщо перший абзац (приблизно 5-12 рядків) він опрацьовує з одним учнем, то другий абзац (приблизно такого ж обсягу) він вже студіює з іншим, потім з третім і т.д.

Розглянемо, у чому полягає робота з першим партнером. Хтось із учнів пари (будь-якої) читає перший абзац тексту, а потім обидва приступають до його аналізу, який передбачає такі питання: Про що йдеться в цьому абзаці? Яка назва пропонується? Чому ти вважаєш, що ця назва висловлює зміст абзацу? Чи не можна дати більш точну назву?

Учні під час обговорення заголовків іноді по кілька разів перечитували текст, сперечалися, відкидали один заголовок і шукали інший, шліфували словесне формулювання заголовка. Раз від разу виникала напружена "розумова бійка", "мозковий штурм". При першій зустрічі опрацьовується тільки один перший абзац, потім пара розпадається, кожен знаходить собі нового партнера.

Постає питання про те, як відбувається робота з іншим партнером. Спочатку партнери обмінюються зошитами, запитують: "Слухати або розповідати?" Якщо партнер відповідає: "Слухати", то інший учасник занять повинен покласти статтю (книгу) посередині і розповісти те, що він пропрацював з першим партнером. Якщо щось забуте, можна відтворити необхідне тут же за допомогою книги. Потім, якщо немає запитань, то хтось із партнерів читає вголос другий, наступний абзац, до якого підбирається найбільш адекватна назва, і якщо партнери погоджуються, то назва записується у зошит одного з партнерів. Після цього партнери переходять до такої ж роботи за текстом іншого партнера.

Закінчивши роботу над черговим абзацом, партнери розходяться і починають роботу з третім партнером, обмінюються зошитами, з'ясовують, хто розповідає, а

хто слухає виклад змісту вже опрацьованих абзаців (частин) по своїй статті; далі відбувається обговорення заголовків (пунктів плану), запис в зошит власника теми і потім – робота з текстом напарника, сигнал про закінчення роботи в даній парі, перехід і робота з новим партнером.

Поговоримо про методику *партнерської співпраці* в кожній парі.

По-перше, відбувається виклад того, що було опрацьовано з попередніми товаришами (зрозуміло, за винятком першого учня, з ким починалось заняття).

Потім, читання і обговорення наступного абзацу (частини тексту, що являє собою дещо логічно ціле, закінчене, і не перевищує 11-12 рядків).

Вироблення формулювання питання, заголовка (пункту плану або тези), адекватних змісту опрацьованого абзацу.

Запис питання (заголовка або тези) в зошит господаря теми. Записується тільки те, з чим згоден той, хто веде тему. Найбільш бажаним є план у вигляді називних пропозицій. Якщо складається план у вигляді запитань, то при цьому усувається необхідність напруженого спору, обговорення, оскільки питання формулювати легше, ніж називні пропозиції-заголовки. Формулювання у вигляді розгорнутих пропозицій (тез) мало себе виправдовують, оскільки вони зазвичай виявляються громіздкими і їх запис забирає багато часу.

Постає питання щодо того, з якого класу можна застосовувати метод поабзацного опрацьовання текстів (статей). Досвід роботи ще в 50-і роки ХХ століття показав, що така методика може бути успішно застосована вже в кінці (з четвертої чверті) II класу. Тим більше успішно йде робота за методикою О.Г.Ривіна з учнями III класу. При цьому ця методика дуже ефективно може бути використана учнями IX-X класів і навіть студентами вищих закладів освіти під час вивчення майже всіх наук/предметів: історії, суспільствознавства, фізики, хімії, біології, психології, філософії, математики тощо.

У класі одну і ту ж тему беруть не один, а два-три учня, які починають з того, що звіряють свої плани, з'ясовують причини розбіжностей у формулюваннях назв, уточнюють своє розуміння тексту з розумінням товариша, напарника, потім

опрацьовуюють спільно вже не по одному абзацові, а по два абзаци, дають їх назви і записують їх один одному в зошит.

Особливе значення має при опрацюванні тексту (статті) остання зустріч. Якщо я, наприклад, як учень V класу із ботаніки на колективних заняттях проробляю тему "Поширення плодів і насіння", то під час останньої зустрічі я викладаю зміст всієї статті, відповідаю на всі запитання товариша і підручника; якщо є по темі практичне завдання, то разом з партнером його виконую.

