

І. М. Дичківська

Інноваційні педагогічні технології

Навчальний посібник

Київ

Академвидав

2004

ББК 74.20. я73 Д44

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(Лист № 14/18.1—478 від 15.03.2004 р.)**

У навчальному посібнику розкрито загальні засади педагогічної інноватики, сутність і особливості педагогічної технології, інноваційної діяльності педагога, а також найпоширеніші у дошкільній і початковій освіті інноваційні педагогічні технології. Розглянуто різноманітні аспекти готовності педагога до інноваційної діяльності з урахуванням сучасних пріоритетів освіти.

Навчальний посібник адресований студентам вищих навчальних педагогічних закладів, педагогам-практикам.

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор З. Н. Борисова; доктор педагогічних наук, професор Е. Е. Карпова

ІСВІЧ 966-8226-17-8

© І. М. Дичківська, 2004

© «Академвидав», оригінал-макет, 2004

Зміст

1. Загальні засади педагогічної інноватики

1.1. Інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти
ознака сучасності

Гуманістична спрямованість освітніх інноваційних процесів

1.2. Педагогічна інноватика у структурі наукового знання

Сутність педагогічної інноватики

Структура педагогічної інноватики

Класифікація педагогічних нововведень

1.3. Інноваційні процеси у системі освіти

Закони перебігу інноваційних педагогічних процесів

Принципи управління інноваційними освітніми процесами

Структура і динаміка розвитку освітніх інноваційних процесів

Типи структур інноваційних процесів

Умови ефективності інноваційних педагогічних процесів

1.4. Педагогічна технологія

Технологія як наука про майстерність

2. Системні інноваційні педагогічні технології

Історичні аспекти педагогічної технології

Сутність і особливості педагогічної технології

Класифікація педагогічних технологій

Інноваційність як

Головні ознаки педагогічної технології

2.1. «Будинок вільної дитини» М. Монтесорі

Життєвий шлях М. Монтесорі і розвиток її педагогічної системи

Концептуальні засади педагогічної технології «Будинок вільної дитини»

Особливості змісту педагогічної технології «Будинок вільної дитини»

2.2. «Йена-план-школа» П. Петерсена

Із біографії П. Петерсена

Концептуальні засади педагогічної технології «Йена-план»

Особливості змісту технології «Йена-план»

2.3. Антропософські школи Р. Штейнера

Віхи біографії та головні аспекти вчення Р. Штейнера

Концептуальні засади вальдорфської педагогіки

Особливості змісту вальдорфської педагогіки

2.4. «Школа успіху і радості» С. Френе

Життєвий шлях та особливості педагогічного доробку С. Френе

Концептуальні засади педагогічної технології «Школа успіху і радості»

педагогічної технології «Школа успіху і радості»

Особливості змісту

2.5. «Школа для життя, через життя» Ж.-О. Декролі

Пошуки і відкриття Ж.-О. Декролі

Концептуальні засади педагогічної технології «Школа для життя, через життя»

Особливості змісту педагогічної технології «Школа для життя, через життя»

2.6. «Школа діалогу культур» В. Біблера

Концептуальні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур»

Особливості змісту педагогічної технології «Школа діалогу культур»

2.7. Технології розвивального навчання

Історико-педагогічні засади проблеми розвитку

Технологія розвивального навчання Л. Занкова

Технологія особистісно-розвивального навчання Ельконіна — Давидова

3.1. Технології раннього навчання М. Зайцева

Концептуальні засади технологій раннього навчання М. Зайцева

2

Особливості змісту педагогічних технологій М. Зайцева

3.2. Технології раннього навчання Г. Домана

Концептуальні засади технологій Г. Домана

Особливості змісту технологій Г. Домана

3.3. Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера

Концептуальні положення технології розвитку творчої особистості

Особливості змісту технології Г. Альтшуллера

3.4. Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка

Концептуальні засади технології М. Єфименка

Особливості змісту технології фізичного виховання дітей

4.1. Особливості інноваційної педагогічної діяльності

Сутність інноваційної педагогічної діяльності

Антиінноваційні бар'єри у професійній діяльності педагога та шляхи їх подолання

Управління інноваційною педагогічною діяльністю

4.2. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності

Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога

Структура готовності до інноваційної педагогічної діяльності

Розвиток інноваційної поведінки педагога

Додатки

Література

Короткий термінологічний словник

Загальні засади педагогічної інноватики

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання дітей. Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічного знання — педагогічна інноватика (лат. *innovatio* — оновлення, зміна). Її прогностичні розвідки, аналіз, оцінки конкретних реалій мають непересічну цінність і для педагогічної практики, особливо для налаштованих на творчість педагогів.

1.1. Інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти

Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграційні (лат. *integratio* — відновлення, об'єднання в ціле окремії к імшментів) знань і форм соціального буття. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність — здатність до оновлення, відкритість новому.

Інноваційність як ознака сучасності

За своїм змістом, формами і методами освіта не є незмінним, закріпленим феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Однак оновлення навчально-виховної практики часто відставало від темпів цивілізаційного розвитку, соціальних вимог до неї. Тривалий час, особливо на ранніх етапах розвитку людства, ця проблема була не настільки гострою, як в індустріальну і постіндустріальну (інформаційну) епохи. Помітно шступлізувалася вона у другій половині ХХ ст., що було зумовлено колосальним проривом у наукоіо технічному розпитку, радикальною зміною традиційних уялень про сніт, життя, його цінності, майбутнє цивілізації.

Між системою освіти і новими умовами життя виник розрив, який сучасний американський учений Філіп Кумбс витлумачив як кризу освіти в тогочасному світі. На той час з'явилося багато критичних публікацій про стан освіти, розгорнулися дискусії про її нові цілі та шляхи розвитку. У багатьох країнах було прийнято державні програми реформування освіти.

На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. А значна частина знань, які освоюють діти, була здобута людством 200—400 років тому. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні її випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти.

Подолання кризи сучасної освіти можливе завдяки інтенсивному реформуванню її відповідно до вимог часу, у процесі формування принципово нової системи загальної освіти, яка поступово замінюватиме традиційну.

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

особистості, її пізнавальних можливостей. Інноваційне навчання трактувалось у ній як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Інноваційне (лат. *innovatio* — оновлення, зміна) навчання — зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

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 (мегатенденцій), серед яких найпомітнішими є:

- 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.

Ці 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 осно-ни світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;
- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;
- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;
- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

Співзвучною цим положенням є думка українського вченого Івана Зязюна, який стверджує, що смыслом і метою сучасної освіти повинна стати «людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. ...Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення — щастя людини».

Докорінна зміна традиційного способу життя породжує нові вимоги, які спонукають людину краще розуміти інших і світ загалом. З урахуванням цього пріоритетними завданнями сучасної освіти є навчання навчатися, навчання працювати, навчання співіснувати, навчання жити.

Навчання навчатися полягає у виробленні вміння оволодівати та оперувати найрізноманітнішою інформацією. Навчання працювати має на меті формування

здатності ефективно оволодівати професійними навичками, вміння знаходити вихід у найнепередбачуваніших виробничих ситуаціях, співпрацювати в колективі, співвідносити себе з конкретними фаховими ролями та ефективно їх виконувати. Навчання співіснувати полягає у розвитку таланту до налагоджування соціальних, дружніх і родинних стосунків, вихованні здатності до емпатії, персоніфікованих взаємин з іншими людьми. Завданням навчання жити є формування в молодій людині цілісного світогляду і світосприйняття, вміння осмислено бачити особистісний сенс життя, прагнути до духовної зрілості, бути відповідальною за себе, усвідомлювати відповідальність за долю людства.

Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Не менш важливими будуть такі їх якості, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і коректними засобами.

Система освіти як частина суспільної системи перебуває під впливом багатьох сил, одні з яких потребують структурних змін у ній, інші — змістових, технологічних.

Стан освіти і перспективи її розвитку значною мірою залежать від політики держави у цій сфері. У багатьох країнах державна освітня політика вважає високий професійний і загальнокультурний рівень населення важливою умовою економічного розвитку, збереження і підвищення конкурентоспроможності національної економіки на світових ринках, безпеки і соціальної стабільності.

На рубежі II—III тис. радикально змінюється державна освітня політика і в Україні. Розпочалося становлення нових парадигм (грец. *paradeigma* — приклад, взірець) освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації освіти. Реалізація принципу варіативності дає змогу педагогічним колективам навчально-виховних закладів обирати і конструювати педагогічний процес за будь-якими моделями, зокрема й авторськими. Це супроводжується суттєвими позитивними змінами в педагогічній теорії та практиці: розробленням різних варіантів змісту освіти, використанням можливості сучасної дидактики у підвищенні ефективності освітніх структур; здійсненням наукових розроблень і практичним обґрунтуванням нових педагогічних ідей і технологій. Реальністю є взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання, апробування на практиці як нових форм, так і цілісних педагогічних систем минулого.

Однак сучасний стан системи освіти не задовольняє багатьох, хто в ній працює. Прагнення до змін, зняття певних обмежень на інноваційну діяльність прислужилися зародженню широкого інноваційного руху в системі освіти. Неабиякі можливості для якісних змін в освіті пов'язані з інтенсивним розвитком засобів комунікації та інформаційних технологій.

Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовки педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, учителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових засадах.

Незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи навчально-виховних закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і

працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною ситуацією.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Якість освіти — рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом.

Про якість освіти свідчить насамперед її відповідність освітньому стандарту, проте одні педагоги вбачають показники «якості освіти» у кількості виставлених учням позитивних оцінок, інші — у розвитку особистості дитини. З точки зору інноваційної педагогіки новою якістю освіти є Належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя.

Оптимальним є цілісний погляд на освіту як на головний механізм соціального кругообігу якості. Схематично цей механізм зображено на рис. 1.

Згідно з таким підходом педагогічний корпус вважають провідною силою в реалізації соціального кругообігу якості 4 оскільки його стараннями забезпечується неперервність освіти.

Якість особистості людини

(те, що закладає педагог у самовиховання й виховання дитини)

Якість життя

Якість культури

(культура здобування знань)

Якість виробництва

Якість культури екологічного середовища

(залежить від культури застосування знань)

Рис. 1. Кругообіг якості освіти

Динаміка, сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив наводять на висновки, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагог, які ігноруватимуть у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські (останні) інтелектуальні, духовні, соціальні позиції. Педагог із зашкарубленими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового формуватиме подібні комплекси й у своїх вихованців, а яких мало хто зможе стати успішною особистістю.

З розвитком цивілізації (продукуванням нових знань, створенням нових технологій, систем комунікацій, ускладненням соціальних зв'язків) постійно оновлюються вимоги до якості освіти, одним із найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього пошуку.

Інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

- 1) відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;
 - 2) відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;
 - 3) відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я».
- Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Гуманістична спрямованість освітніх інноваційних процесів

Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Саме в цьому і полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця. Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості.

Необхідність гуманістичної спрямованості освіти, суттю якої є дбайливе ставлення, повага до особистісно-го «Я» кожного вихованця, обґрунтував один із лідерів гуманістичного напрямку, американський психолог Карл Роджерс (1902—1987). У книзі «Свобода навчатися» він стверджував, що тільки розуміння і прийняття педагогом учня таким, яким він є, без авторитарного тиску з метою кардинально його змінити, робить процес формування особистості результативним. За таких умов відбувається зближення «Я» реального і «Я» ідеального — того, до якого прагне дитина з огляду на актуальні соціальні цінності й норми. Вихователь при цьому покликаний доводити їй, що її люблять, нею цікавляться, займаються. На думку Роджерса, основою змін у поведінці людини є її спроможність рости, розвиватися і навчатися, спираючись на власний досвід.

Орієнтація на особистісну сутність людини, прагнення звільнити її від одноманітності в суспільному бутті й особистісному розвитку домінують у сучасній теорії і практиці виховання та навчання. Складові цієї домінанти є одночасно і характерними ознаками гуманістичної педагогіки. До них належать:

- надання дітям ініціативи у пізнавальній діяльності, створення емоційно стимулюючого навчального середовища, розвиток у дітей саморегуляції і свободи, закорінених у почуття й усвідомлення особистої відповідальності;
- здійснення навчально-виховного процесу в атмосфері взаємодії, приязні, емоційної співдружності;
- структурування педагогічного процесу на визнаній педагогом і дітьми солідарній основі;
- виконання вчителем ролі радника, консультанта, джерела знань, метою якого є створення для учнів реальних можливостей вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації у формі, яка б відповідала рівневі розвитку кожного з них;
- формування і добір освітніх програм з огляду на максимальні можливості розвитку потенціалу і стимулювання творчих здібностей дітей, обговорення вчителем з учнями проблем пізнавального розвитку, засобів його оцінювання.

Гуманістична педагогіка дає широкий простір для реалізації позиції дитини у процесі навчання й виховання. У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться і позиція педагога, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, соратником і супутником дитини на шляхах пізнання. Вчитель, вихователь є провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії з вихованцями, від нього залежить оперативність враховування їх особистісних якостей, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

Особистісно-орієнтовану педагогіку називають інноваційною. Але, як справедливо стверджують вітчизняні вчені, інноваційною вона є тільки для нашої педагогічної системи, оскільки інші уже давно еволюціонують у гуманістичному напрямі, поступово трансформуючись у систему нових відносин.

На сьогодні зарубіжна педагогічна інноватика випередила у розвитку інноваційні процеси в техніці, матеріальному виробництві тощо. Не випадково інноваційна діяльність у сферах матеріальної і духовної культури Ппгатьох найрозвинутіших у сучасному світі країн розпочиналася з виховання нового покоління обдарованих дітей, яким належало у майбутньому здійснювати відкриття. Наприклад, у Японії Асоціацію раннього розвитку і організацію «Навчання талантів» очолює засновник всесвітньо відомої фірми «Соні» Масару Ібука. Основою розвитку розумових здібностей дитини він вважає її особистий досвід пізнання у перші три роки життя, коли активно розвиваються структури мозку. Саме в цей період провідним видом діяльності людини стає навчання, формується її креативний (творчий) потенціал, який є головним засобом розвитку творчості особистості. Тому кожна дитина може бути талановитою, якщо до неї будуть застосовані гуманні методи навчання, які оптимально відповідають її можливостям.

Потреба в людях, готових до життя у постійно змінюваному соціумі, налаштованих і здатних творити нове у своїй діяльності, покликала до життя і стимулює, каталізує (прискорює) інноваційні освітні процеси, вихід яких на новий рівень забезпечує стабільність і розвиток соціуму.

Гуманістична спрямованість інноваційних процесів у системі освіти зумовлена співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки, що орієнтована на об'єктивні закономірності виховання й має своїм головним джерелом наукові дослідження, і створюваної педагогами-новаторами педагогіки співробітництва.

Педагогіка співробітництва — сформований у середині 80-х років ХХ ст. новаторський напрям у педагогіці, представники якого започаткували й використовували інноваційні системи і методи навчання та виховання.

Завдяки старанням педагогів-новаторів нових орбіт сягало мистецтво навчання і виховання. їм належать різноманітні відкриття. На новаторську педагогічну практику зорієнтовано і немало представників науки, які свої авторські програми реалізують у закладах освіти не як експериментатори, а як учителі й вихователі. У новаторській педагогіці багатогранно втілена творча сутність навчально-виховного процесу. Якщо наукова педагогіка розвиває загальні закономірності і теоретичні проблеми виховання, то новаторська творить ефективні педагогічні технології.

Запитання. Завдання

1. У чому ви вбачаєте своєрідність сучасної освітньої ситуації? Охарактеризуйте причини і сутність світової кризи освіти.

2. Розкрийте соціальне значення таких принципів Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»):

- пріоритетність освіти;
- демократизація освіти;
- гуманізація освіти;
- гуманітаризація освіти;
- національне спрямування освіти;
- відкритість системи освіти;
- неперервність освіти;
- неподільність навчання й виховання;
- багатокладність і варіантність освіти.

3. Обґрунтуйте роль інноваційних процесів у сучасній освіті.

4. Якими є вимоги до освітнього рівня фахівців сучасного високо-технологічного виробництва? Який педагог потрібен сучасному навчальному закладу?

5. Окресліть коло проблем навчального закладу, на вирішення яких спрямована інноваційна діяльність.

6. Розкрийте специфіку інноваційного навчання та його роль у розвитку самоцінної особистості.

7. Чим обумовлена важливість співробітництва і співтворчості як характеристик інноваційності у процесах навчання і виховання?

1.2. Педагогічна інноватика у структурі наукового знання

Педагогічна інноватика належить до системи загального наукового і педагогічного знання. Вона виникла і розвивається на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти і є однією з фундаментальних дисциплін, яка суттєво прискорює процеси оновлення освіти.

Сутність педагогічної інноватики

Динаміка соціально-економічних процесів у постіндустріальному (електронному, інформаційному) світі радикально актуалізувала проблему інноваційного потенціалу нації як однієї з гарантій стабільних її позицій у світовому співтоваристві, успішного реагування на різноманітні цивілізаційні виклики. Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. З урахуванням цього нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження і розвитку творчої потенції людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань. Тому серед проблем наукової педагогіки пріоритетними є проблеми педагогічної інноватики як складової загальної інноватики, спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії педагогічних інноваційних процесів.

Педагогічна інноватика — вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій.

Більшість дослідників сходяться на тому, що структура інноваційного навчання оптимально відповідає характеру сучасних соціальних процесів. Як відомо, однією з особливостей сучасного суспільства є відкрита перспектива. З огляду на це інноваційне виховання і навчання на протигагу традиційному, яке реалізовувалось «у

сучасному, виходячи з минулого», прагне функціонувати у контексті сьогодення, орієнтуючись на майбутнє.

Як галузь педагогіки педагогічна інноватика є досить молодого наукою. У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій започатковані в 60-х роках ХХ ст. і мають яскраво виражений прикладний характер. Здебільшого вони зосереджені на теоретичному обґрунтуванні, аналізі різноманітних аспектів інноваційних процесів у системі навчання і виховання, виробленні практичних рекомендацій щодо освоєння, впровадження новацій, забезпечення оптимального режиму функціонування інноваційних проектів і програм. Проблеми інновацій досліджують сербський педагог К. Ангеловські та англійські й американські педагоги Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін. Інтерес до інновацій світової педагогічної громадськості виявляється у створенні інформаційних служб (Центр дослідження інновацій в освіті під егідою ЮНЕСКО, Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти), започаткуванні програм впровадження педагогічних інновацій, проведенні міжнародних конференцій, діяльності організацій, що узагальнюють педагогічні нововведення в різних країнах світу, інформують про них педагогічну громадськість на сторінках спеціальних часописів. Зокрема, Міжнародне бюро з питань освіти (Франція, Париж) публікує такі періодичні видання, як «Педагогічні інновації», «Інформація та інновація в освіті» та ін.

Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи.

Педагогічна інноватика полягає у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання і виховання, результатом яких має бути формування високоадаптованої до змінних умов, активної діяльної, творчої особистості, яка вмє аналізувати, долати будь-які труднощі, бо вона ще в юному віці з допомогою вчителя пізнала, створила себе, навчилася володіти собою. Орієнтація на нове, пошук і впровадження нового не є самоціллю педагогічної інноватики. Передусім вона спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу і його результатів вимогам суспільства. А в динамічно змінюваному соціумі це спонукатиме до постійного оновлення змісту і форм навчання та виховання, максимально уваленого і водночас критичного ставлення до всього нового.

Термін «нове» тлумачиться як уперше відкрите, створене або зроблене, яке сформувалося недавно замість попереднього.

Дослідники проблем педагогічної інноватики намагаються співвіднести нове у педагогіці з корисним, прогресивним, позитивним, сучасним, передовим. На думку сучасного російського вченого Володимира Заг-визинського, нове у педагогіці — не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які ввібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу в змінних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти. Для того щоб реалізація, утвердження нового зумовлювали позитивні зміни, необхідно, щоб воно було засобом вирішення актуальних для конкретного навчального закладу завдань, витримало вимогливу експериментальну перевірку.

При виборі нововведення, прийнятті рішення про його доцільність керуються аналізом реальної ситуації, а не лише особистим баченням, уподобаннями. Важливо на цьому

етапі враховувати технологічний (специфіка використання) та особистісний (такі індивідуальні якості педагога, як професійна підготовленість, комунікабельність, емоційність тощо, від чого залежить ефективність освоєння нового засобу) аспекти нового педагогічного засобу.

Не завжди і не всюди впровадження нового забезпечує позитивні результати, не кожне нововведення раціональне, виправдане, прогресивне, часто воно дестабілізує функціонування педагогічної системи, створює додаткові труднощі для педагогів і їх вихованців.

Прогресивним, як відомо, є лише ефективне, що дає максимальні результати, не спричинює шкоди, відкриває нові можливості. Від часу виникнення воно залежить не завжди. У соціальній, навчально-виховній практиці відомо немало випадків, коли нове, щойно відкрите, створене породжувало неабиякі проблеми для людини і людства, тому нічого спільного з прогресивним воно не мало і не могло мати. Отже, про прогресивність або непрогресивність нового можна судити лише за результатами його освоєння, функціонування.

Нове як особливий феномен співвідносять за такими ознаками:

- просторово-часова неідентичність (несхожість но-воствореної, новосформованої, щойно відкритої системи на інші);
- актуальність (важливість, нагальність, суттєвість нового для певного часу);
- стабільність (свідчить про єдність, цілісність, повторюваність основних елементів нового протягом певного проміжку часу);
- ефективність (засвідчує об'єктивну можливість за допомогою новацій розв'язувати завдання, заради яких вони були створені);
- оптимальність (свідчить про найвищу економічність і ефективність створення нового засобу або способу діяльності, а також про змогу з його допомогою оптимальним шляхом розв'язувати проблеми);
- змінюваність (новий засіб, який апробується в педагогічній діяльності, постійно доопрацьовується, модифікується, видозмінюється).

Створення, утвердження, буття нового як цілісного феномену є стрижнем, ядром інноваційного процесу, базовий компонент якого становить інновація.

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

Іноді інновацією вважають використання відомого із незначною модифікацією. Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів.

Надзвичайно важлива інноваційна діяльність в економічній сфері, завдяки якій національні економіки, суб'єкти господарювання забезпечують собі стабільне становище, переваги у конкурентній боротьбі.

У постіндустріальному суспільстві чи не на перше місце виходить інноваційна діяльність у соціальній сфері, яка своїм змістом зорієнтована на людину. Стосується вона освіти, медицини, рекреаційної (лат. recreatio — відновлення) проблематики.

Поняття «інновація» вперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці для позначення процесу трансфера (лат. transfero — переносу, переміщую) — проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей. Таке проникнення розглядалось як вирішальний фактор розвитку культур. У сучасному світі ним активно послуговуються в різних галузях

знань діяльності, особливо у сфері економіки.

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

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

З цим пов'язані і значні розбіжності у тлумаченні поняття «інновація» (нововведення) у науковій літературі (табл. 1).

Таблиця 1 Тлумачення поняття «інновація»

	Визначення поняття	Автори
1	2	3
1.	Нововведення — перехід певної системи з одного стану в інший зі своїм життєвим циклом	Пригожий А. И. Нововведення: стимули и препятствия (социальные проблемы инноватики). — М., 1989
2.	Нововведення — це цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження нові стабільні елементи	Пригожий А. И. Инноватика — зачем она? // Проблемы теории и практики управления. — 1988. — № 2. — С. 53
3.	Нововведення — комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу (новації). Нововведення — форма організації інноваційної діяльності	Лапин Н. И. Актуальные проблемы исследования нововведений // Социальные факторы нововведений в организационных системах. — М., 1980. — С. 9
4.	Нововведення є першим застосуванням нового продукту або процесу	Hippel E. User's role in industrial innovation // management of research and innovation. - Amsterdam, 1980. — P. 56
5.	Інновація — пряма калька з англійського слова «innovation», що означає «нововведення», «новина», «новаторство»	Гільбух Ю. З., Дробноход М. І. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові. — К., 1994. — С. 3
6.	За своїм основним змістом поняття «інновація» приналежне не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов'язані	Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. — М., 1989. — С. 55

Закінчення таблиці 1

1	2	3
7.	Інновація — процес часткових змін, що ведуть до модифікації окремо взятих цілей освіти або засобів і способів їх досягнення	Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — СПб. — Воронеж, 1995. — С. 65
8.	Нововведення — 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 життєздатності	Сластенин В. А., Подимова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1997. — С.12
9.	Інновації — це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи	Підласий І. П., Підласий А. І. Педагогічні інновації // Рідна школа. — 1998. — № 12. — С. 3
10.	Інновації — вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності	Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Директор школи. — 2001. — № 4 (148). — С. 7

Розбіжності у тлумаченнях спричинені неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення.

З огляду на сутнісні ознаки інновації є всі підстави розглядати її як процес і як продукт (результат). Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація». На цій підставі розрізняють поняття «новація» («новий засіб») як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та «інновація», яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації.

В. Паламарчук новацію вважає результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, інновацію — результатом породження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею у практиці — інноватор.

Одним із найголовніших аспектів педагогічної інноватики є новизна педагогічного засобу.

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

У педагогічній практиці, як і в інших сферах діяльності, новизна є відносною як в особистісному, так і в історичному плані: те, що нове для одного педагога, може бути не новим для іншого. Новизна завжди має конкретно-історичний характер. Народжуючись у певний час, прогресивно розв'язуючи завдання конкретно-історичного етапу, вона з часом стає нормою, загальноприйнятою масовою практикою, або згодом — гальмом розвитку.

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

Абсолютна новизна. Вона охоплює принципово не відомі раніше новації, які внаслідок їх реалізації стають радикальними нововведеннями. Її фіксують за відсутності аналогів, прототипів конкретному нововведенню.

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

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

Крім новизни, новація повинна володіти інноваційним потенціалом — здатністю забезпечувати протягом тривалого часу корисний результат від свого використання. Якщо нововведення не забезпечує корисний ефект, то воно є псевдонововведенням. Так часто буває при запровадженні у навчальний процес комп'ютерів. Це аж ніяк не свідчить, що комп'ютер як технічний засіб навчання не має інноваційного потенціалу, — таким потенціалом не володіють способи його включення в навчальний процес, що не дає змоги використати його основні можливості.

У зв'язку з цим важливою проблемою педагогічної інноватики є вимір новизни об'єкта, чим займається педагогічна кваліметрія (лат. qualis — який за якістю і грец. metreo — вимірюю). Сфера її застосування досить широка. Це оцінювання підручників, різноманітних засобів забезпечення навчального процесу, а також науково-дослідної роботи учнів, студентів.

З різноманітними виявами новизни в педагогічній інноватиці тісно пов'язана проблема педагогічної творчості. Як стверджував український педагог Василь Сухомлинський(1918—1970), «...перетворення наукових істин у живий досвід творчої праці — це найскладніша сфера дотикання науки до практики. Зроблене вченим відкриття, коли воно оживає в людських взаємовідносинах у живому пориві думок і емоцій, постає перед учителем як складне завдання, розв'язати яке можна багатьма способами... У виборі способу, втіленні теоретичних істин у живі людські думки й емоції саме і полягає творча праця вчителя».

Результатами педагогічної творчості можуть бути:

1. Педагогічні відкриття — наймасштабніші новаторські педагогічні рішення, пов'язані з формуванням, обґрунтуванням нових педагогічних ідей та їх впровадженням у конкретній педагогічній системі.
2. Педагогічні винаходи — перетворення, конструювання окремих елементів

педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання та виховання.

3. Педагогічні вдосконалення — модернізація й адаптація до конкретних умов уже відомих методів і засобів.

Отже, важливою умовою інноваційного процесу і об'єктивною необхідністю в інноваційній діяльності педагога, сутнісною характеристикою інноваційного процесу є творчість.

Істотне для педагогічної інноватики і співвідношення норми та інновації, які, динамічно взаємодіючи, співіснують, розвиваються (рис.2). Як відомо, норма зберігає те, що існує, а інноваційна діяльність його змінює. За спостереженнями сучасного російського дослідника, одного з авторів системної концепції нововведень А. Пригожина, варіанти взаємодії інновації та норми можуть коливатися від сприйняття нового як патології до перетворення норми у марновірство. Нове може означати як відхилення від норми, порушення її, так і незвичне використання. Підвищення сприйнятливості норми до нового може відбутися внаслідок раціоналізації норми, зіставлення норми з потребою, виведення інновації з норми. Передове завжди зберігає в собі багато елементів традиційного, що яскраво виявляється і в педагогіці. Це свідчить про необхідність бережливого ставлення до традиції, в лоні якої зароджується, формується і функціонує нове.



Рис. 2. Діалектика взаємоперетворення інновації і традиції

Пізнанням особливостей зародження, розвитку, функціонування, а також істотних ознак таких феноменів, як норма, нове, новизна, відкриття, винахід, вдосконалення, займається інноватика, покликана забезпечувати ефективний розвиток суспільства залежно від потреб практики. Її пошуковий, методологічний потенціал може бути застосований у будь-якій сфері людської діяльності, зокрема і в педагогічній.

Наукові інтереси педагогічної інноватики пов'язані з вивченням інноваційних процесів у системі освіти і виховання. Саме такими є процеси створення, освоєння і застосування педагогічних новацій.

Інноваційні освітні процеси — зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл.

Як і в інших сферах суспільного буття, в системі освіти інноваційні процеси є не просто впровадженням нового. Вони реалізуються як цілеспрямовані зміни цілей, умов, змісту, засобів, методів, форм діяльності, яким властиві новизна, високий

потенціал підвищення ефективності діяльності загалом або у певних їх сферах, Здатність забезпечити довготривалий корисний ефект, узгодженість з іншими нововведеннями.

Завдяки цим особливостям інноваційні процеси принципово відрізняються від процесів стабільних (табл. 2).

Таблиця 2 Відмінності між стабільними та інноваційними процесами

Характеристика процесу	Стабільний процес	Інноваційний процес
1	2	3
1. Кінцева мета	Задоволення традиційної суспільної потреби	Задоволення нової суспільної потреби
2. Шляхи досягнення мети	їх небагато. Відомий оптимальний серед них	їх може бути багато. Для вибору оптимального необхідне вироблення стратегій інноваційної діяльності
3. Ризик при досягненні мети	Низький	Високий
4. Тип процесу	Неперервний	Перервний
5. Керованість процесом можливості планування	Висока керованість. Загалом оптимальні можливості планування	Керованість низька. Необхідне стратегічне планування
6. Плани	Короткострокові	Довгострокові. Можливе їх коригування

Закінчення таблиці 2

1	2	3
7. Розвиток системи, в межах якої здійснюється процес	Збереження рівня розвитку	Перехід на новий рівень розвитку. Необхідне розроблення проекту і програми реалізації стратегічних змін
8. Ступінь узгодженості інтересів учасників процесу	Високий	Низький
9. Розподіл сфер відповідальності	Стабілізує межі відповідальності	Перерозподіляє відповідальність
10. Форми організації	Жорсткі, засновані на нормах і регламентах	Гнучкі, структурування слабке

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості.

Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор.

У широкому розумінні до педагогів-новаторів належать усі педагоги, які працюють творчо, прагнуть до оновлення своїх дидактичних і виховних засобів. У вузькому розумінні педагогом-новатором вважають автора нової педагогічної системи, тобто сукупності взаємопов'язаних ідей і технологій навчання й виховання. З таких позицій правомірно вважати педагогами-новаторами Станіслава Шацького (1878—1934), Антона Макаренка (1888—1939), В. Сухомлинського, Шалву Амонашвілі (нар. 1931), Софію Лисенкову (нар. 1924), Марію Монтессорі (1870—1952) та ін.

Інноваційною діяльністю займається багато творчих педагогів, серед яких умовно можна виокремити три групи:

- 1) педагоги-винахідники, які приходять до нового в результаті власних пошуків;
- 2) педагоги-модернізатори, що вдосконалюють і по-новому використовують елементи створених систем задля позитивного результату;
- 3) педагоги-майстри, які швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи.

Діяльність педагогів, що належать до цих категорій, утворює інноваційний педагогічний потік, який збагачує практику новими ідеями, новим змістом і новими технологіями.

Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Впровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвинутою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. Педагогів-новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування. їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише включатися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором.

Структура педагогічної інноватики

Інноваційні процеси в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів. Для нього характерною є тенденція до ліквідації розриву між процесами створення педагогічних новацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння і застосування, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів і можливістю та необхідністю свідомого управління ними.

Педагогічна інноватика відповідно до особливостей інноваційних процесів охоплює такі теоретичні блоки понять і принципів: створення нового в системі освіти і педагогічної науки; сприйняття нового соціально-педагогічним співтовариством; застосування педагогічних новацій, а також систему рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними.

1. Блок створення нового у педагогіці. У його контексті розглядаються такі проблеми, як нове в педагогіці, класифікація педагогічних новацій, умови створення нового, критерії новизни, міра готовності нового до його освоєння та використання, традиції й новаторство, етапи створення нового у педагогіці. Всі вони утворюють предмет педагогічної неології (грец. *neos* — нове і *logos* — слово, вчення) — галузі педагогічних знань, у якій систематизуються, узагальнюються та розвиваються наукові, експериментальні й дослідні дані про процес науково-педагогічної творчості, його особливості, основні результати.

Створення нового у педагогіці має свою специфіку, пов'язану з неповторністю

особистості педагога, особливостями класу, групи, кожної дитини, типом, стилем діяльності навчально-виховного закладу.

До головних завдань педагогічної неології на сучасному етапі належать:

- розкриття суті та джерел зародження нового у педагогіці (соціальних, соціально-педагогічних, педагогічних детермінант нового);
- розроблення типології нового у педагогічній науці й практиці;
- визначення критеріїв і ступеня новизни;
- виявлення сприятливих умов становлення, розвитку і утвердження нового у педагогіці;
- визначення категоріального апарату теорії нового у педагогіці («нове», «старе», критерії оцінювання нового, етапи розвитку тощо);
- розкриття зв'язку неології з іншими науками і напрямками педагогічних досліджень;
- осмислення, систематизація функцій педагогічної неології в системі педагогічного знання;
- визначення ролі та значення неології у педагогіці.

Необхідність розроблення неології як напряму досліджень зумовлена посиленням інтенсивності інноваційних процесів, тобто процесів впровадження педагогічних новацій у теорію і практику.

2. Блок сприйняття, освоєння й оцінювання нового. Поняття і принципи, що належать до цього блоку, розкривають специфіку оцінювання, освоєння і усвідомлення педагогічним співтовариством того, що виникає у педагогічній теорії й практиці. Явища консерватизму і новаторства у педагогіці, особливості інноваційного середовища, готовність педагогічного співтовариства до сприйняття і оцінювання нового вивчає педагогічна аксіологія (грец. *axios* — цінний і *logos* — слово, вчення) — розділ педагогіки, в якому досліджуються значущі для педагогічної праці цінності навчання і виховання.

У вітчизняній філософській і педагогічній літературі проблемам аксіології тривалий час не приділяли належної уваги, а поняття «аксіологія» (вчення про цінності) трактувалось як елемент ідеалістичної філософії. Першим запропонував цей термін у 1902 р. французький філософ П'єр Лапі, а в 1908 р. його застосував німецький філософ Едуард Гартман (1842—1906).

У контексті сучасного наукового знання аксіологія розглядається як теорія цінностей з акцентом на їх загальнолюдських аспектах, що зумовлено утвердженням у свідомості людей гуманістичного мислення, новими соціальними реаліями. Педагогічна дійсність як частина соціальної охоплює всю сукупність конкретних педагогічних явищ, які беруть участь у цілеспрямованому процесі формування людини. До них належать суб'єкти цього процесу (педагоги й вихованці), зміст і процес навчання й виховання, різноманітні навчально-виховні засоби. Педагогічні явища утворюють першу велику групу цінностей, яку повинна досліджувати педагогічна аксіологія. Друга група охоплює науково-педагогічні явища: педагогічні теорії, ідеї, принципи та результати науково-педагогічної діяльності.

Педагогічні явища якісно відрізняються одне від одного. Будь-яке з них можна оцінити, однак не кожне може бути цінністю, оскільки деякі є деструктивними щодо розвитку особистості або з часом втрачають цінність.

3. Блок використання та застосування нового (розроблення рекомендацій). У його контексті відбувається осмислення практики застосування педагогічних інновацій, вивчення закономірностей і форм упровадження, використання нового. Всі ці явища

вивчає педагогічна праксіологія (грец. *praktikos* — діяльний і *logos* — слово, вчення) — галузь педагогічних знань, яка досліджує ефективність механізмів застосування педагогічних інновацій, оптимальної інноваційної діяльності. З цього погляду безперечним є те, що процес впровадження і освоєння педагогічних інновацій повинен бути природним — у цьому запорука його ефективності.

Як відомо, впровадження означає перетворення практики на основі результатів досліджень за обов'язкового їх застосування з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Сучасна педагогічна практика орієнтується на такий принцип впровадження нового, як варіативність, що передбачає раціональне поєднання різних його видів, найпоширенішими серед яких є:

— обов'язкове (регламентується директивними документами);

— вибіркоче (вибір змісту, форм і методів упровадження залежно від конкретних умов);

— ініціативне (в його основі ініціатива колективів навчально-виховних закладів, окремих педагогів).

У педагогічній інноватиці утвердився такий алгоритм (система операцій) впровадження нового:

1) вивчення завдань, передбачених нормативними документами;

2) аналіз практики і зіставлення отриманих у його процесі даних із соціальними вимогами;

3) моделювання еталонних результатів, яких очікують у результаті перетворення педагогічної практики;

4) пошук ідей, рекомендацій, що можуть бути впроваджені;

5) розроблення комплексної програми, яка охоплює закономірності впровадження нового;

6) відбір дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських засобів тощо;

7) теоретична, методична, психологічна підготовка учасників впровадження нового;

8) встановлення зв'язку з авторами рекомендацій.

Інноваційні процеси, які поєднують створення, освоєння та застосування педагогічних нововведень, здатні значно прискорити процеси оновлення системи освіти загалом. Тому вивчення та реалізація всіх трьох блоків інноваційних процесів широко використовується в системі освіти на різних її рівнях.

Класифікація педагогічних нововведень

Класифікація нововведень необхідна для з'ясування всебічної характеристики нововведення, пізнання, осмислення спільного і відмінного з іншими нововведеннями. Вона збагачує знаннями, які допомагають якнайточніше обирати необхідне нове і розробляти оптимальну технологію його освоєння, яка максимально враховувала б специфіку нововведення.

У загальній теорії інновацій залежно від предметного змісту розрізняють такі види нововведень:

— техніко-технологічні (стосуються вдосконалення організаційно-виробничих процесів у промисловості);

— соціально-економічні (спрямовані на оновлення економічних і суспільних явищ);

— організаційно-управлінські (охоплюють різні сфери управлінської діяльності);

— комплексні (органічне поєднання двох або всіх видів нововведень).

Виокремити види педагогічних нововведень досить складно, тому що сфери освіти

настільки тісно взаємопов'язані, взаємозумовлені та взаємозалежні, що новації в одній із них зумовлюють новації в будь-якій іншій. Дуже важко впроваджувати новації в деякі компоненти освіти, оскільки у зв'язку з цим неминуче постає проблема сукупного ефекту. Класифікація педагогічних нововведень ще більше утруднюється з огляду на складність, комплексність і динамічність процесу навчання та виховання.

Традиційно інновації в освіті поділяють на такі групи:

1. Залежно від сфери застосування:

- інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);
- інновації в технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);
- інновації в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);
- інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);
- інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень та ін.).

2. Залежно від масштабу перетворень:

- часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою;
- модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо);
- системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад). Вони передбачають перебудову всього закладу під певну ідею, концепцію або створення нового освітнього закладу на базі попереднього (наприклад, дитячий садок — школа, адаптивний дитячий садок, школа-лабораторія тощо). Для їх освоєння необхідне розроблення програми розвитку навчально-виховного закладу.

3. Залежно від інноваційного потенціалу:

- модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип). Це може бути програма, методика, окрема розробка тощо. Модернізація може бути спрямована як на технологічний, так і на особистісний аспекти засобу, що оновлюється. Можна видозмінити відому методику чи застосувати її до нового предмета, а можна, виявивши свої особистісні якості, інакше її реалізувати, збагатити і цим суттєво підвищити її ефективність (наприклад, опорні конспекти українського педа-гога-новатора Віктора Шаталова, ідея яких була запропонована у 1933 р. російським психологом Петром Гальперінім у працях про орієнтовані основи дій);
- комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались). Вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним, тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості і які породжують новий ефект. Таким нововведенням можна вважати розроблену російською вчителькою Оленою Потаповою методику оптимізації навчання 6—7-річних дітей письма в три етапи, яка передбачає тренування дрібної мускулатури пальців (обведення, штрихування), роботу кількох аналізаторів, написання букви за допомогою трафарету. Кожний з елементів (етапів) є модифікованою інновацією (розминка спортсмена, підготовка голосового апарату співака — розспівування, буквені трафарети у М. Монтессорі та ін.). Поєднання цих елементів забезпечує каліграфічне письмо, підвищує орфографічне чуття дитини та

економить 20—30 годин навчального часу для звукового аналізу слів і розвитку мовлення. Хоча окремо вони були відомі раніше, саме їх комбінація породила нову якість, тобто дала інтеграційний ефект, що виявився у формуванні розвинених навичок письма та економії часу порівняно з традиційними методиками;

— радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів). Таким було запровадження класно-урочної системи, освоєння основ наук у Монтесорі-школах не шляхом окремого вивчення традиційних предметів (фізики, біології, історії та ін.), а через так званий мета-предмет — «космічне виховання».

Динаміка, результативність, інші особливості процесу нововведення залежать від інноваційного потенціалу навчально-виховного закладу.

Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу — здатність навчально-виховного закладу створювати, сприймати, реалізовувати нововведення і своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.

Ця здатність переважно є наслідком творчих прагнень педагогічного колективу, його ставлення до нововведень.

4. Залежно від позиції щодо свого попередника:

— заміщуючі нововведення (їх запроваджують замість конкретного застарілого засобу). До них належать театральні, художні студії, спортивні секції, школи балету і танців тощо;

— скасовуючі нововведення (суть їх полягає у припиненні діяльності певних органів, об'єднання, у скасуванні форми роботи, програми без заміни їх іншими, якщо вони неперспективні з огляду на потреби розвитку навчального закладу або гальмують його);

— відкриваючі нововведення (передбачають освоєння нової програми, нового виду освітніх послуг, нової технології тощо). Наприклад, комп'ютеризація освітнього процесу, перехід до нових інформаційних технологій;

— ретровведення (освоєння в навчально-виховному закладі нового, яке існувало в педагогічній практиці раніше). Як правило, воно тривалий час не використовувалося, колись було відмінено помилково чи втратило свою актуальність у тодішніх умовах. Такими ретровведеннями можна вважати вивчення у сучасних школах історії різних релігій, запровадження курсів логіки, психології, риторики, давніх мов тощо.

5. Залежно від місця появи:

— нововведення в науці (оновлення педагогічної теорії);

— нововведення в практиці (оновлення педагогічної практики).

6. Залежно від часу появи:

— історичні нововведення (відродження історико-педагогічної спадщини в нових умовах);

— сучасні нововведення (інновації сьогодення).

7. Залежно від рівня очікування, прогнозування і планування:

— очікувані (планові) нововведення;

— неочікувані (незаплановані) нововведення.

8. Залежно від галузі педагогічного знання:

— виховні нововведення (у галузі виховання);

— дидактичні нововведення (у галузі навчання);

— історико-педагогічні нововведення (у галузі історії педагогіки) тощо.

Типології педагогічних нововведень вибудовані на основі різноманітних підходів. Тому одне й те саме нововведення може з'явитися в різних типологічних групах (у двох і більше) залежно від того, яка його ознака буде в конкретному випадку взята до уваги.

Запитання. Завдання

1. Обґрунтуйте передумови виникнення педагогічної інноватики в нашій країні.
2. У чому ви вбачаєте спільність і відмінність понять «інноватика», «інновація», «інноваційні процеси в освіті»?
3. Чи можна ототожнювати все нове з прогресивним і сучасним?
4. Розкрийте значення поняття «новизна» як головної властивості і самостійної цінності будь-якого нововведення.
5. Визначте взаємозв'язок інновації і традиції.
6. Від чого залежить інноваційний потенціал навчально-виховного закладу?
7. Як, на ваш погляд, співвідносяться творчість і професіоналізм у діяльності педагога-новатора?
8. Наведіть приклади часткових, модульних і системних педагогічних нововведень.

1.3. Інноваційні процеси у системі освіти

Процеси створення, освоєння і застосування нововведень все більше поширюються в системі освіти і педагогічній науці. Конкретно-історична ситуація оновлення світу і суспільства, перебудови освіти зумовлює перманентність (франц. *permanent* — постійний, неперервний) і націленість цих процесів на постійне сутнісне й цілісне оновлення педагогічної теорії і практики. У зв'язку з цим осмислення інноваційних освітніх процесів вимагає знання основних законів їх перебігу, принципів управління, структури та динаміки їх розвитку.

Закони перебігу інноваційних педагогічних процесів

У теорії педагогічної інноватики функціонують фундаментальні закони, знання яких дає змогу ефективно впроваджувати інновації у системі освіти і керувати ними. Закон — необхідне, істотне стійке відношення між природними і суспільними явищами, яке має властивість повторюватися. Закони педагогічної інноватики виражають зв'язок між поняттями цієї галузі знань, її складовими, властивостями понять, а також між властивостями всередині конкретного поняття.

Закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища. Суть його полягає в тому, що будь-який інноваційний освітній процес неминуче вносить в усталене соціально-педагогічне середовище не-зворотні деструктивні зміни. Це породжує руйнацію цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість. Моменти інновацій порушують звичну плинність педагогічного мислення, поляризують погляди. Супроти нового завжди об'єднуються ті, хто через психологічні, соціально-економічні чи організаційно-управлінські причини не сприймає його. Крім того, чим ґрунтовнішою є педагогічна інновація, тим імовірніша дестабілізація, яка може торкатися теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного інноваційних середовищ.

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу. Пов'язаний він з тим, що будь-який життєздатний інноваційний процес в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно

або свідомо буде реалізований.

Навіть ті інновації, які спочатку видаються безнадійними щодо оволодіння педагогічною спільнотою, а тим більше щодо їх впровадження, певний час проторюють собі дорогу і реалізуються (йдеться про життєздатні нововведення). Таким було, наприклад, впровадження у масову педагогічну практику ідей проблемного навчання, програмованого навчання, виховних систем А. Макаренка, С. Шацького, В. Сухомлинського.

Закон стереотипізації педагогічних інновацій.

Полягає в тому, що будь-яка педагогічна інновація має тенденцію перетворюватися з часом на стереотип мислення і практичної дії. У цьому сенсі вона приречена на рутинізацію, тобто на перехід до педагогічного стереотипу, який суттєво ускладнює реалізацію нових прогресивних інноваційних технологій.

Однак історія розвитку педагогічної практики свідчить, що не всі інновації приречені на рутинізацію, оскільки мають різний інноваційний потенціал. Тому деякі з них, яскраво спалахуючи, гаснуть або дезорганізують освітню систему, інші стають традиційними або дають поштовх народженню нових педагогічних ідей, концепцій, теорій (педагогічна спадщина Я.-А. Коменського, К. Ушинського, Л. Толстого, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.).

Закон циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій. Суть його зводиться до того, що в педагогіці, системі освіти нерідко трапляється повторне відродження нововведення за нових умов. Йдеться про так звані «традиційні інновації», або «ретровведення». Наприклад, відродження педагогічних систем (або їх елементів) М. Монтесорі, С. Френе, національного дитячого садка С. Русової та ін. Такі інновації часто спричиняють протидію, оскільки сприймаються як те, що вже було.

Звісно, цими законами не вичерпуються загальні та специфічні для педагогічної інноватики закономірності. Однак знання їх сприяє розумінню динаміки розвитку і протиріч інноваційних освітніх процесів, а також розкриттю принципів управління ними.

Принципи управління інноваційними освітніми процесами

Управління інноваційними освітніми процесами здійснюється за певними принципами, що постають як норми, орієнтири діяльності.

Основні принципи управління інноваційними освітніми процесами виражають те спільне в організації управління ними, що охоплює всі їх етапи та зумовлює їх успішність і ефективність.

У педагогічній інноватиці виокремлюють принципи, що відображають конкретні закони й закономірності реалізації інноваційних процесів.

Принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти. Цей принцип орієнтує на необхідність свідомої діяльності під час переходу від одного стану системи освіти до іншого, досконалішого. Його застосування передбачає певну систему діяльності, яка охоплює етап підготовки до зміни стану системи освіти й етап реалізації цих змін.

Підготовка до змін у системі освіти передбачає висунення, обґрунтування головної мети запланованих змін, визначення засобів і умов, за допомогою яких цю мету буде реалізовано. Найскладнішим і найважливішим є забезпечення змін у системі освіти відповідними засобами: новими підручниками, методичними розробками,

підготовленими кадрами, необхідним матеріально-технічним устаткуванням. Принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти повинен бути базовим при підготовці і здійсненні різноманітних реформ і модернізацій.

Принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих. Реалізація цього принципу передбачає визначення і відпрацювання ефективного механізму свідомого управління зміною станів. Створення дієвого механізму повинно відбуватися у різних напрямках. Один із них пов'язаний із поєднанням процесів створення нового, його освоєння педагогами і застосування на практиці в одному навчальному закладі. Таким закладом може стати школа як керована інноваційна система.

Принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів. Він передбачає обов'язкове інформаційне, матеріальне, кадрове забезпечення інноваційних процесів на кожному з основних етапів. Наприклад, створення педагогічних нововведень вимагає відповідного його кадрового забезпечення, тобто наявності у педагогічному колективі достатнього потенціалу творчих людей, здатних виступити їх авторами. Якщо такі нововведення вже є в арсеналі педагогічної науки і практики, потрібно мати відповідну інформацію про них. У такому разі постає необхідність в адекватній матеріально-технічній базі, що забезпечує перший етап інноваційних процесів (банків інформаційних даних, комп'ютерної техніки, іншого обладнання).

Принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі. Цей принцип враховує закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, а також його цілісність та адаптаційні можливості. Інноваційне середовище без таких можливостей не могло б існувати і під натиском педагогічних інновацій було б зруйноване. У цьому сенсі опірність інноваційного середовища нововведенням, яка може набувати форми консервативних дій щодо нового, природна і навіть закономірна для збереження усталеності середовища як системи. Прийняття або неприйняття нового можна розглядати з позицій якісного стану інноваційної системи, можливості або неможливості її збереження, усталеності й здатності до саморозвитку.

Дія цього принципу спрямована на недопущення стихійних, непередбачуваних змін, що можуть значно затримати реалізацію інноваційних процесів. Тому управління ними повинно охоплювати передбачення, прогнозування змін, які можуть відбутися із вторгненням педагогічного нововведення в інноваційне середовище. Йдеться про те, як нововведення приймуть педагоги, про їх готовність до освоєння нового, чи не спровокує воно конфлікт у педагогічному колективі, як вплине на звичні зв'язки у змісті навчання й виховання тощо.

Принцип посилення стійкості інноваційних освітніх процесів. Суть його виявляється в тому, що при переході від стихійних процесів до керованих повинна посилюватися і стійкість інноваційних процесів, їх здатність до своєрідного самозахисту, самоадаптації. Сучасна динаміка суспільного життя спричинила збільшення кількості інноваційних процесів, які охоплюють різні ланки системи освіти, суттєвої зміни їх якості. Домінантою зміни якості інноваційних процесів є зростання їх стійкості. Це виявляється у визнанні їх невідповідності, закономірності, необхідної для освітньої системи. Унаслідок цього інноваційні процеси отримують необхідне інформаційне, матеріально-технічне і кадрове забезпечення. Змінюється і ставлення до педагогів-новаторів, зростає ступінь очікування нового в педагогіці, тобто виникає механізм

необхідної реалізації нового.

Принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти. Дія цього принципу розкриває ефективність організації та механізми реалізації інноваційних процесів. Він означає прогресування інноваційних змін унаслідок їх раціональних запроваджень у практику освітніх закладів.

Усі принципи є елементами комплексної системи організації та управління інноваційними процесами у сфері навчання і виховання. Вони тісно взаємодіють між собою, що завдяки синергетичному (грец. synergos — той, що діє разом) ефекту посилює дію кожного з них.

Структура і динаміка розвитку освітніх інноваційних процесів

Розвиток будь-якого навчально-виховного закладу, тобто перехід його у новий якісний стан, не може здійснюватися інакше, як через освоєння нововведень, через інноваційний процес, який є складним за своєю структурою феноменом. У структурі інноваційних процесів виокремлюють такі два рівні:

- 1) предметно-технологічний мікрорівень, що поділяє нововведення на частини (стадії, етапи, цикли), аналізуючи його змістовий аспект;
- 2) макрорівень, на якому розглядають взаємодію окремих нововведень, визначають особливості їх поєднання, трансформацію тощо.

Структуру інноваційного процесу (його будову, склад) визначають безпосередньо на основі сутності нововведення як процесу, що відбувається протягом різних за тривалістю, але завершених проміжків часу. Це дає змогу виокремити послідовні етапи, з'ясувати сутність, особливості тих, які різняться між собою за видами діяльності.

У педагогічній інноватиці, як і в загальній теорії ін-новатики, сформувалася схема поділу інноваційного процесу на етапи, яка отримала назву «життєвий цикл нововведення». Вона охоплює:

- 1) етап зародження нової ідеї, виникнення нової концепції нововведення (старт). Умовно його можна назвати етапом відкриття, який, як правило, є результатом фундаментальних і прикладних наукових досліджень або життєвого «освянення»;
- 2) етап винаходу. На цьому етапі відбувається створення нововведення, тобто втілення нової ідеї у певний об'єкт, матеріальний чи духовний проект-зразок;
- 3) етап реалізації нововведення. Суть його, як правило, полягає у практичному застосуванні, коригуванні, доопрацюванні нового засобу. Завершується етап отриманням стійкого ефекту від нововведення, після чого воно існує автономно. Передумовою наступної стадії інноваційного процесу є відкритість, сприйнятливість педагогічного співтовариства до нововведення. Саме тоді починається фаза його використання;
- 4) етап розповсюдження нововведення (зрілість). Суть його полягає у широкому впровадженні, дифузії (проникненні) в нові галузі (освітні заклади);
- 5) етап насичення в конкретній галузі. На цьому етапі нововведення освоює багато людей в усіх сферах педагогічного й управлінського процесів. Саме тоді воно втрачає свою новизну (рутинізація нововведення). Цей етап може завершитися появою альтернативного нововведення або поглинанням його ефективнішою системою;
- 6) етап спаду (криза, фініш). Особливістю його є ви-черпаність можливостей застосування нововведення в нових умовах, галузях;
- 7) іррадіація (лат. irradiaġe — сяяти, випромінювати) нововведення. Цей етап

притаманний не кожному нововведенню. Йдеться про те, що з рутинізацією нововведення не зникає як таке, а модернізується й відтворюється, нерідко значно відчутніше впливаючи на розвиток навчально-виховного закладу.

Наявність або відсутність останніх двох етапів залежить від інноваційного потенціалу освітнього закладу, який впроваджує конкретну новацію.

Кожному етапу життєвого циклу нововведення властиві специфічні закони та протиріччя.

Етап зародження педагогічної інновації. На цьому етапі інновація виникає як щось зовнішнє, що не торкається роботи суб'єкта. Нове може фігурувати як думка, ідея і як реалізований зразок практичної діяльності. Автором ідеї може бути професійний дослідник, аматор, професіонал-практик. У кожному разі окреслюється інший шлях реалізації нововведення, що, як правило, залежить від авторитету автора серед потенційних користувачів нововведення; авторитету соціальної ролі, в якій фігурує автор (людина науки, практик, дилетант); підтримки нововведення авторитетними державними структурами.

Цей етап обумовлюється законом циклічної повторюваності педагогічної інновації, суть якого полягає у відродженні технологій навчання й виховання минулого в нових соціально-педагогічних умовах. Іноді деякі педагоги ставляться до педагогічних інновацій як до автоматичного повторення того, що вже було. Однак навіть повторюваність педагогічної інновації не є примітивним дублюванням раніше впроваджуваних форм і методів. Найчастіше інновації пов'язані з виникненням нового, а відносна повторюваність деяких аспектів раніше напрацьованого досвіду сприяє ефективному розв'язанню актуальних для певного часу педагогічних проблем.

У цьому контексті великого значення набуває сприйнятливості нового. У зарубіжних дослідженнях термін «сприйнятливості» часто тлумачать як сприйняття (adoption) нового, як рішення використовувати нововведення. Сприйняття нового є складним багатостадійним мислительним процесом прийняття рішення, який триває від першого ознайомлення людини з інформацією до її кінцевого сприйняття. Традиційно він пов'язаний з оцінюванням значення і наслідків прийняття рішення. За твердженням американського дослідника проблем інноватики Едварда Роджерса, оцінювання значення і наслідків прийняття рішення з приводу інноваційної інформації є складним процесом, що охоплює такі етапи:

- ознайомлення з проблемою;
- аналіз проблеми;
- аналіз шляхів розв'язання проблеми;
- вибір способу вирішення проблеми;
- сприйняття наслідків вибору рішення.

Структура мислительного процесу оцінювання значення і прийняття рішення щодо інноваційної інформації зумовлює структуру сприйняття нововведення, яка теж охоплює п'ять основних етапів:

1. Ознайомлення людини з інновацією. Людина вперше чує (дізнається) про інновацію, але ще не готова до сприйняття додаткової інформації.
2. Поява інтересу. Людина виявляє зацікавленість інновацією і починає шукати додаткову інформацію про неї.
3. Оцінювання. На цьому етапі людина подумки оцінює нововведення у контексті своєї ситуації, а потім вирішує, чи варто його апробувати, шукає спеціалізовану інформацію (поради, консультації) про нововведення, найчастіше в колег і знайомих.

4. Апробація. Апробують інновацію у відносно невеликих масштабах, намагаючись з'ясувати, наскільки доцільне її застосування в конкретній ситуації. Результати цього етапу є найважливішими, оскільки вони можуть дати широкий простір для впровадження нововведення або переконати в його неможливості чи недоцільності.

5. Остаточне сприйняття. На цьому етапі приймають рішення щодо сприйняття інновації. Як правило, висновок відповідає одному з таких варіантів рішення:

а) сприйняття і використання нововведення;

б) цілковита відмова від інновації;

в) сприйняття з подальшою відмовою від інновації;

г) відмова від нововведення з подальшим сприйняттям.

Основним завданням на цьому етапі є оцінювання результатів попереднього етапу і прийняття остаточного рішення про застосування інновації в майбутньому. Практика свідчить, що відмовитися від інновації можна на різних етапах, це значною мірою залежить від суті нововведення, а також від інновативності (сприйнятливості) до нововведень.

Етап освоєння педагогічної інновації. Під час освоєння педагогічної інновації домінує тенденція до посилення потреби в новому педагогічному знанні, оновленні педагогічної діяльності. Сприйняття нового пов'язане з вибором шляху розв'язання проблеми, оцінюванням імовірних наслідків у майбутньому. Безперечно, не всі педагоги однаково ставляться до нововведень і одночасно їх сприймають. З огляду на інновативність, сприйнятливість до нововведень виокремлюють такі категорії людей:

1. Новатори. їм властиві авантюрний дух, схильність до ризику, азарту, вони відкриті новому, прагнуть апробувати будь-яке нововведення. їхня креативна (творча) налаштованість може стати вирішальним чинником для майбутніх інновацій у навчально-виховному закладі.

2. Ранні реалізатори. Вони становлять основний контингент лідерів новаторських напрямів, можуть допомогти з порадами й консультаціями, від них найчастіше залежить динаміка реалізації інноваційних процесів. Як правило, діяльність ранніх реалізаторів, внутрішня налаштованість є рольовою моделлю для інших учасників інноваційного співтовариства.

3. Рання більшість. Належні до цієї категорії індивіди інтенсивно взаємодіють в інноваційному процесі з ранніми реалізаторами, але рідко перебирають на себе роль лідерів. їм потрібно більше часу для прийняття рішення про впровадження інновації, однак за наявності лідерів вони відносно легко сприймають нове, зважуються на власну участь щодо його реалізації.

4. Пізня більшість. Цю категорію утворюють скептики, яких спонукає до впровадження нововведення сформована громадська думка або усвідомлення особистої потреби в ньому.

5. Ті, хто вагається. Вони є класичними представниками традиційної, консервативної орієнтації. Інновацію сприймають одними з останніх, часто відмовляються від неї через свою зорієнтованість на минуле. Іноді можуть лояльно ставитися до чийось старань щодо впровадження нового, але частіше їхня поведінка ускладнює цей процес. На рішення про освоєння педагогічної інновації впливають такі чинники:

— матеріально-технічні (рівень заробітної платні, навантаження педагогів, побутові умови, сімейні обставини);

— соціально-психологічні (сумісність інновації з досвідом і цінностями; перевага нового порівняно з традиційною практикою). Йдеться про очікування вищих

результатів виховання і навчання, полегшення роботи педагогічних кадрів, доступність нових педагогічних технологій тощо.

Ці чинники не опонують новому, оскільки в їх психологічній структурі немає елементів лідерства.

Етап розповсюдження педагогічної інновації. Труднощі, які супроводжують інноваційну діяльність на цьому етапі, породжені дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Провідним серед них є фактор управлінський, адже успішність (неуспішність) інноваційного процесу значною мірою залежить від того, наскільки діяльність керівників освітніх закладів зорієнтована на розвиток, новаторство, тобто на інноваційність. Інноваційна налаштованість, тип ділової поведінки керівника навчально-виховного закладу є важливим чинником того, яку модель інноваційної діяльності досліджуватимуть у ньому. Значною мірою це залежить від інноваційної ідеї, особливостей колективу, якому належить її реалізувати. Згідно з типологією сучасного дослідника проблем управління Ф. Гельфера інноваційна діяльність може розгортатися за однією з таких моделей:

— нововведення за типом «Наказ» (його ініціює керівник, який розраховує на власні адміністративні можливості — силу розпоряджень і невідступність контролю);

— нововведення за типом «Щеплення» (з його впровадженням лише додається новий елемент — навчальний предмет, організаційна структура тощо);

— класичне «Впровадження» (особливістю його є ґрунтовність попередньої роботи, яка полягає в агітації, професійній підготовці педагогів, навчанні їх працювати по-новому, запровадженні відповідних матеріальних і моральних стимулів). Така модель інноваційної діяльності є виправданою, якщо нововведення не визріло в колективі, а привнесено ззовні;

— нововведення за типом «Зрощування» (йому властива орієнтація ініціатора інновації на організацію практичної роботи педагогічного колективу, застосування активних методів освоєння педагогами нововведення, які з часом починають сприймати інноваційну ідею як виправдану, закономірну);

— інноваційна діяльність за типом «Вирощування» (ініціатор нововведення не розглядає свою ідею як остаточну, завершену, а організує спільне з колегами розроблення потрібної навчально-виховного закладу ідеї та проекту інноваційних дій). Форми попередньої роботи при цьому мають багато спільного з організаційно-діяльнісними і продуктивними іграми. За таких обставин важливо сформулювати команду однодумців-інноваторів, які володіють діалогічними та ігротехнічними вміннями. Шлях цей достатньо складний, але за правильної організації справи є досить перспективним, якщо нові педагогічні системи охоплюють весь навчально-виховний заклад, а не лише окремі елементи навчально-виховного процесу.

У процесі сприйняття, реалізації, розповсюдження педагогічного нововведення колектив потенційних інноваторів може розподілитися за різними типами реакції на інновацію:

1. Активне прийняття нововведення та участь у його реалізації.
2. Пасивне прийняття нововведення. Відбувається воно здебільшого під тиском обставин, адміністративних чинників.
3. Пасивне неприйняття нововведення, домінування вичікувальної позиції.
4. Активне неприйняття нововведення, непримиренні виступи проти нього з апелюванням до досвіду і теорії.
5. Активне неприйняття нововведення, супроводжуване протидією йому.

6. Часткове прийняття нововведення з одночасним ситуативним неприйняттям його. Досвід свідчить, що четвертий і п'ятий типи позицій трапляються рідко, а другий і шостий досить поширені й можуть стати серйозною перешкодою для проведення інноваційних змін. Тому важливо зрозуміти мотивацію кожного педагога (можливість здійснення особистої мети, почуття обов'язку, установка на думку всього колективу, пізнавальний інтерес, захист звичайних умов, способів праці, небажання терпіти незручності в процесі проведення інновації тощо).

Етап стабілізації педагогічної інновації. Життєдіяльність інновацій у педагогіці продовжують новації найнижчого рівня. Це означає, що кожна інноваційна система потребує модифікацій, які допомагають пристосовувати нововведення як до індивідуальності педагога, так і до вимог навчально-виховного процесу. Однак якщо новація має низький інноваційний потенціал, вона може швидко рутинізуватися.

Етап рутинізації педагогічної інновації. Діалектика буття нового є такою, що з часом воно перетворюється на традицію, звичний спосіб діяльності, а використання його стає масовим. Явище це закономірне, оскільки будь-яка інноваційна діяльність має свій початок і завершення, а кожна інновація з часом перетворюється на стереотип мислення і практичної дії, нерідко стаючи на заваді реалізації інших нововведень. Рутинізація педагогічної інновації може мати такі модифікації:

— догматизація нововведення (проявом її є безмежна віра ініціаторів нововведення у безумовну його ефективність у принципово інших обставинах педагогічної практики, неухильне дотримання його канонів, ігнорування нових потреб, очікувань, вимог тощо);

— схематизація нововведення (полягає у намаганні дотримуватися спрощеної вихолощеної схеми нововведення, в орієнтації на його зовнішні, формальні ознаки, а не на глибинну внутрішню суть);

— фрагментація нововведення (свідченням її є намагання видати за ціле окрему частину, елемент нововведення, звести до нього весь зміст інноваційної діяльності);

— імітація нововведення (суть її полягає в ігноруванні педагогом нововведення з одночасним ствердженням про свою інноваційну діяльність). Причини такої поведінки можуть бути різними: несприйняття нововведення, неготовність чи відсутність об'єктивних можливостей для його реалізації, намагання уникнути адміністративних санкцій.

Дослідники, які переймаються проблемами управління, у структурі інноваційних процесів виокремлюють такі етапи:

— виявлення «розриву у виконанні», тобто невідповідність між реальним і бажаним станом функціонування організації;

— переконання членів організації в необхідності змін;

— пошук новацій;

— збір інформації про нововведення;

— надходження інформації про нововведення;

— оцінювання інформації про нововведення;

— вибір нововведення;

— прийняття рішення про впровадження нововведення;

— повідомлення про рішення впровадити новацію;

— пробне впровадження новації;

— повне впровадження новації;

— тривале використання і рутинізація новації;

— припинення використання новації.

У структуруванні інноваційного процесу у сфері управління, попри його начебто глибшу деталізованість, простежується та сама логіка, що й у структуруванні педагогічних інноваційних процесів, яка охоплює як їх стадії зрілості, так і форми, зміст діяльності його учасників.

Багатоваріантність структурування інноваційних процесів стала передумовою відповідної типологізації запропонованих різними дослідниками структур.

Типи структур інноваційних процесів

Залежно від узятих за основу критеріїв в інноваційному процесі виокремлюють відповідні логічно, смислово, організаційно, композиційно взаємопов'язані елементи. Синтезування різноманітних типів структур дає змогу побачити всю складність інноваційного процесу та пов'язаних із його впровадженням завдань і, спрогнозувавши ймовірні проблеми, уникнути їх.

Діяльнісна структура. Постає вона як сукупність таких компонентів, як мотиви — мета — завдання — зміст — форми — методи — результати. Безперечно, все починається з мотивів (спонукальних причин) суб'єктів інноваційного процесу (керівника навчально-виховного закладу, вихователів, учителів), обґрунтування нововведення, формулювання завдань, розроблення змісту інновації тощо. Усі ці компоненти діяльності реалізуються за певних умов (матеріальних, фінансових, морально-психологічних, часових), що не належать до структури діяльності, але ігнорування яких паралізує, робить інноваційний процес неефективним.

Суб'єктна структура. В основі її — інноваційна діяльність суб'єктів розвитку освітнього закладу: педагогів, науковців, дітей, батьків, спонсорів, консультантів, експертів, працівників органів освіти, кожен з яких реалізує в інноваційному процесі свою функцію і роль.

Рівнева структура. Відображає взаємопов'язану інноваційну діяльність суб'єктів на міжнародному, державному, регіональному, районному (міському) рівнях і на рівні навчально-виховного закладу. Інноваційний процес у навчальному закладі значною мірою перебуває під впливом (як позитивним, так і негативним) інноваційної діяльності більш високих рівнів. Щоб цей вплив був переважно позитивним, потрібна спеціальна діяльність керівників, спрямована на узгодження змісту інновацій, інноваційної політики на кожному рівні. Крім того, управління процесом розвитку конкретного навчально-виховного закладу вимагає розгляду його на таких рівнях: індивідуальному, рівні малих груп, рівні всього закладу, районному (міському) та регіональному.

Змістова структура. Охоплює зародження, розроблення та освоєння новацій у педагогічному процесі, управлінні навчально-виховним закладом тощо. Кожний компонент цієї (як і будь-якої іншої) структури має складну будову. Так, інноваційний процес у навчанні може передбачати нововведення в методах, формах, прийомах, засобах, у змісті освіти або в її цілях, умовах тощо.

Управлінська структура. Особливість її зводиться до взаємодії таких видів управлінських дій, як планування — організація — керівництво — контроль. Традиційно планування інноваційного процесу відбувається через розроблення концепції, наприклад, нового закладу освіти або програми його розвитку. Після цього настає етап організації діяльності педагогічного колективу на реалізацію програми і контролю за відповідними процесами та їх результатами.

Організаційна структура інноваційного процесу. До цієї структури належать діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнюючий, впроваджувальний етапи, кожен з яких має свою змістову специфіку, виконує специфічні функції і теж є певною мірою складноструктурним феноменом.

Структури інноваційного процесу поєднані між собою не лише горизонтальними, а й вертикальними зв'язками. Кожен компонент будь-якої структури реалізується у компонентах інших структур, оскільки всі вони утворюють єдину систему.

Умови ефективності інноваційних педагогічних процесів

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. Саме в цій площині постає проблема ефективності інноваційних педагогічних процесів. Для раціонального управління нововведеннями необхідно знати передумови їх ефективності, тобто чинники, які сприяють або стримують ефективний їх перебіг і розвиток. Ефективність тлумачиться як співвідношення результатів дій і витрат на їх досягнення. Це означає, що навіть найвищий за певних умов результат ще не засвідчує максимальну ефективність діяльності. Необхідно враховувати, які засоби і ресурси було затрачено задля його досягнення. Наприклад, якщо дві технології навчання дітей математики забезпечують приблизно однаковий рівень її освоєння, то ефективнішою буде та, що потребує найменших зусиль. Але стверджувати про більшу чи меншу ефективність дій можна лише тоді, коли досягнута їх мета.

Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання й виховання дітей або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти. Йдеться про те, що метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу. Ступінь ефективності залежить від того, яких витрат потребує конкретне нововведення і як довго воно даватиме корисний ефект. Якщо через незначний час після впровадження нововведення актуальною буде проблема щодо освоєння нового, яке нейтралізує дію попереднього, то корисний ефект такого нововведення не може бути значним, а значить витрати на його впровадження виявляться невиправданими. Отже, ефективність нововведення залежить від досягнутого завдяки йому корисного ефекту, тривалості використання інноваційної технології, витрат на її впровадження.

Нерідко інноваційні дії можуть бути результативними, але малоефективними. Це відбувається тоді, коли, діючи інакше, того самого результату можна досягти за менших витрат, або коли при тих самих витратах можна одержати кращий результат. Як зауважив один із сучасних авторитетів у галузі менеджменту Патрік Друкер, результативність є наслідком створення потрібних, правильних речей, а ефективність — наслідком правильного створення цих речей. Обидва чинники (результативність та ефективність) однаково важливі.

Загалом, будь-який інноваційний процес з погляду його ефективності значною мірою ризиковий. Суть не лише у потенціалі ефективності інноваційної ідеї, а й у багатьох чинниках, що впливають на впровадження і використання інноваційної педагогічної технології. Одні з цих чинників універсальні і виявляються в будь-якій сфері людської діяльності, інші — поширені в педагогічному середовищі.

До найголовніших недоліків інноваційної діяльності в педагогічній сфері належать такі:

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

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

3. Низький ефект від впровадження новації виникає внаслідок явного чи прихованого її опору або неправильної організації інноваційних процесів.

4. Значне перевищення витрат на впровадження новацій порівняно з прогнозованими показниками.

5. Непомірно тривалі строки впровадження.

Усі ці проблеми є наслідком неправильного оцінювання затрат часу, фінансових, організаційних, кадрових та інших ресурсів, недостатньо продуманої технології впровадження, неврахування психологічних чинників новацій, слабких вольових зусиль їх ініціаторів, сильного опору консервативної, рутинерської частини педагогічного колективу. Якими б не були причини недоліків інноваційної діяльності в педагогічному колективі, під загрозою несприйняття, нереалізації опиняється нерідко актуальна, потенційно високопродуктивна інноваційна педагогічна ідея. Тому явно недостатньо бути налаштованим на інноваційність, необхідно мати у розпорядженні оптимальний набір ресурсів, володіти управлінською культурою, професійним і діловим авторитетом, необхідними для переконання педагогічного колективу, нерідко — відповідного керівництва у правильності вибору інноваційної діяльності, для акумуляції зусиль на подолання різноманітних труднощів, які неминуче супроводжують кожну людину, що наважилася зламати закостенілі стереотипи, утвердити у педагогічній практиці нове.

Запобіганню негативним проявам у педагогічній інноваційній діяльності сприяє дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційного процесу. Як відомо, кожне нововведення долає необхідні етапи від зародження потреби в ньому до його здійснення і тривалого використання. Дуже важливою є ефективна реалізація його на всіх стадіях, забезпечення логічної, організаційної їх взаємопов'язаності, наступності. Та найголовніше те, що будь-яке нововведення повинно відповідати об'єктивним потребам суспільної, зокрема педагогічної практики, професійним, організаційним, фінансовим та іншим можливостям тих, хто має намір його впровадити.

Якість реалізації інноваційного процесу, як і будь-якої іншої діяльності, зумовлюється його цілями, методами і засобами, організованістю, знаннями, здібностями, зацікавленістю виконавців у досягненні найвищих результатів, особливостями комунікації між ними. Оскільки результат кожного етапу інноваційного процесу є передумовою ефективного здійснення наступного, це актуалізує необхідність узгоджувати попередні цілі з наступними. Наприклад, збір інформації про новацію має забезпечити обґрунтоване прийняття рішення про доцільність її впровадження або відхилення. Прийняте позитивне рішення повинно містити завдання на розроблення програми впровадження, в якій мають бути визначені суть, етапи робіт, а також основні контрольні орієнтири.

Особливо важливим є формулювання мети впровадження. Тільки конкретність, прозорість, чіткість окреслених у ній параметрів дає змогу на основі їх порівняння зі

здобутими результатами прийняти рішення про доцільність тривалого використання нововведення або зупинення роботи щодо реалізації інноваційної ідеї.

Загальна мета повинна бути структурована відповідно до специфіки і цілей етапів інноваційного процесу. Вдале формулювання мети інноваційного процесу не означає, що вона буде однаково сприйнята всіма потенційними його учасниками. Це зобов'язує ініціаторів впровадження нововведення до активного роз'яснення його суті, переваг для колективу і кожного учасника, врахування зустрічних думок і пропозицій, а за необхідності — внесення коректив у стратегію і тактику реалізації інноваційної ідеї, іноді для досягнення єдності інтересів і цілей неминучим може бути і коригування мети. Бо якщо, наприклад, керівник навчального закладу і його колеги матимуть різні цілі, це обов'язково внесе розлад у діяльність колективу, ускладнить чи унеможливить досягнення очікуваних результатів, а то й спотворить, поставить під сумнів інноваційну ідею.

Використовувані на кожному етапі реалізації інноваційного процесу методи повинні забезпечити досягнення необхідних результатів (цілей) за найменших витрат фінансів, часу та інших ресурсів. Залежно від особливостей новації ефективними можуть бути різні методи її реалізації. Важливо, щоб учасники інноваційного процесу мали їх у своєму арсеналі, уміли маневрувати ними залежно від ситуації.

Кожен етап інноваційного процесу вимагає певної організації робіт і застосування відповідних методів. В одних випадках потрібне чітке окреслення меж ініціативи і відповідальності, в інших, наприклад при виконанні робіт, які потребують ініціативи, творчого підходу, оперативного реагування на швидкозмінювані ситуації, чіткий розподіл обов'язків і відповідальності неможливий і навіть шкідливий, оскільки потрібна гнучка організація праці, за якої багато залежатиме від неформальних стосунків між виконавцями. Організаційні форми при цьому повинні максимально відповідати обраним методам і можливостям виконавців.

Досягнення очікуваних від реалізації інноваційного педагогічного процесу результатів залежить і від мотивації виконавців. Це означає, що для виникнення у них зацікавленості в досягненні необхідних результатів інноваційної діяльності потрібно створити відповідні умови, передбачити колективні, персональні стимули. Однак не завжди створення сприятливих умов породжує у тих, на кого покладається реалізація нововведення, позитивне ставлення до нього і зацікавленість у його освоєнні. У багатьох людей можуть бути свої резони, щоб ігнорувати його, протидіяти йому чи, принаймні, імітувати свою участь у його реалізації. Нерідко можливий і опір змінам. Усе це потрібно прогнозувати, мати сукупність тактик щодо ослаблення опору, підвищення зацікавленості, активізації участі тих, хто з певних причин опинився в опозиції до ініціаторів змін. Як правило, педагогічні колективи, в яких утвердилися демократичні принципи співжиття, першими сприймають нове, ґрунтовно аналізують, відкрито обговорюють його, злагоджено працюють над його втіленням.

Учасники інноваційного процесу, крім готовності і прагнення впроваджувати новації, повинні мати належну кваліфікацію для виконання покладених на них обов'язків. На практиці нерідко буває, що педагог може успішно реалізувати у навчальному процесі вимоги програми, володіти різноманітними методиками навчання й виховання, але при цьому не відчувати потреби в новому саме через відсутність у структурі особистості творчого потенціалу. Тому необхідною умовою ефективною інноваційної діяльності є спеціальна підготовка педагога, нагромадження та осмислення ним досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук та досягнення нового. Певною мірою

культивувати таку налаштованість у собі може кожна людина.

Інноваційний процес за структурою є складним. Часто він не лише структурується на послідовні етапи, а й охоплює кілька проблемно-сміслових розгалужень. Тому реалізувати його належить не одній людині, а групі, іноді масштабним колективам, кожен з яких покликаний працювати задля досягнення єдиної мети. Для цього потрібно забезпечити ефективний обмін інформацією, тобто налагодити ефективні комунікації, завдяки яким об'єднуються в єдине ціле організаційно складні соціальні структури, до яких можна зарахувати колектив, що реалізовуватиме інноваційну педагогічну ідею. Комунікації бувають вертикальними (між підлеглими і керівниками) і горизонтальними (між-особистісні й міжгрупові). У процесі їх здійснення можуть виникати різноманітні антиінноваційні інформаційні, комунікативні бар'єри (плітки, дезінформація, провокативне загострення стосунків тощо). Тому ініціатори інноваційного процесу мають заздалегідь продумати і змодельовати комунікативні канали і механізми, стежити за ефективністю їх функціонування, вносити за необхідності корективи, долати збої, дбаючи, щоб кожен учасник реалізації нового знав, що, як і де відбувається, якими є проміжні результати, які вносяться зміни і до чого вони зобов'язують. Отже, доступність, своєчасність надходження, достовірність інформації, сприятливий для професійного спілкування клімат забезпечують ефективну взаємодію всіх учасників інноваційного процесу, своєчасне виявлення і розв'язання конфліктів, що є передумовою злагодженої роботи колективу.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте головні закони перебігу інноваційних процесів.
2. Чому важливо знати структуру інноваційних педагогічних процесів?
3. Проаналізуйте характерні особливості етапів зародження, освоєння і рутинізації нововведення.
4. Розкрийте роль інновативності як здатності сприймати нове у педагогічній діяльності.
5. З'ясуйте умови ефективності інноваційних процесів у системі освіти.
6. Охарактеризуйте можливі причини опору практиків нововведенням.
7. У чому полягає роль керівника у розвитку інноваційного потенціалу освітнього закладу?

1.4. Педагогічна технологія

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання.

Технологія як наука про майстерність

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

Історично поняття «технологія» (грец. *techne* — мистецтво, майстерність і *logos* — слово, вчення) у значенні науки про майстерність виникло у зв'язку з технічним прогресом. Найзначущішим воно є у виробничій діяльності, де технологія тлумачиться

як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом. До основних ознак технології належить стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов.

Провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його. А передумовами застосування поняття «технологія» щодо процесів у виробничій чи соціальній сферах є їх запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів.

Науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише матеріального виробництва, а й інтенсивно проник у сферу культури, гуманітарного знання. Усі технології поділяють на два види:

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

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

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

Розвиток цивілізації завжди пов'язаний із прогресом у сфері обох цих технологій. З кожним витком цивілізаційного розвитку зростали вимоги до соціальних технологій як важливого чинника гармонізації взаємодії людини і природи, людей на планеті. Не менш гострою є ця проблема і на постіндустріальному етапі розвитку людства.

З цього приводу німецький філософ Іммануїл Кант (1724—1804), виокремлюючи культуру простих умінь і культуру дисципліни волі, зазначав, що культура умінь здатна торувати шлях злу, якщо культура волі не стане їй противагою. Йдеться про інструментальну і гуманітарну культури, на яких базується технологічний і моральний потенціал суспільства. Як відомо, еволюційні кризи здебільшого виникали тоді, коли інструментальний інтелект недостатньо стримувався інтелектом гуманітарним. Тобто суспільство живе стабільно доти, доки руйнівний потенціал виробничих, зокрема і військових, технологій врівноважується якістю культурно-психологічних засобів стримування. Якщо ж енергетичний потенціал технологій, що прогресує, суттєво перевищує можливості нормативної регуляції, суспільство опиняється в кризовому

стані. Надалі, нагнітаючи напруження екологічних і соціальних конфліктів, воно або стає жертвою власної могутності, або встигає своєчасно перебудувати технологічні, організаційні, інформаційні, нормативні параметри діяльності, виходячи на новий щабель розвитку.

Історичні аспекти педагогічної технології

Термін «педагогічна технологія» з'явився в освіті порівняно недавно. Щодо навчального процесу його було вжито у 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі (1842—1923). Однак дискусія з приводу того, чи існує в природі педагогічна технологія як певний інструмент навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер. У ній окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ. Їх опоненти доводять, що педагогічний процес має інструментальний характер. Його мета полягає у вихованні особистості із заздалегідь заданими властивостями.

Одним із перших оприлюднив ідею технологізації навчального процесу видатний чеський мислитель-гуманіст, педагог, громадський діяч Ян-Амос Коменський (1592—1670), стверджуючи, що школа є майстернею, «живою типографією», яка «друкує» людей. Учитель, на його думку, в педагогічному процесі користується тими засобами для виховання й освіти дітей, що й типо-графські працівники, створюючи книгу. Технологія навчального процесу, за переконаннями Я.-А. Коменського, повинна гарантувати позитивний результат навчання. Функціонально вона має бути своєрідною дидактичною машиною, яка, за умови правильного користування нею, забезпечувала б очікуваний результат. Для цього слід чітко окреслити цілі, вміло вибрати засоби, встановити жорсткі правила їх використання. Усе це свідчить, що Я.-А. Коменський розглядав технологізацію як важливий засіб впровадження провідних дидактичних принципів.

Видатний французький філософ і педагог епохи Просвітництва Жан-Жак Руссо (1712—1778) основою розвитку особистості вважав вільне виховання, за якого «дитина живе в радості, самотійно відчуваючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи жагу пізнання». Зважаючи на природу дитини, необхідно відмовитися від встановлених волею вихователя обмежень, відучати дитину від сліпого підкорення цій волі, дотримуватися непорушних природних законів. Внутрішньою мотивацією цього процесу є прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку.

Швейцарський педагог Йоганн-Генріх Песталоцці (1746—1827) актуальним завданням педагогіки вважав створення «механізму освіти», що дасть змогу кожному підготовленому педагогу, який докладе багато власних зусиль, виховати будь-яку дитину.

Концепція розвитку особистості американського гуманіста Карла Роджерса (1902—1987) оснований на протиставленні когнітивного (засвоєння знань, розвиток особистості учня під неухильним контролем педагога) і дослідного (зорієнтованого на особистісний розвиток та емоційну сферу учня) типів навчання. За твердженням Роджерса, особистий досвід самоцінний для учня і тому є єдиним критерієм оцінювання життєвих подій. Учіння, у процесі якого особистість самотійно розвивається, приносить величезне задоволення, вирішально впливаючи на особистість людини.

Австро-німецький філософ і педагог, засновник антропософії Рудольф Штейнер (1861—1925) започаткував індивідуальний підхід до виховання дітей, який ліквідував відокремлене навчання дівчаток і хлопчиків, поділ за соціальними прошарками, ступенем обдарованості і належності до різних віросповідань. Найважливішою проблемою людського мислення Штейнер вважав необхідність «зрозуміти людину як засновану на собі самій вільну особистість». На основі антропософії, яка вивчає людину в тілесному, душевному і духовному аспектах, він створив педагогіку, що охоплює розвиток і саморозвиток цілісної особистості, її здібностей до пізнання, мистецтва, розвитку власних почуттів, моральних задатків і релігійних переживань. Завдання педагога Штейнер вбачав у використанні технологій, що розвивають в особистості здатність до орієнтованих на різноманітність світу суджень і умовисновків. Саме цей принцип було покладено в основу навчання і виховання у першій Вільній вальдорфській школі.

Представники «педагогіки творчості» (Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман) засуджували спроби впливати на неповторну особистість дитини за допомогою технологій. Будучи переконаними, що до кожної особистості дитини необхідно добирати індивідуальні засоби виховання, вони не визнавали ідеї і можливості створення педагогічної технології, яка могла б стати ключем до душі дитини.

На відмові від педагогічної технології як інструменту впливу на дитину ґрунтуються традиції «вільного виховання», які започаткували і розвивали в Росії Лев Толстой (1828—1910), Костянтин Вентцель (1857—1947), Луїза Шлегер (1863—1942) та ін. Вони заперечували можливість «технологізувати» педагогічний процес, пропагували ідею створення особливого дитячого світу, «пробудження душі дитини», прагнення зберегти в людині оригінальність і яскравість дитинства, а успішність чи неуспішність роботи навчального закладу оцінювали не на підставі використовуваних технологій, а зважаючи на творчу спрямованість особистості педагога, на створений ним клімат у процесі навчання й виховання.

У колишньому Радянському Союзі педагогічні технології розглядали як засіб реалізації більшовицької ідеології, що надавало їм відповідної політичної заангажованості, вимагало врахування класових характеристик індивіда у процесі цілеспрямованої діяльності тощо. Зміст інформації свідомо добирали з орієнтацією на виховання комуністичної свідомості й моралі. Тобто педагогічні технології використовувались як засіб формування комуністичного світогляду і поведінки. Політично заангажовані вчені, педагоги-практики активно розпочали процес конструювання адекватних цим завданням технологій.

Однією з перших була створена протягом 20-х років ХХ ст. педологія (грец. *país* (*paídos*) — дитина і *logos* — слово, вчення) — комплексна наука про дитину, яка, за задумом її засновників, мала стати антропологічною базою педагогіки. Саме в наукових працях із педології, заснованих на рефлексології (М. Басов, В. Бехте-рев, О. Ухтомський, С. Шацький), вперше згадано термін «педагогічна технологія». Тоді розповсюджувалося й поняття «педагогічна техніка» — сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Елементами педагогічної технології вважали також уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники. Нормативні педагогічні знання виводили з педології і вибудовували за схемою, згідно з якою конкретні педагогічні впливи повинні відповідати конкретним умовам виховання і віковим особливостям дитини. Педагоги, які сповідували цей підхід, намагалися вивчати побутові, природні,

соціальні й культурні чинники середовища, які зумовлювали розвиток дитини, її генетичні, фізіологічні, психологічні, соціальні характеристики як похідні від соціальних умов життя. З цією метою вони використовували тести, анкети, інтерв'ю, експерименти, життєві спостереження. Збагачення і розвиток життєвих уявлень, входження дітей у світ природи, праці і суспільних відносин сприяли оволодінню ними системою знань, цілісних уявлень, яких не давало і не могло дати навколишнє мікросередовище. Згідно з концептуальним задумом педологів, беручи участь у суспільно корисній праці, змінюючи навколишнє середовище відповідно до здобутих у школі знань, умінь і навичок, діти перетворюють свій ціннісно-емоційний світ, оволодівають соціально значущими видами діяльності. Цей аспект педагогічної технології був високо оцінений відомими зарубіжними вченими (Д. Дьюї, В. Кілпатрік).

У 30-ті роки ХХ ст. розпочалася технологічна революція в освітній системі США. Протягом наступних десятиліть зазнало еволюції тлумачення терміна «педагогічна технологія», що породило дискусію про його сутність, структуру і джерела розвитку. Трансформація його змісту від «технології в освіті» до «технології освіти» охоплює чотири періоди.

1. 1940—1950 рр. У цей час з'явилися і впроваджувались у навчальний процес технічні засоби запису, відтворення звуку та проєкції зображення, термін «технологія в освіті», який протягом наступних років під впливом праць із методики застосування різноманітних технічних засобів навчання модифікувався в термін «педагогічні технології».

2. Середина 50-х — 60-ті роки. Протягом цього періоду педагогічна громадськість активно дискутувала щодо суті поняття «педагогічна технологія», внаслідок чого виокремилось два напрями його тлумачення, а відповідно, і суті педагогічної технології як феномену. Представники одного з них виступали за необхідність застосування аудіовізуальних (лат. *audio* — чую, слухаю і *visualis* — зоровий) засобів і програмованого навчання (*technology in education*), прихильники іншого головним завданням вважали підвищення ефективності організації навчального процесу (*technology of education*), подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки. На цій підставі один напрям був означений як «технічні засоби у навчанні», другий, що виник дещо пізніше, — як «технологія навчання», або «технологія навчального процесу». Тоді у багатьох ви-сокорозвинутих країнах почали видавати спеціальні педагогічні часописи: у США — журнал «Педагогічна технологія» (1961), у Великій Британії (1964), Японії (1965) та Італії (1971) — «Педагогічна технологія і програмоване навчання». У 1967 р. в Англії було створено Національну раду з педагогічної технології, у США — Інститут педагогічної технології. У колишньому Радянському Союзі започатковано дослідження з алгоритмізації навчання (Л. Ланда). Педагогіка і психологія намагалися знайти раціональні для себе зерна в обґрунтованій філософії-сю та соціологією концепції системного підходу в дослідженні соціальних, природних явищ і процесів.

3. 70-ті роки ХХ ст. У системі освіти розпочато модернізацію навчального обладнання і навчальних предметних середовищ як необхідної умови реалізації прогресивних методик і форм навчання. Утверджувалось тлумачення педагогічної технології як вивчення, розроблення та застосування принципів оптимізації навчальної діяльності на основі найновіших досягнень науки і техніки. Завдяки використанню основ інформатики, теорії телекомунікацій (грец. *tele* — далеко і лат. *communicatio* —

зв'язок, повідомлення), педагогічної кваліметрії (галузі педагогічної науки, яка вивчає і реалізує методи кількісного оцінювання якості навчально-виховного процесу), системного аналізу та нових досягнень психолого-педагогічної науки було значно розширено базу педагогічної технології. Тоді ж розпочато підготовку професіональних педагогів-технологів, масове використання таких технічних засобів навчання, як відеомагнітофон, карусельний кадрпроектор, поліекран, електронна дошка, синхронізатори звуку та зображення тощо. Педагогіка почала використовувати можливості безмашинного програмування, набули популярності створені за принципом програмування посібники, зокрема з педагогіки.

4. 80-ті роки ХХ ст. — початок ХХІ ст. На цей період припало створення і розвиток мережі комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів. Динамічно розвиваються програмовані, інтерактивні засоби навчання, тривають різноманітні дослідження теоретичних питань педагогічної технології та шляхів її практичного впровадження.

Запропонована періодизація вибудовується на таких конкретних фактах:

1946 р. — обґрунтування плану аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана США.

1954 р. — обґрунтування ідеї програмованого навчання.

1961 р. — відкриття факультету технології навчання в університеті Південної Кароліни.

1968 р. — розроблення і застосування мови програмування ЛОДО в школі (Масачусетський технологічний інститут США).

1976 р. — створення першого персонального комп'ютера.

1981 р. — застосування у навчанні спеціальних програмованих засобів у дисплейних класах.

1990 р. — використання інтерактивних технологій в освіті.

Історію становлення педагогічної технології певною мірою відтворює така схема: задум упровадити інженерний підхід («інженерна педагогіка») -> технічні засоби в навчальному процесі -> алгоритмізація навчання —> програмоване навчання —> технологічний підхід -> педагогічна технологія (дидактичний аспект) -> поведінкова технологія (аспект виховання). Не всі складові педагогічної технології набули однакового розвитку. Особливо складним є створення технології виховання, хоча й ця галузь має вагомий напрацювання.

У процесі становлення і функціонування педагогічних технологій простежуються певні тенденції та закономірності. Передусім необхідні об'єктивні та суб'єктивні передумови. Наприклад, педагогічні технології, засновані на ідеях «Школи діалогу культур», «імовірнісна педагогіка» могли утвердитися лише внаслідок кризи педагогічної технології, розробленої на ідеях «розвивального навчання».

Загалом, технологія як феномен є важливою складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сфокусованого на розв'язанні важливих проблем буття, синтезом розуму і здібностей людини.

Сутність і особливості педагогічної технології

З визнанням педагогічної технології важливим чинником навчально-виховного процесу не припинялися спроби з'ясування її сутності та особливостей. З одного боку, це спричинено поглибленням наукового і практичного інтересу до педагогічних технологій як засобу підвищення ефективності навчально-виховного процесу, з іншого — розвитком конкретних педагогічних технологій, у процесі якого розкривалися нові

їх універсальні сутнісні дані. Підходи дослідників до визначення поняття «педагогічна технологія» різноманітні. Наприклад, російський учений Борис Ліхачов (1929—1998) розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу. Російський педагог-новатор Ігор Волков тлумачить її як опис системи дій учителя та учнів, які слід виконувати для оптимальної реалізації навчального процесу. Педагог-дослідник П. Москаленко вважає цей феномен послідовним (системно представленим) рядом вказівок, діяльностей і операцій моделювання, реалізації діагностики ефективності, корекції процесу навчання або виховання. Володимир Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу. Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США трактує її як комплексний, інтегрований процес, який включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань. У «Глосарії термінів з технологій освіти» (Париж, ЮНЕСКО) це поняття сформульовано як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого — оптимізація форм освіти.

На думку російського педагога Михайла Кларіна, педагогічна технологія є системною сукупністю і порядком функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей. Російський учений Віталій Сластьонін вбачає в ній закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання. За українською дослідницею Ольгою Козловою, педагогічна технологія є радикальним оновленням інструментальних і методологічних засобів педагогіки і методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки і шкільної практики, набором технологічних процедур, які забезпечують професійну діяльність учителя, — гарантованістю кінцевого результату.

Спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Існує загальноприйняте уявлення про технологію як конструювання навчального процесу за певною схемою, яка відображає ознаки, притаманні й традиційній організації навчального процесу: впорядкованість процесу навчання, мети і оцінювання результатів.

Педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, які застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання. Не менш поширений погляд на неї як на конструкцію, стратегію, алгоритм дій педагога, організацію педагогічної діяльності. Але як би її не розглядали, головне в педагогічній технології — розроблення, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу. Створення нової технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а також не-ефективністю педагогічної діяльності як професійного експромту. Суттєвою

особливістю педагогічної технології є те, що довільним діям вона протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від елемента до елемента.

Потреба в розробленні технологічних конструкцій виникла у зв'язку з ідеєю управління педагогічним процесом. Реалізація її стала можливою на основі системного підходу, що дає змогу порівняти різноманітні педагогічні вміння, які у своїй сукупності гарантують результат.

Розробленню нової технології, як правило, передують нові потреби (цілі) суспільства, наукові відкриття або результати наукових досліджень. Наприклад, виникненню програмованого навчання передували розвиток кібернетики та інформатики, створення електронно-обчислювальної техніки; виникненню й розвитку проблемного навчання — дослідження закономірностей розвитку мислення, вчення російського психолога Льва Виготського (1896—1934) про зону найближчого розвитку. Філософські, психологічні дослідження з проблем людської діяльності прислужилися формуванню діяльнісного підходу в навчанні та обґрунтуванню контекстного навчання, моделюванню професійної діяльності в навчальному процесі.

Процес становлення нової педагогічної технології охоплює такі етапи: виникнення суспільної потреби — фундаментальні дослідження в галузі психології — прикладні психолого-педагогічні дослідження — розроблення нових технологій — відображення новостворених технологій у навчально-програмній та навчально-методичній документації.

В освітній практиці педагогічна технологія може функціонувати на таких рівнях:

1. Загальнопедагогічний рівень функціонування педагогічної технології. Загальнодидактична, загальновишова технологія репрезентує цілісний освітній процес у регіоні, освітньому закладі, на певному рівні навчання чи виховання. У такому вигляді педагогічна технологія тотожна педагогічній системі, оскільки вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу.

2. Предметно-методичний рівень функціонування педагогічної технології. Йдеться про застосування педагогічної технології як окремої методики, тобто як сукупності методів і засобів реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, в діяльності педагога.

3. Локальний (модульний) рівень функціонування педагогічної технології. Зорієнтована на цей рівень педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо).

У зв'язку з цим правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)», оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту.

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

Освітня технологія. Вона відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає у розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів,

організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон України «Про освіту», система безперервної освіти (дошкільний, шкільний, вузівський, поствузівський рівні) та ін.

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

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

— кількість технологічних етапів;

— ступінь технологічності;

— складність технологічності;

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

Важливими теоретичною і практичною проблемами є співвіднесення дидактичних систем і технології навчання. Щодо цього в орієнтації педагогічної свідомості окреслилося такі два напрями:

1. Технологічний напрям організації педагогічного процесу. Спрямований він на ефективність навчання, розроблення критеріїв засвоєння, формування і підсумування оцінювання, подання інформації та етапів її засвоєння, конкретизацію навчальних цілей, корекцію зворотного зв'язку, повне засвоєння знань, умінь і навичок.

2. Гуманістичний напрям організації педагогічного процесу. Прибічники його головною метою своєї діяльності вважають формування і розвиток критичного, творчого мислення.

Перший напрям реалізується за допомогою «технології навчання», другий — за допомогою моделей навчання, передусім дослідницької, комунікативно-діалогової, дискусійної та ігрової. Модель навчання тлумачиться як окреслена схема або план діяльності педагога у навчальному процесі. Її стрижнем є організована вчителем діяльність учнів. Якщо технологічно-орієнтована модель передбачає репродуктивний характер діяльності учнів, то пошукова — продуктивний, пошуковий.

Середовищем реалізації педагогічної технології є технологічний процес.

Технологічний процес — система технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат.

У теорії виховання технологічними процесами є, наприклад, методика колективних творчих справ, методика організації колективу, система виховної роботи тощо, у теорії навчання — система форм і засобів вивчення певної теми навчального курсу,

організація практичних занять з відпрацювання умінь і навичок грамотного письма або розв'язання задач.

На педагогічний результат технологічного процесу впливають рівень майстерності педагога, ступінь розвитку кожної дитини, психологічний клімат у колективі тощо.

У педагогічній технології виокремлюють також технологічні схеми і технологічні карти.

Технологічна схема — умовне зображення технології процесу, поділ його на окремі функціональні елементи і позначення логічних зв'язків між ними.

Таке зображення є необхідною умовою унаочнення процесу, що сприяє його аналізу і ефективному застосуванню.

Технологічна карта — опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій із зазначенням засобів, що використовуються.

Професійне вміння проектувати технологічну карту є одним із інноваційних компонентів професійної діяльності педагога, вершиною його методичної вправності. Ґрунтується воно на добре розвинених рефлексивних здібностях педагога, а за своєю суттю є інтегративним, багатоконпонентним.

Технології максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Структуру технології навчання утворюють:

а) концептуальна основа;

б) змістова частина, яка охоплює:

— постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів;

— зміст навчального матеріалу;

в) процесуальна частина, до складу якої належать такі компоненти:

— організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей;

— методи і форми навчальної діяльності учнів та діяльності викладачів;

— управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей);

— заключна оцінка результатів.

Педагогічній технології притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістова цілісність, соціо- і природодоцільність, інтенсивність усіх процесів.

Оскільки технологія є важливою умовою втілення концепції в практику, закономірно постає питання, а чи не підміняє вона методику. Як відомо, методика обумовлюється окремою дидактикою, яка враховує своєрідність змісту освіти і засобів її засвоєння. За смислом поняття «методика» ширше за поняття «технологія», адже воно включає разом із змістовим інструментальний аспект педагогічного процесу. У межах методики можуть співіснувати різні технології. Отже, методика є окремою теорією, а технологія — алгоритмом її втілення у практику.

Педагогу недостатньо знати методику, він повинен уміти трансформувати знання і вміння, тобто володіти технологією отримання запланованого результату. Суттєвою особливістю педагогічної технології є гарантування кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу.

Останнім часом увійшов у вжиток термін «інноваційна педагогічна технологія». Одні дослідники тлумачать його як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до

одержання очікуваних результатів, інші — як комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення. За іншими підходами до інновацій зараховують не просто створення нових засобів, а й сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. У цьому контексті вважають інноваційними підходи, що перетворюють характер навчання щодо його цільової орієнтації, взаємодії педагога і учнів, їх позиції в навчальному процесі.

Водночас висловлюються думки щодо обмеження використання поняття «технологія» у педагогіці, доцільності функціонування його лише у сфері дидактики, оскільки визначити діагностичну мету чітко і якісно можна лише у навчанні. Нею може бути засвоєння певного обсягу навчального матеріалу, способів дій при підготовці до професійної діяльності тощо. Цей підхід аргументується тим, що якість засвоєного конкретного матеріалу можна легко проконтролювати й оцінити. Значно важче чітко визначити діагностичну мету (наприклад, рівень сформованості певної психологічної, особливо особистісної якості) у вихованні. Тому створити технологію, на думку прибічників цього підходу, неможливо, оскільки не існує системи діагностичних засобів. У процесі виховання можна спиратися лише на розроблені методики і суб'єктивні методи контролю. У зв'язку з цим доцільно, на їх погляд, вести мову лише про «елементи технологізації виховання», використання яких сприяє ефективності виховного процесу.

Сучасна практика виховання перебуває у перехідній стадії — вихователі та вчителі ще не працюють за цілісними науковими технологіями, але вже поступово відходять від замкненого на індивідуальності інтуїтивного розв'язання виховних завдань. Помітна тенденція до впровадження апробованих технологічних знахідок, прагнення до уніфікації та стандартизації вимог.

Виховну технологію не можна ототожнювати з виховним методом. Якісно нові методи, які ґрунтуються на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання й позитивно-емоційного оцінювання, апелюють до самосвідомості, свідомого, творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей, український дослідник Іван Бех кваліфікує як виховні технології особистісної орієнтації.

Класифікація педагогічних технологій

Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає. Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації. Найдосконалішою серед багатьох вважають класифікацію, за якою педагогічні технології згруповано за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками. Відповідно в сукупності педагогічних технологій виокремлено:

1. За рівнем застосування:

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

2. За провідним чинником психічного розвитку:

- біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам);
- соціогенні (переважають соціальні чинники); психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).

3. За філософською основою:

— матеріалістичні та ідеалістичні;

— діалектичні та метафізичні;

— наукові та релігійні;

— гуманістичні й антигуманні;

— антропософські (грец. *anthropos* — людина і *sophia* — мудрість) і теософські (засновані на вченнях про всезагальний абсолют, божественну суть усіх речей);

— вільного виховання та примусу тощо.

4. За науковою концепцією засвоєння досвіду:

— асоціативно-рефлекторні (в основу покладено теорію формування понять);

— біхевіористські (англ. *behaviorism*, від *behavior* — поведінка) (за основу взято теорію научіння);

розвивальні (ґрунтуються на теорії розвитку здібностей);

— сугестивні (засновані на навчюванні);

— нейролінгвістичні (засновані на нейролінгвістичному програмуванні);

— гештальттехнології (нім. *gestalt*; — цілісна форма, образ, структура і ...технологія) та ін. (засновані на психотерапевтичному впливі).

5. За ставленням до дитини:

— авторитарні (засновані на чіткій надмірній регламентації);

— дидактоцентристські (центровані на навчанні);

— особистісно-орієнтовані (гуманно-особистісні, технології співробітництва, технології вільного виховання).

6. За орієнтацією на особистісні структури:

— інформаційні (формування знань, умінь, навичок);

— операційні (формування способів розумових дій);

— емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин);

— технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості);

— евристичні (розвиток творчих здібностей);

— прикладні (формування дієво-практичної сфери) технології.

7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:

— структурно-логічні технології навчання (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів);

— інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);

— ігрові технології (ігрова форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету). В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.;

— комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «вчитель — комп'ютер — учень» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших навчальних програм);

— діалогові технології (пов'язані зі створенням комунікативного середовища,

розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: «учень — учитель», «учитель — автор», «учень — автор» та ін.);

— тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання — тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач).

Педагогі-практики розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Як правило, всі вони зорієнтовані на реалізацію змісту і досягнення мети різнорівневого і різнопрофільного навчання.

Вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії, концепції. Багато педагогічних технологій мають у своїй основі такі концепції засвоєння соціального досвіду:

1) асоціативно-рефлекторне навчання, у межах якого розроблена теорія формування понять;

2) теорія поетапного формування розумових дій, згідно з якою розумовий розвиток (як і засвоєння знань, умінь, навичок) відбувається поетапно, спрямовуючись від «матеріальної» (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план;

3) сугестопедична концепція навчання, яка обґрунтовує комплексне використання у навчальних цілях вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання), що сприяє надзапам'ятовуванню;

4) теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП), що розглядає процес навчання як рух інформації через нервову систему людини;

5) теорії змістового узагальнення, в основу яких покладено гіпотезу про провідну роль теоретичного знання у формуванні інтелекту дитини.

На основі однієї теорії навчання можуть вибудовуватися різні технології. Так, асоціативно-рефлекторна психологічна теорія породила варіантні технології навчання, які по-різному поєднують слово і наочність. Теорія проблемного навчання покладена в основу технологій, що розвивають творчі здібності, пізнавальну активність, інтерес, самостійність особистості. Водночас побудова на одній теорії, концепції кількох технологій навчання не є свідченням їх ідентичності. Вони завжди будуть відрізнятися за кількісними і якісними параметрами. У зв'язку з цим важливо мати цілісну систему засобів опису педагогічних технологій, враховуючи, що кожна з них містить концептуальний, змістовий та процесуальний аспекти.

Головні ознаки педагогічної технології

Будучи наділеною всіма ознаками системи, що типологічно ріднить її з усіма соціальними системами, педагогічна технологія має специфічні сутнісні ознаки, які виокремлюють її як самодостатній неповторний феномен. До таких специфічних сутнісних ознак належать:

— концептуальність (передбачає опору технології на конкретну наукову концепцію або систему уявлень);

— діагностичне визначення цілей і результативності (полягає в гарантованому досягненні цілей, ефективних результатів за оптимальних затрат для досягнення певного стандарту навчання);

— економічність (виражає якість, яка забезпечує резерв навчального часу, оптимізацію праці педагога і досягнення запланованих результатів у найстисліші строки);

— алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість (передбачає легке відтворення конкретної технології будь-яким педагогом у будь-якому освітньому закладі). Кожний етап і прийом роботи повинен обумовлюватися математично точно і передбачати можливість заміни іншим. Керованість пов'язана з можливістю чіткого визначення мети, планування, проєктування педагогічного процесу, поетапної діагностики;

— коригованість (можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі). У цьому плані ознаки коригованості, діагностичного визначення мети і результативності тісно взаємопов'язані і доповнюють одна одну. Система контролю та оцінювання розвитку має забезпечувати щоденну фіксацію динаміки зміни стану навичок, знань, тобто кожна дія педагога повинна обумовлюватися точною діагностикою стану об'єкта;

— візуалізація (характерна для окремих технологій, передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників).

Не позбавлені рації намагання виокремити ще такі ознаки педагогічної технології:

— декомпозиція педагогічного процесу на взаємопов'язані етапи (чим відповіднішим є опис етапу педагогічної технології реальному стану певного процесу, тим вища ймовірність досягнення успіху при її розробленні й реалізації);

— координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення запланованого результату (послідовність і порядок виконання дій повинні базуватися на внутрішній логіці процесу);

— однозначність виконання передбачених процедур і операцій (необхідна умова досягнення адекватних поставлених меті результатів: чим значніші відхилення в діях суб'єкта від приписаних технологією параметрів, тим реальніша і серйозніша небезпека деформувати весь процес і одержати результат, що не відповідає очікуваному).

Будь-яка педагогічна технологія виражає певний концептуальний підхід до освіти, тому для порівняння технологій необхідно дотримуватися універсальної методології її проєктування та експертизи, послуговуючись апробованою системою критеріїв оцінки педагогічних технологій навчання. Параметри цієї системи дають змогу охарактеризувати конкретну педагогічну технологію на етапах її проєктування, функціонування, оцінювання результатів.

До критеріїв оцінювання педагогічної технології на етапі проєктування належать:

— поділ процесу на етапи, дії, операції;

— алгоритмічність (спосіб і послідовність одержання результату, що визначається вихідними даними);

— технологічна послідовність реалізації етапів, виконання дій, операцій;

— управління.

Критерії оцінювання педагогічної технології на етапі функціонування:

— зміст навчання;

— методи навчання;

— система дидактичних засобів;

— організація навчання.

Критерії ефективності результатів застосування педагогічної технології:

— засвоєння знань (глибина, усвідомленість, системність, ціннісно-сміслове

ставлення, дієвість, міцність, самостійність тощо);

— розвиток ціннісних орієнтацій;

— самореалізація вчителя та учня;

— зміна стосунків у педагогічному процесі;

— специфічне мислення (діалектичність, проблемність, аналітичність тощо).

За результатами експертного оцінювання педагогічної технології мають бути з'ясовані такі питання:

1) чи присутній у педагогічній системі, яка підлягає експертизі, технологічний інваріант (незмінна за будь-яких перетворень величина);

2) чи забезпечує педагогічна система, яка претендує на статус технології, гарантований позитивний результат, адекватний задекларованим цілям;

3) чи є педагогічна технологія актуальною, тобто чи сприяє вирішенню конкретних педагогічних проблем і труднощів у практиці навчання й виховання.

Отже, сучасна педагогічна технологія повинна гарантувати досягнення певного рівня навчання й виховання, бути ефективною за результатами, оптимальною щодо термінів впровадження, витрат сил і засобів.

Важливим також є моральний аспект технологізації освіти. Йдеться про «педагогічну чистоту» (О. Пехота), моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність відомих і створюваних педагогічних технологій. Важливо, щоб в основу кожної з них було покладено принципи гуманістичного світогляду, що передбачають формування таких якостей особистості, як усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення і взаємодії педагога та учня, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до думки іншого, інших культур, моральних і духовних цінностей тощо.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає суть технологічності в освіті?

2. Простежте еволюцію поняття «педагогічна технологія».

3. Зробіть порівняльний аналіз різних підходів до розкриття значення поняття «педагогічна технологія».

4. Чи існує зв'язок між технологією і майстерністю?

5. Охарактеризуйте головні ознаки педагогічної технології.

6. Чи згодні ви з твердженням, що будь-яка педагогічна система завжди технологічна?

Думку обґрунтуйте.

7. Визначте спільне і відмінне у поняттях «педагогічна система», «методика», «педагогічна технологія».

8. Обґрунтуйте своє ставлення до проблеми технологізації виховного процесу.

Системні інноваційні педагогічні технології

Системні технології удосконалюють весь педагогічний процес освітнього закладу. Кожна з них має засновану на конкретному філософському вченні теоретичну модель, якій відповідають засоби і методи практичного застосування.

Жодна системна педагогічна технологія не може претендувати на утвердження в усій сфері освіти і, зважаючи на свою унікальність, бути ізольованою від суспільства.

2.1. «Будинок вільної дитини» М. Монтессорі

Педагогіка видатного італійського гуманіста Марії Монтессорі (1870—1952), як справедливо стверджують, «завоювала весь світ». У світовому педагогічному досвіді не було і немає такого органічного поєднання різних :шань, як у розробленій нею технології. Загалом педагогічна система М. Монтессорі репрезентує теорію вільно-і о виховання й сенсуалізму (напряму у теорії пізнання, який визнає відчуття єдиним джерелом знань) у педагогіці. Глибина реалізованих у цій технології теоретичних положень, досконалий методичний і дидактичний інструментарій дають змогу використовувати її у різних педагогічних умовах.

Життєвий шлях М. Монтессорі і розвиток її педагогічної системи

Небагатьом ученим і педагогам пощастило за життя здобути світове визнання і повагу, побачити, як поширюються та реалізуються їхні ідеї. М. Монтессорі належить до таких постатей у світовій педагогіці. Засади Монтессорі-педагогіки реалізують Монтессорі-дитячі садки, Монтессорі-школи. Функціонують вони в країнах Європи, Америки, Азії, Австралії. На початку ХХ ст. такі навчально-виховні заклади діяли і в нашій країні, однак згодом у зв'язку з уніфікацією типів освітніх закладів, програм і методів роботи з дітьми, а також через різку критику теорії Монтессорі за її невідповідність комуністичній ідеології їх було заборонено. На початку 90-х років ХХ ст. вітчизняну Монтессорі-педагогіку відроджено. Нині в окремих дошкільних закладах України, як і Росії та Білорусі, принципи Монтессорі-педагогіки інтегруються з традиційними для вітчизняної педагогіки виховними та освітніми програмами.

Світове визнання технологія М. Монтессорі здобула завдяки гуманістичному підходу до виховання і навчання дітей, вірі у безмежні можливості розвитку дитини, опорі на її самостійність та індивідуальність. Виховна мета цієї технології полягає в розкритті духовного та інтелектуального потенціалу дитини, засобами її досягнення є не зовнішні впливи на особистість, а спеціально сформоване середовище, своєрідна «духовна екологія».

М. Монтессорі народилася 1870 р. неподалік портового міста Анкона, що на Адріатиці, в сім'ї військового. Батьки її були глибоко релігійними людьми, неухильно дотримувалися католицьких правил і звичаїв. У такому дусі виховували і свою єдину дочку.

Шістнадцятилітньою вона вступила до Технічної школи Мікеланджело Буанарроті з наміром здобути професію інженера. Однак невдовзі її інтереси переорієнтувалися на медицину, і Марія стала студенткою медичного факультету університету. На той час це був ризикований вчинок, оскільки вища освіта жінок не схвалювалася. У липні 1896 року М. Монтессорі отримала (перша серед жінок в Італії) диплом доктора терапії та хірургії Римського університету.

Після закінчення університету вона створила спеціальну школу, а згодом і медико-педагогічний інститут для дітей з бідних сімей і сиріт, де розробила і застосувала різноманітний дидактичний матеріал, який пізніше увійшов в історію як «Золотий матеріал» Монтессорі.

За власною методикою М. Монтессорі навчила дітей читати і писати так, що на вступному іспиті до народної школи вони виявили значно кращі результати, ніж діти з нормальних сімей. Це викликало справжню педагогічну сенсацію. Успішність, як вважала Монтессорі, залежить від методів навчання: психічний розвиток занедбаних дітей підтримували і стимулювали, а розвиток дітей із нормальних сімей затримували через відсутність індивідуальних програм навчання.

Розробляючи власну педагогічну систему, М. Монтессорі спиралась на ідеї французьких психіатрів і педагогів Жана-Гаспара Ітара (1775—1838) та Едуарда Сегена (1812—1880), які теоретично обґрунтували і практично довели неабиякі можливості виховання дітей з особливими потребами за допомогою спеціальних вправ. В ідеї Е. Сегена про доцільність застосування у процесі виховання нормально розвинених дітей фізіологічного методу, що ґрунтується на індивідуальному дослідженні дитини, організації виховних прийомів з урахуванням фізіологічних і психологічних явищ, М. Монтессорі побачила потенціал, реалізація якого могла б реформувати школу, виховання загалом.

Вона почала працювати зі звичайними дітьми, становище яких у школах було набагато гіршим, ніж її вихованців. Необхідність послуговування найновішими науковими даними спонукала її до вступу на філософський факультет університету, де вона опанувала проблеми експериментальної психології, дидактику початкової школи, одночасно викладаючи педагогічну антропологію. Результатом цієї праці стала книга «Педагогічна антропологія», в якій Монтессорі підтримує положення свого вчителя, відомого італійського антрополога Джузеппе Серджі про те, що «проводити антропологічні виміри зовсім не означає встановлювати систему педагогіки», а «для відшукування розумних природних методів виховання суттєво необхідно проводити точні та раціональні спостереження над людиною як особистістю, особливо в період до 7 років, оскільки це вік, у якому повинні закладатись основи виховання і культури». Після багаторічних наукових пошуків М. Монтессорі задумалася над створенням системи, яка була б строго індивідуалізованою, давала б змогу педагогові спостерігати за дитиною і вивчати її. Посередником між педагогом і дитиною, за її переконанням, має бути дидактичний матеріал, покликаний пробудити самодіяльність дитини, допомогти їй самовихованню, самонавчанню, саморозвиткові. Зібравши, осмисливши й інтегрувавши компоненти багатьох педагогічних теорій (Р. Перейри, Ж.-Г. Ітара, Е. Сегена, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля та ін.), М. Монтессорі розробила цілісну систему, в якій відсутність, на перший погляд, теоретичної новизни й оригінальності, за багатьох безперечних переваг, є її головною практичною силою.

У 1907 р. М. Монтессорі трапилося нагода застосувати на практиці свою теорію та результати перших спостережень і дослідів. Генеральний директор Римської домобудівної асоціації, талановитий інженер Едуардо Таламо, наважившись на соціальний експеримент, запропонував їй відкрити в реконструйованих Асоціацією будинках новий тип дошкільного закладу — денний притулок, школу для малюків. Створений «Будинок дитини» М. Монтессорі використала як своєрідний експериментальний майданчик. Спеціальне середовище в ньому стимулювало природний розвиток дітей. Навчалися вони з 9 до 16 год., а їхні заняття поєднували вільні ігри з

молитвами, різноманітну пізнавальну діяльність — зі співами. Все в школі було зорієнтовано на те, щоб привчити дитину до самостійності, сприяти її різнобічному вдосконаленню, допомогти їй організувати свою діяльність, реалізувати свою природу. Не визнаючи класно-урочної системи, М. Монтезорі змінила інтер'єр приміщень, у яких навчалися діти. Переставляти відповідно до своїх потреб легкі переносні столики, маленькі стільчики й крісла могла навіть трирічна дитина. Різновікові Монтезорі-групи об'єднували вихованців від двох з половиною до шести років. Кожен із них вчився працювати наодинці або разом з іншими. Цей вибір дитина робила сама, дотримуючись основних правил групи і спонукаючи до цього інших. Новачкам допомагали старші, досвідченіші. Здобувши згодом навчальні навички, вони вже допомагали тим, хто цього потребував. Так малюки вчилися поводитися у товаристві різних людей, тобто набували навичок соціальної поведінки.

За таких умов у дітей швидко з'являвся довірливий, внутрішній інтерес до занять, що й було метою їх виховання. Цей досвід М. Монтезорі виклала в книзі «Метод наукової педагогіки, застосований до дитячого виховання у Будинках дитини» (1909). Через кілька років стало зрозуміло, що її соціально-педагогічний експеримент завершився великим заслуженим успіхом.

Популярність нової педагогічної системи ширилася за межі Італії. Щоб ознайомитися з нею, до Риму прибували вихователі, вчителі з Іспанії, Голландії, Англії, Швеції.

Педагогічні ідеї М. Монтезорі стрімко здобували прихильників у різних країнах. Багатьох із них у 20—40-ві роки вона відвідувала особисто, організовуючи там з феноменальним успіхом лекції й демонстраційні заняття. Всюди створювались дитячі заклади, які працювали за системою Монтезорі. Її педагогіка не знала державних, національних і релігійних кордонів. Серед друзів М. Монтезорі були австрійський психіатр, психолог Зігмунд Фрейд (1856—1939), американський філософ, психолог і педагог Джон Дьюї (1859—1932), швейцарський філософ, психолог Жан Піаже (1896—1980), американський винахідник у сфері техніки Томас Едісон (1847—1931) та ін.

Немало прихильників здобула педагогічна система М. Монтезорі й серед вітчизняних спеціалістів, які започаткували суспільне дошкільне виховання в Україні. Найактивнішими і найпослідовнішими серед них були О. Дорошенкова, Н. Лубенець, С. Русова. Ідеї Монтезорі пропагував журнал «Дошкільне виховання», що виходив друком у Києві. У 1915 р. побачила світ книга ініціатора створення і керівника київського Товариства народних дитячих будинків Наталії Лубенець (1877—1943) «Фребель і Монтезорі», яка зазначала, що «праці Монтезорі становлять еру в історії дошкільного виховання і доводять, що це — найважливіше і найшляхетніше завдання, яке потребує інтелігентності та великої душі». Автор першої концепції національного дитячого садка в Україні Софія Русова (1856—1940) майже у кожному розділі книги «Дошкільне виховання» (1918) апелювала до авторитету Монтезорі. Високо оцінювала вона «уроки номенклатури», які «готують дитину до абстрактного думання», «новий дитячий садок», як і головні принципи її педагогічної системи. Поділяла Русова погляди М. Монтезорі на педагога як на уважного спостерігача і вдумливого дослідника дитячої душі.

Протягом 20—30-х років ХХ ст. багато навчально-виховних установ України широко застосовували елементи технології М. Монтезорі.

Противник насильства і тоталітаризму, глибоко релігійна людина, М. Монтезорі після встановлення фашистської диктатури Беніто Муссоліні (1883—1945) була змушена

виїхати з Італії. Перебуваючи в Індії під час Другої світової війни, вона вивчала східну мудрість, заснувала індійський Монтессорі-рух, який швидко набув там великої популярності. Він дотепер має багато прихильників. Повернувшись після війни до Європи, вона читала лекції на започаткованих в Італії у 1913 р. міжнародних навчальних курсах. З часом їх було організовано в Іспанії, Бельгії, Голландії, Англії, на Цейлоні.

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

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

Життя М. Монтессорі обірвалося в 1952 р. у Голландії, однак її ідеї популярні й нині. У світі існують десятки тисяч шкіл Монтессорі (дитячих садків, початкових шкіл, гімназій, ліцеїв), у деяких університетах та інститутах є відділення, які готують Монтессорі-вчителів.

У США, Голландії налагоджено випуск дидактичного матеріалу Монтессорі. З 1929 р. діє Міжнародна асоціація Монтессорі (ssociation Montessori International — АМІ), президентом якої до 1952 р. була М. Монтессорі. У 1993 р. було створено Міждержавну альтернативну Монтессорі-асоціацію (МАМА), що об'єднала учених, педагогів-практиків України, Росії, Білорусі, Казахстану, які вивчають і застосовують її технологію.

Усе це підтверджує слова російської послідовниці педагогіки М. Монтессорі Юлії Фаусек (1863—1943), яка у 1924 р. писала: «Настане час, коли школи Монтессорі відкриють мережею всю Європу... Немає більш інтернаціонального методу виховання дітей, ніж метод Монтессорі. Найрізніші діти найрізніших країн у виявах свого інтелектуального розвитку є дітьми однієї нації — дітьми мислячого людства».

Концептуальні засади педагогічної технології «Будинок вільної дитини»

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

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

1) навколишнє підготовлене середовище і вправи для розвитку моторики, сенсорики

(лат. *sensus* — відчуття) та інтелекту;

2) педагог, який створює, готує розвивальне середовище.

Філософія виховання М. Монтесорі заснована на власних спостереженнях за дітьми, гуманістичних традиціях Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, які визнавали особливу значущість вродженого потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові. Своєрідність педагогічної філософії М. Монтесорі полягає в тому, що дитинство, на її погляд, є не просто періодом життя, а іншим полюсом природи людини і що дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від нього.

М. Монтесорі вірила у безмежні можливості дитини, яка «вступає до світу, щоб відновити людство», вважала, що дитина володіє унікальною здатністю до самобудівництва. Аналізуючи цей феномен, вона дійшла висновку, що ще до народження дитина має в собі духовний зародок — модель власного психічного розвитку, який, будучи вродженою її психічною сутністю, виявляє себе лише у процесі розвитку.

Не менш важливу роль відіграє в її розвитку всотуючий розум — здатність дитини вчитися, прагнення до навчання, реалізація яких забезпечується сприятливим навколишнім середовищем. Дитина здатна сприйняти і засвоїти будь-які об'єкти середовища (як предметного, так і соціального), наприклад просторові й часові зв'язки, соціокультурні особливості, відносини між людьми тощо. Функціонування цієї здатності обмежене в часі, але цього часу достатньо, щоб дитина отримала необхідний обсяг знань про навколишній світ. Усе це відбувається з нею на підсвідомому рівні, за участю всотуючого розуму, притаманного лише дітям дошкільного віку. Тому дорослі повинні створити для дитини таке середовище, в якому вона могла б знайти все необхідне й корисне для свого розвитку, отримати різноманітні сенсорні (чуттєві) враження, «всмоктати» правильну мову, соціально прийнятні способи емоційного реагування, раціональної діяльності з предметами, зразки позитивної соціальної поведінки. У процесі розвитку розум дитини поступово трансформується в розум дорослого. Стаючи свідомою істотою («людиною розумною»), дитина втрачає унікальну здатність мислити природно і без зусиль абсорбувати (поглинати) знання про зовнішній світ. Безсвідоме сприймання дитини дошкільного віку і свідому інтелектуальну діяльність дорослого М. Монтесорі ілюструє відмінностями між засвоєнням дитиною рідної мови та вивченням іноземної мови дорослим.

З огляду на цю здатність дитини М. Монтесорі виокремлює тимчасові фази (сенситивні періоди) її особливої сприйнятливості до конкретних аспектів навколишнього середовища. Відповідність кожного такого періоду атрибутам середовища забезпечує необхідну ефективність виховання та навчання. Знаючи про ці періоди, дорослі повинні передбачати їх настання, відповідно готуючи навколишнє середовище, засоби навчання, яких дитина об'єктивно потребує на конкретний момент. Важливо також аналізувати симптоми кожного періоду для оцінювання актуального розвитку дитини.

Сенситивні періоди універсальні, тобто виникають у процесі розвитку всіх дітей, незалежно від раси, національності, соціального походження, геополітичних і культурних відмінностей тощо. Водночас вони є індивідуальними, оскільки час їх настання, тривалість і динаміка можуть бути різними у конкретних дітей, хоч існують приблизні середньостатистичні межі кожного з них:

— сенситивний період розвитку мовлення (0—6 років);

— сенситивний період сприйняття порядку (0—3);

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

Їх внутрішній структурі властиві повільний початок, етап максимальної інтенсивності й поступовий спад відповідної сприйнятливості.

Філософські погляди М. Монтесорі базуються на космічній теорії, згідно з якою все у світі (рослини, тварини, людина) існує та діє відповідно до космічного плану розвитку Всесвіту. Смысл життя, за її твердженням, полягає не в тому, щоб «досягти досконалості на безмежному шляху прогресу», а в тому, щоб «вплинути на навколишнє середовище і досягти в ньому певної мети».

Людина виконує в природі перетворювальну функцію, залишаючи на землі слід свого існування. Людський розум став майже всемогутнім способом проникнення у найпотаємніші глибини життя. Однак аж до ХХ ст. людина не усвідомлювала свого призначення і реалізовувала своє космічне завдання, як і тварини, несвідомо. Створена нею «надприрода» може легко вийти з-під контролю і спричинити жахливі екологічні катастрофи. Людство повинно осмислити своє космічне завдання, усвідомити свою єдність перед небезпеками соціальних негараздів, війн і виробити «вселенську свідомість», побудувавши єдине гармонійне суспільство. На думку М. Монтесорі, досягти цього можна через виховання. Стратегія нового виховання повинна ґрунтуватися на законах, які обумовлюють становлення і розвиток людини, і реалізувати всі її потенційні енергії. На вивченні життя людини має зосередитись і наука. У цьому контексті особлива роль належить психології, покликаний на основі пізнання психічних процесів допомагати людині в її бутті.

Педагогіка М. Монтесорі не протиставляє особистостей педагога і дитини, вважаючи їх рівноцінними у вихованні. Такий підхід єднає її з гуманістичними традиціями української етнопедагогіки і сучасними концепціями навчання та виховання. Важливо, щоб педагог був особистістю, яка постійно розвивається, володіє вміннями самодослідження і бачення дитини в розвитку. В процесі підготовки педагога необхідно виховати в нього інтерес до людини і вміння бачити в кожній дитині неповторну та унікальну особистість, спостерігати процес розвитку дитини, навчити створювати розвивальне середовище і підтримувати зв'язок між ним і дитиною, бути привабливим зовні, цікавим для вихованців, «життєво важливою частиною світу дитини». Педагог також повинен уміти залучити до співпраці батьків, оскільки дитина є членом сім'ї, а не ізольованою особистістю. Все це необхідне йому для того, щоб дієво допомагати дитині в саморозвитку. Здатність «вникати в секрет дитинства», знати, любити дитину і вміти служити їй «згідно із законами вищої справедливості», за переконанням М. Монтесорі, є головною місією педагога.

Особливості змісту педагогічної технології «Будинок вільної дитини»

Центральне місце у педагогічній технології М. Монтесорі належить дидактичному матеріалу, який є важливим засобом становлення фізичних і психічних функцій дитини, розвитку її творчості, уваги, волі, навчання письма та елементарної математики. Головну його цінність М. Монтесорі вбачала у сприянні впорядкуванню попереднього досвіду дитини. Матеріал не лише знайомить дитину з предметами та їх ознаками (якостями), а й дає їй змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Його

привабливість розвиває інтерес до речей і дій з ними, прагнення до самостійної діяльності. Допомога педагога при цьому незначна, а керівництво діяльністю дитини є опосередкованим.

Дидактичний матеріал М. Монтесорі не вважають навчальним обладнанням у загальноприйнятому розумінні, оскільки його головна мета полягає не в навчанні дітей навичок і передаванні їм знань через правильне використання, а в тому, щоб допомогти самобудівництву, духовному розвитку дитини. Дидактичний матеріал є зовнішнім стимулом, що привертає увагу дітей, ініціює процес їхнього зосередження. Запропонувавши матеріали, які привертати б дитячу увагу, педагог зможе надати дитині свободу, необхідну для її розвитку.

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

Діти, здатні до самовиховання, дуже чутливі до своїх внутрішніх потреб. У зв'язку з цим важливо, щоб підібрані засоби відповідали їх певним потребам, а також викликали «довільний розвиток внутрішньої енергії дитини». У кожному сенситивному періоді домінує певна потреба, яка стимулює активність дитини щодо її задоволення. Педагог повинен знаходити предмети для вивчення дитиною в різні вікові періоди розвитку, передбачати відповідно до сенситивних періодів програми навчання.

Робота з Монтесорі-матеріалами дає дітям змогу самостійно визначати помилки, усувати їх, відновлюючи порушений порядок. Ці матеріали мають різний ступінь складності. Дитина займається з кожним із них стільки, скільки їй цікаво, а згодом приступає до складнішого. Важливо, щоб вона мала змогу вільно вправлятися з матеріалом, що є суттєвою умовою формування її особистісної незалежності. Не варто побоюватися, що, працюючи тривалий час із одним матеріалом, дитина відстане в іншому. Приступаючи з належно сформованими навичками до іншого матеріалу, вона швидше досягне успіху.

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

Самодіяльність, вільний вибір матеріалу, вдосконалення методів роботи сприяють розвитку організаційних можливостей дитини. Адже вона вчиться самостійно планувати, розподіляти, узгоджувати, виконувати домовленості, працювати разом з іншими, тобто поводити себе диференційовано (по-різному, неоднаково), ефективно і цілеспрямовано.

Дидактичний матеріал Монтесорі опосередковано готує дитину до майбутнього учіння. Він не навчає письма — письмом, читання — читанням, малювання — малюванням, а надає дитині змогу самостійно «скласти з елементів» ці складні дії, причому кожну — у свій час, відповідно до сенситивного періоду. Наприклад, опосе-

редкована підготовка дитини до письма передбачає оволодіння «елементами», втіленими в конкретних Мон-тессорі-матеріалах, які не мають прямої мети готувати дитину до письма. Однак сукупно вони забезпечують необхідний рівень інтелектуальної та моторної готовності до письма. Цьому сприяє робота з блоками циліндрів (координація рухів трьох пальців руки, що беруть участь у письмі), робота з металічними вкладками (обведення олівцем, штрихування контурів), звукові ігри, робота з буквами з піщаного паперу, що розвиває м'язову пам'ять на зразки букв, тощо. У процесі непрямой підготовки дитина переживає успіх, розвиває впевненість у собі, ініціативність. Маючи змогу самостійно «скласти з елементів» нове вміння, дитина переживає незрівнянне радісне почуття, що супроводжує її успіхи у пізнанні світу. Так відбуваються її кроки з пізнаного в непізнане, із зробленого — у ще не зроблене.

Користування Монтессорі-матеріалами має бути підпорядковане таким основним правилам:

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

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

Основний урок розглядають як «певне враження від контакту із зовнішнім світом». Щоб цей контакт був чітким і зрозумілим, педагог повинен досконало вивчити всі Монтессорі-матеріали і заздалегідь обрати найефективніший спосіб презентації нової вправи.

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

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

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

Забезпечення свободи дитини можливе за дотримання таких умов:

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

Основним на такому уроці є метод спостереження, який передбачає свободу і

самотійність вихованця. Завдяки цьому реалізується один із найважливіших принципів педагогіки Монтесорі: «допоможи мені зробити це самому». Він означає, що дорослий не вчить дитину, а допомагає їй освоювати навколишній світ. Якщо поведінка дитини переконає педагога, що момент для презентації обраний неправильно, необхідно відкласти матеріал і дочекатися сприятливішого часу.

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

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

Упевнившись, що дитина засвоїла ідею, педагог репрезентує той самий матеріал, але як вираження нової ідеї. Це реалізується у формі індивідуальних уроків — уроків номенклатури, на яких закріплюють навички роботи та ознайомлюють з новими поняттями. Такий урок має три ступені:

1. Асоціація сенсорного сприйняття предмета з його назвою. Суть етапу полягає у встановленні педагогом зв'язку між предметом або ознакою і його назвою. Монтесорі-вчитель називає дитині предмети, властивості або кількості: «Це...» Нові терміни бажано повторити кілька разів, залучаючи при цьому слухове, зорове, тактильне (пов'язане з відчуттям дотику), стереогностичне (стосується пізнання об'ємних фігур та їх просторових відношень) сприймання дитини, її баричне (пов'язане з атмосферним тиском) відчуття, мускульну пам'ять. Наприклад, при запам'ятовуванні назв геометричних тіл педагог показує, як їх обмацують з усіх боків двома руками, дає їх по черзі дитині, щоб та повторила дії, і називає їх: «Це куля. Це куб. Це конус». Знайомлячи з назвами кольорів, він промовляє і вказує на відповідну табличку: «Це зелений. Це білий. Це фіолетовий».

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

Перший і другий ступені сприяють збагаченню пасивного словника дитини.