Пропрацювавши спільно останній абзац, учень повідомляє черговому диспетчеру і вчителю про завершення своєї роботи. Тепер учень з даної теми готовий виступати в малій або великій групі, а може здати її в порядку заліку вчителю або комусь із старших учнів.

Є й інші варіанти як звіту по темі, так і залучення учня для навчання даної теми інших учнів.

Метод поабзацного опрацювання текстів, запропонований О.Г.Ривіним, далеко не єдиний, який він розробив і застосував на колективних заняттях. Багато прийомів і методик розроблялися вже після О.Г.Ривіна.

У цілому, методика О.Г.Ривіна розрахована на перехід від групового способу навчання до колективного, при цьому колективна форма організації навчальної роботи і всі пов'язані з цією формою методики потрібні для того, щоб перейти до колективної педагогіки, що передбачає докорінну перебудову освітнього процесу як такого.

2.2. Соціально-педагогічні проєкції педагогіка партнерства О.Г. Ривіна

Педагогічна система О.Г.Ривіна була творчо розвинена В.Ф.Шаталовим, який так описує прийом, який він зазвичай використовує перед іспитами. Спочатку протягом уроку (45 хв) він відповідає на всі питання екзаменаційних білетів. В. Ф. Шаталов таку роботи називає "лекція". Він пропонує всім учням підготуватися, і на наступному уроці бажуючі відповідають біля дошки на будь-яке

питання з екзаменаційних білетів. Приготувавши всі необхідні записи та креслення (зазвичай людина 8-10), учні відповідають – кожен на своє питання. Відмінна відповідь біля дошки дає учневі право екзаменувати всіх решту, але тільки з цього питання. На стенді вивішується відомість. У ній по вертикалі (стовпчиком) – прізвища учнів, а по горизонталі – питання, по якому екзаменує своїх товаришів той чи інший учень (вона зафарбовується яскравим кольором). Всі бачать, кому з учнів можна здати міні-іспит з одного єдиного питання. У класі всі стають екзаменаторами та всі дають відповіді. Учитель теж не сидить склавши руки. Деяким учням він надає право відповісти на два, три або чотири питання. Хто відповів відмінно, тому дозволяється приймати іспит вже не по одному, а по декількох питань або навіть за кількома екзаменаційними білетами. Це усуває черги до екзаменаторів і можливі конфлікти: не хочеш відповідати одному екзаменатора – вирушай до іншого.

Так проходять такі, як називає їх В. Ф. Шаталов, незвичайні два-три уроки. Зовні клас – вулик: всі розмовляють, переміщуються, шумлять. Для необізнаного – ералаш, а для професіонала – насолода. Кожен екзаменатор, вислухавши відповіді товаришів, ставить їм оцінки. "Перевірено, що учні запитують один одного суворіше, ніж учитель" (В. Ф. Шаталов). Вони показують позначки вчителю і проставляють в загальну відомість, осередки, які починають заповнюватися, як бджолині соти. Остаточна заповнена вважається тільки та клітинка, в якій стоїть "п'ять". Ця оцінка виставляється кульковою ручкою або фломастером. Всі інші – олівцем або зовсім не виставляються, якщо того не бажає сам учень, що відповідає. Спостереження підтверджують один і той же факт: учні охоче працюють не тільки на уроках, а й у позаурочний час. До цього їх ніхто не примушує, але заборон теж немає. При такій роботі всі працюють з усіма: хлопчики, дівчатка, що відстають, відмінники – немає ніякого значення, все перемішується в єдиний переможний процес, в єдину колективну роботу.

Проходять два-три уроки, і в відомості майже не залишається порожніх клітинок. У основної маси учнів на всю довжину рядків стоять одні п'ятірки. Навіщо

таким учням ще готуватися до іспитів, якщо вони на всі екзаменаційні питання відповіли, і тільки на "п'ять"? Їм залишається тільки виконати завдання або зробити розбір пропозицій. Тому на іспитах звичайна картина: учень бере білет, читає його зміст і тут же заявляє, що він може відповідати на питання білету відразу, без підготовки. Для таких учнів іспит перестає бути лотереєю: вони готові відповідати вже до іспиту на всі питання екзаменаційних білетів, кожен квиток для них виграшний.