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

Педагогіка М. Монтесорі має глибоко продуману і добре відпрацьовану технологію. Допомога саморозвитку дитини дошкільного віку здійснюється через диференційовану систему матеріалів, що належать до таких навчальних розділів: матеріали для вправ у

повсякденному житті та вироблення навичок соціальної поведінки; матеріали для вправ на розвиток сенсорики; матеріали для вправ на розвиток мовлення, навичок письма, читання, математичних уявлень; матеріали для вправ із розділу «Космічне виховання». Така різноманітність матеріалів породжує необхідність встановлення чіткої послідовності їх презентації.

Матеріал для вправ у повсякденному житті та вироблення навичок соціальної поведінки. З таких вправ повинна розпочинатися презентація використання нового матеріалу, оскільки вони мають прості й чіткі цілі. Дитина вже бачила, як виконували ці дії дорослі вдома, і їй хочеться їх повторити. Її наслідування має інтелектуальний характер, оскільки воно засноване на попередніх спостереженнях і знаннях. Вправи повинні стосуватися найближчого оточення дитини, її культури, тому неможливо скласти стійкий перелік необхідних для них матеріалів. Хоча вправи орієнтовані на формування різних навичок і умінь (помити стіл, допомогти зашнурувати черевик товаришеві, поставити у вазу квіти тощо), це не є самоціллю. Завдяки їм у повсякденному житті дитина стає незалежною від дорослих, самостійною, а це посилює почуття власної гідності, самоцінності; у неї формується вміння співвідносити свої дії й володіти собою; розвивається почуття відповідальності, організованість; засвоюються і вдосконалюються моделі соціальної поведінки; реалізується потреба у руховій активності; формується внутрішній духовний склад. Виконання цих вправ готує дитину до складніших завдань, стимулює її емоційний, соціальний та інтелектуальний розвиток.

Вправи у повсякденному житті поділяють на такі види:

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

— піклування про себе (миття рук, чищення взуття, застібання й розстібання гудзиків, зміюк, кнопок та інші види догляду за собою);

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

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

— особливі вправи для розвитку координації рухів (ходіння по лінії та вправи в тиші).

Вправи у повсякденному житті, на думку М. Монтесорі, є координованою активністю майже такого порядку, як бігання, стрибання; вони дають мету цим простим рухам. Умови підготовленого середовища налаштовують на активність, унаслідок чого дитина постійно без втоми вдосконалює свої рухи, набуває грації і спритності. Такі вправи враховують природні імпульси особливих періодів дитинства. Вони спрямовані на адаптацію дитини до навколишнього середовища, що разом із ефективним функціонуванням у ньому є найголовнішою суттю правильного виховання. Мета

навчання досягається не тоді, коли дитина слухає пояснення, а коли вона набуває власного досвіду в певному середовищі. Тому завдання педагога полягає не в поясненні матеріалу, що вивчається, а в формуванні в дитини мотивів культурної діяльності у спеціально підготовленому середовищі.

Сукупно вправи у повсякденному житті створюють широкі можливості для оволодіння дітьми різними видами повсякденної діяльності.

Виконання дій кожної вправи має відбуватися в певному порядку, інакше важко буде досягти бажаного результату. Наприклад, якщо спробувати спочатку «намилити» білизну сухим милом, а потім принести води й намочити її, то вона не стане чистішою. Для ефективного навчання дитини таких «складних» видів діяльності М. Монтесорі пропонує здійснити аксіологічний аналіз — спочатку проаналізувати їх і розчленувати на «простіші», а потім продемонструвати -«складну» дію як послідовність елементарних кроків.

*Аксіологічний (грец. *axios* — цінний і *Iogos* — слово, вчення) аналіз — членування загального процесу на окремі самоцінні дії (кроки).*

М. Монтесорі зазначала, що кожна складна дія має послідовні, але дуже відмінні один від одного етапи. Аналіз рухів полягає в тому, щоб спробувати розпізнати ці послідовні кроки, а потім точно й ізольовано виконати їх, тобто кожен рух (крок) повинен бути самостійним і завершеним. Разом вони утворюють неперервну процесуальну лінію.

Усе це означає, що під час презентації педагог демонструє дитині алгоритм конкретної вправи, який вона повинна засвоїти на підсвідомому рівні. Нерідко ця «складна» діяльність, що потребує виконання багатьох дій, передбачає тренування окремих умінь (переливання води є спочатку самостійною вправою, а пізніше — складовим елементом миття посуду, фруктів і овочів тощо). Якщо дитина освоїла, наприклад, спосіб миття рук у тазу з водою, вона повинна вміти прибрати за собою: помити тазик, ретельно витерти стіл та інші предмети, замінити рушник і ганчірку. Завдяки цьому більш прості й короткі алгоритми або їх окремі ланки (послідовності дій) стають частинами складніших алгоритмів.

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

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

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

3) вільна й самостійна діяльність дітей у спеціально організованому середовищі. У цьому разі вихователь

надає дітям право вибору діяльності, займаючи позицію спостерігача. Цю форму організації дитячої діяльності М. Монтесорі вважала найпродуктивнішою. Позиція спостерігача полягає в тому, що педагог не організовує діяльність дітей у традиційному розумінні, а прогнозує її. Переконавшись, що діти чимось зацікавились, ускладнює завдання, добираючи необхідний матеріал.

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

Матеріали для вправ на розвиток сенсорики (сенсорні матеріали). їх метою є

виховання і вдосконалення відчуттів: зору, слуху, смаку, нюху, тактильного, баричного і термічного відчуттів. Чуттєве сприймання М. Монтезорі вважала основою розумового і морального життя. Розроблені нею сенсорні матеріали унікальні щодо розвитку всіх сфер відчуттів. Вони вчать слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу предметів, якості матеріалів тощо. Диференційоване вдосконалення вміння усвідомлено сприймати такі відчуття сприяє виробленню в дитини уміння сконцентруватися на якомусь одному з них, тобто керувати своїми емоціями і пізнавати світ у всій різноманітності.

Запропонована М. Монтезорі технологія саморозвитку передбачає ретельне вивчення фізичного і психічного розвитку дитини. В основу такого вивчення, а відповідно і виховання дітей, покладено так звану сенсорну культуру — культуру сприйняття зовнішнього світу. Таке виховання має дві мети: біологічну, яка допомагає полегшити природний розвиток особистості, і соціальну, що дає змогу підготувати особистість до повноцінного життя у навколишньому середовищі.

Користуватися сенсорними матеріалами дитина починає у трирічному віці. Спершу їй пропонують дерев'яні блоки з вкладними циліндрами, розміри яких змінюються у певній послідовності. Дитина може маніпулювати циліндрами, виймаючи їх з отворів за допомогою невеликої кнопки зверху. Такі кнопки мають дерев'яні плоскі фігури з ботанічного та геометричного комодів (ящиків та шафок з матеріалами для вивчення рослин і геометричних фігур), різноманітні географічні пазле-карти (англ. риггіе — гра на витримку) — карти, поділені на частини за різними ознаками: координатами країн, материків тощо, робота з якими розвиває дрібну моторику (тонкі рухи) руки. Серед сенсорних матеріалів є Рожева вежа (сприяє засвоєнню понять «великий», «маленький», розвитку окоміру), Коричнева драбина (формує уявлення про поняття «товстий», «тонкий», розвиває окомір), Червоні штанги (для засвоєння понять «довгий», «короткий», розвитку окоміру), таблички з піщаного паперу (сприяють розвитку тактильного відчуття, розвитку дрібної моторики, підготовці до письма), слухові й смакові коробочки (відповідно для розвитку слухових і смакових відчуттів), геометричні тіла (для ознайомлення дитини з науковими назвами та ознаками об'ємних тіл) та ін.

Матеріали для вправ на розвиток мовлення, навичок письма, читання, математичних уявлень. Природним продовженням процесу виховання органів чуття є академічні матеріали, що використовуються для початкового навчання мовлення, письма і читання, математики. У створенні їх враховано знання і конструкції, які дитина здобула під час попередніх дій на конкретному сенсорному рівні. Головна мета цих матеріалів полягає не в накопиченні кількості знань, а в реалізації потреби вчитись і розвивати свої сили. Використання їх дає дитині змогу підготуватися до сприймання більш абстрактних знань.

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

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

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

Метою космічного виховання є формування в дітей цілісного сприйняття картини світу, усвідомлення відповідальності за перетворення, що здійснює людство на землі та в космосі. М. Монтессорі розуміла необхідність зберігати й підтримувати дитяче сприймання світу як єдиного цілого, доводячи, що вже у дошкільному віці дитина має здобути різноманітні знання про навколишній світ: «У вихованні ми повинні торкатися не стільки науки, скільки інтересу до Людства і його культури... Саме культура — всезагальний акцент, здатний об'єднати розум усіх людей в одну гармонію, до якої ми спрямовуємо космічне виховання».

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

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

Багато матеріалів у розвивальному середовищі Монтессорі-закладів дають змогу

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

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

І в лабораторії, і працюючи з іншими дидактичними матеріалами, у спілкуванні діти здійснюють багато відкриттів для себе. Це дає змогу педагогу відстежити рівень розвитку кожної дитини і вдосконалення її навичок соціальної поведінки.

Отже, дидактичні матеріали і посібники М. Мон-тессорі допомагають дітям через спостереження і самостійну діяльність відчувати себе частиною природи, культури і людського суспільства, розвинути інтерес до пізнання світу, реалізувати свої знання на практиці. Вихованці Монтезорі-шкіл легко спілкуються з людьми і вільно долають конфліктні ситуації, уміють робити вибір і приймати рішення в різних життєвих ситуаціях. Освітня парадигма ХХІ ст. націлена на пошук такої системи освіти, яка вчила б людину жити й діяти відповідно до універсальних законів Природи і Космосу. Діяльність громадянина постіндустріальної цивілізації потрібно спрямувати на збереження життя. В цьому сенсі педагогічні ідеї М. Монтезорі набувають особливої актуальності. Вони мають увійти до активного арсеналу гуманізації навчально-виховних закладів як складова частина проблеми культивування у людини ноо-сферної свідомості.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає своєрідність і привабливість ідей і технології М. Монтезорі?
2. Розкрийте сутність понять «духовний зародок», «всотуючий розум», «здатність до самобудівництва».
3. Охарактеризуйте сенситивні періоди розвитку (за М. Монтезорі).
4. З'ясуйте суть феномену «підготовлене середовище».
5. Яку роль відведено педагогу в технології М. Монтезорі?
6. Розкрийте особливості використання дидактичного матеріалу М. Монтезорі.
7. Прокоментуйте твердження М. Монтезорі: «Дитина сама знає основні шляхи до саморозкриття особистості. Головне — не заважати їй у цьому».

2.2. «Йєна-план-школа» П. Петерсена

У першій половині ХХ ст. заявила про себе нова педагогічна технологія «Йєна-план», а згодом у європейській педагогіці розгорнувся рух, що об'єднав колективи початкових шкіл і дитячих садків, які використовували у своїй роботі технологію відомого німецького педагога, професора Йєнського університету Петера Петерсена (1884—1952).

Із біографії П. Петерсена

П. Петерсен народився 26 червня 1884 року неподалік від м. Фленсбург (Німеччина) в родині селянина. Закінчивши двокласну сільську школу і гімназію у Фленсбурзі, він почав вивчати філософію, історію, психологію, теологію, англійську мову та

економіку. Петерсен слухав лекції таких учених, як Вільгельм Вундт (1832—1920), Карл Лампрехт, Нобелівський лауреат Рудольф Ейкен. У жовтні 1908 року він захистив у Йєнському університеті дисертацію на тему «Ідея розвитку у філософії Вундта».

З 1909 р. П. Петерсен почав працювати викладачем старших класів Лейпцизької гімназії, невдовзі перейшов до школи з підготовки наукових кадрів у Гамбурзі, де працював протягом 10 років. У цей період розпочав активну участь у русі за реформування школи. У 1911 р. він висловив у пресі й публічних виступах свої погляди на проблеми естетичного виховання, організації трудової школи і виховних закладів сільськогосподарського типу, а також на проблеми експериментальної психології. Водночас співпрацював у німецькій спілці «За шкільну реформу», здійснював педагогічну та організаційну роботу за завданням «Німецького комітету з виховання та освіти», організовував курси з педагогіки та психології для гамбурзьких учителів, працював у Інституті молоді.

У 1920 р. Петерсен увійшов до ради реальної школи у Вінтерхуде (район м. Гамбурга), а пізніше керував нею і невдовзі реформував спочатку в новий тип «німецької середньої школи», а потім у «шкільне товариство» під назвою «Вінтерхуде», яке об'єднало кілька шкіл. Багато зусиль він доклав для залучення батьків до роботи товариства, що мало на меті полегшити дітям перехід від початкової до середньої школи та адаптацію в житті.

Через три роки очолив кафедру педагогіки Йєнського університету, наукова школа якої була відома своїми багатими традиціями і базувалась на ідеях німецького філософа, психолога і педагога Йоганна-Фрідріха Гербарта (1776—1841). Завдяки успішним публічним виступам, публікаціям у пресі та практичній діяльності Петерсен здобув авторитет як учений реформаторського напрямку. Своєю метою він вважав створення «вільної від ілюзій», побудованої на філософській основі педагогіки, яка спрямувала б процес освіти, стала «суспільно-соціальною» наукою, що базується на ідеї народності.

У 20-ті роки Петерсен розгорнув інтенсивну лекторську діяльність, багато подорожував, установлюючи наукові контакти з колегами-однодумцями. Особливо плідними були для нього поїздки до США (1928) та Чилі (1929). Він вступив до міжнародної спілки «За оновлення освіти», брав участь у всесвітніх конгресах. Серед його друзів — видатні реформатори школи Жан-Овід Декролі (1871—1932), Джон та Елен Дьюї, Вільям Кілпатрік (1871—1965) та ін. Петерсен підтримував наукові зв'язки з педагогами Швеції, Данії, Греції, Англії, Франції, Польщі, Болгарії, країн Америки, цікавився проблемами радянської школи. Неабиякої популярності набули його книги «Йєна-план-школа», «Загальна педагогіка», «Педагогічні дослідження».

Після Другої світової війни він заснував соціально-педагогічний факультет, яким керував до 1948 р. Одночасно докладав багато зусиль для відкриття міжнародного університету в м. Бремені, працював над реалізацією оригінальних ідей щодо створення «автономної від суспільства» педагогіки. У 1948 р. Петерсену запропонували очолити Йєнський університет, однак з огляду на вік і здоров'я він відмовився. 21 березня 1952 року П. Петерсена не стало.

У сучасній Німеччині педагогіка П. Петерсена переживає друге народження. Ще у 1980 р. при університеті м. Тессена було відкрито науковий центр із вивчення та впровадження в практику ідей видатного педагога. Перевидаються його праці (книгу «Йєна-план-школа» на кордоном видавали понад 60 разів). Проводяться дослідження

сучасних проблем школи з точки зору педагогічної концепції П. Петерсена.

Концептуальні засади педагогічної технології «Йена-план»

Доленосним моментом у житті П. Петерсена була його участь у 1927 р. в роботі IV Міжнародного конгресу “Всесвітнього союзу за оновлення освіти» в Локарно (Швейцарія), на якому він представив педагогічній громаді своєї країни свою оригінальну концепцію школи — «Йена-план». Вона відразу привернула увагу педагогів, сколихнула бурхливі дискусії у багатьох європейських країнах. Водночас розпочалося створення дитячих садків, шкіл, що працювали за цією програмою. Це, однак, не завадило міністру освіти Тюрингії, яка перебувала у складі тодішньої НДР, заборонити своїм наказом (1950) рух «Йена-плану» як «реакційний і політично дуже небезпечний». Таке рішення було прийнято з ідеологічних міркувань, передусім тому, що цей рух почав набирати сили у ФРН, активно відкривалися школи та дитячі садки подібного типу в Голландії.

Концептуально педагогічна технологія П. Петерсена була протиставленням традиційній школі з її класно-урочною системою, жорсткою регламентацією режиму дня, дисципліною, субординацією у взаєминах між учнями та вчителями. Вона спиралася на виховну общину, сформовану на засадах поваги до особистості дитини, поєднання свободи і самостійності, тісного зв'язку батьків, дітей і педагогів.

Сповідуючи примат виховання над навчанням і дбаючи про створення сприятливого розвивального середовища, П. Петерсен перетворив школу на «місце життя», клас — на «шкільну житлову кімнату», розклад — на «ритмічний тижневий план», який раціонально регламентує життя дитини в цьому доброму будинку. Основою виховної програми школи, яка реалізує ідею «спільності і братерства», він вважав гуманістичні взаємини. З огляду на ці орієнтири було визначено такі головні засоби духовно-морального виховання особистості:

- абсолютна відкритість взаємин, що визначає життєвий стиль, культуру, форми життєдіяльності групи і общини загалом;
- взаємодопомога дітей у загартуванні характеру, розвитку і взаємовихованні в дусі спільності і братерства;
- право кожної дитини на власну точку зору, свободу висловлювання; визнання рівних прав за всіма: «твоє право може обмежити лише врахування права іншого»;
- формування добрих почуттів, дружелюбства та щирості, чому має сприяти теплота людського спілкування, коли мама може бути поруч у шкільній житловій кімнаті, а батько — поруч із сином у майстерні. Завдяки цьому школа отримує простий, але важливий засіб у завоюванні сердець дітей і батьків;
- обговорення всіх випадків у групі або всією шкільною общиною, коли вчитель безпосередньо не виходить на порушника шкільних правил, а лише вчить інших тактовного і справедливого ставлення до свого товариша.

У системі методів і прийомів виховання П. Петерсен відводив помітне місце невербальному зауваженню у формі піднесеного до губів пальця, легкого поруху руки, певного знаку тощо. Відстоюючи невербальні способи впливу на дітей, він виступав проти зауважень у словесній формі, вважаючи їх більш ніж у 90 % випадків невиправданими і безглуздими. Людське слово, на його думку, завжди викликає відповідну реакцію у формі вибачення, виправдання або протидії. Тихе, безсловесне взаєморозуміння є у стократ кращим, ніж розмови про те, що повинно бути ліквідовано. Будь-яка практична дія щодо виправлення вчинку морально набагато

цінніша, ніж словесне виправдання.

Конструюючи гуманістичні відносини і формуючи гуманні почуття у своїй школі, П. Петерсен спирався на індивідуальності дітей, вірячи й у невичерпні виховні можливості навколишнього середовища. Головне, на його погляд, щоб розвиток дитини з її особистісними, інтелектуальними, духовно-моральними, емоційними потребами відбувався в контексті гуманізації внутрі-шкільних відносин на основі визнання унікальності кожного людського життя, виховання гуманних почуттів, відповідальності за інших, відстоювання свободи і самодіяльності, права на індивідуальну творчість кожної дитини.

Автор «Йена-плану» протиставляв педагогіку об-щинності педагогіці соціальній, яка вважає школу однією із соціальних форм суспільного буття. Таку школу він охарактеризував як «бойову спілку, створену життєвою потребою, яка буде існувати доти, доки вона буде придатна для боротьби із життям». Цілком протилежною їй Петерсен вважав громаду, в якій окремі особи поєднуються абсолютно вільно заради духовних цілей на засадах усвідомленої потреби. Спільна духовна ідея втілюється в особі керівників, навколо яких люди добровільно об'єднуються як послідовники. У такій громаді людина ніколи не буде засобом для досягнення якоїсь мети, а завжди — метою в самій собі. Люди, живучи у громаді, ставитимуться одне до одного як брати, товариші, розв'язуючи всі завдання так, щоб частіше підкорятися спільній духовній ідеї.

Спрямованість людської спільноти через шкільну общину, педагога до дитини і залучення її до людської спільноти — така основа «нової школи» Петерсена, в якій діти розвиваються природовідповідно, за своїми індивідуальними законами й одночасно набувають здатності жити за законами суспільства.

Ядром шкільної общини він вважав базову групу, або штаб-групу (нім. Stamm — рід, плем'я), — соціальне утворення, що планомірно діє під керівництвом вихователя задля духовного єднання дітей і характеризується вільною динамікою внутрішньої структури. Гетерогенні штаб-групи, що об'єднують дітей різного віку, станів, здібностей, замінюють традиційні класи. Структуру школи П. Петерсена утворюють такі базові групи:

- молодша (1—3 рік навчання);
- середня (4—6 рік навчання);
- старша (7—8 рік навчання);
- молодіжна (9—10 рік навчання).

У штаб-групах старші діти є опікунами молодших, допомагають їм у підготовці до занять. Через рік найстарші переходять до наступної базової групи, в якій вважаються найменшими, і т. д. Спілкуючись один з одним, допомагаючи і приймаючи допомогу, діти опановують навички спільної діяльності, вміння організувати роботу свою і підопічних. Таке спілкування до вподоби всім: молодші раді, що мають наставника, який завжди допоможе; старших приваблює можливість керувати, відповідальність за малюків їх дисциплінує, а необхідність бути для них авторитетними активізує успіхи у навчанні.

Основний принцип внутрішньої динаміки групи полягає у вільній активності дітей, які працюють цілком самостійно відповідно до своїх індивідуальних запитів і потреб. «Йена-план» не передбачає жодних прийомів, здатних погасити природну моторику, вільну активність дітей. Це аж ніяк не дає підстав вважати П. Петерсена «анархістом» у педагогіці. Він привчав вихованців відрізняти справжню свободу від безладу і

вседозволеності. Головний закон групи проголошує: «У приміщенні повинно відбуватися лише те, що відповідає спільним побажанням і прагненням, що надає порядку, моральності і краси спільній праці і проживанню». Діти на власному досвіді пізнають не лише свободу, а й межі її, які визначають такі чинники:

- врахування рівних прав і обов'язків усіх товаришів;
- просторові обмеження, пов'язані з обмеженістю приміщення;
- певна кількість навчальних посібників і матеріалів, що вимагає взаємних поступок і черговості в їх користуванні.

З першого дня перебування у школі дитину знайомлять з її обов'язками, прийнятими формами спілкування і поведіння. А завдяки спеціальним вправам у свідомості й поведінці дитини закріплюються правила доброго тону, шкільний етикет (взаємне привітання, дотримання тиші тощо).

Базовій групі належить конкретне приміщення, де кожному учневі надано цілковиту свободу дій. П. Петерсен вважав, що у стабільно закріплених приміщеннях «відбувається інтенсивніша духовна взаємодія, а відповідно — загартування і дозрівання енергії».

Для наведення зовнішнього порядку в приміщенні необхідно використовувати ігри, змагання, часто з годинником у руці. При цьому вихователь має супроводжувати їх привітним тоном, одночасно виявляючи послідовність і наполегливість у своїх вимогах.

Для підсилення духовної близькості дітей різновікової групи у школі П. Петерсена було запроваджено своєрідний патронаж — інститут «хрещених» — піклування старших учнів про кожного новенького малюка, який ознайомлюється з життям шкільної громади. «Я запровадив цей інститут "хрещених", — писав П. Петерсен, — щоб ліквідувати ту безодню, яка так легко утворюється між дітьми молодшого та старшого віку, і мав гарні результати. На всіх спільних урочистостях старші сидять разом зі своїми "хрещеними дітьми" на певних місцях, це є почесним у шкільній общині. Якщо дитина вступає у важкий для вихователя період, то керівник групи може звернутися до "хрещеного", направити дитину для спільної роботи з ним, поки цей період не мине».

Внутрішнє життя базової групи характеризується «вільною грою сил», яка полягає у формуванні значної кількості груп одного столика — створених на основі взаємних симпатій, спільних інтересів, діяльності, яка вимагає колективних зусиль мікрогруп.

Такі групи дуже динамічні, їх чисельність, склад, ролі організаторів і виконавців у них змінюються залежно від виду діяльності. Наприклад, лідер однієї мік-рогрупи може бути лише активним виконавцем в іншій мікрогрупі й зовсім пасивним спостерігачем у третій. Динаміка у групах одного столика здебільшого зумовлена зміною взаємних симпатій і прихильностей у процесі розвитку їх учасників.

За «Йена-планом» працюють насамперед виховні будинки, які доповнюють і розвивають сімейне виховання, традиції соціокультурного середовища, яке оточує дитину. Свою педагогічну діяльність учителі таких шкіл розглядають не стільки як державну, скільки як соціальну службу, маючи на увазі насамперед відповідальність перед сім'єю вихованця. Тому одним із важливих завдань у школах П. Петерсена є співпраця, тісна взаємодія професійних педагогів і батьків, інтеграція дому шкільного і дому батьківського у межах єдиної громади. Для шкільного життя «Йена-плану» характерні відкриті та вільні контакти педагогів і батьків, які відверто обговорюють різні педагогічні ситуації, обмінюються думками, поглядами, інформацією, а іноді й

взаємними застереженнями. Батьки як партнери вчителя активно залучаються до педагогічного процесу, організують свята, походи, екскурсії, працю в майстернях. Сповідання батьками принципів «спільності й братерства» виявляється в їхньому піклуванні не тільки про свою дитину, а й про всю шкільну громаду, в їхній моральній і матеріальній підтримці.

Йена-план-школа може бути відкрита або на прохання групи батьків, або за рішенням педагогічного колективу звичайної школи. Головним у ній є дотримання таких 20 основних принципів:

1. Кожний із нас унікальний.
2. Кожний має право розвивати свою особистість незалежно від раси, статі, національності, соціального становища, релігії.
3. Для розвитку індивідуальності кожному необхідно особисто взаємодіяти з матеріальним і духовним світом, соціальним і культурним оточенням.
4. Кожний є цілісною особистістю.
5. Кожний має право бути новатором у галузі культури.
6. Люди повинні працювати над створенням суспільства, в якому поважають цінність і гідність кожної особистості.
7. Люди повинні працювати над створенням суспільства, яке сприяє розвитку індивідуальності кожного і стимулює його.
8. Люди повинні працювати над створенням такого суспільства, в якому суперечності між індивідами або групами людей розв'язуються справедливо і конструктивно.
9. Люди повинні працювати над створенням суспільства, в якому до Землі й Космосу ставляться з повагою і піклуванням.
10. Необхідно використовувати природні й культурні ресурси відповідально перед майбутніми поколіннями.
11. Школа — це організація, якій властиві відносно самоуправління і взаємодія людей, що мають відношення до педагогічного процесу.
12. Педагогічна діяльність дорослих повинна бути заснована на дотриманні зазначених вище принципів.
13. Зміст шкільної програми визначається потребами, інтересами дітей та основами культури, які вважаються у суспільстві необхідними для розвитку особистості.
14. Викладання має здійснюватися шляхом створення навчальних ситуацій.
15. Процеси викладання та вивчення складаються з ритмічного повторення основних видів діяльності: діалогу, гри, праці, свята.
16. Діти навчаються у різновікових групах.
17. У школі мають чергуватися розвивальне навчання, вільна гра і самостійне вивчення навчального матеріалу.
18. У процесі навчання найважливішим елементом є робота в групах.
19. Про поведінку та успіхи дитини судять з точки зору розвитку саме цієї дитини.
20. Школа — це структура, яка постійно перебуває у Пошуку і змінюється.

Отже, «Йена-план» виходить із цілісного, універсального знання про дитину як істоту біосоціальну, надає пріоритетного значення не лише внутрішнім механізмам її розвитку, а й процесу соціалізації, ролі середовища, яке виховує і навчає. Технологія Петерсена розглядає культивування общинності як умову виховання індивідуальності в процесі колективної життєдіяльності, конструює школу як дослідне поле для розвитку дитини, як життєвий простір для її входження в соціум.

Особливості змісту технології «Йєна-план»

Реалізація передбаченої технологією «Йєна-план» виховної мети неможлива без докорінної зміни змісту і методів навчання.

П. Петерсен розглядав навчальне життя як «світ ситуацій», які створюють для дітей певні проблеми і природно спонукають до їх вивчення. Тому, на його думку, турбота про забезпечення необхідного мінімуму знань («залізний склад знань») має поєднуватися із системною працею, спрямованою на загальний розвиток дитини і підготовку її до орієнтування в навколишньому середовищі. Навчання він вважав вторинним процесом, підкореним головній виховній ідеї шкільної громади, сукупністю «продуманих і осмислених занять, що формують свідомість, уміння і навички, які сповнені любов'ю до життя і виховним смислом».

Як принциповий противник схоластичного навчання і методичного формалізму, Петерсен виступав за те, щоб школу «слова і балаканини» з її масовим навчанням замінити школою «життя і праці», в якій без примусу й покарань використовувалися б різноманітні зорієнтовані на дитину форми навчання.

За переконаннями П. Петерсена, такі форми навчання, як бесіда, трудова діяльність, слід поєднувати з іграми і святами, які переважають у житті дітей дошкільного віку. Без них «нормативне» навчання, шкільні роки дитини будуть неповноцінними.

Тому Йєна-план-школи активно використовують ігрові форми занять з різноманітним матеріалом, особливо у перші шкільні роки, включаючи тренінгові ігри з використанням лічби, музики, поезії; популярні ритмічні й спортивні ігри, які повторюються впродовж усього шкільного періоду, рухливі ігри на перервах і в позаурочний час. Система «Йєна-план» ґрунтується на використанні діалогічних форм і методів навчання, під час реалізації яких учень є рівноцінним партнером учителя. Йдеться передусім про такі форми і методи:

— розмова у «колі» під час «тижневого старту» (початку навчального тижня). Такі розмови присвячені темам, які хвилюють дітей, кожен може розповісти про свої проблеми, одержати допомогу не лише від учителя, а й від товаришів;

— навчальна бесіда на прогулянках і екскурсіях. Метою її є усвідомлене сприйняття учнями навколишнього світу, взаємозв'язків у ньому, набуття індивідуального досвіду на основі знання у простій, зрозумілій і доступній формі. Бесіда не повинна бути моралізаторською, нудним повчанням для дитини;

— діалог під час групової роботи за одним столиком. Його учасники обговорюють різні теми, зокрема способи використання певного навчального завдання.

Особливо ефективним П. Петерсен вважав навчання в діяльності, у процесі якого дитина виявляє особливості різних предметів та явищ навколишнього світу, відкриває нові аспекти їх природи. Головне, щоб запитання, які виникають у дитини, переростали у припущення про можливі шляхи розв'язання виявлених нею протиріч і проблем.

Як усі представники гуманістичної педагогіки, П. Петерсен виступав проти оцінок та свідоцтв, які, на його думку, «псують-власну робочу лінію дитини і порушують власне моральне судження», створюючи неправильну мотивацію до учіння. Водночас він визнавав, що дитина схильна до оцінювання і повинна його вимагати, оскільки потребує впевненості щодо власного зростання і прогресу. У школах, які працюють за технологією «Йєна-план», усі роботи дітей виставляються на публічний огляд і оцінюються учнями (взаємно), а також викладачами, відвідувачами («про себе»), адже

вже самі роботи красномовно свідчать про індивідуальну успішність. Завершенням навчального року є детальна характеристика кожного вихованця, яку складає вчитель: об'єктивний звіт для батьків і суб'єктивний звіт для дитини. Для об'єктивного звіту використовують спостереження і судження вчителів, які навчають дитину протягом року. Такий звіт дає змогу побачити особливості, нахили, обдарованість школяра, спрямувати спільні зусилля батьків і педагогів на забезпечення сприятливих умов для індивідуального розвитку дітей.

На основі об'єктивного звіту класний керівник складає для кожної дитини суб'єктивний звіт, у якому зазначає те, що, за його переконанням, справлятиме на неї виховний вплив.

Розклад у школі, яка працює за «Йена-планом», передбачає чергування уроків (малювання, музика, математика, рідна мова, батьківщинознавство, суспільствознавство та ін.) із заняттям, яке у розкладі значиться як штамп-група. Це сприяє формуванню і розвитку взаєморозуміння, дружніх стосунків, емоцій, здібностей дітей до соціальної перцепції (лат. *регсертіо* — сприймання).

Навчальний матеріал інтегрований тематично, і його зміст у перші роки навчання значною мірою визначається інтересами самих дітей. З часом він усе більше залежить від педагога.

Домашні завдання діти отримують не кожний день, а відразу на цілий тиждень. Вони передбачають розв'язання кількох задач і прикладів, написання твору, розповіді, виготовлення саморобки, підготовку малюнка тощо. Порядок виконання завдань учень обирає самостійно. Нерідко завдання об'єднуються однією темою. Наприклад, у березні діти молодшої штамп-групи вивчають комплексну тему «Весна у місті».

У групі вільно формуються підгрупи за інтересами, віком. Їх склад змінюється залежно від видів навчальної роботи та успіхів учнів. Такі підгрупи виконують завдання-проекти: облаштування експозиції, конструювання моделі, підготовку виступу. Парами учні виконують завдання з правопису, що дає змогу забезпечити взаємоперевірку якості виконання завдань. Під час занять активно використовуються вправи, навчальні ігри, групове обговорення дитячих робіт, різних аспектів шкільного життя. Особлива роль відводиться відкриттю навчального тижня, підбиттю його результатів, звітним виставкам, загальношкільним зборам, роботі з батьками.

День у Йена-план-школі обов'язково охоплює чотири компоненти: гру, бесіду, працю, свято. Всі ці види діяльності вважаються особливо значущими для дитини, тому завдання педагогів полягає в оптимальному поєднанні їх у шкільному житті.

Після кожного уроку діти (1—3 рік навчання) переходять в інше класне приміщення, де їх зустрічають різні вчителі. Через два-три уроки вони збираються штамп-групою у своїй кімнаті, обмінюються враженнями від уроків, виконують тижневе комплексне завдання на спеціально видрукуваному окремому листку для кожного учня.

Багато Йена-план-шкіл випускають свої календарі, що є своєрідним планом роботи школи на наступний навчальний рік, містять підготовлений педагогами цікавий дидактичний матеріал. Кожна сторінка такого календаря присвячена певному місяцю і завданням, які потрібно буде розв'язувати. У серпні, наприклад, починається навчальний рік і обирають представників від батьків до ради школи, що є важливим етапом шкільного життя. Як правило, до ради залучають батьків, які своєю безпосередньою участю у справах школи сприяють реалізації навчально-виховних завдань, фінансують окремі акції. У вересні зазвичай проводять осіннє свято, перше у навчальному році засідання «круглого столу» з обговорення роботи школи відповідно

до «Йена-плану». На кожен місяць передбачають три-чотири загальношкільні заходи. Ними можуть бути новорічне свято, театральна вистава, подорож, спортивне свято, свято для батьків тощо. У календарі зазначають склад усіх штаб-груп, адреси й домашні телефони дітей і педагогів, публікують статті вчителів щодо вивчення рідної та іноземних мов, опанування грамоти, з релігійних питань тощо.

Символом багатьох сучасних шкіл, які працюють за «Йена-планом», став «Бонкелар» — вітряковий механізм. Як відомо, у його перехресті є коліщатко, без якого вітряк не міг би працювати — молоти зерно. Аналогічно в душі дитини, стверджують педагоги, які сповідують принципи педагогічної технології «Йена-план», існує особливий механізм: «Щойно дорослий відшукає в її душі цей дивовижний механізм, заведе — і ось вже дитина почала рости». Здійснити це завдання, пробудити внутрішні сили дитини може тільки педагог, який відмовився від догматичних підходів, перебуває на позиціях гуманістичного виховання.

Педагогіка общинності набуває особливої актуальності у зв'язку з прийнятими в Україні концепціями національного, громадянського виховання та необхідності взаємодії батьків, освітніх закладів і громадськості у вихованні дітей і молоді.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте сутнісні ознаки педагогіки общинності.
2. Проаналізуйте запропоновані П. Петерсенем шляхи формування гуманістичних взаємин у шкільній громаді.
3. У чому_ полягає виховна роль різновікової групи та інституту «хрещених» у Йена-план-школах?
4. Наскільки обґрунтованою, на ваш погляд, є орієнтація Йена-план-школи більше на виховання, ніж на навчання?
5. З'ясуйте сутність інтеграції шкільного та сімейного дому як складової частини педагогіки общинності.
6. Розкрийте значення завдань-проектів як методу організації навчальної діяльності в Йена-план-школах.
7. Обґрунтуйте актуальність педагогічних ідей П. Петерсена в сучасних умовах.

2.3. Антропософські школи Р. Штейнера

Вальдорфська педагогіка є дітищем відомого австро-німецького громадського діяча, філософа і педагога, дослідника творчості Гете, засновника духовно-наукового руху — антропософії — Рудольфа Штейнера (1861—1925). Його наукові напрацювання залишили помітний слід у гносеології (грец. Gnosis (gnoseos) — пізнання і logos — слово, вчення), природознавстві, архітектурі, медицині, сільському господарстві. Особливо багато прихильників здобули його новаторські педагогічні ідеї, які з часом стали ядром своєрідного міжнародного культурно-освітнього руху. Натепер кількість так званих вільних вальдорфських шкіл (антропософських шкіл Р. Штейнера) сягає півтисячі. Найбільше їх у Німеччині, Голландії, Швеції, Великій Британії, Австрії, США. Є вони в Африці, Південній Америці, Японії, інших країнах. Вальдорфська педагогіка представлена і сотнями дитячих садків. Вона безпосередньо пов'язана із заснованим Р. Штейнером оригінальним лікувально-педагогічним напрямом, який розвивається у багатьох лікувально-педагогічних інститутах і общинах.

Віхи біографії та головні аспекти вчення Р. Штейнера

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

Після закінчення реального училища Р. Штейнер вступив до Вищого технічного інституту у Відні й одночасно відвідував курси філософії, вивчав праці Гете, писав статті. Його старання були помічені науковою громадськістю, і вже двадцятидворічним він працював редактором і видавцем природничо-наукових праць Гете. Невдовзі отримав запрошення взяти участь у найзначнішому виданні праць Гете — виданні герцогині Софії, спадкоємиці його архіву. У Веймарі молодий дослідник працював над роботами з ботаніки та зоології. У 1886 р. опублікував своє дослідження «Основи теорії пізнання Гете», а в 1891 р. — «Істина й наука», в якому, як і в попередньому, зосередився на проблемах теорії пізнання. У 1894 р. Р. Штейнер оприлюднив головний свій філософський твір «Філософія свободи», в якому спробував довести, що справді людським у людині є творча свобода.

У 1897 р. він переїхав до Берліна, де видавав літературні журнали, викладав у школі для робітників. Протягом 1902—1912 рр. поступово пориває з теософією (філософським ученням про містичне богопізнання), якою захоплювався у молоді роки, і засновує антропософію (релігійно-містичне космологічне вчення про людську мудрість), виступає з доповідями і публікаціями по всій Європі, пише кілька містичних літературних п'єс. Найважливішими в цей період він вважав питання релігії та процесу пізнання.

У 1913—1922 рр. у швейцарському містечку Дорнах було побудовано перше селище з Гетеанумом (дослідницьким і навчальним центром, де відбувалися основні заходи общини, семінари, виступи), квартирами для послідовників антропософського вчення, а також зі спеціальними приміщеннями для занять сценічним мистецтвом і господарськими будівлями.

Керуючись ідеями антропософії, Штейнер розробив методологічні засади вальдорфської педагогіки.

У 1919 р. в Штутгарті було відкрито першу вальдорфську школу. Ініціатором її заснування став директор тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» (звідси походить назва школи) Еміль Мольт, який захоплювався антропософією.

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

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

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

Вчення Р. Штейнера ґрунтується на ідеї соціального організму, який утворюють економічна (господарська), політично-правова, культурна сфери. Відповідно існують соціальні інститути, які обслуговують цей організм: органи економічного, господарського життя — заводи, фабрики, ферми, підприємства сфери обслуговування тощо; органи політично-правової сфери — нотаріальні контори, суди, поліція; органи культурно-духовного життя — театри, музеї, бібліотеки, університети, школи, дитячі садки.

Завдання господарської сфери полягає у виробництві матеріальних умов життя людей. Для його розв'язання, на думку Р. Штейнера, повинно існувати самоуправління.

Політично-правова сфера покликана забезпечити рівноправство громадян, виконання соціальних домовленостей (наприклад, заборона на вбивство, заборона на перевищення встановлених норм тривалості робочого часу тощо). Соціальні домовленості набувають форми законів, перед якими всі члени суспільства рівні. Розв'язання цих завдань є обов'язком держави.

Сфера культури є джерелом сил, які постійно оновлюють суспільство. У ній людина реалізує свою неповторну індивідуальність, виявляє себе як продуктивну в духовному сенсі особистість. Тому сфера культури повинна бути абсолютно вільною від тиску будь-яких політичних, економічних інтересів, а отже, і кожна людина має бути вільною.

З початком Першої світової війни Р. Штейнер дійшов висновку, що однією з головних її причин є контроль держави над усіма сферами соціального організму. При цьому він мав на увазі не лише тогочасну Німеччину, а тип національної держави, який сформувався у Новий час. Основна його ідея полягала в тому, що держава повинна забезпечити нормальне функціонування правової сфери і «звільнити від своєї присутності» господарське і духовне життя.

Головною умовою творчого вільного виховання Р. Штейнер вважав «свободу від державних приписів, Від контролюючих інстанцій та ієрархічного чиновництва». На цьому принципі вибудовується функціонування вальдорфських шкіл і дитячих садків, які мають власні статuti й освітні програми, організації ефективного колегіального самоуправління.

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

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

Новим напрямом у розвитку вальдорфської педагогіки стала організація лікувально-педагогічних общин «Кемпхілл» (назва селища поблизу Абердіна), що функціонують на основі принципів антропософії Штейнера. В сучасній літературі це поняття використовують для позначення міжнародного руху зі створення і розвитку таких товариств. Історично рух спрямований на роботу з хворими, однак його прибічники ставлять перед собою ширше завдання — створення общин, у яких люди будують спільне життя на основі християнської моралі, що відповідає сучасній свідомості.

Перше товариство «Кемпхілл» було організоване в 1939 р. в Шотландії австрійським лікарем, педагогом і психологом Куртом Кенінгом (1902—1966). Це поселення, де спільно проживають діти та дорослі з фізичними й психічними вадами і потребують

догляду, а також ті, хто їх виховує, лікує і доглядає за ними. Це лікувально-педагогічна і соціально-терапевтична община, в якій інтегрується спільне життя, праця й навчання хворих і здорових людей. До неї приєднуються і студенти, що мають відповідну освіту в галузі лікувальної педагогіки. Наприкінці ХХ ст. існувало понад 70 таких общин у 16 країнах Європи, Америки й Африки.

Консультаційними центрами для закладів, що сповідують ідеї вальдорфської педагогіки, є Спілка вільних вальдорфських шкіл (Штутгарт), Міжнародне об'єднання вальдорфських дитячих садків (Ганновер), Робоче об'єднання лікувально-педагогічних закладів (Вупперталь). Для підготовки викладачів і вихователів діють педагогічні семінари (3—4 роки навчання). Видаються часописи, зокрема «Мистецтво виховання», що виходить у Штутгарті з 1927 р.

Концептуальні засади вальдорфської педагогіки.

Протягом усього життя Р. Штейнер розвивав і пропагував ідею існування надчуттєвої дійсності, яку можна пізнати за допомогою інших, ніж фізичні, органів чуття. Такий шлях пізнання він назвав антропософією, тобто мудрістю про людину. Однак Р. Штейнер укладав у це поняття дещо інший зміст. На його думку, мудрість — те, що існує. Антропософія є процесом розуміння й пізнання, вона виникає в людині як «потреба серця», «усвідомлення своєї людяності». Отже, антропософію Штейнер витлумачував як шлях, притаманний людині. Її завдання полягає в тому, щоб дати не фрагмент наукового дослідження, а найповніше, цілісне уявлення про суть людини, тобто істину. Цю істину він вбачав у пізнанні прихованої закономірності «реально-духовного світу». В антропософському розумінні людина — це маленький космос, а космос — це велика людина. Світ, природа та історія точно відображають людину, а людина поєднує в собі світ, природу та історію в мініатюрі.

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

Антропософська педагогіка пояснює природу дитини, виходячи з давньоіндійського вчення про карму, яке є джерелом одного з провідних принципів вальдорфського виховання — кармовідповідності. Згідно з цим ученням людина проживає кілька взаємопов'язаних у духовному сенсі життів, і діяння в одному з них мають незворотні наслідки для наступного життя. Принцип кармовідповідності спонукає педагога об'ємніше бачити природу дитини. З одного боку, він орієнтований на минуле духовне життя дитини, ознаки якого видимі в її тілесності, а з другого боку — на її майбутнє, яке забезпечується духовним розвитком дитини у момент її життя. Завдяки цьому вихователь з більшою внутрішньою увагою вдивляється в життя й сутність людини, бачить глобальну космічну програму розвитку дитини, а не приземлену життєву

програму і тим більше — не вузьку навчальну програму.

Людина, за твердженням Р. Штейнера, має не лише чуттєво видиме фізичне тіло, а й надчуттєві органи — ефірне тіло, астральне тіло і «Я»-тіло. Народжена дитина є лише фізичним тілом, має в собі тільки задатки людського, яке виховується в ній на основі наслідування. Дитина сприймає зовнішні імпульси, які передаються наявним у ній ефірним (утворюючим) силам росту, і вони будують фізичне тіло за образом і подобою того, що сприймається. Наприклад, у дітей, які виростили серед звірів, фізична організація тіла була не пристосованою для людського життя, оскільки перед ними не було зразка людини.

Ефірним тілом наділені люди, рослини і тварини. Завдяки йому фізичне тіло виявляє себе в процесах росту, розмноження, внутрішнього руху соків тощо. Ефірне тіло є будівником і мешканцем фізичного тіла як своєрідного його відображення. Астральне тіло (тіло відчуттів) є носієм страждання і радості, почуттів і пристрастей, прагнень. Крім людини, його мають тварини.

Ефірне тіло утворене із сил, які активно діють, астральне — з рухливих, багатокольорових, пронизаних світлом образів. За формою і розміром астральне тіло значно відрізняється від фізичного. У людини воно нагадує собою продовгувате яйце, яке вміщує ефірне й фізичне тіла. Астральне тіло ніби обволікає їх прозорою, сповненою світла оболонкою.

Носієм вищої душі в людині є «Я»-тіло, оскільки воно «працює» над усіма органами і облагороджує та очищує інші (нижчі) людські структури.

Завдяки перевтіленням ці структури досягають все вищих ступенів розвитку: астральне тіло стає носієм просвітлених почуттів радості й печалі, очищених прагнень і потягів; ефірне — носієм звичок, стійких нахилів, темпераменту й пам'яті. По суті, весь культурний розвиток людини є такою роботою «Я» над нижчими структурами, яка простягається аж до фізичного тіла. Під впливом «Я» змінюються риси обличчя, жести і рухи, весь образ фізичного тіла.

Робота «Я» над нижчими органами може здійснюватися як у масштабах людства, так і стосовно конкретного індивіда. У першому випадку над перетворенням людської природи працює все людство, у другому — перетворення залежать від індивідуальної діяльності «Я».

Р. Штейнер охарактеризував дитину дошкільного віку як «суцільний орган чуття». Органи чуття особливо сприйнятливі щодо вражень із зовнішнього світу. Згідно з антропософією дитина у перші сім років життя є своєрідним оком: наприклад, якщо поблизу неї відбувається спалах гніву, то перед її внутрішнім зором постає картина цього спалаху. Від такої бурхливої реакції в судини проникає щось споріднене зі спалахом гніву. На те, що відбувається протягом перших семи років життя дитини, налаштовується весь людський організм. Тому, коли дитина зростає біля гнівливого батька або сердитої виховательки, її судинна система буде орієнтована на гнів, і це проявлятиметься впродовж усього життя.

Формування фізичного організму завершується зі зміною зубів (приблизно в сім років), коли народжується ефірне тіло. Тільки після цього можна починати шкільне навчання, інакше порушується діяльність ефірних сил, спрямованих на формування органів тіла дитини. Суть не в тому, що діти дошкільного віку не можуть навчитися читати чи писати. Безперечно, можуть, однак це не є корисно для них. Штейнер зазначав, що до зміни зубів «...фізичні органи повинні набути певної форми, повинні визначитися і тенденції їх структурних відношень». Пізніше почне відбуватися ріст,

заснований на формах, що встигли оформитися на даний момент: «якщо склалися правильні форми, то й рості будуть правильні форми, якщо склалися неправильні, будуть рості неправильні...» Подібно до природи, яка забезпечує правильне середовище для фізичного тіла до його народження, вихователь повинен потурбуватися про правильне фізичне середовище після його народження. Лише правильне фізичне оточення впливає на дитину так, що її фізичні органи набувають правильної форми.

Антропософський погляд на суть людини, що росте, полягає у пізнанні її «прихованої природи», утвореної з фізичного, ефірного, астрального та «Я»-тіла. Становлення особистості є серією почергових виходів з оболонки і народжень цих тіл через певні проміжки часу. У цьому положенні закорінена теорія життєвих ритмів дитини, яка відображає ідею розвитку в антропософській педагогіці.

З народженням дитини її ефірне тіло оживляє фізичне. Це виявляється в усіх процесах — харчуванні, обміні речовин тощо. Ефірне і фізичне тіла несуть до моменту народження певний спадковий потік, але в ньому немає поділу на ритми, наприклад, сну, неспання, прийому їжі. Існує природний ритм дихання і роботи серця, але й він відрізняється від ритмів дорослої людини. Ритми виникають в організмі дитини завдяки зовнішнім імпульсам (годування, поведінка дорослих удень і вночі). Поступово ритми засвоюються ефірним тілом, і воно відповідно починає регулювати життєві процеси.

Оскільки дитина народжується зовсім не готовою до самостійного життя, це створює колосальні можливості для прижиттєвих пластичних змін відповідно до того, з чим вона зіткнеться в житті. У цьому процесі дитина пристосовується до світу, вбирає його в себе, щоб сформулювати основу духовно-душевного життя. Тому дорослі повинні створити умови для засвоєння дітьми правильних життєвих ритмів.

Маленька дитина дуже швидко може переходити від бурхливої радості до бурхливих сліз. Усі її переживання дуже сильні й водночас поверхові, вони не порушують глибини її єства. Почуттям дорослої людини надає глибини перехід їх з астрального тіла (тіла переживань) в ефірне (тіло звичок). Якщо переживання стає глибоким, постійним, перетворюється на справжнє почуття, це означає, що воно проникло в ефірне тіло людини. У дитини ефірне тіло ще формує органи фізичного тіла, тому йому ще не до глибоких переживань. Якщо дорослі не потурбуються про встановлення для дитини правильних ритмів, стихійно може виникнути ритмічна система, нездатна стати основою переходу переживань і вражень на рівень ефірного тіла, де утворюються стійкі почуття. В результаті людина і в дорослому віці не буде здатна переживати по-справжньому глибокі почуття, а піддаватиметься впливу поверхових настроїв.

Звертаючи увагу на гіперактивних, гіперзбудливих дітей, у яких порушений такий важливий життєвий ритм, як сприйняття й активне відтворення, Р. Штейнер проводив аналогію з актами вдиху і видиху, вважаючи однаково нездоровим явищем і гіперактивність дитини, коли вона зовсім не здатна сприймати, і постійне перебування «в собі». Вихователь має вміти створити відповідну ситуацію, щоб гіперактивну дитину заспокоїти, і знайти спосіб залучити до спільної гри дуже спокійну.

Поступово дитина засвоює ритм тижня, року, зміни сезонів, які надходять до неї також ззовні, від дорослих. Педагог повинен свідомо працювати з ритмами, пам'ятаючи, що, закарбовуючись в ефірному тілі, вони стають основою здорового душевного життя дорослої людини, носієм її здорових звичок.

У вальдорфському дитячому садку вихователі працюють з такими основними

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

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

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

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

У педагогіці дошкільного дитинства основними є слова наслідування і приклад. За переконанням Р. Штейнера, дитина протягом перших семи років життя завдяки наслідуванню може засвоїти все необхідне для орієнтації в навколишньому середовищі, якщо бачить у ньому відповідні приклади. Крім учинків, поведінки дорослих, на неї впливають також їхні думки і почуття. Отже, дитину формує все, що її оточує: предмети, думки, почуття, вчинки дорослих. Найменше впливають на дитину-дошкільника слова.

Особливості змісту вальдорфської педагогіки

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

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

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

шкіл.

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

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

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

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

У вальдорфських школах вивчають предмети, нехарактерні для традиційної школи, що має на меті надати більшої естетичної та практичної спрямованості процесу навчання, забезпечити тісну взаємодію теоретичного Навчання з художньо-прикладною діяльністю, інтеграцію різних галузей знань. Такою дисципліною передусім вважають евритмію (грец. *eurhythmia* — прекрасний ритм, благозвучність, стрункість) — виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. В евритмії кожен звук постає як зримий образ, оскільки відповідає специфічному руху. У музиці, наприклад, через рух відкривається тональність, передаються інтервали, тобто весь світ стає зримим. До евритмії як мистецтва руху, «видимої мови», «видимої музики», за переконанням Р. Штейнера, не можна ставитися лише як до сценічного мистецтва, вона мусить бути невід'ємною частиною педагогічного процесу, оскільки здійснює гігієнічний, навіть терапевтичний вплив на дитину, сприяє виробленню її спритності, координації рухів, розвитку Музичного слуху, образотворчих здібностей, уяви, фантазії. Особливе значення евритмія має для розвитку волі. За допомогою евритмічних вправ, підкреслював Штейнер, «може бути розвинута така воля, яка залишиться у людини на все життя, у той час як будь-який інший спосіб розвитку волі має ту особливість, що протягом життя вона стає слабшою внаслідок різних подій і випадків». Важливу роль відіграє евритмія й у вихованні соціальної поведінки дітей, адже гармонійності в ній Можна досягти лише за взаємної уваги та поваги.

Спектр занять евритмією у вальдорфських школах широкий. Він охоплює виконання найпростіших ритмів і вправ (молодші класи), ретельно підготовлені виступи на шкільній сцені з ліричними, драматичними, музичними виставами (старші класи) тощо.

Навіть предмети природничо-математичного циклу викладають на образно-естетичній основі. Фундаментальний принцип вальдорфської педагогіки — «художнє передує

інтелектуальному» — виявляється як у побудові багаторічного шкільного курсу, так і в межах одного уроку.

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

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

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

Використання дерев'яних переносних стояків дає змогу розділити групову кімнату на окремі куточки. На ці стояки діти можуть накинути кольорові хустинки і зробити кімнатку або печерку для гри. В таку хустинку можна загорнутися самому або загорнути в неї ляльку. Це сприяє створенню педагогічно збагаченого розвивального середовища, стимулює розвиток уяви дитини. У вальдорфському дитячому садку вихователі роблять іграшки — зшиті або зв'язані вручну ляльки, тварини з вовни і тканин. Вони приємні на дотик, не викликають у дитини напруження. У ляльок немає облич, що дає змогу бачити в них ті обличчя, які виникають в уяві й можуть змінюватися під час гри. А чим менш фіксовані іграшки, тим більшим є простір для дитячої фантазії, тим різноманітніше їх молена використовувати у грі.

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

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

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

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

брати в них участь.

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

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

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

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

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

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

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

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

починається осягнення національної культури. Згодом вони запам'ятовують казку і звертаються до її сюжету в своїх іграх.

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

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

Отже, вальдорфська педагогіка — це не програма, не система методичних прийомів, а багаторічний практичний досвід. У ній поєднані можливості мислительного, естетичного, трудового, соціального, морального виховання, принципи індивідуального підходу і свободи у вихованні, питання режиму дня й ритму року, що мають у своїй основі різнобічні знання про дитину, яка розвивається.

Протягом останнього десятиліття в Україні відкриваються вальдорфські центри, школи, дошкільні заклади (Одеса, Харків, Дніпропетровськ, Донецьк, Кривий Ріг, Луганськ, Львів, Івано-Франківськ, Кам'янець-Подільський, Сімферополь та ін.), розширюється сфера їх Впливу на педагогічну громадськість завдяки організації курсів і семінарів для вчителів і вихователів дошкільних закладів, шляхом розповсюдження методичної літератури.

Запитання. Завдання

1. Що є спільного і відмінного між кармовідповідністю і природо-Відповідністю у вихованні?
2. Розкрийте своєрідність антропософської теорії розвитку людини.
3. Наскільки узгоджуються між собою теорія життєвих ритмів Іі Штейнера і традиційний педагогічний принцип урахування вікових особливостей дитини?
4. У чому полягають особливості організації педагогічного процесу вальдорфських шкіл і дитячих садків?
5. Які переваги і слабкі сторони з погляду сучасної дидактики має заглиблення через періодичну систему навчальних епох?
6. Як співвідносяться слово, думка, символ, рух у вальдорфській педагогіці?
7. Розкрийте значення евритмії у формуванні особистості дитини.
8. Як ви розумієте слова Р. Штейнера: «Архітектура школи повинна відображати рух людської душі і відкидати „диктатуру прямого кута"»??

2.4. «Школа успіху і радості» С. Френе

Технологія французького педагога Селестена Френе (1896—1966) «Школа успіху і радості» заснована на ідеях гуманізму і самовідданої любові до особистості дитини. Вона запропонувала оригінальне розв'язання проблеми організації життя дітей, різноманітні експерименти щодо активізації їх пізнавальної діяльності, форми і методи виховної роботи. Це забезпечило їй високу популярність серед педагогів країн Європи,

Америци, Африки. Багато прихильників здобула ця технологія в Україні, оскільки основоположні тези Френе загалом співзвучні ідеям вітчизняних педагогів-новаторів, які прагнуть до створення гуманістичної педагогіки.

Життєвий шлях та особливості педагогічного доробку С. Френе

С. Френе народився 15 жовтня 1896 року в м. Грас, що на півдні Франції, в селянській родині. Вже в початковій школі він виявив неабиякі здібності, і батьки вирішили віддати сина на навчання до середньої школи. У 1913 р., завершивши обов'язкове навчання, він вступив до нормальної школи м. Ніцци. Тогочасні французькі нормальні школи діяли як навчальні заклади інтернатного типу, в яких діти перебували на державному забезпеченні. За змістом діяльності то були педагогічні училища, які готували вчителів для системи початкової освіти. С. Френе не вдалося закінчити навчання в цьому закладі, оскільки почалася Перша світова війна. Вісімнадцятирічний юнак став солдатом. У 1915 р. в бою під Верденом його було тяжко поранено. Чотири роки довелося лікуватися в госпіталях.

У 1920 р. С. Френе розпочав педагогічну діяльність у малокомплектній школі маленького міста Приморських Альп. Він учив дітей шукати способи втілення моральних лозунгів у життя, пропонуючи їм поміркувати протягом тижня над такими девізами, як «Я хочу бути шанобливим до своїх батьків», «Я хочу бути завжди готовим прийти на допомогу своїм товаришам» тощо. Особливу увагу молодий учитель приділяв формуванню добрих стосунків у шкільному колективі, підтриманню порядку й чистоти в класах, у своєму щоденнику відзначав особливості поведінки кожного учня, його досягнення і проблеми.

Система освіти у тодішній Франції була пройнята духом традиціоналізму і вважалася однією з найконсервативніших систем у країні. Протягом 20—30-х років, коли тривало формування педагогічної системи С. Френе, школа мала ієрархічну структуру, тобто початкова і середня її ланки були надто розмежовані. Зорієнтованість методики початкового навчання на дослівне запам'ятовування, застосування принципу багаторазового повторення матеріалу під час навчального процесу не сприяло міцності засвоєння знань, не стимулювало інтелектуальності та емоційної активності дітей, не розвивало їх аналітичного і критичного мислення.

Не сприйнявши консерватизму французької школи, С. Френе захопився ідеями популярного на той час руху «Нове виховання». Ця міжнародна педагогічна течія увібрала в себе різні за ідейно-теоретичними концепціями установки, однак її учасників об'єднувала спільна ідея — рішуче неприйняття традиційної педагогіки. У 1924 р. Френе взяв участь у конгресі Міжнародної ліги «Нового виховання» у Швейцарії.

У пошуках нових, адекватних дитячому розвитку способів передавання знань він познайомився з М. Монтессорі, активно листувався з Ж.-О. Декролі, налагодив стосунки з керівниками об'єднання «Нове виховання» А. Фер'єром, Е. Клапаредом, Р. Кузіне. Значний Інтерес викликала у нього система реформованих шкіл Х. Літца в Алтоні (Німеччина), в яких діти навчалися майже без втручання вчителя. Йому були близькі ідеї Ж.-Ж. Руссо щодо важливості трудового виховання. Один к С. Френе не став фанатичним послідовником жодного з них, а наполегливо шукав власні шляхи оновлення школи і невдовзі запропонував їх у своїй педагогічній концепції. Його система вирішального значення надавала досвіду дитини, набутому в сім'ї, школі, у процесі спілкування. С. Френе був переконаний, що дитина сама створює себе як

особистість, а педагог повинен допомагати розвивати те, що їй органічно притаманне. Отже, центром педагогічної діяльності він вважав особистість дитини, яка розкриває свої потенційні можливості, її само-актуалізацію, а не отримання нею абстрактних знань.

У 1923 р. за результатами іспиту С. Френе здобув право викладати у вищій школі, однак продовжив працювати у своїй школі. У середині 20-х років ХХ ст. його експерименти стали відомі широкій педагогічній громадськості. У 1927 р. сформувався Кооператив прибічників світської школи — об'єднання учителів початкових класів, які поділяли його погляди. Невдовзі він був перетворений на Інститут сучасної школи з виробництва і розповсюдження навчальних матеріалів. З ініціативи С. Френе було створено Міжнародну федерацію прибічників «Нової школи», яку він очолював протягом багатьох років, засновано кілька педагогічних журналів, що працювали під його опікою. Протягом 1934—1935 рр. за підтримки соратників С. Френе побудував власну школу в м. Вансе. То був одноповерховий будинок павільйонного типу зі світлими, просторими класними кімнатами, басейном у центрі подвір'я. Школа працювала як інтернат для дітей переважно з малозабезпечених сімей. Розроблена в ній педагогічна техніка передбачала оригінальні форми виховання й навчання.

Спершу С. Френе прагнув лише частково вдосконалити навчально-виховний процес тогочасної школи. Та згодом він переконався в необхідності перебудувати всю систему навчання. Створена ним під час теоретичних і практичних пошуків модель нової школи поєднувала різні за функціями елементи: шкільну типографію, шкільний кооператив, «вільні тексти», робочу бібліотеку тощо. Обов'язковим чинником її функціонування була радісна, ділова атмосфера. У першій половині дня одна група учнів самостійно навчалася, звертаючись, якщо необхідно, за допомогою до вчителя, інші діти групами чергували на кухні, працювали на городі або в майстернях. До обіду підбивали підсумки, обговорювали «вільні тексти», повідомлення, проводили консультації. У другій половині дня вихованці займалися спортом, гралися, працювали в майстернях. Увечері в присутності всієї школи С. Френе підсумовував зроблене за день. Кожний учень і кожний клас мали свої програми на день, тиждень, місяць. Для виконання групового завдання діти самостійно обирали собі товаришів, не рідше одного разу на три тижні вони звітували.

Нову модель школи Френе підтримувала і його дружина Бліз — талановитий педагог-новатор, за освітою — художник. Вона розвивала творчі, музично-художні здібності дітей, допомагала їм опановувати різні художні техніки, видавала книги і журнали про дитячі роботи. Подружжя об'єднувало навколо себе однодумців, обмінюючись із ними міркуваннями про шляхи вдосконалення педагогічного процесу.

Консервативно налаштовані представники шкільного відомства і реакційна французька преса критикували С. Френе, стверджуючи, що в його школі дітей виховують в дусі аморальності й неповаги до національних традицій. Та на його захист стали демократичні організації, Відомі представники інтелігенції — письменники Анрі Барбюс (1873—1935) та Ромен Роллан (1866—1944).

На початку 30-х років ХХ ст. у Франції було створено Міжнародний фронт захисту дитини, що мав антифашистську, демократичну спрямованість. До нього входили відомі педагоги і психологи (П. Ланжевен, А. Валлон). Як один із ініціаторів створення цього фронту, С. Френе працював його секретарем, відповідаючи за координацію руху.

Під час Другої світової війни він зазнавав переслідувань з боку профашистського режиму Віші, майже два роки перебував у концтаборі. Після звільнення брав активну участь у русі Опору.

Щорічно перед Великоднем «народні вихователі» збиралися на конгреси, а влітку влаштовували стажування, під час яких досвідчені педагоги знайомили новачків зі специфікою роботи. Після смерті С. Френе (1966) прихильники його технології розділилися на два табори: теоретиків ідей і практиків, налаштованих на пряме передавання практичного досвіду.

Завдяки досягненням науково-технічного прогресу в останні десятиліття суттєво удосконалилася «техніка» Френе. В сучасних дитячих садках і школах використовують «вільні тексти», копіювальну техніку, літературу з робочої бібліотеки, знімають відеофільми, записують аудіокасети і компакт-диски, влаштовують спектаклі. Існує інформаційна мережа для вихователів і вчителів. Учні різних шкіл спілкуються між собою віртуально, один учитель може одночасно вести урок у кількох школах. Майже в кожному дошкільному закладі і початковій школі періодично друкуються дитячі розповіді, фотографії, малюнки, відомості для батьків. Цікавий експеримент здійснено у Франції кількома «ліцеями-пілотами», які керуються такими принциповими дидактичними установками технології Френе:

- 1) не поділяти навчальні предмети на основні та другорядні;
- 2) освоювати шкільну програму групами (командами) ліцеїстів;
- 3) використовувати активні методи навчання з урахуванням індивідуальних нахилів дітей;
- 4) навчати у тісній взаємодії із середовищем, співпраці вчителів з учнями;
- 5) перетворити екзамени на процес набуття знань.

Реалізація їх відбувається за трьома основними напрямками: коригування програм, оновлення форм і методів навчання, використання технічних засобів.

Класи, в яких не більше 25 учнів, поділяють на команди, беручи за основу спільність інтересів у навчальній і позанавчальній діяльності. Узгоджуючи свої педагогічні зусилля, в команди об'єднуються і вчителі (по три особи в кожній).

Навчальний матеріал згруповують за так званими синтетичними темами. Наприклад, у ліцеї Енгієна для вивчення теми «Єгипет» учням слід було охарактеризувати історію та географію цієї країни. Подорож географічною картою супроводжувалася вивченням клімату, економіки, культури Єгипту. Ліцеїсти використовували підручники та додаткову літературу, документальні джерела, відвідували музей у Дуврі, де знайомилися з культурою давніх єгиптян.

«Ліцеї-пілоти» особливо піклуються про розвиток творчої уяви у школярів (викладачі літератури пропонують фантазувати на будь-яку літературну тему, викладачі математики заохочують до зображення складних геометричних фігур, викладачі фізики — до виготовлення моделей механізмів тощо). Значну увагу приділяють естетичній підготовці, одним із засобів якої є регулярні театральні вистави.

З метою оптимально поєднати обов'язкову та елективну (вибіркову) освіту у цих ліцеях учнів систематично поділяють на групи (сильні, слабкі, ліниві, нестабільні), враховуючи мотивацію кожного з них.

Нині до 10 тис. французьких учителів застосовують технологію Френе. Іншого такого масового неформального і разом з тим персоніфікованого напрямку немає не лише у Франції, а й у світі. В цьому розумінні «френізм» — справді унікальне явище.

У щорічних конгресах створеної С. Френе федерації прибічників «Нової школи»

беруть участь тисячі делегатів, серед яких є педагоги з інших країн. Продовжується випуск заснованих французьким новатором педагогічних журналів. Регулярно видається серія методичних посібників під загальною назвою «Педагогіка Френе. Документація для вчителів». Постійно перевидаються книги й брошури С. Френе.

Сучасні послідовники Френе підкреслюють міжнародне значення його системи, вважаючи, що «педагогіка Френе не є специфічно французькою, як Ейфелева вежа». За їх глибоким переконанням, Френе викликав живий інтерес серед педагогічної громадськості багатьох країн, оскільки він вловив ті об'єктивні вимоги, які демократичне суспільство має ставити школі

Концептуальні засади педагогічної технології «Школа успіху і радості»

Основою педагогічної технології С. Френе є сформульоване на протигагу традиційній французькій школі й педагогіці «ядро цінностей», до якого належать:

- здоров'я дитини;
- визнання дитячого прагнення до максимального саморозвитку;
- створення сприятливого для розвитку дітей середовища;
- забезпечення «природного, живого і всебічного виховного процесу».

Усі вони визначають головну мету виховання — «максимальний розвиток особистості дитини в розумно організованому суспільстві, яке буде служити їй і якому вона сама буде служити».

Основними засобами реалізації цієї мети С. Френе вважав природу, працю в школі-майстерні, розумову діяльність під час індивідуальних занять за планом і графіками, художню творчість, набутий у процесі трудової діяльності власний досвід дитини.

Виховання, за твердженням С. Френе, охоплює такі етапи:

1. Виховання у сім'ї (від народження до 2 років). Вирішальне значення становлення особистості дитини протягом найперших років життя він підкреслював у книзі «Поради батькам». Від взаємодії батьків з дитиною на цьому етапі значною мірою залежать успіхи виховання в індивідуальному, соціальному та загальнолюдському аспектах на наступних стадіях її розвитку.

2. «Дитячий заповідник» (від 2 до 4 років). Так С. Френе назвав дошкільні заклади, в яких має відбуватися виховання дітей від 2 років. На будь-якому етапі життя дитини справлене виховання здійснюється на основі принципу «пізнання на дотик» — найважливішого від усіх наукових методів. Ефективною є підготовка дитини до життя в насиченому розвивальному середовищі, яке допомагає їй пізнавати світ «на дотик». Якщо середовище не дає дитині змоги самій набувати необхідного для адаптації в навколишньому світі досвіду, то вихователь змушений вдаватися до різних педагогічних маніпуляцій, які іноді важко відрізнити від обману. У природному середовищі завдання вихователя полягає в постійному матеріальному і технічному вдосконаленні обладнання «заповідника», що сприятиме набуттю дитиною досвіду.

3. Дитячий садок (від 4 до 7 років). Чотирирічний малюк вже намагається підпорядкувати середовище собі. Виховання дитини до семи років має відбуватися у процесі «роботи-гри» з використанням відповідних матеріалів, знарядь, технічних засобів.

4. Початкова школа (від 7 до 14 років). На думку С. Френе, саме на цьому етапі доцільними є уроки. У початковій школі дитина продовжує діяльнісне пізнання світу, освоєння навколишнього середовища в дії.

У розвитку життєдіяльності дитини він виокремив такі етапи:

- розвідка «на дотик» (дитина пізнає, досліджує, випробовує навколишній світ);
- період обживання (дитина узагальнює, упорядковує набутий досвід, але ще не здатна діяти усвідомлено);
- період праці («завоювання» дитиною навколишнього світу). За сприятливих зовнішніх обставин вона починає працювати. На цьому етапі розвитку дитини необхідно поєднати взаємодію з природою, механічну працю, розумову діяльність, художню творчість.

Визначним засобом виховання С. Френе вважав природу. Він, як і Р. Штейнер, визнавав необхідність ранньої соціалізації дитини у відповідно організованому дошкільному закладі («дитячому заповіднику»), який «пізнання на дотик» використовує як головний метод виховання. Це в свою чергу вимагає різноманітності навколишнього середовища. Нововведеннями у діяльності школи Френе були уроки-прогулянки, під час яких і Діти спостерігали природне й людське середовище, а потім усно і письмово викладали свої враження. Будучи Прихильником «нового виховання», він усвідомлював [іначення природи у становленні особистості дитини, тому закликав педагогів максимально розширювати ви-іХовний простір дитинства за рахунок парків, садів, і сільськогосподарських угідь, «живих куточків» тощо. Вже для чотирирічних дітей, на думку С. Френе, необхідно організовувати різноманітні «ігри-роботи» і «роботи-ігри», які широко застосовували у педагогічній ді-ійності прибічники гуманістичних шкіл Ж.-О. Декролі та М. Монтессорі.

Згідно з технологією «Школа успіху і радості» природа відіграє важливу роль і в організації початкової іколи, яка «не може існувати без природного середовища» . Воно є обов'язковою умовою нормального функціонування дитячого закладу, оскільки надає дитині необ-щий для розвитку «матеріал», забезпечує умови для фізичного та емоційного розвитку. Це положення узгоджується із твердженням С. Френе про необхідність допомагати дитині формувати свою особистість через івтворення відповідної обстановки, а не через повчання | вказівки, адже будь-яке насильство над особистістю призводить до негативних наслідків.

Механічною працею С. Френе вважав застосування знарядь праці, які пришвидшують процес «пізнання на дотик», зміцнюють і розширюють владу людини над іовнішнім середовищем. У процесі праці дитина ознайомлюється з інструментами, а згодом вчиться усвідомлено користуватися ними для досягнення своєї мети.

Розумова діяльність дитини виявляється в умінні володіти знаряддями, які допомагають їй контактувати з людьми, формувати і виражати свої потреби, розвивати і поглиблювати знання про навколишній світ. Так, своєрідними головними знаряддями для дитини є руки, мова.

Художня творчість є важливим засобом чуттєвого пізнання дитиною світу. За словами С. Френе, малюнок не втрачає значущості й після того, як діти навчилися писати. Важливу роль у їх розвитку відіграють також ляльковий театр, співи, ритміка.

Дитина сприймає світ не в розвитку, а як данність. Ме-тафізичність у його сприйнятті можна подолати шляхом зміни. Цього досягають лише в діяльності, у виробничій праці. У трудовій школі Френе стрижнем є навчання у праці. Ознайомлення з навколишнім світом, пізнання і перетворення його відбувається в ній через діяльність, виховання прагнення працювати (фізично і розумово).

Однією з концептуальних засад педагогічної технології С. Френе є ідея про опори-бар'єри. До них належать сім'я, суспільство, вчителі, які одночасно дисциплінують і стримують дитину. Опорами в її розвитку вони стають за певних обставин і правильно

організованої діяльності дитячого закладу. Традиційна школа такими опорами в кращому разі вважає вчителя і сім'ю, а «Школа успіху і радості» значно розширює їх спектр. Такою опорою у ній є індивідуальні плани роботи. Новизна підходу полягала в тому, що, на відміну від масової практики, яка спирається на державні стандарти та навчальні плани, С. Френе запровадив спільне з дитиною розроблення індивідуальних планів занять з усіх навчальних дисциплін. Це вимагало від педагога ретельної підготовки загальних планів для всього класу і одночасної організації індивідуального планування з використанням карток самоконтролю з арифметики та граматики, інформаційної картотеки, каталогу, робочої бібліотеки, перфострічок для програмованого навчання. Індивідуальні плани роботи актуалізували такий важливий виховний ресурс, як самоорганізація дитини. Склавши (з допомогою вчителя) особистий план роботи, вона намагається виконати його. Завдяки цьому формуються наполегливість, сила волі, здатність працювати в колективі.

Педагогічна концепція французького новатора зорієнтована на створення шкільного співтовариства. Праці С. Френе містять цікаві міркування про дух школи, спо соби формування сімейної обстановки, взаємини дорослих і дітей, які сукупно репрезентують концепцію школи общинного типу. До найхарактерніших особливостей такої школи належать:

- єдині цінності та «соціальний дух»;
- спільна трудова діяльність у майстернях;
- події, які спільно організовуються і переживаються;
- вироблені на загальних зборах єдині правила поведінки;
- визнані всіма шкільні символи (особливе місце серед них відводиться шкільній газеті);
- захист прав особистості кожної дитини, основою якого є самоуправління школи.

Одна з основних цілей і цінностей школи С. Френе полягає у формуванні активного громадянина демократичного суспільства, «який усвідомлював би свої права та обов'язки». Для цього школа повинна правильно організовувати трудову діяльність дітей, бути відкритою соціальному середовищу і тісно пов'язаною з ним. Виховання працею в майстернях, набуття необхідних для життя практичних навичок і вмінь, формування особистісно значущого життєвого досвіду є елементами єдиного процесу становлення людини і громадянина демократичного суспільства.

Розробляючи технологію створення гуманістичної і демократичної школи, С. Френе намагався зробити її доступною і зрозумілою батькам учнів, сподіваючись залучити їх до співпраці. У своєму «Зверненні до батьків» він доводив необхідність атмосфери свободи, співробітництва і демократії в сім'ї та школі, оскільки «лише за допомогою свободи можна підготувати до свободи, лише за допомогою співробітництва можна підготувати до соціальної гармонії та співробітництва, лише за допомогою демократії можна підготувати до демократії». Цю тезу він пропонував викарбувати на фронтонах усіх шкіл.

Особливості змісту педагогічної технології «Школа успіху і радості»

С. Френе був переконаний, що для втілення у життя прогресивної педагогічної теорії необхідно створити і впровадити «нові матеріальні засоби навчання і виховання». Найважливішим серед них, на його думку, була шкільна типографія, зі створення якої він розпочав свою експериментальну роботу. Тривалий час типографські машини були обов'язковим устаткуванням кожної школи, що працювала за його технологією.

За переконаннями С. Френе, типографія дає змогу налагодити системну і цілеспрямовану роботу з так званими «вільними текстами» — невеликими за обсягом творчими розповідями дітей про свої родини, друзів, плани на майбутнє, враження від екскурсій та прогулянок. Кращі «вільні тексти» вчитель відбирав для обговорення, під час якого діти вносили корективи, доповнення і приймали до друку. Надалі ці матеріали використовували як навчальні посібники.

У 20-ті роки ХХ ст. друкарські машини було запроваджено й у вітчизняних школах. Шкільну типографію і «вільні тексти» С. Френе вважав найяскравішими символами нової школи, практичним втіленням ідей збагачення навчально-виховного процесу, постійного вивчення особистості дитини, врахування її інтересів і потреб. «Вільний текст» він використовував не лише як навчальну вправу, а насамперед як важливий соціально-психологічний тест, результати якого допомагають зрозуміти особливості усвідомлення дитиною себе і соціального середовища. Водночас вони репрезентують новітню технологію мовленнєвого розвитку дітей. На відміну від традиційних методів, основою яких була імітація дитиною мови дорослих, неефективних однотипних вправ на формування граматичної правильності мови, «вільні тексти» повертають у школи рідну мову як живий засіб спілкування. З огляду на це було створено оригінальний метод навчання читання. Застосування поширеного традиційного складового методу, згідно з яким діти хором читали з настінних таблиць відірвані від реального життя слова і речення, породжувало труднощі, пов'язані з переходом до читання і розуміння смислу текстів. За словами С. Френе, такий метод викликає «смерть розуму». Ознайомившись із методикою навчання дітей, запропонованою Ж.-О. Декролі, він дійшов висновку: «Сприйняття тексту не є синтетичним, буква за буквою; воно цілісне, згідно з гештальтпсихологією. Отже, ця властивість сприймання повинна бути використана при навчанні читання "глобальним методом", коли воно (читання) розгортається від цілісного сприйняття слів до складів і, нарешті, звуків». У цих міркуваннях С. Френе обґрунтував аналітико-синтетичний метод сприйняття тексту. Читання письмового тексту він розумів передусім як пошук смислу. Однак читання є невіддільним від письма, тому навчання читати повинно бути організовано навколо творчої письмової діяльності. Наприклад, дитина розповідає, а вчитель записує її розповідь на дошці простими словами. Діти читають їх, переписують у зошити, а окремі слова — на картки для використання при складанні нових розповідей.

Під час створення текстів, заснованих на враженнях, шестирічна дитина повинна відбирати відповідні букви з каси букв. Така діяльність, за спостереженнями С. Френе, дає дітям більшу радість, ніж просте почуття задоволення. Складання слова з окремих букв полегшує запам'ятовування графічної структури найуживаніших слів.

Педагогіка С. Френе передбачає співробітництво. І не лише вчителя й учнів, а й учнів один з одним — у класі, школі, з партнерами по листуванню, з батьками та іншими дорослими. Спонування до учіння, знання спрямовуються не тільки від учителя («за вертикаллю — зверху»), як це властиво традиційній педагогіці, вони є наслідком і горизонтальної взаємодії (взаємодопомога дітей, підготовлені для своїх товаришів повідомлення, листування), і «за вертикаллю — знизу» (дитячі повідомлення, встановлені дітьми закони і правила, запропоновані ними різні форми роботи).

Педагогічна система С. Френе принципово відмовляється від систематичного використання підручників, особливо у початковій школі, оскільки це, за твердженнями її прихильників, унеможлиблює індивідуалізацію навчання, пригнічує органічні інтереси дитини, нав'язує сліпу віру в друковане слово.

Для систематичного набуття учнями нових знань Френе створив оригінальні навчальні посібники — особливі картки, кожна з яких містить або частину навчального матеріалу з певного предмета, або конкретне завдання (текст для граматичної вправи, арифметичну задачу, питання з історії, географії тощо). Нумеровані картки систематизовано у спеціалізованих картотеках за предметами або комплексними темами. Для занять кожна дитина з допомогою вчителя підбирає потрібні картки, використання яких дає змогу усвідомлено засвоювати навчальний матеріал в індивідуальному темпі, приділяючи більше уваги питанням, які особливо цікавлять. Зміст і послідовність навчальних карток систематично оновлюється з урахуванням нової інформації, а відповідно — нового оцінювання висновків. Участь у створенні цих своєрідних посібників беруть за дорученням учителя старші учні.

Педагогічна технологія С. Френе передбачає чітке планування навчального процесу. Вчитель відповідно до державної програми для початкової школи планує роботу на місяць. Цим планом кожна дитина з допомогою вчителя складає індивідуальний тижневий план, у якому відображає основні види своєї роботи. Це дає учням змогу краще розуміти навчальні завдання, самостійно розподіляти свій час і зусилля, розвиває почуття відповідальності. Індивідуальна робота має першочергове значення у формуванні особистості й у засвоєнні знань. На думку С. Френе, цей процес розгортається за логікою наукових пошуків, охоплюючи такі етапи:

1. Презентація і вираження. На цьому етапі головне, щоб дитина репрезентувала за допомогою слова або малюнка своє бачення певної теми.
2. Аналіз презентацій у групі або з дорослими, коментарі кожного учня з його особистим аналізом. Це дає змогу іншими очима побачити зроблене, розвиває аналітичні навички.
3. Порівняння та аналогія. Як правило, вони відбуваються шляхом зіставлення з подібними ситуаціями, які раніше аналізувалися.
4. Комунікація в групі. Важливість її в тому, що кожний учень робить свій внесок у колективну побудову знання.
5. Синтез. Особливість його полягає в тому, що правила поведінки кожного учня група приймає на обмежений термін, вони змінюються залежно від матеріалу, що вивчається.

Щоп'ятниці у другій половині дня дитина підсумовує зроблене за тиждень («Підсумок мого тижня»), користуючись умовними позначками:

- зеленим кольором: я виконав індивідуальний план цілком;
- оранжевим: мені не вдалося цілком виконати свій план;
- червоним: мені не вдалося виконати свій план, і я потребую допомоги на наступному тижні.

Однією з найнегативніших рис традиційної шкільної практики С. Френе вважав недосконалу систему оцінювання, яка, за його переконаннями, не відтворює реального стану успішності, породжує показовість, нездорове суперництво, нещирість, егоїзм. Це зауважував і К. Ушинський: «У самолюбстві французька педагогіка знайшла найсильніший важіль і працює ним немилосердно. Задля цієї мети французи винайшли багато «геніальних» засобів: нагороджують своїх вихованців орденами, надають чини і друкують їх імена в газетах». Традиційною для французької школи була система так званої класифікації — встановлення рангу учня відповідно до навчальних успіхів («перший», «третій», «сьомий» та ін.). Змагання однолітків С. Френе вважав доцільним у спорті, іграх і був принциповим противником використання їх у навчальній

діяльності, вбачаючи у цьому причини комплексів неповноцінності, глибоких особистісних негараздів у житті людини. Гуманною місією шкільного навчання він проголосив культивування успіхів коленого учня, що є необхідним для самоствердження особистості.

Педагогічна технологія С. Френе передбачає використання у навчанні методу проб і помилок («експериментального намацування»), оскільки знання не може передаватися у готовому вигляді «вчителем, який знає, учневі, який не знає». Набагато важливіше навчити дитину мислити, допомогти їй оволодіти методом пізнання, критичним ставленням до дійсності.

Основою навчання є властива всім дітям допитливість. А педагог повинен створювати проблемні ситуації, за яких учні відчувають потребу про щось дізнатися, чогось навчитися. На цьому ґрунтується природний метод навчання, згідно з яким діти пізнають основи географії, отримуючи листи від кореспондентів з усього світу, і, розповідаючи їм про свою країну, вчаться читати й писати на основі власних «вільних текстів». При цьому заняття в класі не є для них розвагою, оскільки, як стверджував С. Френе, «природним заняттям для дитини є не гра, а праця», але праця якомога більше мотивована. Навіть звичайна справа стає набагато привабливішою, якщо очевидна її необхідність для наступної творчої роботи.

Пізнання під час занять у класах відбувається у процесі постійного висунення і перевірки гіпотез — природничо-наукових, лінгвістичних, математичних та ін. При цьому кожен має право помилятися, що є необхідним етапом на шляху пізнання. Головне, щоб кожна помилка була проаналізована, для чого дітям необхідно освоїти такі прийоми мислення, як порівняння, аналіз, синтез. За такого підходу дитина усвідомлює, що навчатися вона може самотужки, а вчитель лише допомагає їй у цьому. Вивчення середовища, на думку С. Френе, набуває смислу у процесі безпосереднього впливу дитини на нього, його перетворення. Таке вивчення швидко розширюється і збагачується завдяки її розповідям товаришам про найвизначніші події свого життя. Для цього діти можуть використовувати форму вільного викладу, шкільну газету, про яку знають і в сім'ї, листування між школами. Індивідуальному й колективному листуванню між школярами, а також з дітьми та дорослими, які живуть в інших регіонах Франції, інших країнах, належить особливо важлива роль у педагогіці С. Френе. Воно дає змогу ближче познайомитися з людиною, усвідомити її право бути собою, відрізнятись від інших, жити інакше. А щоб бути зрозумілим тим, із ким листуєшся, необхідно виявити певні зусилля. Бо навіть листування рідною мовою вимагає синтезу раніше засвоєних знань. Крім того, отримана у процесі листування інформація нерідко спонукає до вивчення нових галузей знань, а обмін думками — до нових пошуків, зародження, створення нових ідей, спроб їх перевірити.

Орієнтуючись на забезпечення єдності розумового і морального виховання, С. Френе застерігав від хибного уявлення педагогів, що засвоєння дитиною значного обсягу знань зумовлює підвищення рівня їх моральності і громадянської самосвідомості, доводив, що науковий і моральний прогрес нерівноцінні за своїм значенням. На його думку, небезпека для людства становить технократичне мислення, оскільки науково-технічний прогрес таїть у собі загрозу атомної катастрофи, екологічні кризи тощо. Значною мірою він живить авторитарну педагогіку, яка задля високих результатів нівелює волю й інтереси дитини. У моральному вихованні недопустимою є опора на словесні методи. Формальні розмови про мораль лише створюють хибне уявлення про легкість дотримання правил моральної поведінки, що завдає особистості неабиякої

шкоди. Справжня моральність полягає не в сліпому підкоренні вимогам дорослого, а в добровільному виборі власного способу дій на основі усвідомлення обов'язку і честі.

Для саморозвитку в дітей моральних вчинків необхідно, щоб діяльність школи була спрямована на виховання взаємодопомоги, гуманності, особистої гідності. Важлива роль у цьому належить самоуправлінню учнів, яке у педагогічній системі С. Френе реалізується у формі шкільного кооперативу — об'єднання дітей і дорослих задля спільного використання знарядь праці, спільного прийняття рішень і спільної відповідальності. У цій системі відносин педагог, зберігаючи авторитетність і впливовість, переставав бути одноосібним суддею, а брав участь у діяльності обраної таємним голосуванням ради, що діяла на засадах свободи слова, рівних прав, відкритого обговорення. Щосуботи у другій половині дня проводилося спільне засідання кооперативу. До нього організовували виставки кращих дитячих робіт за тиждень, виступи, наводили порядок у класній кімнаті.

Важливим елементом технології С. Френе є шкільна стінна газета, яку створюють упродовж тижня. Для цього щопонеділка у шкільному коридорі вивішують великий аркуш білого паперу, поділений на чотири колонки: «Я критикую», «Я хвалю», «Я хотів би», «Я зробив». Поруч із аркушем прив'язують олівець, щоб будь-хто міг зробити запис, неодмінно підписавши його. У наукових працях С. Френе проаналізовано багато таких нотаток, що свідчать про гуманні взаємини між дітьми і педагогами, різноманітність інтересів, доброзичливість і взаємну вимогливість, небайдужість до подій у школі. Наприкінці тижня зміст газети обговорюється на зборах, а однією з найсуворіших санкцій колективу щодо порушників дисципліни вважається заборона на певний час робити записи у стінгазеті. Якщо учень часто згадується у рубриці «Я хвалю» і ці судження достатньо обґрунтовані, то його вчинки схвалюють оплесками зборів, що є найвищою нагородою. Отже, традиційна для звичайної школи модель ображеного («Я пожаліюся на тебе вчителю») у школі С. Френе замінена зрілим демократичним попередженням («Я буду критикувати тебе у стінній газеті»), що сприймається не як помста чи погроза, а як громадянський вчинок. Педагогічна система С. Френе сукупно представлена у таких його працях, як «Нова французька школа», «Моральне й громадянське виховання», «Формування особистості дитини і підлітка», «Звернення до батьків» та ін. Стислий виклад усіх концептуальних положень його педагогічної технології, супроводжуваний текстами, у яких сформульовані певні світоглядні положення, з трьома принципово різними відповідями, містить праця «Педагогічні інваріанти» (лат. *invariants* (*invariantis*) — незмінний). Педагог повинен обрати одну з них. Зіставлення дає підстави для висновків, якої системи педагогічних поглядів він дотримується: традиційної, інноваційної чи педагогічні позиції чітко не визначені.

З цією метою С. Френе розробив своєрідний педагогічний код:

— зелений колір (для позначення методів і засобів, які узгоджуються зі сформульованими інваріантами і без сумніву можуть використовуватися педагогами, оскільки успішно апробовані у минулому);

— червоний колір (ним позначали методи й засоби, що суперечили інваріантам і яких слід якнайшвидше позбутися);

— жовтий колір (для позначення ефективних за певних обставин методів і засобів, які водночас потребують обережного використання педагогом, оскільки мають тимчасовий характер).

Наприклад: Майбутня демократизація суспільства готується демократією школи;

авторитарна школа не може сформувати майбутніх громадян демократичного суспільства.

1. Ви намагаєтесь утвердити демократію у школі (зелений колір).
2. Ваша школа залишається авторитарною (червоний колір).
3. Ви робите несміливі спроби демократизації, які не порушують навчально-виховного процесу (жовтий колір).

Педагогічний світогляд С. Френе характеризується яскравим гуманістичним спрямуванням. Визначальним чинником освітньої системи, теоретичною основою порівняння чинних освітніх систем він вважав філософію освіти. На думку автора технології «Школа успіху і радості», вчитель, який володіє філософськими основами педагогічної діяльності, здатний створювати власні педагогічні технології, оскільки він бачить стратегію освіти і може визначити своє місце в ній. Такий підхід, разом із гуманістичними засадами педагогіки С. Френе, актуальний у розумінні суті, завдань і ролі освіти в сучасному світі.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає альтернативність педагогічної технології С. Френе щодо традиційних форм навчання й виховання?
2. Наскільки сумісні у цілісному навчально-виховному процесі цілеспрямована стимуляція активності та свободи самовираження учнів? Відповідь обґрунтуйте.
3. Охарактеризуйте головні засоби реалізації мети педагогічної технології С. Френе.
4. Чи можлива соціалізація особистості дитини через систему дитячого самоуправління та які її шляхи?
5. Розкрийте суть концептуальної ідеї технології С. Френе про опори-бар'єри.
6. Як еволюціонувало в сучасну епоху усне і письмове спілкування? Охарактеризуйте роль інформації в сучасному суспільстві.
7. Проаналізуйте систему планування та оцінювання навчальної роботи у школі С. Френе.

2.5. «Школа для життя, через життя» Ж.-О. Декролі

Бельгійський лікар, педагог і психолог Жан-Овід Декролі (1871—1932) є найпомітнішим представником медико-антропологічної течії реформаторської педагогіки, яка матеріалізувала в конкретній педагогічній технології ідею гуманізації навчання і виховання, методологічно зблизила педагогіку з медициною, сформувала засади медичної педагогіки та рефлексології, обґрунтувала феномен психолого-педагогічної діагностики, розробила ефективний методичний і психотехнічний інструментарій.

Пошуки і відкриття Ж.-О. Декролі

Ж.-О. Декролі народився 23 липня 1871 року в м. Рене. Після закінчення медичного факультету Гентського університету займався науковою діяльністю, спочатку в Берліні, а згодом — у Парижі. Невдовзі переїхав до Брюсселя, де вивчав душевнохворих. У 1901 р. він відкрив поблизу Брюсселя (Бельгія) інститут для дітей з проблемами розвитку, в якому на основі власних досліджень застосовував нові методи навчання і виховання.

Зокрема, Ж.-О. Декролі розробив власний оригінальний метод навчання читання, тести

для дослідження уявлень дітей, опитувальник для батьків з метою психологічного спостереження дітей тощо.

Невдовзі Ж.-О. Декролі зацікавився проблемами виховання здорових дітей, заснувавши у 1907 р. навчально-виховний заклад «Школа для життя, через життя». Ця назва репрезентувала формулу, кредо педагогічної діяльності. У школі Декролі навчалися здебільшого діти із заможних сімей віком від 3 до 18 років.

Цей заклад отримав визнання. Однак у роки Першої світової війни значна кількість заможних сімей разом із дітьми виїхала з Бельгії, школу закрили. Декролі займався тоді допомогою сиротам, організовував для них у Брюсселі та провінції сирітські осередки. Але вже в 1917 р. з допомогою батьківського комітету йому вдалося поновити діяльність школи.

Розробляючи свою технологію, Декролі використовував досягнення природничих наук останніх десятиліть ХІХ ст., філософію віталізму (лат. *vitalis* — життєвий), що визнавала наявність в організмах нематеріальної надприродної сили, яка впливає на життєві явища. Він вважав, що педагогічна діяльність повинна сприяти усвідомленню дитиною самої себе, пізнанню середовища існування, де їй належить реалізувати свої ідеали, цілі.

Результати педагогічної діяльності Декролі оформились у цілісну новаторську педагогічну технологію, що привернула до себе неабиякий науковий, професійний інтерес педагогічної громадськості. На спеціальних курсах вивчали її теоретичні і методологічні засади, багато шкіл почали їх впроваджувати, нерідко запрошуючи як консультантів співробітників Декролі.

Масштабну роботу проводили щодо створення й апробації програм для навчально-виховних закладів, які опановували цю педагогічну технологію. У цей час Декролі почав викладати у вищих навчальних закладах. У 1913 р. він став професором Вищої педагогічної школи, а ще через сім років — професором Брюссельського університету, в якому читав лекції з гігієни та дитячої психології. Результати його дослідницьких пошуків викладено у працях «Психологія малювання», «Декілька міркувань щодо психології та гігієни читання», «Школа і виховання», «Збудження розумової і рухової активності за допомогою виховуючих ігор».

Ж.-О. Декролі взяв активну участь у створенні реформаторської течії в педагогіці, відомої під назвою «Нове виховання».

Ідеї «Нового виховання» відображали потребу суспільства у підготовці через школу всебічно розвинених ініціативних людей, готових до активної діяльності у різних сферах життя. Представники цієї течії (А. Фер'єр, Е. Демолен, Дж. Дьюї та ін.) вважали себе послідовниками Ж.-Ж. Руссо, який висунув ідею природного виховання.

У 1915 р. об'єднання прибічників «Нового виховання» розпалося. У 1921 р. зусиллями Декролі воно було відновлено під назвою «Ліга Нового виховання». Завданням його було об'єднання всіх, хто «цікавиться прогресивним вихованням». У 1932 р. до цієї організації входили представники 53 країн, які поділялись на секції за мовним принципом, та після смерті Ж.-О. Декролі у 1932 р. вже через рік вони практично припинили свою діяльність. На початку 50-х років ХХ ст. робота прибічників «Нового виховання» поновилася під егідою ЮНЕСКО.

Уся наукова і практична діяльність Декролі була присвячена підготовці дітей до «справжнього соціального життя». Досить прозоро і конкретно розкрив її суть один із принципів послідовників Декролі, швейцарський педагог, лідер «Нового виховання» Адольф Фер'єр (1879—1960): «Стаючи на коліна перед найменшими, щоб

попідкуватися про їх тіло і душу, ми служимо всьому людству, ми служимо Богу в людині!»

Концептуальні засади педагогічної технології «Школа для життя, через життя»

Основою педагогічної технології Ж.-О. Декролі є принцип антропоцентризму, який наприкінці XIX — на початку XX ст. сприяв новому осмисленню поняття «виховання». Відповідно до нього виховання розглядалось як процес розвитку дитини, що враховує її індивідуальні потреби, можливості, мотиви та інтереси. Декролі проголосив дитину центром своєї системи навчання і виховання: «Я маю на меті створити зв'язок між всіма науками, примусити їх зійтися в одному центрі.

Цей центр — дитина, до якого все сходиться, від якого все розходить». У проголошенні цієї ідеї він не був першим, адже вся гуманістична педагогіка, започаткована Я.-А. Коменським, Ж.-Ж. Руссо, Й.Т. Песталоцці, теж була зорієнтована на особистість дитини, а організаційно-педагогічне і методичне забезпечення конструювала з урахуванням її потреб і можливостей, дбаючи про максимальний розвиток творчих сил і здібностей кожної дитини.

Педагогічна система Ж.-О. Декролі постала як заперечення таких недоліків традиційної педагогіки:

- неприйняття дитинства як найважливішого етапу в розвитку особистості і розгляд його лише як підготовчого етапу до майбутнього «справжнього» дорослого життя;
- ігнорування самобутності та своєрідності психіки дитини, її прагнення до саморозкриття і творчої самореалізації;
- використання шаблонних, формалізованих методів виховання та навчання без урахування особливостей особистості дитини, її природи;
- відсутність знань про дитину як основи гуманістичних взаємин дорослих і дітей.

Насамперед Ж.-О. Декролі ліквідував дроблення і відокремленість окремих галузей знань, запровадивши натомість принцип концентрації освітньої програми навколо центрів інтересів, згідно з яким уся педагогічна робота повинна концентруватися навколо дитини та її потреб. Основними потребами він вважав потребу в їжі, самозбереженні, самозахисті, спілкуванні, спільній діяльності, відпочинку, самовдосконаленні. Кожна з них, на його погляд, є генератором уваги і думок дитини, своєрідним «центром інтересу». Відомо, що потреби породжують окремі групи інтересів. Наприклад, потреба у самозахисті зумовлює інтереси, пов'язані з тваринами, рослинами, водою, вогнем, сонцем, мінералами, сім'єю, суспільством. Дитину цікавить, які засоби самозахисту є в неї, у тварин, рослин; які небезпеки можуть бути від води, вогню, землетрусів, отруйних газів; яку допомогу можна надати (отримати) в разі небезпеки тощо.

Аналогічно формується комплекс інтересів на основі кожної потреби. Отже, центри інтересів передбачають комплексну роботу на основі врахування основних фізичних і духовних потреб дитини. В цьому процесі вибудовується цілісна система, яку Ж.-О. Декролі назвав програмою асоційованих ідей. Вона утворена з двох великих розділів:

1. Дитина та її потреби.
2. Дитина і середовище.

Другий розділ охоплює такі блоки:

- а) Дитина і природне середовище:
 - дитина і мінерали;
 - дитина і рослини;

— дитина і тварини.

б) Дитина і соціальне середовище:

— дитина і сім'я;

— дитина і дитячий садок (школа);

— дитина і суспільство (рідний край, Батьківщина, людство).

Особливо значущий у цій програмі соціальний аспект, тобто спільна праця як логічний результат елементарних потреб (потреба в їжі, боротьба з негодами, захист від небезпеки і ворогів). Це розкриває широкі можливості для морального виховання, зокрема для розвитку суспільних прагнень. Як зазначав Ж.-О. Декролі, найкращими уроками моралі є ті, які «приводять учителя і учня до формування у вигляді законів висновків із явищ, помічених впродовж попередньої роботи».

На його думку, потреби дитини задовольняються за рахунок навколишнього середовища (природного і соціального), яке діє на неї, і на яке вона постійно впливає власною діяльністю. Цим обумовлена необхідність вивчення середовища, з яким дитина перебуває в постійній взаємодії. Її цікавить, звідки з'явилися «хліб, масло, м'ясо, яке вона їсть; молоко, яке вона п'є; одяг, який вона носить; вона хоче знати походження тарілки, ножика, шоколаду, цукру, цегли, пароплава, тролейбуса, літака тощо... Нарешті, дитина хоче тримати в руках сировину, переробляти її, виготовляти предмети, необхідні для задоволення своїх потреб або потреб інших людей...». Спочатку вона розглядає матеріал у теперішньому часі і в близькому середовищі (сім'я, місцевість, Батьківщина, людство), а потім — у середовищі віддаленому (життя у просторі, часі).

Крім вивчення природного і соціального середовища, з яким дитина постійно взаємодіє, матеріалом для визначення змісту «програми асоційованих ідей» є са мовивчення дитини. З приводу цього Ж.-О. Декролі зауважував: «Дитині найважливіше знати саму себе: яка в неї будова, як працюють її органи, як вона їсть, спить, дихає, працює; чому вона боїться або гнівається, які в неї недоліки і якості...» Отже, першою умовою цілісного духовного життя, на думку Декролі, є розкриття таємниці власної особистості, усвідомлення свого «Я», а метою навчання та виховання дітей — культивування закладених природою потреб і формування на їх основі моральних якостей. Людина в його концепції представлена з психолого-антропологічних позицій як живий об'єкт у сукупності зовнішніх і внутрішніх зв'язків із середовищем існування, з навколишнім життям.

Центральною педагогічною проблемою він вважав проблему інтересів особистості. Центри інтересів, по суті, визначають методичний трикутник, який є стрижнем будь-якого навчального проекту. Цей трикутник містить такі елементи, як спостереження, асоціація, вираження. Визнаючи їх штучність, О. Декролі зазначав, що кожний з них має «домішку» іншого (наприклад, процес вираження неможливий без спостереження й асоціації). Крім того, кожний елемент має свої педагогічні завдання. Так, спостереження повинно привчити дитину свідомо сприймати явища, шукати їх причини, констатувати наслідки, робити висновки; асоціація має на меті підвести дитину до асоціювання знань, отриманих в процесі спостережень, із знаннями з інших джерел; вираження повинно репрезентувати думки дитини у зрозумілих для інших формах.

Спостереження як елемент педагогічної технології Ж.-О. Декролі. Для того щоб організувати спостереження, педагог насамперед повинен з'ясувати, якими реальними уявленнями володіє дитина, аналізуючи її відповіді на різноманітні запитання, а також

під час вільної бесіди з дітьми. Спостереженням Декролі вважав не лише зорове сприймання, а використання всіх органів чуття у процесі пізнання навколишнього світу.

Уточнення і поглиблення спостереження досягається через експеримент, який передбачає:

- встановлення причинності (детермінізму) явища, що спостерігається;
- технологію;
- вимірювання;
- мовне вираження.

Ж.-О. Декролі рекомендував супроводжувати спостереження ручними роботами дітей з метою формування у них реальних, конкретних уявлень про предметний світ. Наприклад, діти, виготовляючи знаряддя праці первісних людей, засвоюють уявлення про життя в глибоку давнину і про шляхи людського прогресу міцніше, ніж внаслідок використання інформативних засобів. Вони ціпами молотять сніп, розмелюють жорнами зерно на борошно, як це робили предки, і випікають із нього хліб. Потім під час екскурсії до пекарні діти реально відчують переваги сучасного виробництва. Завдяки цьому вони встановлюють причинність подій і явищ, пізнають технологію виготовлення хліба, отримують перші уявлення про міру і рахунок. Результати спостереження фіксують мовними засобами. Тому спостереження пов'язане з комплексом роботи, де воно є лише переважаючою діяльністю. Цей принцип поширюється також і на інші елементи технології Декролі — асоціацію та вираження.

Роль асоціації у навчальній діяльності дитини. Передумовою виникнення асоціації є міждисциплінарна інтеграція, яка охоплює актуальну ситуацію в мікро-середовищі, ситуацію інших країн і народів, ситуацію минулого аж до витоків людської історії. Цей краєзнавчо-географічний та історико-етнологічний аспект у поєднанні з дитячим досвідом таїть у собі неабиякі можливості для соціального виховання.

Асоціація є продуктом мислення дитини, у розвитку якого Ж.-О. Декролі важливу роль відводив методу порівняння за подібністю і відмінністю. Особливо важливим для розумової діяльності дитини він вважав порівняння за відмінністю.

У розвитку асоціативного мислення дитини високу ефективність виявила створена Ж.-О. Декролі оригінальна методика класифікування та колекціонування. До того ж вона є досить простою і доступною в користуванні. Наприклад, діти приносять у дитячий садок все, що знаходять на вулиці, під час екскурсії і розкладають за видами (тварини, мінерали, рослини). Якщо дитина вагається щодо класифікації якогось предмета, то кладе його в один із ящиків для колекціонування. Для ілюстрацій і картинок передбачені спеціальні конверти, в кожному з яких концентрується матеріал за однією з тем «центру інтересу» (їжа, житло, одяг, засоби спілкування та ін.).

Використання цієї методики виявило її значні можливості щодо формування мислення дитини і диференціювання понять.

Вираження як елемент навчальної діяльності дитини. Вираженням Ж.-О. Декролі вважав усе те, що представляє думку в зрозумілій для інших формі. Форма вираження може бути конкретною (малювання, ліплення, плетіння, вирізування) й абстрактною (читання, письмо, бесіда, конспектування та аналіз літератури). У школі Декролі для таких дитячих робіт використовували «зошити-зразки», які згодом один із дослідників його педагогічної спадщини назвав «книгами життя». Стосовно навчального матеріалу вираження може бути програмовим (стосується систематичного програмного матеріалу) та епізодичним (пов'язане зі спонтанними, актуальними питаннями).

Отже, вивчення матеріалу охоплює такі послідовні етапи:

— спостереження за явищами життя з метою встановлення причинно-наслідкових зв'язків;

— асоціація за місцем і часом;

— вираження засвоєного через розвиток мовлення. За участю наочності та особистого досвіду у дітей

формується поняття, які завдяки різноманітним вправам закріплюються в пам'яті і засвоюються в єдності з навичками й уміннями.

Під час комплексного вивчення теми дитина розвивається через безпосереднє оволодіння соціальним досвідом. Організація навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку має чітко виражену краєзнавчу і трудову спрямованість (вивчення природи, історії та економіки рідного краю, створення майстерень).

Особливості змісту педагогічної технології «Школа для життя, через життя»

Організація освітньої роботи в школі Ж.-О. Декролі вибудовувалася на принципі самонавчання, згідно з яким кожна дитина має змогу працювати у своєму темпі, привчаючись самостійно мислити і діяти. Самонавчання, як відомо, потребує різноманітних дидактичних матеріалів, які б утворювали цілісну систему. У педагогічній технології Ж.-О. Декролі такий матеріал використовують у формі освітніх ігор і системи карткових завдань.

Освітні ігри у педагогічній системі Ж.-О. Декролі. Гру Декролі розглядав як творчу діяльність дитини, засіб збудження її рухової активності та духовного розвитку. На відміну від Ф. Фребеля і М. Монтессорі, він використовував у дидактичних іграх не геометричні тіла, а предмети навколишнього світу, що дало змогу розглядати їх одним із способів класифікації, повторення і закріплення отриманих вражень, знань, умінь, наблизити їх до життєвого досвіду дітей.

Зважаючи на смислове наповнення та навчальний ефект ігор, Ж.-О. Декролі виокремлював такі їх види:

— сенсорні ігри (спрямовані на розвиток сприйняття кольору, форми, напряму, уваги, рухових здібностей);

— математичні ігри (зорієнтовані на формування елементарних арифметичних дій, геометричних уявлень, орієнтування в часі);

— ігри з грамоти (спрямовані на підготовку дитини до читання і письма);

— граматичні ігри (сприяють розвитку граматичної правильності мовлення);

— географічні ігри (ефективні під час закріплення знань із географії).

Сенсорні ігри, до яких належать зорові, моторно-зорові, моторні, моторно-слухові ігри, здебільшого призначені для роботи з дітьми дошкільного віку, оскільки вони відіграють важливу роль у розвитку сенсорних сприймань, уваги і рухових здібностей. Згідно з методикою Декролі у кожній серії ігри поступово ускладнюються. Їх методика має у своїй основі принцип «парності» або принцип гри у лото. Наприклад, під час гри на розрізнення кольору і форми використовують дві картонні картки, поділені на 19 клітинок (28 см x 22 см), на яких намальовані кольорові глечики. В одних клітинках вони мають прямі стінки, в інших — опуклі. Дитина повинна накрити картками з такими самими малюнками відповідні клітинки. Завдяки цьому вона вчиться розрізняти кольори і форми, розвиває увагу, кмітливість. Таку мету мають ігри «Чого не вистачає?», «Розподіл на групи» та ін. Моторно-слухові ігри покликані сприяти розвитку чуттєвих сприймань, уваги і моторної обдарованості. Наприклад, дитина із зав'язаними очима відшукує у мішечку, наповненому іграшками і предметами побуту,

необхідний предмет, а потім перевіряє себе за допомогою зору.

Саме Ж.-О. Декролі розробив ігри на розподіл предметів, на складання картинок з кольорових кубиків, на складання картинок за допомогою окремих фігурок. Складнішими є ігри на визначення напрямку («Гімнасти»), часу («Котра година?»). Розв'язання цілісного комплексу завдань передбачають математичні ігри. Вони спрямовані на розвиток асоціації між словом і предметом або ідеєю предмета. Дитина повинна навчитися бачити, порівнювати, розрізняти, аналізувати, що досягається насамперед зоровими і моторними вправами попередніх ігор. Декролі вважав, що, перед тим як ознайомитися з числами, дитина має зрозуміти відсутність або наявність предметів, бути здатною помітити різницю, рахувати знайомі їй предмети. Ці висновки він зробив унаслідок спеціальних досліджень у галузі викладання арифметики і вперше оприлюднив їх у доповіді на педагогічному конгресі в Брюсселі (1911) про психологічні засади навчання арифметики. Невдовзі вона була опублікована.

За його переконаннями, дитина майже безсвідомо робить порівняння, зіставлення, тому гра для неї є діяльністю, яка спонукає робити висновки і висловлювати судження, а отже, важливим засобом сенсорного і духовного розвитку дитини.

Ігри з грамоти також розроблені на основі принципу «парності» і спрямовані на підготовку дитини до читання та письма. Наприклад, «Лото слів і картинок» містить дві однакові серії таблиць, на яких намальовано або наклеєно по шість добре знайомих дітям предметів.

Таблиці є парними, причому на одній під малюнками написано назви предметів, а на другій — вони відсутні. До таблиць додаються картки, які містять назви зображених предметів. Дитина повинна знайти картку з назвою предмета і покласти на картинку (малюнок). Спочатку їй дають таблиці першої серії (з назвами предметів), потім — другої серії (без назв).

Грамматичні ігри спрямовані на формування у дітей умінь звукового аналізу слова, узгодження частин мови, синтаксичного розбору речення. Такою є, наприклад, гра на узгодження дієприкметників з іншими частинами мови. У запропонованих дітям реченнях дієприкметники пропущені. Вони записані на окремих картках, які учасники гри мають розмістити на місці пропусків у реченнях.

1. Вони були задоволені ... піснею.

2. ... пісня дуже мелодійна.

виконана

виконаною

Географічні ігри належать до природничо-географічного циклу шкільної роботи (того, що Декролі називав асоціацією у просторі). Матеріалом для них є так звані німі карти, на яких нанесено головні регіони країни, що вивчається, ріки, канали, гірські масиви тощо. У коробці розміщено картки з позначеними головними регіонами, Назвами великих промислових міст, важливих галузей і промисловості та ін. Суть гри полягає в тому, щоб правильно розкласти ці картки на німій географічній карті.

Роль системи карткових завдань у педагогічній технології Ж.-О. Декролі. Виконання карткових завдань спонукає дітей до самостійного спостереження за змінами в природі, стимулює їх дослідницьку роботу, сприяє повторенню вивченого матеріалу, закріпленню різноманітних навичок ручної праці (моделювання, садівництво, приготування їжі тощо). Карткові завдання і мають бути посильними для дітей, а також структуровані ними на основні логічні етапи (операції), що полегшує їх виконання.

Система карткових завдань сприяє фіксації уваги дітей на переживаннях людей, з якими вони спілкуються. Наприклад, дітям може бути запропоноване таке психологічне спостереження: 1 етап — «З чого ти робиш висновок, що у Жана поганий настрій?»; 2 етап — «Опиши його вигляд у цей момент».

Особливим видом самостійних колективних занять у школі Ж.-О. Декролі були щотижневі конференції, на яких діти виступали з доповідями на вільно обрані теми (здебільшого — за центром інтересів, який вивчався на той час). Готуючись до конференції, вони самостійно підбирали ілюстрації, виготовляли таблиці, схеми та ін. Після виступів традиційно розгорталася дискусія. Планування освітньої роботи, система конференцій та інші нововведення «Школи для життя, через життя» отримали назву «бельгійський метод проектів».

Навчання на основі проектів, яке нині широко практикується у Швеції, Нідерландах, Данії, Німеччині та інших країнах Західної Європи, має такі ознаки:

- діяльнісну основу, що передбачає активний пізнавальний процес через набуття практичного досвіду і створення матеріального продукту;
- сучасне планування і спільну реалізацію проекту;
- міжпредметну основу, поєднання урочної та поза-урочної діяльності;
- опору на природний інтерес дітей;
- тісний зв'язок із життям, реальною дійсністю;
- суспільну корисність.

Останнім часом у зарубіжних школах набули популярності так звані проектні тижні, навчальні фази, протягом яких учні одного або кількох класів (нерідко всієї школи) працюють над виконанням особливого завдання. При цьому вони самостійно обирають тему, методи роботи, спосіб представлення кінцевого результату.

Підготовка і проведення проектного тижня відбувається поетапно, що передбачає:

1. Спільне вирішення терміну тривалості і тематики проекту.
2. Планування роботи ініціативною групою.
3. Перше узгодження і обрання лідерів груп.
4. Визначення ініціативною групою, до якої належать учні, учителі і батьки, часових та організаційних меж проектного тижня і повідомлення про них усім учасникам.
5. Проведення проектного тижня.
6. Аналіз проекту.

На думку сучасного німецького дидакта Т. Мейера, завдяки проектним тижням «школа відкриває себе, щоб примирити науку, навчання й життя».

Педагогічний потенціал «класичних» альтернативних шкіл виявив значні адаптаційні можливості в сучасних умовах. У Брюсселі, наприклад, успішно працює заснована на початку ХХ ст. Ж.-О. Декролі школа «Ермітаж», яка протистоїть вербальній навчально-виховній традиції, орієнтуючись у навчально-виховному процесі на особливості мислення, інтереси дитини. Це забезпечило їй місце у четвірці кращих за успішністю загальноосвітніх закладів Бельгії. У початкових класах школи основою навчання є так звані центри інтересів, на основі яких групують і організують навчальний матеріал відповідно до інтересів і потреб дітей. Матеріал, що вивчається, беруть з навколишнього для дитини середовища — природи, шкільного життя, сім'ї, суспільства. Наприклад, діти кількох класів, займаючись за центром інтересу «Потреба у харчуванні», збирають і вивчають відомості про різні продукти харчування, використовуючи ці дані на заняттях з французької мови, математики, природознавства тощо. Одним із об'єктів різноманітних завдань і вправ є улюблений у кожній родині

сир (виготовлення, зберігання, продаж, опис і т. д.).

Заохочується в «Ермітажі» використання різноманітних навчальних видань, матеріали і висновки яких часто суперечать один одному, оскільки, зіставляючи їх, дитина розвиває самостійне і критичне мислення.

В «Ермітажі» може навчатися будь-яка дитина. Єдиною перешкодою цьому є дефіцит місць. У школі панує національна, расова, світоглядна толерантність, що створює сприятливий клімат для активного спілкування, Цій меті підпорядковані й спеціальні заняття. Наприклад, на уроці за темою «Фактори спілкування» діти аналізують комунікативну роль преси, літератури, театру, кіно. Творчість дітей стимулює їх участь у творенні шкільного журналу «Кур'єр», до якого вони готують матеріали, а потім брошурують журнальні випуски. «Ермітаж» є своєрідною «педагогічною Меккою», де систематично стажуються педагоги з Європи, Азії, Америки.

Дидактичні ігри (лото, парні картки) Декролі вже стали традиційними у вітчизняних системах сенсорного і мовленнєвого розвитку дітей.

Набуває поширення застосування методу проєктів, яким послуговувалися в 20-ті роки ХХ ст. Сучасна школа потребує системного використання компонентів технології Декролі.

Запитання. Завдання

1. Розкрийте суть принципу антропоцентризму як концептуальної основи педагогічної технології Ж.-О. Декролі.
2. У чому полягає зміст «програми асоційованих ідей»?
3. Обґрунтуйте новизну й оригінальність технології ознайомлення дітей з довкіллям.
4. Проаналізуйте ідею центрів інтересів. Чи можна її застосувати в освітніх закладах України?
5. Розкрийте освітню та виховну роль ігор і карткових завдань у педагогічній технології Ж.-О. Декролі.
6. Чим зумовлене відновлення інтересу до проєктного навчання?
7. У якій із форм роботи ви взяли б участь, побувавши у школі «Ермітаж»?

2.6. «Школа діалогу культур» В. Біблера

Концепцію шкільної освіти і педагогічну технологію «Школа діалогу культур» сучасний російський філософ Володимир Біблер створив разом зі своїми співвітчизниками психологом Іриною Берлянд і педагогом Сергієм Кургановим.

Ця філософсько-педагогічна концепція сформувалася як творчий сплав ідей російського теоретика мистецтва, літературознавця Михайла Бахтіна (1895-1975) про «культуру як діалог», про «внутрішню мову» видатного російського психолога-гуманіста Льва Виготського (1896—1934), а також положень «філософської логіки культури» Біблера, по-новому осмислених, інтерпретованих ним стосовно педагогічної сфери у книзі «Мислення як творчість» та інших наукових працях. Модель «Школи діалогу культур» остаточно сформувалася у 1988 р., тоді в м. Харкові було розпочато перший експеримент щодо її впровадження.

Концептуальні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур»

Методологічною основою «Школи діалогу культур» є положення про те, що мислення особистості, яка формується, повинно вступати в діалогічне спілкування а

попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі. Це зумовлено тим, що зрозуміти будь-які поняття, явища можна, лише помістивши їх у простір різних культурних розумінь (від минулого до теперішнього), а також розглянувши у площині сьогодення (у дискусії та взаємодоповненні сучасних культур).

«Школа діалогу культур» розглядає процес становлення особистості як діалог різних історичних епох, як вільне спілкування вихованців і педагогів, молодших і старших товаришів. У процесі такого спілкування учасники висловлюють свої погляди на світ і на себе в ньому. Цей діалог досягає мети лише тоді, коли зіткнення різних точок зору, суперечки і єдність поглядів, думок, оцінок постійно спираються на внутрішній діалог особистості. Ці два види діалогу і є джерелом творчого саморозвитку особистості.

На думку теоретиків «Школи діалогу культур», психологія і педагогіка повинні виходити з глобальних особливостей сучасного мислення й актуальних форм діяльності, сприяти переорієнтації від «людини освіченої» до «людини культури». Це потребує відповідних форм організації навчального процесу, методів викладання, типу школи, змісту освіти. Не лише за методами, а й за змістом освіта повинна стати діалогічною.

За твердженням В. Біблера, діалог є не лише евристичним прийомом засвоєння монологічного за своїм змістом знання, а визначенням суті і смислу знання, ді-тогом культур, які спілкуються між собою навколо сновних проблем буття, основних «точок подиву» людського розуму. Крім того, це постійне спілкування і у свідомості учня голосів поета (художника) і теоретика. Такий діалог становить основу розвитку творчого шелення, зокрема й у науковій сфері.

Згідно з технологією «Школи діалогу культур» діалог постає як форма організації навчання і як принцип організації змісту науки. Своім завданням школа В. Біблера вважає не тільки передавання знань, прилучення до культури, формування певного бачення світу, а й розвиток і збереження особистісної логіки, творчої уяви вихованця і педагога.

Така концепція освіти передбачає також особливу психологічну теорію, для якої головним предметом є не функції та реакції дитини, властиві її віку, і не способи інтеріоризації (перетворення на сутність внутрішнього порядку) зовнішньої стосовно неї культури, а створена дитиною її особистісна культура. Вона формується разом з культурою предмета, що вивчається, культурою іншої людини, культурою тексту. Для цієї психологічної теорії характерне розуміння віку як особливої культури, що не змінюється наступною і не зникає на наступному віковому етапі, а яка, подібно до історичних культур, зберігається назавжди і вступає у свідомості людини у спілкування з іншими віковими культурами.

Прибічники «Школи діалогу культур» вважають, що історична послідовність відповідає закономірностям розвитку мислення сучасної європейської дитини. Послідовність вікових періодів як послідовність певних культур не цілком природна, тобто позакультур-на, незалежна від освіти, але вона парадоксально виявляється як «природна» за відповідної організації системи освіти. При цьому відчутну роль відіграють індивідуальні відмінності, оскільки особливості мислення деяких дітей в умовах діалогічної освіти можуть виявляти себе, наприклад, як «античні», «новочасні» тощо.

Особливості змісту педагогічної технології «Школа діалогу культур»

Зміст освіти у «Школі діалогу культур» передбачає зовсім інші, порівняно з традиційними, педагогічні принципи. Передусім це стосується позиції вчителя на уроці. Найхарактернішою особливістю такого уроку є діалог педагога і дитини, під час якого дитина виявляє свою неповторну й відповідальну позицію, а не просто засвоює пропонувані їй знання, а педагог не є «транслятором» незалежного від нього та учнів знання, не розв'язує він і проблеми «вирівнювання» дітей. Кожна дитина із властивими тільки їй особливостями мислення, способу бачення світу реалізує власну культурну позицію. Основним навчальним матеріалом у «Школі діалогу культур» є не підручник, а антологія найвидатніших текстів конкретної культури. Робота учнів полягає у створенні авторських текстів-творів у контексті діалогу з цією культурою і міжкультурного діалогу. Так, у початкових класах предметом навчання є не окремі цілісні культури, а навчальний діалог, у ході якого звична навчальна дія (наприклад, звуковий аналіз або додавання натуральних чисел) піддається сумніву: «Що таке число?», «Що таке додавання?», «Що таке окремий звук?», «Як виникають звуки музики?», «Чи є термометр живим?», «Як зроблена чарівна казка?» тощо.

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

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

1. Формування вміння розв'язувати навчальні завдання за допомогою загальних для всіх учнів моделей (наприклад, правильно здійснювати звуковий аналіз слова, грамотно і точно вимірювати різні величини за допомогою поняття числа, що розвивається від абстрактного до конкретного, тощо).
2. Формування діалогічного мислення, тобто вміння бачити в звичайному навчальному матеріалі не вирішені проблеми, визначати і поглиблювати проблеми, загадки, труднощі математики, лінгвістики, поезики, спираючись, з одного боку, на тексти культури, а з другого — на власні висловлювання, метафори, образи, які є індивідуально неповторними.
3. Утворення стійких і осмислених навичок (письмового мовлення, виразного читання, математичних навичок та ін.).

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

Якщо діалоги для молодших школярів схожі на сократичні (сократівські), то уроки-діалоги для підлітків за своєю формою близькі до діалогів епохи Відродження, в яких

думка втілена почергово в протилежних образах, тобто спілкування мислителів є «грою в культуру, грою-культурою».

Визначальною характеристикою «Школи діалогу культур» є використання сучасних психологічних досліджень, які доводять, що мислення сучасної дитини є гетерогенним (грец. heteros — інший, різний) і являє собою складну взаємодію різнорідних логічних культур. З перших днів розвитку мислення й мовлення дитини досвід дорослих передається їй у формі реалістичного, природничо-наукового мислення та у формі образного естетично-міфологічного споглядання. Перша форма превалює на заняттях у дитячому садку, а пізніше — на уроках у школі. Друга — при освоєнні художнього досвіду (в казках, легендах, міфах). Кожне явище, яке пізнає дитина, сприймається і як буденне, що має природні механізми, і як казкове, дивовижне, парадоксальне.

Сучасний російський психолог Євген Субботський довів, що при зустрічі з незвичайними явищами дитина часто опиняється в ситуації конкуренції і діалогу різних типів мислення. В таких випадках вона самостійно шукає вихід із становища, робить інколи оригінальні припущення.

Більшість уроків-діалогів, завершуючись, немов повертаються до початку.

Урок-діалог є особливою формою навчання, яка не зводиться ні до проблемного навчання, ні до інших видів навчання (наприклад, традиційного, суть якого полягає у «сходженні» від абстрактного до конкретного). Це яскраво ілюструє порівняння його структури із структурою уроку, в якому забезпечується рух усіх учнів до загального для них пізнавального результату як до підсумку навчальної роботи:

Урок-«сходження»	Урок-діалог
1. Починається з прийняття всіма дітьми одного навчального завдання як протиріччя, що вимагає однозначного розв'язання	Починається з перевизначення загальної навчальної проблеми, формулювання кожним учнем свого питання як парадокса, загадки, складності, що вимагає утримання в слові
2. Смысл уроку полягає в оволодінні загальним способом розв'язування протиріч, виражених у загальній для всіх моделі	Смысл уроку полягає в постійному відтворенні ситуації «вченого знання», в «насиченні» свого бачення проблеми у слові, образі, гіпотезі
3. Навчальне завдання розв'язується з допомогою виконання кожним учнем типових предметних дій з опорою на модель	Виконання інтелектуальних експериментів у просторі образу, вибудованого кожним учнем, поглиблює парадоксальність навчальної проблеми, її нерозв'язність, «вічність»
4. Формулюючи навчальне завдання учитель заздалегідь передбачає відомий єдино-можливий спосіб його розв'язання у межах єдиної логіки («сходження» від абстрактного до конкретного) і відбирає лише ті способи розв'язання завдань і типи розуміння учнів, які прямо ведуть до еталонного способу дії і до	Формулюючи навчальну проблему, вчитель уважно вислуховує запропоновані учнями можливі варіанти її розв'язання і перевизначення, допомагає зіставити різні логіки і форми мислення (античне образне «розумне бачення»; середньовічне розуміння як уміння; пізнавальне експериментування Нового часу; парадоксальність мислення-XX ст.)

еталонної моделі	
5. Учень виступає як абстрактна точка на єдиній висхідній траєкторії пізнання. Навчання являє собою «думання в одному напрямку». Шляхи кожної дитини у навчальному процесі тотожні і відрізняються лише темпами	Учень у навчальному діалозі виявляється в проміжку культур. Зіставлення різних культур і способів розуміння вимагає від кожного відповідального, індивідуально-неповторного слова-вчинку

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

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

Особливий смисл у навчальному курсі першого ступеня мають загадки Я-свідомості, через які формується, зміцнюється і стає дивним для себе основний суб'єкт навчання у школі — учень. Якщо семи-восьмирічна людина не стане дивною для себе, не здивує себе природою, словом, числом, а головне — своїм образом як особистості, яка навчається (навчає себе), то все навчання у найперспективнішій школі буде для неї неефективним. У таких вузликах вихідного подиву виявляються різноманітні «теми», які згодом увійдуть до різних навчальних предметів, різних наук. Водночас виявлятимуть себе різноманітні культурні способи (античні, середньовічні, новочасні) розуміння числа, слова, що стануть предметом діалогу в наступних класах. У процесі навчання формується культура сумніву (вільний діалог) у взаємозв'язку з культурою спілкування (діалогом за правилами). Ці дві основні форми діалогу є обов'язковими програмно-технологічними ланками педагогічного процесу в «Школі діалогу культур». Уроки-діалоги бувають найрізноманітнішими за змістом і формою взаємозв'язку з культурою спілкування. На цьому етапі орієнтовними щодо змісту

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

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

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

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

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

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

Робота у 7—8 класах зосереджена на вивченні культури Нового часу (XVII—XIX ст.). Основу навчання становлять викладені у підручниках класичні шкільні курси, але співвіднесені з основними авторськими текстами — першоджерелами XVII—XIX ст. Таке співвіднесення є передумовою ще одного діалогу, адекватного мисленню Нового часу, — між виникненням ідей і їх коментарем (словом підручника). Дискусії, що розгорталися в тогочасній математиці, фізиці, біології, по-своєму поставали у морально-етичних колізіях мистецтва Нового часу (у трагедії Фауста; у драматичному «бути чи не бути» Гамлета; у живописі, архітектурі, музиці), а також в ідейних, класових зіткненнях. Як і в «античних» і «середньовічних» класах, освоєння культури Нового часу відбувається у наскрізному діалозі з культурами античною і середньовічною. Особлива роль належить при цьому культурі Відродження, яка є

найхарактернішою для Нового часу формою діалогу.

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

Увага учнів 9—10 класів зосереджується на культурі сучасності. На цьому етапі з'єднуються (як моменти сучасного мислення) знання і вміння, «загадки» і «відгадки», напрацьовані в попередніх навчальних циклах. Учні задумуються над такими загальнолюдськими проблемами сучасності, як особистість і суспільство, культура і цивілізація, екологічна безпека та ін.

Прилучення їх до інформатики, інформаційних технологій, пізнання особливостей постіндустріальної економіки, автоматизованого виробництва завершує розпочату в попередніх класах роботу.

Гуманізація знань у «Школі діалогу культур» пронизує весь педагогічний процес. У гуманітарному вимірі фігурують усі елементи єдиної культури: математика, література, фізика, форми виробничої діяльності як грані цілісного міжіндивідуального і міжпохального спілкування.

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

Загалом принципи «Школи діалогу культур» зводяться до таких положень:

- 1) проектування на весь процес навчання особливостей сучасного мислення — мислення «людини культури»;
- 2) відповідність послідовності класів послідовності сучасного освоєння та осмислення основних історичних культур, що змінювали одна одну в європейській історії, — античної, середньовічної, культури Нового часу, сучасної культури;
- 3) організація навчання в кожному навчальному циклі на основі внутрішнього діалогу, властивого конкретній культурі, і на цій основі систематичного діалогу, спілкування між різними класами, учнями різного віку, різними культурами, діалогу навколо основних «точок подиву» — вихідних загадок буття і мислення;
- 4) організація навчання не на основі підручника, а на основі реальних текстів конкретної культури. Ре-аульат роботи учня, його спілкування з учителем та з учнями різного віку реалізується в кожному навчальному циклі (в кожній культурі) й у формі авторських тек-стів-творів, побудованих за творчими законами культури, що вивчається;
- 5) створення автором-педагогом особливих для кожного класу і для кожного педагога програм, що передбачають особливі наскрізні проблеми, навколо яких розгортається весь навчальний процес у школі.

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

Запитання. Завдання

1. Розкрийте всі аспекти змісту поняття «діалог».
2. У чому виявляється логіка проектування особливостей культури і мислення епох на процес навчання?
3. На яких засадах ґрунтується навчання у «Школі діалогу культур»?
4. Запропонуйте методичні прийоми організації навчальних діалогів щодо різних предметів.
5. Охарактеризуйте роль учителя в організації уроку-діалогу.
6. Обґрунтуйте необхідність створення «точок подиву» в навчальному матеріалі.
7. Чому актуальним є формування у дитини здатності до діалогу?

2.7. Технології розвивального навчання

Можливість суттєвих змін у школі теоретики і практики вітчизняної освіти пов'язують з ідеями розвивального навчання. На основі наукових праць створено методичні посібники, спеціальні програми. Одним із основних принципів реформування вітчизняної школи проголошено принцип розвивальної освіти.

Найпоширенішими у масовій початковій школі є варіанти системи розвивального навчання, розроблені науковими колективами під керівництвом російських психологів і педагогів Леоніда Занкова (1901—1977), Даниїла Ельконіна (1904—1977) і Василя Давидова (1930—1998). У тісному контакті з педагогами-практиками вони створили повний комплект підручників для початкової школи. Ці технології як самодостатні дидактичні системи широко впроваджують поряд з традиційним навчанням у школах Києва, Харкова, Севастополя, Миколаєва, Херсона та ін.

Історико-педагогічні засади проблеми розвитку

Проблема розвитку існує з тих пір, як людство почало усвідомлено спрямовувати свої зусилля на підготовку дітей до виживання. Про це свідчать археологічні знахідки та елементи минулого в сучасних мовах, у житті та звичаях різних народів, ігри для розвитку кмітливості, загадки, розваги, головоломки, які дійшли до нас із глибин століть. З появою писемності подібні свідчення набули системного характеру. Одним із перших реалізував у процесі навчання ідею розвитку давньокитайський мислитель Конфуцій (прибл. 551—479 до н. е.), прізвище якого означає «учитель Кун». У його школі навчання проводилось у формі вільних бесід, спільних роздумів, дискусій. Для Конфуція головним було не озброєння учнів конкретними знаннями, а їх ґрунтовний загальний розвиток, моральне і духовне піднесення. Його ідеї у різні часи розвивали давньогрецькі мислителі Сократ (прибл. 470—399 до н. е.), Де-мокріт (прибл. 470 (460)

— при бл. 380 (370) до н. є.), давньоримський філософ Квінтіліан (при бл. 35 — при бл. 96), італійський педагог-гуманіст Вікторіно да Фельтре (1378—1446), французький філософ, письменник Мішель де Монтень (1533—1592), Я.-А. Комен-ський, Ж.-Ж. Руссо.

Термін «розвивальне навчання» наприкінці XVIII ст. запровадив Й.-Г. Песталоцці, чий ідеї про розвиток здібностей дітей К. Ушинський назвав відкриттям значнішим, ніж відкриття Америки. А сам Й.-Г. Песталоцці розвиток вважав «всезагальною потребою всього людства». У шкільному навчанні це завдання, на його думку, повинно розв'язуватися у процесі викладання всіх предметів. Особливо цінними у педагогічній спадщині Песталоцці є ідея розвитку дітей у процесі навчання через принцип природовідповідності і своєрідне тлумачення природи задатків.

Безпосередньо стимулювала формування цілісної теорії розвивального навчання висловлена на початку 30-х років XX ст. Л. Виготським ідея про можливість і доцільність навчання, орієнтованого на розвиток дитини як на безпосередню головну мету. За його переконаннями, оцінювати рівень розвитку дитини потрібно не лише за тим, що вона робить самостійно (актуальний рівень розвитку), а й за тим, що вона може робити з допомогою дорослого (зона найближчого розвитку). Водночас Л. Виготський не заперечував необхідності засвоєння знань, умінь і навичок, однак їх він вважав не кінцевою метою навчання, а лише засобом розвитку учнів.

Рівень актуального розвитку дитини засвідчують сформовані в неї психічні процеси. Це означає, що за її актуальним розвитком можна судити про завершені цикли розвитку. Однак метою освіти є перспективний розвиток дитини, тому розвивальна освіта, крім досягнутих результатів розвитку, використовує процеси, що перебувають на стадії становлення. В дитячому садку, початковій школі дитину вчать нового, просуваючи її в розвитку, даючи їй змогу зробити більше, ніж вона може.

Дитина може наслідувати тільки те, що перебуває у зоні її інтелектуальних можливостей. З допомогою дорослого, на думку Виготського, вона може виконувати не будь-які дії, а лише ті, до яких певною мірою готова: «Що дитина вміє робити сьогодні у співробітництві (з дорослим), вона зможе зробити завтра самостійно... Лише те навчання в дитячому віці добре, яке забігає поперед розвитку й веде його за собою. Але навчати дитину можна лише тому, чому вона вже здатна навчатися... Можливості навчання визначаються зоною її найближчого розвитку». На цій підставі він робить висновок: «Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зможе в процесі навчання викликати до життя ті процеси розвитку, які поки що перебувають у зоні найближчого розвитку».

Ці міркування Л. Виготського щодо організації навчально-виховного процесу пізніше набули конкретизації, уточнення та поглиблення.