У цьому зв'язку можна говорити про феномен *кооперативного/партнерського навчання*, шляхом якого досягається кращий результат, ніж шляхом конкурентного або індивідуального навчання. Дедід Д. Джонсон і Роджер Т. Джонсон виокремлюють п'ять основних критеріїв успішного кооперативного навчання:

Позитивна залежність. Кожен досягає своїх навчальних цілей лише в тому випадку, якщо інші члени групи досягають своїх. Позитивною взаємозалежності домагаються члени групи, коли вони мають спільні цілі, отримують колективне винагороду, діляться інформацією або виконують взаємозалежні ролі (роблять доповідь, надають допомогу). За таких умов, успіх кожного учня залежить від сумлінності інших учнів. Учні вчаться взаємної відповідальності і роботі в команді.

Пряма підтримка. Учні підтримують один одного безпосередньо. Вони обмінюються думками, джерелами і матеріалами, дають оцінку виконану роботу один одного з метою отримання спільного результату роботи. Вони роз'яснюють один одному новий матеріал і допомагають усувати прогалини в знаннях. Тут має місце взаємодія з заохочувальної спрямованістю, яка передбачає стимулювання студентами успіху один одного, схвалення, підтримку. Вербальні та невербальні реакції забезпечують зворотний зв'язок діяльності студента, можливість впізнати/прийняти один одного на емоційному, особистісному і професійному рівні.

Відповідальність. Кожен учень бере участь в роботі групи і робить свій внесок в роботу над заданою проблемою. Кожен учасник несе відповідальність за

результат групової діяльності. Кожен учасник виконує посильну йому роботу, намагається вникнути в суть питання і вміти пояснити його іншим учням.

Соціальна компетентність. Учні вчаться взаємній довірі і повазі. Учні вчаться чітко і ясно висловлювати свої думки при комунікаціях і вирішувати виникаючі протиріччя і конфлікти. Тут успіх кооперативних зусиль вимагає розвитку міжособистісних та групових навичок. Навичкам прийняття рішень, створення довіри, комунікації, управління конфліктами треба навчати, як і академічним навичкам.

Власна оцінка. Учні вчаться оцінювати власний внесок в успіх групової роботи, а також оцінювати спільну роботу групи з точки зору використовуваних методів роботи і виділяти причини невдач.

За таких умов, елементами спільного/партнерського навчання є: позитивна взаємозалежність і взаємодія "обличчя до обличчя", індивідуальна відповідальність, міжособистісні навички, аналіз роботи групи.

Окремим видом кооперативного навчання є внутрішньофірмове навчання, що пов'язане із кооперативним навчанням, оскільки останнє може бути частиною внутрішньофірмового навчання, яке забезпечує безперервну освіту людини.

2.3. Роль педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов

2.3.1. Використання педагогіки партнерства у методичній системі вивчення іноземних мов А.С. Границької

Аналогічну методику в 1968 році розробила доцент МДПШМ ім. Моріса Тореза А.С.Границька (автор адаптивної системи навчання в школі). У неї це пов'язано зі задачею і прийомом позааудиторного читання. Крім текстів, які вивчаються на аудиторних заняттях, готуються ще тексти, за якими учневі (студентові) дається завдання: прочитати текст із загальним розумінням змісту та відповісти на запитання вчителя, коротко викласти зміст прочитаного. Зазвичай,

кожен зі студентів готує, наприклад, десять текстів і проробляє по кожному тексту відповідну роботу, щоб перевірити групу з 10 чоловік, викладачеві нерідко доводиться проробляти величезну роботу: прослухати читання студентами 100 текстів і провести відповідно стільки ж співбесід. Якщо викладач, наприклад, почне перевірку групи о 14.00, то закінчити її йому доведеться десь опівночі. І при цьому він не в змозі докладно все перевірити через втому і через нестачу часу, який виділяється на кожного.

А.С.Границька розробила методику, яка значно скорочувала час роботи, активізувала роботу студентів і забезпечувала підвищення якості перевірки. Вона докладно розмовляла з кожним, але тільки по одному тексту, готувала його до того, щоб через кілька днів він зміг зробити досить ретельну перевірку за своїм текстом всіх інших дев'яти осіб. У день заліку кожен студент робив подвійну роботу: він перевіряв всіх своїм текстом і здавав залік кожному з них по іншим дев'яти текстам. Тому, якщо починали здавати позааудиторний читання в 15.00, то вже до 18.00 все закінчувалося [Сучасні технології навчання іноземних].