Технологія розвивального навчання Л. Занкова

Однією з перших спроб практичної реалізації ідеї розвивального навчання було обґрунтування розвитку як провідного критерію оцінювання роботи школи, дослідно-експериментальне дослідження об'єктивних педагогічних закономірностей у співвідношенні навчання та розвитку. Пізнання цих закономірностей розглядалось як крок до утвердження нової дидактичної системи, що мала забезпечити значно вищі, ніж масова, зокрема найпередовіша, педагогічна практика, результати навчання і на цій основі досягти оптимального рівня загального розвитку школярів. Уся ця робота була зосереджена в лабораторії Науково-дослідного інституту теорії та історії

педагогіки АПН СРСР, яку очолював Л. Занков. З 1929 р. він вів науково-дослідну роботу в Москві: спочатку в Науково-дослідному інституті дефектології, згодом — у НДІ теорії та історії педагогіки АПН. Він обґрунтував можливість застосування в педагогічних дослідженнях різних видів педагогічного експерименту, висунув і реалізував ідею включення у педагогічний експеримент психологічних методів вивчення загального розвитку учнів як засобу результативності педагогічних нововведень. Під його керівництвом у 50—60-ті роки ХХ ст. створено нову дидактичну концепцію початкового навчання, спрямовану на загальний розвиток дітей.

Згідно з цією концепцією загальний розвиток тлумачився як розвиток здібностей учнів. Основними критеріями при визначенні його рівня були розвиток спостережливості, абстрактного мислення, практичних дій. Прагнучи сформувати дидактичну систему, яка забезпечила б найвищу ефективність навчання, що є передумовою загального розвитку учнів, Л. Занков обґрунтував основні дидактичні принципи розвивального навчання, суттєво відмінні від принципів традиційної дидактики (наочності, свідомості, систематичності тощо), спрямованих на успішне навчання, тобто засвоєння учнями знань, умінь, навичок. Нова система принципів зорієнтована на досягнення оптимального рівня загального розвитку школярів, що, безперечно, пов'язано і з належною успішністю у навчанні. Загалом система розвивального навчання мала у своїй основі такі взаємопов'язані принципи: принцип навчання на високому рівні складності; принцип навчання швидким темпом; принцип провідної ролі теоретичних знань; принцип усвідомлення школярами процесу учіння; принцип цілеспрямованої і систематичної роботи з розвитку всіх учнів.

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

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

2. Принцип навчання швидким темпом. Він органічно пов'язаний із попереднім і передбачає відмову від одноманітного повторення пройденого матеріалу. Суть його полягає в тому, щоб діти безперервно збагачували свій розум різноманітним змістом, який створює сприятливі умови для глибшого осмислення набутих знань. Однак не варто вдаватися до поспішності в навчальній роботі і збільшувати кількість завдань для школярів.

Дієвим у такому навчанні є застосування диференційованого (франц. *differentiation*, від лат. *differentia* — відмінність) підходу, за якими одні й ті самі теми програми сильні і слабкі учні вивчають з неоднаковою глибиною.

3. Принцип провідної ролі теоретичних знань. Він орієнтує на зосередження уваги не на всіх складностях, а на пов'язаних із теоретичним осмисленням явищ, виявленням їх внутрішніх суттєвих зв'язків. Головним у навчальному процесі є розмежування різних ознак об'єктів і явищ, що вивчаються. Здійснюється воно в межах принципу системності й цілісності, згідно з яким кожний елемент засвоюється у зв'язку з іншим і всередині певного цілого. У формуванні понять, способів мислення, діяльності домінує індуктивний шлях, який передбачає перехід від спостереження одиничних фактів і явищ до встановлення загальних закономірностей, правил, законів. Особливу роль відіграє процес порівняння, яке дає змогу з'ясувати подібність і відмінність явищ і речей, "диференціювати їх властивості, відношення. Значна увага при цьому приділяється розвитку аналізуючого спостереження, здатності до виокремлення різних аспектів і властивостей явищ, їх чіткому мовленнєвому вираженню.

Однак цей принцип не заперечує ролі образних уявлень молодших школярів, а лише стверджує неможливість визнання конкретного мислення провідним у розумовому розвитку учнів початкових класів.

Його застосовують під час вивчення всіх предметів. У технології розвивального навчання Л. Занкова формування навичок відбувається на основі повноцінного загального розвитку, на базі глибокого осмислення відповідних понять, відношень, залежностей.

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

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

Зміст розвивального навчання зорієнтований на пізнання загальної картини світу засобами науки, літератури, інших видів мистецтва. У початкових класах, наприклад, він охоплює матеріал із природознавства, географії, історії. Особлива увага приділяється зображувальній діяльності, музиці, читанню художніх творів, праці в її моральному та естетичному значеннях.

Технологія Л. Занкова передбачає участь школярів у різних видах діяльності, використання у викладанні дидактичних ігор, дискусій, а також методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мови. Вона виявила свою ефективність на всіх етапах організації процесу навчання, передусім у розвитку психічних функцій молодших школярів. Однак здійснені протягом 60—70-х років ХХ ст. спроби впровадити її у масову шкільну практику не були успішними, оскільки вчителі не змогли забезпечити нові програми відповідними технологіями навчання.

Орієнтація школи наприкінці 80-х — на початку 90-х років ХХ ст. на особистісно-розвивальну освіту оживила інтерес до цієї концепції. Але її глибинний смисл для багатьох дотепер залишається непізнаним і нерозкритим. Через те дидактичні її принципи враховуються частково і впроваджуються поверхово.

Технологія особистісно-розвивального навчання Ельконіна — Давидова

Найпоширеніше ідеї Л. Виготського щодо можливості та доцільності навчання, орієнтованого на розвиток дитини, були розвинуті у психологічній теорії діяльності (О. Леонтьєв, П. Гальперін, О. Запорожець та ін.), що зумовило кардинальний перегляд традиційних уявлень про розвиток і його співвідношення з навчанням. Її прихильники вже не вважали метою розвитку дитини розвиток її пізнавальних функцій (мислення, пам'яті, сприймання тощо), найголовнішим, на їх погляд, є становлення її як суб'єкта різноманітних видів і форм людської діяльності.

Д. Ельконін, розвиваючи ідеї свого вчителя Л. Виготського, досліджував широке коло проблем дитячої та педагогічної психології. Центральною проблемою його досліджень була природа дитинства й глибинні закони психічного розвитку дитини. Спираючись на поняття «провідна діяльність», обґрунтоване ним спільно з О. Леонтьєвим, Ельконін створив розгорнуту періодизацію психічного розвитку в дитячому віці, описав усі основні типи провідної діяльності дитини від народження до 17 років. Він є автором теорії ігрової та навчальної діяльності, ефективної технології навчання дітей на основі звукового аналізу слова.

Своєрідність навчальної діяльності школярів Д. Ельконін убачав не в засвоєнні знань і вмінь, а в самозміні дитини. При цьому школяр свідомо сприймає навчальну діяльність як особливу діяльність, особисту мету. Так на початку 60-х років ХХ ст. було сформовано основи концепції розвивального навчання, в якій дитина є не об'єктом впливів учителя, а суб'єктом учіння, який самозмінюється. Для розрізнення традиційного поняття «навчальна діяльність», тотожного поняттю «учіння», у системі розвивального навчання використовують поняття «цілеспрямована навчальна діяльність».

Спільно з Д. Ельконіним працював його колега В. Давидов. Вони керували багатоплановим експериментальним дослідженням щодо формування у молодших школярів ставлення до навчальної діяльності як до особистої мети свого розвитку, яке мало підтвердити гіпотезу щодо розвивального навчання. Експеримент тривав у школах Харкова, Києва, Москви, деяких інших містах.

До безпосереднього аналізу перебігу та результатів експерименту було залучено спеціалістів із соціології освіти, психології розвитку, теорії пізнання та розвитку. Результати цих досліджень дали підстави для висновку, що дитина молодшого шкільного віку може розв'язати свої освітні завдання, якщо у структурі її психіки сформується і розвинується такі психічні новоутворення, як абстрактно-теоретичне мислення, здатність до довільного (усвідомленого та цілеспрямованого) управління

поведінкою, активність і суб'єктність у навчальній діяльності.

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

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

Цілеспрямовану навчальну діяльність характеризують такі особливості:

1. Особлива форма активності дитини, спрямована на зміну себе як суб'єкта учіння. Така діяльність орієнтована не на здобуття матеріальних або інших результатів, а безпосередньо на розвиток учнів.

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

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

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

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

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

Розвивальне навчання спирається на принцип змістового узагальнення, згідно з яким загальні знання передують знанням окремим, конкретним. Це означає, що вивчення певного розділу повинно починатися з ознайомлення школярів із загальними, абстрактними його основами, а потім поступово збагачуватися конкретними фактами

та знаннями. Наприклад, перш ніж освоювати окремі способи математичних дій, необхідно з'ясувати сутність поняття «число» як відношення величин, що є передумовою усвідомленого конструювання способів дій з будь-якими числами (цілими і дробовими, додатними і від'ємними).

На думку В. Давидова, принцип змістового узагальнення та утворення теоретичного поняття полягає у виокремленні загальної форми різноманітних явищ, у з'ясуванні походження змісту поняття. Подальше засвоєння відбувається «сходженням» від абстрактного до конкретного. Через недотримання цього принципу у процесі засвоєння виникають труднощі для дітей. Наприклад, неусвідомлення учнями закономірностей орфографії, системності її понять і правил спричинене тим, що матеріал з орфографії сприймається не в системі, а як ізольовані правила, поняття. Застосування фонематичного принципу орфографії передбачає формування у молодших школярів поняття «фонема» як основи для навчання загального способу виокремлення і написання всіх орфограм. Отже, молодші школярі, засвоюючи теоретичні основи рідного письма, оволодівають практичними (орфографічними) вміннями.

Змістові узагальнення становлять основу системи теоретичних знань. До них належать:

- найзагальніші наукові поняття, що виражають глибинні причинно-наслідкові зв'язки й закономірності, фундаментальні генетично вихідні явища, категорії (число, слово, енергія, матерія тощо);
- поняття, в яких виокремлені не зовнішні, предметно-конкретні ознаки, а внутрішні зв'язки (історичні, генетичні та ін.);
- теоретичні образи, одержані шляхом мислительних операцій з абстрактними об'єктами.

Змістове узагальнення є досягненням предмета не через його наочну, зовнішню подібність з іншими, а через приховані конкретні взаємозв'язки, через суперечливий шлях його внутрішнього розвитку. Наприклад, поняття «плід» може бути емпіричним (заснованим на досвіді), якщо брати до уваги його зовнішні ознаки (зародок у період внутрішнього розвитку; орган рослини, утворений з квітки для формування і захисту насіння). І змістовим, якщо абстрагувати його до все-загальних процесів розвитку, зміни (результат процесу розвитку).

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

Водночас установка на ранній розвиток абстрактного, понятійного мислення, формування його на основі «сходження» від абстрактного до конкретного нерідко призводить до недооцінення ролі наочності, конкретизації знань, а також значення інших видів мислення. Форсований розвиток абстрактного мислення без достатньої конкретизації матеріалу, що засвоюється, без зв'язку із наочно-практичним і наочно-образним мисленням може спричинити формальне засвоєння знань, утворення порожніх, відірваних від живої дійсності абстракцій.

Очевидно, мають рацію педагоги, психологи, які застерігають від невиправданого

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

Відповідно до особливостей цілеспрямованої навчальної діяльності формується її структура, складовими якої є навчально-пізнавальні мотиви, навчальне завдання, навчальні дії, оцінювання.

Навчально-пізнавальні мотиви. Цілеспрямована навчальна діяльність, за словами Д. Ельконіна, «повинна спонукатися адекватними мотивами», безпосередньо пов'язаними з її змістом, тобто мотивами набуття узагальнених способів дій (мотиви власного зростання, самовдосконалення, самопізнання). Сформувавши такі мотиви у ранньому віці дитини, значно легше підтримувати, наповнювати новим змістом загальні мотиви діяльності школяра, пов'язані з його позицією, участю в суспільно значущій діяльності. Завдяки цьому для учня набувають глибокого суспільного смислу особисте вдосконалення, особисті успіхи.

Учитель, здійснюючи розвивальне навчання, метою якого є засвоєння системи наукових понять, повинен організувати адекватну цьому завданню навчальну активність учнів. Навчання, спрямоване на засвоєння способів розв'язання типових завдань, базується на навчальній активності репродуктивного (відтворювального) типу. Організація такої активності передбачає, що учні чітко виокремлюють і фіксують запропонований для засвоєння спосіб дії, усвідомлюють його смисл і побудову, здатні більш-менш точно відтворити його при виконанні відповідних вправ.

Для забезпечення цих важливих умов успішності відтворювальної навчальної активності школярів учитель має продемонструвати і пояснити зразок для засвоєння способу розв'язання, забезпечити надійний контроль за правильністю його застосування при розв'язанні тренувальних завдань. Демонстрація, пояснення і контроль визначають суть методів, на яких ґрунтується традиційне навчання. Однак ці дії можна реалізувати по-різному. Наприклад, обмежитися демонстрацією готового зразка чи сконструювати його спільно з учнями; побудувати своє пояснення у формі коментаря до зразка чи створити відповідну проблемну ситуацію; запропонувати вправу, виконання якої не припускає ніяких відхилень від заданого зразка, чи систему завдань «на розуміння». Від цього залежить ефективність методів навчання, але суть їх незмінна: всі вони є варіантами ілюстративно-пояснювального методу, розрахованого на організацію навчальної активності відтворювального типу.

Система розвивального навчання молодших школярів може успішно функціонувати за пошуково-дослідницької навчальної діяльності, яка розпочинається з формулювання для учнів навчального завдання, що вимагає від них якісно нового розуміння аналізу ситуації і своїх дій.

Пошуково-дослідницький метод — метод залучення учнів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності.

Внесення елемента дослідження в навчальну діяльність сприяє вихованню в школярів активності, ініціативності, допитливості, розвиває їхнє мислення, заохочує потребу дітей у самостійних пошуках.

Навчальне завдання. Обґрунтовуючи це поняття, В. Давидов і Д. Ельконін тлумачили його як мету, що постає перед учнем у формі проблемного завдання, яке створює

навчальну (проблемну) ситуацію. Під час її розв'язання учні засвоюють загальний спосіб роботи з матеріалом, поширюючи його на розв'язання інших завдань. Оволодіння цим способом, його застосування є головною метою навчальної діяльності.

Поставивши перед учнями навчальне завдання, вчитель організовує його розв'язання, тобто власне пошукову діяльність. Для цього він повинен бути реальним учасником спільного пошуку, а не його керівником. Усі його міркування про конкретні дії учнів, пропозиції щодо варіантів розв'язання завдань мають бути відкритими для критичного аналізу та оцінювання так само, як і дії учнів.

Навчальні дії. Суть їх полягає у розв'язанні навчального завдання. До таких дій належать:

- виокремлення проблеми із поставленого завдання;
- виокремлення загального способу розв'язання проблеми на основі аналізу, загальних відношень у матеріалі, що вивчається;
- моделювання загальних відношень навчального матеріалу і загальних способів розв'язання навчальних проблем у предметній, графічній або буквеній формі;
- конкретизація та збагачення окремими виявами загальних відношень і загальних способів дій;
- контроль за процесом і результатами навчальної діяльності, за виконанням попередніх завдань;
- оцінювання засвоєння загального способу як результату розв'язання навчального завдання.

Переконавшись, що навчальне завдання розв'язане, тобто встановлено і зафіксовано вихідний спосіб дії, учитель організовує оцінювання розв'язку.

Оцінювання. Дає змогу визначити рівень придатності віднайденого способу для розв'язання інших завдань. Вони можуть бути сконструйовані учителем разом з учнями шляхом зміни умов вихідного завдання, у процесі розв'язання якого було знайдено спосіб дії.

Отже, основними складовими пошуково-дослідницького методу, що відповідає цілям і змісту розвивального навчання, є:

- формулювання навчального завдання;
- спільне з учнями розв'язання навчального завдання;
- організація оцінювання віднайденого способу дії. Відповідно до структури цілеспрямованої навчальної діяльності розроблено типологію уроків:
- уроки формулювання навчального завдання;
- уроки моделювання способів розв'язання навчальних проблем;
- уроки контролю за результатами навчальної діяльності;
- уроки оцінювання результатів розв'язання навчального завдання.

Кожний із цих типів уроків має свою специфіку. Своєрідність уроків першого типу полягає в тому, що навчальне завдання постає лише наприкінці заняття, тобто учень протягом уроку осмислює те, чого не знає. На уроках моделювання сформульоване на попередньому уроці завдання розглядається як модель і потребує нового способу дій.

Для реалізації технології розвивального навчання учителю необхідно не лише адаптувати її до конкретної навчальної ситуації, а й забезпечити принципово інший тип взаємодії з учнями.

Можливості і характер взаємодії учителя й учнів, тобто їх участі у розв'язанні навчального завдання, обумовлюються його змістом і умовами розв'язання. Оскільки

навчальні завдання в традиційному і розвивальному навчанні принципово відрізняються, суттєві відмінності має і взаємодія між учителем та учнями у процесі розв'язання цих завдань.

Взаємодія між учасниками традиційного процесу навчання базується на жорсткому і послідовному поділі функцій управління і виконання, кожна з яких закріплюється за однією із сторін, що взаємодіють, зумовлює характер відносин між ними, сформованих за типом керівництва — підкорення. Стиль цих відносин може варіюватися від демократичного до авторитарного, але суть їх завжди буде незмінною: учитель веде учнів до передбаченої мети, а вони йдуть за вчителем.

У системі розвивального навчання навчальне завдання вимагає від учителя й учнів пошуку способів здійснення конкретної дії. Спільний пошук передбачає не поділ функцій між ними, а виокремлення послідовних етапів розв'язання навчального завдання. Ступінь і форми участі учителя й учнів у такій діяльності залежать від реальних можливостей учня, з розширенням яких учитель відкриває йому нові ланки спільної діяльності.

Носієм навчальної діяльності є її суб'єкт. Молодший школяр здійснює власну навчальну діяльність спочатку разом з іншими і з допомогою вчителя. У цій взаємодії він поступово, розвиваючись як суб'єкт навчальної діяльності, стає учнем, тобто дитиною, яка змінює і вдосконалює саму себе. Для цього учень повинен знати про обмеженість своїх можливостей, прагнути й уміти долати її, а значить аналізувати власні мислительні дії та вчання, тобто рефлексувати (лат. *reflexio* — відображення, аналіз).

Ефективним щодо розвитку рефлексивності є ведення щоденника, який за формою суттєво відрізняється від традиційного шкільного щоденника. За розвивального навчання ведення щоденника допомагає учневі утвердитися як особистості, здатній критично мислити, діяти, розвиватися. Однією з передумов цього є розвиток його самооцінки.

У молодшому шкільному віці, для якого характерні втрата безпосередності у соціальних відносинах, переживання, пов'язані з оцінюванням і контролем, особливо гостро відчувається потреба в самооцінці, самоствердженні та самореалізації. Становлення і розвиток їх відчутно пом'якшує перехід дитини в новий психологічний період її життя, робить його результативнішим.

Система розвивального навчання розкриває широкі можливості для розвитку самооцінки учня, допомагає усвідомити себе як суб'єкта, що саморозвивається, самостійно здобуває знання. Навчальна діяльність потребує рефлексії-оцінки того, ким учень був і ким став, Яких результатів і завдяки чому досягнув, які труднощі відчуває і як їх долати.

Щоденник, який використовують у системі розвивального навчання, має такі особливості:

- фіксує статус молодшого школяра як учня, є формою самовираження і самоствердження, яка дає змогу побачити рівень своїх досягнень і самовизначитися в навколишньому світі, краще зрозуміти себе, евою унікальність і цінність;
- є способом наукової організації навчальної праці через самооцінку, засвоєння, усвідомлення інтересів тощо;
- за змістом і обсягом рубрик він розвивається разом з учнем, що залежить від його особистісних особливостей та новоутворень;
- сприяє матеріалізації поточної (у формі лінійок щоденно) і поетапної (у формі

лінійок або словесної самооцінки за основними віхами життя) рефлексивності.

Зміст щоденника визначають сітка, що організовує навчальну працю учнів, і рубрики, в яких вони виражають своє ставлення до себе, своєї навчальної діяльності та навколишнього світу. Як правило, він містить такі рубрики: «Мені дуже подобається», «Мені зовсім не подобається», «Все дуже цікаво», «Мої успіхи», «Ніяк не можу зрозуміти», «Хочу знати», «Хочу вміти», «Хочу стати», «Візитна картка вчителя», «Моє здоров'я» тощо.

Регулярно наприкінці навчального дня у щоденниках і протягом навчального дня у зошитах на трьохрівневих лінійках діти відмічають рівень і якість своїх навчальних та інших досягнень, з допомогою учителя встановлюють залежність (взаємозміну) рівнів різних критеріїв оцінювання, оскільки зі зміною одного рівня оцінювання змінюється рівень іншого критерію.

Об'єктами самооцінки уміння вчитися є мотивація (інтерес до пізнання світу і завдяки цьому зміна себе), навчальні дії як складова навчальної діяльності, співробітництво (уміння спілкуватися, дотримуючись моральних норм, уміння вдумливо працювати) і деякі особистісні якості.

Щодо критеріїв, за допомогою яких діти оцінюють себе, іншого, групу, весь клас у формі лінійок у зошитах, щоденнику та на загальнокласній лінійці, використовують такі позначки і скорочення:

А — акуратність	К — краса
ПР — правильність	В — видумка
ГР — грамотність	ТР — трудність
І — інтерес	Р — розуміння
СТ — старанність	КР — контроль і т. д.

Розвивальне навчання суттєво впливає і на розвиток емоційної сфери учнів. Якісно виконана робота викликає задоволення, що діє значно краще, ніж найвищий бал, виставлений учителем. У процесі навчального спілкування у молодших школярів з'являється почуття поваги до іншої людини, її позиції, думки, не пов'язане з особистими симпатіями й антипатіями. Новим змістом наповнюється для них почуття справедливості, інтенсивно формується почуття власної відповідальності за спільну справу. Отже, учіння, набуваючи форми спілкування, стимулює розвиток почуттів, які визначають Моральне обличчя особистості.

Головним інструментом учителя в навчально-виховному процесі є запитання. В педагогічній науці його не відносять ні до категорій дидактики, ні до прийомів, ні до способів, ні до засобів. Попри те, саме умінням віртуозно застосовувати запитання на уроці пояснюють успіхи багатьох учителів-новаторів. Невипадково знамениті діалоги Сократа, що прислужилися формуванню Особливого мистецтва і науки — маєтики — побудовані на особливій системі формулювання запитань співрозмовнику.

За характером і рівнем розвивального впливу на учнів запитання класифікують на нижчі, середні і вищі. Запитання нижчого рівня здійснюють лише функцію Контролю знань. Запитання середнього рівня — навчально-освітню функцію, вищого рівня — розвивальну.

Розрізняють запитання за зовнішньою і внутрішньою орієнтацією. Запитанням зовнішньої орієнтації властива контролююча функція, внутрішньої орієнтації — гностична (пізнавальна), діагностична (розпізнавальна), прогностична (заснована на передбаченні), адаптивна (приспосувальна), медіативна (посередницька), пансофійська (заснована на всезагальній мудрості), сугестивна (навіювальна).

Запитання мають утворювати систему або типологію, для якої обов'язковими є такі показники:

- охоплення змістової сторони предмета, що вивчається;
- передбачення навчання учнів узагальнених прийомів розумової діяльності, операцій мислення, а загалом — методів науки, втілених в узагальнених способах розв'язання;
- орієнтованість на формування творчого мислення;
- орієнтація на різні рівні складності;
- передбачення освоєння матеріалу, що вивчається, через емоційно-моральну сферу.

Для розвивального навчання велику цінність мають «іпитання евристичного рівня, спрямовані на розвиток дітей. Їх поділяють на три групи, беручи за основу аспекти їх розвивального впливу. До першої групи належать запитання, які містять (виражають):

- суперечливі точки зору щодо теми, яка вивчається;
- неправильні побутові уявлення учнів про факти і явища з їх науковим поясненням;
- різні судження учнів;
- боротьбу ідей в історії науки, що вивчається;
- різні способи розв'язання проблем науки;
- спонування до виявлення причинно-наслідкових зв'язків фактів, явищ і їх властивостей;
- спонування до узагальнених умовисновків за змістом, що вивчається.

Друга група містить запитання, що передбачають:

- аналіз причинно-наслідкових зв'язків фактів, явищ, ознак;
- порівняння фактів, явищ за різними ознаками;
- формулювання власного визначення понять;
- характеристику конкретного прийому або операції мислення, перенесення їх на конкретний матеріал, який вивчається;
- конкретизацію або абстрагування;
- класифікацію фактів, явищ, які вивчаються, їх властивостей тощо.

Запитання евристичного рівня, які належать до третьої групи, спонукають учнів до таких видів діяльності:

- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію, актуалізацію попередніх знань;
- пошук нових проблем у стандартних ситуаціях;
- виявлення нових функцій знайомого об'єкта;
- виявлення структури об'єкта чи явища, яке вивчається;
- виявлення альтернативного рішення;
- комбінування раніше відомих способів розв'язання у новий спосіб.

Отже, особистісно-розвивальне навчання як новий спосіб у педагогічній практиці і науці, що поступово замінює пояснювально-ілюстративний спосіб, характеризується такими особливостями:

- врахування і використання закономірностей розвитку, пристосування до рівня і особливостей індивіда;
- зорієнтованість педагогічного впливу на випередження, стимулювання, спрямування і прискорення розвитку успадкованих задатків особистості;
- ставлення до дитини як до повноцінного суб'єкта діяльності;
- спрямованість на розвиток усієї сукупності якостей особистості;
- здійснення навчання у зоні найближчого розвитку дитини;

- побудова змісту навчання за логікою теоретичного мислення (провідна роль теоретичних знань, узагальнень, дедукція, змістова рефлексія);
- здійснення навчання як цілеспрямованої навчальної діяльності, в якій дитина свідомо ставить цілі і вадання самозмінюватися і творчо їх досягати;
- здійснення навчання на основі розв'язання навчальних завдань;
- колективна діяльність, діалог-полілог, ділове спілкування дітей;
- оцінювання результатів з огляду на суб'єктивні можливості учнів.

Концепція розвивального навчання Ельконіна — Давидова спрямована передусім на розвиток творчості як основи особистості. Багато її положень підтверджено у процесі експериментів, які тривають і нині.

У 1994 р. було створено професійну міжнародну громадську організацію — Асоціацію «Розвивальна осві-їа» (початкова назва — «Розвивальне навчання»), президентом якої є російський учений Володимир Зінченко. Асоціація покликана допомогти вчителям освоїти технологію розвивального навчання, сприяти її розвитку.

Із 1997 р. щорічно проходять Міжнародні інтелектуально-творчі олімпійські ігри шкіл, що працюють за системою Ельконіна — Давидова. У них беруть участь різновікові команди учнів (2—4 класи) і педагоги з багатьох міст Росії, України, Латвії, Казахстану. Олімпіаду Проводять у три тури, які відрізняються за цілями, формами проведення і критеріями оцінювання результатів. Перший тур (командний, різновіковий) спрямований на виявлення рівня оволодіння дітьми груповими формами робіт. Для цього учасникам пропонують розв'язання іпвдання, зміст якого має міждисциплінарний характер. Другий тур (парний) зорієнтований на перевірку нміння дітей працювати в парі. Третій тур має індивідуальний характер. Предметні завдання диференційовані для різних вікових категорій учнів. Мета заключного туру полягає у виявленні найздібніших учнів з різних предметів. Участь в олімпіаді є ще одним етапом розкриття творчих можливостей дітей, їх здатності до аналізу, планування та рефлексії.

Запитання. Завдання

1. У чому виявляється взаємозв'язок навчання і розвитку?
2. Проаналізуйте відмінність між розвитком психіки і розвитком особистості.
3. У чому полягає інноваційність технологій розвивального навчання?
4. Охарактеризуйте ключові ідеї технології Л. Занкова.
5. З'ясуйте (уть концепції змістового узагальнення у навчанні).
6. Чому вміння розв'язувати навчальні завдання настільки важливе для формування цілеспрямованої навчальної діяльності?
7. Визначте спільні і відмінні особливості технологій розвивального навчання Л. Занкова та Ельконіна — Давидова.
8. Заповніть таблицю:

Компоненти педагогічного процесу	Традиційне навчання	Розвивальне навчання
Мета		
Зміст		
Форма навчання		
Методи навчання		
Контроль і оцінка		
Тип взаємодії учителя й учня		

3. Модульні та локальні інноваційні педагогічні технології

Модульні (лат. *modulus* — міра) і локальні (лат. *localus* — місцевий, властивий певному місцю) технології спрямовані на удосконалення певної частини педагогічного процесу, в якому модулем є самостійна функціональна частина. Локальні технологи охоплюють лише окремі ланки педагогічного процесу і не пов'язані між собою. Модульні та локальні інноваційні педагогічні технології використовуються як самостійні або як такі, що становлять елементи системних технологій.

3.1. Технології раннього навчання М. Зайцева

Освітні технології раннього навчання створені сучасним російським педагогом-філологом Миколою Зайцевим. Вони засновані на принципово нових підходах до навчання грамоти й математики і забезпечують високу його результативність. Особливостями, які зумовили популярність і широке застосування цих технологій, є доступність використання і максимальна наочність матеріалів.

Концептуальні засади технологій раннього навчання М. Зайцева

Комплекс оригінальних методичних прийомів технологій М. Зайцева базується на відкриттях і теоретичних узагальненнях про психічні особливості розвитку людини російських учених-фізіологів Івана Сеченова (1829—1905), Івана Павлова (1849—1936), Олексія Ухтомського (1875—1942), невропатолога, психіатра, психолога Володимира Бехтерева (1857—1927), психолога Олексія Леонтьєва (1903—1979).

На думку І. Сеченова, психічні явища є обов'язковим компонентом будь-якого поведінкового акту, своєрідними складними рефлексами (лат. *reflexus* — відображення — реакція-відповідь організму на впливи, які здійснюються через нервову систему). Тимчасовість психічних актів у свідомості він пояснював розчленуванням моментів сприймання на окремі ланцюги через рухові реакції. Вивчаючи зародження та формування психіки дитини, Сеченов обґрунтував важливу роль членування сенсорного (лат. *sensus* — відчуття) потоку і вирішальне значення рухових реакцій.

Спостереження, відкриття й узагальнення І. Сеченова знайшли своє практичне втілення у педагогічних технологіях М. Зайцева. У них сенсорний потік подрібнений на своєрідні «кванти інформації», операції з якими супроводжують ритмічні рухи з періодичними моторно-емоційними акцентами. З орієнтацією на цей принцип М. Зайцев створив навчальні посібники, під час роботи з якими діти цілком звільнені від регламентованої поведінки. Навпаки, їхня навчальна діяльність насичена цікавими ігровими ситуаціями з елементами змагання. У процесі таких занять вони відчувають неабияку радість від досягнутих результатів навчання. Стійкі позитивні емоції сприяють нормалізації та активації всіх функціональних систем організму дитини, а отже її здоров'ю.

До оздоровчих факторів належить і ритмізація діяльності, що виявляється під час навчання грамоти, у ритмічних звукових подразненнях, ритмічних рухових відповідях дітей, у дозованих за певним правилом моторно-емоційних акцентах, у ритмічних рухах кисті дитини.

Важливим у системі оздоровчих ефектів дидактичних прийомів М. Зайцева є формування правильної постави, висока загальна рухова активність, робота над фіксацією погляду тощо. Все це здійснюється на засадах індивідуального підходу до дитини. Педагогічні технології М. Зайцева дистанційовані від вербально-логічного

спрямування, яке за традиційних форм і методів навчання часто породжує ефект беззмістовної багатомовності.

Сучасні психофізіологи застерігають від надмірної орієнтації на формування функцій, властивих лівій півкулі головного мозку, яка відповідає за мову, логічну пам'ять, словесно-логічне (абстрактне) мислення, й Ігнорування правої півкулі, що відповідає за образність, цілісність, яскравість сприйняття подій та явищ, аналіз тонких емоційних компонентів, зокрема й мовних.

Розроблена Зайцевим технологія навчання читання використовує типово дитячий засіб пізнання світу — кубики, яким великого значення надавали Я.-А. Коменський, Ф. Фребель. Не менш важливі вони і в наш час, коли віртуальні образи комп'ютерного навчання відривають дитину від реалій навколишнього світу, породжують ілюзорне відчуття вседозволеності, формують жорстокість, байдужість до явищ природи і соціального буття, дегуманізують її свідомість. Не випадково технологію М. Зайцева високо оцінив автор оригінальної системи розвивальних ігор Б. Нікітін.

Принциповим положенням технології є одночасний розвиток мовлення дітей з навчанням їх читання. За такого підходу читання розглядається не як передумова «прискореного розвитку», а як процес оволодіння новою мовною реальністю — письмовим мовленням. Опоненти М. Зайцева критикують його за намагання навчити читати дітей у надто ранньому віці, не аргументуючи своїх міркувань. Певною мірою можна було б з ними погодитися, якби ця технологія передбачала обов'язкове оидіння за столами, регламентувала поведінку дітей, потребувала складних дидактичних посібників. Навпаки, реалізація цієї технології не вириває дитину з контексту її природного буття, не створює для неї нездоланих бар'єрів. Навчання читання поєднується із грою, співом. Наприклад, запам'ятовування складів відбувається у формі коротких складових пісеньок (використовуються як фонетична розминка і супроводжуються рухами).

Психологічні особливості віку враховуються у використанні всіх видів пам'яті: звукової, моторної, зорової, кінестетичної (просторово-рухової), що робить процес навчання нескладним, захопливим. За твердженням дефектологів, які працюють з малюками, що мають вади психічного розвитку, заняття за системою М. Зайцева забезпечують неабиякі результати в опануванні читання, письма, мови. Тому окремі з цих дітей випереджають своїх здорових однолітків.

Психофізіологічні засади технологій М. Зайцева засновані на визнанні неабияких можливостей дошкільного віку в сприйманні та засвоєнні на чуттєвій основі знань про навколишній світ. Їх автор виходив з того, що для повноцінного формування особистості потрібно за-діяти всі органи чуття, забезпечити належний розвиток відчуттів і сприймань як головних способів пізнання дитиною предметів і явищ. Наприклад, безмежні можливості зору, слуху, нюху, тактильного (на дотик) сприймання слід використовувати в навчанні саме тоді, коли вони формуються і розвиваються як головні чинники пізнання дитиною світу. Адже навіть у дитини, яка народилася здоровою, неухважність батьків і педагогів до розвитку чуттєвих способів пізнання може спричинити серйозні проблеми розумового і морального розвитку. Людина із сформованими відчуттями і вмінням сприймати вільно орієнтується в навколишньому світі, самостійна, впевнена у своїй діяльності, у стосунках з іншими людьми.

Особливості змісту педагогічних технологій М. Зайцева

Технології раннього навчання спрямовані на опанування грамоти та математичний розвиток дітей. Технологія навчання грамоти пропонує оригінальний шлях до читання через письмо (від письма кубиками — до читання). Свого часу цей метод запропонувала і розробила М. Монтесорі. Ріднить педагогічну технологію М. Зайцева з цим методом відмова від фонемного принципу навчання читання, замість якого пропонується складовий. М. Зайцев посилається на здобутки М. Монтесорі і в методиці формування елементарних математичних уявлень (математичний посібник «Столік»), умінь виконувати складні математичні операції без перевантаження і виснаження.

Гра-посібник «Кубики Зайцева» містить 52 картонки, які можна легко скласти в кубики, три таблиці та методичні коментарі. Кубики поділяють за різними критеріями: — за кольоровими ознаками (колір, поєднання кольорів, одно-, двобуквені склади з буквами трьох кольорів). За кольором кубики розпізнають, послуговуючись такою схемою: «золотий» — жовтий, «залізний» — сірий, «дерев'яний» — світло-коричневий, білий. За поєднанням кольорів: «залізно-золотий», «дерев'яно-золотий», «залізно-дерев'яний»;

— за об'ємом кубики поділяють на великі й маленькі, великі подвійні (склеєні один з одним), маленькі подвійні;

— за звучанням наповнювача (кубики Зайцева, що звучать): «золоті», «залізні», «дерев'яні», «залізно-дерев'яні», відсутність звуку;

— за вібрацією наповнювача, яка сприймається пальцями руки, що тримає кубик;

— за вагою;

— за поєднаннями ознак.

М. Зайцев розглядав склад як «мускульне зусилля мовного апарату, що усвідомлюється», кожну букву саму по собі, кожну букву на позначення приголосного звука з наступною, яка позначає голосний, або кожну, що передає приголосний з м'яким знаком.

Склади розташовують у таблиці, зіставляючи і співвідносячи їх за дзвінкістю, глухістю, твердістю, м'якістю.

Навчання читання за кубиками М. Зайцева відбувається у три етапи:

1. Ознайомлення з кубиками і таблицями, вивчення складів. Його метою є ознайомлення дітей з кубиками і таблицями, навчання їх розрізняти кубики за кольором і звучанням, називати склади на кубиках, знаходити і називати склади в таблицях. Кожному кубику відповідне стовпчик або рядок у таблицях. Після роботи з кубиками діти за допомогою указки відпікують у таблицях потрібні сполучення. У пошуках одного вони встигають перебрати і запам'ятати десятки сполучень. Блискуча систематизація допомагає пізнати принцип подібності, ментальні алгоритми пошуку.

На цьому етапі діти виконують такі ігрові вправи: «Вгадай, який кубик звучить», «Підбери до маленького великий кубик», «Побудуй башточку чи паровоз», «Знайди на своєму кубику букву золотого кубика і назви склад», «Знайди кубик, який я назвала», «Якого кубика не стало?», «Що змінилось?». Коли називають «ім'я» та «прізвище» кубика, склади промовляють: хором; дитина, до якої апелює педагог; по черзі (наприклад, Л — ЛА — ЛО — ЛУ — ЛИ — ЛЕ). Далі настає черга для ігор «Знайди на картках слово, складене з кубиків», «Склади з кубиків слово, написане на картці», «Знайди своє ім'я на картці серед інших», «Склади з кубиків назву до картинки», «Складове лото» (з використанням картинок із зображенням тварин і неповним

підписом на картинці та картинок із складом, якого не вистачає).

На таблицях зображені ті самі кубики, але в розгорнутому вигляді. Вихователь указкою показує слова, а діти порівнюють їх із тим словом, що вже викладене кубиками. З опорою на такі таблиці трирічний малюк легко вивчає до сотні складів та складових пісеньок. Таке проспівування є чудовою «гімнастикою для розуму» і сприяє коригуванню звуковимови. Дітям подобається супроводжувати пісеньки грайливими рухами рук, плесканням у долоні, притупуваннями, за сигналом вихователя робити паузи, співати тихіше чи голосніше, швидше чи повільніше. Дуже важливо, щоб діти проспівували всі склади, які є в українській мові. Це допомагає зробити для них читання легким і зрозумілим.

2. Читання одного слова. Дітям, які вже вміють викладати з кубиків різні слова, пропонують так звані складові картки (написані яскравим великим шрифтом). На цьому етапі ускладнюються й ігри. Вони вже потребують не тільки зацікавленості дітей, а й їх самоорганізації. Граючи в ігри «Здогадайся, де твоє ім'я», «Назви іграшку по-іншому», «Знайди слово навпаки» тощо, діти самостійно викладають прості речення, визначають та ставлять наголос у словах, розділові знаки. Читання слів з карток супроводжується спеціальними завданнями, спрямованими на розвиток мовлення, пам'яті та кмітливості. Причому діти швидко навчаються читати цілими словами.

3. Читання тексту, ігри-тексти з кубиками. Цей етап передбачає закріплення вміння дітей впевнено читати окремі слова, читати слова у реченнях і відтворювати суть прочитаного. Дітям пропонують ігри з картками, ігри-головоломки з кубиками і роботу з текстом: «Підбери потрібний колір», «Підбери потрібне слово», «Який предмет я загадала?», «Знайди продовження слова» та ін. Так, у грі «Схожий — несхожий» використовують картки зі словами: м'яч, куля, троянда, ромашка, сонечко, хрущ, лисиця, вовк, трактор, вантажівка. Вихователь описує предмети, наприклад: «Дві квітки. Одна з білими пелюстками і жовтою серединою. Друга з рожевими пелюстками і колючками. Одна квітка садова, друга — польова». Діти мають порівнювати їх, знаходячи спільні й відмінні ознаки, впізнавати за описом, знаходити відповідь серед карток.

Після того як діти навчаються читати невеликі тексти (прислів'я, приказки, скоромовки, лічилки тощо), вони опановують читання текстів із книжок з великим шрифтом і яскравими, виразними ілюстраціями. Вихователь читає вголос, а діти стежать за текстом очима і читають внутрішнім голосом. На цьому етапі вихователю важливо дбати про освітлення кімнати, навчити дітей правильно сидіти під час читання тощо.

Отже, розвивальний ефект технології навчання читання досягається завдяки складовому, а не фонемному принципу навчання; поєднанню навчання зі співами; використанню всіх видів пам'яті; максимальній наочності.

Цей підхід реалізується і у формуванні в дітей елементарних математичних уявлень.

Гра-посібник «Столік» («Мільярдер») зорієнтована на математичний розвиток дітей. Базується вона на використанні двох наборів картонних смуг (числових стрічок) завдовжки 65 см по 10 шт. у кожному, з рядами чисел: від 0 до 9, від 10 до 19... від 90 до 99, завширшки від в до 23 см (ширина смуги зростає із збільшенням значення числового ряду). Відмінність наборів полягає в тому, що в одному десяток представлений пірамідкою з кружечків, набраних як $4 + 3 + 2 + 1$, у другому — двома рядами квадратиків $5 + 5$. Застосовують і дві таблиці — зелену, що знайомить з використанням знаків «+», «-», «=» на елементарних арифметичних прикладах; і

червону, яка допомагає дитині зрозуміти математичні дії множення і ділення.

Крім ознайомлення з цифрами, числами і математичними діями, посібник представляє будь-яке число в межах сотні у чотирьох образах: звуковому, графічному (цифровому), кількісному та композиційному (можливості поділу одного числа на інші або його складання). Наприклад, число 47.

Дитина сприймає його (як і будь-які інші числа) у сукупності ознак: сорок сім — чує звуки; бачить, скільки предметів представлено (кружалець, квадратиків); як вони скомпоновані: чотири десятки, сім одиниць (сім складається з чотирьох і трьох у кружальцях або з п'яти і двох у квадратах), до десяти не вистачає трьох; бачить, як це число виражається цифрами.

Для ознайомлення дітей з числовою стрічкою М. Зайцев пропонує низку вправ:

1. Порахуй, переводячи указку з клітинки в клітинку і голосно називаючи числа, від початку до кінця стрічки.
2. Порахуй по порядку: 0, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 і 100, якщо розташувати картку з написаними на ній цифрами під зображенням нуля. Через деякий час діти можуть рахувати і в зворотному порядку: 100, 90, 80, 70 ... 10, 0, а пізніше — від ста до нуля: 100, 99, 98, 97, ... 3, 2, 1, 0. Дітям подобається здійснювати «запуск ракети» із зворотним відліком, щоб, замість «нуль», вигукнути: «Пуск!»
3. Покажи, скільки тобі років. Дитина на числовій стрічці показує (як правило, з ентузіазмом), скільки їй років. Аналогічні дії діти виконують, відповідаючи на питання про вік братика, сестрички, тата, мами, родичів, номер свого будинку, квартири, телефону тощо. Назву вулиці вони показують по складовій таблиці (посібник «Кубики Зайцева»).

За допомогою карток і числових стрічок діти вчаться рахувати двійками, трійками, четвірками і т. д. (17, 34, 51, 68, 85), додавати, віднімати, розв'язувати задачі, освоювати десяткові дроби тощо.

До методичних переваг «Століку» належать логічність побудови, що дає змогу навіть найменшим дітям оволодіти алгоритмами і здійснювати математичні дії з одно- і двозначними числами, та наочність. Гра-посібник допомагає дитині розвивати творчість, рухатися, взаємодіяти з однолітками.

Однією із складових успіху технологій Зайцева є неухильне дотримання принципу «від конкретного до абстрактного, від конкретно-образного до словесно-логічного».

Технології М. Зайцева кардинально відрізняються від традиційних методик розвитку мовлення дітей і формування в них елементарних математичних уявлень. Однак вони засвідчили свою високу результативність, а також можливість застосування не лише в освітніх закладах, а й у домашніх умовах.

Запитання. Завдання

1. У чому виявляються спільні ознаки педагогічних технологій М. Зайцева, К. Ушинського, М. Монтессорі, Ж.-О. Декролі?
2. Охарактеризуйте розвивальне, навчальне й виховне значення технологій М. Зайцева.
3. Розкрийте особливості технології навчання дітей читання з використанням «Кубиків Зайцева».
4. Обґрунтуйте ефективність граматики співу у навчанні дітей.
5. Чому головним дидактичним засобом технології Зайцева є кубики?
6. У чому полягають переваги гри-посібника «Столік» для математичного розвитку дітей?

3.2. Технології раннього навчання Г. Домана

Американський дитячий лікар і психолог Глен Доман досліджує психологію розумового розвитку дітей. У 1940 р. він здобув науковий ступінь із фізіотерапії в Пенсільванському університеті. У 1955 р. заснував Інститут розвитку людського потенціалу (Філадельфія), який нині очолює його донька і послідовниця Джанет Доман. Він є автором всесвітньо відомої серії «М'яка революція», що охоплює книги «Як дати дитині енциклопедичні знання», «Як навчити дитину математики», «Як навчити дитину читати», «Як розвинути розумові та фізичні здібності дитини» та ін.

Г. Доманом створена сучасна теорія і широка практична програма раннього навчання дітей, зручна для застосування не лише в навчально-виховних закладах, а й у домашніх умовах.

Концептуальні засади технологій Г. Домана

За переконанням Г. Домана, основи інтелекту, освіченості людини, життєві перспективи загалом закладаються у перші дитячі роки. Цей період є вирішальним для подальшого життя дитини, і вона вже ніколи не зможе перевершити потенціал, закладений до 5 років.

Тварини й люди в утробі матері перебувають у такому положенні, від якого відносно легко перейти до стояння і ходіння на чотирьох кінцівках. Тому дитинчата багатьох тварин, наприклад собаки, мавпи, корови, коня, відразу після народження можуть повзати, навіть вставати на ноги й ходити. Їхній мозок теж сформовується до моменту народження.

Людська дитина долає у своєму розвитку після народження складний і тривалий шлях. Народжується вона безпорадною і вчиться користуватися своїм тілом і мозком після народження. Її мозок на момент народження подібний на чистий аркуш паперу. Від того, що буде зафіксовано на ньому на ранній стадії розвитку, залежатиме обдарованість дитини.

На думку Г. Домана, ранній розвиток дитини охоплює два аспекти:

- 1) загальний розвиток;
- 2) навчання читання, математики, основ природничих наук, літератури, мистецтва.

Людський мозок містить приблизно 1,4 млрд. клітин. У новонародженій дитини більшість із них ще не задіяна. У процесі розвитку мозку між його клітинами формуються особливі містки-відростки, які можуть ефективно працювати, лише будучи об'єднаними в систему.

Найактивніше утворюються ці зв'язки в період від народження дитини до трьох років. Тоді з'являється приблизно 70—80 % таких утворень. З їх розвитком розширюються можливості мозку. За перші шість місяців після народження мозок досягає 50 % свого дорослого потенціалу, а до трьох років — 80 %. До цього віку розвивається фундаментальна здатність мозку приймати сигнали ззовні, створювати образи зовнішніх явищ і предметів і запам'ятовувати їх, тобто формується основа подальшого інтелектуального розвитку дитини. Це підтверджують випадки з життя дітей, котрі в перші роки після народження перебували серед тварин.

Знайдені у печері неподалік від Калькутти (Індія) «виховані» вовками дівчатка Амала й Камала, а також хлопчик — «дикун з Авейрону» (маленький Мауглі), який жив у лісах південної Франції, так і не навчилися поводитись як-люди. І ніякі старання

спеціалістів їм у цьому не могли зарадити.

Про благодатну роль раннього навчання дітей свідчить дитинство багатьох геніальних людей, з якими батьки працювали досить цілеспрямовано. Г. Доман висловлює припущення, що видатні люди не були народжені геніями; їх талант максимально розвинувся завдяки створеним у ранньому дитинстві сприятливим умовам і чудовій освіті, передусім тому, що вони дуже рано навчилися читати: «Чисельні дослідження засвідчують, що більшість обдарованих людей почали читати набагато раніше, ніж пішли до школи. Це пояснюють, як правило, тим, що вони були обдарованими від природи. Однак можна поставити питання й інакше: А чи не тому ці діти виявили видатні здібності, що почали читати з раннього дитинства? Це припущення не менш правомірне, ніж перше. На його користь можна навести багато доказів, що робить його достовірним науковим фактом».

За його переконаннями, у житті дитини найважливішими є два періоди:

1. Від народження до 1 року. У цей період дорослі невинувато виявляють щодо дитини надмірну опіку, намагаючись утримувати її в теплі, стежачи, щоб вона була чистою і нагодованою, обмежуючи при цьому можливість формування її нервової системи. Натомість дитині необхідно надати майже необмежені можливості для руху і безпосереднього дослідження об'єктів.

2. Від 1 до 5 років. У цей період формується інтелект людини. Тому дорослі повинні намагатися якомога повніше задовольняти потребу дитини у все новому матеріалі для вивчення, «який вона прагне засвоїти у всіх доступних їй формах і особливо у мовній — усній або письмовій». Якщо в цей час дитина навчиться читати, то, на думку Домана, «перед нею розкриються двері у скарбницю історії, людської писемності, де зберігаються накопичені віками знання».

У структурі інтелекту дослідники виокремлюють такі складові:

— функціональний інтелект (здібності, які дитина залежно від ситуації використовує або не використовує);

— потенційний інтелект (здібності, які дитина може задіяти, якщо матиме можливість).

Головними характеристиками, які свідчать про вдосконалення інтелекту, є:

— здатність до пересування на двох ногах;

— здатність користуватися мовами;

— здатність писати за допомогою пальців;

— візуальна здатність (сприймати зором);

— аудіальна здатність (сприймати на слух);

— тактильна здатність (відчувати на дотик).

Від 1 до 5 років дитина повинна навчатися, що зумовлено її унікальною властивістю вбирати всю інформацію з наколишнього середовища. Цю здатність дитячого мозку М. Монтесорі назвала всотуючим розумом. Володіючи такою здатністю, малюк без особливих зусиль може навчитися читати найлегшим і природним способом, говорити іноземними мовами. Надалі ця здатність поступово втрачатиметься. Тому саме в ранній період дитина повинна одержати всю базову інформацію. За твердженням Г. Домана, особистість, чия пам'ять збагачена знаннями, які вона вміє використовувати, є всі підстави вважати обдарованою. Однак метою раннього розвитку і виховання дитини не може бути «виращування» геніїв: «Наша мета — аж ніяк не зробити дитину Нобелівським лауреатом, чи всесвітньо відомим скрипалем, чи олімпійською "зіркою"». Головне — допомогти їй визначитися в житті, із різноманітних можливостей

зосередитися на найважливіших для неї.

Отже, ранній розвиток має дати дитині таку освіту, яка забезпечить їй глибокий розум і здорове тіло, зробить її кмітливою і доброю.

Особливості змісту технологій Г. Домана

Очолювані Г. Доманом спеціалісти в галузі розвитку раннього навчання розробили оригінальні технології навчання дітей читання, математики, а також технологію, завдяки якій дитина може оволодіти енциклопедичними знаннями.

Технологія навчання дітей читання. Вона принципово відрізняється від загальноприйнятої. Називаючи дитину «лінгвістичним генієм», Г. Доман переконаний, що їй потрібно вчити читати не за буквами і складами, а відразу словами, оскільки це значно простіше і доступніше для дітей будь-якого віку, починаючи з 6—8 місяців» Це означає, що дитина може навчитися читати (про себе) раніше, ніж говорити.

Ця технологія придатна і для навчання читання дітей іноземними мовами.

Як свідчать дослідження Г. Домана, дитина запам'ятовує певне слово, побачивши і почувши його 12—15 разів. Для цього рекомендується писати слова на смужках щільного паперу розміром 10—15 см червоними прописними буквами заввишки 7,5 см, оскільки великі букви максимально прості для зору, а червоний колір здатний привернути увагу дитини. Поступово можна переходити на чорні букви меншого розміру.

Протягом 5—6 днів дитині показують набори слів (по п'ять у кожному), починаючи з одного набору і поступово збільшуючи їх кількість до п'яти. Кожний із них показують дитині тричі на день протягом 5 днів, кожне слово — до 1 секунди. За день проводять 15 занять тривалістю 5—7 секунд, з інтервалом не менше півгодини. Далі у кожному наборі щодня замінюють одне слово на нове.

Дитина будь-якого віку, навчаючись читати, долає 5 етапів, на яких об'єктами її уваги є:

- 1) окремі слова;
- 2) словосполучення;
- 3) прості речення;
- 4) поширені речення;
- 5) книги.

Перші 15 слів, які пропонують дитині для читання, мають бути найзнайомішими і найприємнішими для неї. Як правило, це її ім'я, імена родичів, назви улюблених продуктів і видів діяльності, предметів домашнього побуту та ін. Потім дають слова, які позначають частини тіла, елементи будинку і домашньої обстановки; предмети, що належать дитині, продукти харчування тощо. Наступна група слів містить дієслова. Кожне нове слово супроводжують демонстрацією дії, яку воно позначає. Пізніше пропонують прикметники.

На кожному новому етапі поступово зменшують висоту букв, дотримуючись правила, яке забороняє одночасно зменшувати розмір шрифту і збільшувати кількість слів.

Технологія навчання дітей математики. Її застосовують у ранньому віці (2,5—3 років), оскільки вона дає змогу навчити мозок дитини розрізняти кількість і, як наслідок, усі обчислення здійснювати як операції з множинами, за рахунок чого і досягається їх швидкість. Навчання дітей математики згідно з цією технологією передбачає 5 етапів:

- 1) упізнавання кількості;

- 2) упізнавання рівності;
- 3) розв'язання прикладів;
- 4) упізнавання цифр;
- 5) упізнавання рівності з цифрами.

Суть технології Г. Домана найчіткіше окреслює перший етап. Для впізнавання кількості виготовляють комплект карток з червоними кружальцями, від 1 до 100. Навчання починають з карток, на яких нанесені кружальця від 1 до 5. Дитині тричі на день послідовно показують картки з кількістю кружалець від 1 до 5 і називають відповідне число. Наступного дня проводять три заняття з першим комплектом, додаючи ще один комплект — з картками від 6 до 10. Його також показують тричі на день. Перед кожним наступним показом картки обов'язково перетасовують, щоб їх послідовність була непередбачуваною.

З першими двома комплектами заняття проводять п'ять днів. З шостого в кожному комплекті щоденно одну картку змінюють на нову. Приблизно за 50 днів дитина запам'ятовує всі картки і відрізняє одну від одної.

Відтоді вона зможе сприймати те, що дорослий може лише бачити. З першого погляду вона впізнає 47 кружалець, 47 монеток або 47 мотрійок, виявляючи феноменальну здатність до розрізнення: вона завжди відрізняє 99 кружалець від 98 і 100.

Після ознайомлення з числами та їх записом у мозку дитини виникає бачення відповідної кількості кружалець, тобто вона здатна «бачити» відповідну множину, що дає змогу швидко здійснювати будь-які математичні обчислення. Ця здатність є основою особливих математичних здібностей.

Після подолання п'яти етапів навчання математики розпочинається глибоке вивчення математики за підручниками з математики, алгебри, геометрії, тригонометрії, вищої математики самостійно або з допомогою старших.

Технологія формування в дітей енциклопедичних знань. Суть її полягає у збагаченні розуму дитини різноманітними фактами, які є основою знань. За твердженням Г. Домана, існує певна аналогія між людським мозком і комп'ютером: «Мозок, як і комп'ютер, повністю залежить від набору фактів, закладених у його пам'ять». У комп'ютері цей запас іменується базою даних, а мозок, як висловився Г. Доман, використовує «базу знань». Факти, які засвоюють діти, він вважає своєрідними «бітами знань». Малюки вивчають і запам'ятовують їх значно швидше й легше, ніж дорослі. Чим менша дитина, тим легше й успішніше це їй дається. Але факти становлять лише основу знань, а не самі знання. Середній набір фактів свідчить про середнє за рівнем знання; великий набір фактів означає, що база для знань перевищує середню.

Технологія Домана сприяє засвоєнню дитиною десятків тисяч точних, надзвичайно цікавих фактів («бітів знань»). Їх подають на картках розміром 30 x 30 см чітким малюнком, схемою, якісною ілюстрацією, фотографією. На зворотному боці кожної картки розміщують пояснювальний текст, який зачитує дорослий.

Щоб зробити інформацію доступнішою для вивчення дитиною, всі галузі знань Г. Доман поділив на 10 розділів:

1. Біологія.
2. Історія.
3. Географія.
4. Математика.
5. Фізіологія людини.

6. Загальні закони природознавства.
7. Музика.
8. Мистецтво.
9. Мови.
10. Література.

Кожний розділ знання поділено на підрозділи (категорії).

Наприклад, розділ — Біологія Категорія:

1. Ссавці.
2. Птахи.
3. Рептилії.
4. Амфібії.
5. Риби.
6. Молюски.
7. Комахи.
8. Квіти.
9. Деревя. 10. Кущі.

Розділ — Географія Категорія:

1. Материка та океани.
2. Країни Європи.
3. Країни Америки.
4. Країни Азії.
5. Антарктида — міжнародний континент.
6. Прапори держав світу.
7. Представники корінного населення країни.
8. Високі гори.
9. Великі ріки світу.

Розділ — Математика Категорія:

1. Геометричні форми у планіметрії.
2. Кути.
3. Геометричні об'ємні форми.
4. Математичні символи.
5. Аксиоми в геометрії.
6. Римські цифри.
7. Метрична система мір довжини.
8. Метрична система мір ваги.
9. Вимір часу.
10. Система дробів.

Розділ — Музика Категорія:

1. Музичні інструменти.
2. Ноти.
3. Символи.
4. Видатні композитори.
5. Тривалість музичних інтервалів.
6. Видатні співаки.
7. Відомі артисти балету.
8. Давні музичні інструменти різних народів світу.
9. Уривки з відомих музичних творів.

Розділ — Мистецтво Категорія:

1. Видатні художники.
2. Шедеври ВанТога.
3. Шедеври Пабло Пікассо.
4. Шедеври Леонардо да Вінчі.
5. Шедеври Сезанна.
6. Шедеври Рембрандта.
7. Шедеври Мікеланджело.
8. Шедеври Дюрера.
9. Шедеври Ботічеллі.
10. Шедеври вітчизняних художників.

За відповідною логікою формуються «біти знань», наприклад:

Розділ — Географія

Категорія — Материки й океани.

Біти знань (контури кордонів):

1. Азія.
2. Америка.
3. Африка.
4. Антарктида.
5. Європа.
6. Австралія і Океанія.
7. Атлантичний океан.
8. Індійський океан.
9. Тихий океан.
10. Північний Льодовитий океан.

Розділ — Математика Категорія — Геометричні форми. Біти знань (рисунок): І.Куб.

2. Сфера.
3. Призма.
4. Циліндр.
5. Конус.
6. Піраміда.
7. Еліпсоїд.
8. Октаедр.
9. Додекаедр і т. д.

Розділ — Музика

Категорія — Музичні інструменти.

Біти знань (зображення):

1. Піаніно.
2. Скрипка.
3. Гітара.
4. Флейта.
5. Гобой.
6. Валторна.
7. Тромбон.
8. Кларнет.
9. Барабан.
10. Віолончель і т. д.

Розділ — Мистецтво

Категорія — Шедеври живопису.

Біти знань (репродукції):

1. «Джоконда».
2. «Мадонна з немовлям».
3. «Соняшники».
4. «Святе сімейство».
5. «Три музиканти».
6. «Весна».
7. «Марія Медичі».
8. «Меланхолія».
9. «Явління Христа народу».
10. «Весілля» і т. д.

Для зручності розподілу і вивчення матеріалу кожен категорію розбито на комплекти з 10 карток-бітів із найменуванням кожного біта на звороті. Пояснювальний текст, що характеризує конкретний біт, має відповідати таким вимогам:

- інформація в ньому повинна бути точною, тобто містити факти, а не припущення;
- інформація має бути зрозумілою, термінологічно точною, без двозначності;
- текст повинен бути цікавим і, по можливості, з гумором.

Наприклад:

Розділ — Музика

Категорія — Музичні інструменти.

Комплект — Струнні інструменти.

Біт — Скрипка.

Пояснювальний текст:

1. Скрипка — струнний інструмент.
2. Скрипка має чотири струни.
3. На скрипці грають за допомогою смичка.
4. Смичок виготовляють з кінського волосся, і коли ним водять по струнах, утворюються звуки.
5. Скрипка має різні функціональні частини (перелік).
6. Струни скрипки кріплять до колок.
7. Скрипка була вперше виготовлена в Італії у XVI ст.
8. Перші скрипки використовували як народний інструмент для танцювальної музики.
9. Вперше скрипку було запроваджено в оперний оркестр Клаудіо Монтеверді.
10. Нині скрипка — важливий інструмент симфонічного оркестру: у повному оркестрі 35 скрипок.

Г. Доман рекомендує розпочинати ознайомлення з бітами знань представленням 5 різних категорій, кожна з яких містить 5 бітів знань. У перші дні слід повторювати: «Це комаха (назва)». Згодом можна вимовляти лише найменування бітів, оскільки діти дуже швидко засвоюють правила. Кожну категорію потрібно повторювати не менше 3 разів на день. Поступово їх кількість збільшують до 10 на день, прискорюють темп їх показу (на кожен категорію — не більше 10 секунд). Після цього в кожній категорії один біт замінюють на новий. Видалені картки кладуть у картотеку. «Життєвий цикл» одного біта — 30 демонстрацій, тобто його показують тричі на день протягом 10 днів. Відстоюючи право дитини на освіту, яке, за словами Г. Домана, закладено в генах, він стверджує: «Кожна дитина після народження володіє більшим потенційним

інтелектом, ніж той, який використовував при житті Леонардо да Вінчі».

Запитання. Завдання

1. У чому полягає мета раннього розвитку і виховання дітей за системою Г. Домана?
2. Наскільки ви поділяєте концептуальні погляди Г. Домана щодо раннього навчання дітей?
3. Розкрийте особливості технологій навчання читання і математики за Г. Доманом. Які з них ви використали б у своїй практиці?
4. Розробіть кілька «бітів знань», обравши на свій розсуд розділ і категорію знань.
5. Обгрунтуйте значення принципу енциклопедичності у ранньому навчанні дітей.
6. Які особливості технологій Г. Домана забезпечують розвивальний ефект у ранньому віці?

3.3. Технологія розвитку творчої особистості

Г. Альтшуллера

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

Технологію Альтшуллера протягом тривалого часу з успіхом використовували у роботі з дітьми на станціях юних техніків, де і з'явилася її друга частина — творча педагогіка, а згодом і новий розділ ТРВЗ — теорія розвитку творчої особистості. У 70—80-ті роки ХХ ст. ТРВЗ широко впроваджували в школах і училищах, а з 1987 р. — і в дитячих садках.

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

Концептуальні положення технології розвитку творчої особистості

Теоретичним джерелом технології розвитку творчої особистості є закони розвитку технічних систем, пізнання яких передбачає аналіз різноманітної патентної та науково-технічної інформації. Як правило, вдосконалення технічних систем відбувається у процесі реалізації винахідницьких завдань з дотриманням відповідної системи стандартів. Значну роль при цьому відіграє систематизований інформаційний фонд, який постійно оновлюється, збагачується.

Як точна наука, теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) має свою галузь дослідження і відповідний інструментарій. Попри те, що вона виникла у техніці (технічній системі), її ідеї та механізми можуть бути використані при розв'язанні нетехнічних творчих завдань у соціальних, наукових, художніх системах, тобто в галузі психології, педагогіки, культури та ін. На відміну від методик, які становлять сукупність окремих прийомів, ТРВЗ є цілісною, самодостатньою технологією, послуговуючись якою можна розв'язувати проблеми будь-якої складності.

У багатьох дослідженнях процесу творчості висловлюються різні, аж до діаметрально протилежних, думки щодо ролі й місця інтуїції. Одні вчені намагаються підкреслити чи навіть абсолютизувати її провідну роль, інші — заперечують вплив інтуїції,

зосереджуючись на логічних елементах творчого процесу. З прагненням формалізувати цей процес пов'язані зусилля щодо створення універсальної науки про творчість — еврилогії.

За переконаннями Г. Альтшуллера, створенню загальної теорії творчості мають передувати дослідження конкретних видів творчості. Лише спираючись на окремі теорії творчості (винахідницької, наукової, літературної), можна створити загальну теорію творчості, яка, в свою чергу, дасть новий поштовх розвитку окремих теорій.

Теорія Альтшуллера виходить із того, що завдання бувають різними і їх неможливо розв'язувати взагалі. Спершу необхідно з'ясувати, чому легко розв'язуються прості завдання і важко — складні. У всій сукупності творчих завдань було виокремлено п'ять їх рівнів:

1. Завдання, під час розв'язання яких використовують призначені для цього засоби. Знаходять їх у межах однієї вузької спеціальності, обравши одне рішення кількох загальноприйнятих і очевидних варіантів. Сам об'єкт при цьому залишається без змін.
2. Завдання, розв'язання яких вимагає певної видозміни об'єкта. При цьому з десятків варіантів доводиться обирати оптимальний. Засоби розв'язання таких завдань належать до однієї галузі техніки.
3. Завдання, розв'язання яких приховане серед сотень неправильних, оскільки об'єкт, що вдосконалюється, має бути значно змінений. Прийоми розв'язання таких завдань знаходять в інших галузях техніки.
4. Завдання, у процесі розв'язання яких об'єкт, що вдосконалюється, змінюється повністю. Пошук рішень, як правило, відбувається не у сфері техніки, а в сфері науки.
5. Завдання, розв'язання яких досягається зміною всієї технічної системи, до якої належить об'єкт, що вдосконалюється. Кількість проб і помилок за таких обставин зростає до сотень тисяч і мільйонів. Здебільшого засоби розв'язання завдань цього рівня знаходяться за межами тогочасних можливостей науки. Тому традиційно розв'язанню винахідницького завдання передують наукове відкриття.

Ефективним прийомом розв'язання винахідницьких завдань є переведення їх з вищих рівнів на нижчі. Якщо, наприклад, завдання четвертого чи п'ятого рівнів, послуговуючись спеціальними прийомами, перевести на перший або другий рівень, то далі спрацює звичайний для такої ситуації механізм їх розв'язання. Головне, щоб навчитися швидко звужувати пошукове поле, перетворюючи «складне» завдання на «просто».

Творчі, винахідницькі завдання стають такими, оскільки містять усоби суперечності, в подоланні яких виявляється сутність творчого процесу.

ТРВЗ застосовують і для виховання та розвитку мислення людини. Головне місце в ній належить життєвій стратегії творчої особистості (ЖСТО) та розвитку творчої уяви (РТУ). Як відомо, творчість — це діяльність, яка на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань породжує нове. Виявляється вона на різних рівнях. Для одного рівня творчості характерне використання наявних знань і розширення галузі їх застосування; на іншому створюється абсолютно новий підхід, що змінює усталений погляд на об'єкт або галузь знань. Суть креативності (творчості) як психологічної властивості полягає в інтелектуальній активності й чутливості до побічних продуктів діяльності. Творча особистість бачить результати, які становлять принципову новизну, а нетворча — лише результати, які стосуються досягнення мети (доцільні результати). За спостереженнями Г. Альтшуллера, відмінності між звичайним і творчим мисленням стосуються багатьох аспектів (табл. 3).

Таблиця 3 Порівняльна характеристика звичайного і творчого мислення

Звичайне мислення	Творче мислення
1. Тенденція до полегшення, спрощення вимог задачі	Тенденція до ускладнення вимог задачі
2. Тенденція до ухиляння від складних кроків	Прагнення йти шляхом поглиблення складності
3. Уявлення про об'єкт нечітке, зосереджене на об'єкті-прототипі	Уявлення про об'єкт чітке, спрямоване на пошук ідеального кінцевого варіанта
4. Уявлення про об'єкт однобічне, поверхове	Уявлення про об'єкт «об'ємне». Охоплює одночасно його підсистему й надсистему, до яких він належить
6. Уявлення про об'єкт без бачення його розвитку	Об'єкт бачиться в історичному розвитку: у минулому, сьогодні й майбутньому, якщо буде збережена лінія розвитку
6. Уявлення про об'єкт «жорстке»	Уявлення про об'єкт «пластичне», легко піддається змінам у просторі й часі
7. Пам'ять підказує близькі, а тому слабкі аналогії	Пам'ять підказує далекі (а тому сильні) аналогії, причому запас інформації постійно поповнюється за рахунок добору принципів, прийомів
В. Бар'єр спеціалізації з часом стає все вищим	Бар'єр спеціалізації постійно руйнується
9. Рівень управління мисленням не зростає	Мислення стає все більш керованим: дослідник оцінює розвиток мислення, відхиляє невдалі варіанти, легко здійснює розумові експерименти

За результатами аналізу методів активізації мислення було зроблено висновок, що здатність розв'язувати творчі завдання можна і потрібно розвивати через навчання. Так було спростовано думку про «осаяння», яке не піддається управлінню і відтворенню.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що, коли дитині 3—6 років, її творча уява, фантазія сягають найвищого розвитку. Та якщо три-чотирирічний малюк мислить нестандартно, часом навіть інтуїтивно, то згодом ця здатність зникає, оскільки дітей вчать сприймати вже готове, всіма доведене. Навіть молодші школярі настільки пригноблені стереотипами мислення (у ТРВЗ — психологічною інерцією), що їх уже неможливо навчити грамотно творчо мислити.

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

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

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

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

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

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

Важливим для педагогів є дотримання розроблених професором К. Вайнцвангом «заповідей» творчої особистості:

— будь господарем своєї долі;

— досягни успіху в тому, що любиш;

— зроби свій конструктивний внесок у спільну справу;

— вибудовуй свої відносини з людьми на довірі;

— розвивай свої творчі здібності;

— культивуй у собі сміливість;

— піклуйся про своє здоров'я;

— не втрачай віри в себе;

— намагайся мислити позитивно;

— поєднуй матеріальний достаток із духовним задоволенням.

Стосовно дитини концепція ТРВЗ понад усе ставить принцип природовідповідності, згідно з яким педагог, навчаючи дитину, повинен знати і враховувати її природу. Водночас вона спирається на положення Л. Вигот-ського про те, що дитина дошкільного віку приймає програму навчання тією мірою, якою ця програма стає її власною.

ТРВЗ застосовують і в музиці, літературі, журналістиці, менеджменті, рекламі тощо. Розроблено курс соціальної ТРВЗ (розв'язання життєвих проблем). У мережі Інтернет є більше 5000 посилань на слово ТЕІ2. Створено Міжнародну, Європейську та регіональні асоціації ТРВЗ. У США працює Інститут Альтшуллера. Ця технологія розповсюджена в Канаді, США, Австралії, Японії, країнах Європи та Південної Америки.

Особливості змісту технології Г. Альтшуллера

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

Методи і прийоми розвитку творчої особистості. Технологія ТРВЗ для дошкільників і молодших школярів є технологією колективних ігор і занять з детальними методичними рекомендаціями. Вона має на меті не вийняти основну програму, за

якою працює педагог, а максимально підвищити її ефективність. Основу технології становлять ігри-заняття, під час яких діти знайомляться з навколишнім світом, вчать виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і розв'язувати ці суперечності, і які передбачають самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності.

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

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

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

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

1. Зроби задалегідь (принцип заснований на зміні об'єкта). Наприклад, герої вирушають у далеку дорогу і розмотують ниточку клубка, розкидають камінці, що допоможе їм повернутися назад.
2. Перетворити шкоду на користь. Негативні фактори використовуються для отримання позитивного ефекту. Наприклад, у казці братів Грімм «Три пряжи» наявний фактор — потворності трьох тіток (відвисла губа, довгий палець, величезна нога) позбавили головну героїню від немілої роботи (позитивний результат).
3. Прийом копіювання. Замість справжнього об'єкта використовують його оптичну копію. Наприклад, у казці О. Пушкіна «Руслан і Людмила» Чорномор, щоб спіймати Людмилу, яка втекла, перетворюється на Руслана і Легко досягає мети. А в «Молодильних яблуках» такий прийом використовує Вовк, перетворившись спочатку на коня, а потім — на царівну.
4. Принцип мотрійки. Заснований на розташуванні одного предмета в середині іншого. Так, Чахлик Невмирущий ховає свою смерть на кінчику голки, голку — в яйці, яйце — в качці, качку — в качурі, качура — в кришталевій скриньці.
5. Розв'язання протиріч у часі. У казці С. Маршака «Дванадцять місяців» одні місяці

з'являються на новорічній галявині раніше свого часу, а інші — значно пізніше.

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

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

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

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

1. Придумати щось нове, видозмінюючи або вдосконалюючи реальний об'єкт.
2. Познайомити дітей з чимось новим або закріпити здобуті раніше знання, розглядаючи предмет у незвичному ракурсі.
3. Скласти розповідь або казку про об'єкт, який розглядається, використовуючи знайдені ознаки (повністю або частково).
4. Проаналізувати художній твір або картину.
5. Розробити новий вид заняття, прогулянки, рухливої гри тощо, обравши словосполучення, яке найбільше подобається або відповідає меті. Словосполучення добирають несподівані. Розробляючи новий вид діяльності, необхідно чітко окреслити, що саме обмірковується — форма чи зміст.

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

1. Розглядаючи або змінюючи будь-який об'єкт, мимоволі обрати інший предмет (кілька предметів), який не стосується фокального слова.
2. Для вибору іншого предмета (кількох предметів) дітям пропонують картинки, іграшки, яскраві предмети.
3. Дати 5—10 визначень вибраного предмета (Який він (вона, воно, вони)?).
4. Дібрані ознаки прикладають до слова у фокусі; отримані словосполучення розглядають.
5. Коли потрібне або цікаве словосполучення знайдено, надати фокальному слову відповідних якостей. Для цього ввести до фокального об'єкта не властиві йому елементи, які зумовлюють його видозміну.

Наприклад: слово у фокусі — крокодил.

Слова-помічники:

Літак — пасажирський; блискучий; гуде, літає, світиться.

Яблуня — квітуча; зелена; дає тінь, плоди.

Завдання: скласти казку (розповідь) про фокальний об'єкт, використовуючи знайдені визначення.

«Жив на Півночі крокодил. Так, так, він жив на Півночі, тому що він прилетів туди з Африки. Це був незвичайний крокодил: шкіра його була блискуча і зелена, вкрита квіточками, вона світилась і грала на сонці.

Щотижня пасажирський літаючий крокодил перево-вив звірів у відпустку: кенгурят і мавпочок на Північ — померзнути, а білих ведмедів і тюленів до Африки — погрітися. Всі любили цього крокодила, тому що до Африки він привозив холодне смачне морозиво. Ласуючи ним, звірята ховалися у тіні крокодила. А на Північ він віз квіти, смачні фрукти. Всім було добре, а найкраще — крокодилові. Він був потрібний усім».

Нестандартному мисленню, прийняттю нешаблонних рішень найбільше перешкоджає психологічна інерція, властива майже всім дорослим, яку вони намагаються прищепити і дітям.

Метод мозкового штурму. Використання цього методу сприяє подоланню психологічної інерції, продукуванню максимальної кількості нових ідей у мінімальний термін. Обґрунтував його американський підприємець А. Осборн. Мозковий штурм є колективним пошуком нетрадиційних шляхів розв'язання проблем. Його психологічну основу становить теорія З. Фрейда про те, що у звичайних ситуаціях мислення людини визначається вдєбільшого свідомістю, в якій панують контроль і порядок, а для подолання психологічної інерції потрібно створити умови для прориву із підсвідомості «неспокійних і грізних сил та інстинктів». Цей метод враховує Психологію не лише окремої людини, а й «натовпу», що дає змогу залучати з глибини підкірки мозку підказку до розв'язання задачі. Під час мозкового штурму забороняється будь-яка критика (словесна, жестова, міміч-ип), підтримується будь-яка ідея, навіть жартівлива або безглузда. Усі висловлені ідеї записують для розгляду групою експертів. Після «затвердження» рішення «генератори ідей» поділяються на «противників» і «прибічників» з метою виявлення слабких місць і виправлення їх.

Цей метод використовують у роботі зі старшими дошкільниками та молодшими школярами, а також із педагогами під час семінарів-практикумів.

З дітьми мозковий штурм може виникнути незапла-новано під час розв'язання пізнавального завдання, гри-заняття тощо. Особливість його полягає в тому, що діти у процесі обговорення самі коригують, аналізують висловлені ідеї.

Мозковий штурм є ефективним за дотримання таких правил:

- працювати доцільно з невеликою підгрупою (від двох до семи дітей);
- висловлювати можна будь-яку думку;
- заохочувати вільне асоціювання: чим незвичнішою видається ідея, тим вона цікавіша;
- ідей має бути якомога більше;
- усе висловлене можна комбінувати як завгодно;
- завершити дискусію необхідно її підсумком, тобто визначенням найцікавішої ідеї.

На початковому етапі вивчення будь-якої значущої теми доцільно застосувати таку схему мозкового штурму:

1. Формулювання мети.
2. Визначення проблеми.
3. Встановлення обмежень.
4. Висвітлення шляхів традиційного розв'язання зазначеного завдання.
5. Виокремлення елементів, які треба вдосконалити.

6. Пропозиція ідей та їх аналіз.
7. Добір рішень із художньої літератури.
8. Індивідуальний захист дітьми свого рішення.
9. Добір оригінальних рішень, які можна реалізувати.
10. Перевірка ідей на практиці.

Схема організації мозкового штурму на завершальному етапі вивчення теми передбачає:

1. Схематичний аналіз об'єкта.
2. Формулювання мети та проблеми заняття.
3. Встановлення обмежень.
4. Пропонування та аналіз ідей.
5. Добір рішень із літератури.
6. Добір оригінальних рішень.
7. Практичне застосування нових ідей.

Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера

Мозковий штурм доцільний і при переході від механічного запам'ятовування до смислового. Найефективніший він під час практичних занять і групових консультацій на етапі пізнання об'єкта, що вивчається, або на етапі формування нових понять про об'єкт вивчення.

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

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

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

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

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

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

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

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

вітер — пілосос, вентилятор);

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

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

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

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

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

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

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

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

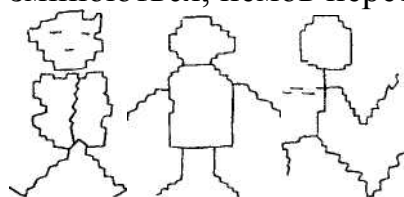
Формуванню вміння ставити себе на місце іншого, відчувати його настрій, почуття, турботи сприяють спеціальні вправи, наприклад з використанням елементів костюма. Діти самостійно обирають ролі: свійських тварин, іграшок, посуду, рослин тощо. Під час такого опису вони іконують характерні рухи, а потім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

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

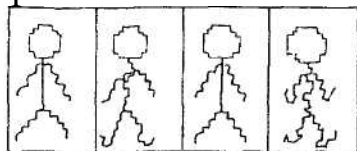
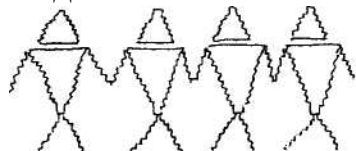
Метод моделювання маленькими чоловічками (метод ММЧ). Це один із методів моделювання, які широко використовуються у ТРВЗ. Можливості його допомагають пояснити внутрішню будову предметів і речовин, фізичну суть явищ і процесів, що

відбуваються у живій та Неживій природі (наприклад, як утворюється пара, електричний струм). Суть методу ММЧ полягає в тому, що дитина має уявити, що всі речовини, предмети, об'єкти, Явища складаються з безлічі живих, мислячих маленьких чоловічків (рис. 4). Вони можуть пересуватися або Виконувати якісь дії. Ті, що утворюють тверду речовину йбо предмет, міцно тримаються за руки, і щоб роз'єднати їх, треба докласти певних зусиль. Чоловічки рідкого тіла птоять поряд і легенько торкаються плечима, їх можна легко відділити (наприклад, відлити води зі склянки). Гпиоподібну речовину утворюють чоловічки, які неза-дожпо один від одного бігають, стрибають, літають.

Метод ММЧ використовують для пояснення сутності повного процесу, ситуації, для проведення пізнавальних занять, занять-експериментів, уроків-ігор з природознавства, математики, зображувальної діяльності, для навчання дітей грамоти. При навчанні грамоти можна уявити у вигляді чоловічків звуки, частини мови, словосполучення, речення. Наприклад, приголосні — сині чоловічки, голосні — червоні; іменник — чоловічок з круглою головою, що належить до одного з трьох родів; прикметник — м'який, поступливий чоловічок (узгоджується з іменником у роді, числі, відмінку); дієслово — швидкий чоловічок, який означає дію, тощо. Словосполучення та речення можна уявити як взаємодію чоловічків. За готовими моделями можна скласти нові речення. При цьому краще використовувати позначки, які придумали самі діти. Можна влаштувати конкурс на найзрозуміліше зображення. За допомогою ММЧ закріплюють знання про склад слова: корінь — твердий чоловічок, не змінюється; префікс і суфікс — газоподібні, вони то є в слові, то відсутні; закінчення — рідкі чоловічки, вони змінюються, немов перетікають від слова до слова.

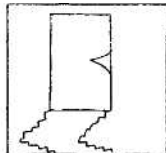
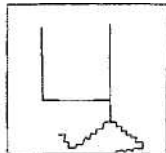
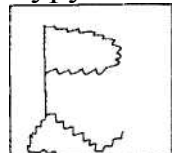


Водяний Кам'яний Повітряний



Бурулька

Мама взяла валізу



Рід

Число

Відмінок

Рис. 4. Приклади використання методу ММЧ

Отже, використання зовнішніх символічних замінників у вигляді маленьких чоловічків поступово переходить у використання замінників внутрішніх, образних, що дає змогу застосовувати моделювання не лише для пояснення процесів і природних явищ, а й для розв'язання різноманітних задач.

Методи активізації мислення (МФО, мозковий штурм, ММЧ та ін.) ефективні в роботі з дітьми за таких умов:

— якщо ознайомлення з ними відбувається в ігровій формі;

— якщо використовується наочний матеріал;

— якщо в процесі ознайомлення діти є активними творцями.

У процесі використання цих методів у дітей з'являється інтерес до винахідництва, розвиваються довільна увага, пам'ять, уміння знаходити залежності, закономірності, класифікувати, систематизувати, формується здатність до комбінування, просторове уявлення та уя-па, розвиток зв-'язного мовлення.

Арсенал ТРВЗ містить також значну кількість оригінальних прийомів, які широко застосовують у роботі з дітьми.

На розвиток творчої уяви дітей спрямовані такі прийоми, як «Фантазери», «Салатіз казок», «Книга протиріч», «Що було б, коли...?», «Конструювання загадок», «Біном фантазії», описані відомим італійським дитячим письменником Джанні Родарі (1920—1980) у книзі «Грамматика фантазії. Вступ у мистецтво придумування Історій». На основі аналізу педагогічних, психологічних, філологічних творів автор розглядає проблему розвитку фантазії у дітей, а також місце казки у цьому процесі. На думку Дж. Родарі, казки допомагають виховати розум дитини, оскільки вони є джерелом найрізноманітніших гіпотез, а також увійти в дійсність новими шляхами, пізнати світ, збагатити уяву і навчити критично оприймати світ. За його словами, уявою наділені не лише видатні індивіди, а всі. Без фантазії неможливо зробити відкриття, стати справжнім ученим, «оскільки фантазія розвиває, спонукає, рухає вперед розум».

Розвитку творчої уяви дітей сприяє використання так званих «картПроппа». Проаналізувавши структуру книжки, російський фольклорист Володимир Пропп (1895 - 1970) виокремив її постійні компоненти. Їх послідовність може порушуватися, можливі переноси, додавання, синтез компонентів, але це не суперечить основному розвитку казки.

«Карти Проппа» мають такі назви:

1. Припис або заборона.
2. Порушення.
3. Шкода.
4. Від'їзд героя.
5. Завдання.
6. Зустріч із дарувальником.
7. Чарівні дарунки.
8. Поява героя.
9. Надприродні властивості антигероя.
10. Боротьба.
11. Перемога.
12. Повернення додому.
13. Прибуття додому.
14. Несправжній герой.
15. Важкі випробування.
16. Біда ліквідується.
17. Упізнавання героя.
18. Несправжній герой викривається.
19. Покарання антигероя.
20. Весілля.

Під час гри-занять дітям, які сидять за столом, роздають карти, обирають місце дії, казкового героя, про якого складатимуть казку. Потім кожен по черзі описує ситуацію,

дію, яка відповідає його карті. Діти залюбки змішують карти і вигадують свої правила. Наприклад, розповідь може відбуватися на основі навмання вибраних однієї чи двох карт або складання казки з кінця.

Застосування педагогами універсальних методів розвитку творчості й нестандартного мислення дітей дає змогу підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

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

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

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

1. «Слизьке» свято. Свято, що відбувається на льоду, на гірках тощо. Усі конкурси й атракціони проводяться на роликівих ковзанах або скейт-дошках.
2. «Жахливе» свято. Свято «навпаки», тобто День нудьги, ліні й неробства, коли дітям не дозволяють нічого робити.
3. «Мокре» свято. Аналог «Свята Нептуна». Організують на природі біля води або в приміщенні з ба-оойном. На ньому присутні водяник, русалки, риби тощо.

Системний підхід у розвитку творчої особистості. Це основний принцип ТРВЗ, який використовують для розвитку творчої активності дітей. Завдяки йому з'являються широкі можливості щодо розкриття елементів об'єкта, їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків, що об'єднують усі знання про об'єкт в єдине ціле. Застосовуючи цічч підхід, знаходять відповіді на багато питань, що хвилюють дитину, а опанувавши його, вона сама навчиться пояснювати те, що її цікавить.

Дитина ще немовлям починає досліджувати себе: гтмрішно й довго розглядає, пробує на смак пальці рук і міг. Спочатку таке дослідження задовольняє її, але у трьохрічному віці виникає значно сильніший спалах допитливості. Іноді це трапляється внаслідок усвідомлення своєї належності до певної статі, іноді — через хворобу, травму. Дитина починає розуміти, що за певними ознаками (наприклад, статевими) вона відрізняється від інших людей, що всередині в неї є «щось», яке може виходити з ладу і спричинювати хворобу всього організму. Поступово дитина усвідомлює, що будь-яке ціле має в собі елементи. Як відомо, система охоплює множину взаємопов'язаних елементів, яким притаманні властивості, що не зводяться до властивостей окремих

елементів. Наприклад, здатність ніг не зводиться лише до стояння, ходьби. Загалом у системі багато що залежить від цілей її існування.

У процесі вивчення системи і розгляду з дітьми конкретних системних властивостей об'єктів або їх елементів послуговуються компонентним, структурним, функціональним і генетичним різновидами системного підходу.

Компонентний підхід. Він дає змогу вивчати наявність у системі (С) підсистеми (ПС) і над системи (НС), тобто визначає її склад, а також більшу систему (над-систему), частиною якої вона є. Наприклад, система «книга» належить до надсистеми «бібліотека» і складається з таких підсистем, як «обкладинка», «сторінки» тощо. Можна інакше визначити надсистему книги, наприклад «Зібрання творів В. Сухомлинського», а також її підсистеми: «том 1», «том 2» і т. д. Зрозуміло, що і бібліотека містить не лише книги. У ній можуть бути відділи, розділи, тематичні жанрові добірки книг.

Структурний підхід. Зосереджується на проблемі взаємного розташування підсистем, зв'язків між ними у просторі та часі. Йдеться про минуле підсистеми (МПС), теперішнє підсистеми (ТПС), майбутнє підсистеми (МБПС).

Функціональний підхід. Розкриває роль і місце функцій, їх взаємодію у кожному підсистемному елементі й у системі загалом. Наприклад, руки, ноги спортсмена і піаніста загалом виконують однакові функції, але виявляються вони по-різному: у бігуна основну функцію виконують ноги, а у піаніста — руки. Все залежить від цілей існування системи, заради яких конкретна її властивість стає основною чи допоміжною функціями. У кожній системі одні властивості підпорядковуються іншим і нарешті — головній. Наприклад, машини можуть бути різних видів і виконувати відповідні функції: швидка допомога, пожежна, вантажівка, автобус, автокран, таксі тощо.

Генетичний підхід. Використовують при вивченні етапів становлення системи, послідовності її розвитку, заміни іншою системою. Людина, як і будь-яка система, народжується, живе і помирає. На місці однієї системи з'являється інша зі своїми характеристиками.

Різноманітні підходи до розгляду системи інтегровані у так званій багатоекранній схемі талановитого мислення — дев'ятиекранній таблиці, в якій одночасно відображається система, її надсистема та підсистеми, а також минуле й майбутнє системи, надсистеми та підсистеми. За допомогою системного оператора можна отримати дев'ятиекранну систему уявлення про будову, взаємозв'язки, етапи життя системи, збагатити своє мислення багатоекранним, всеохоплюючим інструментом бачення причинно-наслідкових залежностей.

Звичайно, дев'ятьма екранами неможливо всебічно описати систему, але вони містять мінімум інформації, достатній для отримання першого загального уявлення про систему та її оточення. Крім того, дев'ять екранів «Чарівного телевізора» дуже зручні у роботі з дітьми. Системний підхід застосовують при веденні зошита для учнів початкових класів із ознайомлення з довкіллям, щоденника спостережень за природою, трудовою діяльністю людини. Цілковито природною в них може бути наявність системного оператора. Щоб навчити дітей володіти системним оператором, не обов'язково виокремлювати певні заняття чи уроки. Досить під час вивчення будь-якої теми поетапно, фрагментарно включати елементи системного підходу. Поступово, об'єднуючи різні підходи, можна провести за допомогою системного оператора все заняття, навіть цикл занять. Наприклад, працюючи за темою «Рослини», з'ясовують,

що може бути надсистемою дерева, частиною чого є дерево — вулиці, парку, лісу. Систему можна аналізувати з різних точок зору залежно від того, в якій надсистемі її розглядати.

При розгляді іграшкової машини з точки зору дитини (а), тата (б), мами (в) за дев'ятиекранною схемою може скластися така ситуація:

- 1 — іграшкова машина (система);
- 2 — магазин (надсистема);
- 3 — колеса, двигун, корпус, вікна (підсистема для дитини);
- 3 — ціна, міцність (підсистема для тата);
- 3 — яскравість, безпечність (підсистема для мами).

За потреби підсистемні ознаки (3, 6, 9) можна розглядати всі відразу, наприклад на заняттях з малювання, під час ліплення, конструювання, складання описових розповідей, розгляду та фіксації на системному операторі картин.

Системний оператор можна використовувати і для одержання казкових, нереальних ситуацій або предметів. Для цього необхідно замінити надсистеми, до яких входить об'єкт чи ситуація, що підлягає заміні, на нереальні або будь-які інші. Можна, наприклад, уявити, що все місто (країна) знаходиться не на землі, а у воді. Як будуть жити мешканці? Яке у них житло? Чи можуть вони дихати, як риби, чи всі користуються скафандром? А діти? Що у них означає піти на прогулянку? Поїхати в гості? Який у них транспорт, меблі, продукти харчування? Розглядаючи ці ситуації за іншими екранами системного оператора, можна з'ясувати, що відбулося у природі, чому місто опинилось у морі-океані. Що було з людьми, як вони вижили? Діти при цьому повинні мати змогу придумувати, сперечатися, доводити. Пізніше вони можуть намалювати все, що придумали.

Перехід з одного екрана на інший необхідний не лише задля їх заповнення і збільшення обсягу знань. Він дає змогу при побудові схем розкривати зв'язки між екранами, знаходити позитивне й негативне у знайденому стані, встановлювати суперечності, обрати адекватні способи їх розв'язання.

Системний підхід в ознайомленні дітей з довкіллям сприяє виробленню передбачених освітніми завданнями таких якостей учнів:

- бачення в цілому його частин і навпаки;
- виокремлювання сукупних властивостей системи, відсутніх у її частинах;
- бачення минулого і майбутнього системи та її частин;
- виокремлювання основних і допоміжних функцій (властивостей) системи;
- оперування екранами системного оператора при розгляді реальних і створенні фантастичних об'єктів, образів, явищ (з метою розвитку уяви і логічного мислення).

Заняття з використанням системного оператора сприяють активному розвитку мовлення дітей, передусім уточненню і збагаченню словникового запасу, а також вихованню морально-вольових якостей, розвитку самостійності.

Яскравим прикладом системного підходу до вибору варіантів рішення є морфологічний аналіз. Ним послуговуються при пошуку нових рішень, ідей, оскільки він передбачає аналіз об'єктів, які необхідно використати, і синтез нових, знайомих або раніше невідомих об'єктів. Згідно із системним підходом морфологічний аналіз полягає в аналізі різних варіантів взаємодії горизонтальних і вертикальних показників системи. Для цього необхідно побудувати таблиці, які мають охопити всі можливі варіанти зміни. Спершу виокремлюють головні характеристики об'єкта — вісі, а потім по кожній з них записують усі можливі варіанти — елементи. З цією метою будують

так звану морфологічну скриньку. Наприклад, педагог хоче до відомих спортивних розваг додати нову гру з м'ячем. По вертикалі він повинен записати слова, які характеризують засоби механічної дії для м'яча. При перетині можна одержати знайомі або нові ігри з м'ячем: футбол, баскетбол, волейбол, регбі, бейсбол тощо. Орієнтовно морфологічна скринька має такий вигляд:

Що робити	котити	кидати	бити	нести	тягнути
Чим робити					
руками		+			
ногами	+				
палицею			+		
ракеткою			+		
ключкою	+				

У таблицю можуть бути закладені й інші ознаки (колір, величина, матеріал тощо). Оскільки правил вибору немає, можна варіювати ознаками, поки не буде знайдено рішення проблеми.

За тим самим принципом будують морфологічну скриньку для проведення диференційованого заняття із зображувальної діяльності:

Матеріал	гуаш	олівець	кольорова крейда	акварель
Чим зображати	палець	пензлик	поролон	графарет
На чому зображати	папір	тканина	камінь	дошка

За цією комбінацією діти самостійно або за допомогою педагога обирають цікаві варіанти: кольоровою крейдою малювати на камені, гуашшю — пальцями на тканині тощо. Поєднань може бути багато, і кожна дитина обере своє.

Оволодівши методом морфологічного аналізу, педагог навчає цього дітей. Наприклад, складне для дітей завдання намалювати весну він полегшує, пропонуючи заповнити таблицю (морфологічну скриньку) предметними картинками або умовними позначеннями. Для цього молена використати прозоре панно для цифр і букв:

Образ весни (Хто це)	Дівчинка	Жінка	3 дівчинки (3 місяці)
Одяг, прикраси	Довге плаття, намисто, віночок	Сарафан, корона	Кошики з гостинцями
Як прийде (прилетить, припливе)	На килимі-літаку	Трійкою коней	З'явиться з ранковою зорею
Характер	Добра	Лагідна	Працьовита

У такий спосіб педагог допомагає дітям уявити образ весни, після чого кожен може малювати її такою, якою бачить в уяві.

Застосування технології ТРВЗ у навчанні й вихованні дітей сприяє розвитку в них потреби у творчості. Цю базисну особистісну потребу необхідно задовольняти з раннього віку. Врахування бажань і потреб дитини є умовою підвищення ефективності освітнього процесу.

Запитання. Завдання

1. Наскільки доцільне, на ваш погляд, перенесення методів технічних наук у педагогічну практику?
2. Який з видів аналогій найпридатніший для використання у роботі з дітьми?
3. Як можна використати ТРВЗ в організації дозвілля дітей?
4. Розробіть конспект заняття з елементами ТРВЗ на тему «Системний оператор».
5. Обґрунтуйте своє ставлення до висловлювання академіка В. Вернадського: «Звичайно, математика залишається універсальною мовою науки. Але не можна забувати, що природа навіть у своїх найпростіших проявах незмірно складніша за наші схеми, що враховують найчастіше якусь частковість. Ми не в силах передати всіма доступними нам способами хоча б один день свого власного життя з усіма його звуками, фарбами, подіями, миттєвими враженнями, неясними Пдчуттями, думками... Живе життя незмірно різноманітніше і складніше за будь-які наші схеми, що відображають його».
6. Побудуйте ланцюжок асоціацій зі словами «прогулянка», «заняття», «урок».
7. Використовуючи елемент «суперечність», дайте оцінку понять «школа» і «вчитель» із двох протилежних позицій.

3.4. Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка

Технологія фізичного виховання спрямована на ронвиток і оздоровлення дітей. її автор, український педагог-новатор Микола Єфименко вивчав цю проблему протягом двадцяти років і має своє, відмінне від за-іпльноприйнятого, розуміння суті фізичного виховання здорових дітей і дітей з відхиленнями в розвитку.

Концептуальні засади технології М. Єфименка

Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» розрахована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Автор назвав її ще «тотальним ігровим методом», втіливши у цих словах своє педагогічне кредо «грати щодня, грати постійно, грати завжди». Ґрунтується ця технологія на таких десяти професійних положеннях:

1. Йти за логікою природи (педагогіка повинна бути природною).
2. Фізичне виховання дітей повинно здійснюватися по спіралі, нове поєднуючи з відомим.
3. Педагогічний спідометр, або так звані загально-розвивальні вправи (підбирати підготовчу частину заняття — уроку — згідно з «еволюційною гімнастикою»).
4. Поділ заняття на три частини за фізіологічною суттю.
5. Театр фізичного виховання дітей (граючи — оздоровлювати, граючи — виховувати, граючи — розвивати, граючи — навчати).
6. Позитивна, світла енергія радості і задоволення (фізичне виховання повинно заряджати дітей позитивними емоціями).
7. Руховий портрет дитини «малює» методика ігрового тестування.
8. Створи тренажери сам!
9. Здоров'я здорових вимагає профілактики та корекції.
10. Через рухи та гру — до виховання Людини майбутнього.

У системі фізичного виховання дітей Єфименко виокремлює такі основні рухові режими: плавальний, лежачий, повзальний, сидячий, стоячий, ходьбовий, ла-зальний,

біговий, стрибковий. їх назви свідчать про те, яким основним рухам надають перевагу на конкретному занятті.

«Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» сповідує принцип «двох засад у педагогіці», що передбачає різні підходи до організації роботи з дівчатками та хлопчиками. Цьому питанню присвячене дослідження М. Єфименка «Еротична культура в педагогіці дошкільного дитинства (на прикладі фізичного виховання)», в якій він доводить, що у процесі фізичного виховання дітей потрібно використовувати різні заняття для хлопчиків і дівчаток. Для цього педагог має усвідомити, якої саме мети він прагне досягти. Чіткому усвідомленню відмінностей щодо мети фізичного виховання хлопчиків і дівчаток може сприяти, за переконаннями М. Єфименка, скомпонована ним таблиця (табл. 4), що у загальних рисах змальовує фізичні та психічні якості чоловічості й жіночості, які слід розвивати під час занять у дітей відповідних статей.

Таблиця 4 Рухові та особистісні ознаки чоловічості й жіночості

Особистісні ознаки чоловічості	Особистісні ознаки жіночості
фізична сила	гнучкість (пластичність)
витривалість	точність рухів
спритність	координованість
швидкість	легкість
атлетичність	стрункість
висока енергійність	відчуття ритму
наступальність	витонченість
сміливість	артистичність
ризиковість	лагідність
рішучість	ніжність
наполегливість	естетичність
цілеспрямованість	граційність
сила волі	компромісність
лідерство	терплячість

Безперечно, певною мірою всі ці якості належить виховувати як у хлопчиків, так і в дівчаток. У контексті міркувань М. Єфименка йдеться про окремі заняття, на яких має домінувати виховання статевих ознак. Очевидно, є певний сенс у його твердженнях, що Ігри для дівчаток і хлопчиків мають бути різними. Так, типовими для хлопчиків можуть бути ігри «Запорозькі козаки», «Астронавти», «Юні матроси», «Рятівники», «Десантники», «Ніндзя», «Прикордонники», «Скелелазы», для дівчаток — «Бджілки»,

«Метелики», «Сонечко», «Із життя квітів», «Зірочки», «Рибки», «Ляльковий магазин», «Народжені морем» та ін.

Значний вплив на формування статевої ідентифікації у процесі фізичного виховання має відповідне забезпечення занять — атрибути, музика, кольори, емоційне забарвлення спілкування педагога з вихованцями, його тембр голосу, тон команд.

У педагогічній технології «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» як форму фізичної активності дітей застосовують обґрунтований її автором горизонтальний пластичний балет («пластик-шоу»). Найважливішими в ньому є музичність, хореографічність, естетичність. У відчутті музики і музичному самовираженні М. Єфименко передбачає такі етапи:

- рухово-танцювальна наслідувальна діяльність (робити те, що робить педагог, наслідуючи його рухи);
- частково-наслідувальна рухова танцювальна діяльність (діти частково наслідують вихователя, а також імпровізують);
- вільний стиль (цілковите музичне і пластичне самовираження дітей відповідно до музичної композиції).

Слово «горизонтальний» у назві пластичного балету означає дотримання сформульованого автором технології першого принципу — «йти за логікою природи». Відповідно до нього розроблено всі пози в програмах «пластик-шоу»:

- вправи у позах лежачи на спині;
- вправи у позах лежачи на животі;
- вправи у позі на боці;
- вправи у перевертаннях із спини на живіт і навпаки;
- вправи у позі сидячи та ін.

Обов'язковою умовою програми горизонтального пластичного балету є вихідна стартова поза лежачи на спині, руки вздовж тулуба, тіло розслаблене і спокійне. Завершувати програму повинна поза стоячи на колінах, спина випрямлена і ніби витягнута доверху, руки простягнуті «до Сонця» (до Бога), пальці рук випрямлені і розведені, погляд спрямований доверху і вперед. Філософський смисл цієї пози означає радість життю, Сонцю, новому дню, природі, присутньому в кожній людині божественному началу, яке визначає гармонію Всесвіту. На кінчиках пальців рук, особливо великого пальця, розміщені входи енергетичних каналів, які єднають організм людини з Космосом. У такому положенні, стверджує педагогічна технологія, організм під-впряджається необхідною для повноцінної життєдіяльності енергією.

Усі рухи у «пластик-шоу» мають бути плавними, м'якими, пластичними. Вправи виконують під відповідну музику, з використанням елементів хореографії, яка є естетичною складовою рухової активності дітей.

Горизонтальний пластичний балет як новий синтетичний напрям у фізичному вихованні дітей об'єднує все позитивне, чим багаті художня гімнастика, аеробіка, балет, брейкданс, шейпінг, акробатика, музичні заняття. Він успішно замінює комплекс гімнастики пробудження. Скорочені його програми можна використувати як фізкультурні хвилинки, фізкультурні паузи, фізкультурні розваги і свята.

Особливості змісту технології фізичного виховання дітей

Педагог, який вирішив працювати за технологією М. Єфименка, має насамперед продумати ігрову тему, на основі якої відбуватиметься його ігрова взаємодія з дітьми. Технологія «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» розрахована на проведення всіх чи кількох занять як однієї великої тематичної гри (ВТГ), тобто макрогри. Схематично завдання будь-якої гри міститься у формулюванні її теми, що педагогу слід обов'язково враховувати. Сюжет гри не повинен суперечити першому положенню авторської системи фізичного виховання, яке зобов'язує починати будь-яку рухову діяльність дітей із лежачих, тобто горизонтальних (розвантажувальних), положень з поступовою вертикалізацією поз і ритмів руху до прямоходіння, повзання, бігу, підстрибувань, стрибків. Вдалих добір макро-ігор є передумовою того, що заняття з фізичної культури будуть захопливими для дітей, матимуть очікуваний ефект. Іноді на означення таких занять використовують термін «фізкультурна казка»,

який тлумачиться як ігрове дійство, організоване з урахуванням основних природних закономірностей рухового розвитку дитини. Педагог може розіграти зі своїми вихованцями будь-яку тему, казку, ситуацію, дотримуючись при цьому формул природного рухового розвитку дітей. В основі ігор можуть бути характерні для тієї місцевості, де впроваджується технологія, історичні, географічні, етнографічні сюжети.

У процесі рухово-ігрової діяльності можна ознайомити дітей із найрізноманітнішими професіями, їх специфікою, професійними термінами, особливостями рухового режиму, що забезпечує ефект професійної орієнтації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

У реалізації педагогічної технології «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» велике значення в процесі фізичного виховання має створення образів, що розігрують діти. Як переконаний прихильник асоціативної педагогіки, яка ґрунтується на пробуджених у дітей під час гри асоціаціях, М. Єфименко доводить, що справжня педагогіка повинна базуватись на мінімумі тренажерів, але на максимумі образів. Це допомагає дітям бачити те, чого насправді немає, або те, що вони хотіли б бачити під час гри-заняття. І в напівпорожньому залі творчо налаштований педагог може створити ситуацію, за якої діти почуватимуться ніби в казковій або конкретній місцевості, в будь-якій історичній ситуації, в ролі будь-якого персонажа. Наприклад, використовуючи гімнастичні лави, можна захоплено гратись у сміливих матросів, готувати фрегат до відплиття. Мінімум матеріально-технічного обладнання, за словами М. Єфименка, не повинен заважати «створити високу педагогіку», засновану на пробудженні у дітей потужних асоціативних запасів, які зберігаються в глибинах їхньої пам'яті.

Тема макрогри повинна бути підпорядкована певній меті і відповідати певному руховому режиму. Так, для повзально-рухового режиму підходять ігри «Дружні ховрашки», «Мандрівка в підземне царство», «Прикордонники», «Чарівні м'ячики», «Нові пригоди Колобка», «Автогонки», «Космічні мандрівники», «Веселий зоопарк», «На підводному човні, або Аквалангісти», «Першопрохідці», «Рятівники» та ін. Для режиму лазіння призначені ігри «Боцман та юнги, або Свистати всіх нагору», «Веселі мавпочки», «У нетрях Амазонки», «Альпіністи-скелелазы», «Цирк засвічує вогні», «Десантники» тощо. Відповідні блоки ігор добирають для інших рухових режимів.

ВТГ об'єднує дії дітей і педагога однією сюжетною лінією і містить кілька міні-ігор та ігор-вправ.

Ситуаційна міні-гра будується на передбачених сюжетом макрогри рухових діях. Наприклад, у макрогрі «Боцман та юнги, або Свистати всіх нагору» виникають такі природні рухові ситуації:

1. «По трапу на корабель!» (трап твердий, трап напівтвердий, трап гнучкий, трап вузький, трап слизький, трап хитається, по трапу з ношею, розминутись на трапі, запізнився на трап — стрибай!).
2. «На палубі» (палуба крениться вправо, вліво; ніс подерся; корма піднялась; палуба хитається; ходіння по палубі; біг по палубі в безвітряну погоду; біг під час шторму тощо).
3. «Людина за бортом!» (зависнути на бортику палуби, тримаючись двома руками і ногою; зависнути на бортику палуби, тримаючись руками; вилізти на палубу на допомогу друзів; забратися на палубу самотужки; кинути рятувальний круг, канат, драбину і т. д.).

4. «Свистати всіх нагору!» (лазіння по твердій драбині різними способами; лазіння по похилій, напівтвердій, мотузній драбині; лазіння по канату та ін.).

Міні-гра містить кілька ігрових вправ, основою кожної з яких є певна рухова дія. У міні-іграх слід передбачити різноманітні за формою і за ступенем складності іпріанти рухових дій — ігрові вправи, на яких і базується рухова ігрова діяльність дітей. Після вибору макрогри необхідно підготувати інтер'єр фізкультурного залу до гри-заняття, тобто за допомогою кількох атрибутів Інструктор (вихователь) повинен перетворити фізичний простір на простір ігровий, зуміти «розширити» його за м«жі стін, надати йому нового змісту. Для цього готу-кить необхідні для занять тренажери та дрібний інвен-Тпр. Важливо, щоб форма, фактура, призначення, розтині ування цих атрибутів наштовхували дітей на думку про смисл рухово-ігрового дійства, яке їх очікує.

Гра-заняття з фізичної культури має багато спільного итеатральним спектаклем. З огляду на це М. Єфименко запровадив у теорію і практику фізичного виховання діток поняття «театр фізичного виховання». Характеризуючи споріднені поняття (заняття — спектакль, педагог — режисер, конспект заняття — сценарій, зал — сцена, діти — актори, вправи — ролі та ін.), він доводив, що на заняттях з дітьми гра повинна бути не винятком, не фрагментом, а його фундаментом. Кожне заняття має творитися як спектакль фізичного виховання, а педагог — домагатися, щоб у дітей було якомога більше улюблених занять-спектаклів. За такого підходу абсолютно неприпустимо трафаретно розпочинати заняття із шикунвань, перешиковувань, марширування. Немає місця в педагогічній технології М. Єфименка і для вправ із стройової підготовки. Підготовча частина повинна налаштовувати всі фізіологічні функції організму дитини на майбутню роботу, допомогти вийти на режим максимальної працездатності. На цьому етапі занять домінуючими є принципи наступності, поступовості, послідовності, які ґрунтуються на формулі «від простого до складного». Будь-яка форма рухової активності дітей має починатися з лежачих, горизонтальних поз відносного спокою з поступовим навантаженням, переходом до вертикалізованих положень стоячи, ходіння, лазіння, бігу, стрибків і т. д. За таких умов дитячий організм поступово розкриває свої фізіологічні можливості, втягується в режим роботи і досягає максимальної працездатності в основній частині заняття. Остання третина основної частини заняття має бути своєрідним піком психологічного та фізичного навантаження, «Еверестом, на який і потрібно здійснити спільне рухово-ігрове сходження».

За твердженням М. Єфименка, мистецтво справжнього педагога полягає в умінні гармонійно поєднувати в одному занятті-спектаклі такі найголовніші характеристики:

1. Висока моторна «щільність» заняття. Йдеться про те, що на занятті з фізичної культури діти повинні рухатись і моторна «щільність» повинна досягати в середньому 65—80 %.

2. Висока функціональність занять. Під час заняття-спектаклю мають бути створені умови для повноцінного навантаження всіх основних м'язових масивів, серцево-судинної і дихальної систем. Функціонально високими є рухові режими при пульсі від 140 до 160 і навіть 180 і більше ударів за хвилину.

3. Уміння заряджати дітей позитивною, світлою енергією задоволення від гри, взаємодії з педагогом та однолітками.

Інструктор із фізичного виховання (вихователь, учитель) має бути вільною від догм, упереджень, «спрямованою до Істини, Гармонії та Щастя» людиною. Він ніколи не повинен підвищувати голос на дітей, пригнічувати їх. Педагог, який усвідомлює своє

призначення, у взаємодії з дітьми буде і поетом, і художником, і музикантом, і режисером. Така людина не може не бути гармонійною, красивою. Вона не тільки вчитиме дітей, а й збагачуватиме їх емоційно, духовно, розвиватиме у них прагнення краси і гармонії.

Порівнюючи фізкультурний зал із театральною сценою, М. Єфименко особливу увагу звертає на організацію, облаштування ігрового простору. Кожен елемент обладнання, кожен фізкультурний тренажер мають бути підпорядковані ігровій меті. Цілком доречно, щоб вони, як і діти, мали відповідні функціональному ири- значенню імена-образи, які збуджували б у малюків певні асоціації. Тому розроблені за його рекомендаціями конструкції мають такі назви: «Неспокійна піраміда», «Бамбуліна», «Зебра», «Платформа», «Ліфт», «Джунглі-маятники», «Літаюча тарілка», «Ритмохід» та ін. До того ж, один і той самий елемент обладнання може виконувати різні функції. Наприклад, гімнастичну лаву можна використовувати на різних заняттях по-різному: у комплексі гімнастики пробудження «Павучки й мушки» дві паралельні лави виконують роль павутиння; в занятті «Космічні рятівники» — вображують ракети; в «Забавних фізкультурниках» перетворюються і на велосипед, і на коня, і на скреслу кригу.

Як у театрі під час спектаклів необхідно часто змінювати декорації, так і у фізкультурному залі в ігрових ситуаціях виникає потреба в багатофункціональних «Тренажерних конструкціях». Їх М. Єфименко назвав тренажерами-загонами, оскільки одна базова конструкція може швидко і легко трансформуватись у безліч конструкцій. Наприклад, тренажер «Призма» можна застосовувати майже у двадцяти варіантах. Ефективними в реалізації педагогічної технології «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» є тренажери-іграшки, які, будучи зовні схожими на театральну декорацію, відповідають усім параметрам тренажера (міцність, надійність, універсальність, багато-функціональність, система безпеки тощо). Найфункціональнішими серед них вважають тренажери-іграшки «Віслучок», «Зебра», «Дракоша» та ін.

Технологія М. Єфименка значну роль відводить мовному спілкуванню як головному інструменту педагогічного впливу вихователя. Йдеться про спілкування під час заняття-спектаклю між педагогом і дітьми, між дітьми, між дітьми та іграшками-персонажами. Мовлення повинно супроводжувати кожну рухову дію, ситуацію. Поєднання рухової та мовленнєвої діяльності у фізичному вихованні дітей передбачає:

- монолог педагога з метою створення у дітей відповідного ігрового настрою (настанова на початку заняття та після його завершення);
- діалог між педагогом і дітьми з метою інформування їх про явища життя, поповнення їх знань, розширення світогляду. При цьому використовують методичний прийом «створення педагогічного вакууму», коли педагог починає фразу, а діти закінчують її, дбаючи, щоб вона була адекватною конкретній ігровій ситуації;
- озвучування рухів пропонованою ситуацією образу. Наприклад, виконання вправи «Насос» озвучується звуками «чух-пух, чух-пух»; «їдемо на конячці» — імітацією цокоту копит, клацанням язиком, тобто кожному рухові відповідає тільки для нього характерний звук;
- поєднання і синхронізація мовлення та руху з поступовим залученням ритмічних, музичних, зорових і тактильних впливів;
- формування фізіологічного і мовленнєвого дихання;
- артикуляційна (лат. агіісіатло — виразно, чітко вимовляти) гімнастика;

- театр міміки і жесту;
- робота над виразністю мовлення, виробленням дикції, навичок емоційного забарвлення фрази, над паузою та логічним наголосом;
- розширення й активізація словникового запасу та формування лексико-граматичних навичок.

У всіх ситуаціях повинна функціонувати образна термінологічна мова спілкування. Це означає, що назви вправ мають викликати в уяві дітей необхідні асоціації. Водночас кожна вправа, поза, руховий режим мають бути схожими за своєю структурою на предмет, поведінку тварини або природне явище, назву чого вживають під час заняття-спектаклю. Наприклад, замість сухого «згинання-розгинання рук в упорі лежачи» виконують вправу «Насосики», а замість формального «лежачи на спині, швидко згрупуватися вперед, сівши» використовують вправу «Качалочка», «Іванець-киванець», тобто ввертаються до знайомих дітям образів.

Кожне заняття з фізичної культури повинно мати звуко-музичний супровід. Педагогічна технологія М. Єфименка не визнає традиційних варіантів музичного супроводу, базованого на гучній маршовій музиці з першої хвилини заняття та жорстких ритмічних композиціях при виконанні дітьми вправ для загального розвитку. Своєю емоційною зарядженістю, темпоритмом вона повинна відповідати принципу послідовного формування основних рухів, що є передумовою оптимального звукового навантаження на організм і психіку дитини. Тому музичний супровід має починатися відносно тихою, повільною, прозорою, пластичною, ніжною музикою на початку заняття (гімнастика «пробудження») з поступовим наростанням сили звуку, темпоритму, динамізму і функціональності. Для забезпечення ефективності, оптимальності музичного супроводу необхідна вдумливо дібрана професійна аудіотека. Однак музика повинна не домінувати на занятті, а бути його тлом, далеким планом. На передньому плані мають фігурувати педагог-інструктор, його голос, рухово-ігрові дії, які він пропонує дітям. Деякі заняття взагалі можна проводити без музики, що в кожному конкретному випадку педагог вирішує особисто.

Важливою передумовою успішного застосування педагогічної технології «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» є планування. Конкретний план-конспект може мати будь-яку форму, головне, щоб вони були зручною для педагога. Оптимальною формою плану-конспекту зарекомендував себе сценарій заняття — короткий виклад його змісту, сюжетна схема, за якою створюється видовище (спектакль). Такий план-конспект здебільшого використовують досвідчені педагоги, які творчо мислять, оскільки він містить лише путь майбутнього рухового ігрового дійства і такі його аспекти:

- назва великої тематичної гри; превалюючий на занятті руховий режим; стислий опис змісту всієї гри-заняття; графічне оформлення заняття (за необхідністю) на плані фізкультурного залу: розташування обладнання, місце педагога, дітей, їхні переміщення, система безпеки тощо;
- розміщені й пронумеровані у відповідній сюжетній послідовності рисунки ігрових вправ;
- образні назви зображених вправ (за текстом, на рисунках чи за окремим переліком).

План-конспект має відповідати передбачуваному на конкретному занятті педагогічному завданню або їх комплексу. У сукупності цих завдань виокремлюють такі групи:

- навчальні (формують уміння та навички);
- розвиваючі (розвивають рухові якості);
- оздоровчі (корекційно-профілактичні), що мають на меті підвищення загальної життєстійкості організму дітей, профілактику та корекцію відхилень у їх здоров'ї та руховому розвитку;
- виховні (виховання особистісних якостей майбутньої людини-громадянина).

Одночасне розв'язання на кожному конкретному занятті всіх груп завдань не є обов'язковим. Одне заняття може бути більш навчальним, інше — переважно оздоровчим чи виховним. Хоча найкраще за цим критерієм проводити заняття комплексні, тобто ті, під час яких розв'язують кілька педагогічних завдань.

Крім сценарію, можливе використання й таких форм та елементів планування занять:

1. Вільний план заняття.
2. Набір карток (на зразок бібліографічних) із вправами та іграми.
3. Рисунки вправ з їх назвами.
4. Вірші до занять (часто власні).
5. Різноманітні комбіновані варіанти (план заняття з набором карток до нього, вірші з рисунками вправ та ін.).
6. Індивідуальні педагогічні знахідки.

Фізичне виховання дітей не повинно зводитися лише до мускульної діяльності, як це традиційно культивується у практиці дошкільних і шкільних закладів. Рухова активність у фізичному вихованні є сприятливою основою для інших видів навчально-виховної роботи. Суть, значення, завдання кожного фізкультурного заняття, на думку М. Єфименка, промовисто виражає девіз «Через рух і гру — до кращого життя!». Рухово-ігрова діяльність сприяє засвоєнню дітьми знань про навколишній світ, його закони, особливості.

Фізкультурне заняття, крім традиційних, розв'язує різноманітні супутні завдання:

1. Формування через рухи просторових, часових і енергетичних уявлень: довгий — короткий (довше — Коротше); малий — великий (менше — більше); вузький — широкий (вужчий — ширший); дальній — ближній (далі — ближче); верхній — нижній (вище — нижче); лівий — правий (лівіше — правіше); багато — мало (більше — менше); сильний — слабкий (сильніше — слабше) тощо.
2. Вивчення у процесі рухової активності фізичних Властивостей, фактури матеріалів і предметів: важкий — легкий, гладкий — шершавий, еластичний — крихкий, холодний — гарячий, мокрий — сухий і т. д.
3. Ознайомлення в процесі фізичного виховання з Призначенням різних типів предметів (обладнання) і формування на цій основі елементів предметної логіки (Для чого та як застосовується певний предмет).
4. Уточнення, розширення й активізація дієслівного вловника дітей: ловити, кидати, котити, висіти, перехоплювати руками, розгойдуватися, підніматись, опускатися, лазити, нахилитися, зістрибувати (з використанням гімнастичної лави) та ін.
5. Розвиток через вправи, ігри та естафети математичних уявлень, а також уваги, логіки, пам'яті, спостережливості.
- (і. Виховання в дітей таких особистісних якостей, як чемність, сміливість, співчуття, наполегливість, справедливість, скромність, цілеспрямованість.
7. Формування у процесі рухової діяльності жіночос- I, м'якості, охайності (у дівчаток), мужності, лідерства, джентльменства (у хлопчиків); уміння дотримуватися правил гречності у взаєминах із ровесниками, педагогами, старшими; пробудження у

дітей почуття прекрасного, гармонії (у діях, мові, музиці, природі тощо).

8. Корекція емоційного стану дітей: створення мотивації до неї, формування і закріплення позитивних емоцій, вироблення правильних емоційних реакцій на конкретні рухові (ігрові) ситуації.

Технологія М. Єфименка є оригінальною системою фізичного виховання дітей, розвивальний ефект якої мінімізується на загальний розумовий і духовний розвиток. Він вірить у невичерпні можливості принципово нової системи фізичного виховання, яка, на його думку, вже у найближче десятиліття стане основою «комплексної педагогіки життя».

Запитання. Завдання

1. У чому полягає суть «тотального ігрового методу» М. Єфименка?
2. Яке значення має гра у «Театрі фізичного розвитку та оздоровлення дітей»?
3. Охарактеризуйте нетрадиційні підходи до організації занять-ігор у педагогічній технології «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей».
4. Розкрийте найголовніші характеристики заняття-спектаклю.
5. Яку роль відіграє поєднання рухової та мовленнєвої діяльності у фізичному вихованні дітей?
6. Обґрунтуйте вимоги до музичного та колірною супроводу в педагогіці (на прикладі фізичного виховання).
7. Які можливості для розвитку особистості дитини передбачає технологія фізичного виховання М. Єфименка «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей»?

4. Інноваційна діяльність педагога

Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став людина-людський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну Професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливою значення набуває інноваційна діяльність педагога.

4.1. Особливості інноваційної педагогічної діяльності

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Сутність інноваційної педагогічної діяльності

Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем. Усі ці вияви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері.

Інноваційна педагогічна діяльність — заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики.

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені.

Педагогічна діяльність завжди орієнтується на певний зміст, тобто на знання, які слід здобути у процесі навчання, та на якості особистості, які необхідно виховати. Залежно від того, які цінності домінують при цьому, педагогічна діяльність в освітніх перетвореннях може мати формуючий (традиційний) або розвивальний (гуманістичний) характер.

Пошук шляхів оновлення педагогічних систем здійснюється на різних рівнях: одні установи починають розробляти концепції оновлення, інші — вже сформувались як новий тип навчального закладу. Результатами інноваційних пошуків є якісно нові зразки освітніх систем, кожному з яких властиві специфічні структурно-організаційні особливості. Йдеться про нові типи навчальних закладів (адаптивні освітні установи, дитячі садки-школи, школи-лабораторії, гімназії, ліцеї тощо).

За всіх відмінностей у стратегії й тактиці виникнення альтернативних навчальних закладів є багато спільного. У кожному випадку основу цього процесу становить інноваційна педагогічна діяльність, яка має своїм наслідком не лише створення і функціонування закладів нового типу, тобто структурні зміни, а й реформування,

обґрунтування, розроблення якісно нових концептуальних засад.

Цільові, змістові та процесуальні особливості інноваційної освітньої системи моделюються передусім на основі гуманістично зорієнтованих педагогічних ідей і технологій, вони спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості, яка росте й розвивається.

Інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах (дошкільних установах, школах), так і в закладах нового типу. У традиційних та інноваційних закладах вона здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок. У закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну (закріплення і збереження створеного раніше) і пошукову (спрямовану на зміну стану системи) функції, які відображають різні і взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності у процесі її саморозвитку — репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий). Репродуктивна діяльність заснована на відтворенні традиційних схем дій, спрямована на рдоржання заданого результату відомими засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів.

Інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності. Серед її обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого моменту в педагогічній діяльності. Інноваційні процеси, інноваційна педагогічна діяльність без нього просто неможливі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції - як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця і ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини.

Провідною формою і важливою складовою інноваційної педагогічної діяльності є експеримент, результати якого збагачують новими знаннями про навчально-виховний процес, дають змогу переконатися на підставі педагогічної практики в ефективності нових ідей і технологій.

За змістом і функціональністю педагогічний експеримент може бути навчальним, дидактичним, науково-дослідним. Загалом експеримент у галузі освіти тлумачиться як метод пізнання, за допомогою якого в природних або штучно створених, контрольованих і керованих умовах досліджується педагогічне явище, триває пошук нового, ефективнішого способу розв'язання педагогічної проблеми; метод дослідження, що передбачає виокремлення суттєвих факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, дає змогу варіювати ними задля досягнення оптимальних результатів.

Метою педагогічного експерименту є перевірка ефективності різних педагогічних впливів, тобто змісту, методів, прийомів, форм організації навчальної та виховної роботи. Він дає змогу встановити причинний зв'язок між педагогічними впливами та їх результатами (опануванням знань, умінь, розвитком здібностей, формуванням навичок поведінки тощо).

У педагогічній практиці часто не виправдано ототожнюють із поняттям «експеримент» близькі за змістом поняття «пошук», «пошукова робота», «дослід», «дослідно-експериментальна робота», «дослідницька робота», «власне експеримент», які означають фрагмент «власне експерименту». Насправді чим більше в педагогічній ді-

яльності нового, інноваційного, тим ближча вона до власне експериментальної роботи, чим більше в ній відтворення, хоч і в нових умовах, відомих методів, прийомів, технологій тощо, тим ближча вона до дослідної роботи. Крім того, експеримент повинен бути належно організований.

Особливим видом педагогічного експерименту є інноваційний педагогічний експеримент.

Інноваційний педагогічний експеримент — метод дослідницько-педагогічної діяльності, який передбачає істотні зміни у змісті, формах і методах роботи з метою підвищення їх ефективності.

Як і в інших сферах діяльності, інноваційний педагогічний експеримент виконує не тільки оцінну, а й прагматичну (вивчення умов впровадження новацій) та прогностичну (визначення перспектив розвитку нововведення) функції. Його структура аналогічна структурі наукового експерименту, до якої належать:

- об'єкт і предмет дослідження;
- формулювання мети експерименту;
- визначення завдань і гіпотези експерименту;
- розроблення і вибір конкретних методик і методів дослідження;
- експертиза програми дослідження та етапи проведення експерименту.

Інноваційний педагогічний експеримент є важливим чинником інноваційної освіти, яка головною метою вважає формування в людини дослідницької позиції, їховання у неї ставлення до суспільства як до творчо-пошукового середовища.

Для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення педагогічного досвіду як джерела інноваційної діяльності. Особливий інте-р«с вони виявляють до таких його різновидів, як передовий і новаторський педагогічний досвід.

Передовий педагогічний досвід — навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати у розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів.

Головними критеріями передового педагогічного досвіду є:

- актуальність — відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання і виховання;
- новизна — наявність у теорії та практиці раніше не відомих знань, форм і методів діяльності. Вона властива не тільки науковим відкриттям, а й раціоналізації окремих аспектів педагогічної діяльності;
- результативність — підвищення рівня розвитку дітей у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання учителем (вихователем) і дітьми сил і часу для досягнення результату;
- стабільність — використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу;
- раціональність — досягнення високих результатів при розумній інтенсифікації зусиль, засобів і використання часу;
- перспективність — можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами.

Послугуючись цими критеріями як своєрідними віпсонами, можна оцінити рівень досягнення результатів у розвитку набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності знань і навичок. Застосовувати їх слід сукупно, а не вибірково. Недооцінення ознак передового педагогічного досвіду може спричинити суб'єктивізм,

помилкові, невиправдані оцінки, а перебільшення їх — формалізм.

Передовий педагогічний досвід, маючи багато спільного з новаторським досвідом, суттєво відрізняється від нього.

Новаторський педагогічний досвід — породжена радикально новою педагогічною ідеєю навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність.

Залежно від змісту і конкретних результатів виокремлюють такі його види:

— дослідницький педагогічний досвід (суть його полягає в отриманні оригінальних даних, нерідко — відкриттів завдяки використанню пошуку);

— раціоналізаторський педагогічний досвід (його метою є вдосконалення практики навчання і виховання на основі використання творчих ідей).

Як правило, новаторський педагогічний досвід є результатом творчого пошуку, реалізації оригінальних, смислових педагогічних ідей. Так були обґрунтовані теорія і методика педагогіки співробітництва, авторські програми Л. Блудової та Н. Дернович «Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання» та «Ладки», авторська методика Л. Шульги о розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку, програма з фізичного виховання дошкільників і молодших школярів М. Єфименка.

Певний потенціал перспективних ідей, які збагачують педагогічну практику, містить зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід.

Зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід — навчально виховна, організаційно-педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне і якісне розв'язання завдань навчання і виховання.

Залежно від того, хто є автором чи носієм досвіду (окремий педагог, група вчителів або вихователів, метою дичне об'єднання працівників освітніх закладів району, міста, області та ін.), його класифікують як колективний, груповий або індивідуальний.

Педагогічний досвід, будучи продуктом творчого пошуку, експерименту педагогів-новаторів, за певних умов може стати унікальним надбанням усієї навчально-виховної системи. Відбувається це у процесі реалізації технології впровадження в освітню практику досягнень Педагогічної науки та передового педагогічного досвіду. Цілеспрямованість, системність цієї роботи забезпечує система моделювання (створення) передового педагогічного досвіду. Цей процес охоплює чотири етапи:

1. Процес моделювання. Науково обґрунтоване моделювання передового педагогічного досвіду передбачає діяльність учених-педагогів, працівників управління освітою, керівників освітніх закладів і методичних служб. На цьому етапі вчені-педагоги, працівники органів управління освітою, керівники навчальних закладів і методичних служб організують спільну діяльність. Щодо створення певної теоретичної моделі передового педагогічного досвіду, яка, крім педагогічної новизни, враховувала б відповідні морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні, правові фактори. Основними компонентами цього процесу є:

— визначення мети й завдання створюваного досвіду;

— аналіз науково-теоретичних джерел та актуальної практики;

— визначення об'єкта;

— розроблення структури моделі досвіду, плану і методики впровадження, системи аналізу і контролю тощо.

На цьому етапі важливо з'ясувати суть, мету проектного досвіду, особливості проблем, які доведеться вирішувати, обсяг і терміни відповідних робіт.

2. Формування моделі досвіду. Особливістю цього етапу є створення за допомогою

понять, схем, рекомендацій, алгоритму дій системи засобів педагогічної, управлінської, науково-методичної діяльності або окремих її

'ідоментів. Як правило, до структурних компонентів цієї системи належать:

- обґрунтування актуальності досвіду;
- теоретична база досвіду;
- провідна ідея досвіду; - технологія досвіду;
- прогнозовані результати.

Наслідком такої роботи є бачення цілісної картини модельованого досвіду, а також теоретичне визначення його ефективності.

3. Створення (вирощування) досвіду. На цьому етапі теоретичні положення моделі трансформуються в реальну педагогічну діяльність. Він найскладніший і найтриваліший, найчастіше розгортається за такою схемою:

- освоєння працівниками теоретичних знань для оволодіння новими засобами роботи;
- застосування заданих способів діяльності;
- коригування діяльності учасників;
- виявлення специфічних засобів реалізації завдань;
- експертна оцінка досвіду.

На завершенні етапу створення педагогічний досвід постає як цілісний, самодостатній феномен, аналіз і оцінка якого є передумовою для висновків про доцільність впровадження в педагогічну практику.

4. Упровадження в педагогічну практику створеного досвіду. Відбувається воно у процесі реалізації системи науково-методичних і організаційних заходів, які забезпечують використання досвіду в масовій педагогічній практиці. Для цього важливо мати опис створеного досвіду і рекомендації щодо його впровадження.

Інноваційна педагогічна діяльність структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, вона виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога і вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції.

Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу.

Включення педагога в інноваційну діяльність може бути наслідком дії різноманітних чинників. Часто до неї спонукає їх невдоволеність методиками, результати своєї особистої праці, освоєння нових знань, особливо у суміжних сферах, осмислення і якісно нове бачення особистої життєвої місії, іноді — творче осяяння, яке, як правило, є результатом тривалого пошуку й аналізу здобутого на цьому шляху. Певною мірою ефективний і зовнішній організаційний вплив, тобто цілеспрямоване використання різноманітних форм залучення педагогів до інноваційної діяльності, до яких належать:

- організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу;
- стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах;

- педагогічні ради, «круглі столи», дискусії;
- ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей;
- творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях;
- участь у науково-практичних конференціях;
- узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег;
- заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації;
- самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою;
- участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги навчального закладу.

Стратегія інноваційної діяльності педагогічного колективу, окремих педагогів у кожній конкретній ситуації має свої часові обмеження, що залежить від масштабності інновації, від того, скільки часу і яких людських, організаційних, матеріально-фінансових ресурсів вона потребує.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність є основою вношення навчальних закладів, чинником розвитку освітніх систем. Її результат визначають структурні та змістові зміни в роботі закладу, освітньої системи, а за певних умов — створення якісно нової педагогічної практики — авторського закладу чи радикального реформування усієї освітньої системи.

Антиінноваційні бар'єри у професійній діяльності педагога та шляхи їх подолання

Упровадження нової ідеї, проекту або технології частіше наштовхується на різні перешкоди, які названо антиінноваційними бар'єрами.

Антиінноваційні бар'єри (франц. baggiege — перешкода, перепона) - зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають здійсненню інноваційної діяльності.

До зовнішніх бар'єрів належать:

- соціальні бар'єри (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення педагогічного співтовариства);
- організаційні бар'єри (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розроблення та впровадження педагогічних інновацій);
- методичні бар'єри (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики);
- матеріально-технічні бар'єри (навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної платні).

До внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми.

Психологічні бар'єри — психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність.

Опір нововведенням є поширеним явищем. Він може поставати як пряма відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів, тощо.

Часто на шляху нового стає консервативний і непіддатливий до новацій досвід роботи. Певні проблеми щодо цього пов'язані з особливостями мислення багатьох педагогів, які орієнтуються на здоровий глузд і побутові уявлення про свою професійну діяльність. Ці уявлення зводяться до висновку, що педагог повинен добре знати свою справу, а все інше — зайве. Заважають інноваціям застарілі, консервативні інструкції, розпорядження і накази, намагання органів управління освітою все зарегламентувати,

карати за будь-які відхилення. Щоб подолати всі ці бар'єри, педагог нерідко повинен не тільки виносити, осмислити, обґрунтувати інноваційну ідею, а й виявити громадянську мужність під час її реалізації.

Психологічні бар'єри виникають за необхідності вийти за межі звичних способів розв'язання професійного завдання, надати перевагу іншій точці зору. Вони постають як внутрішні перепони (небажання, боязнь, невпевненість тощо), що заважають людині виконувати певну дію.

Використовуючи їх для самозахисту, людина зосереджується лише на тій зовнішній інформації, яка може бути нею засвоєна і не вносить розладу в її душевний стан. Таке оберігання усталеного уявлення про світ ипважає творчому процесу, налаштованості на пізнання, осмислення, використання і творення нового.

Особистісний бар'єр є соціально-психологічним утворенням, його параметри змінюються у просторі й часі на різних етапах нововведення, в різних організаціях, у різних категорій працівників.

Психологічні бар'єри існують як:

- 1) форма прояву соціально-психологічного клімату колективу в умовах інновацій у вигляді негативних психічних станів працівників, спричинених нововведенням;
- 2) сукупність дій, суджень, понять, очікувань і емоційних переживань працівників, у яких усвідомлено чи неусвідомлено, приховано чи неприховано виражаються негативні психічні стани.

У педагогічному середовищі найчастіше проявляються організаційно-психологічні, соціально-психологічні, когнітивно-психологічні бар'єри (табл. 5).