При цьому якість перевірки та якість засвоєння іноземних текстів, фразеології, нових слів підвищувалася. Багато викладачів іноземної мови і сьогодні успішно застосовують методику, розроблену А. С. Границькою, яка в принциповому відношенні близька, хоча і нетотожна, методиці В.Ф.Шаталова: відмінність їх методик або прийомів – в специфіці предметів.

2.3.2. Втілення педагогіки партнерства в методі Каллана щодо вивчення англійської мови

Метод Каллана (Callan Method) реалізує інтенсивну методику викладання і вивчення англійської мови. Автор цієї методики, Робін Каллан (Robin Callan), є засновником методу, і йому належить як найбільша школа в Лондоні на Оксфорд-стріт, де англійська мова вивчається за авторським методом, так і міжнародна

організація (Callan Method Organisation Limited), яка надає навчальні матеріали по всьому світові.

Ключова особливість методу Каллана – **питально-відповідна форма проведення уроку**, коли вчитель/викладач безперервно задає питання таким чином, що учень/студент навчається сприймати англійську мову і використовувати її в своєму мовленні. При цьому вчитель допомагає при відповіді і паралельно виправляє граматичні і мовленнєві помилки [28].

Згідно з методом, студент дає **розгорнуті відповіді**, використовує ту ж лексику, що і в запитанні. Завдяки цьому, він автоматично вчиться будувати речення, розширює словниковий запас, освоює граматику і тут же використовує їх на практиці [25].

Друга важлива риса методики – **висока швидкість уроку**. Це дозволяє сприймати мову в її природному, швидкому темпі і говорити англійською, подібно носію мови. Крім того, в таких умовах всім учасникам освітнього процесу доводиться **концентруватися** якомога сильніше. За рахунок цього учні/студенти встигають пройти більш широкий матеріал.

Пройдений матеріал відпрацьовується на майбутніх уроках кілька разів, до тих пір, поки знання не досягнуть **автоматизму** і будуть засвоєні повністю. Крім того, з кожним новим уроком учень/студент **вивчає новий матеріал, який складається з уже відпрацьованим** і т.д. Упор в методі робиться на **аудіюванні і говорінні**, але при цьому такі важливі складові вивчення мови, як читання і письмо, також присутні в структурі уроку, коли 35 хвилин студенти залучені до комунікативної практики, 10 хвилин читають і 5 хвилин пишуть диктант.

Характерною особливістю застосування методу Каллана є те, що він реалізує **принцип інтерактивності**, коли учні/студенти відразу ж занурюються в мовне/комунікативне середовище [15]. У процесі відповіді на запитання учні/студенти не витрачають час на переклад і відповідають, не думаючи. Цей процес згодом набуває **автоматичного режиму**, а мовний бар'єр, з яким стикається

будь-яка людина, що вивчає іноземну мову, долається за рахунок занурення в природне мовне середовище.

Розглянемо *особливості застосування методу Каллана*. Метод Каллана складається з 12-ти рівнів (12 stages). Рівень 1 призначений для тих, хто тільки починає вивчати англійську мову (A1, Beginner), рівень 12 розрахований на підготовлених студентів, які володіють широкими словниковим запасом і граматиною (C1, Advanced).

В основі методики покладено *загальноповживану лексику*. Лексика і граматика в методі більшою мірою відноситься до *розмовної англійської*, а не формальній письмовій. Скорочені форми використовуються всюди, оскільки важливо, щоб учні/студенти з самого початку навчалися сприймати їх на слух і використовувати в комунікативній практиці.

Згідно з методом Каллана, чотири основних мовних навичок повинні слідувати в такому порядку: *Аудіювання* → *Мовлення* → *Читання* → *Письмо*.

Наприклад, спочатку учень/студент засвоює нову лексику: він чує слова (listening), повторює їх, а потім відповідає на запитання, які містять цю лексику (speaking). Через певний час учень/студент читає текст (reading) і, нарешті, пише диктант, що містить вже освоєну лексику (writing).

Таким чином, в основі методу лежить послідовне освоєння граматики і лексики. При цьому граматичні правила мають строгий порядок: від простіших до складних, а лексика освоєється в залежності від частоти використання того чи іншого слова.

При цьому основний наголос робиться на аудіюванні і говорінні. Метод Каллана націлений на те, щоб учень/студент безперервно слухав і говорив англійською мовою. Тиша в класі є неприпустимою.

Важливою тут є питально-відповідна форма уроку, коли учень/студент відповідає на запитання, він має давати повну відповідь, *використовуючи ту ж лексику і граматику, що міститься в запитанні*. За допомогою запитань студент відпрацьовує слова, фрази, граматичні правила.

Учитель/викладач задає питання одне за одним в хаотичному порядку, і учні/студенти не знають, кому ці питання будуть задані, тому їм доводиться весь час **концентруватися**. Як тільки один учень/студент закінчує відповідь на запитання, учитель тут же запитує іншого.

За таким умов вчитель/викладач говорить швидко, як це має місце у реальному житті, що дозволяє учням/студентам вчитися сприймати мову в природному швидкому темпі, без перекладу на рідну мову. Відтак, мета методу – ненавчився перекладати з англійської на свою мову, а **навчити думати англійською**.

Важливо при цьому, що вчитель/викладач **задає питання двічі**. На уроці викладач говорить швидко, тому питання повторюється двічі. Так в учня/студента є можливість почути те, що було не зрозуміло з першого разу.

На уроці існує **постійна підтримка при відповіді**, коли учень/студент відповідає на запитання, учитель/викладач зобов'язаний завжди говорити разом з ним. Це потрібно для того, щоб вселити впевненість і не знизити темп уроку.

Застосування методу передбачає **постійне виправлення**: учитель/викладач виправляє помилки учня/студента в момент їх здійснення. Спочатку вчитель/викладач копіює помилку, а потім вимовляє коректний варіант («not come – comes»). Це дозволяє учню/студенту відчувати різницю між помилкою і правильною формою.

Урок за методом Каллана триває 50 хвилин: **35 хвилин говоріння, 10 хвилин – читання і 5 хвилин – письмо**. Читання і диктант, як правило, проходять в середині заняття. У частині «читання» учень/студент читає, у той час як учитель/викладач допомагає і виправляє помилки. У частині «диктант» учень/студент так само слухає вчителя/викладача, паралельно при цьому тренуючи навички письма. Таким чином, 50 хвилин уроку за методом Каллана – це 50 хвилин розмовної англійської без єдиної хвилини тиші.

На уроці важливо **систематичне повторення**, оскільки у рідній мові досить почути нове слово декілька разів, щоб його запам'ятати, однак, щоб запам'ятати слово іноземною мовою, необхідно почути, побачити і використовувати це слово

багато разів, перш ніж засвоїти остаточно. Саме тому метод Каллана містить чітку систему повторень (revision): на кожному уроці ви вивчаєте новий матеріал, при цьому повторюючи вже освоєний. Кількість необхідних повторень визначає вчитель/викладач в залежності від прогресу учня/студента.

2.3.3. Комунікативна парадигма вивчення іноземних мов як яскравий вияв педагогіки партнерства

У кінці ХХ століття у середній школі, на відміну від вищої, перевагу було надано **комунікативній парадигмі** (Є. І. Пассов). У його основі лежать ідеї комунікативної лінгвістики, психологічної теорії діяльності, концепції розвитку особистості в діалозі культур, яка визначає кінцеву мету навчання іноземної мови – опанування іншомовної культурою в процесі міжкультурної комунікації [23].

Принципи комунікативної парадигми:

- успішність комунікації – успішне донесення думки до співрозмовника/-ці за допомогою функцій, граматики, лексики, синтаксису та іншого (сукупності мовленнєвих компетентностей);
- найкращий спосіб вивчити мову – **взаємодія (interaction)**;
- треба вчити мову, а не про мову;
- активне залучення учнів/студентів у процес спілкування і використання вправ, що максимально відтворюють ситуації спілкування;
- проблемність, як спосіб організації та подання навчального матеріалу.
- іншомовна освіта як процес передачі іншомовної культури
- не тільки засвоєння іноземної мови як засобу спілкування, але і розвиток всебічних якостей особистості учнів/студентів
- навчання людини відбуватиметься у так званих *"природних умовах"* – природних, передусім, з точки зору здорового глузду.