Таблиця 5

Типи психологічних бар'єрів активного неприйняття нововведень

Тип	Основні характеристики	Причини формування
1	2	3
Організаційно-психологічні	Активне неприйняття нововведення через невідповідність цінностям особистості в суб'єктно-об'єктних відношеннях	— невідповідність ціннісних орієнтацій особистості і цілей інновацій; — неправильний розподіл прав і відповідальності; — накладання функції однієї структури на іншу; — невідповідність уявлень про професійно-рольову позицію реальному функціонуванню організації

1	2	3
Соціально-психологічні	Реакція на наслідки нововведень, обумовлена особистісними й груповими особливостями в суб'єкт-суб'єктних відношеннях	— відносини між людьми, особистісні й групові особливості; — невідповідність ціннісних орієнтацій; — спосіб життя, своєрідність розподілу часу на різні види робіт, смаки; — відмінності у вчинках та оцінках дій
Когнітивно-психологічні	Реакція на різні підходи, напрями в аналізі предмета нововведення (в умовах невизначеності)	— розходження в знаннях із приводу предмета нововведень; — різне розуміння проблеми; — критичний підхід до ситуації; — індивідуально-психологічні властивості людей, пов'язані із сенсорними характеристиками (моторними вміннями)

Нове і невідоме завжди викликало у людей тривогу і страх. Нерідко інновації, які руйнували усталений спосіб життя, звички людей, зумовлювали хворобливі й неадекватні реакції. Одним із видів негативної психічної реакції на інновації є фрустрація.

Фрустрація (лат. frustratio — обман, марні сподівання) — психічний стан, викликаний об'єктивно неподоланими (або такими, що так сприймаються суб'єктом) труднощами у розв'язанні значущих для людини завдань.

Такий стан може бути спричинений надто швидким, надто частим або перманентним впровадженням інновації. Подібні наслідки можуть мати і впровадження масштабних (системних) та безальтернативних інновацій.

Якщо у механізмі захисту людини не відбувається глибинних порушень моделі діяльності, настає період стабілізації особистості, що виявляється в усунуванні або зведенні до мінімуму негативних емоцій — страху, тривоги, мук сумління.

Спільною особливістю усіх видів психологічного захисту особистості (ідентифікації, заперечення, відчуження, раціоналізації, витіснення, катарсису тощо) є їх неусвідомленість, тому спостерігати можна лише зовнішні прояви роботи захисних механізмів. За таких умов спотворюється звичайна поведінка людини, про що можуть свідчити немотивована нерішучість, невпевненість у собі, недовіра.

Сприйняття педагогічних нововведень залежить і від соціального оточення, педагогічного співтовариства. Часто психологічні бар'єри обумовлені не тільки індивідуальними особливостями педагога, а й соціаль-но-психологічними рисами спільноти, до якої він належить. Зовні внутріособистісний бар'єр проявляється в захисних висловлюваннях, які часто відображають поширені в суспільстві стереотипи

щодо конкретних інновацій. Антиінноваційні стереотипи (форми антиінноваційної поведінки) часто вибудовуються за логічною схемою: «Так, але...», яка має такі модифікації:

1. «Це в нас уже є». Наводиться приклад, чимось подібний на пропонуване нововведення.
2. «Це в нас не вийде». На підтвердження цієї точки нору наводять різноманітні причини, які, на думку опонентів нововведення, унеможливають його впровадження.
3. «Це не вирішує наших головних проблем». Такої позиції дотримуються прибічники радикальних нововведень. Однак диференціація проблем на головні й другорядні часто є суб'єктивною, тому нерідко така критика іноді дає змоги реалізувати потрібні й цінні нововведення.
4. «Це вимагає доопрацювання». Виявивши недоліки інововведення, переконують, що воно ще не готове до ітжтосування.
5. «Є й інші пропозиції». Нововведенню пропонується альтернатива, що має на меті переведення уваги на інші ітжтосоди, політику авторів протилежних ідей.

Тіккі варіанти антиінноваційної свідомості й повені п іси найчастіше проявляються на стадії сприйняття нововведення. На стадії його освоєння противники нововведення використовують автономно або у різних поєднаннях іншу систему методів. До найпоширеніших у таких ситуаціях методів належать:

- метод конкретизуючих документів (передбачає супровід нововведення різними ітжтосодями, рекомендаціями, розпорядженнями, які деструктивно впливають на сприйняття цілісного змісту нововведення, ускладнюють процес його реалізації і поширення);
- метод клаптикового впровадження (уся робота обмежується впровадженням одного елемента нововведення, що нерідко дискредитує його);
- метод вічного експерименту (проявляється у штучному затриманні нововведення в експериментальному статусі);
- метод документального впровадження (опоненти нововведення обмежуються відписками про його впровадження, насправді ігноруючи або впроваджуючи його абияк);
- метод паралельного впровадження (свідченням його є співіснування елементів нового з тим, що воно покликане замінити).

Опір новому нерідко спричинюють боязнь проявити власну некомпетентність, особистісну неспроможність, занижена або завищена самооцінка, слабка мотивація тощо.

Ускладнюють, а іноді й унеможливають ітжтосодіну педагогічну діяльність бар'єри творчості — перешкоди, які заважають особистісному вияву творчої діяльності. У сфері навчання і виховання вони проявляються як:

- схильність до конформізму (прагнення бути подібним на інших людей, не відрізнитися від них своїми судженнями і вчинками);
- боязнь виявитися «білою вороною», видатися нерозумним і смішним у своїх судженнях;
- боязнь видатися надто екстравагантним у своєму неприйнятті і критиці чужих думок;
- невміння реалізовувати нові способи і форми здійснення педагогічної діяльності;
- недостатня розвиненість ітжтосодіального творчого потенціалу окремих педагогів;

- відсутність потреби впроваджувати нове;
- боязнь помсти іншої людини, чия позиція піддається критиці;
- особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття («Я-концепція»), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї;
- ригідність (негнучкість) мислення.

З метою подолання бар'єрів в інноваційній діяльності педагога використовують соціально-психологічні методи, зокрема індивідуальні та групові психотехнології.

Дослідження у сфері соціальної психології, життєва практика свідчать, що група є ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Як відомо, присутність інших підсилює мотивацію кожного учасника до опанування певних норм і принципів, стратегії та стилю поведінки, збагачує особистісний репертуар рішень, допомагає обрати найадекватніші. Взаємодія у групі сприяє формуванню й розвитку комунікативних навичок, підвищенню самооцінки, подоланню тривожності, агресивності, підсиленню по-зитивної мотивації поведінки. Для цього у групі має утвердитися спокійна, доброзичлива атмосфера, в якій би кожен індивід убачав джерело психологічного захисту, важливий чинник регуляції своєї поведінки. Розвиток самосвідомості в таких умовах відбувається за неперервного зниження бар'єрів психологічного захисту. Одночасно анижується рівень особистої нещирості, оскільки кожний усвідомлює, що вона утруднює роботу групи.

Благотворний вплив групи на особистість забезпечують:

- наявність зворотного зв'язку (взаємодія у групі етнорює і підтримує оптимальні умови для того, щоб кожний мав змогу побачити й усвідомити дефектні прояви своєї й чужої поведінки);

- емоційне переживання отриманих під час групової роботи нових даних про себе й інших (воно породжує сильний імпульс, що спонукає до переосмислення «Я-Концепції»). Основою розуміння власних проблем є співпереживання подібних станів інших учасників групи;

- роль ведучого, який може бути активним творцем ситуації, каталізатором процесів у групі, соратником чи опонентом учасників групової взаємодії.

У подоланні психологічних бар'єрів в інноваційній діяльності педагога ефективними є різноманітні групо-ні психотехнології. Автори однієї з них, зарубіжні психологи К. Левін, Д. Джибб, В. Байон, А.-К. Райс, М. Райош використовують принцип «навчання того, як навчитися» під час випробування нових форм поведінки в обстановці, яка нічим не загрожує особистості. Процедурно така робота охоплює самопрезентацію, зворотний зв'язок, експериментування. Учасники заняття отримують допомогу в розвитку таких специфічних комунікативних навичок, як опис поведінки, передавання почуттів, активне слухання, конфронтація. Ведучий заняття при цьому зберігає пасивну позицію.

Учасникам групових занять пропонують такі вправи:

1. «Хто я?». Мета цієї вправи полягає в знайомстві учасників групової взаємодії. Кожен з них повинен запропонувати 10 відповідей на запитання «Хтоя?», беручи до уваги будь-які особистісні риси, емоції, характеристики. Потім учасники заняття читають характеристики один одному, за бажанням коментуючи їх. На все це відводиться 30 хв.

2. «Потерпілі в корабельній аварії». Під час такого заняття, яке триває приблизно півтори години, учасники опановують навички ефективної поведінки у процесі

пошуків консенсусу в групах. Після того, як кожен із них розташує всі зазначені в списку предмети за ступенем важливості для виживання, група виробляє спільне для всіх рішення, керуючись спеціальним методом досягнення консенсусу.

За методикою зарубіжних психологів і психотерапевтів А. Хілла та М. Наумберг, учасників спонукають до вільних асоціацій з приводу їх творів (спонтанне малювання, ліплення), а також тлумачення їх змісту. Для цього їм пропонують такі практичні вправи:

1. «Індивідуальне малювання». Це заняття має на меті пробудити творче начало в учасників групи, допомогти їм усвідомити свої емоції. Вони олівцями і фарбами символічно зображають свій стан, почуття на папері, а потім обмінюються враженнями про свої і чужі роботи, не даючи їм оцінок. Заняття триває приблизно 1 год.

2. «Парне малювання». Робота під час цього заняття допомагає дослідити міжособистісні взаємини і характер конфліктів у групі. Кожний учасник обирає собі в партнери того, з ким хоче познайомитися ближче або з'ясувати стосунки. Папір стає простором для спільної творчості. Спілкування відбувається лише за допомогою ліній, фігур і кольорів. На це відводиться до 1 год.

3. «Групове малювання». Як правило, після цього заняття окреслюється чітка картина рольових взаємин у групі, вплив кожного учасника на індивідуальний досвід Інших. Усі сідають у коло, і кожний малює те, що хоче. За сигналом ведучого малюнки передають сусідам ліворуч і продовжують малювати ті, що отримали від сусідів справа. Малювання завершується тоді, коли кожний одержить розпочатий ним малюнок. Потім учасники обмінюються враженнями. Триває заняття не більше 1 год.

4. «Пластиліновий світ». Кожен учасник із шматка пластиліну, заплющивши очі, ліпить те, що хоче бачити у створюваному групою світі. Аналіз цих робіт засвідчує ціннісні орієнтації особистості.

З'ясуванню особливостей прояву бар'єрів інноваційної педагогічної діяльності служать і різноманітні методики вивчення здатності педагога до саморозвитку. Одну з таких методик, що ґрунтується на анкетуванні, запропонував Є. Рогов.

Анкета 1 Бар'єри педагогічної діяльності

Дайте відповідь на запитання, виставивши такі бали:

5 — якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;

4 — скоріше відповідає, ніж ні;

3 — і так, і ні;

2 — скоріше не відповідає;

1.— не відповідає.

1. Я прагну вивчити себе.

2. Я залишаю час для розвитку.

3. Перепони, які виникають, стимулюють мою акти мність.

4. Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати та оцінити себе.

5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.

6. Я аналізую свої почуття і досвід.

7. Я багато читаю.

8. Я дискутую з питань, які мене цікавлять.

9. Я вірю у свої можливості. 10. Я прагну бути відкритішим.

- І І. Я усвідомлюю вплив, який здійснює на мене оточення.
12. Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати.
 13. Я маю задоволення від освоєння нового.
 14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.
 15. Я позитивно поставився б до свого професійного підвищення.

Підрахуйте загальну суму балів:

- 75—55 — активний розвиток;
54—36 — немає стійкої системи саморозвитку, орієнтація на розвиток значно залежить від умов;
35—15 — зупинка розвитку.

Анкета 2 Самоаналіз стимулів і перешкод

Оцініть за п'ятибальною системою фактори, які стимулюють або перешкоджають Вашому навчанню і розвитку:

- 5 — так (перешкоджають або стимулюють);
4 — скоріше так, ніж ні;
3 — і так, і ні;
2 — скоріше ні;
1 — ні.

Стимулюючі фактори

1. Методична робота.
2. Навчання на курсах підвищення кваліфікації.
3. Приклад і вплив колег.
4. Приклад і вплив керівників.
5. Організація праці в навчальному закладі.
6. Увага до цих проблем керівництва.
7. Довіра.
8. Новизна діяльності, умови праці та можливість експериментування.
9. Заняття самоосвітою. 10. Інтерес до роботи.
11. Зростаюча відповідальність.
12. Можливість одержання визнання в колективі.

Перешкоджаючі фактори

1. Власна інерція.
2. Розчарування від невдач.
3. Відсутність підтримки й допомоги керівництва в цьому питанні.
4. Ворожнеча людей (зздрість, ревності), які негативно сприймають Ваші переміни і прагнення до нового.
5. Неадекватний зворотний зв'язок із колегами та керівниками (відсутність об'єктивної інформації про себе).
6. Стан здоров'я.
7. Нестача часу.
8. Обмежені ресурси, скрутні життєві обставини.
- 9.

Після оброблення дані мікродослідження заносять у підсумкову таблицю «Навчання, розвиток і саморозвиток педагога»:

Платність педагога до саморозвитку	Прізвища, ініціали педагогів	Стимулюючі фактори	Перешкоджаючі фактори	Система заходів
1. Активний саморозвиток				
2. Несформований саморозвиток				
3. Зупинка саморозвитку				

В аналізі анкет прізвища педагогів заносять у відповідні графи таблиці. Стимулюючі й перешкоджаючі фактори ранжують за допомогою середнього бала і також заносять у таблицю.

Управління інноваційною педагогічною діяльністю

У системі освіти на сучасному етапі акцент роблять на управління цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розуміння всієї його складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти. Діяльність кожного керівника, педагога освітнього закладу супроводжують інноваційні процеси, які дають їм змогу професійно саморозвиватися, реалізовувати творчий потенціал.

Інноваційні процеси є основним засобом розвитку систем управління.

Загальний інноваційний процес у системі управління охоплює сукупність окремих інновацій, кожна з яких може сприйматися як окремий інноваційний процес.

Для забезпечення якості та ефективності окремих нововведень і загального інноваційного процесу в управлінні необхідно враховувати, відстежувати, прогнозувати наслідки інновацій для системи управління; закладу освіти; психологічного клімату всередині управлінської спільноти; кожної частини об'єкта управління; кожного управлінця. Усе це виокремлює управління педагогічними інноваціями у самостійний вид діяльності, автономну наукову проблему.

Управління педагогічними інноваціями — вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість і організованість інноваційних процесів у системі освіти.

Виокремлюють такі структурні компоненти управлінської діяльності:

- 1) постановка мети;
- 2) планування або прийняття управлінських рішень;
- 3) організація виконання рішень;
- 4) контроль за результатами інноваційної діяльності;
- 5) регулювання (або корекція) нововведення;
- 6) аналіз результатів.

Для управління нововведеннями необхідно мати банк інновацій (педагогічних ідей). Технічно його створюють у формі картотеки, заводячи на кожне нововведення освітнього закладу спеціальну карту. Як правило, це роблять на початку навчального року. Із впровадженням комп'ютерних систем змінилася технологія формування банку педагогічних ідей, але принципи залишилися ті самі. Картки, на яких фіксують педагогічні ідеї та їх основні характеристики, є формалізованими, тобто кожен їх пункт передбачає занесення конкретної інформації.

1. Проблема. У цьому пункті формулюють протиріччя у навчанні та вихованні, які

змушують відмовитися від традиційної практики і почати пошук нової, або фіксують потребу, що спонукає необхідність впровадження інновації. Наприклад, необхідність здійснення у процесі навчання різнорівневої диференціації і відсутність у педагогів необхідних знань про цю технологію для її практичної реалізації.

2. Мета інновації (нововведення). Формулювання мети має бути своєрідною відповіддю на другу частину проблеми (протиріччя), тобто визначати параметри результату, в яких її має бути досягнуто. Метою нововведення, наприклад, може бути формування пізнавальних інтересів дитини; забезпечення умов для свободи вибору дітей; забезпечення умов для інтегрованого навчання й виховання здорових дітей і дітей з особливими потребами тощо.

3. Суть інновації. Мається на увазі комплекс взаємопов'язаних завдань, які потрібно розв'язати, щоб отримати нову якість.

4. Прогнозований результат нововведення. Будь-який прогнозований результат повинен бути досяжним і вимірюваним. Як правило, передбачають очікувані позитивні результати, а також можливі втрати, негативні наслідки і заходи щодо їх уникнення. При цьому вказують параметри, за якими буде визначатися ефективність нововведення.

5. Класифікація інновації. Критерієм класифікації є галузь застосування інновації. У навчально-виховній сфері такими галузями можуть бути управління, дидактика, конкретна методика, психологія, гігієна, валеологія тощо.

6. Інноватор. У цей пункт заносять відомості про особу, яка запроваджує інновацію (вік, освіта, спеціальність, педагогічний стаж), а також її статус стосовно інновації (розробник, користувач, розповсюджувач).

7. Стадії нововведення. Всі стадії, які пододало нововведення, і та, на якій воно перебуває, мають бути пронумеровані і відповідно названі.

8. Експериментальна перевірка інновації. Цей пункт передбачає фіксацію результатів кожної експериментальної перевірки. Загальну їх кількість занотовують після закінчення навчального року.

9. Характер інноваційного процесу (експерименту). Будь-який інноваційний процес може належати до одного з таких видів: констатуючий — відстеження процесу» констатація результатів; уточнюючий — коригування гіпотези відповідно до отриманих результатів; формуючий — перевірка ефективності системи впливів.

10. Перешкоди на шляху розроблення і впровадження. Йдеться про соціальні, матеріально-технічні перешкоди, що заважають впровадженню інновації, а та-нпж про загальнопедагогічні проблеми (управлінські, мидпістичні, методичні, виховні та ін.).

11. Експериментальний контроль. Передбачає фіксування всіх видів контролю за впровадженням інновацій. Такими видами є самоконтроль, експертний контроль, контроль громадськості. Самоконтроль використовують розробники, розповсюджувачі та користувачі інновації. Експертами можуть бути спеціалісти у відповідній галузі знань і практичної діяльності — колеги по роботі, досвідчені керівники навчально-виховних закладів, методисти, завучі, науковці тощо. Громадський контроль здійснюють батьківські, профспілкові організації, рада кураторів тощо.

12. Оцінювання інновації. Його здійснюють за всіма придатними для конкретної ситуації показниками і в різних формах, що дає змогу побачити інновацію під різними кутами зору і в різних вимірах.

13. Проблеми, які необхідно розв'язати. Такими проблемами можуть бути психологічні бар'єри у педагога і батьків, відсутність методик проведення різнорівне-

вого контролю тощо.

14. Особливі міркування про значення інновації. Як правило, такі міркування з'являються за результатами експертизи програми інновації.

Банк педагогічних інновацій дає змогу керівникам навчальних закладів кваліфіковано здійснювати регулювання та корекцію нововведення.

Важливим елементом управління інноваційною діяльністю є контроль за результатами, який загалом здійснює такі функції:

— констатація, експертна аналітична оцінка досягнутих результатів навчальної або виховної діяльності;

— констатація і оцінювання учасників інноваційного процесу, досягнутих ними результатів навчальної або виховної діяльності, спрямованої на розвиток освітнього закладу;

— констатація та оцінювання результатів управління інноваціями відповідно до комплексно-цільової програми;

— формування каналів прямого і зворотного зв'язку для інформування та стимулювання учасників інноваційного процесу.

Реалізація кожної функції потребує внесення відповідних корективів в освітній процес, діяльність педагогічного колективу, здійснення управлінських впливів.

Процес оцінювання передбачає використання всебічної, достовірної інформації як передумови об'єктивних висновків про стан об'єкта, процесу, явища. Джерелом такої інформації у педагогічній сфері є експертна діяльність — дослідницька діяльність, зосереджена на вивченні практики, що розвивається.

Експертиза має на меті оцінювання дії, процесу, які вже відбулися, тривають або тільки передбачаються на майбутнє. Її об'єктом є діяльність із розроблення, реалізації проекту або результат проектної діяльності. Під час експертизи послуговуються інтуїтивними, а також кваліметричними (сформованими дослідницьким шляхом) засобами. Процедура експертизи передбачає створення відповідного продукту, яким, як правило, є висновки експертів.

Оцінювання інноваційної діяльності вимагає певних ішань з кваліметрії — науки про методи кількісного оцінювання якості продукції.

У 70-ті роки ХХ ст. методи кваліметрії поширилися й на педагогіку, що зумовило появу нового напрямку — педагогічної кваліметрії — самостійної наукової дисципліни, одного з напрямів загальної кваліметрії, який доповнює всі педагогічні науки контролем, діагностикою і корекцією результатів.

Якщо предметом педагогічної кваліметрії є загальні проблеми вимірювань, то методика вимірювань, конструювання тестів і анкет, організації й проведення експертизи становлять предмет педагогічної експертизи.

Педагогічна експертиза як частина педагогічної кваліметрії спирається на засоби і методи вимірювання якостей, які застосовують під час експертизи навчальної і методичної літератури, структурування і планування навчального матеріалу, професіоналізму, майстерності педагогів тощо.

У системі педагогічної діяльності використовують два типи експертизи: групову та індивідуальну. З огляду на пішаки виокремлюють такі види педагогічної експертизи:

— за формою контакту: очна (безпосередньо з об'єктом); заочна (через анкетування, тестування тощо);

- за формою подання: відкрита; закрита; напіввідкрита;

- за способом отримання інформації: пряма; побічна; за суб'єктом експертизи:

внутрішня; зовнішня; за цільовим спрямуванням: констатуюча; прогноуюча; формуюча (розвивальна).

Для багатокритеріальної педагогічної характеристики її інноваційної діяльності вчителя використовують кількісні та якісні параметри різних ознак інновацій (табл. 6).

Таблиця 6

Параметри педагогічного аналізу інноваційної діяльності вчителя

Ознака	Параметри
1. Рівень новизни	Глибокий рівень — інновація не має прикладних і теоретичних аналогів Середній рівень — інновація доповнює, удосконалює чи поліпшує усталені елементи освітньої системи або педагогічної практики Поверховий рівень — пропозиція не містить нового або орієнтована на застосування готових розробок в іншій сфері (група, освітній заклад, район, місто тощо)
2. Масштаб застосування	Міжнародний Державний Регіональний Місцевий (дошкільний заклад, школа, група, клас, окремі вихованці тощо)
3. Об'єкти інновації	Зміст навчання Методика навчання Методика виховання Управління освітою
4. Прогноз існування інновації	До двох років Від двох до п'яти років Понад п'ять років
5. Наукове обґрунтування інновації	Наявність теоретичного обґрунтування Наявність емпіричного матеріалу Недостатнє наукове обґрунтування
6. Готовність педагога до впровадження інновацій	Висока Середня Низька
7. Інформаційно-методична забезпеченість інновації	Наявність методичного забезпечення Слабка забезпеченість (незабезпеченість) методичними матеріалами

Такі ознаки інновації можна використовувати як для самооцінки, так і для оцінювання педагогічної діяльності спеціально створеними експертними групами.

Перспективи інноваційної діяльності залежать не лише від інноваційного потенціалу нововведення, а й від інноваційного потенціалу педагогічного колективу. Оцінювання рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу здійснюють за певними критеріями.

1. Сприйнятливість до нового. Цей критерій охоплює здатність передбачати розвиток і результати роботи, потребу в постійному професійному зростанні. Сприйнятливий до нового педагог постійно стежить за передовим досвідом у своїй сфері діяльності, намагається впровадити його з урахуванням освітніх потреб населення, суспільства. Він системно і наполегливо наймається самоосвітою, розвиває власні ідеї у процесі педагогічної діяльності. Бачачи перспективи творчого розвитку, такий педагог

прогнозує й аналізує свою діяльність, ефективно взаємодіє з батьками вихованців, колегами, науковими установами тощо.

Сприйнятливість педагогів до нового оцінюють, послу-ишуючись спеціальною шкалою оцінок, яка передбачає:

5 — сприйнятливість сильно виражена;

4 — сприйнятливість виражена;

3 — виявляється, але не завжди;

2 — слабо виявляється;

1 — не виявляється.

Обстановку в навчально-виховному закладі визначають, використовуючи коефіцієнт інновацій за формулою:

TG

TGT _ факт

де $K_{\text{факт}}$ — фактично одержана кількість балів;

$K_{\text{щах}}$ — максимально можлива кількість балів;

KI — коефіцієнт інновацій.

Сприйнятливість до нового поряд із іншими чинники ми забезпечує гармонійне здійснення інноваційної діяльності, саморозкриття особистості педагога.

2. Підготовленість до освоєння нововведень. Ідеться про інформованість педагогів про інновації, наявність потреби у зміні та оновленні педагогічного процесу; вмотивованість їх на розроблення та освоєння нововведень.; наявність системи знань і вмінь для успішної реалізації професійної діяльності, наявність знань і вмінь для дослідницької діяльності.

Оцінюють її за допомогою методів спостереження, анкетування, бесід, творчих завдань, створення спеціальних ситуацій, у яких може розкритися особистість педагога.

3. Ступінь новаторства педагогів і колективу навчального закладу.

У результаті оцінювання ступеня новаторства кожен педагог може бути проатестований як педагог-«новатор», педагог-«передовик», педагог-«помірний», педагог- « передостанній », педагог-« останній ». Безперечно, така класифікація значною мірою умовна, оскільки у структурі особистісних якостей, стилі діяльності педагога наявні елементи інших класифікаційних груп. У цьому разі йдеться про виражену домінанту якостей.

Педагоги-«новатори». До цієї групи належать педагоги з яскраво вираженим новаторським духом, які завжди першими охоче сприймають нове як позитивне. Вони вміють розв'язувати нестандартні завдання, часто самі створюють і розробляють педагогічні інновації.

Педагоги-«передовики». Вони першими здійснюють практичну, експериментальну перевірку інновації у своєму закладі, підхоплюють інновації, впроваджені в інших навчально-виховних закладах.

«Помірні» педагоги («золота середина»). До інновацій вони ставляться стримано, не поспішають їх впроваджувати, водночас намагаються не бути у цій справі серед останніх. Як правило, такі педагоги розпочинають інноваційну діяльність після того, як нове сприймуть колеги.

Педагоги-«передостанні». Цю групу утворюють педагоги, які передостанніми наважуються на інноваційну діяльність. Нове вони сприймають, переконавшись в утвердженні щодо нього загальної позитивної думки.

Педагоги-«останні». Для стилю мислення, поведінки, професійної діяльності цих педагогів характерні традиційність, консервативні форми роботи.

Інноваційний потенціал навчального закладу залежить від кількості педагогів, які утворюють ці групи, і від співвідношення груп у структурі педагогічного колективу. Для з'ясування ставлення педагогів до нововведення керівник навчального закладу може вдатися до опитування за анкетною:

1. Які нововведення ви внесли у навчально-виховний процес за останні 1—3 роки? Що спонукало вас до цього?

2. На вирішення якої проблеми були спрямовані ініційовані вами нововведення?

3. Яких результатів ви досягли за допомогою ново-йнодення? У навчанні та вихованні дітей:

- досягнуто кращих результатів;
- результати є такими, як попередні;
- результати гірші від попередніх;
- невідомо.

4. Які зміни відбуваються в діяльності дітей на заняттях (уроках) і в повсякденному житті? Внаслідок впровадження нововведення:

- діти стають активнішими;
- підвищується пізнавальна самостійність дітей;
- підвищується рівень пізнавального інтересу;
- інші зміни у розвитку дітей (назвіть які);
- немає змін.

5. Від участі в інноваційній діяльності ви очікуєте:

- особистого задоволення своєю працею;
- громадського визнання;
- зниження обов'язкової норми навчальних годин;
- пріоритетного становища (уваги) в колективі;
- матеріальної винагороди.

Аналіз відповідей на питання анкети дає підстави для висновків про інноваційний потенціал педагогічного колективу.

В управлінні інноваційною діяльністю важливо не тільки знати про відповідність її проміжних і кінцевих результатів сформульованій меті, а й за необхідності оперативно та компетентно з'ясовувати причину їх відхилень. Це означає, що контроль, аналіз та оцінювання впровадження нововведень тісно взаємопов'язані, без чого неможливе обґрунтоване здійснення коректив інноваційної діяльності.

Під час управління прогнозованими педагогічними інноваціями найважливішим є контроль за плановими результатами (на певний час, навчальний рік). Цінні для педагога-інноватора, керівника освітнього закладу і індивідуальні позитивні результати. За конкретним результатом роблять висновки про досягнуте.

Для контролю та експертного оцінювання результатів Інновацій використовують спеціальні карти, що містять такі показники і норми:

Норми оцінювання:

- попереднє оцінювання на вході;
- оцінювання за проектом, концепцією (очікуване);
- оцінювання інших організацій (наприкінці навчального року);
- оцінювання експертами-спеціалістами (наприкінці навчального року);
- середня варіативна оцінка.

Показники:

1. Такі, що відображають результати навчально-виховного процесу:
 - рівень здоров'я дітей і здорового способу життя;
 - рівень виховання та навчання згідно з державними стандартами;
 - рівень готовності дітей до навчання у школі;
 - рівень використання різних методів навчання і виховання;
 - рівень застосування різних форм організації навчально-виховного процесу.

Разом —

2. Такі, що відображають процес управління:
 - рівень інформаційного забезпечення;
 - рівень мотивації членів колективу: дітей, педагогів, батьків;
 - рівень педагогічного аналізу;
 - рівень прогнозування результату;
 - рівень планування результатів;
 - рівень організації;
 - рівень контролю на діагностичній основі;
 - рівень регулювання і корекції;
 - додатковий показник: стиль управління на демократичній основі.

Разом —

Разом за 1 і 2 блоками —

Експертне оцінювання здійснюють за чотирибальною системою:

- 0 — критичний рівень;
- 1 — низький рівень;
- 2 — припустимий рівень;
- 3 — оптимальний рівень.

На підставі отриманих даних виставляють середню варіативну оцінку за всіма показниками, потім підсумовують усі оцінки і ділять на кількість показників за кожним блоком. Оптимальними є показники 75 % і вище; допустимими — від 50 до 74 %, критичними — 40—49 %.

Здійснений у такий спосіб аналіз дає змогу реально оцінити показники розвитку інновацій порівняно з вихідним рівнем, а також очікуваним за прогнозом і реальним на кінець навчального року.

Для остаточного аналізу інноваційної діяльності за показниками наявних у банку інновацій карт (1), а також карт, за допомогою яких здійснюють контроль і експертне оцінювання результату інновації (2), вибудовуються діаграми (графіки), які засвідчують певні тенденції в інноваційному процесі і є основою для прийняття! управлінських рішень щодо його корекції.

Завдяки цьому на завершення навчального року оцінюють усі показники за картами 1 і 2 та виявляють фактори, що сприяли або заважали отриманню прогнозованих результатів інноваційної освітньої діяльності. Таке оцінювання називають оцінюванням результату і силового поля, оскільки до уваги беруть як одержані результати, так і внутрішні та зовнішні фактори організації Інноваційної діяльності.

Результати експертного контролю та аналізу розглядають на засіданні педагогічної ради. Тоді ж за потреби затверджують програму регулювання і корекції інноваційного процесу, яка може містити, наприклад, такі заходи:

1. Нарада при керівникові. На ній доцільно заслухати повідомлення методиста (завуча) про підготовку до педради (січень-лютий); скоригувати розстановку кадрів на новий

навчальний рік (березень-квітень); заслухати питання про готовність до педради за результатами минулого навчального року і про завдання (з урахуванням корекції нововведень) на новий навчальний рік (серпень).

2. Педрада. Вона має підбити підсумки нововведень за I півріччя (січень-лютий); проаналізувати підсумки роботи і визначити завдання педколективу на новий навчальний рік із переведення навчального закладу в режим розвитку (серпень).

3. Методична рада. До її компетенції у цій справі належить аналіз якості знань, умінь, навичок за нововведенням (вибірково — січень-лютий); тестування і діагностування за якістю інновацій (березень-квітень).

4. Батьківська рада навчального закладу. Програма передбачає її участь у контролі за нововведенням (січень-лютий); обговорення питання про надання допомоги м мінімальному закладу у впровадженні нововведення (березень-квітень); сприяння й допомогу у підготовці до нового навчального року (травень-червень); участь у формуванні скоригованого замовлення на новий навчальний рік (серпень).

Для осмисленої, повноцінної участі педагога в інноваційній діяльності важливо, щоб він був не тільки її безпосереднім учасником, а й безпристрасним експертом на етапі її аналізу, що сприятиме реалізації його особистісного потенціалу, підвищенню загальної культури, актуалізації самооцінки і здійсненню самокорекції своєї діяльності.

У системі управління нововведеннями необхідно забезпечити всебічне і багатоаспектне вивчення інновацій (проекування, моніторинг, регулювання, корекцію), без чого неможливе компетентне визначення їх ефективності, доцільності наукового забезпечення та розповсюдження досвіду. Тому паралельно з інноваційним процесом має діяти ефективна система експертної роботи.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте особливості інноваційної діяльності педагога.
2. Яку роль відіграє педагогічний експеримент в інноваційній діяльності?
3. У чому полягає цінність передового і новаторського досвіду для педагога, який займається інноваційною діяльністю?
4. Чим обумовлені психологічні бар'єри в інноваційній діяльності педагога?
5. Охарактеризуйте на конкретних прикладах інноваційні стереотипи.
6. Що необхідно змінити для успішного подолання психологічних бар'єрів у професійній діяльності педагога?
7. Розкрийте значення управління інноваційними освітніми процесами на науковій основі.

4.2. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й само освіти, виховання й самовиховання. Це — психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, системи інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю по-вдпання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. На заваді цим нововведенням стають невідповідність нових типів навчально-виховних закладів вимогам батьків, які здебільшого орієнтуються на традиційні стандарти навчання і виховання.

Не менш гострими є проблеми адаптації нововведення до нових умов. Часто вони спричинені намаганнями пристосувати до конкретних умов педагогічні технології, елементи змісту навчання й виховання, які виявили свою ефективність в інших галузях, або концепції, розроблені в зовсім інших історичних умовах. Таке механічне перенесення призводить до втрати змісту і глибинної суті інновації, що нерідко має наслідком її дискредитацію, розчарування багатьох людей, породжує нову хвилю консерватизму.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності — особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю.

Інноваційна компетентність педагога — система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і

високоєфективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога. Йдеться про те, що під час навчання він має набути:

- розвинуту творчу уяву;
- стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності;
- уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти;
- спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає змогу активно включитися в інноваційну педагогічну діяльність.

Педагогу інноваційного спрямування під час навчально-виховного процесу необхідно вміти реалізовувати:

- педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);
- емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції);
- співробітництво (поступове перетворення вихованців на співтворців педагогічного процесу);
- діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості);
- особистісна позиція (творче самовираження, за якого педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, котра має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

У сучасних умовах інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам:

1. Принцип інтеграції освіти. Передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями.
2. Принцип диференціації та індивідуалізації освіти. Налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця.
3. Принцип демократизації освіти. Дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і вчителів, зацікавленості їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою.

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

Отже, у структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми.

Підготовлений до інноваційної професійної діяльності педагог має такі професійні й особистісні якості:

- усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи;
- осмислена, зріла педагогічна позиція;
- уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- здатність вибудувувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності;
- здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;
- уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, тобто забезпечити творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток;
- володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання, яке передбачає уміння на основі особистого досвіду і мотивів вихованців бути співтворцем мети їх діяльності, зацікавленим і компетентним консультантом і помічником у співвіднесенні мети з результатом, використанні доступних для дітей форм рефлексії та самооцінки;
- здатність бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців;
- уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців;
- здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Ці показники виявляють себе не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

На основі співвідношення і міри вияву цих показників виокремлюють інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий (продуктивний) рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій.

Інтуїтивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, яких за особливостями їх мислення і практичної діяльності зараховують до цього рівня сформованості готовності, ставляться до інноваційної проблематики як до

альтернативи традиційній практиці. Основою такого ставлення є емоційна, інтуїтивна налаштованість на сприйняття нового тому, що воно нове, а не глибокі теоретичні знання особливостей інноваційної ідеї чи аналіз педагогічної практики, яка на цій ідеї базується. Педагогічна рефлексія у них не сформована.

Репродуктивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Ця категорія педагогів добре обізнана з теоретичними засадами, змістом, конкретними методиками педагогів-, новаторів, нерідко застосовує елементи цих систем у власній педагогічній діяльності. Однак використання інновацій у їх педагогічній практиці є спорадичним (невпорядкованим), ситуативним. Окремі педагоги вважають, що новітні технології можуть бути застосовані лише їх авторами. Педагогічна рефлексія у них виражена недостатньо.

Пошуковий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, яких зараховують до цієї групи, намагаються працювати по-новому, втілюючи у власній діяльності відомі технології та методики навчально-виховної роботи. Вони охоче йдуть на експеримент, не приховують ні своїх успіхів, ні помилок, відкриті для публічного обговорення, осмислення педагогічних інновацій.

Творчий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових.

Своєчасне, об'єктивне з'ясування рівня сформованої готовності конкретного педагога до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей.

Структура готовності до інноваційної педагогічної діяльності

Структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихованні дітей.

У педагогічній практиці інноваційні старання педагога можуть бути обумовлені різними мотивами (підвищення ефективності навчально-виховного процесу; намагання привернути до себе увагу, здобути визнання та ін.), справжню суть яких з'ясувати буває нелегко, оскільки з часом вони можуть змінюватися. Знання мотивів інноваційної діяльності педагогів є важливим компонентом управління педагогічними

інноваціями.

Особистісну значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих педагогом цілей власної інноваційної діяльності, його дій щодо реалізації цих цілей, а також аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї професійної діяльності.

Мотиваційна готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень є важливою якістю вчителя, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості педагога.

Часто провідним мотивом інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес. Пізнавальні інтереси педагога, орієнтованого на застосування інноваційних освітніх технологій, концентруються навколо потреби у науковому розумінні різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти; на осмисленні власного досвіду, ступеня ефективності педагогічної діяльності, формування своєї позиції щодо змін у системі освіти; використанні нових знань у власній практичній діяльності.

Мотивація особистості педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Позитивну мотивацію педагога до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій багато хто з педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження.

Педагоги за своєю природою схильні до змін, хоч і не позбавлені консерватизму. Вони по-різному бачать нове і займають різні позиції стосовно педагогічних інновацій. За даними соціологічних досліджень, лише 8 % педагогів працюють як новатори, кожний п'ятий зорієнтований на традиційні способи діяльності, з недовірою ставиться до інновацій. До ідеї про необхідність інновацій багато вчителів приходять через невдоволеність власною професійною діяльністю у межах традиційного педагогічного процесу. Тільки випробувавши себе в різних моделях навчання й виховання, можна обрати адекватні особистісній і професійній спрямованості методи, прийоми, способи роботи.

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Рівень поінформованості педагога про інноваційні технології визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів розв'язання професійних проблем відповідно до бачення педагогом проблематики педагогічної інноватики, особистісних потреб та інтересів.

Уміння педагога засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють такі професійні уміння:

- гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість дитини і себе);
- проектувальні (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу);
- конструктивні (уміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання, форми роботи, відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учіння);
- організаційні (здатність організувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу);
- комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської майстерності, попереджувати і долати конфлікти, створювати комунікативну мережу занять).

Інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями. З огляду на це показниками сформованості когнітивного компонента готовності до неї є:

- методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);
- загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);
- уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні);
- позитивний педагогічний досвід.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Реалізується він в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці.

Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога:

- визнання цінності творчого мислення;
- розвиток чутливості дітей до стимулів оточення;
- вільне маніпулювання об'єктами та ідеями;
- уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу;
- уміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство;
- заохочення самоповаги;
- нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

Креативність педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувальної аого і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності. Схематично цей процес можна представити так: наслідування, копіювання —> творче наслідування —> наслідувальна творчість -> справжня творчість.

Педагогічна творчість реалізується на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні. Виявляється вона у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання завдань. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні. Суттю її є відкриття нового для себе і для інших, новаторство.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом з високим інноваційним потенціалом. Інтерес до новацій може співіснувати із спрямованістю не на розвиток вихованця, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння «модними» методиками. Це означає, що особистісна центрація педагога може спрямовуватися у різні сфери.

Особистісна центрація педагога — спрямованість, зацікавленість педагога інтересами учасників педагогічного процесу.

З огляду на внутрішню мотивацію та спрямованість виокремлюють такі види особистісної центрації педагога:

— бюрократична особистісна центрація педагога (на адміністрації навчального закладу);

— конформістська особистісна центрація педагога (на колегах);

— авторитетна особистісна центрація педагога (на батьках);

— егоцентрична особистісна центрація педагога (на особистих інтересах і переживаннях);

— методична особистісна центрація педагога (на засобах навчання та виховання);

— гуманістична особистісна центрація педагога (на інтересах дитини).

Лише гуманістична центрація є умовою того, що нововведення відповідатиме справжній меті навчання та виховання.

З'ясувавши особливості центрації, легше зрозуміти причини психологічних бар'єрів, що виникають у педагогів під час впровадження нововведення.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється через відкритість щодо педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Рефлексивне мислення розглядають як одну з важливих умов усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння (інтеріоризації) нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з Іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе. Отже, пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню педагогом нових інноваційних освітніх

технологій.

Процес рефлексії індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток. Джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне само-сприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Розвиток інноваційної поведінки педагога

На сучасному рівні розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. А це у свою чергу формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання «інноваційної людини». Для цього в освітній сфері має панувати дух творчості, постійного пошуку, які є живильним середовищем для нових ідей, шукань, досягнень. Сприйнятливість до нового, інноваційне мислення формуються в людини у ранньому віці. Значною мірою вони залежать від творчої атмосфери у сім'ї, зорієнтованої на інноваційність діяльності дитячого садка, школи і педагогів, які безпосередньо працюють з дитиною. За сприятливих умов цей потенціал суттєво впливає на її подальше життя.

Професійна зорієнтованість на інноваційну діяльність зосереджується під час навчання у вузі. Цей період, коли майбутній педагог особливо чутливий до складних проблем освіти, складних педагогічних ситуацій, вважають сенситивним (сприятливим) для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій. Як свідчить аналіз, для багатьох педагогів-практиків характерний низький рівень сформованості інноваційної поведінки, готовності до інноваційної діяльності, що значною мірою є породженням традиційного вузівського навчання.

Інноваційна поведінка педагога — сукупність зовнішніх виявів його особистості, в яких розкривається внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, особистісні особливості), спрямовані на зміну складових сучасної системи освіти.

Підготовка сучасного педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та мислительної діяльності. Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність. При підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності взаємодія викладача зі

студентами має відповідати таким принципам:

— неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів;

— особистісна зорієнтованість;

— професійно-практична спрямованість (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічної практики);

— альтернативність, свобода вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо);

— усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності);

— творче самовираження, співпраця та співтворчість. Розвитку пізнавальної та професійної діяльності,

творчого самовираження майбутніх педагогів сприяють спеціальні завдання, що спонукають до багатоваріантного розв'язання. Дуже важливу роль відіграє творча обстановка у процесі навчання, утвердження якої можливе за таких умов:

— відсутність внутрішніх перепон творчим виявам. Для налаштованості студентів до творчого пошуку необхідно допомогти їм у набутті впевненості у стосунках з однокурсниками, викладачами;

— організація активної роботи підсвідомості. Навіть коли проблема не перебуває у центрі уваги, підсвідомість людини може непомітно працювати над нею. Деякі ідеї можуть на мить виринути на поверхню, тому важливо своєчасно зафіксувати їх, щоб пізніше прояснити, впорядкувати і використати;

— утримування від оцінювання. Це сприяє розширенню потоку ідей, зосередженню над осмисленням проблеми;

— використання метафор і аналогій, відшукування нових асоціацій та зв'язків. Можливості творчого пошуку зростають за рахунок незвичайних зіставлень, порівнянь. Під час вузівського навчання робота з метафорами не тільки спонукає до образного мислення, а й стимулює спонтанне створення образів, цілеспрямоване їх осмислення;

— розвиток уяви, фантазії з відповідним контролюванням їх. Після творення обстановки внутрішньої свободи, періоду «дозрівання ідей» усі пропозиції обговорюються і критично переглядаються;

— розвиток сприйнятливості, підвищення чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної сенситивності (чутливості);

— допомога тим, хто навчається, знаходження сенсу у творчій діяльності.

Навчальний процес, який здійснюється за таких умов, передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, а найголовніше — особистісну включеність майбутніх педагогів у творчість.

Найефективнішими моделями навчання вважають організацію творчого пошуку на основі систематичного вирішення проблем, дискусії та дидактичної гри.

Найрельєфніше відтворюють ситуації творчого професійного пошуку дидактичні ігри. У їх структурі виділяють чотири етапи:

1. Орієнтація — представлення теми, що вивчається, характеристика імітації та ігрових правил, огляд загального ходу гри.

2. Підготовка до проведення — виклад сценарію, ігрових завдань, правил, ролей, процедур. Для проведення гри важливо детально опрацювати ігровий задум або

сценарій, у яких мають бути відображені сюжетна схема, загальний план гри. Складаються вони з таких розділів, як опис ігрової обстановки, атрибутів гри; розроблення репертуару ігрових дій; характеристика організації гри; створення методичних вказівок для учасників гри.

3. Проведення гри — організація і фіксація ігрових дій, коригування неточностей тощо.

4. Обговорення гри — описовий огляд-характеристика «подій» гри та їх сприйняття учасниками.

Реалізацію такої структурної схеми можна проілюструвати на прикладі ділової гри «Алгоритм впровадження інновацій у навчально-виховний процес дошкільного закладу», що має на меті формування алгоритму впровадження нововведення в навчально-виховний процес дошкільного закладу, а також набуття практики колективної діяльності у виробленні рішень.

1. Для визначення проблемних завдань студенти поділяються на 3—4 групи. Експерти оцінюють їхню роботу за критеріями результативності (правильність, час); оригінальності; співучасті та взаємодії (психологічний настрій, загальна обстановка в групі). Ведучий презентує хід гри за етапами.

2. Інтелектуальна і творча розминка (виконання творчих завдань: жеребкування команд за вибором кольорів, створення емблеми і формулювання педагогічного кредо команди відповідно до вибору кольору команди). Далі складають тезаурус (сукупність понять) проблеми, що розглядається (кожній команді пропонується визначити 10 ключових понять з відповідної проблеми). Ведучий аналізує й узагальнює отримані відповіді. Віднаходять 3 ключових слова, які відображають специфіку проблеми. Складність, яка виникає на цьому етапі гри, полягає у вмінні узагальнити проблему через ключові поняття.

3. Аукціон педагогічних проектів. Студентам дають завдання: «Якими проблемами, на ваш погляд, характеризується сучасна ситуація дошкільної освіти? Сформулюйте 6 актуальних проблем. Запропонуйте свій педагогічний проект вирішення конкретної проблеми».

Студенти працюють у групах, записуючи відповіді на дошці. Поряд із загальними актуальними проблемами вони виокремлюють конкретні питання, пов'язані, наприклад, з методикою організації навчального процесу: нові форми занять, способи колективної, групової та індивідуальної діяльності дітей, створення авторських програм, розвивального середовища тощо.

Усе позитивне, створене в процесі групової діяльності, на кожному етапі фіксується. Коли пропонується відразу кілька конструктивних проектів, що заслуговують на увагу, відбувається «аукціон рішень» («аукціон проектів»). Суть його полягає у поглибленому аналізі запропонованих проектів на загальному пленумі, в результаті чого кожний проект піддають аналітичній експертизі. Здійснюється це через механізм «продажу» розроблених проектів, де «грошима» є наслідки їх впровадження.

Завдяки цьому формується цілісне уявлення про процеси і явища, які можуть виникнути в результаті впровадження інновації. Проекти, які набрали найбільше негативних наслідків, вилучають із переліку.

«Аукціон проектів» забезпечує глибокий і детальний аналіз наслідків від початку впровадження інновації залежно від різних протиріч і конфліктів. Побудова цілісної концептуальної моделі розгортання подій та визначення ролі й позицій групи, включеної в інноваційний процес, дає змогу опрацювати різні варіанти наслідків. Тому

рішення приймають не методом проб і помилок, а відповідно до всебічної аналітичної експертизи.

Далі гравці розробляють алгоритм впровадження інновацій у навчально-виховний процес дошкільного закладу. Завдання учасників — визначити еталонну послідовність виконання педагогічних дій під час впровадження інновації. Мета досягається через організацію індивідуальної і групової роботи.

4. Рефлексія учасників («Які процеси відбувались у групі?», «Які ідеї забезпечували групову роботу?», «Як організаційно була упорядкована група?»). Експерти на основі особистих спостережень і розрахунків виголошують результати.

Найсуттєвішим моментом ділової гри має бути збереження її своєрідності як ігрової діяльності у межах навчальної, що створює можливості для максимального виявлення самостійності, ініціативи, активності і творчості.

Ділові ігри сприяють закріпленню теоретичних знань, формують управлінські вміння, розвивають творчий підхід до моделювання освітніх систем, підвищують ефективність інтелектуальної праці.

Ігрове моделювання розкриває простір для пошуку самостійного розв'язання професійного завдання, корекції цього процесу. Головними способами ігрового моделювання педагогічної діяльності є мікрорішення, реалізація педагогічних ситуацій, соціально-психологічний тренінг, психодрама, дидактичні спектаклі тощо. Ігрове моделювання охоплює й такі форми творчого пошуку, як мозковий штурм, дискусії, метод синекти-ки (об'єднання різнорідних елементів).

За ігрового моделювання відбувається перехід навчальної діяльності у навчально-творчу, оскільки створені умови сприяють використанню потенційних можливостей студентів, їх творчих здібностей. Ігрове моделювання дає змогу уникнути педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо у розвитку готовності до нововведень як складової інноваційної поведінки майбутніх педагогів.

Формуванню інноваційної поведінки педагога сприяє використання рефлексивно-інноваційних методів. Особливість їх полягає в принциповій інноваційній відкритості, творчому розумінні кожного педагогічного завдання. Рефлексивно-інноваційні методи допомагають актуалізувати, переосмислити попередній досвід, виявити нові відношення і проблеми навчально-виховного закладу майбутнього, налаштувати себе на зацікавлене конструктивне ставлення до новацій.

У реалізації інноваційної поведінки педагога важлива роль належить проблемно-рефлексивному полілогу. Цей метод забезпечує актуалізацію і розвиток творчих можливостей педагога до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, прийняття інноваційних рішень. Реалізація його охоплює такі етапи:

- відшукування і з'ясування педагогічних проблем (кожний учасник, не наслідуючи попереднього, струк-турує проблеми);
- висунення ідей, спрямованих на розв'язання конкретних проблем;
- колективне обговорення ідей.

Цінність такого полілогу полягає в розвитку усіх, а не лише найпідготовленіших у формулюванні й вирішенні проблем педагогів. «Заборона» на повторення ідей забезпечує максимальне осмислення альтернативних рішень.

Метод позиційної дискусії ефективний під час формування банку даних про різні педагогічні інновації, забезпечення процесу їх критичного аналізу. Механізм такої дискусії передбачає поділ групи на три частини.

Перша група розробляє та обґрунтовує проект майбутньої інновації. На цьому етапі

допустима критика рішень, що пропонуються. Наприкінці дискусії група представляє на загальне обговорення один із напрацьованих варіантів.

Друга група має з'ясувати всі альтернативні варіанти щодо запропонованого нововведення, спростувати твердження першої групи. Відхиливши пропозиції, вона розробляє своє рішення і також викладає програму дій.

Завдання третьої групи полягає в аналізі та пошуку конструктивного у запропонованих проектах, оскільки вона здійснює синтез і віднаходить компромісні шляхи вирішення проблеми. Далі групи міняються ролями і весь цикл повторюється знову.

Інноваційне навчання переконує у значущості таких напрямів розвитку професійних якостей педагога, як емоційність мислення, формування нового типу спілкування та комунікативних здібностей, розвиток здатності до внутрішнього діалогу як основи самопізнання, проблематизації спілкування, лабільності (змінності) його способів, зміни ролей.

При формуванні інноваційної поведінки педагога важливо враховувати такі принципи:

1. Принцип рефлексії педагога на власний психолого-педагогічний досвід. Для цього необхідно освоїти способи аналізу і варіювання умов, факторів, які їх супроводжують, і результатів локальних і масштабних педагогічних ситуацій з інших (насамперед, психологічних) позицій. Гнучкий підхід до педагогічного досвіду педагога, кваліфікований аналіз і вибірково-оцінне ставлення до раніше засвоєних методів у поєднанні із засвоєнням нових психологічних знань забезпечують продуктивний синтез психолого-педагогічних знань, новий рівень професійної компетентності.

Рефлексія розкривається у використанні аналізу педагогічної діяльності та її результатів, що охоплює оцінювання професійного рівня, прогнозування професійної успішності, організацію самопізнання та самодіагностики, підтримання стійкого оперативного зворотного зв'язку (від вихованців, колег, адміністрації).

2. Принцип формування орієнтувально-пошукової позиції педагога щодо будь-яких аспектів свого і «чужого» (запозиченого) педагогічного досвіду. Сформованість такої позиції забезпечує обґрунтований підхід до оцінювання можливостей і особливостей реалізації конкретних способів педагогічної взаємодії, визначення умов і меж їх застосування.

3. Принцип формування цілісного підходу до аналізу проблемних педагогічних ситуацій. Особливість таких ситуацій в освітньому процесі полягає у наявності великої кількості учасників зі своїми ролями, способами взаємодії та інтересами. Тому спроби розв'язати проблемну ситуацію, спираючись лише на локальні ознаки, можуть бути невдалими.

4. Принцип формування вміння розв'язувати завдання колегіально з іншими учасниками (вихованцями, колегами). Це забезпечує можливість зіставлення своїх поглядів з поглядами колег, батьків, пошуку оптимальних рішень не лише завдяки відстоюванню власних позицій, а й за допомогою аналізу інших пропозицій, спільного їх генерування.

Реалізація цих принципів забезпечує системність у підготовці педагога до інноваційної діяльності як у період вузівського навчання, так і на етапі післявузівської освіти та в процесі методичного удосконалення педагогічної майстерності.

Запитання. Завдання

1. У чому виявляється сутність готовності педагога до інноваційної діяльності?
2. Які складові утворюють інноваційну компетентність педагога?

3. Проаналізуйте рівні сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності.
4. Охарактеризуйте компоненти готовності педагога до інноваційної діяльності.
5. Наскільки доцільною, на ваш погляд, є діагностика готовності педагога до інноваційної діяльності?
6. Які методи розвитку інноваційної поведінки педагога ви вважаєте найефективнішими?
7. Запропонуйте шляхи формування індивідуального стилю діяльності педагога.

Додатки

Додаток 2

ПОЛОЖЕННЯ

про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності*

Це положення розроблене відповідно до чинного законодавства України, зокрема Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права», «Про науково-технічну інформацію», «Про наукову і науково-технічну експертизу», з метою упорядкування інноваційно-освітньої діяльності у системі освіти (далі — інноваційна освітня діяльність).

1. Загальні положення

1.1. Інноваційною освітньою діяльністю є розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій.

1.2. Освітніми інноваціями (далі — інновація) є вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності.

1.3. Інноваційна освітня діяльність здійснюється на всеукраїнському, регіональному рівнях та на рівні окремого навчального закладу. Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом (розробка, розповсюдження чи застосування інновації), а також масштабністю змін, що вноситимуться у систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації.

1.4. Інноваційна освітня діяльність всеукраїнського рівня може здійснюватись у системі освіти України. Вона передбачає апробацію інновацій та експериментальну перевірку продуктивності і можливості застосування у системі освіти:

— освітніх, дидактичних систем;

— державних стандартів освіти, базового компонента змісту дошкільної освіти, інваріантної складової змісту загальної середньої освіти, змісту професійно-технічної освіти, нормативної частини змісту вищої, післядипломної освіти.

1.5. Інноваційна освітня діяльність регіонального рівня може здійснюватись у системі освіти окремого регіону

Затверджено: Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 № 522 (26 грудня, 945/5167).

(Автономної Республіки Крим, області, міст Києва або Севастополя) і передбачає:

— апробацію інновацій, розроблених у ході експериментів регіонального рівня;

— експериментальну перевірку продуктивності і можливості застосування інновації (крім тих, що зазначені у п.1.4 цього Положення).

1.6. Інноваційна освітня діяльність на рівні окремого навчального закладу передбачає:

— застосування інновацій;

— експериментальну перевірку продуктивності і можливості застосування інновацій (крім тих, що зазначені у п.1.4 цього Положення) у вищих навчальних закладах, закладах післядипломної освіти.

1.7. Умовами здійснення інноваційної освітньої діяльності є:

— дотримання майнових і немайнових прав фізичних та юридичних осіб, які ведуть інноваційну освітню діяльність, учасників навчально-виховного процесу, збереження

життя і здоров'я;

— дотримання фізичними та юридичними особами, які ведуть інноваційну освітню діяльність, своїх майнових і немайнових зобов'язань, вимог державних стандартів освіти;

— керованість інноваційної освітньої діяльності;

— готовність керівників та працівників дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, органів управління освітою до інноваційної освітньої діяльності;

— економія ресурсів, потрібних для здобуття освіти, здійснення освітньої діяльності, управління освітою.

2. Розробка інновацій у системі освіти

2.1. Розробка інновацій у системі освіти передбачає їх опис і перевірку продуктивності та можливості застосування шляхом постановки формульованого експерименту.

2.2. Описом інновації є обґрунтування запропонованих ідей та підходів, чітке і повне розкриття їх змісту.

2.3. Формульованим експериментом у системі освіти (далі — експеримент) є науково поставлене, кероване перетворення освітньої практики в умовах, спеціально створених на основі нових ідей та підходів.

2.4. Відповідно до пунктів 1.3—1.6 цього Положення у системі освіти проводяться експерименти всеукраїнського, регіонального рівнів та експерименти в окремому навчальному закладі, закладі післядипломної освіти. 2.5. Інноваційна ініціатива.

2.5.1. З інноваційною ініціативою може виступити фізична або юридична особа (особи), що виявляє намір удосконалити або оновити освітню практику, експериментально перевірити продуктивність і можливість застосування нових ідей та підходів у системі освіти.

2.5.2. Інноваційна ініціатива може виявлятися шляхом:

— погодження питань проведення експерименту в окремому вищому навчальному закладі, закладі післядипломної освіти з його керівником, органами громадського самоврядування;

— складання заявки на проведення експерименту всеукраїнського або регіонального рівня та її подання до відповідного органу управління освітою.

Інноваційна ініціатива наукового працівника (працівників) або науково-дослідної установи (далі — наукової установи) Академії педагогічних наук України (далі — АПН України) може виявлятися шляхом складання заявки на проведення експерименту всеукраїнського рівня та її подання до Президії АПН України.

2.5.3. Заявка має містити:

— інформацію про її автора (авторів), за потреби — про наукового керівника експерименту (адреса, телефон, місце роботи, посада, кваліфікаційна категорія, педагогічне, вчене звання, науковий ступінь);

— формулювання теми дослідно-експериментальної роботи;

— визначення мети і завдань, гіпотези дослідно-експериментальної роботи;

— опис інновації;

— визначення термінів та етапів проведення експерименту;

— визначення бази проведення експерименту (перелік дошкільних закладів освіти, навчальних закладів);

— опис наявного і потрібного забезпечення експерименту (організаційного, науково-методичного, дидактичного, кадрового, матеріально-технічного, фінансового), його

кошторис;

— пропозиції щодо змісту і термінів здійснення контролю за ходом експерименту.

До заявки додаються:

— підтвердження згоди на проведення експерименту дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, а також органів управління освітою, засновників, яким вони безпосередньо підпорядковані (листи до органу управління освітою, що розглядає заявку, або до АПН України);

— експериментальні навчальні плани, програми, книги (їх рукописи), за якими здійснюватиметься навчально-виховний процес;

— інші експериментальні матеріали.

2.5.4. Форма заявки встановлюється органом управління освітою, до якого вона подається, або Президією АПН України.

2.5.5. Заявка на проведення експерименту всеукраїнського рівня подається до Міністерства освіти і науки України (далі — Міністерства освіти і науки).

До Міністерства освіти і науки подаються також експериментальні навчальні плани, програми виховання та навчання дітей у дошкільних закладах освіти, програми з предметів інваріантної складової змісту загальної середньої освіти, змісту професійно-технічної освіти, дисциплін нормативної частини вищої та післядипломної освіти, навчальні книги.

Заявка на проведення експерименту всеукраїнського рівня наукового працівника (працівників) або наукової установи АПН України може подаватися до Президії АПН України.

2.5.6. Заявка на проведення експерименту регіонального рівня подається до Міністерства освіти Автономної Республіки Крим (далі — Міносвіти Автономної Республіки Крим), відповідного управління освіти і науки обласної, Київської або Севастопольської міських державних адміністрацій.

2.5.7. Експертиза заявки на проведення експерименту всеукраїнського рівня, експериментальних матеріалів здійснюється відповідною комісією Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки (далі — Науково-методична рада).

Експертиза заявки на проведення експерименту всеукраїнського рівня наукового працівника (працівників) або наукової установи АПН України, що подається до її Президії, здійснюється АПН України.

2.5.8. Експертиза заявки на проведення експерименту регіонального рівня здійснюється експертною комісією, що утворюється органом управління освітою, до якого подається заявка.

2.5.9. Експертиза заявки, експериментальних матеріалів здійснюється у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки.

2.5.10. Експертиза заявки на проведення експерименту всеукраїнського рівня наукового працівника (працівників) або наукової установи АПН України, поданої до Президії, здійснюється у порядку, встановленому АПН України.

2.5.11. Термін розгляду заявки становить не більше трьох місяців від дати її надходження.

2.5.12. Згідно з висновками експертизи заявки її автор може:

— доопрацювати заявку та експериментальні матеріали, що додаються до неї;

— подати доопрацьовану заявку до відповідного органу управління освітою або до Президії АПН України для проведення її повторної експертизи.

2.5.13. Автор заявки може оскаржити висновки експертизи у Міністерстві освіти і науки. У цьому разі відповідний орган управління освітою створює експертну комісію у новому складі для повторного розгляду відхиленої заявки.

У разі повторного відхилення заявки її подальша експертиза не проводиться.

2.5.14. Термін повторного розгляду заявки становить не більше трьох місяців від дати її надходження.

2.5.15. Орган управління освітою може виявити інноваційну ініціативу шляхом складання галузевої або регіональної інноваційної програми.

2.5.16. Інноваційна програма визначає мету, завдання, об'єкти, зміст, етапи, учасників та прогнозовані результати інноваційної освітньої діяльності.

2.5.17. Орган управління освітою забезпечує обговорення інноваційної програми громадськістю та організовує її виконання.

2.6. Прийняття рішення про організацію та проведення експерименту.

2.6.1. Рішення про організацію та проведення експерименту всеукраїнського рівня приймає Міністерство освіти і науки.

2.6.2. Рішення про організацію та проведення експерименту регіонального рівня приймає Міносвіти Автономної Республіки Крим, відповідне управління освіти і науки обласної, Київської або Севастопольської міських державних адміністрацій.

2.6.3. Рішення про організацію та проведення експерименту всеукраїнського або регіонального рівня приймається на підставі висновків експертизи заявки.

Рішення про організацію та проведення експерименту всеукраїнського рівня може прийматися на підставі відповідного подання Президії АПН України. До подання додаються:

— програма дослідно-експериментальної роботи;

— кошторис експерименту;

— пропозиції щодо бази його проведення;

— підтвердження згоди на проведення експерименту дошкільних закладів освіти, навчальних закладів та органів управління освітою, засновників, яким вони безпосередньо підпорядковані;

— експериментальні навчальні плани, програми, книги (їх рукописи), за якими здійснюватиметься навчально-виховний процес, інші експериментальні матеріали;

— пропозиції щодо змісту і термінів здійснення контролю за ходом експерименту.

2.6.4. Після отримання висновку експертної комісії про доцільність проведення експерименту автор заявки подає програму дослідно-експериментальної роботи на затвердження до відповідного органу управління освітою або до Президії АПН України.

2.6.5. Після отримання висновку експертної комісії про доцільність проведення експерименту або відповідного подання Президії АПН України орган управління освітою:

а) спільно з автором заявки або АПН України визначає:

— базу проведення експерименту (за погодженням із дошкільними закладами освіти, навчальними закладами, де передбачається провести експеримент);

— характер і межі змін у їх діяльності, навчально-виховному процесі;

— терміни проведення експерименту;

— кошторис експерименту;

— осіб, відповідальних за проведення експерименту і його результати, їх повноваження щодо контролю за ходом дослідно-експериментальної роботи;

б) виділяє потрібні для проведення експерименту кошти, за потреби спільно з автором

заявки залучає юридичних та фізичних осіб, що здійснюватимуть фінансове, матеріально-технічне, інформаційне забезпечення експерименту;

в) за потреби погоджує питання фінансування, матеріально-технічного забезпечення експерименту з іншими органами державної виконавчої влади, відповідними місцевими органами управління освітою, засновниками дошкільних закладів освіти, навчальних закладів;

г) за потреби укладає угоди з:

— автором заявки, науковим керівником експерименту, виконавцями дослідно-експериментальної роботи;

— юридичними та фізичними особами, що забезпечуватимуть експеримент.

2.6.6. На підставі висновків експертизи заявки, домовленостей та укладених угод або подання Президії АПН України відповідний орган управління освітою видає наказ про організацію та проведення експерименту всеукраїнського або регіонального рівня (за потреби — спільний з іншими органами державної виконавчої влади). Цим наказом дається дозвіл на проведення експерименту, затверджуються програма дослідно-експериментальної роботи і кошторис експерименту, надається статус експериментальних дошкільним закладам освіти й навчальним закладам, а також установлюються:

— база проведення експерименту;

— юридичні та фізичні особи, що забезпечуватимуть експеримент;

— обсяги та джерела фінансування експерименту;

— особи, відповідальні за проведення і результати експерименту, їх повноваження щодо контролю за ходом дослідно-експериментальної роботи;

— порядок звітування про хід і результати дослідно-експериментальної роботи.

До наказу додаються:

— програма дослідно-експериментальної роботи і кошторис експерименту;

— перелік дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, яким надається статус експериментальних;

— форма звіту про хід і результати експерименту.

2.6.7. Дошкільним закладам освіти, навчальним закладам, на базі яких проводитиметься експеримент, надається статус експериментальних відповідного рівня.

2.6.8. Статус експериментального не змінює підпорядкування, тип, рівень акредитації, форму власності дошкільного закладу освіти, навчального закладу.

2.6.9. На період проведення експерименту відповідний орган управління освітою надає автору заявки, експериментальним дошкільним закладам освіти, навчальним закладам, а також органам управління освітою, засновникам, яким вони безпосередньо підпорядковані, право вносити передбачені програмою дослідно-експериментальної роботи зміни у:

— зміст освіти;

— методи, форми організації навчання та виховання;

— організацію навчально-виховного процесу, режим роботи дошкільних закладів освіти, навчальних закладів;

— систему управління дошкільним закладом освіти, навчальним закладом;

— штатний розпис (право вводити додаткові штатні одиниці);

— форми комплектування, підготовки та перепідготовки кадрів, оплати їх праці (право встановлювати доплати до посадових окладів і ставок працівникам, які виконують

експериментальну роботу).

За потреби відповідні рішення погоджуються з органами управління освітою, засновниками, яким безпосередньо підпорядковані експериментальні дошкільні заклади освіти, навчальні заклади.

2.6.10. Рішення про організацію та проведення експерименту в окремому вищому навчальному закладі, закладі післядипломної освіти приймає його керівник або органи громадського самоврядування.

2.7. Проведення експерименту.

2.7.1. Експеримент всеукраїнського або регіонального рівня проводиться за наказом органу управління освітою відповідно до затвердженої цим наказом програми дослідно-експериментальної роботи.

2.7.2. Експеримент в окремому вищому навчальному закладі, закладі післядипломної освіти проводиться за рішенням його керівника або органів громадського самоврядування відповідно до чинного законодавства.