Широкий спектр видів роботи: пари, групи, робота з автентичними матеріалами, принцип *"Fluency rather than accuracy"*.

Роль вчителя/-ки зводиться до фасилітатора/-ки видів взаємодій (вказує на доречність роботи у трійках чи роботи в рухливих групах) та виправлення учнів/-иць, а також уведення нових одиниць мови.

У рамках комунікативної парадигми можна виокремити декілька технологій вивчення іноземних мов, які використовують педагогіку партнерства.

Педагогіка партнерства реалізується у *тандем-технології*, яка передбачає автономне (самостійне) вивчення іноземних мов двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі. Метою тандему є оволодіння рідною мовою свого партнера в ситуації реального або віртуального спілкування, знайомство з особистістю, культурою країни, мова якої вивчається, а також отримання інформації з галузей, які цікавлять того, хто вивчає мову. Тандем-технологія виникла у Німеччині в кінці ХХ ст. в ході зустрічей німецько-французької молоді. В рамках цієї технології визначились дві основні форми роботи – індивідуальна і колективна, а до основних принципів віднесені: *принцип обопільності і принцип автономності*.

Школа (метод активізації) Китайгородської є модифікацією методу Г.Лозанова з великим нахилом на граматику. Прихильники методу вважають, що за рахунок техніки релаксацій і *спільної роботи в групі* відбувається активізація можливостей людської психіки. Групі, що знаходиться в стані релаксації, показують діалоги на мові, що вивчається. Учні їх слухають, багато разів повторюють, потім використовують все більш самостійно в запропонованих ситуаціях. Діалоги осмислюються кожним учнем, при цьому відбувається закріплення за ними ролей. Метод вимагає дуже високої технічної оснащеності учбового приміщення і хорошої підготовки викладача.

Методичні умови:

- використання різних форм колективної взаємодії;
- особистісно-орієнтоване спілкування;
- рольову організацію навчально-виховного процесу;
- концентрованість в організації навчального матеріалу та навчального процесу;

- поліфункціональність вправ.

Драматико-педагогічна технологія передбачає драматико-педагогічну організацію навчання іноземних мов, що орієнтована на дію. Виділяють різні аспекти драматико-педагогічного навчання: теоретичний, індивідуально- і соціально-психологічний, психолінгвістичний, літературно- і мовнодидактичний.

У контексті педагогіки партнерства можна говорити й про *комунікативно-ігровий метод* вивчення іноземних мов. Метод розроблено українським педагогом – О. О. Паршиковою (Україна) у першому десятиріччі ХХІ століття. Автором на основі узгодження вікових можливостей та особливостей молодших школярів і процесів засвоєння ними іноземної мови динаміці їх розвитку розроблені теоретичні основи і система економічного природовідповідного комунікативно-ігрового навчання іноземної мови у початковій загальноосвітній школі

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження теоретичних засад і практичного досвіду використання педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов дозволяє дійти висновку про надзвичайну ефективність педагогіки партнерства у процесі вивчення та викладання іноземних мов, оскільки природною основою педагогіки партнерства постають фундаментальні властивості Всесвіту. Відтак, педагогіка партнерства природним чином характерна для ефективного освітнього процесу, у тому числі для викладання іноземних мов у закладах середньої та вищої освіти України.

Одна із цілей викладання іноземних мов – формування іншомовної комунікативної компетентності. Аналіз науково-методичних джерел та змісту Концепції Нової української школи дозволяє дійти висновку, що іншомовна комунікативна компетентність людини вміщує такі складники, як лінгвістична (володіння мовними засобами); тематична (володіння екстралінгвістичними засобами); прагматична (здатність користувача логічно пов'язувати речення з метою формулювання зв'язних фрагментів мовлення); соціокультурна (знання соціокультурного контексту спілкування); компенсаторна (вміння досягти взаєморозуміння з іншими людьми); навчальна (вміння користуватися відповідними навчальними ресурсами); комунікативна (уміння спілкуватися та взаємодіяти зі співбесідником) компетенції. Остання, комунікативна компетенція найбільш ефективно формується на основі використання педагогіки партнерства.

На рівні інноваційних процесів розвитку сучасної освіти використання парадигми педагогіки партнерства передбачає зміну взаємин учасників освітнього процесу: від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання – до суб'єкт-суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання та формування відповідних компетенцій шляхом творчості та педагогіки партнерства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 145–176.
2. Бех І.Д., Вознюк О.В., Левківський М.В. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка // Педагогіка і психологія. 2001. – № 1 (30). С. 5-17.
3. Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания / Бернар Вербер ; [пер. с фр. К.В. Левиной]. М. : ГЕЛИОС : РИПОЛ класик, 2009. 384 с.
4. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
5. Вознюк А.В. Постнеклассические рубежи педагогики будущего: учебное пособие. Житомир: Koob publications, 2019. 1149 с.
6. Вознюк О. В. Концепція ноосферної освіти у першому наближенні // Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: колективна монографія / За наук. ред. А.П. Самодріна. Київ–Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2021. Т. 1. С. 120-145.
7. Вознюк О.В. Теоретико-методологічні та технологічні аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті глобальних проблем сучасної освіти // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 72-104.
8. Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 146-163.
9. Вознюк О.В. Аналіз співробітництва і партнерства // Збірник науково-методичних матеріалів конференції «Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах нової української школи» 15 травня 2019 року, КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

ЖОР URL <http://conf.zippo.net.ua/2019/05/22/%d0%b0%d0%bd%d0%b0%d0%bb%d1%96%d0%b7-%d1%81%d0%bf%d1%96%d0%b2%d1%80%d0%be%d0%b1%d1%96%d1%82%d0%bd%d0%b8%d1%86%d1%82%d0%b2%d0%b0-%d1%96-%d0%bf%d0%b0%d1%80%d1%82%d0%bd%d0%b5%d1%80%d1%81%d1%82%d0%b2/>

10. Вознюк О.В. Аналіз співробітництва і партнерства як орієнтирів концепції "Нова українська школа" // Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи / за заг. ред. В.Є.Литнєва, Н.Є Колесник, Т.В.Завязун. Житомир: ФОП "НМ Левковець", 2018. у 2-х ч. Ч. 1. С. 29-37.

11. Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 550 с.

12. Вознюк О.В. Нові рубежі розвитку освіти і педагогіки // Педагогіка співробітництва як складова реалізації освітньої стратегії навчального закладу: Збірник матеріалів інтернет-конференції. Житомир, 2018. С. 140-142 URL <https://irademudyk.wixsite.com/ztec>

13. Вознюк О.В. Підготовка майбутніх учителів у контексті концепції Нової української школи: методичний аспект // Методичний експрес: Теорія і практика навчання англійської мови в Новій українській школі: Навчально-методичний посібник для вчителів закладів початкової освіти та студентів педагогічних спеціальностей. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2019. С. 51-65.

14. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 608 с.

15. 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

16. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

17. Дубров А.П., Пушкин В.Н. Парапсихология и современное естествознание. М.: Совамино, 1990. 280 с.
18. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991. 236 с.
19. Казначеев В.П., Спириин Е.А. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования. Новосибирск: Наука, 1991. 304 с.
20. Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер, Острандер Н. Суперобучение. Минск: ООО "Попурри", 2000. 528 с.
21. Пелипенко А. А. Искусство в зеркале культурологи. СПб.: Нестор-История, 2009. 318 с.
22. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці мабутніх учителів: Монографія. Одеса: "Юридична література", 2009. 502 с.
23. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої]. К. : Ленвіт, 2015. 444 с.
24. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : диссер... канд. пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования. / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – С. 75-78.
25. Callan Robin, McLeay Duncan. Teacher's Handbook. – Orchard House, 45-47 Mill Way, Grantchester, Cambridge, CB3 9 ND, UK: Callan Method Organisation Limited, 2010.
26. Rizzolatti, G., Arbib, M. A. Language within our grasp // Trends in Neurosciences, 1998, 21, 188-194.
27. Sheldrake. R. (2005) The Evolutionary Mind: conversations on science, imagination & spirit, Rhinebeck, NY: Monkfish Book Pub. Co.
28. Teacher's Guide. – Orchard House, 45-47 Mill Way, Grantchester, Cambridge, CB3 9 ND, UK: Callan Method Organisation Limited, 2013.