2.7.3. Поточний контроль за ходом експерименту всеукраїнського або регіонального рівня в межах своїх повноважень здійснюють керівники експериментальних дошкільних закладів освіти, навчальних закладів та органи управління освітою, засновники, яким вони безпосередньо підпорядковані.

2.7.4. Загальний контроль за ходом експерименту всеукраїнського або регіонального рівня здійснює орган управління освітою, що видав наказ про його проведення.

Загальний контроль за ходом експерименту, що проводиться за наказом, виданим на підставі відповідного подання Президії АПН України, здійснюється Міністерством освіти і науки спільно з АПН України.

Орган управління освітою, Президія АПН України:

— заслуховує звіти автора заявки та наукового керівника експерименту про хід і результати дослідно-експериментальної роботи;

— проводить експертизу результатів експерименту, розроблених за його підсумками інновацій.

2.8. Прийняття рішень про розширення бази, внесення змін до програми дослідно-експериментальної роботи, припинення, завершення експерименту.

2.8.1. Рішення про розширення бази, внесення змін до програми дослідно-експериментальної роботи, припинення, завершення експерименту всеукраїнського або регіонального рівня приймає орган управління освітою, що видав наказ про його організацію та проведення.

2.8.2. Рішення про розширення бази експерименту може прийматися у разі, якщо отримані результати дослідно-експериментальної роботи потребують додаткової перевірки.

2.8.3. Рішення про внесення змін до програми дослідно-експериментальної роботи, припинення експерименту можуть прийматися у разі:

— невиконання наказу про організацію та проведення експерименту, програми дослідно-експериментальної роботи;

— отримання негативних результатів експерименту;

— недотримання виконавцями дослідно-експериментальної роботи визначених цим Положенням умов здійснення інноваційної освітньої діяльності.

2.8.4. Ініціювати розширення бази експерименту всеукраїнського або регіонального рівня може автор заявки (за потреби — спільно з науковим керівником експерименту).

2.8.5. Ініціювати внесення змін до програми дослідно-експериментальної роботи,

припинення експерименту можуть:

- орган управління освітою, що видав наказ про організацію та проведення експерименту всеукраїнського або регіонального рівня;
- АПН України (щодо експерименту, що проводиться за наказом, виданим на підставі відповідного подання Президії АПН України);
- орган управління освітою, засновники, яким безпосередньо підпорядкований експериментальний дошкільний заклад освіти, навчальний заклад;
- юридичні та фізичні особи, які ведуть дослідно-експериментальну роботу, забезпечують експеримент;
- учасники навчально-виховного процесу в дошкільних закладах освіти, навчальних закладах, де проводиться експеримент.

2.8.6. З обґрунтованими пропозиціями щодо розширення бази, внесення змін до програми дослідно-експериментальної роботи, припинення експерименту юридичні та фізичні особи можуть звертатися до:

- органу управління освітою, що видав наказ про організацію та проведення експерименту всеукраїнського або регіонального рівня;
- Президії АПН України (щодо експерименту, що проводиться за наказом, виданим на підставі її подання);
- органів управління освітою, засновників, яким безпосередньо підпорядковані експериментальні дошкільні заклади освіти, навчальні заклади;
- керівника, органів громадського самоврядування дошкільного закладу освіти, навчального закладу, де проводиться експеримент.

2.8.7. Відповідний орган управління освітою, Президія АПН України, засновники, керівник дошкільного закладу освіти, навчального закладу у двомісячний термін розглядають цю ініціативу, за потреби проводять експертизу ходу і результатів дослідно-експериментальної роботи.

2.8.8. Рішення про внесення змін до програми дослідно-експериментальної роботи, розширення бази, припинення, завершення експерименту приймаються на підставі висновків експертизи його ходу і результатів.

2.8.9. Експертиза ходу і результатів експерименту всеукраїнського або регіонального рівня здійснюється експертною комісією, що розглядала заявку на проведення цього експерименту, у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки.

Експертиза ходу і результатів експерименту всеукраїнського рівня, що проводиться за наказом, виданим на підставі відповідного подання Президії АПН України, здійснюється АПН України в установленому нею порядку.

2.8.10. Експертиза підсумків експерименту всеукраїнського або регіонального рівнів проводиться протягом трьох місяців після його завершення.

2.8.11. Для проведення експертизи ходу і результатів експерименту всеукраїнського або регіонального рівня, його підсумків, інновації автор заявки (за потреби — спільно з науковим керівником експерименту) складає і подає до відповідного органу управління освітою звіт про хід і результати дослідно-експериментальної роботи.

Звіт про хід і результати дослідно-експериментальної роботи, що проводиться за наказом, виданим на підставі відповідного подання Президії АПН України, подається до АПН України.

2.8.12. Порядок звітування про хід і результати дослідно-експериментальної роботи встановлюється органом управління освітою, що видав наказ про організацію та проведення експерименту.

Порядок звітування про хід і результати дослідно-експериментальної роботи, що проводилася за наказом, виданим на підставі відповідного подання Президії АПН України, встановлюється АПН України.

2.8.13. Експертиза інновації, розробленої в ході експерименту в окремому вищому навчальному закладі, закладі післядипломної освіти, здійснюється відповідною комісією Науково-методичної ради протягом трьох місяців від дати її надходження до Міністерства освіти і науки в установленому ним порядку.

2.8.14. Автор заявки, інновації може оскаржити висновки експертизи ходу і результатів експерименту всеукраїнського або регіонального рівня, інновації у Міністерстві освіти і науки. У цьому разі відповідний орган управління освітою створює експертну комісію у новому складі для повторного розгляду ходу і результатів дослідно-експериментальної роботи, інновації. Її висновки є остаточними та оскарженню не підлягають.

2.8.15. Повторна експертиза ходу і результатів експерименту, інновації здійснюється у тримісячний термін від дати надходження відповідної скарги.

2.8.16. На підставі висновків експертизи ходу і результатів дослідно-експериментальної роботи, інновації або подання Президії АПН України відповідний орган управління освітою протягом місяця видає наказ про розширення бази, припинення, завершення експерименту всеукраїнського, регіонального рівнів. Цим наказом:

— обґрунтовується рішення про розширення бази, припинення або завершення експерименту;

— надається статус експериментальних дошкільним закладам освіти, навчальним закладам, що залучаються до проведення експерименту;

— знімається статус експериментальних із дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, де проводився експеримент;

— оцінюється робота учасників експерименту.

2.8.17. Авторам заявок, науковим керівникам експериментів, педагогічним, науково-педагогічним, науковим, керівним працівникам системи освіти, які розробляють (розробили) інновації, може надаватися творча відпустка тривалістю до 3 місяців. Творча відпустка надається для складання звіту про результати дослідно-експериментальної роботи, написання монографічного дослідження, наукових праць, підручників, посібників, інших матеріалів.

2.8.18. Після завершення (припинення) експерименту відносини між його учасниками, у тому числі майнові, регулюються чинним законодавством та угодами, які вони уклали.

2.8.19. Право на інновації виникає, здійснюється, передається та охороняється відповідно до чинного законодавства.

3. Розповсюдження та застосування інновацій у системі освіти

3.1. Розповсюдженням інновацій у системі освіти є забезпечення доступу до них освітян шляхом:

— зберігання інформації про інновації;

— поширення інформації про інновації;

— підготовки освітян до застосування інновацій.

3.2. Інновації розповсюджуються у системі освіти за рішенням Міністерства освіти і науки.

3.3. Рішення про розповсюдження інновацій у системі освіти приймається за

підсумками їх апробації.

3.4. Апробацією інновацій (далі — апробація) є масова перевірка доцільності їх застосування у системі освіти.

Апробація здійснюється шляхом вибіркового та керованого розповсюдження і застосування інновацій освітянами.

3.5. Апробації підлягають інновації, розроблені як у системі освіти України, так і в інших галузях народного господарства або за кордоном.

3.6. Апробація проводиться на всеукраїнському та регіональному рівнях.

3.7. Прийняття рішення про апробацію.

3.7.1. Рішення про апробацію всеукраїнського рівня приймає Міністерство освіти і науки на підставі:

— висновків експертизи інновації;

— подання Президії АПН України про апробацію інновації, розробленої в ході експерименту, що проводився АПН України, а також інновації, розробленої в іншій галузі народного господарства України або за кордоном;

— подання Міносвіти Автономної Республіки Крим, відповідного управління освіти і науки обласної, Київської або Севастопольської міських державних адміністрацій про апробацію інновації, розробленої в ході експерименту регіонального рівня.

3.7.2. Рішення про апробацію регіонального рівня приймає Міносвіти Автономної Республіки Крим або управління освіти і науки обласної, Київської чи Севастопольської міських державних адміністрацій на підставі висновків експертизи інновації.

3.7.3. Після прийняття рішення про апробацію відповідний орган управління освітою:

— визначає її базу, обсяги фінансування;

— виділяє або залучає потрібні для організації та проведення апробації кошти;

— організовує виробництво потрібних для проведення апробації матеріалів;

— організовує підготовку освітян до проведення апробації;

— визначає осіб, відповідальних за проведення і результати апробації, їх повноваження щодо контролю за її ходом.

3.7.4. На підставі прийнятого рішення за наявності потрібних для апробації матеріалів і коштів відповідний орган управління освітою:

— за потреби укладає з автором інновації угоду, що регулюватиме відносини сторін з апробації;

— спільно з автором інновації готує рекомендації щодо організації та проведення апробації, узагальнення її підсумків;

— видає наказ про апробацію. Цим наказом:

— установлюється база і терміни проведення апробації;

— за потреби затверджується індивідуальний штатний розпис дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, де проводитиметься апробація;

— затверджується кошторис апробації;

— визначаються особи, відповідальні за проведення та результати апробації, їх повноваження щодо контролю за її ходом;

— установлюється порядок звітування про хід і результати апробації.

До наказу додаються:

— перелік дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, де проводитиметься апробація;

— кошторис апробації (за потребою);

— рекомендації щодо організації та проведення апробації;

— форма звіту про хід і результати апробації.

3.8. Проведення апробації.

3.8.1. Апробація проводиться за наказом відповідного органу управління освітою згідно з рекомендаціями щодо її організації та проведення.

3.8.2. Поточний контроль за ходом апробації здійснюють:

— керівники дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, де проводиться апробація;

— органи управління освітою, засновники, яким вони безпосередньо підпорядковані.

3.8.3. Загальний контроль за ходом апробації здійснює орган управління освітою, що видав наказ про її проведення.

3.9. Прийняття рішень про розширення бази, припинення апробації.

3.9.1. Рішення про розширення бази, припинення апробації приймаються органом управління освітою, що видав наказ про її проведення.

3.9.2. Рішення про розширення бази апробації може прийматися, якщо отримані результати апробації потребують додаткової перевірки.

3.9.3. Рішення про припинення апробації може прийматися у разі:

— невиконання наказу про апробацію;

— отримання незадовільних результатів апробації;

— недотримання учасниками апробації визначених цим Положенням умов здійснення інноваційної освітньої діяльності.

3.9.4. Ініціювати розширення бази, припинення апробації можуть:

— автор інновації;

— орган управління освітою, що видав наказ про апробацію;

— юридичні та фізичні особи, які проводять апробацію, здійснюють її забезпечення;

— учасники навчально-виховного процесу, керівники та працівники дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, де проводиться апробація.

3.9.5. З обґрунтованими пропозиціями щодо розширення бази, припинення апробації юридичні та фізичні особи можуть звертатися до:

— керівників дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, де проводиться апробація;

— органів управління освітою, засновників, яким вони безпосередньо підпорядковані;

— органу управління освітою, що видав наказ про апробацію.

3.9.6. Орган управління освітою, що видав наказ про апробацію, у двомісячний термін розглядає ініціативу з розширення бази або припинення апробації, за потреби здійснює узагальнення її поточних результатів.

3.9.7. Рішення про розширення бази, припинення апробації приймаються на підставі узагальнення її поточних результатів.

3.9.8. Узагальнення поточних результатів апробації здійснюється органом управління освітою, що видав наказ про її проведення.

3.9.9. Узагальнення поточних результатів апробації здійснюється згідно з рекомендаціями про організацію та проведення.

3.9.10. Узагальнення поточних результатів апробації всеукраїнського рівня здійснюється на підставі звітів про її хід і результати, що складаються Міносвіти Автономної Республіки Крим, управліннями освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій.

3.9.11. Узагальнення поточних результатів апробації регіонального рівня здійснюється на підставі звітів про її хід і результати, що складаються:

— керівниками дошкільних закладів освіти, навчальних закладів, де проводиться апробація;

— органами управління освітою, засновниками, яким безпосередньо підпорядковані навчальні заклади.

3.9.12. Звіти про хід і результати апробації подаються до органу управління освітою, що видав наказ про її проведення.

3.9.13. Порядок звітування про хід і результати апробації встановлюється органом управління освітою, що видав наказ про її проведення.

3.9.14. На підставі узагальнення поточних результатів апробації відповідний орган управління освітою протягом місяця готує наказ про розширення бази або припинення апробації.

Цим наказом:

— обґрунтовується рішення про розширення бази або припинення апробації;

— оцінюється робота учасників апробації;

— за потреби встановлюється можливість і доцільність застосування інновації освітянами.

3.10. Прийняття рішення про масове розповсюдження інновації у системі освіти.

3.10.1. Рішення про масове розповсюдження інновації у системі освіти приймає Міністерство освіти і науки.

3.10.2. Рішення про масове розповсюдження інновації у системі освіти приймається на підставі висновків експертизи результатів її апробації.

3.10.3. Орган управління освітою, що видав наказ про апробацію, у тримісячний термін після її завершення узагальнює результати апробації і подає матеріали на експертизу.

Міносвіти Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій подають матеріали з узагальнення результатів апробації до Міністерства освіти і науки.

3.10.4. Експертиза результатів апробації здійснюється протягом трьох місяців відповідною комісією Науково-методичної ради.

3.10.5. Експертиза результатів апробації здійснюється у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки.

3.10.6. За підсумками експертизи результатів апробації автору інновації може надаватися право:

— доопрацювати інновацію;

— подати доопрацьовану інновацію до Міністерства освіти і науки для проведення її повторної експертизи.

3.10.7. Автор інновації може оскаржити висновки експертизи результатів апробації у Міністерстві освіти і науки. У такому випадку Міністерство освіти і науки створює експертну комісію у новому складі для повторного розгляду результатів апробації.

Висновки повторної експертизи результатів апробації оскарженню не підлягають.

3.10.8. Повторна експертиза результатів апробації здійснюється у тримісячний термін від дати надходження відповідної скарги.

3.11. Зберігання інформації про інновації та їх застосування у системі освіти.

3.11.1. Інформація про інновації, їх розробку (експерименти) та апробацію зберігається органами управління освітою у спеціальних банках освітньої інформації на різних носіях.

3.11.2. Інновації застосовуються освітянами згідно з рекомендаціями Міністерства

освіти і науки.

3.11.3. Відносини з розповсюдження інновацій у системі освіти регулюються чинним законодавством та угодами, які укладають автори інновацій з юридичними і фізичними особами.

4. Фінансування інноваційної освітньої діяльності

4.1. Фінансування інноваційної освітньої діяльності здійснюється органами управління освітою, іншими юридичними та фізичними особами.

4.2. Фінансування інноваційної освітньої діяльності може здійснюватися за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів, спеціальних коштів, а також інших джерел, не заборонених чинним законодавством.

Література

Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. — Новосибирск, 1986.

Ангеловски К. Учителя и инновации. — М., 1991.

Антология гуманной педагогики: Селестен Френе. — М., 1997.

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К., 1998.

Библер В. С. Мышление как творчество. — М., 1977.

Библер В. С. Школа диалога культур // Сов. педагогика. — 1988. — № 4,11.

Бим-Бад Б. М. Педагогическийетечения в начале двадцатого века. — М., 1994.

Богат В. Л. О системном подходе на занятиях по ТРИЗ // Дошкольное воспитание. — 1996. — № 11.

Богуславский М. В. Образ школьї Петера Петерсена // Учительская газета. — 1992. — № 26—27.

Бондарєва К. І., Козлова О. Г. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник. — Суми, 2001.

Бургин М. С. Инновации и новизна в педагогике // Сов. педагогика. — 1989. — № 12.

Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. — 2001. — № 2.

Воспитание чувств у детей по методу Марии Монтессори: Дидактический материал" / Сост. и ред. З. Н. Борисова, Р. А. Семерникова. — К., 1995.

Вульфсон Б. Л. Выдающийся французский педагог-гуманист: К 100-летию со дня рождения С. Френе // Педагогика. — 1996. — № 3.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6-ти т. — М., 1982. — Т. 2.

Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания. — М., 1994.

Грюнелиус З. Вальдорфский детский сад: Воспитание детей младше-го возраста / Пер. с нем. — М., 1992.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

Двадцать принципов школьї «Бонкелар» // Учительская газета. — 1992. — № 26—27.

Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. — М., 1986. — С. 419—427.

Декроли О. Школа и воспитание // Новые пути зарубежной педагогц-ки / Под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Иорданского. — М., 1927. — С. 112—131.

Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность. — М., 1992.

Дичківська І. Розвивальна роль дидактичного матеріалу в педагогічній системі М.

- Монтессори // Дошкільне виховання. — 1998. — № 4.
- Дичковская И. Н., Пониманская Т. И. Воспитание для жизни: образо-вательная система М. Монтессори. — М., 1996.
- Доман Г. Гармоничное развитие ребенка (Как развить умственные и физические способности ребенка) / Пер. с англ. — М., 1996.
- Доман Г. Дошкольное обучение ребенка (Как дать ребенку энциклопедические знания. Как обучить ребенка математике. Как научить ребенка читать) / Пер. с англ. — М., 1995.
- Єфименко М. За принципом «Не зашкодь!»//Дошкільне виховання. — 1999. — № 7.
- Єфименко М. Хлопці — козаки, а дівчатка — квіточки... Статева культура у фізичному вихованні дошкільнят // Дошкільне виховання. — 2000. — № 9.
- Жерносек І. Педагогічний досвід: головні ознаки і критерії // Рідна школа. — 1999. — № 9.
- Зайцев Н. А. Письмо. Чтение. Счет. — СПб., 1997.
- Зайцев Н. А. Сенсация? Трудно поверить? // Педагогический вестник. — 1994. — № 1.
- Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М., 1990.
- Зязюн І. А. Освітні технології вимірах педагогічної рефлексії // Світло. — 1996. — № 1.
- Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. — Харьков, 1997.
- Ионова О. М. Зміст вальдорфської освіти — засіб розвитку особистості учня // Рідна школа. — 1999. — № 7—8.
- Ионова О. М. Організація навчально-виховного процесу за вальдорфською методикою // Джерело педагогічної майстерності. — 1996. — №15.
- Йена-план П. Петерсена // Новые пути зарубежной педагогики / Под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Иорданского. — М., 1927.
- Карлгрен Ф. Воспитание к свободе: Педагогика Рудольфа Штейнера / Пер. с нем. — М., 1992.
- Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.
- Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. — М., 1989.
- Корнетов Г. Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективу. — М., 1993.
- Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. — М., 1970.
- Кунц Г, О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. — М., 1981.
- Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989.
- Лаврентьева Г. П. Вальдорфський дитячий садок//Дошкільне виховання. — 1998. — № 6.
- Макрідіна Л. О. Використання сучасних технологій у педагогічній діяльності: ТРВЗ-педагогіка // Початкова школа. — 1995. — № 7.
- Меерович М. И., Глазунова М. А., Шрагина Л. И. ТРИЗ — педагогика и учитель будущего // Постметодика. — 2000. — № 5.
- Меерович М. И., Шрагина Л. И. Педагогика творчества: возможности ТРИЗ как образовательной технологии // Школьные технологии. — 1997. — № 1.
- Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. — М., 1993.

- Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. — М., 1993.
- Морозов Е. П., Пидкасистый П. И. Подготовка учителей к инновационной деятельности // Сов. педагогика. — 1991. — № 10.
- Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. — 1997. — № 3.
- Освітні технології / За заг. ред. О. М. Пехоти. — К., 2001. — С. 91—108.
- Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації: міфи та реалії // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2002. — № 3.
- Підласий І. П., Підласий А. І. Педагогічні інновації // Рідна школа. — 1998. — № 12.
- Підласий І. П., Трипольська С. А. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. — 1998. — № 1.
- Полонений В. Н. Методи анализа и прогноза развития педагогической науки // Педагогика. — 1995. — № 5.
- Поляк Г. Б. Новая школа на Западе. Педагогическая система О. Дек-роли. — М., 1928.
- Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики. — М., 1993.
- Помелов В. Б. Петер Петерсен и его «Йена-план» // Педагогика. — 1997. — № 3.
- Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки. — К., 1998.
- Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. — Харків, 2001.
- Поташник М. М. Управление качеством образования. — М., 2001.
- Пригожий А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. — М., 1989.
- Роджерс З., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникации в организациях. — М., 1980.
- Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К., 1997.
- Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М., 1998.
- Сиротенко Г. О. Педагогіка Френе (техніка Френе) // Постметодика. — 1996. — № 4.
- Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя. — К., 1994.
- Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю). — М., 1986.
- Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1997.
- Сухомлинська О. В. С. Френе і В. Сухомлинський: спільне й відмінне у вихованні // Шлях освіти. — 1996. — № 2.
- Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят: Авторський стиль роботи. Методичні рекомендації / Авт.-укл. М. М. Єфименко. — К., 1995.
- Уявлення про інтелект дитини варто змінити: Методика Зайцева // Освіта. — 1994. — № 78—79.
- Фреденталь-Люттер С, Вот К. Йена-план // Учительская газета. — 1992. — № 26—27.
- Френе С. Избранные педагогические сочинения. — М., 1990.
- Фурман А. В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 1.
- Хомерики О. Г, Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс. — М., 1994.
- Чернихович Є. М. Вінні-Пух міркує вголос: Скринька казкових завдань. — К., 1998.
- Шрагина Л. И. Логика воображения: Учебное пособие. — М., 2001.
- Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Пер. с нем. — М.,

1993.

Зльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. — М., 1991.

Короткий термінологічний словник

Авторитарне {лат. *autoritas* — влада, вплив) виховання — педагогічна концепція, яка передбачає підкорення вихованця волі вихователя. Придушуючи ініціативу і самостійність, А. в. перешкоджає розвитку індивідуальності дитячої особистості, призводить до її нівелювання, виникнення конфронтації між педагогом і дітьми.

Авторська школа — експериментальний навчально-виховний заклад, діяльність якого базується на розробленій автором чи авторським колективом педагогічній концепції. Термін запроваджено наприкінці 80-х років ХХ ст., однак у світовій педагогіці авторськими за суттю були навчальні заклади Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, школи М. Монтес-сорі, Р. Штейнера, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Авторські навчальні програми — складова частина програмно-методичного забезпечення освітнього процесу навчально-виховного закладу (школи, дитячого садка тощо). Для них характерні оригінальні концепції та зміст. Запровадженню А. н. п. передують експертиза, апробація, сертифікація тощо.

Авторські освітні технології — розроблені педагогами-практиками технології, в яких у різних варіантах поєднано адекватні змісту і цілям різнорівневого і різнопрофільного навчання структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові технології.

Аксіологічний (грец. *axios* — цінний і *logos* — слово, вчення) аналіз — членування загального процесу на окремі самооцінні дії (кроки).

Алгоритмізація процесу навчання — один із напрямів педагогічних досліджень, який акцентує на використанні тими, хто навчається, і тими, хто навчає, структурованих алгоритмів (лат. *algorithmus* — сукупність дій для розв'язання задачі) розв'язання завдань.

Альтернативні (франц. *alternative*, від лат. *alter* — один із двох) школи — «вільні школи», які виникли наприкінці 60-х років ХХ ст. у країнах Західної Європи і США як протиставлення авторитарним рухам. Вони забезпечують альтернативну за змістом, формами і методами роботи з учнями освіти. Існують як «відкриті школи» (без поділу на традиційні класи), «школи без стін» (орієнтація на широке використання місцевої громади), «магнітні школи» (навчальні центри для поглибленого вивчення конкретної галузі знань) та ін.

Антиінноваційні {грец. *anti* — проти і англ. *innovate* — запроваджувати нововведення) бар'єри — зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають здійсненню інноваційної діяльності.

Антрополого-гуманістичний {грец. *anthropos* — людина і *logos* — слово, вчення; лат. *humanus* — людський, людяний) принцип у педагогіці — організація навчально-виховного процесу відповідно до законів розвитку дитячого організму і становлення особистості.

Базова освіта — суспільно необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, який передбачає всебічний розвиток і ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування загальнокультурної основи її освіти, громадянського та професійного становлення.

Варіативний (лат. *variatio* — відмінність) компонент в освіті — навчальні програми, що обираються в межах освітньої програми навчально-виховного закладу.

Взаємодія педагога і вихованців у педагогічному процесі — взаємний вплив дорослого і дітей, у процесі якого здійснюється їхній взаєморозвиток. Каналами взаємодії у педагогічному процесі є діяльність і взаємини вихователя й вихованців. Модель педагогічної взаємодії визначає характер педагогічної системи.

Виховна система — умовно об'єднаний комплекс виховних цілей, людей, що реалізують їх у процесі цілеспрямованої діяльності, відносин між її учасниками, освоєного середовища й управлінської діяльності із забезпечення життєздатності цієї системи.

Виховні цілі — цілі, що відповідають формуванню соціальних і особистісних якостей, а також ціннісно-сміслових ставлень людини до навколишнього світу і самої себе.

Відкрите навчання — спосіб організації навчальної роботи в школах (здебільшого початкових), який передбачає відмову від класно-урочної системи і оцінювання успішності на основі заданих норм, гнучку, відкриту організацію навчального простору, змінний склад навчальних груп, вільний вибір учнем видів і способів навчальної роботи. В. н. сприяє формуванню позитивної мотивації дітей, емоційно насиченої атмосфери взаємин учителів і учнів. Таке навчання було поширене на початку 60-х років XX ст. у Великій Британії, а в 70-ті роки і в інших країнах.

Всотуючий розум — здатність дитини вчитися, прагнення до навчання, реалізація яких забезпечується сприятливим навколишнім середовищем. Термін запровадила М. Монтесорі.

Гендерний {англ. *gender*, від грец. *genos* — рід) підхід — сукупність уявлень, які передбачають визначення відмінностей у поведінці та сприйнятті жінок і чоловіків не так за їх фізичними особливостями, як за вихованням і поширеними в кожній культурі уявленнями про суть жіночого та чоловічого.

Глобалізація {франц. *global* — взятий у цілому) освіти — одна з фундаментальних тенденцій розвитку освіти. Відображає формування єдиного соціального, інформаційного й освітнього простору в масштабах усієї планети, зокрема через діяльність засобів масової інформації, канали Інтернет.

Глобальна освіта — зміст і технології освіти, орієнтовані на тенденції глобалізації у всіх галузях суспільного життя. її компонентами є екологічна освіта і виховання, розвиток толерантності й полікультурності у сфері суспільствознавчої освіти, підвищення інформаційної насиченості освіти.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності — особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Градація {лат. *gradatio* — поступовість, посилення, від *gradus* — ступінь) новизни — показник якісної відмінності одного об'єкта від іншого. Виокремлюють такі градації: побудова нового в іншому вигляді, тобто формальна новизна; повторення відомого з несуттєвими змінами; уточнення, конкретизація вже відомого; доповнення вже відомого суттєвими елементами; створення якісно нового об'єкта.

Групи одного столика — групи дітей у педагогічній системі П. Петерсена, створені на основі взаємних симпатій, спільних інтересів, діяльності, яка вимагає колективних зусиль мікрогруп.

Гуманізація (лат. *humanus* — людський, людяний) педагогічного процесу — концепція,

основу якої становить ідея побудови педагогічної системи на принципах гуманізму з метою створення найсприятливіших умов для повноцінного розвитку дитини. Г. п. передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання й виховання на основі активізації творчого саморозвитку особистості.

Гуманістична освіта — освітні системи і концепції, які базуються на цінностях гуманізації і гуманітаризації освіти.

Гуманістична педагогіка — напрям у сучасній теорії та практиці виховання, що виник наприкінці 50-х — на початку 60-х років ХХ ст. у США як педагогічне втілення ідей гуманістичної психології. Головною метою виховання в Г. п. є самоактуалізація особистості.

Гуманістична психологія — напрям у сучасній зарубіжній психології, предметом якого є цілісне вивчення людини в її вищих, специфічних лише для неї виявах, зокрема розвиток і самоактуалізація особистості, її цінності, любов, творчість, відповідальність, свобода тощо. До провідних представників Г. п. належать А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс.

Гуманітаризація (лат. *humanitas* — людство, людяність) освіти — одна з основних тенденцій розвитку освіти в сучасному світі. Відображає зростання ролі і значення людських відносин, взаємного прийняття учасників навчального процесу для успішності освіти в цілому.

Демократизація (грец. *demokratia* — народовладдя) педагогічного процесу — впровадження в педагогічну систему принципів демократії, надання свободи творчості педагогу і більших можливостей вихованцям.

Диверсифікація (лат. *diversificatio* — зміна, різноманітність) системи освіти — процес розширення системи освіти за рахунок зростання кількості типів і видів навчальних закладів.

Дидактична (грец. *didaktikos* — повчальний) система — сукупність елементів (мета, дидактичні принципи, зміст, форми організації і методи навчання), що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання.

Дидактичне програмування — один із підходів до конструювання освітніх процесів і систем, пов'язаний з поетапним визначенням необхідної інформації, елементарних процедур її засвоєння і контролю. Особливого поширення набуває у зв'язку із впровадженням комп'ютерів і навчальних пристроїв.

Дидактичний енциклопедизм — педагогічний принцип і стратегія відбору змісту освіти, що реалізуються через вибір основних фактів і подій, які підлягають засвоєнню.

Дидактичний утилітаризм (франц. *utilitariste*, від лат. *utilitas* — користь, вигода) — педагогічний принцип і стратегія визначення змісту освіти, що реалізуються через вибір практично необхідних для життя елементів знання, досвіду й умінь.

Диференціація (лат. *differentia* — відмінність) освіти — процес у сучасній освіті, що забезпечує різноманітність форм навчання, які дають змогу максимально враховувати індивідуальні можливості, інтереси, нахили, ціннісні та професійні орієнтації тих, хто навчається. Базується на прийнятті психологічних відмінностей між індивідами і групами людей (за статтю, віком, соціальною належністю тощо).

Діагностика (грец. *diagnostikos* — здатний розпізнавати) інноваційної діяльності педагога — сукупність способів вивчення й оцінювання професійної готовності педагога до реалізації інноваційної діяльності.

Духовний зародок — модель психічного розвитку дитини, який, будучи вродженою її

психічною сутністю, виявляє себе лише у процесі розвитку. Автором терміна є М. Монтессорі.

Експеримент (лат. *experimentum* — проба, досвід) — метод дослідження, що передбачає виокремлення суттєвих факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, дає змогу варіювати ними задля досягнення оптимальних результатів; контрольована педагогічна діяльність, спрямована на створення та апробування нових технологій навчання й виховання, розвитку дітей, управління навчально-виховним закладом.

Експериментальні школи — навчально-виховні заклади, призначені для обґрунтування, розроблення або перевірки нових педагогічних ідей, вивчення практичного досвіду педагогів.

Експертна рецензія — заключне судження експерта про рецензований інноваційний проект (його актуальність, відповідність цілей об'єктивним потребам і тенденціям розвитку освіти, чіткість визначення цілей тощо).

Екстенсивні (лат. *extensivus* — розширюючий) інновації — інновації, що базуються на залученні додаткових потужностей (інвестицій) нових засобів, обладнання, технологій, капіталовкладень тощо; нарощують кількісні характеристики педагогічного продукту переважно за рахунок нових інформаційних технологій, перерозподілу часу на різні види навчальної діяльності, диференціацію та індивідуалізацію роботи з учнями.

Життєвий цикл (грец. *kuklos* — коло) нововведення — процес проходження етапів нововведення: виникнення (старт); швидкий ріст (у боротьбі з опонентами, консерваторами, скептиками); зрілість; освоєння; дифузія (проникнення, розповсюдження); насичення (освоєння багатьма людьми, проникнення у всі частини педагогічного і управлінського процесів); рутинізація (тривале використання новації, внаслідок чого вона для багатьох стає нормою); криза (вичерпа-ність можливостей застосувати новацію в нових галузях, умовах); фініш (нововведення перестає бути таким, як є, замінюється ефективнішим або поглинається загальною ефективною системою).

Засоби інформатизації освіти — засоби нових інформаційних технологій у поєднанні з навчально-методичним, нормативно-технічним і організаційно-інструктивним матеріалом, що забезпечує їх педагогічно доцільне використання.

Засоби нових інформаційних технологій — програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки, а також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації.

Зміст освіти — система наукових знань про природу і суспільство; особистісний і соціокультурний досвід, які реалізуються, розвиваються і трансформуються в системі освіти. Серед основних компонентів З. о. виокремлюють ціннісний, знаковий, діяльнісний, поведінко-вий, особистісний тощо.

Зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід — навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне і якісне розв'язання завдань навчання і виховання.

Імперативний (лат. *imperativus* — наказовий, владний) характер взаємин у педагогічній системі — характер взаємин між вихователем і вихованцями за моделлю суб'єкт-об'єктної взаємодії, що передбачає точне і беззаперечне виконання дитиною всіх вимог дорослого, сліпе підкорення формальним нормам і правилам поведінки.

Індивідуалізація (франц. *individualisation*, від лат. *individuum* — неподільне) навчання

— організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, яка дає змогу створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного.

Індивідуальний освітній маршрут — орієнтація на пошук індивідуальних моделей соціалізації, що сприяють використанню внутрішніх сутнісних сил і можливостей конкретної людини; надання дитині та її сім'ї права обирати навчальні програми й заклади з урахуванням інтересів і проблем, індивідуальності дитини.

Індивідуальний розвиток — процес формування індивіда.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності — цілісна система операцій, що забезпечує ефективну взаємодію вихователя з вихованцями і визначається цілями, завданнями професійної діяльності, властивостями різних рівнів індивідуальності педагога (ритмом діяльності, спілкування тощо). Структура І. с. п. д. охоплює мотиваційно-оцінний, змістово-когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти.

Інновативність {лат. *innovatio* — оновлення, зміна) — емоційно-оцінне ставлення до нововведень, відмінність у сприйнятливості суб'єктів до інновацій, нових ідей, досвіду.

Інноваційна компетентність (лат. *competens (competentis)* — належний, відповідний) педагога — система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Інноваційна культура педагога — система освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворюючим елементом якої є цінності інноваційного плану. І. к. п. виконує раціонально-праксіологічну, організаційно-впорядковуючу, описово-пояснювальну, прогностико-управлінську, евристико-пізнавальну і комунікативно-трансляційну функції.

Інноваційна мета освіти — створення сприятливих умов для творчості, реалізації природної суті, соціальних потреб людини.

Інноваційна освіта — система ідей, головною метою яких є збереження і розвиток творчого потенціалу людини. Започаткована Міжнародною академією наук вищої школи (МАН ВШ).

Інноваційна педагогічна діяльність — заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, зорієнтована на зміну розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики.

Інноваційна педагогічна технологія — цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

Інноваційна поведінка педагога — сукупність зовнішніх виявів його особистості, в яких розкривається внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, особистісні особливості), спрямовані на зміну складових сучасної системи освіти.

Інноваційна школа — навчально-виховний заклад, діяльність якого побудована на оригінальних (авторських) ідеях і технологіях. Являє собою нову освітню практику (взагалі або для конкретних умов).

Інноваційне навчання — зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних

можливостей особистості.

Інноваційне середовище — педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу.

Інноваційний педагогічний експеримент — метод дослідницько-педагогічної діяльності, який передбачає істотні зміни у змісті, формах і методах роботи з метою підвищення їх ефективності.

Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу — здатність навчально-виховного закладу створювати, сприймати, реалізовувати нововведення та своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.

Інноваційний потенціал (лат. *potentia* — сила) педагога — сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність.

Інноваційний прогностичний характер управління навчальним закладом — впровадження в управлінський цикл змін, спрямованих на визначення перспектив розвитку освітньої системи та її радикальне оновлення: діагностика стану проблеми і виявлення проблемних полів, побудова концепції перетворення і проектування, програмування діяльності, моделювання й корекція моделі, її адаптація і тиражування результатів.

Інноваційний режим — порядок здійснення навчання в умовах конкретної інновації; систематичне координування і регулювання інноваційного процесу.

Інноваційні ідеї — засновані на новому знанні про процеси людського розвитку ідеї, які пропонують невикористовувані раніше теоретичні підходи до розв'язання педагогічних проблем, конкретні практичні технології отримання високих результатів.

Інноваційні наукові повідомлення — методологічні положення дидактики; теоретичні положення; концепція; гіпотеза; закономірність; модель педагогічного процесу; педагогічні принципи; аналітичні дані про педагогічний процес, явище, факти; характеристика педагогічного процесу, явища; алгоритми дій учасників процесу; методи педагогічної діяльності; педагогічні засоби; форми педагогічної діяльності; педагогічний комплекс, система; показники й критерій ефективності педагогічного процесу та якості його результатів; протипоказання у педагогіці.

Інноваційні освітні процеси — зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл.

Інноваційні уміння — володіння способами і прийомами інноваційної діяльності, що дають змогу виокремити проблему, проникнути в її суть і на цій основі конструювати і продуктивно розв'язувати інноваційні професійно-педагогічні завдання.

Інновація — нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

Інститут «хрещених» — своєрідний патронаж, піклування старших учнів про кожного новенького малюка, який ознайомлюється з життям шкільної громади. Був запроваджений П. Петерсеном у його педагогічній системі.

Інструментування права на вільний вибір — психологічний вплив педагога на дітей, суть якого полягає в тому, щоб, зберігаючи право на поведінковий вибір за ними, допомогти їм зрозуміти ситуацію, що склалася, і можливі наслідки вибору. І. п. на в. в.

сприяє розвитку суб'єктності дитини, її вмінню усвідомлювати свою поведінку; формуванню вміння постійно орієнтуватися на «іншого» і відповідати за свої дії.

Інтеграція {лат. *integratio* — відновлення, поповнення, від *integer* — цілий) — процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів.

Інтегровані інновації — інновації, що передбачають об'єднання інтенсивного та екстенсивного шляхів розвитку педагогічної системи за умови ретельного дослідження невикористаних резервів педагогічної системи, які виявляються на межі різнопланових, різнорівневих і різнохарактерних педагогічних підсистем та їх компонентів.

Інтенсивні (франц. *intensif*, від лат. *intensio* — напруження, посилення) інновації — інновації, які передбачають розвиток педагогічної системи за рахунок внутрішніх резервів.

Інформатизація (лат. *informatio* — пояснення) освіти — одна з глобальних тенденцій розвитку освіти, пов'язана з розширенням застосування комп'ютерів, інформаційних мереж і технологій в освітній практиці.

Комбінаторні {лат. *combinatio* — з'єдную, поєдную) нововведення — нововведення, що передбачають нове конструктивне поєднання елементів відомих методик.

Комплексна освітня програма — програма, яка визначає основний зміст роботи з дітьми в умовах навчально-виховного закладу на основі єдиної педагогічної концепції.

Компоненти педагогічної системи — мета (педагогічний ідеал виховання), зміст педагогічного впливу (освітня програма), засоби, форми, методи педагогічного впливу; результат; люди (педагоги, батьки, вихованці тощо) як носії педагогічної системи, об'єкти і суб'єкти педагогічної діяльності.

Креативна особистість — особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когні-тивної сфери), що забезпечують її творчу активність.

Креативність (лат. *creatio* (*creatio*nis)) — створення) — стійка властивість індивіда, що обумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості, здатності до творчості.

Критерій оптимальності (лат. *optimus* — найкращий) — показник, за яким здійснюється оцінювання можливих варіантів (альтернатив) розвитку процесу і вибір найкращого з них. Всупереч вимогам логіки (щоб критерій містив тільки один показник) у педагогіці він завжди комплексний, оскільки диференціювати причини і наслідки педагогічних процесів складно.

Критерій якості об'єкта — показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом.

Ліцензування (лат. *licentia* — свобода, право) освітнього закладу — проведення експертизи і прийняття рішення про видачу або відмову у видачі навчальному закладу ліцензії на здійснення освітньої діяльності відповідно до поданої заяви. Проводиться державними органами управління освіти або органами місцевого самоврядування з метою реалізації державної політики в галузі освіти, регулювання умов здійснення освітнього процесу, захисту прав громадян на отримання освіти, створення правових

гарантій для вільного функціонування і розвитку освітніх закладів різних організаційно-правових форм.

Медіа-освіта — напрям у педагогічній науці, який досліджує засоби масової комунікації. Сформувався він у другій половині ХХ ст. Головними завданнями М.-о. є підготовка тих, хто навчається, до життя в інформаційному суспільстві, формування в них уміння користуватися інформацією в будь-якому вигляді, здійснювати комунікації, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів інформації, особливо засобів масової комунікації.

Метод групових експертних оцінок (ГЕО), або метод Дельфи — метод, що передбачає проведення експертизи групою експертів за певним алгоритмом.

Методика в освіті — опис конкретних прийомів, способів, технік педагогічної діяльності в окремих освітніх процесах.

Методика навчання як окрема дидактика — сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу з окремих навчальних дисциплін, що забезпечують розв'язання завдань.

Модифікаційні (лат. *modifico* — встановлюю міру) нововведення — нововведення, пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип (програма, методика, окрема розробка тощо).

Модульні (лаг. *modulus* — міра) нововведення — комплекс часткових взаємопов'язаних нововведень стосовно певної групи предметів, вікової групи дітей тощо.

Моніторинг (лат. *monitor* — нагадуючий, наглядаючий) в освіті — постійне відстежування певного процесу в освіті з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим припущенням. Елементами М. в о. є форми поточної, проміжної і підсумкової атестації, складання графіків і звітів, проведення педагогічних рад, консилиумів тощо.

Мультикультурна (лат. *multum* — багато і ...культура) освіта — освіта, спрямована на збереження і розвиток культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності певного суспільства, на передавання їх та інноваційних новоутворень молодому поколінню.

Мультикультурний простір освіти — динамічна система культурних полів взаємовпливів і взаємодій суб'єктів освіти, які є носіями певного культурного і субкультурного досвіду.

Новаторство (лат. *novator* — оновлювач) — вищий ступінь педагогічної професійної майстерності, винахідництво нового в педагогічній практиці.

Новаторський педагогічний досвід — породжена радикально новою педагогічною ідеєю навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність.

Новизна — один із основних критеріїв оцінювання педагогічних досліджень; результат творчого процесу; властивість і самостійна цінність будь-якого нововведення. Н. має відносний характер як в особистісному, так і в історичному плані.

Нові інформаційні технології — сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передавання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій.

Освіта — процес і результат засвоєння людиною системи знань про світ, суспільство, саму себе, способи мислення і діяльності, формування власної особистості; феномен культури, що забезпечує її трансляцію, відтворюваність і зміну; освітній простір — сукупність навчальних закладів, державної системи управління і суспільних об'єднань, які реалізують освітні програми.

Освітній заклад — заклад, що здійснює освітній процес, тобто реалізує одну або кілька освітніх програм.

Освітній стандарт (англ. *standard* — норма, зразок, мірило) — мінімально гарантований освітнім закладом рівень освіти.

Освітня парадигма (грец. *paradeigma* — приклад, зразок) — сукупність прийнятих науковим педагогічним співтовариством теоретичних, методологічних та інших установок на кожному етапі розвитку педагогіки, якими керуються як зразком (моделлю, стандартом) при розв'язанні педагогічних проблем.

Освітня програма — основний документ освітнього закладу будь-якого рівня, що визначає зміст основної і додаткової освіти, педагогічні технології, які використовуються, систему атестації і управління якістю освіти, а також кадрові та матеріально-технічні основи освітнього процесу.

Освітня технологія — технологія, що відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначена для прогнозування розвитку освіти, її конкретного проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів. До О. т. належать концепції освіти, освітні закони, освітні системи (гуманістична концепція освіти, Закон України «Про освіту», система неперервної освіти тощо).

Особистісна центрація педагога — спрямованість, зацікавленість педагога інтересами учасників педагогічного процесу.

Особистісний підхід у педагогіці — гуманістичний підхід педагога до вихованців, що допомагає кожному з них усвідомити себе як особистість, виявити можливості, які стимулюють самостворення, самоствердження, самореалізацію.

Парціальна (лат. *partialis*, від *pars* (*partis*) — частина) освітня програма — освітня програма, яка визначає зміст одного або кількох взаємопов'язаних напрямів роботи закладу (наприклад, гуманістичне виховання, естетичний розвиток, екологічне виховання) на основі своєрідної педагогічної концепції.

Педагогіка співробітництва — новаторський напрям у педагогіці, що розглядає дитину як активного суб'єкта спільної з педагогом діяльності, заснованої на реальному співробітництві, демократичних і творчих засадах. Сформувався у середині 80-х років ХХ ст. Авторами П. с. є Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Сухомлин-ський, В. Шаталов та ін.

Педагог інноваційного спрямування — педагог із чіткою мотивацією інноваційної діяльності та визначеною інноваційною позицією, здатний не лише підтримувати інноваційні процеси, а й ініціювати їх.

Педагогічна аксіологія (грец. *axios* — цінний і *logos* — слово, вчення) — наука про сприйняття, освоєння та оцінювання нового у педагогіці. Основними її категоріями є педагогічне співтовариство, оцінювання та різновиди процесів освоєння нового, явища консерватизму і новаторства в педагогіці, особливості інноваційного середовища, готовність педагогічного співтовариства до сприйняття і оцінювання нового тощо.

Педагогічна діагностика (грец. *diagnostikos* — здатний розпізнавати) — комплекс засобів, методів, прийомів і правил виміру динаміки процесів і результатів навчально-виховної роботи.

Педагогічна експертиза (франц. *expertise*, від лат. *expertus* — досвідчений) — сукупність процедур, необхідних для одержання колективної думки у формі експертного судження чи оцінки про педагогічний об'єкт, процес, явище (навчальний план, підручник тощо).

Педагогічна імпровізація (франц. improvisation, від лат. improvisus — несподіваний, непередбачений) — знаходження педагогом під час навчально-виховного процесу несподіваного педагогічного розв'язку і миттєве його втілення. Вона охоплює чотири етапи: педагогічне осяяння; миттєве осмислення педагогічної ідеї і миттєвий вибір шляху її реалізації; втілення або реалізація педагогічної ідеї; миттєвий аналіз процесу втілення педагогічної ідеї і рішення про продовження педагогічної імпровізації або перехід до запланованих раніше дій. П. і. дає змогу вдосконалювати педагогічну техніку, гнучко реагувати на труднощі, що виникають.

Педагогічна інноватика — вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій.

Педагогічна інновація (нововведення) — сукупність нових професійно-педагогічних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання й навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти; цілісна теоретична, технологічна і методична концепція оновлення педагогічної діяльності, що забезпечує її вихід на якісно новий рівень; процес освоєння нового (засобу, методики, технології, програми тощо).

Педагогічна кваліметрія (лат. qualis — який за якістю і грец. metreo — вимірюю) — застосування методів загальної кваліметрії (кількісних оцінок якості об'єкта) в педагогіці під час кількісного оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. Основним методом дослідження є метод групових експертних оцінок.

Педагогічна концепція (франц. conception, від лат. conceptio — сприйняття) — спосіб розуміння, трактування педагогічних явищ; основна точка зору на предмет педагогічної науки чи педагогічного явища; керівна ідея для їх систематичного висвітлення; система пов'язаних між собою, взаємозумовлених поглядів на сутність педагогічних явищ.

Педагогічна культура — сутнісна характеристика особистості педагога, здатного до «діалогу культур».

Педагогічна майстерність — високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю; комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що дають змогу педагогу ефективно організовувати навчально-пізнавальну діяльність тих, хто навчається, і здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив і взаємодію.

Педагогічна неологія (грец. neos — новий і logos — слово, вчення) — наука про створення нового у педагогіці. Основними категоріями П. н. є нове в педагогіці, класифікація педагогічних нововведень, умови створення нового, критерії новизни, традиції і новаторство, етапи створення нового у педагогіці.

Педагогічна підтримка — особлива сфера спрямованої на са-мостановлення дитини педагогічної діяльності, яка представляє процес спільного з вихованцем визначення його інтересів і шляхів подолання проблем з метою збереження власної гідності та досягнення бажаних результатів у різних сферах.

Педагогічна праксіологія (грец. praktikos — діяльний і logos — слово, вчення) — наука про використання і застосування нового у педагогіці. Основними категоріями П. п. є закономірності та різновиди впровадження, використання і застосування нового, оптимальна інноваційна діяльність.

Педагогічна рефлексія (лаг. reflexio — відображення, аналіз) — здатність педагога об'єктивно оцінити себе та свої вчинки, зрозуміти, як його сприймають у процесі педагогічного спілкування.

Педагогічна система — педагогічна концепція і досвід її реалізації в педагогічну практику; еталонна модель, результати дії якої апробовані на соціальному рівні і мають свою специфіку.

Педагогічна творчість — прийняття і здійснення педагогом оптимальних нестандартних рішень у змінних умовах навчально-виховного процесу.

Педагогічна теорія — логічне узагальнення педагогічного досвіду, практики виховання й навчання; система педагогічних ідей; наукове пояснення закономірностей педагогічної діяльності; сукупність положень педагогіки як науки.

Педагогічна техніка — елемент педагогічної технології; комплекс загальнопедагогічних і психологічних умінь педагога, що забезпечує володіння ним власним психофізіологічним станом, настроєм, емоціями, тілом, мовою й організацією педагогічно доцільного спілкування. Виокремлюють вербальні (голос, дикція, інтонація, темпоритм тощо), невербальні (міміка, пластика, артикуляція, жести, експресивне забарвлення пластики та ін.), соціально-перцептивні (сприйняття, увага, спостережливість, уява тощо) уміння та володіння емоційним станом (зняття психічного напруження, саморегуляція, релаксація, аутотренінг, самонавіювання, створення творчого самопочуття).

Педагогічна технологія — своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання.

Педагогічне конструювання (створення конструкту) — деталізація освітнього чи педагогічного проекту, яка наближує його до використання в конкретних умовах реальними учасниками педагогічного процесу.

Педагогічне проектування — цілеспрямована діяльність, яка визначає необхідність педагогічних перетворень, прогнозує та оцінює наслідки реалізації певних педагогічних задумів.

Педагогічний вплив — вплив педагога на свідомість і поведінку, організацію життя й діяльності вихованців з метою формування у них певних якостей особистості та забезпечення успішного досягнення цілей.

Педагогічний конфлікт — протиріччя між вихователем (вихователями) і вихованцем (вихованцями). П. к. буває внутрішній (внутрішньо-особистісний) і зовнішній (міжособистісний і міжгруповий). Залежно від способу розв'язання виокремлюють продуктивні (конструктивні) і деструктивні конфлікти. Продуктивні конфлікти стимулюють розвиток окремої особистості або групи. Наприклад, конфлікт між новатором-педагогом і його інертними колегами керівник навчального закладу може конструктивно використати для оздоровлення, творчого росту колективу. Неправильне сприйняття цієї ситуації може призвести до деструктивного розв'язання проблеми. Способами розв'язання конфлікту є вияв емпатії, компроміс, «третейський суддя», двосторонній аналіз, тимчасовий розрив зв'язку, ультиматум тощо.

Педагогічний паліатив (франц. palliatif, від лат. palliatus — прикритий) — тимчасова поступка педагога, яка полягає в його вмінні «не бачити», «не помічати» порушень соціальних норм і створювати умови для унеможливлення їх у майбутньому, знаходити позитивне і в най-незначніших результатах діяльності дитини, бути терпеливим, ставити в центр уваги розвиток дітей.

Педагогічний такт — принцип міри, необхідний у процесі спілкування з дітьми. Визначається педагогічною майстерністю, досвідом, рівнем культури і особистісними якостями педагога.

Педагогічні винаходи — перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання та виховання.

Педагогічні відкриття — наймасштабніші новаторські педагогічні рішення, пов'язані з висуненням нових педагогічних ідей та їх втіленням у конкретній педагогічній системі.

Педагогічні здібності — узагальнена сукупність індивідуально-психологічних особливостей і професійно значущих якостей педагога, які забезпечують досягнення високих результатів у педагогічній діяльності. Розрізняють гностичні (вміння пізнавати й отримувати задоволення від пізнання), дидактичні (вміння пояснювати, передавати знання, навчати), комунікативні (вміння спілкуватись, співпрацювати), перцептивні (вміння проникати у внутрішній світ дитини, здатність до емпатії), прогностичні (вміння здійснювати педагогічне передбачення, прогнозувати результати взаємодії у педагогічній діяльності) та інші П. з.

Педагогічні інваріанти (лат. *invarians* (*invariantis*) — незмінний) — педагогічні істини, що не підлягають перегляду. Термін запроваджено французьким педагогом С. Френе, який розробив на засадах гуманістичної педагогіки 30 інваріантних принципів (природа дитини така сама, як і природа дорослого; поведінка дитини в школі залежить від її психологічного складу і стану здоров'я; ніхто — ні дитина, ні дорослий — не любить, коли йому наказують; будь-яка людина прагне до успіху тощо).

Педагог-фасилітатор {англ. *fasilitate* — полегшувати) — педагог, який працює в системі особистісно-орієнтованої (гуманістичної) педагогіки і в роботі з дітьми сповідує відкритість власним думкам, переживанням, заохочення, довіру як вираження внутрішньої особистісної впевненості в можливостях і здібностях вихованців, «емпатичне розуміння» (бачення поведінки вихованця, його реакцій, дій, навичок).

Поняття запровадив К. Роджерс.

Педологія (грец. *país* (*paídos*) — дитина *logos* — слово, вчення) — комплексна наука про дитину, яка, за задумом її засновників М. Басова, Ф. Бехтерева, С. Шацького та ін., мала стати антропологічною базою педагогіки.

Передовий педагогічний досвід — навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати у розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів та засобів.

Підготовлене середовище — створене педагогом середовище, яке містить стимули для саморозвитку, самонавчання і самовиховання дитини. Термін запровадила М. Монтесорі.

Підкріплення позитивне — впливи педагога на вихованця з метою формування ставлення до соціальних та культурних цінностей і закріплення психологічних новоутворень. Способами П. п. є заохочення, позитивна оцінка, надання нових прав, покладання нових обов'язків, зміна форми звертання, вияв симпатії, символічні знаки любові тощо.

Позаконтекстні операції — операції з педагогічними поняттями, дібраними з тексту повідомлення (впізнавання, визначення, розкриття змісту, стану, зв'язку поняття з іншими, з практикою тощо).

Пошуково-дослідницький метод — метод залучення учнів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ діяльності, роблять висновки, пізнають закономірності.

Презентація (основний урок) — демонстрація дитині правильного використання нового матеріалу у педагогічній технології М. Монтессорі.

Проблемні методи навчання — методи засвоєння нових знань, у яких кожний учасник навчального процесу бере участь у виробленні певного нового змісту (розв'язанні проблеми). Використання П. м. н. обумовлено високою мотивацією всіх учасників освітнього процесу, можливостями реалізації атмосфери діалогу і співробітництва.

Продуктивне учіння — результативне особистісно-орієнтоване навчання у процесі конкретної роботи на основі вільного її вибору і врахування інтересів тих, хто навчається.

Продуктивність діяльності — характеристика діяльності, що відображає співвідношення між корисністю результатів за певний час і затратами на них.

Професійна мобільність (лат. mobilis — рухливий) — здатність педагога до змін у професійній діяльності за нових соціально-педагогічних умов.

Професійна педагогічна етика — складова етики, що відображає специфіку функціонування моралі в цілісному педагогічному процесі; наука про моральні аспекти діяльності педагога.

Психологічний бар'єр (франц. barrière — перешкода, перепона) — психічний стан, який виявляється в неадекватній пасивності особистості, що перешкоджає виконанню нею певних дій. Причинами виникнення П. б. можуть стати новизна і небезпечність ситуації, несподівана або негативна інформація, відсутність гнучкості і швидкості мислення. Психолого-педагогічний супровід освіти — система взаємопов'язаних заходів щодо вирішення психолого-педагогічних проблем учасників навчально-виховного процесу, яка охоплює індивідуальну і групову діагностику, консультування, побудову індивідуальних навчальних програм тощо.

Радикальне (лат. radicalis — докорінний) нововведення — нововведення, засноване на принципово нових ідеях і підходах. Найчастіше виникає в результаті творчої інтеграції і зумовлює створення принципово нових засобів. До Р. н. належать запровадження класно-урочної системи, освоєння основ наук у Монтессорі-школах через метапредмет — Космічне виховання тощо.

Ранжування (нім. rangieren — ставити в ряд) — процедура впорядкування експертом властивостей об'єкта, що оцінюється, за допомогою чисел (рангів); визначення місця (рейтингу) об'єктів, що вивчаються.

Регіоналізація (лат. regionalis — обласний) освіти — фундаментальна тенденція сучасності, що реалізується через формування особливого «національно-регіонального» компонента в освіті, який відображає історико-культурні, соціально-економічні реалії та потреби розвитку окремих територіальних і етнокультурних спільнот.

Релаксопедія (лат. relaxatio — зменшення напруження, ослаблення і грец. reibeia — виховання, навчання, освіта, культура) — використання сугестії (навіювання) в процесі навчання і виховання.

Ретровведення (лат. retro — назад і ...введення) — освоєння навчально-виховним закладом того, що вже існувало в педагогічній практиці (наприклад, вивчення у сучасних школах історії різних релігій, введення курсів логіки, психології, риторики,

давніх мов тощо).

Реформи (франц. *reforme*, від лат. *reformare* — перетворювати) у галузі освіти — система нововведень, спрямованих на докорінне перетворення і радикальне поліпшення функціонування, розвитку і саморозвитку освітніх закладів і системи їх управління в цілому.

Рівні новизни — ступінь нового у педагогічних нововведеннях; абсолютна новизна (принципово невідома новація, відсутність аналогів і прототипів); локально-абсолютна новизна (використання в нових умовах новації, яку застосовували на інших об'єктах); умовна новизна (виникає при незвичному поєднанні раніше відомих елементів); нормативна новизна (оригінальність новації визначається її відмінністю від тих, які є нормою); суб'єктивна новизна (коли об'єкт новий для певного суб'єкта).

Розвивальне навчання (розвивальна освіта) — група ідей та концепцій навчання (освіти) і практики освіти, центральною в якій є особистість людини, що розвивається. Особистісний розвиток розуміють як розвиток мислення і пам'яті, розвиток адаптивних здібностей і якостей, розвиток науково-теоретичного мислення, творчих здібностей тощо. Теорію Р. н. започаткували Й.-Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський та ін. Науково обгрунтував її Л. Виготський, а його ідеї розвинули Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов, Н. Менчинська, І. Якиманська та ін.

Розвивальні цілі (цілі розвитку) — педагогічні цілі, які визначають способи мислення, спілкування, діяльності, свідомості і самосвідомості, що змінюються. Основою Р. ц. донедавна вважали розвиток загальноінтелектуальних умінь і навичок, у сучасній освіті акцентують на розвиток механізмів особистої і групової рефлексії, самовизначення тощо.

Самоактуалізація (само... і лат. *actualis* — дійсний, справжній) — прагнення людини до найповнішого виявлення, розвитку і реалізації своїх особистісних можливостей. С. передбачає сприятливі соціально-історичні умови і відповідне виховання.

Самоаналіз педагогічної діяльності — вивчення педагогом стану, результатів своєї професійної діяльності, встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між елементами педагогічних явищ, визначення шляхів вдосконалення навчання і виховання дітей.

Саморозвиток — процес активної, послідовної, прогресивної і незворотної якісної зміни психологічного статусу особистості. Можливий на певному ступені вікового розвитку, за сформованості механізмів саморегуляції.

Свобода — можливість і здатність людини мислити, діяти, здійснювати вчинки відповідно до власних спонукань, інтересів і цілей. Внутрішньо вільній людині властива автономність, незалежність від впливів зовнішнього середовища і обставин.

Сенсорна (лат. *sensorium* — орган чуттів, від *sensus* — відчуття) культура — культура органів чуття. В педагогічній технології М. Мон-тессорі є основою розумового і духовного життя людини.

Синектика (грец. *synekike* — об'єднання різнорідних елементів) — метод колективної творчої діяльності й наукового дослідження, заснований на цілеспрямованому використанні інтуїтивно-образного, метафоричного мислення учасників. Застосовується як прийом розв'язання складних творчих завдань; у педагогічній практиці — для вирішення навчально-пізнавальних проблем і навчання процесу творчого пошуку. С. була розроблена наприкінці 50-х років ХХ ст. американським психологом В. Гордоном на основі застосування методу групової генерації ідей, названого мозковою атакою або мозковим штурмом.

Синергетика (грец. *synergēia* — співпраця, співдружність) — наука, що досліджує процеси переходу складних систем із невпорядкованого стану в упорядкований; встановлює між елементами системи зв'язки, сумарна дія яких у межах системи за своїм ефектом сильніша від суми ефектів дії кожного окремого елемента. Як самостійна наука виникла в середині 70-х років ХХ ст. У педагогіці є одним із методологічних принципів.

Система освіти — сукупність навчально-виховних закладів незалежно від їх організаційно-правових форм, типів і видів, які реалізують послідовні освітні програми та державні освітні стандарти різного рівня й спрямованості, а також система органів управління освітою.

Системні нововведення — нововведення, які охоплюють весь педагогічний процес навчально-виховного закладу. їх освоєння потребує програми розвитку. До С. н. належать насамперед ті, які передбачають або перебудову всього закладу під певну ідею, концепцію, або створення нового навчального закладу на базі попереднього (наприклад, дитячий садок-школа, адаптивна школа, школа-лабораторія тощо).

Ситуація успіху — суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичного або морального напруження виконавця справи, творця явища.

Ситуація успіху з педагогічної точки зору — цілеспрямоване, організоване педагогом і сім'єю створення умов для досягнення значних результатів у діяльності індивіда і колективу. Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина оцінює результат як успіх.

Скасовуюче нововведення — нововведення, суть якого полягає у припиненні діяльності певного органу, форми роботи, об'єднання, у скасуванні недієвих чи неперспективних з огляду на потреби розвитку освітнього закладу програм без заміни їх іншими.

Соціалізація (лат. *socialis* — громадський) — процес входження індивіда до соціуму. Передбачає засвоєння ним певної системи цінностей (норм, зразків, знань, уявлень) для функціонування в суспільстві, здобуття власного соціального досвіду та активного формування особистості.

Соціокультурні проблеми освіти — проблеми освітніх теорій і систем, спричинені невідповідністю ідеальних форм освіти і культури зовнішнім соціальним і культурним умовам.

Соціоніка — науковий напрям, що розробляє модель суспільства, в якій кожен індивід певного психологічного типу матиме відповідне місце в суспільному житті та соціальній діяльності; новітня теорія психологічних типів і міжособистісних стосунків, що перебуває на межі психології, соціології та інформатики. В педагогіці існують розробки організації навчально-виховного процесу на засадах С.

Стандартизація (англ. *standard* — норма, зразок, мірило) освіти — тенденція розвитку освітніх процесів і систем, яка реалізується через формування певних універсальних вимог до змісту і результатів освіти (державні освітні стандарти).

Стратифікація (лат. *stratum* — шар і *ficatio*, від *facio* — роблю) в освіті — поділ сфери освіти на страти (різні типи навчальних закладів) відповідно до освітніх потреб, можливостей і здібностей людини.

Структура діяльності — сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів діяльності. Традиційно у С. д. виокремлюють мотиви, план діяльності, засоби, методи і форми діяльності, критерії результативності та інші елементи.

Сугестивна (лат. *suggestio*, від *suggero* — навчаю, навіую) технологія — навчання на

основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування. Передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання).

Таксономійний підхід до цілей навчання — спосіб класифікації цілей навчання, згідно з яким цілі формулюють на кількох рівнях, причому кожний наступний пов'язаний з послідовною деталізацією і конкретизацією цілей попереднього рівня.

Таксономія (грец. taxis — розміщений по порядку і потов — закон) педагогічна — побудова чіткої системи педагогічних цілей, всередині якої виокремлені їх категорії та послідовні рівні (ієрархія).

Таксономія цілей навчання в афективній сфері — визначення можливого (такого, що досягається) ставлення того, хто навчається, до освітнього процесу. До рівнів цілей навчання в афективній сфері належать сприйняття, інтерес, адаптація, оцінювання, організація системи цінностей.

Таксономія цілей навчання в когнітивній сфері — визначення можливих способів і форм пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Серед них виокремлюють знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання.

Таксономія цілей навчання в психомоторній сфері — визначення рівнів самостійної діяльності того, хто навчається, в результаті процесу навчання. Рівнями цілей навчання в психомоторній сфері є сприйняття, предметна діяльність, управління діяльністю, координація діяльності, комплексна діяльність.

Творча самореалізація педагога — процес здійснення творчих задумів педагога для досягнення цілей у вирішенні особистісно-значущих педагогічних проблем.

Творче співробітництво — принцип особистісно-орієнтованої педагогіки; процес взаємодії людей між собою для досягнення спільної мети.

Телекомунікаційні технології — технології передавання й одержання інформації за допомогою глобальних комп'ютерних мереж.

Технологізація — неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень.

Технологічна карта — опис процесу як покрокової, поетапної послідовності дій із зазначенням засобів, що використовуються.

Технологічна культура педагога — динамічна система педагогічних цінностей, технологічних умінь і творчої індивідуальності педагога. Компонентами Т. к. п. є різні рівні педагогічної практики.

Технологічна схема — умовне зображення технології процесу, поділ його на окремі функціональні елементи і позначення логічних зв'язків між ними.

Технологічне навчання — тип освітніх теорій і систем, орієнтованих на формування вузькопредметних функціональних умінь і навичок у кожного учня, необхідних для успішної діяльності (функціональна грамотність).

Технологічний процес — система технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат.

Технологія колективної творчої діяльності — інноваційний засіб освіти, за допомогою якого педагога досягають творчості; неперервний процес управління розвитком потреб, здібностей, засвоєнням педагогом досвіду людських стосунків і практичної творчості, в ході якого формуються спрямованість на самодослідження, вміння самодіагностики психічного стану і прогнозування можливих варіантів своєї професійної поведінки і спілкування з іншими людьми.

Традиція (лат. traditio — передача) — стійкий і значущий компонент культури, який

передається з покоління в покоління за допомогою механізму наступності.

Управління педагогічними інноваціями — вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість і організованість інноваційних процесів у системі освіти.

Уроки номенклатури — індивідуальні уроки в педагогічній системі М. Монтесорі, на яких закріплюють навички роботи та ознайомлюють з новими поняттями.

Фактори (лат. factor — той, хто робить, від facio — роблю) розповсюдження нового — соціальні умови широкого плану (ставлення суспільства до педагогічних ідей, державна політика в сфері освіти взагалі і стосовно конкретних нововведень зокрема); окремі соціальні умови (діяльність конкретних державних і суспільних інститутів — засобів масової інформації, навчальних закладів, органів освіти, самодіяльних педагогічних об'єднань); особистісні фактори (особистісні особливості авторів і пропагандистів педагогічних інновацій, зокрема їх авторитет для творчих педагогів, усього педагогічного товариства, діячів освіти).

Форма презентації (лат. praesentio — передаю, вручаю) нового — один із способів розповсюдження нововведень (наукових, науково-популярних публікацій, розпоряджень органів освіти, теле-, кіно-, ві-деоматеріалів, періодичних видань, художніх творів тощо).

Фрустрація (лат. frustratio — обман, марні сподівання) — психічний стан, викликаний об'єктивно неподоланими (або такими, що так сприймаються суб'єктом) труднощами у розв'язанні значущих для людини завдань.

Шкільний кооператив — об'єднання дітей і дорослих у педагогічній системі С. Френе задля спільного використання знарядь праці, спільного прийняття рішень і спільної відповідальності.

Штам-група (нім. Stamm — рід, плем'я) — соціальне утворення, що планомірно діє під керівництвом вихователя задля духовного єднання дітей і характеризується вільною динамікою внутрішньої структури. Запровадив термін П. Петерсен.

Якість освіти — рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом.