

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

**ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ**

Навчальний посібник

Глухів – 2026

УДК 373.3.091.3 (075.8)

П 24

*Рекомендовано до друку Вченою радою Глухівського
національного педагогічного університету імені Олександра
Довженка (протокол № 8 від 25.02.2026)*

Рецензенти:

Гоголь Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Серих Л. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики змісту освіти КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Педагогічні технології в початковій освіті: навчальний посібник для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / укладач Пішун Сергій. Глухів : Глухівський НПУ ім. О. Довженка. 2026. 223 с.

П 24

ISBN 978-966-376-141-1

Метою навчального посібника є висвітлення сутності, структури та можливостей застосування сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі, забезпечення теоретичного й практичного підґрунтя для підготовки майбутніх педагогів і вдосконалення їх професійної діяльності, сприяння формуванню методичної компетентності, розвиток інноваційного мислення та здатність ефективно організувати освітній процес відповідно до вимог Нової української школи.

УДК 373.3.091.3 (075.8)

ISBN 978-966-376-141-1

© Пішун С.Г., 2026

© Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	5
Лекція 1. Педагогічна технологія. Класифікація сучасних педагогічних технологій	6
Лекція 2. Управління процесом упровадження педагогічних інновацій	21
Лекція 3. Педагогічне спілкування і встановлення відповідних взаємин	33
Лекція 4. Новітні педагогічні технології у початковій школі	44
Лекція 5. Особистісно-орієнтоване навчання	644
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	74
Лекція 6. Технологія розвивального навчання	744
Лекція 7. Технологія розвитку критичного мислення	811
Лекція 8. Педагогічні технології на основі диференційованого навчання....	922
Лекція 9. Дистанційна освіта: моделі та технології	1066
Лекція 10. Технологія «портфоліо»	1155
Лекція 11. Технологія проблемного навчання	1266
Лекція 12. Інформаційно-комунікаційні технології та їх застосування	1333
Лекція 13. Технології створення навчальних медіаресурсів	146
Лекція 14. Технологія попередження і подолання шкільної неуспішності .	157
Лекція 15. Сучасні технології профілактики булінгу в освітньому середовищі.....	171
1	
Лекція 16. Емоційний інтелект як складова функціонування soft skills.....	1833
Лекція 17. Адаптивне навчання в початковій школі на основі штучного інтелекту	195
Глосарій.....	213

ПЕРЕДМОВА

Сучасному педагогу початкової школи важливо не тільки володіти знаннями своєї предметної галузі, а й уміти впроваджувати різноманітні педагогічні технології, що роблять освітній процес більш ефективним і цікавим для учнів. Для успішного функціонування педагогічної системи потрібно ретельно продумане узгодження всіх її складників, зокрема використання технологій в освітньому процесі. Будь-яка сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднанням традиційних елементів минулого досвіду з результатом соціального прогресу, гуманізації та демократизації суспільства.

Процес упровадження технологій у роботі практиків може відрізнятись, тому важливим є врахування особистісних та професійних навичок педагога, особливостей контингенту учнів, їхнього загального настрою й психологічного клімату в класі. У перебігу впровадження технологій в освіті важливо усвідомлювати, що означений процес ніколи не відбувається відокремлено від людей, які їх використовують. Кожен педагог має власний стиль викладання, підхід до використання технологій, врахування педагогічних принципів. Це означає, що технологія може впроваджуватися по-різному відповідно до професійної майстерності вчителя. Маючи доступ до одного й того ж набору інструментів, учителі використовуватимуть їх по-своєму, залежно від власних переконань, досвіду та методів викладання.

Крім того, важливо враховувати також контекст, у якому застосовуються технології. Ефективне їх використання в освіті вимагає від педагога не лише розуміння технічних аспектів, а й здатності адаптувати до потреб учнів. Більше того, психологічний клімат у класі, загальний настрій учнів, їхня мотивація та взаємодія з однокласниками також впливають на те, як ефективно використовуються технології. Навіть найпотужніші інструменти можуть бути не ефективними, якщо не враховувати психологічні аспекти навчання та взаємодії в класі. Таким чином, використання технологій в освіті завжди пов'язане як з особистісними факторами педагогів, так і особливостями учнів – і це варто враховувати під час їх планування та впровадження. Результати, досягнуті вчителями, які використовують одну й ту саму технологію, будуть різними, проте близькими до деякого середнього індексу. Відтак, педагогічна технологія опосередковується властивостями особистості, але не визначається нею.

У посібнику зроблена спроба теоретичного аналізу педагогічних технологій, що дозволятимуть зорієнтуватися фахівцям у широкому спектрі освітнього простору сьогодення та сприятимуть формуванню професійної компетентності. Детально розкрито їх теоретична сутність та основний зміст, що допоможе майбутнім фахівцям у набутті досвіду та розвитку вмінь щодо

розв'язання навчальних завдань у межах різноманітних педагогічних векторів. Запропонований матеріал допоможе зорієнтуватися в технологічних траєкторіях викладання та усвідомленні їх значення в підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Кожна лекція присвячена певній педагогічній технології: від базових методик організації освітнього процесу, активного навчання до інноваційних підходів у використанні інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому середовищі. Закцентовано увагу на питаннях дистанційного навчання, диференціації, проблем булінгу, емоційного інтелекту, що визначається вимогами освітнього простору на сучасному етапі.

Посібник адресований як майбутнім учителям, яким необхідно опанувати основи роботи з сучасними технологіями в освіті, так і досвідченим педагогам, які бажують розширити свій методичний та теоретичний арсенал під час застосування педагогічних технологій в освітньому процесі. Також він стане в нагоді аспірантам, магістрам та бакалаврам у процесі професійної підготовки. Ми підкреслюємо, що педагогічна технологія – це не жорсткий шаблон, а гнучкий інструмент, який вимагає творчого переосмислення та індивідуалізації з боку вчителя. Вивчення матеріалу посібника дасть змогу сформувати технологічну культуру педагога, навчить його проєктувати освітній процес, гарантуючи досягнення запланованих результатів.

Сподіваємось, що попри дискусійність деяких теоретичних положень, цей посібник стане надійним дороговказом на шляху до педагогічної майстерності, допоможе обрати необхідні методико-технологічні інструменти та сприятиме підвищенню ефективності професійної діяльності.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

ЛЕКЦІЯ 1

ТЕМА: ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ. КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Мета: чинники спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання

План

1. Сутність і особливості педагогічної технології.
2. Характеристика технологічного процесу.
3. Класифікація педагогічних технологій.
4. Головні ознаки педагогічної технології.

Ключові слова: алгоритм, класифікація, освітня технологія, педагогічна діяльність, педагогічна технологія, теорія.

1. СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

З визнанням педагогічної технології важливим чинником освітнього процесу не припинялися спроби з'ясування її сутності та особливостей. З одного боку, це спричинено поглибленням наукового й практичного інтересу до педагогічних технологій як засобу підвищення ефективності освітнього процесу, з іншого – розвитком конкретних педагогічних технологій, у процесі якого розкривалися нові їх універсальні сутнісні дані.

Потреба у нових педагогічних технологіях спричиняється **новими потребами суспільства**, що в свою чергу обумовлюються його розвитком або результатами наукових відкриттів. Так, виникненню технології програмованого навчання передував розвиток кібернетики; створення технології контекстного навчання відбувалось завдяки розвитку діяльнісного підходу в навчанні. Отже, у процесі становлення нової технології можна виокремити такі етапи: актуалізація суспільної потреби – фундаментальні знання в науковій думці – розробка нової технології – популяризація та реалізація нової технології в педагогічній системі.

У новій технології навчання ставиться мета виявити закономірності взаємодії вчителя, учнів, змісту, форм і методів, засобів і джерел навчання. При такому підході технологія навчання представляє по суті організацію

процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій всіх елементів навчального процесу. *Отже, на нашу думку, технологія навчання – це система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання.*

При традиційній технології домінуюче положення займає вчитель, який визначає всі основні параметри: цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання. Учень займає **підлегле, залежне становище** – він не має можливості серйозно впливати на планування, оцінювання і корекцію процесу навчання. Але учень прагне до самореалізації, самостійності, він має певний побутовий досвід. Сама логіка навчального процесу вимагає, щоб навчання було організоване як **співробітництво**, як спільна діяльність учителя і учня на всіх етапах, щоб учень став суб'єктом навчання [6, с. 81-82]. Наслідком заміни концепції освіти стає оновлення курикулуму навчання: поява нових навчальних дисциплін, оновлення змісту вже існуючих навчальних курсів, й, з метою забезпечення у дітей цілісного вивчення явищ світу – створення інтегрованих курсів. Педагогічна технологія постає як наука, що аналізує **найбільш оптимальні способи навчання**, як система методів, принципів і регулятивів, що використовуються в освітньому процесі, а також як реальна практика організації навчальної діяльності. Існує й інше поширене трактування – як модель, стратегія або алгоритм професійних дій учителя, тобто спосіб упорядкування педагогічної роботи. Проте незалежно від ракурсу, ключовим у педагогічній технології залишається опрацювання та конкретизація інструментальних компонентів освітнього процесу. Створення нової технології зазвичай зумовлюється незадоволеністю результатами навчання й виховання, а також низькою ефективністю діяльності педагога, побудованої на професійному імпровізуванні. Важливою рисою педагогічної технології є те, що вона замінює довільні дії чіткими алгоритмічними настановами, системою логічно обґрунтованих кроків і послідовними переходами між їхніми елементами.

Необхідність створення технологічних моделей виникла разом із ідеєю керування педагогічним процесом. Реалізація цієї ідеї стала досяжною завдяки системному підходу, що дає змогу співвіднести різні педагогічні уміння, які разом забезпечують отримання гарантованого результату. Новим технологіям зазвичай передують нові суспільні запити, наукові відкриття або результати досліджень. Так, появі програмованого навчання сприяли розвиток кібернетики та інформатики, створення обчислювальної техніки; а становленню й поширенню проблемного навчання – вивчення закономірностей формування й розвитку мислення. Філософські, психологічні дослідження з проблем людської діяльності прислужилися формуванню **діяльнісного підходу** в навчанні та обґрунтуванню

контекстного навчання, моделюванню професійної діяльності в навчальному процесі.



Рис. 1. Ознаки педагогічних технологій

Процес становлення нової педагогічної технології охоплює такі етапи:

- виникнення суспільної потреби – фундаментальні дослідження в галузі психології
- прикладні психолого-педагогічні дослідження
- розробка нових технологій відображення новостворених технологій у навчально-програмній та навчально- методичній документації.

Педагогічна технологія – це не набір інструкцій чи готових рецептів, а система принципів практичної реалізації закономірностей становлення особистості.

Вона ґрунтується на низці визначальних принципів:

1. Принцип орієнтації на чітко та детально окреслені цілі.

Під час формування, уточнення чи добору навчальних цілей, а також у процесі проектування навчання важливо уникати нечітких, розмитих формулювань на кшталт «усвідомити», «зрозуміти», «сприймати». Натомість основу навчальної мети мають становити конкретні дії, виражені дієсловами типу «назвати», «перелічити», «порівняти», «описати», «обрати», «дати визначення».

У сучасній школі цілі традиційно визначають у кількох формах:

- а) через зміст предмета або його окремих тем;
- б) через діяльність педагога;
- в) через внутрішні зміни в розвитку дітей («сформувати вміння аналізувати певний об'єкт»);
- г) через опис зовнішньої навчальної діяльності.

Усі ці варіанти не забезпечують достатньої визначеності, оскільки не дають змоги однозначно перевірити досягнення мети. Педагогічна технологія натомість вимагає формулювання цілей через конкретні результати діяльності учнів, що чітко фіксуються, усвідомлюються та піддаються контролю. Існує суттєва різниця між метою «вивчити використання умовних

позначень на карті» (на чому зазвичай зупиняються в школі) та точним переліком дій, які легко перевірити:

- а) відтворити напам'ять умовні позначення;
- б) упізнати подані учням символи;
- в) читати карту, користуючись цими символами;
- г) самостійно скласти карту, застосувавши відповідні позначення.

2. Принцип елективності навчання (принцип дидактичного вибору).

Цей принцип передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої зміст, методи й засоби навчання дають учневі можливість самостійно обирати матеріал, форму його подання та спосіб роботи з ним.

У традиційній технології чітко відпрацьовані методи, система контролю й оцінювання, режим навчання та логіка поетапного опрацювання змісту. При цьому основне завдання вчителя – подати чергову частину знань, а учня – сприйняти, запам'ятати та відтворити їх під час контролю. У такій моделі учень фактично позбавлений вибору, альтернатив і можливості діяти автономно.

За традиційного підходу головним орієнтиром виступає механічна пам'ять. Проте заучені фрагменти знань практично не сприяють розвитку творчого мислення, оскільки їх важко аналізувати, критично оцінювати чи по-новому комбінувати. Такі відомості здебільшого інертні й здатні лише до буквального відтворення, нерідко у спотвореному вигляді, з пропущеними деталями або доданими елементами.

Принцип елективності, навпаки, гарантує учням право на свободу дидактичного вибору та утворює їх як реальних, рівноправних учасників освітнього процесу, які усвідомлюють власну відповідальність за прийняті рішення.

3. Принцип суб'єктності навчання.

Даний принцип вимагає врахування чинника розвитку, який у традиційній педагогіці майже не брався до уваги й фактично ігнорувався, – суб'єктного досвіду дитини, сформованого ще до приходу до школи в процесі пізнання, осмислення та інтерпретації нею світу людей і предметів.

Суб'єктність особистості (її індивідуальність) виявляється в умінні інтегрувати та оцінювати факти, явища й події навколишньої реальності, спираючись на власні цінності, важливі життєві орієнтири та внутрішні установки. Суб'єктність – це по суті авторство власного життя. Учні з розвинутою суб'єктністю усвідомлюють відповідальність за свої рішення й дії, здатні визначати цілі, планувати майбутнє та самостійно спрямовувати свій життєвий шлях, а не покладатися лише на зовнішні обставини. Така дитина також володіє здатністю до самовизначення і самореалізації: вона розуміє свої сильні та слабкі сторони, прагне особистісного росту та постійного самовдосконалення.

Усвідомлений вибір. Людина з розвинуеною суб'єктивністю приймає рішення, виходячи з власних переконань, а не під впливом обставин чи чужих поглядів (див. табл.1).

Таблиця 1

Суб'єктивні чинники прийняття рішень

Цілеспрямованість	Здатність ставити перед собою довгострокові та короткострокові цілі, плануючи кроки для їх досягнення.
Відповідальність	Усвідомленість, що успіхи та невдачі в житті – це наслідок його власних дій і рішень, а не просто результат зовнішніх чинників.
Критичне мислення	Такий учень здатен аналізувати інформацію, зважувати аргументи, не піддаючись сліпому впливу оточуючих або інформаційного середовища.
Самостійність	Вміє діяти незалежно, беручи ініціативу у свої руки, не покладаючись на допомогу ззовні, коли це можливо.
Емоційна зрілість	Здатен керувати своїми емоціями і станами, не дозволяючи їм диктувати поведінку, але водночас усвідомлює і приймає свої почуття.
Гнучкість і адаптивність	Може змінювати свої дії та підходи залежно від обставин, але не втрачаючи при цьому своїх основних принципів і цілей.
Саморозвиток	Учень прагне постійно навчатися і розвиватися, вбачаючи в цьому шлях до реалізації свого потенціалу.
Внутрішня мотивація	Діє, виходячи з внутрішніх прагнень та інтересів, а не в пошуках схвалення або зовнішньої нагороди.
Автономія	Суб'єктна людина не боїться йти проти загальноприйнятих норм, якщо вважає, що це необхідно для досягнення своїх цілей або самореалізації.

Важливо, що така людина здатна не тільки реагувати на навколишні обставини, а й активно формувати своє життя, будуючи шлях відповідно до власних цінностей і переконань. Учень не стає суб'єктом навчання, а є ним від самого початку навчання, як носій суб'єктного досвіду. Цінність учня не стільки у відтворенні суспільного, скільки індивідуального досвіду і розвитку на його основі. Тому завдання полягає в тому, щоб максимально виявити,

ініціювати, використати, збагатити, «окультурити» особистісний (суб'єктний) досвід учня, не замінити, витіснити його суспільним. Треба допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а не формувати наперед задані властивості.

4. Принцип варіативності навчання.

Цей принцип вимагає оригінальних і нових педагогічних впливів особливостей сприйняття учнів. Відчуття притупляються при повторних формах впливу, повтори блокуються свідомістю. Шаблонні, трафаретні, відомі учням дії втрачають силу свого впливу, а нові, несподівані, свіжі, оригінальні ведуть до гостроти сприйняття і максимальної активності учнів. Знаходячись в суб'єкт-суб'єктних відносинах з учнем, які постійно змінюються, вчитель повинен уміти природно і органічно змінювати свою позицію у відповідності до нової ситуації, забезпечуючи динамічність навчального процесу.

5. Принцип педагогічної компетентності диктує оптимальне співвідношення різноманітних видів діяльності учнів (навчальної, трудової, громадської, спортивної, художньої), ігрових та неігрових, традиційних і оригінальних форм навчальної роботи, розуму і емоцій в організації педагогами життєдіяльності учнів, забезпечуючи педагогічну міру. Самовивчення і розвиток власної індивідуальності, унікальність, неординарність, нестандартність особистості учителя дозволяють йому до певної міри компенсувати недостатній розвиток окремих професійних умінь.

6. Принцип професійних аналогій і запозичень демонструє тісний взаємозв'язок педагогічної технології з іншими видами людинознавчої діяльності (театральне мистецтво, риторика, суггестопедія, психотерапія, соціальна психологія, естетика тощо), вимагаючи обов'язкової педагогічної інтерпретації професійних запозичень для перетворення їх у власне педагогічні засоби.

7. Принцип природовідповідності означає таку побудову навчального процесу, яка максимально відповідає природним механізмам засвоєння соціального досвіду учнями і забезпечує розвиток їх інтелектуальних сил.

8. Принцип завершеності визначає кінцевий результат реалізації технології відповідно до критеріїв оцінки якості підготовки учнів. Принцип завершеності визначає обов'язкові межі якості результатів педагогічного процесу, що оцінюється на практиці шляхом оцінки фактичного перевищення значення проектного рівня засвоєння. Вимоги даного принципу дозволять вчасно оцінити ефективність технології, підтвердити доречність її запровадження, відмовитись від неї у разі отримання нижчих показників ефективності.

Принципи педагогічної технології мають загальний характер, складаючи своєрідне ядро педагогічної майстерності. Реалізація цих

принципів можлива в їх сукупності. Рівень володіння педагогічною технологією в багатьох відношеннях визначає рівень професійної майстерності педагога. Тому важливого значення набувають не тільки питання загального плану, але й конкретизація, деталізація всіх чинників педагогічної технології.

Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. З мистецтва все розпочинається, технологією завершується, щоб потім все розпочалось спочатку [6, с. 87-90].

2. ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

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 результативність технологічного педагогічного процесу суттєво впливають **професійна майстерність учителя, рівень розвитку кожної дитини, психологічна атмосфера в колективі та інші чинники.** У межах педагогічної технології визначають також технологічні схеми та технологічні карти.

Технологічна схема – це умовне графічне відтворення процесу, його поділ на окремі функціональні складові та відображення логічних зв'язків між ними. Подібне схематичне подання дає можливість унаочнити процес, полегшує його аналіз і сприяє більш результативному використанню (див. рис.2).

Технологічна карта – це опис процесу, поданий у формі послідовних, покрокових дій із зазначенням відповідних засобів і ресурсів. Уміння створювати технологічну карту є одним з **інноваційних елементів професійної компетентності педагога і свідчить про високий рівень його методичної майстерності.** Воно базується на розвинених рефлексивних здібностях учителя і за своєю природою має інтегративний, багатокомпонентний характер. Технології максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю тих, хто навчає, і тих, хто навчається.

Педагогічній технології притаманні всі ознаки системи: **логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістова цілісність, соціо - і природовідповідність, інтенсивність усіх процесів.** Суттєвою особливістю педагогічної технології є **гарантування кінцевого результату й проєктування майбутнього навчального процесу.**

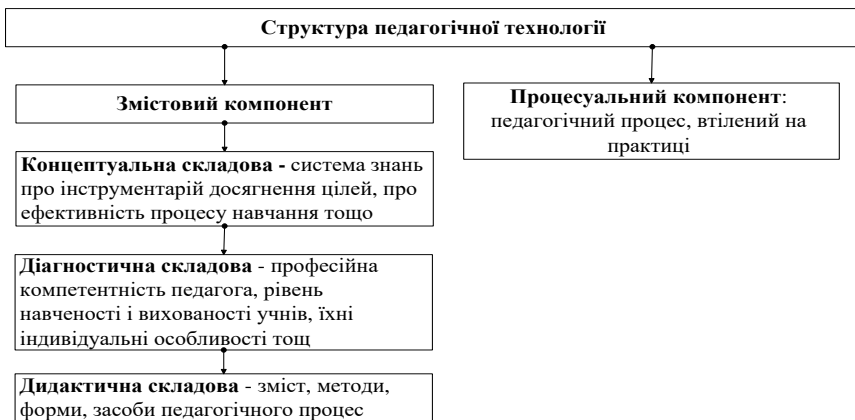


Рис. 2. Структура педагогічної технології

Оскільки технологія виступає ключовою умовою реалізації концепції на практиці, логічно виникає питання: чи не замінює вона собою методика. Як відомо, методика визначається окремою дидактикою, що враховує специфіку змісту освіти та способів його засвоєння. За своїм значенням поняття «методика» є ширшим, ніж поняття «технологія», оскільки включає не лише змістовий, а й інструментальний бік педагогічного процесу. У межах однієї методики можуть взаємодіяти кілька технологій. **Отже, методика є цілісною теорією, тоді як технологія – це алгоритм її практичної реалізації.** Педагогу недостатньо просто знати методику: він повинен уміти перетворювати теоретичні знання на дії, тобто володіти технологією досягнення запланованого результату.

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 освітній 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.

Паралельно висловлюються погляди щодо обмеженого застосування поняття «технологія» в педагогіці та доцільності його використання лише в межах дидактики, **оскільки саме в навчальному процесі можливо чітко й якісно визначити діагностичну мету.** Нею може бути засвоєння певного обсягу навчального матеріалу, опанування способів дії чи підготовка до майбутньої професійної діяльності. Такий підхід пояснюється тим, що рівень освоєння конкретного змісту **порівняно легко перевірити й оцінити.** Натомість значно складніше визначити діагностичну мету у сфері виховання, наприклад, ступінь розвитку певної психологічної або особистісної риси. Саме тому, на переконання прихильників цієї позиції, створення повноцінної технології виховання неможливе, адже не існує достатньо надійних діагностичних засобів. У виховному процесі, на їхню думку, можна спиратися лише на наявні методики та переважно суб'єктивні способи контролю. Отже, доречно вести мову лише про «елементи технологізації виховання», використання яких підвищує результативність виховної роботи.

3. 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. ανθρωπος – людина і σοφία – 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 наuczіння);

- розвивальні (ґрунтуються на теорії розвитку здібностей);

- сугестивні (засновані на навіюванні);

- нейролінгвістичні (засновані на нейролінгвістичному програмуванні);

- гештальттехнології (нім. gestalt; – цілісна форма, образ, структура і технологія, заснована 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 само управляючих 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 тощо;

- 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» тощо);

- тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання);

- тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач).

Педагоги-практики розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Зазвичай усі педагогічні технології спрямовані на реалізацію змісту освіти та досягнення цілей навчання **різних рівнів і профілів**. Вихідною базою для їх створення слугують теорії та концепції. Багато технологій спираються на різні підходи до засвоєння соціального досвіду:

1. Асоціативно-рефлекторне навчання, у межах якого розроблена теорія формування понять;

теорія поетапного розвитку розумових дій, що передбачає поступовий перехід від зовнішньої (матеріальної) діяльності до внутрішнього мисленнєвого опрацювання знань, умінь і навичок;

2. Сугестопедична концепція, яка обґрунтовує комплексне використання вербальних і невербальних, зовнішніх та внутрішніх засобів навіювання для поліпшення запам'ятовування;

3. Теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП), що трактує навчальний процес як рух інформації через нервову систему;

4. Теорії змістового узагальнення, які підкреслюють провідну роль теоретичних знань у розвитку інтелекту дитини.

На основі однієї теорії можуть формуватися різні технології. Так, асоціативно-рефлекторна теорія породила варіанти технологій, що по-різному комбінують слово і наочність. Теорія проблемного навчання стала базою для технологій, що розвивають творче мислення, пізнавальну активність, інтерес і самостійність учнів. Водночас кілька технологій, побудованих на одній концепції, не є ідентичними: вони відрізняються кількісними та якісними характеристиками. Тому важливо мати **цілісну систему опису педагогічних технологій**, враховуючи, що кожна з них містить концептуальний, змістовий і процесуальний аспекти.

4. ГОЛОВНІ ОЗНАКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Оскільки вона наділена 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:

1. **Концептуальність** – передбачає, що технологія спирається на конкретну наукову концепцію або систему уявлень;

2. **Діагностичне визначення цілей і результативності** – забезпечує гарантоване досягнення цілей та ефективних результатів за оптимальних витрат часу й ресурсів, відповідно до встановленого стандарту навчання;

3. **Економічність** – характеризує якість технології, яка дозволяє оптимізувати роботу педагога, раціонально використовувати навчальний час та досягати запланованих результатів у максимально короткі строки;

4. **Алгоритмізованість, проєктованість, цілісність та керованість** – означає, що конкретну технологію легко відтворити будь-яким педагогом у будь-якому навчальному закладі. Кожен етап і прийом роботи має бути математично обґрунтованим і дозволити заміну альтернативним способом. Керованість передбачає можливість чіткого визначення мети, планування та проєктування педагогічного процесу, а також поетапної діагностики;

5. **Коригованість** – забезпечує постійний оперативний зворотний зв'язок, послідовно спрямований на досягнення чітко визначених цілей. Ознаки коригованості тісно пов'язані з діагностичним визначенням мети та результативності, взаємодоповнюють одна одну. Система контролю та оцінювання повинна щоденно фіксувати динаміку змін у стані знань і навичок, тобто кожна дія педагога обґрунтовується точною діагностикою стану об'єкта;

6. **Візуалізація** – характерна для окремих технологій, передбачає використання аудіовізуальних та електронно-обчислювальних засобів, а також створення й 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 більш відповідним 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 проектування та експертизи, послуговуючись апробованою системою критеріїв оцінки педагогічних технологій навчання. Параметри цієї системи дають змогу характеризувати конкретну педагогічну технологію на етапах її проектування, функціонування, оцінювання результатів.

До критеріїв оцінювання педагогічної технології на етапі проектування 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-смісловне 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 експертної оцінки педагогічної технології необхідно з'ясувати такі аспекти:

- 1) чи присутній у педагогічній системі, що підлягає аналізу, технологічний інваріант — величина, незмінна за будь-яких трансформацій;
- 2) чи забезпечує педагогічна система, яка претендує на статус технології, гарантований позитивний результат, що відповідає задекларованим цілям;
- 3) чи є технологія актуальною, тобто чи сприяє вона розв'язанню конкретних педагогічних проблем і труднощів у навчально-виховній практиці.

Отже, сучасна педагогічна технологія повинна гарантувати досягнення певного рівня навчання та виховання, бути ефективною за результатами та оптимальною щодо термінів впровадження, витрат ресурсів і зусиль.

Не менш важливим є **моральний аспект технологізації освіти**. Йдеться про «педагогічну чистоту» (О. Пехота), моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність відомих і нових педагогічних технологій. Важливо, щоб у їх основу були закладені принципи гуманістичного світогляду, що передбачають формування у особистості таких рис, як усвідомлення **єдності людини та природи, відмова від авторитарного стилю мислення і взаємодії, терпимість, готовність до компромісу, шанобливе ставлення до думок інших, різних культур та морально-духовних цінностей**.

Питання для самоконтролю:



1. На що спрямована педагогічна технологія?
2. Чим пояснюється потреба в розробленні технологічних конструкцій?
3. Що означає локальний (модульний) рівень функціонування педагогічної технології?
4. У чому різниця між поняттями «Педагогічна технологія» і «Освітня технологія»?
5. У чому полягає гуманістичний напрям організації педагогічного процесу?
6. Що таке «технологічний процес»?
7. У чому полягає різниця між поняттями «технологія» та «методика»?
8. Чим пояснюється багатоваріантність педагогічних технологій?
9. У чому сутність гештальт-технології?
10. Що відноситься до критеріїв оцінювання педагогічної технології?

Література:

1. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Мариновська О. Науково-методичний супровід освітніх інновацій. *Освітні інновації та передовий педагогічний досвід в закладах освіти Івано-Франківської області* : наук.-метод. зб. / упоряд. : З. Болюк, Р. Зуб'як, О. Мариновська та ін. ; за заг. ред. Болюк З., Мариновської О., Зуб'яка Р. Івано-Франківськ : ОПППО, 2007. С. 84–125.
4. Остапчук О. Методологія інноваційних процесів – крок до розуміння сутності. *Рідна школа*. 2004. № 11. С. 3–6.
5. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів / за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
6. Пехота О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2003. 255 с.

ЛЕКЦІЯ 2

ТЕМА: УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Мета: розуміння та аналіз формування, чинників реалізації, визначення й опрацювання ефективного механізму свідомого управління зміною станів освітньої системи.

План

1. Закони перебігу інноваційних педагогічних процесів.
2. Принципи управління інноваційними освітніми процесами.
3. Структура і динаміка розвитку освітніх інноваційних процесів.

Ключові слова: інновація, зміни, кадри, модернізація, нововведення, педагогічне середовище, реалізація, реформи, управління.

1. ЗАКОНИ ПЕРЕБІГУ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Процеси створення, освоєння та застосування нововведень дедалі ширше поширюються в освіті та педагогічній науці. Конкретно-історичний контекст оновлення суспільства та системи освіти визначає перманентність (франц. *permanent* – постійний, безперервний) цих процесів і спрямовує їх на постійне сутнісне й цілісне оновлення педагогічної теорії та практики. В освіті постійно з'являються нові підходи і погляди до організації процесів навчання і виховання, що висуває на перший план проблему готовності викладача до використання нововведень в освітньому процесі, впровадження інноваційних освітніх технологій [2, с. 5]. Тому для осмислення інноваційних освітніх процесів необхідне знання основних закономірностей їх перебігу, принципів управління, структури та динаміки розвитку.

У теорії педагогічної інноватики функціонують фундаментальні закони, знання яких дозволяє ефективно впроваджувати інновації та керувати ними. Закон визначається як необхідний, істотний і стійкий зв'язок між природними та суспільними явищами, який повторюється. Закони педагогічної інноватики відображають взаємозв'язок між поняттями галузі, їх властивостями, складовими, а також між властивостями усередині конкретного поняття.

Закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища полягає в тому, що будь-який інноваційний освітній процес неминуче вносить незворотні зміни у усталене соціально-педагогічне

середовище. Це призводить до руйнування стереотипних уявлень про природу освітніх процесів і їх керованість. Нововведення порушують звичну течію педагогічного мислення, викликають поляризацію думок: проти нового часто об'єднуються ті, хто психологічно, соціально-економічно або організаційно не сприймає зміни. Крім того, масштабні інновації підвищують ймовірність дестабілізації у теоретичному, дослідницькому, комунікативному або практичному середовищі.

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу полягає в тому, що будь-який життєздатний інноваційний процес у системі освіти рано чи пізно, свідомо чи стихійно, буде реалізований. Навіть інновації, які на початку здаються малоперспективними для оволодіння педагогічною спільнотою або впровадження, з часом прокладають собі шлях і знаходять застосування. Прикладом є впровадження масової педагогічної практики ідей проблемного та програмованого навчання, виховних систем А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Закон стереотипізації педагогічних інновацій полягає в тенденції будь-якої інновації з часом перетворюватися на стереотип мислення та практичної діяльності, що призводить до одноманітності та ускладнює впровадження нових прогресивних технологій. Проте історія показує, що не всі інновації приречені на однотипність: деякі швидко зникають або дезорганізують систему освіти, інші стають традиційними або стимулюють появу нових ідей, концепцій і теорій (приклади – педагогічна спадщина Я.-А. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського).

Закон циклічного повторення та зворотності педагогічних інновацій полягає в повторному відродженні нововведень за нових умов. Це так звані «традиційні інновації» або «ретровведення», як-от відродження систем М. Монтесорі чи С. Френе. Такі процеси часто зустрічають опір, оскільки сприймаються як повторення вже відомого.

Звісно, цими законами не вичерпуються всі закономірності педагогічної інноватики. Проте їх знання сприяє розумінню динаміки розвитку, протиріч інноваційних процесів і принципів управління ними.

2. ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ОСВІТНИМИ ПРОЦЕСАМИ

Управління інноваційними освітніми процесами здійснюється за визначеними принципами, які виступають як норми, орієнтири та керівні установки діяльності. Основні принципи управління відображають спільні підходи в організації інновацій, охоплюють усі їхні етапи та визначають успішність, ефективність і результативність впровадження нововведень у систему освіти. Вони спрямовані на забезпечення гармонійного розвитку педагогічної практики, на підтримку постійного вдосконалення освітніх

процесів і створення умов для оптимальної реалізації навчально-виховної діяльності.

У педагогічній інновації виділяють принципи, що безпосередньо відображають закони та закономірності впровадження інноваційних процесів у різних освітніх структурах, забезпечуючи їх цілісність та керованість.

Принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти орієнтує на необхідність свідомого управління під час переходу від одного стану системи освіти до іншого, більш досконалого і прогресивного. Його реалізація передбачає чітко структуровану систему діяльності, яка охоплює етап підготовки до змін та етап безпосередньої реалізації цих змін. Підготовка передбачає визначення й обґрунтування головної мети запланованих трансформацій, а також розробку засобів і умов, які забезпечать її досягнення. Найважливішим завданням є забезпечення відповідними ресурсами: новими підручниками, методичними розробками, підготовленими педагогами та необхідним матеріально-технічним устаткуванням. Цей принцип слугує базою для впровадження реформ, модернізацій і різних інноваційних програм у системі освіти.

Принцип переходу від стихійних механізмів інновацій до свідомого керованого процесу передбачає створення ефективного механізму управління зміною станів системи. Його реалізація охоплює інтеграцію процесів створення нововведень, їхнього освоєння педагогами та практичного застосування в межах одного навчального закладу, який виступає як керована інноваційна система.

Принцип інформаційного, матеріально-технічного та кадрового забезпечення основних етапів інноваційного процесу передбачає наявність відповідної інформації, ресурсів і висококваліфікованого педагогічного персоналу на кожному етапі. Створення нововведень потребує активної участі творчих педагогів, здатних виступати їх авторами. Якщо нововведення вже існують у науковій та практичній педагогіці, необхідно мати доступ до актуальної інформації, що дозволяє впроваджувати їх ефективно. Одночасно потрібно забезпечити матеріально-технічну базу, яка включає банків даних, комп'ютерну техніку та інші ресурси, необхідні для початкового етапу інноваційного процесу.

Таким чином, дотримання цих принципів забезпечує системність, прогнозованість і результативність інноваційних освітніх процесів, створює умови для ефективного впровадження нових педагогічних технологій і гарантує сталість позитивних змін у системі освіти.

Принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі передбачає врахування закономірностей функціонування педагогічного інноваційного середовища, зокрема закону незворотної дестабілізації, а також його цілісності та адаптаційних можливостей. Інноваційне середовище, що не

володіє здатністю до самозбереження і адаптації, не могло б існувати, а під натиском педагогічних нововведень було б швидко зруйноване. Опір середовища нововведенням, який може виявлятися у вигляді консервативних дій або протидії змінам, є природним і закономірним явищем, що забезпечує збереження стабільності системи. Прийняття або відхилення нововведення слід розглядати як показник якісного стану інноваційної системи, її здатності до самозбереження, саморозвитку та підтримки усталених зв'язків між елементами освітнього процесу.

Дія цього принципу спрямована на запобігання стихійним та непередбачуваним змінам, які можуть уповільнити або ускладнити реалізацію інноваційних процесів. Управління ними вимагає систематичного прогнозування потенційних змін, що можуть виникнути в результаті впровадження педагогічних нововведень. Зокрема, важливо передбачати реакцію педагогів на нововведення, їх готовність до освоєння нових методик, можливий вплив новацій на організаційні та комунікативні зв'язки у колективі, а також на усталені структури навчальної та виховної діяльності.

Принцип посилення стійкості інноваційних освітніх процесів передбачає, що при переході від стихійних до керованих інноваційних процесів повинна зростати їхня стійкість, здатність до самоадаптації та самозахисту. Сучасна динаміка розвитку суспільства призвела до збільшення кількості інновацій, що охоплюють різні рівні системи освіти і суттєво змінюють її якість. Домінантою цих змін є підвищення стабільності процесів, їх закономірність та необхідність для розвитку освітньої системи. Це вимагає забезпечення інноваційних процесів відповідною інформаційною базою, матеріально-технічними ресурсами та кваліфікованими кадрами. Змінюється також ставлення до педагогів-новаторів: підвищується очікування нового та формуються умови для обов'язкової реалізації інновацій у педагогічній практиці.

Принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти розкриває ефективність організації і механізми впровадження інновацій. Він полягає у забезпеченні швидкого прогресу змін завдяки раціональній реалізації нововведень у практиці навчальних закладів, що дозволяє скоротити час впровадження та підвищити ефективність освітнього процесу.

Усі наведені принципи є елементами комплексної системи організації та управління інноваційними процесами у сфері навчання та виховання. Вони взаємопов'язані та взаємодіють між собою, що завдяки синергетичному ефекту (грец. *synergos* – той, що діє разом) підсилює дію кожного з них і забезпечує ефективність управління освітніми інноваціями на всіх рівнях.

3. СТРУКТУРА І ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Розвиток будь-якого освітнього закладу, тобто його перехід у новий якісний стан, неможливий без освоєння нововведень і здійснення інноваційних процесів, які за своєю сутністю є складними та багатовимірними явищами. Інноваційний процес виступає ключовим чинником модернізації системи освіти, оскільки забезпечує як оновлення змісту навчальної діяльності, так і розвиток педагогічного середовища загалом. Структура інноваційного процесу розглядається на двох взаємопов'язаних рівнях.

Перший рівень – предметно-технологічний мікрорівень – зосереджує увагу на деталізації нововведень, поділі їх на окремі етапи, стадії або цикли, аналізі їхнього змістового аспекту та визначенні конкретних дій, що реалізуються на кожному етапі. Цей рівень дозволяє чітко визначити внутрішню структуру нововведення, розмежувати різні види діяльності й встановити послідовність етапів для ефективного впровадження інновації.

Другий рівень – макрорівень – охоплює аналіз взаємодії окремих нововведень, оцінку способів їхнього поєднання, трансформації та впливу на освітню систему в цілому. Він дає змогу виявити **закономірності розвитку інноваційного середовища, оцінити його готовність до прийняття новачій та передбачити можливі наслідки їх впровадження.**

У педагогічній інноватиці сформувалася загальна схема етапів інноваційного процесу, що отримала назву «життєвий цикл нововведення». Він охоплює кілька ключових фаз, кожна з яких характеризується специфічними особливостями.

Перший етап – зародження ідеї або концепції нововведення – часто виникає як результат наукових досліджень, творчого натхнення чи життєвих спостережень.

Другий етап – винахід – полягає у створенні нововведення, тобто реалізації ідеї в матеріальному або духовному проекті.

Третій етап – реалізація нововведення – включає практичне застосування, коригування та доопрацювання інновації, завершуючись отриманням стабільного ефекту, який свідчить про її автономне існування.

Наступна фаза – **розповсюдження нововведення** – передбачає його впровадження в широкі освітні практики, дифузію в інші заклади, що забезпечує зрілість інновації. На етапі **насичення нововведення** освоюють численні педагогічні та управлінські працівники, після чого воно втрачає первісну новизну, стаючи рутинним. Цей етап може завершитися появою альтернативних нововведень або інтеграцією ефективнішої системи. **Етап спаду** характеризується вичерпаністю можливостей застосування новачії в нових умовах. Додатково може відбуватися **іrrадіація** (лат. irradiare – сяяти,

випромінювати) нововведення, коли воно модернізується, відтворюється та продовжує впливати на розвиток освітнього закладу.

Наявність або відсутність останніх двох етапів залежить від інноваційного потенціалу закладу, здатного реалізувати конкретне нововведення. Загалом життєвий цикл новацій дозволяє педагогам планувати та прогнозувати вплив інновацій на розвиток освітньої системи, визначати послідовність дій та ефективно організовувати впровадження нових педагогічних технологій і практик.

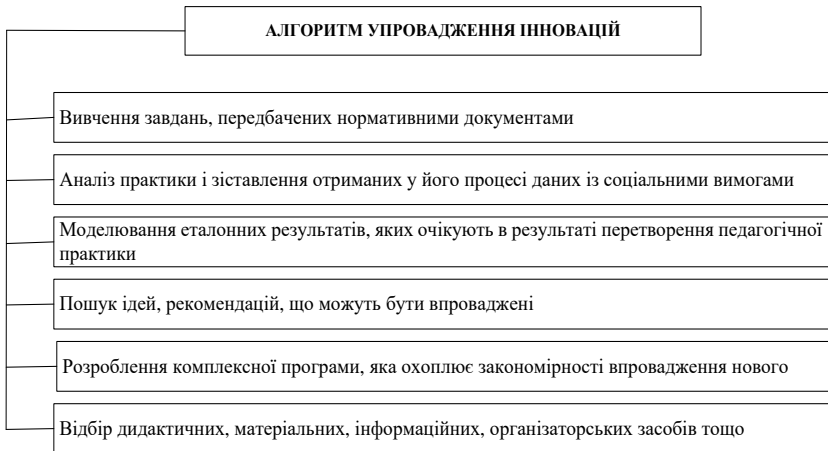


Рис. 3. Етапи упровадження інновацій

Кожному етапу життєвого циклу педагогічної інновації притаманні свої закономірності, протиріччя та особливості впливу на освітню систему.

Етап зародження інновації характеризується виникненням нової ідеї, концепції або практичного зразка. На цьому етапі інновація постає як явище зовнішнє щодо суб'єкта освітньої діяльності і ще не впливає безпосередньо на його практику. Нововведення може проявлятися у вигляді теоретичної думки, оригінальної ідеї або матеріально оформленого проекту, готового до практичного застосування.

Авторство інновації є важливим чинником, який визначає шляхи її впровадження. Ідея може належати як науковцю, так і практику-педагогу або аматору. Кожен з цих шляхів реалізації має свої особливості, що залежать від авторитету людини, її соціальної ролі та рівня довіри серед потенційних користувачів. Підтримка державних структур або авторитетних освітніх організацій істотно впливає на швидкість і ефективність впровадження новації.

Цей етап підкоряється закону циклічної повторюваності педагогічних інновацій, який полягає у **відродженні та адаптації раніше впроваджених технологій навчання відповідно до сучасних соціально-педагогічних умов**. Навіть якщо окремі педагоги сприймають нововведення як повторення вже відомих методів, воно зазвичай поєднує нові ідеї з раніше набутими практиками, що сприяє ефективному вирішенню актуальних педагогічних проблем.

Особливе значення має сприйнятливість педагога чи освітньої спільноти до нового. У зарубіжних дослідженнях цей процес називають «adoption», тобто активне прийняття та використання інновацій. Сприйняття нового є багатостадійним процесом: від ознайомлення з інформацією, аналізу її доцільності, ухвалення рішення щодо використання та інтеграції у практичну діяльність. Від цього залежить успішність впровадження інновації та її реальна інтеграція у навчально-виховну практику, а також подальший розвиток освітньої системи.

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 мисленнєвого процесу оцінювання значення інноваційної інформації та **прийняття рішення про її застосування** визначає послідовність сприйняття нововведення, яке проходить п'ять основних етапів.

Перший етап – ознайомлення. Людина вперше дізнається про інновацію, сприймаючи її як нову інформацію, але ще не готова активно її аналізувати чи вивчати.

Другий етап – поява інтересу. На цьому етапі виникає внутрішня мотивація дізнатися більше, з'являється потреба у додатковій інформації про нововведення.

Третій етап – оцінювання. Людина аналізує інновацію у контексті власної професійної діяльності, визначає її доцільність та можливість застосування, шукає поради у колег або спеціалізованих джерелах. Цей етап часто визначає подальшу траєкторію освоєння нововведення.

Четвертий етап – апробація. Інновація застосовується у відносно невеликих масштабах, що дозволяє перевірити її ефективність у конкретній ситуації. Результати цього етапу є критично важливими: вони або

відкривають шлях до масштабного впровадження, або свідчать про неможливість чи недоцільність використання нововведення.

П'ятий етап – остаточне сприйняття. На цьому етапі педагог приймає рішення щодо застосування інновації, яке може бути одним із чотирьох варіантів:

- а) повне прийняття та використання;
- б) повна відмова;
- в) тимчасове прийняття з подальшою відмовою;

г) відмова з можливістю повторного прийняття. Основне завдання цього етапу – оцінити результати апробації та ухвалити остаточне рішення про інтеграцію інновації у практику.

Практика показує, що відмова від нововведення може відбутися на будь-якому з попередніх етапів і значною мірою залежить від суті інновації та індивідуальної сприйнятливості педагога. **Етап освоєння інновації** супроводжується посиленням потреби у нових знаннях, оновленні професійної діяльності та виборі шляхів розв'язання проблем. Педагоги неоднаково ставляться до нововведень, що дозволяє виокремлювати різні категорії фахівців за рівнем їх інновативності та сприйнятливості до нових ідей.

У процесі впровадження інновацій у закладі освіти важливо враховувати різні категорії учасників, які по-різному реагують на зміни та проявляють неоднаковий рівень готовності до сприйняття нового.

1. Новатори. Це найактивніша частина колективу, якій властиві сміливість, прагнення експериментувати та готовність ризикувати. Вони відкриті до будь-яких змін, із захопленням беруться випробовувати нові методики чи технології, часто пропонують власні ідеї, демонструють високу творчу активність. Саме їхня ініціативність часто задає загальний темп оновлення і може стати тим поштовхом, який забезпечує подальший розвиток інноваційних перетворень у закладі освіти.

2. Ранні реалізатори. Це група педагогів, які здебільшого є лідерами інноваційних напрямів і мають авторитет серед колег. Вони володіють достатнім професійним досвідом, здатні надати рекомендації, допомогти порадою чи консультацією, а також підтримати інших під час упровадження нововведень. Саме їхня активність і позитивне ставлення до інновацій стають рольовою моделлю для решти педагогів, оскільки демонструють практичні приклади того, як нові підходи можна застосовувати в повсякденній роботі.

3. Рання більшість. Представники цієї категорії зазвичай уважно спостерігають за діяльністю ранніх реалізаторів, активно з ними співпрацюють, однак не прагнуть брати на себе лідерські функції. Щоб прийняти рішення про впровадження інновації, їм потрібен час і впевненість у її доцільності та ефективності. Побачивши позитивний приклад, вони охоче

долучаються до інноваційних процесів і здатні якісно реалізовувати нові підходи.

4. Пізня більшість. Це група педагогів, які часто ставляться до нововведень насторожено й нерідко долучаються до змін лише тоді, коли такі зміни вже стали загальноприйнятими. Їх може переконати сформована думка колективу, адміністративна позиція чи усвідомлення того, що інновація є реальною потребою.

5. Ті, хто вагається. Найбільш консервативна частина колективу, орієнтована на традиційні підходи. Вони приймають інновації найпізніше, а інколи відмовляються від них повністю, оскільки тяжіють до перевірених практик минулого. Хоча іноді вони можуть бути доброзичливими спостерігачами, їхня поведінка частіше уповільнює інноваційні процеси.

На готовність педагогів упроваджувати інновації впливають **матеріально-технічні** (заробітна плата, навантаження, умови праці, сімейні обставини) та **соціально-психологічні фактори** (відповідність нового їхнім цінностям, користь порівняно з попереднім досвідом, очікувані результати).

На етапі поширення інновації ключову роль відіграє **управлінський фактор**. Ефективність змін значною мірою визначається стилевими особливостями керівника, його орієнтацією на розвиток, відкритістю до нового та вмінням організувати колектив навколо інноваційної ідеї. Саме від управлінської стратегії та особливостей педагогічного колективу залежить те, яку **модель інноваційної діяльності** буде реалізовано в освітньому закладі.

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 «Упровадження»** (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 освітнього закладу ідеї та проекту інноваційних дій).

Форми попередньої роботи при цьому мають багато спільного з організаційно-діяльними і продуктивними іграми. За таких обставин важливо сформувати 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 освітнього процесу. У процесі прийняття, упровадження та поширення педагогічної інновації колектив педагогів може продемонструвати різні типи реакцій на нововведення. Залежно від особистісних установок, професійного досвіду, мотивації та соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі учасники інноваційного процесу формують неоднакові моделі поведінки.

1. Активне прийняття й готовність долучитися до реалізації інновації. Це позиція педагогів, які бачать у нововведенні можливості професійного зростання, підвищення ефективності роботи та якісних змін у навчально-виховному процесі.

2. Пасивне прийняття інновації. У такому разі нововведення визнається педагогами формально, здебільшого під тиском адміністративних вимог, зовнішніх умов або колективної думки. Внутрішнього ентузіазму вони не мають, проте не чинять прямого спротиву.

3. Пасивне неприйняття та вичікувальна позиція. Представники цього типу не висловлюють відкритих заперечень, однак не поспішають долучитися до змін, сподіваючись, що ситуація стабілізується без їхньої участі або що інновація не набуде поширення.

4. Активне неприйняття з висуненням аргументів на основі досвіду й теоретичних положень. Це більш рідкісна, але визначена позиція, коли педагог відкрито критикує інновацію, апелюючи до наукових підстав, попередніх практичних результатів або власної професійної впевненості.

5. Активне неприйняття, що супроводжується протидією. У цьому випадку педагог не лише заперечує інновацію, а й свідомо намагається вплинути на інших, аби зупинити її впровадження.

6. Часткове прийняття, поєднане зі ситуативним неприйняттям. Це досить поширена модель, коли педагог визнає певні елементи нововведення, але відкидає інші, вважаючи їх недоцільними чи незручними.

Практика засвідчує, що найбільшу складність для інноваційного процесу створюють саме другий та шостий типи реакцій, оскільки вони формально не блокують зміни, але значно уповільнюють їх поступ. Тому вкрай важливо розуміти, якими мотивами керується педагог: чи бачить він у

нововведенні засіб для досягнення особистих професійних цілей, чи відчуває відповідальність перед колективом, чи цікавиться змістом новації, або ж прагне зберегти усталений спосіб роботи й уникнути можливих незручностей, пов'язаних зі змінами.

Етап стабілізації педагогічної інновації передбачає поступове удосконалення нововведення через появу новацій локального рівня. Це необхідно для адаптації інновації до індивідуальних особливостей педагога та до вимог освітнього середовища. Однак надто низький інноваційний потенціал окремих новацій може привести до їх швидкого перетворення на рутину.

Етап рутинізації інновації є природним завершенням її життєвого циклу. З часом нововведення переходить у розряд традиційних практик, стає звичним інструментом педагогічної діяльності. Проте, перетворившись на стереотип мислення та дії, така інновація може почати обмежувати можливості подальших нових змін.

Рутинізація може проявлятися у різних формах:

- **догматизації**, коли нововведення сприймається як незмінна істина;
- **схематизації**, що зводить інновацію до формальної схеми, позбавляючи її змістовної глибини;
- **фрагментації**, коли один елемент нововведення помилково подається як повноцінна інноваційна система;
- **імітації**, коли педагог декларує інноваційну діяльність, фактично не впроваджуючи змін.

Управлінські інноваційні процеси розвиваються за подібною логікою, адже також проходять етапи зародження, розвитку, стабілізації й рутинізації. Саме ця багатоваріантність дозволила дослідникам сформувати різні типології структур інноваційного процесу, що враховують зміст, динаміку й роль його учасників.

Питання для самоконтролю:



1. Чому сприяє функціонування фундаментальних законів педагогічної інноватики?
2. У чому сутність закону стереотипізації педагогічних інновацій?
3. Що означає принцип посилення стійкості інноваційних освітніх процесів?
4. Чому сприяють принципи управління інноваційними освітніми процесами?
5. Що таке «макрорівень» у структурі інноваційних процесів?

6. На якому етапі відбувається створення нововведення?
7. Що означає поняття «життєвий цикл нововведення»?
8. Який етап притаманний не кожному нововведенню?

Література:

1. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент: Навч. посібник. Київ, Главник, 2006. 144 с.
2. Котєнєва І.С., Швирка В.М., Котєнєва Ю.М. Інноваційні технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти: навчально-методичний посібник. Полтава: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. С. 5.
3. Мариновська О. Науково-методичний супровід освітніх інновацій. *Освітні інновації та передовий педагогічний досвід в закладах освіти Івано-Франківської області*: наук.-метод. зб. / упоряд. : З. Болюк, Р. Зуб'як, О. Мариновська та ін. ; за заг. ред. Болюк З., Мариновської О., Зуб'яка Р. Івано-Франківськ : ОІППО, 2007. С. 84–125.
4. Мармаза О. Проектний підхід до управління навчальним закладом. Харків: Основа, 2003. 80 с.
5. МОН України. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти. *Методична робота в школі* / упор. Н. Мурашко. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. С. 25–30.
6. Петрович, Й.М. Інформаційні системи управління навчальним процесом у ВНЗ: порівняльний аналіз / Й.М.Петрович, Ю.М. Римар. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Логістика*. 2012. № 735. С. 167-175.
7. Подмазін С. За деревами – ліс! Системно-цільовий підхід до управління освітніми системами. *Управління освітою*, 2002. С. 4–5.
8. Осадчий І. Як розробити програму розвитку навчального закладу? Поради не стороннього. *Управління освітою*. 2004. С. 6–7.

ЛЕКЦІЯ 3

ТЕМА: ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ І ВСТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДНИХ ВЗАЄМИН

Мета: розкрити багатоплановість процесу організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між учнями і педагогами, що визначається цілями, характером і змістом їх спільної діяльності.

План

1. Поняття про технологію педагогічного спілкування.
2. Етапи педагогічного спілкування і технологія їх реалізації.
3. Особистість вчителя як фактор встановлення педагогічно доцільних взаємин.
4. Педагогічний такт учителя.

Ключові слова: взаємодія, вчитель, діяльність, спілкування, учні, функції

Продуктивність педагогічної діяльності багато в чому зумовлюється рівнем оволодіння учителем технологією педагогічного спілкування, яка дозволяє подолати основні труднощі, пов'язані з невмінням педагога організувати спілкування.

Володіння педагогом технологією педагогічного спілкування має значення тому, що вона обумовлює ставлення учнів до педагога, яке вони часто переносять на предмет, який він викладає.

Від моменту приходу дитини до школи вчитель одразу посідає позицію беззаперечного авторитета, і така роль зберігається до переходу учнів у середню ланку. З початком предметного навчання школярі взаємодіють уже з різними педагогами, що поступово змінює їхнє ставлення до вчителів. Часто перше враження, сформоване на початкових уроках, визначає характер взаємин на всі подальші роки навчання. Унаслідок цього учні не завжди вчасно помічають зміни у професійному чи особистісному становленні вчителя, навіть якщо за кілька років його внутрішній світ суттєво трансформувався.

1. ПОНЯТТЯ ПРО ТЕХНОЛОГІЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Професійно-педагогічне спілкування є система (прийоми і навички) органічного соціально-психологічної взаємодії педагога і учнів, змістом

якого є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів.

Функції спілкування:

- **комунікативна** – найважливіший засіб спілкування людей і забезпечення інформаційних процесів у сучасному суспільстві (у науковій, технічній, політичній, діловій, освітній та інших галузях життя людства).

- **інтерактивна** (регулятивно-комунікативна); передбачає не лише обмін інформацією, пізнання суб'єктами комунікації один одного, а й *взаємодію* між ними, регуляцію поведінки суб'єктів та їхньої спільної діяльності. Це відбувається через переконання, навіювання, наслідування, обмін діями та ін. Визначають два види взаємодії: а) **співробітництво (кооперація); б) суперництво або конкуренція.**

- **перцептивна**; виявляється в *сприйнятті* і пізнанні партнерами в процесі комунікації один одного та встановленні на цій основі взаєморозуміння.

2. ЕТАПИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

Виділяють 4 етапи педагогічного спілкування:

Перший етап педагогічного спілкування (моделювання) – пов'язана із здійсненням планування комунікативної структури взаємодії, адекватної педагогічним завданням, ситуації, що склалася, індивідуальності педагога, особливостям окремих учнів і класу в цілому.

Необхідною елементом моделювання майбутнього спілкування є передбачення можливої психологічної атмосфери.

Технологія її здійснення:

Крок 1. Згадати особливості колективу, з яким належить взаємодіяти.

Крок 2. Відновити досвід спілкування з даним колективом.

Крок 3. Згадати стиль спілкування з даним колективом.

Крок 4. Спробуйте уявити, як клас сприйме вас і матеріал уроку;

Крок 5. Співвіднести властивий вам стиль спілкування з класом, з поставленими цілями.

Крок 6. Скласти план (конспект) взаємодії.

Крок 7. Згадати ваші взаємини з окремими учнями, уникайте стереотипних психологічних установок по відношенню до учнів.

Крок 8. Спробуйте відчувати майбутню атмосферу спілкування на уроці.

Другий етап педагогічного спілкування («комунікативна атака») – передбачає організацію безпосереднього спілкування, під час якого педагог бере на себе ініціативу, що дозволяє йому мати деяку перевагу в управлінні спілкуванням. Важливим моментом другої стадії процесу

педагогічного спілкування є залучення педагогом уваги учнів, яке може бути реалізовано різними прийомами:

- мовним – вербальне спілкування з учнями;
- паузою з активною внутрішньою вимогою уваги до себе;
- рухово-знаковим – розвішування наочних посібників, запис на дошці, тощо;
- змішаний варіант, що включає в себе елементи трьох попередніх.

Третій етап педагогічного спілкування (управління спілкуванням), суть якого полягає в комунікативному забезпеченні застосовуваних методів впливу.

Основною умовою управління спілкуванням є ініціативність педагога.

Для завоювання ініціативи у спілкуванні рекомендуються наступні технологічні прийоми:

- 1) оперативність при організації початкового контакту з класом;
- 2) оперативний перехід від організаційних процедур до ділового і особового спілкування;
- 3) введення особистісних аспектів у взаємодію з дітьми;
- 4) подолання стереотипних і ситуативних негативних установок по відношенню до окремих учням;
- 5) скорочення забороняють педагогічних вимог і розширення позитивно-орієнтованих;
- 6) увагу до зовнішності: охайність, підтягнутість, зібраність, активність, доброзичливість, чарівність і т.п.;
- 7) вміння «транслявати» в клас власну прихильність до дітей, дружність;
- 8) досягнення загального і ситуативного взаєморозуміння, формує у учнів потреба у взаємодії з учителем.

Четвертий етап - аналіз ходу і результатів здійсненої технології педагогічного спілкування. Вона найчастіше називається стадією зворотного зв'язку. Головне призначення цієї стадії – діагностично-корекційна.

3. ОСОБИСТІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР ВСТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНО ДОЦІЛЬНИХ ВЗАЄМИН

Від самого першого дня навчання дитини у школі постать учителя стає для неї безумовним авторитетом. Молодший школяр сприймає педагога не лише як джерело знань, а як носія норм поведінки, моральних взірців і емоційної підтримки. Така позиція зберігається до переходу учнів у середню школу, коли формат освітнього процесу змінюється і на зміну одному

вчителю приходить ціла група предметників. У цей період стає очевидним, що ставлення учнів до різних педагогів відчутно змінюється. Часто саме перші враження, отримані від учителя на перших уроках, залишаються вирішальними і впливають на якість взаємин протягом усіх подальших років навчання. Це призводить до того, що підлітки нерідко запізно помічають зміни, що відбуваються у професійному чи особистісному розвитку педагога, або взагалі залишаються неспроможними усвідомити, що за шість років учитель міг внутрішньо суттєво змінитися.

Досвід і наукові дослідження переконливо засвідчують, що вплив учителя на дитину виходить далеко за межі передавання знань. На розвиток школяра значною мірою впливають **особистісні якості вчителя, його емоційна культура, світогляд, загальна людяність і духовні цінності**. До того ж роль педагога як виключного джерела інформації з кожним роком зменшується, адже діти мають широкі можливості для самостійного пошуку знань. Натомість вплив особистості вчителя, його моральних орієнтирів і ставлення до учнів стає дедалі вагомим. Тому в структурі професійної компетентності педагога особливо важливими є його ціннісні настанови: чи сприймає він учня як самоцінність, чи цікавиться його нахилами, здібностями, життєвими планами; чи дорожить наукою, яку викладає; чи бачить у професії спосіб служіння людям і можливість для власного зростання.

Упродовж навчального дня учні й учителі постійно взаємодіють, і ця взаємодія потребує вирішення низки психологічних завдань. Учителеві необхідно відчувати емоційний стан дитини, оцінювати рівень її добросовісності чи впевненості, розуміти мотиви вчинків. Від цього залежить вибір методів навчання: які запитання поставити, як підбадьорити, як уникнути образи й водночас зберегти вимогливість. Учень також намагається зрозуміти, у якому настрої перебуває педагог, що саме ним рухає, як краще сформулювати відповідь, щоб бути почутим. Отже, стосунки в педагогічному процесі ґрунтуються на взаємному пізнанні одне одного.

Психологічні дослідження доводять, що повнота розуміння іншої людини залежить як від її **власних характеристик, так і від індивідуальних особливостей того, хто оцінює**. Хоча в реальній взаємодії ці чинники тісно переплітаються і майже неможливо виокремити їх окремо, саме вони визначають, наскільки глибоким буде взаєморозуміння між учителем і учнем та наскільки ефективним стане їхній спільний педагогічний процес.

Для реалізації першої умови ефективної взаємодії у педагогічному процесі вчитель має володіти повним спектром професійних компетентностей і особистісних якостей, необхідних для організації результативного навчання. Друга ж умова пов'язана з особливостями сприймання з боку учнів, адже кожна дитина оцінює педагога відповідно до рівня власної вихованості, світогляду та життєвого досвіду. Тому

формування педагогічно доцільних взаємин передбачає, насамперед, цілеспрямовану роботу над розвитком ціннісних орієнтацій і системи поглядів учнів. Наукові дослідження засвідчують, що образ учителя, який складається в учнів, значною мірою залежить від їхніх особистісних рис, настанов і соціальних уявлень. Чим вагомішим є педагог у системі їхніх цінностей, тим ширішим і зацікавленішим буде їхнє ставлення до нього. Проте це зовсім не означає, що вчитель повинен пристосовуватися до вже сформованих установок дітей або змінювати себе, щоби відповідати їхнім очікуванням.

У процесі побудови взаємин між учителем і учнями важливу роль відіграє феномен **емпатії** – здатність до співпереживання і розуміння внутрішнього стану іншої людини. Саме емпатія допомагає педагогу успішно вирішувати професійні завдання, знаходити індивідуальний підхід до школярів і встановлювати взаємини, що сприяють розвитку й навчанню. Емоції, які виникають у вчителя під час пізнання учнів, надалі впливають на оцінку їхніх здібностей, особистісних проявів та навчальних можливостей.

Разом із тим, емпатія інколи призводить до явища **ідеалізації**, коли педагог перебільшено оцінює позитивні риси окремих учнів. **Улюбленці** зазвичай викликають у вчителя тепліші почуття, що підсвідомо впливає на його ставлення до їхніх успіхів, поведінки та вчинків. Однак така оцінка може не збігатися із загальною думкою класу, що нерідко стає джерелом непорозумінь та погіршує морально-психологічний клімат у колективі. Учні швидко відчувають неадекватність оцінювання, коли когось переоцінюють або недооцінюють, і це негативно позначається на їх довірі до педагога.

Поява «улюбленців» – явище досить поширене, причому здебільшого воно є неусвідомленим. Інколи вчитель надає перевагу тим, хто виявляє сумлінність, відповідальність або демонструє здатність швидко засвоювати матеріал, наприклад, успішним учням з певного предмета. Проте опора виключно на таких учнів не сприяє встановленню гармонійних взаємин із класом загалом. Однакове ставлення до всіх також **не завжди приносить позитивний результат: надмірна рівність може знижувати активність старанних дітей і водночас створювати сприятливий ґрунт для небажаної поведінки**. Тому завдання вчителя – виробити диференційований підхід до кожного учня, **не знижуючи рівня вимогливості та зберігаючи повагу й справедливість у взаєминах**.

4. ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ УЧИТЕЛЯ

Серед усіх форм взаємодії педагога з учнями, які впливають із професійного обов'язку й усвідомленої відповідальності, особливого значення набуває педагогічний такт.

Педагогічний такт можна визначити як мистецтво дотримання міри в процесі спілкування й виховної діяльності: **це здатність вибрати адекватний підхід до конкретного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, емоційного стану та стосунків у колективі.** Він поєднує в собі почуття міри, вміння дозувати педагогічний вплив і навичку врівноваження одного засобу іншим, якщо цього потребує ситуація. **Учитель, наділений педагогічним тактом, прогнозує можливі наслідки своїх дій і вміє своєчасно коригувати методи, тон, форму і місце педагогічного впливу.**

Педагогічний такт, очевидно, багато в чому залежить від особистісних характеристик самого вчителя: **його загальної культури, світогляду, волі, громадянської позиції та професійної майстерності.** Ці якості створюють підґрунтя для духовної близькості між вчителем і учнями, для виникнення довіри і дружніх взаємин. Особливо помітно такт проявляється в діяльності, пов'язаній із контролем та оцінюванням, де потрібно поєднати вимогливість із справедливістю й увагою до індивідуальних особливостей учня. Регулярні тактовні вчинки педагога підсилюють його авторитет у колективі й формують стійке поважне ставлення з боку дітей.

Психологічні дослідження засвідчують: сам по собі вік учителя чи його педагогічний стаж не гарантують авторитету в очах учнів. Аналогічно, формальна посада не прирощує повагу – повага заробляється через поведінку, послідовність у діях, компетентність і моральну чіткість. Учитель мусить демонструвати ті риси, які викликають довіру: доброзичливість, стриманість, професіоналізм та вміння бути справедливим.

Молодші підлітки – категорія учнів, для якої перше враження про вчителя має **виняткове значення.** Вони часто очікують від педагога всезнання і жорстко реагують на будь-яку демонстрацію невпевненості чи незнання з його боку. Оскільки у підлітків ще недостатній життєвий досвід, вони схильні оцінювати вчителя за зовнішніми характеристиками та показними діями; тому доцільно використовувати певні ефектні прийоми в перші дні знайомства, щоб створити позитивний емоційний ореол. Перші враження мають силу: якщо вчитель справив сприятливе враження, це значною мірою визначає подальшу готовність учнів співпрацювати з ним; якщо ж перше враження негативне, відновити довіру буде дуже складно.

Важливо, щоб педагог у своїй поведінці не допускав розходження між словом і ділом. Невідповідність між вимогами й особистою поведінкою – **неохайність, грубість, невміння пояснити матеріал – швидко руйнує авторитет і підриває шанс на формування конструктивних взаємин.** Особистий приклад учителя – одна з найпотужніших методик виховання: учні прискіпливо стежать за послідовністю його вчинків і оцінюють його відповідно до наочної демонстрації цінностей.

У той же час підлітки негативно ставляться до необґрунтованих заборон і репресивних методів, але водночас вони не поважають тих учителів, **котрі дозволяють собі надто поблажливу позицію, підкоряючись будь-яким примхам учнів.** Така м'якість розглядається як слабкість і провокує протестну чи бунтівну поведінку класу. Тому педагогічний такт передбачає не лише делікатність, а й вміння зберігати послідовність: проводити диференційований підхід до різних груп і окремих учнів, залишаючись при цьому вимогливим і справедливим (див. табл. 2).

Отже, педагогічний такт – це складне поєднання професійних умінь і моральних якостей, здатність прогнозувати наслідки власних дій і тонко реагувати на зміни в емоційному середовищі класу. Лише поєднуючи принципи доброзичливості, справедливості та вимогливості, учитель може побудувати такі стосунки з учнями, які сприятимуть розвитку особистості, формуванню відповідального ставлення до навчання та створенню здорового морально-психологічного клімату в школі.

Підлітки надзвичайно чутливо реагують на будь-які помилки чи слабкі моменти у поведінці вчителя. Хоча далеко не всі промахи вони усвідомлюють, але те, що все ж привертає їхню увагу, викликає миттєву реакцію. Нерідко така реакція виявляється у прагненні знизити авторитет учителя або поставити під сумнів його професійну компетентність. У підлітковому віці бажання самоствердитися часто штовхає учнів на демонстративне заперечення або опір педагогічному впливу. Водночас саме в цьому віці школярі високо оцінюють учителів, які поєднують вимогливість із тактом і послідовністю. Педагог, здатний чітко й цікаво подати новий матеріал, організувати роботу класу, зберігаючи динаміку та дисципліну, швидко здобуває повагу навіть тих учнів, для яких сильний авторитет здається обмеженням їхньої свободи. Ключовою залишається умова: **будь-який педагогічний вплив має бути справедливим і не принижувати гідність дитини.** За таких умов клас готовий підтримувати учителя навіть тоді, коли його вимоги є суворими.

Учні легко помічають у педагога прояви зарозумілості, грубощів, егоцентризму чи необ'єктивності. Подібні риси формують недовіру та ускладнюють налагодження стосунків не тільки цьому вчителю, а й іншим педагогам, що працюють у тому ж класі. Колектив, який стикається з несправедливим ставленням, стає емоційно напруженим і менш керованим.

Важливо пам'ятати, що підлітковий вік супроводжується значною **фізіологічною перебудовою, яка нерідко викликає швидку стомлюваність, коливання настрою та появу імпульсивних, інколи невмотивованих вчинків.** Саме через це підлітки можуть демонструвати впертість або протестну поведінку. Дослідження показують, що на уроках, де вчитель уміло поєднує розумове навантаження з короткими фізичними паузами, порушень дисципліни майже вдвічі менше. Це свідчить про

важливість урахування вікових особливостей у побудові ефективної педагогічної взаємодії.

Урахування описаних вище вікових особливостей підлітків під час аналізу їхньої поведінки та побудови взаємин, безумовно, є важливим чинником, проте не єдиним і не головним. Центральним мотивом учинків у підлітковому віці виступає прагнення **посісти гідне, соціально значуще місце в колективі ровесників**. Саме тому більшість реакцій учнів слід розглядати крізь призму їхнього прагнення зберегти або підвищити свій статус серед однолітків. Усі впливи, які педагог спрямовує на підлітка, сприймаються ними насамперед з позиції того, **наскільки вони можуть зашкодити їхньому авторитету в класі**. Ця логіка простежується і в ставленні до оцінювання навчальних досягнень: сама по собі оцінка не має вирішального значення, адже для підлітка вона лише інструмент, що допомагає відчутти себе впевненіше та комфортніше серед ровесників. Часто впертість, демонстративна непокора чи негативна реакція на педагогічні вимоги є захисною відповіддю на ситуації, де підліток **відчув приниження власної гідності**.

Будуючи педагогічно доцільні стосунки, учитель має орієнтуватися на колектив як цілісну систему. Водночас важливо враховувати **ступінь його сформованості**. У молодших підліткових класах громадська думка ще не є достатньо усталеною та сильною, щоб визначати поведінку всіх учнів. Саме тому особливої ваги набувають **мікрогрупи** – невеликі об'єднання, в межах яких підлітки проводять час, обмінюються думками, підтримують одне одного. Опора педагога на ці малі групи є одним із ключових механізмів формування конструктивних взаємин як з окремими учнями, так і з класом загалом. Варто пам'ятати, що **ставлення педагога до члена певної мікрогрупи, а особливо до її неформального лідера, сприймається усіма членами цієї групи як спрямоване і на них**.

Проте інтереси або норми мікрогруп іноді можуть не збігатися з цінностями класного колективу. Тому одне з провідних завдань учителя – своєчасно і делікатно виявити такі групи, спрямувати їхню активність у конструктивне русло та поступово інтегрувати в єдине колективне середовище. Ефективним засобом цього процесу є організація спільної діяльності та постановка реальних, значущих завдань, що об'єднують різні мікрогрупи й сприяють формуванню згуртованого колективу.

Таблиця 2

Складники педагогічного такту

№	Елемент педагогічного такту	Опис та прояви
---	-----------------------------	----------------

1.	Витримка (самовладання)	Здатність зберігати спокій, не піддаватися емоціям та роздратуванню у складних, конфліктних чи несподіваних ситуаціях; уміння володіти собою.
2.	Оперативність	Швидке та адекватне реагування на зміну обставин, поведінку учнів; здатність швидко приймати вірні рішення.
3.	Повага до особистості	Сприйняття учня як рівноправної особистості, визнання його прав, гідності та унікальності; уникнення приниження та образ.
4.	Вибір адекватних засобів впливу	Вміння підібрати тон, слова, міру вимогливості, заохочення чи покарання, що відповідають конкретній ситуації та індивідуальним особливостям учня.
5.	Передбачення (прогностичність)	Здатність передбачити можливі наслідки своїх слів, дій чи вчинків учнів та відповідно коригувати свою поведінку.
6.	Оптимізм	Віра в можливість та здібності учня, позитивний настрій та очікування успіху в його розвитку та навчанні.
7.	Почуття міри	Знання міри у вимогливості, критиці, гуморі, допомозі; уникнення надмірності чи недостатності будь-якого впливу.

Вимогливість учителя, що ґрунтується на ширій повазі до особистості учня, є ключовою передумовою для формування педагогічно виправданих і довірливих взаємин. Усі педагогічні вимоги за формою реалізації поділяють на прямі та непрямі. У непрямих вимогах провідною стає не сама вказівка, а викликані нею внутрішні переживання, емоційні стани та реакції школярів, які можуть або стимулювати їхню активність, або, навпаки, стримувати певні дії. З огляду на емоційно-психологічну спрямованість непрямі вимоги умовно групують за двома типами:

а) ті, що відображають позитивне ставлення – прохання, схвалення, вияв довіри;

б) ті, що передають негативне ставлення – сумнів, осуд, застереження чи погроза.

Перевага тих чи інших форм вимог, як усвідомлених, так і неусвідомлених педагогом, суттєво впливає на загальну атмосферу та якість стосунків між учителем і учнями. Чим різноманітніші непрямі вимоги та чим більшою є їх частка, тим виразніше проявляється педагогічна майстерність, а відтак – глибший контакт між педагогом і дітьми.

Усі вимоги також поділяються на позитивні, спрямовані на заохочення бажаної поведінки, та негативні, покликані обмежувати небажані дії. Надмірна кількість заборон неминуче послаблює позитивне ставлення учнів до вчителя. Як підкреслював А. С. Макаренко, уміння знайти рівновагу між стимулюванням і стримуванням є суттю виховного процесу.

Питання для самоконтролю:



1. Що є необхідним елементом моделювання майбутнього спілкування?
2. Які технологічні прийоми рекомендовані для завоювання ініціативи у спілкуванні?
3. Що є нормою відносин педагогів і вихованців у школі?
4. Без чого учні в будь-якій новій, складній ситуації не зможуть самостійно прийняти вірне рішення?
5. Що може виникнути у багатьох випадках на основі емпатії?
6. Що в структурі особистості вчителя набуває найбільшого значення?
7. Який спосіб є незмінним у своєчасному виявленні мікрогруп?
8. Що є провідним мотивом поведінки в підлітковому віці?

Література:

1. Василичин Х.А. Комунікативна компетентність вчителя в роботі з сором'язливими дітьми. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 2. С. 64–72.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. Вишневський. Київ, 2008. 562 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. І Н. П. Волкова. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
4. Ковальчук Л. О. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті. Вісн. Львів, ун-ту. Сер. пед. 2007. Вип. 22. С. 65–74.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., стер. Київ : Знання, 2011. 486 с.
6. Ніколенко Л. М. Сутність комунікаційного потенціалу особистості як педагогічного феномену. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2011. Вип. 20 (73). С. 222-228.

7. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Науковий посібник / Під загальною редакцією професора С. І. Якименко. Київ : ВД «Слово», 2011. 464 с.

ЛЕКЦІЯ 4

ТЕМА: НОВІТНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Мета: усвідомлення суті, ефективності застосування в освітньому процесі новітніх педагогічних технологій.

План

1. Особливості інтерактивних технологій навчання.
2. Застосування в початковій школі елементів проєктної технології навчання.
3. Технологія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ).
4. Нетрадиційні форми навчання.
5. Технології кооперативного навчання.
6. Технології ситуативного моделювання.
7. Технології опрацювання дискусійних питань.

Ключові слова: аналіз, знання, інтерактивні технології навчання, метод проєктів, нестандартне мислення, новатори, пізнавальна діяльність, принципи, суб'єкт, творче мислення, ТРВЗ, уроки.

1. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Сучасне суспільство гостро потребує шкіл нового типу, тому педагогічна спільнота дедалі більше зосереджується на вивченні інноваційних процесів, аналізі чинників, що сприяють або перешкоджають появі та поширенню новаторських педагогічних рішень. На сьогодні психолого-педагогічна наука трактує поняття новизни значно ширше, ніж просто запровадження методів чи підходів, які ще не використовувалися. Інновацією в освіті можуть бути як комплексні зміни, так і окремі елементи освітнього процесу, що забезпечують продуктивне вирішення завдань розвитку й саморозвитку творчої особистості та сприяють її самореалізації.

Важливою рисою сучасної системи освіти є паралельне існування двох стратегій – **традиційної моделі навчання та інноваційної**, зорієнтованої на технологізацію освітнього процесу. Перехід на технологічний рівень є логічним результатом сучасних суспільних викликів і потребує впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. Їх ефективність безпосередньо пов'язана з тим, наскільки повно педагог уміє розкривати та стимулювати творчий потенціал кожного учня. Це, у свою

чергу, змінює пріоритети в діяльності вчителя, спонукаючи його шукати нові підходи та засоби, що забезпечують якісно інший рівень навчання.

Серед численних сучасних педагогічних технологій особливе місце займають ті, що **найчастіше використовуються** в освітній практиці:

- нестандартні уроки;
- інтерактивні технології;
- проектні методи роботи;
- комп'ютерно-інформаційні технології.

Проблема нестандартних уроків набуває дедалі більшої актуальності, оскільки вони спрямовані на подолання розриву **між шкільним навчанням і реальними життєвими ситуаціями**, до яких діти часто виявляються недостатньо готовими. У шкільній практиці поширеними є уроки-лекції, уроки-захисти ідей, подорожі, експедиції, семінари, аукціони, дискусії, прес-конференції.

До **провідних ознак** таких занять належать:

- відхід від традиційної структури уроку;
- широке застосування групових та колективних форм роботи;
- підвищена зацікавленість учнів у навчальному матеріалі;
- значний рівень творчої активності;
- партнерський характер взаємин між учителем і учнями;
- трансформація ролі педагога з носія знань на організатора пізнавального процесу;
- нестандартні підходи до оцінювання результатів.

Створення нестандартного уроку потребує ретельної підготовки, яка охоплює роботу над рефератами, самостійний пошук інформації, опрацювання додаткових джерел, виконання творчих завдань, підготовку презентацій, проведення міні-досліджень. Особливе місце в сучасних інноваціях посідають інтерактивні технології, що базуються на активній взаємодії всіх учасників навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає у моделюванні реальних життєвих ситуацій, організації спільного розв'язання проблем, проведенні рольових ігор. Вони найбільшою мірою відповідають особистісно-орієнтованому підходу, адже дозволяють кожній дитині відчути себе активним учасником навчального процесу.

Ефективність інтерактивних форм залежить від **професійної майстерності вчителя**: уміння правильно добирати завдання, забезпечувати попередню підготовку учнів, обирати оптимальну кількість інтерактивних вправ для одного заняття, а також організовувати змістовне обговорення результатів діяльності. Саме завдяки такому підходу інтерактивні технології стають дієвим інструментом підвищення якості освіти та розвитку ключових компетентностей школярів.

Досвід підказує, що **фронтальні методи роботи**, які створюють ілюзію активності, **поступаються місцем груповій, парній чи індивідуальній роботі**, оскільки така співпраця у навчанні виховує у школярів повагу до інших, уміння дати оцінку роботи інших або висловити з цього приводу критичні зауваження, змінити свою думку у разі переконливих аргументів інших учасників спільної роботи, а це можливо при використанні інноваційних технологій.

Варто не забувати, що вчити всіх однаково не можна і тому диференціація є одним із головних шляхів розв'язання цього завдання. Диференціація належить до інтерактивного навчання (практика через дію, навчання інших, негайне творче застосування набутих знань). Як писав В. О. Сухомлинський: «До кожного учня необхідно підійти, побачити його труднощі, кожному необхідно запропонувати тільки йому призначене завдання». Визначаючи шлях і прийоми диференціації навчальної діяльності школярів, учителі дотримуються певних умов, що сприяють ефективності використання індивідуальних, групових, колективних форм роботи на уроці:

1. Матеріал диференціювати за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи.
2. Варто об'єднувати дітей у групи довільно, групи не мають бути постійними. Слід давати дітям самим обирати собі посильний вид роботи.
3. Використовувати диференційовані завдання систематично, майже на кожному уроці, уникаючи стандарту.
4. Диференціація має проходити через різні етапи уроку.
5. Диференціацію бажано якнайширше застосовувати під час фронтальної роботи, коли учні розв'язують загальні навчальні завдання.
6. Процес засвоєння слід супроводжувати постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з подальшою взаємооцінкою, самооцінкою.

У своїй роботі педагоги застосовують і технологію «Розвиток критичного мислення». Вона допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших.

У її основу покладено ідеї Ж. Піаже щодо творчого співробітництва вчителя й учня. При запровадженні цієї технології, знання учнів засвоюється набагато краще, адже інтерактивні методика розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу та пошуку її вирішень. Для впровадження цієї технології не потрібно ніяких додаткових умов, що створюються у школах спеціально для опанування новітніх технологій. Єдина необхідна умова для роботи за цією технологією – це **бажання вчителя працювати творчо, по-сучасному, що сприяє досягненню найбільш позитивних результатів складного процесу навчання**. Добре зарекомендували себе такі методика та прийоми роботи з розвитку критичного мислення, як: «Мозкова атака», «Система позначок.

Поміч», метод «Вільне письмо», методика «Гронування», «Сенкан», «Кубування», «Кероване читання з передбаченням», методика «Передбачення».

Учителі найчастіше використовують роботу в парах, в групах, карусель, розігрування ситуацій за ролями, мікрофон, незакінчене речення, мозковий штурм, дерево рішень, займи позицію, дебати.

Невід'ємною складовою інтерактивних технологій є застосування **комунікативних вправ**, які виконують декілька функцій:

1. Навчальну – розвиток уміння сприймати інформацію різних моделей.

2. Релаксаційну – усунення емоційного напруження, створення сприятливої атмосфери на заняттях.

3. Розвивальну – гармонійний розвиток особистісних якостей для активізації резервних можливостей.

4. Виховну – психотренінг і психокорекція поведінки в ігрових моделях життєвих ситуацій.

Комунікативна діяльність відіграє важливу роль у перетворенні класу на інтерактивну спільноту, у якій кожен учень почувається впевнено та вільно висловлює свої думки, водночас заохочуючи інших робити те саме. Такий підхід формує творчу, доброзичливу атмосферу, що сприяє активному навчанню. Різноманітні види комунікативних вправ можна застосовувати на етапах актуалізації опорних знань, рефлексії, підбиття підсумків уроку, а також під час ранкових зустрічей чи як коротку динамічну паузу.

Подібні вправи розвивають мотивацію до пізнання себе й інших, навчають учнів усвідомлювати та висловлювати власні емоції, а також розпізнавати емоційні стани людей за мімікою, жестами, пластикою рухів та інтонацією. Вони допомагають школярам відкрито говорити про труднощі, а вчителю – краще розуміти потреби та переживання дітей. Педагог при цьому виступає не спостерігачем, а рівноправним учасником взаємодії, що позитивно впливає на довіру, знижує емоційну напругу й сприяє невимушеній поведінці учнів.

Діти із задоволенням беруть участь у вправах типу «Уяви себе», «Заирни у дзеркало», «Додай речення», «Добре – погано», «Піднятий настрій», у вітаннях «Знайомство», «Що тобі скаже лялька?», а також у таких активностях, як «Тематичне інтерв'ю», «Тренуємо емоції», «Скарбничка труднощів», «Насос і м'яч», «Скажи ведмедику добрі слова», «Комплімент».

Враховуючи це, доцільно регулярно застосовувати інтерактивні форми роботи повністю або комбінувати їх окремі елементи відповідно до вікових особливостей класу. Інтерактивні методи забезпечують таке навчальне середовище, у якому **теоретичний матеріал одразу поєднується з практикою**. Це допомагає учням формувати характер, розвивати світогляд, логіку, зв'язне мовлення, критичне мислення та розкривати власні здібності.

Освітній процес вибудовується так, що школярі встановлюють зв'язки між новими й уже набутими знаннями, приймають різні рішення, роблять власні «відкриття», генерують і аргументують особисті думки, а також вчаться співпрацювати.

2. ЗАСТОСУВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Проектній технології сьогодні відводиться чи не найбільше уваги. Суть її – стимулювати інтерес учнів до певних проблем, які передбачають володіння певною сумою знань через проектну діяльність, а саме розв'язання однієї або цілої низки проблем; показати практичне застосування надбаних знань – від теорії до практики.

Метод проектів виник у 20-і роки ХХ століття у США. Спочатку його називали «методом проблем» і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Дж.Дьюї. Він пропонував будувати навчання на активній основі, **через доцільну діяльність учнів, у відповідності з їхніми інтересами. Діти мали розв'язувати життєво важливі для них проблеми, а розв'язання – здобуття нових знань та їх застосування на практиці.** Послідовник Дж.Дьюї американський учитель В.Х.Кілпатрик практично втілював цю ідею і назвав спосіб організації роботи з учнями методом проектів. Ним запропонована така **класифікація** проектів:

- *продуктивний* (створюючий) проект, пов'язаний з трудовою діяльністю (конструкторською, створенням макета, доглядом за рослинами і тваринами);
- *споживчий* проект – підготовка екскурсій, надання послуг, організація дозвілля;
- *дослідницький* проект (біологічний, фізіологічний, технічний, розв'язання історичних чи літературних проблем);
- *навчальний* проект (проект-вправа) – для оволодіння певними навичками.

У зарубіжній педагогіці використовувався і успішно розвивався. В нашій школі в нових умовах почав відроджуватися і займати достойне місце серед інших засобів навчання і виховання.

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом («трикутник знань»). Пріоритетом сучасної освіти завдяки інформаційно-комунікативним, інноваційним технологіям є завдання отримання знань, які б дозволили провести дослідження, і на його базі сформулювати технологію реалізації конкретної проблеми не тільки сьогодні, а й на перспективу).

Педагогічна технологія «метод проєктів» поєднує комплекс дослідницьких, пошукових і проблемно-орієнтованих методів, що мають виразний творчий характер. Саме тому її справедливо відносять до сучасних технологій XXI століття.

Сутність проєктної технології полягає в тому, що учень або група учнів самостійно розв'язують певну проблему чи завдання. У процесі роботи вони застосовують різні способи, прийоми та засоби навчання, а також інтегрують знання й уміння, здобуті в різних галузях – від природничих наук і техніки до мистецтва та гуманітарних дисциплін.

Важливо, що кожен проєкт має давати конкретний, практично значущий результат. Якщо учні працюють із теоретичною проблемою, підсумком має стати чітке її обґрунтоване рішення. Якщо ж проєкт має практичне спрямування, то кінцевим результатом повинна бути реальна продукція, модель, рекомендації або інший продукт, готовий до використання чи подальшого впровадження.



Рис. 4. Принципи технології проєктного навчання

Мета навчального проєктування – **здобуття школярами досвіду практичної діяльності.**

Завдання:

- навчити учня самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти розвитку комунікативних здібностей;
- розширити коло спілкування школярів;

- прищепити уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати та аналізувати інформацію, висувати гіпотези, робити висновки.

Основні вимоги до використання технологій:

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

Типологія проєктів

Типологічні *ознаки*, що називають педагоги:

- домінуюча у виконанні проєкту діяльність;
- предметно-змістова галузь;
- характер координації проєкта;
- характер контактів;
- кількість учасників проєкту;
- тривалість виконання проєкту.

За першою ознакою розрізняють такі типи проєктів:

Дослідницькі – потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження, продуманості методів, в тому числі й експериментальних; вони повністю підпорядковуються логіці дослідження і мають відповідну структуру.

Творчі – не мають чітко опрацьованої структури, спільна діяльність розвивається, підпорядковуючись жанру кінцевого результату та інтересам учасників (свято, газета, драматизація тощо).

Ігрові (рольові) – учасники беруть на себе ролі, обумовлені характером і змістом проєкта. Це можуть бути і літературні персонажі, і реально існуючі особистості, стосунки яких імітуються і творчо ускладнюються.

Соціальні – сконструйоване соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яка має просторово-часові та ресурсні обмеження і вплив якої на людей визнається позитивним за своїм соціальним значенням

Інформаційні (ознайомчі, орієнтувальні) – спрямовані на збирання інформації про який–небудь об’єкт, явище і ознайомлення учасників проєкту з цією інформацією, проаналізованою та узагальненою.

Структура тут може бути такою:

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

Такий проєкт може бути самостійним і частиною дослідницького.

Практико-орієнтовні – проєкти, які орієнтовані на чітко визначений практичний результат (документ, програму, словник, тощо).

За другою ознакою – **предметно-змістовою галуззю** виділяють два типи проєктів:

- **монопроєкти** – проводять в рамках одного предмета (фізики, біології, історії тощо);
- **міжпредметні** – проєкти, які інтегрують різні предметні галузі, виконують в позаурочний час.

За характером координації проєкти можуть бути:

- з **відкритою координацією**, коли ясно хто і як спрямовує дії учасників;
- з **прихованою координацією** – коли дітям дається можливість самостійно вести роботу, або координатор – один з учасників і спрямовує роботу як самостійний керівник.

За характером контактів проєкти бувають:

- внутрішні або регіональні – здійснюються в межах країни, регіону, школи, класу;
- міжнародні – в яких беруть участь представники різних країн (часто тут використовуються інформаційні засоби).

За кількістю учасників проєкти поділяються на:

- особистісні;
- парні;
- групові.

За тривалістю виконання проєкти розділяють:

- короткотривалі (протягом кількох уроків з одного предмета);
- середньої тривалості (від тижня до місяця);
- довготривалі (кілька місяців).

Параметри зовнішньої оцінки проєкта

1. Значущість і актуальність висунутих проблем, відповідність тематиці.
2. Коректність використаних методів дослідження і обробки результатів.

3. Активність кожного учасника.
4. Колективний характер прийняття рішень.
5. Характер спілкування і взаємодопомоги при виконанні проекту.
6. Глибина проникнення в проблему, використання знань з інших галузей.
7. Доказовість прийнятих рішень, вміння аргументувати свої висновки.
8. Естетичне оформлення результатів.
9. Уміння відповідати на питання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей.

3. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ ВИНАХІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ (ТРВЗ)

Проблема розвитку творчих здібностей дітей шкільного віку стає все більш актуальною. Зміни, що відбуваються в нашій державі, зумовлюють необхідність виховання покоління, зорієнтованого на розв'язання складних інтелектуальних проблем.

У світовій педагогічній практиці існує цілий ряд технологій з розвитку творчого мислення дітей. Нинішні високі вимоги до якості освітнього процесу у шкільному закладі зумовили виникнення та впровадження ТРВЗ (теорія розв'язування винахідницьких задач). Основи цієї технології розроблені інженером і письменником-фантастом Генріхом Сеуловичем Альтшуллером. Його послідовником і продовжувачем Михайлом Наумовичем Шустерманом ТРВЗ було впроваджено спочатку в роботу школи.

Наукові праці доводять, що сутність цієї методики та її ключові відмінності від інших освітніх технологій полягають у тому, що вона не є догматичною або застарілою. ТРВЗ постає як точна наука зі своєю специфічною сферою дослідження та чітко визначеним інструментарієм. Г. С. Альтшуллер окреслює головні завдання методики так: **«ТРВЗ перетворює створення нових технологічних ідей на точну науку, а розв'язання винахідницьких задач – із пошуків навмання – переходить у систему логічних операцій»**. Методика формує принципи, що сприяють пошуку рішення в будь-якій ситуації, а розвиток творчих умінь спирається на використання різноманітних прийомів креативного мислення.

Окрім інструменти формування нестандартного мислення можна застосовувати під час самостійної підготовки учнів, на заняттях, під час прогулянок, екскурсій чи освітніх заходів. Використання таких засобів сприяє усвідомленню учнями логіки мисленневих процесів, формує наполегливість, самоповагу та здатність до самостійного розуміння й аналізу.

Зараз ТРВЗ вивчають не лише інженери, але й лікарі, вчителі, соціологи, біологи, журналісти, підприємці **концептуальні положення технології ТРВЗ:**

- теорія – каталізатор творчого розв'язання проблеми;
- знання – інструмент, основа творчої інтуїції;
- творчими здібностями наділена кожна людина (винаходити можуть всі);
- творчості треба навчати всіх;
- творчості, як і будь-якій діяльності, можна навчитися.

Основні пізнавальні й творчі здібності та засоби їх розвитку в навчальному процесі методами ТРВЗ:

1. **Аналіз ситуацій** (встановлення причинно-наслідкових зв'язків; виявлення прихованих залежностей і зв'язків; уміння обґрунтовувати і міркувати; уміння передбачувати наслідки). Алгоритм рішення проблемних ситуацій (АРПС), системний аналіз, система логічних вправ, генетичний аналіз.

2. **Уміння інтегрувати** і синтезувати інформацію (уміння робити висновки; організація інформації). Системний аналіз, система логічних вправ.

3. **Чутливість до суперечностей**, постановка і рішення проблем. Алгоритм рішення проблемних ситуацій (АРПС).

4. **Дивергентне мислення** (гнучкість; швидкість; оригінальність), АРПС, рішення винахідницьких задач, практичні прийоми розвитку уяви, конструювання оксюморона і метафор, мозковий штурм, сінектика, морфологічний аналіз.

5. **Багата уява**. Системний аналіз, практичні прийоми розвитку уяви, конструювання метафор, мозковий штурм, сінектика, морфологічний аналіз, фантограма, метод фокальних об'єктів, аналіз фантастики.

6. **Відчуття краси процесу і результату**. Створення еталонів на основі поняття «ідеальний кінцевий результат».

В основі засобів, які використовуються у ТРВЗ-педагогіці, спочатку лежить **проблемно-пошуковий метод**, що зближує цю технологію з розвивальним навчанням.

Відзначають такі загальні риси названих технологій:

- сама ідея розвивального навчання і освіти;
- діяльнісний підхід у навчанні;
- спрямованість на формування теоретичних узагальнень;
- діалогічна форма спілкування вчителя та учня;
- використання в навчанні проблемних завдань.

Попри певну схожість, між ТРВЗ-технологією та системою розвивального навчання існують суттєві відмінності. У ТРВЗ головний акцент робиться на формування **творчого, нестандартного мислення**, тоді як розвивальне навчання орієнтоване передусім на **розвиток теоретичного**

мислення учнів. Відповідно, ТРВЗ пропонує чітко розроблені методики, спрямовані на отримання творчого продукту, яких у системі розвивального навчання немає. До того ж ТРВЗ містить алгоритми розв'язання задач, що дозволяє учням самостійно знаходити вихід із проблемної ситуації. Натомість у розвивальному навчанні відсутні структуровані алгоритми пошуку розв'язання: здебільшого застосовується **метод проб і помилок** під керівництвом учителя.

Система розвивального навчання має потужне теоретичне підґрунтя та технологічно відпрацьовані навчальні програми, підручники й методичні матеріали. У той час як ТРВЗ-технологія представлена переважно окремими методиками створення творчих рішень, авторськими програмами та алгоритмами виконання творчих завдань, що потребує подальшого системного опрацювання.

На початку ХХІ століття питання розвитку творчого потенціалу дітей набуває особливої актуальності. Ще В. Сухомлинський наголошував, що духовний світ дитини стає повноцінним лише тоді, коли вона занурена в атмосферу гри, фантазії, музики та творчості, і що завдання педагога – дати змогу дитині відчувати себе дослідником і відкривачем. Саме ці міркування спричинили інтерес до застосування ТРВЗ у початковій школі.

У межах цієї технології було створено метод гірлянд асоціацій – інструмент, що ґрунтується на розвитку прямих аналогій. Він допомагає з'ясувати, які враження та події найбільше запам'яталися дітям після свята, прогулянки чи перебування в дитячому колективі, а також стимулює їхню уяву та емоційно-ціннісний досвід.

Фантастична аналогія дає змогу відмовитися від стереотипів, піти невідомим раніше шляхом. Вона здатна будь-яку ситуацію перенести у казку, використати чарівництво, тобто уявити, яким чином вирішили б цю проблему казкові персонажі.

Молодші школярі висловлюють незвичайні ідеї, якщо запропонувати їм описати, як вони собі уявляють:

- казковий дитсадок;
- казкове заняття, прогулянку, обід;
- фантастичний вихідний, вечір, свято.

У таких описах діти інтуїтивно передають свої потаємні думки та бажання.

Зафіксовано, що навчання нової справи або закріплення якихось навичок відбувається більш продуктивно, якщо робочу ситуацію перенести у казку.

В основу навчання покладено головні принципи методики ТРВЗ:

- 1) розв'язання суперечностей;
- 2) системний підхід (вміння бачити навколишній світ у взаємозв'язку всіх його елементів);

3) вміння віднайти необхідний у даній ситуації резерв.

Педагоги-початківці помітили, як у дітей зникає страх діяти з будь-яким предметом, використовувати його не тільки за прямим призначенням, але й за знайомими якостями роботи – новий винахід.

Підгалузь ТРВЗ – розвиток творчої уяви (РТУ), яка вже трансформувалась у самостійну науку, що допомагає дітям і дорослим розмірковувати, шукати, самостійно розв'язувати свої проблеми. Предмети і явища стають багато функціональними, що відразу вирішує безліч проблем у грі, побуті, спілкуванні.

Виявлено, що ТРВЗ у початковому навчальному закладі має кілька напрямків:

- а) естетична діяльність;
- б) образотворче мистецтво;
- в) складання казок;
- г) розв'язування казкових завдань.

Основною ідеєю ТРВЗ є творчість в усьому – у постановці запитань, прийомах їх розв'язання, подачі матеріалу. Кожен день роботи з дітьми за цією методикою – це пошук, знахідки.

Головне в розвивальному навчанні – дати змогу висловитись, не перебивати, навіть якщо відповідь неправильна. Найважливіше те, що дитина працює в атмосфері свободи мислення і творчості.

Виявлено, що робота з ТРВЗ проходить у п'ять етапів і визначається такими послідовними завданнями:

Завдання першого етапу:

- навчити дитину знаходити і розв'язувати суперечності, не боятися негативного в об'єкті та явищі;
- навчання системного підходу, тобто бачення світу у взаємозв'язку його компонентів;
- формування вміння бачити і використовувати навколишні ресурси.

На другому етапі необхідно вчити дітей винаходити (наприклад, на заняттях з конструювання можна запропонувати придумати новий стілець). На цьому етапі навчання діти за допомогою ТРВЗ «оживлюють» предмети та явища, приписують одним якості інших і навпаки, а також відкидають непотрібні і знаходять найкращі варіанти.

Третій етап – вирішення казкових завдань і вигадування казок. Треба навчити кожну дитину уникати сумного закінчення казок, не змінюючи при цьому сюжету, складати нові казки на основі добре відомих.

Четвертий етап – використовувати нестандартні оригінальні рішення, спираючись на набуті знання та інтуїцію, дитина вчиться знаходити вихід із будь-якої життєвої ситуації.

П'ятий етап ТРВЗ – це проведення бесід з вихованцями на історичну тему. Дітям варто пропонувати прослідкувати історію виникнення книги, олівця, стола, вчити логічно обґрунтовувати свої думки.

4. НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Поряд із сучасними інноваційними технологіями в початковій школі дедалі активніше застосовуються нетрадиційні форми організації навчання, що урізноманітнюють освітній процес та роблять його більш привабливим і динамічним для учнів молодшого віку. Аналіз педагогічної літератури дає підстави виокремити класифікацію таких форм за способом взаємодії учасників навчального процесу. До них належать **уроки-мандрівки, римовані або віршовані уроки, інтегровані заняття, уроки у форматі теле- чи радіопередач, дискусійні уроки, змагальні форми роботи, уроки-дослідження та сюжетні замальовки**. Окрім того, до нетрадиційних форм організації освітньої діяльності можна віднести уроки типу «**Що? Де? Коли?**», «**КВК**», **аукціони знань, вікторини, екскурсії та спостереження в природному середовищі**.

Використання ігрових технологій, дискусійних методів, різних варіантів інтерактивної взаємодії допомагає учням соціалізуватися, сприяє розвитку критичного та гнучкого мислення, формує вміння висловлювати власну точку зору та аргументовано її відстоювати, водночас навчаючи поважати позицію інших. Освітні інновації можуть різнитися за масштабністю та потенціалом, охоплювати різні складові навчального процесу, однак їхня ефективність завжди залежить від конкретного педагога, його професійної майстерності, творчого підходу та готовності працювати з конкретним учнівським колективом.

Інноваційна діяльність характеризується складністю та потребує від учителя не лише ґрунтовних знань, а й володіння системним мисленням, високим рівнем творчості та дослідницьких умінь. Педагоги-новатори, завдяки своїм пошукам і наполегливості, значно розширили можливості освітнього процесу, створивши чимало авторських методик і педагогічних технологій. У багатьох випадках їхні напрацювання впроваджуються не як експериментальні проекти, а як повноцінні елементи освітньої практики.

Новаторська педагогіка віддзеркалює творчу природу навчання й виховання, адже, якщо наукова педагогіка формує загальні закономірності та теоретичні засади освітнього процесу, то новаторська спрямована на створення дієвих, практично орієнтованих технологій. Різноманіття сучасних інноваційних підходів зобов'язує вчителя бути уважним, відкритим до нового та **постійно готовим до вибору оптимальних шляхів їх упровадження**. Саме тому інноваційна діяльність вимагає від педагога

найвищого рівня професійної та творчої активності, адже її сутність полягає в оновленні та вдосконаленні системи навчання й виховання.

Методика проведення навчальних екскурсій (як зразок).

Відмінність екскурсії від уроку як форми організації навчання полягає в тому, що вона не може бути жорстко обмежена в часі, і головний її зміст – сприймання учнями предметів і явищ у природній обстановці.

Мета екскурсій – збагатити (розширити, поглибити) чуттєве й логічне

пізнання дітей, їхній соціальний досвід, сприяти розвитку мовлення, мислення, уяви. Отже, екскурсії є багатофункціональними.

Залежно від змісту теми й підготовки учнів екскурсію можна провести як підготовчу до вивчення теми, в процесі вивчення матеріалу і як завершальний етап його засвоєння. Наприклад, розпочати вивчення природознавства можна з вступної екскурсії в природу. Це зацікавить дітей новим предметом, самими спостереженнями за явищами природи. Вивчення пір року також пов'язано з проведенням екскурсій. У цьому разі спостереження дають нову поживу для емоційних вражень, сприяють поглибленню раніше набутих знань. Екскурсії в природу, які проводяться наприкінці року, допомагають узагальнити й систематизувати отримані знання під час безпосереднього спілкування з природними об'єктами.

У початковій школі корисно організовувати екскурсії з **математики й трудового навчання, поєднуючи їх із практичними завданнями на місцевості**. Безпосереднє сприйняття об'єктів і явищ довкілля слугує опорою для формування уявлень про кількісні відношення та просторові форми, а також створює чуттєву основу для логічних і практичних дій. Так, першокласники під час відвідування парку чи лісу легше засвоюють поняття «багато», «кожний», «усі», «праворуч», «ліворуч», «попереду», «позаду», «між», і практикуються у відмінностях величин і просторовому орієнтуванні. Діти із захопленням відшукують у природі геометричні фігури: **клумба – як коло, ворота – як прямокутник, листок – як овал, а також на практиці навчаються вимірювати довжину кроком або приблизно «на око»**.

Метод екскурсій передбачає три основні етапи, кожен із яких має свою логіку і педагогічне навантаження.

Перший етап – підготовчий: учитель відвідує місце, продумує маршрут, визначає об'єкти спостереження і вживає заходів для безпеки учнів, а також складає список необхідних матеріалів і інструментів. Необхідно заздалегідь пояснити дітям правила поведінки, підказати, як потрібно вдягнутися, що взяти з собою, і роздати завдання для індивідуальної або групової роботи під час екскурсії. Для мотивації корисно провести вступну бесіду, показати ілюстрації, підготувати картки для спостережень і приклади задач.

Другий етап – безпосереднє проведення екскурсії за планом, де зазначені освітні, розвивальні й виховні цілі, а також визначено послідовність огляду об'єктів і порядок виконання завдань. Педагог формулює проблемно-пізнавальні питання, підказує способи вимірювань і спостережень, пропонує прості вправи з відліку кроків, порівняння величин і співставлення форм. Важливо, щоб під час екскурсії кожна дитина мала змогу висловити спостереження, висунути припущення і обговорити результати у групі, що розвиває комунікативні навички й критичне мислення.

Третій етап – післяекскурсійна робота: узагальнення, оформлення результатів і практичне застосування набутих знань. Педагог може організувати підсумкову бесіду, виконання творчих завдань, оформлення альбомів, гербаріїв, колекцій, малюнків чи моделей із природних матеріалів. Також доцільно складати математичні задачі на основі побаченого, готувати мініпроекти і презентації, які сприяють закріпленню понять і розвитку самостійності. Робота після екскурсії дозволяє оцінити індивідуальні досягнення учнів, заохотити допитливість і планувати подальші пізнавальні заходи, адаптовані до інтересів і можливостей класу. Екскурсії сприяють не тільки засвоєнню знань, а й вихованню естетичного ставлення до природи, відповідальності за збереження навколишнього середовища і формуванню практичних умінь. Взаємодія з батьками під час планування й проведення екскурсій підсилює безпеку заходів і сприяє партнерству школи і родини. Це сприяє творчому і практичному розвитку.

Найважливіше завдання екскурсії – **розвиток спостережливості учнів**. Спостережлива дитина, сприймаючи об'єкти, прагне всебічно зрозуміти їх, зіставити з відомими речами, робить певні висновки. Не випадково К. Д. Ушинський підкреслював, що від **якості** спостережень дітей залежить і якість їхніх думок.

5. ТЕХНОЛОГІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ.

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

Щоб учні в малій групі працювали в режимі співробітництва, необхідні:

- *позитивна взаємозалежність* – зусилля кожного члена групи потрібні для успіху всієї групи, тільки завдяки зусиллю кожного може бути виконане спільне завдання; – *особистісна взаємодія*, що стимулює діяльність (фізичне розташування «очі-в-очі», спільна реальна діяльність);
- *індивідуальна і групова підзвітність* – загальна оцінка залежить від індивідуальних оцінок виконання кожним своєї частини завдань;
- *розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах;*

- *обробка, аналіз результатів* роботи групи, коли самі учасники роботи рефлексують щодо досягнення цілей і ефективності стосунків.

Основні ознаки кооперативної групової роботи:

1. Поділ класу на групи для досягнення конкретного навчального результату.

2. Склад груп змінюється залежно від змісту і характеру навчальних завдань.

3. Завдання, які виконує група, можуть бути:

- *за складністю* однаковими або різними;

- *за метою і змістом* однаковими;

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

- *за способом виконання* різними або однаковими.

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

Кількість членів групи (оптимальна) – 3–5 осіб. Якщо в групі 2 учні, робота називається *парна*.

Групова і парна робота організовується як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь та навичок. Це може бути як частина уроку, так і спеціальний урок.

Пам'ятайте!

1. Учні в групі *об'єднуються*, а не розподіляються.

2. Усі окремі відповіді *правильні*, а прийняте рішення – *спільне*.

3. Для запису результатів групової роботи доречніше користуватися великими листами паперу і маркерами (краще різнокольоровими).

До технологій кооперативного навчання відносять такі:

1. Робота в парах.

2. Ротаційні (змінювані) трійки.

3. Два – чотири – всі разом.

4. Карусель.

5. Робота в малих групах:

- діалог;

- синтез думок;

- спільний проєкт;

- коло ідей.

6. Акваріум

6. ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

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

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

Як правило, ігрова модель навчання реалізовується у *чотири етапи*:

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

1. Симуляції або імітаційні ігри

а) імітації (імітаційні ігри) – виконання певних дій, які відтворюють (імітують) певні явища навколишньої дійсності (наприклад, дослід).

б) симуляції – це створені вчителем ситуації, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті.

Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадянські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо.

Регламент всієї симуляції будується за чіткими сценарієм, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті.

Найпоширенішою технологією симуляційної гри є суд (судове слухання).

Розігрування ситуації за ролями.

Мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, сформувати конкретні навички («Поведінка на вулицях і дорогах», «Іду в гості», «Приймаю гостей» тощо). Можна розігрувати і конкретні історичні події, природні явища, предмети, тварини.

7. ТЕХНОЛОГІЇ ОПРАЦЮВАННЯ ДИСКУСІЙНИХ ПИТАНЬ

Дискусія – це **широке публічне обговорення будь-якого спірного питання**. Участь у ній має велике значення для особистісного розвитку, оскільки вона активно **сприяє розвитку критичного мислення**. Завдяки

обговоренню учасники отримують можливість **визначити та сформувати власну позицію**, а також **відточують навички відстоювання своєї думки**. Крім того, це значно **поглиблює знання** учасників щодо проблеми, яка обговорюється.

Як технологія групової взаємодії, дискусія вважається однією з **найефективніших методик**, особливо в освітньому процесі. Вона **підвищує інтенсивність та ефективність навчання** завдяки **активному включенню учнів у колективний процес пошуку істини**. Таким чином, вона **посилює розвивальні та виховні ефекти** освітньої діяльності.

Ключовим елементом, що **забезпечує успішність** будь-якої дискусії, є її **чітка та продумана організація**. Це передбачає:

- а) ретельне попереднє планування всього заходу;
- б) суворе дотримання правил ведення дискусії усіма без винятку учасниками;
- в) неухильне слідування визначеному регламенту часу.

Для того, щоб **ефективно навчити школярів** працювати з дискусійними формами, освітній процес необхідно розпочинати з **простих, базових технологій**. До таких початкових методів належать:

1. Метод ПРЕС.

2. «Займи позицію» та «Зміни позицію».

3. **Неперервної шкали думок** (яку ще називають «**Континуум**» або «**Нескінченний ланцюжок**»).

Після освоєння цих основ можна переходити до використання більш складних та розгорнутих форматів обговорень. Серед власне дискусійних форм, які використовуються на наступних етапах, виділяють: **дискусію в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальну дискусію та дебати**.

За ступенем управління дискусії бувають **вільні, неконтрольовані ведучим і дискусії, які спрямовує ведучий**. Ефективність дискусії залежить від того, чи володіють учасники певними базовими знаннями чи ні. Це можуть бути знання, передані за допомогою інструкції, або отримані раніше, які стосуються досвіду, набутого до початку заняття, або спираються на інформацію, вивчену під час занять.

Технологія дискусійного спілкування включає в себе такі компоненти, як:

- мотиваційний (готовність, бажання взяти участь у дискусії);
- пізнавальний (знання про предмет спору, проблемна ситуація);
- операційно-комунікативний (уміння вести суперечку, обстоювати свою точку зору, володіти способами здійснення логічних операцій);
- емоційно-оцінний (емоційні переживання, потреби, стосунки, мотиви, оцінки, особистісний сенс). *Принципами організації дискусії є сприяння до виникнення альтернативних думок, шляхів розв'язання проблеми,*

конструктивність критерії, забезпечення психологічної захищеності учасників.

Необхідно підходити до вибору теми обговорення з особливою ретельністю та відповідальністю. Тема має обов'язково **відповідати віку та наявному досвіду** учнів, які беруть участь у процесі. Конфлікт або суперечка, що виникає під час дискусії, повинна бути зосереджена навколо **справді важливих і суттєвих питань**. Це означає, що тема має передбачати глибокий контекст обговорення та містити **істотні суперечності**, оскільки саме це здатне зробити процес обговорення значно **цікавішим і продуктивнішим**.

Слід **уникати поверхневих та несуттєвих аргументів**. Загалом, цей підхід вимагає **глибокого, виваженого та змістовного ставлення** як до вибору самої теми, так і до процесу її обговорення.

На завершальному етапі дискусії критично важливо підбити підсумки проведеної роботи. Також необхідно **проаналізувати дії та внесок** усіх учасників. З метою закріплення знань, отриманих у процесі обговорення, доцільно надати учням відповідне **письмове завдання**.

Питання для самоконтролю:



1. Що об'єктивно зумовлює сучасна система навчання?
2. У чому причина актуалізації нестандартних уроків?
3. У чому суть інтерактивних технологій?
4. За яких умов інтерактивні технології будуть ефективними?
5. Що покладено в основу технології «Розвиток критичного мислення»?
6. Які функції виконують комунікативні вправи при застосуванні інтерактивних технологій?
7. У чому суть проєктної технології?
8. Що є основним завданням учителя початкових класів на нинішньому етапі розвитку суспільства?
9. Що таке «аналіз ситуацій» в технології ТРВЗ?
10. Що означає «відчуття краси процесу і результату» в технології ТРВЗ?
11. У чому суть дивергентного мислення в технології ТРВЗ?
12. У чому мають свій прояв загальні риси технології ТРВЗ та розвиваючого навчання?

Література:

1. Академвидав, 2004. 352 с.
2. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1 – 4 класи. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 160 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Навчально-методичний посібник / автор-укладач Н.П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 176 с.
4. Курлова О. М. Використання елементів ТРВЗ на уроках математики, як засіб формування творчого мислення учнів: [метод. посібник]. *Первозванівка*, 2013. 46 с.
5. Макрідіна Л. О. Технологія творчості ТРВЗ. *Управління школою*. 2003. № 32. С. 12–26.
6. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: Практика зорієнтований збірник / Кер. автор. кол. С. Шевцова, наук. кер. і ред. І. Єрмаков. Київ: Департамент, 2003. 500 с.
7. Сиротинко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Видавнича група «Основа», 2003.
8. Телячук В.П. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі. Харків. Видавнича група «Основа» ПП «Тріада + », 2007. 111 с.
9. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : психолого-дидактичний аспект: [монографія]. Тернопіль : Астон, 2007. 164 с.
10. Химинець В.В. Інновації в початковій школі. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 312 с.
11. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 222 с. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ:

ЛЕКЦІЯ 5

ТЕМА: ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ

Мета: гармонійне формування і всебічний розвиток особистості учня в освітньому процесі, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «я», становлення як суб'єкта життєдіяльності, допомога учню знайти самого себе, закласти в ньому механізми саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, які сприятимуть становленню творчої особистості.

План

1. Нова філософія освіти.
2. Суть і особливості особистісно зорієнтованого навчання.
3. Загальні підходи до класифікації особистісно зорієнтованих технологій.

Ключові слова: компетентність, освітній процес, педагог, суб'єкт, творчість, технології, філософія

1. НОВА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Розвиток інноваційних процесів у сучасній освіті є об'єктивною закономірністю, що зумовлена низкою ключових факторів. Ця необхідність виникає через **інтенсивний розвиток інформаційних технологій** у всіх сферах людського життя, що вимагає постійної адаптації. Також її викликає **оновлення філософії сучасної освіти**, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект. Крім того, сучасна освіта вимагає **гуманістично зорієнтованого характеру** взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Нарешті, існує нагальна потреба у формуванні творчої особистості учнів та їх **готовності до активної діяльності** в нових, мінливих соціально-економічних умовах.

Нова філософія освіти переглядає педагогічну діяльність, розглядаючи її з позицій **парадигми особистісно-орієнтованої освіти**. Термін «парадигма» означає **усталену, звичну точку зору, або ж стандарт і зразок** у розв'язанні освітніх, виховних та дослідницьких завдань.

Традиційна парадигма, або «знаннева», ґрунтується на **формуванні в учнів знань, умінь і навичок**, а також ідеалів і цінностей, які, на думку прихильників, сприяють індивідуальному розвитку людини та збереженню соціального порядку. У цій моделі центр навчального процесу посідає **вчитель**, а **учень** виступає лише як **об'єкт** його діяльності. Навчальний процес зорієнтований переважно на **зовнішню мотивацію**, що часто включає

елементи примусу. **Метою** освіти є сукупність знань, умінь і навичок. **Зміст освіти** має **стало окреслений обсяг** і формується суто **за окремими предметами**. Методика навчання, як правило, спрямована на так званого «середнього» учня. Під час контролю основна увага акцентується на **відтворенні завченого змісту**. Оцінювання лише **констатує наявний рівень** знань, умінь і навичок, безвідносно до минулого прогресу чи сучасного контексту.

Нова гуманістична парадигма, або «розвивальна», кардинально змінює акцент, ставлячи в центр уваги учня як **суб'єкта життя**, тобто як **вільну та духовну особистість**, яка має внутрішню потребу в саморозвитку. Саме тому її й називають **особистісно зорієнтованою**. У центрі навчального процесу тепер знаходиться **учень**, який є його активним суб'єктом. Основна орієнтація відбувається на **внутрішню мотивацію**, що формується на радості пізнання та відчутті успіху. **Основною метою** навчання стає вироблення в учнів **позитивного ставлення** до самого процесу пізнання. При цьому **зміст освіти** розглядається лише як **засіб досягнення мети**, формуючись на **внутрішньопредметному та міжпредметному рівнях**. Методика навчання спрямована на колективну та індивідуальну діяльність у групах, що має на меті формування необхідних **комунікативних навичок**. Оцінювання має форму загальних рекомендацій, спрямоване на констатацію успіху та стимулює зусилля учнів до **самооцінювання, саморегуляції та самоосвіти**.

Традиційну освіту постійно критикували за те, що її результатом є *знання, уміння і навички* (ЗУН). На сучасному етапі говорять про **компетентності** як результат освіти.

Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

За вимогами Державного стандарту початкової освіти існують **ключові компетентності** які треба формувати в учня початкових класів:

► вільне володіння державною мовою. Уміння усно й письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти;

► здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами. Активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади;

► математична компетентність. Виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та умінь в особистому і суспільному житті людини;

► компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій. Допитливість, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження;

► інноваційність. Відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, проводити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади;

► екологічна компетентність. Усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства;

► інформаційно-комунікаційна компетентність. Опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях;

► навчання впродовж життя. Опанування уміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організація власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі;

► громадянські та соціальні компетентності. Усвідомлення ідей демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, рівних прав і можливостей, співпраця з іншими особами для досягнення спільної мети, активність у житті класу та школи, повага до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних із різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України,

дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя;

► культурна компетентність. Залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості;

► підприємливість та фінансова грамотність. Ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень

Компетентнісний підхід веде до значних змін у змісті освіти, до повної відмови від предметно побудованих навчальних планів. Але це

віддалене майбутнє. Першим кроком є **особистісно зорієнтований підхід** до школярів у педагогічному процесі.

2. СУТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

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

У 80-і, а особливо у 90-і роки ХХ ст. соціально-економічна ситуація в нашій країні привела до зацікавленості як вчених, так і найширших мас учительства цією проблемою. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях І.Д. Беха, І.Г. Єрмакова, О.М. Пехоти, С.І. Подмазіна, В.В. Рибалки, Л.В. Сохань, та ін.

Ними визначено такі основні **ознаки** особистісно зорієнтованої освітньої моделі:

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

Особистісно - орієнтований підхід у освітньому процесі здійснюється найефективніше, якщо:

- у кожному учневі вчитель бачить неповторну індивідуальність;
- педагог спирається на емоційну сферу дитини, розвиває її гуманістичні почуття;
- учитель вводить учнів у різноманітні педагогічні ситуації особистісного вибору, співпереживання гарантованого успіху, спланованої довіри, творчості;

- здійснюється особистий контакт учня з учителем, утвердження людської гідності;
- забезпечується звернення дитини на саму себе (самопізнання, осмислення своїх бажань, прогнозування наслідків своїх дій і вчинків, узгодження цілей діяльності із засобами їх досягнення);
- культивуються діалогічні форми педагогічної взаємодії вчителя з учнями як домінуючого виду освітнього спілкування (обмін думками);
- забезпечується орієнтація на виявлення власних моделей учіння школяра, тобто найбільш ефективних для нього способів пізнання дійсності;
- вихованцеві надається можливість свободи вибору того виду діяльності, де він може реалізувати себе як індивідуальність (виявити свої інтереси, потреби, здібності);
- педагог розвиває у себе вміння співпереживати учневі, виявляти доброзичливість, ставити себе на місце учня, заглиблюватись у свій психічний світ, в особливості своєї індивідуальності, спілкування з учнем, уміння встановлювати паритетну позицію з учнем.

Перехід сучасної школи до особистісно-орієнтованої моделі освіти зумовлює глибинні трансформації в професійній діяльності педагога. У таких умовах учитель уже не розглядається виключно як носій знань або контролер навчальних результатів. Його роль значно ускладнюється та урізноманітнюється. Педагог стає передусім **організатором освітнього процесу**, який через зміст навчання спрямовує учнів на засвоєння соціокультурних цінностей та зразків мислення, необхідних для успішної взаємодії з довколишнім світом. Він виступає **координатором індивідуальної пізнавальної діяльності школярів**, що реалізується через різні форми колективної роботи, сприяє розвитку особистої відповідальності кожного учня за результати власного навчання та за спільну діяльність групи.

У новій освітній парадигмі педагог також виконує функції **компетентного консультанта й наставника**, який допомагає учневі орієнтуватися в інформаційному просторі, обирати оптимальні шляхи пізнання, застосовувати набуті знання на практиці. Він має володіти широким спектром умінь – від дидактичних до комунікативних, а також психолого-педагогічними інструментами підтримки особистісного розвитку дитини. Не менш важливою є роль учителя як посередника між учнем, колективом однолітків та різноманітними джерелами інформації, які сьогодні стрімко оновлюються й розширюються.

Водночас повний перехід до особистісно-орієнтованої моделі освітнього процесу неможливий **без відповідних змін в організації школи на державному й інституційному рівнях**. Сучасні навчальні плани, програми та стандарти здебільшого є уніфікованими та розрахованими на всіх учнів однаково, що обмежує можливості індивідуалізації. Зберігається також традиційна система оцінювання, контролю й інспектування, яка

орієнтується передусім на результат, а не на прогрес чи унікальну траєкторію розвитку кожної дитини.

За таких умов повноцінне впровадження нової парадигми стримується як матеріальними, так і психологічними чинниками. Школам часто бракує ресурсів для створення гнучкого, варіативного освітнього середовища, а педагогам – часу та підтримки для переосмислення власного професійного досвіду. Тому суспільство й освітня система поки перебувають лише на шляху до цілісного прийняття особистісно-орієнтованого навчання як домінантної моделі розвитку освіти.

Таблиця 3

Критерії традиційного і особистісно зорієнтованого уроку

Компоненти уроку	Традиційний урок	Особистісно-орієнтований урок
Цілі	Формулює і пред'являє вчитель. Цілі визначаються ним через зміст, що вивчається, або його діяльність	Учні беруть участь у визначенні цілей уроку. Для цього педагог спеціально створює ситуації утруднення або невизначеності в діяльності, ситуації вибору тощо. Цілі визначаються вчителем за допомогою планування ситуацій, у яких створюються умови для розвитку вмінь цілепокладання та інших якостей особистості школярів
Зміст освіти	Зміст навчального предмета, тобто сукупність знань і вмінь, передбачених навчальною програмою	Знання є засобом розвитку досвіду та самовизначення в різних сферах життєдіяльності, формування базової культури особистості. Цей досвід і компоненти базової культури і є змістом освіти. При цьому засвоюються і самі предметні знання

<p>Методи мотивації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів</p>	<p>Переважає зовнішня мотивація: переконання у важливості та значущості знань. Використовуються найчастіше традиційні методи: пред'явлення вимог, виконання вправ, заохочення, осуд, змагання тощо.</p>	<p>Переважає внутрішня мотивація, в основі якої пізнавальні та комунікативні потреби учнів. Учителем створюються ситуації, що мотивують навчальну діяльність школярів. Сама діяльність стає мотивом для її продовження. Активно використовується опора на життєвий досвід учнів, відмова оцінок, самооцінка, рефлексія діяльності</p>
<p>Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності</p>	<p>Переважають пояснювально-ілюстративні методи в межах стандартного за структурою (комбінованого) уроку</p>	<p>Використовується вся сукупність відомих методів. Урок організовується як послідовність освітніх ситуацій розвивального типу, в яких учні здійснюють повний цикл діяльності від цілепокладання до рефлексії.</p>
<p>Методи контролю і самоконтролю</p>	<p>Переважають традиційні методи контролю: індивідуальне або фронтальне опитування на початку уроку, письмова контрольна робота по завершенні теми. Контроль епізодичний, його зміст і терміни невідомі учням.</p>	<p>Переважають діагностична та корекційна функції контролю. Учитель створює ситуації для самоконтролю та корекції знань і діяльності, забезпечує гласність термінів і змісту контролю. Отримані результати зіставляються з індивідуальними цілями учнів, оцінюється ступінь освітніх досягнень учнів. Оцінки виставляються, як правило, після завершення теми</p>

Це не означає, що в умовах традиційного навчання і виховання не можна використовувати окремі *елементи* особистісно зорієнтованого, наприклад, гуманістичні технології. Усі ці технології досить вільно вписуються в традиційну педагогічну систему за умови, коли вчитель

змінить сам підхід до процесів навчання і виховання, ставлення до учнів (усвідомить, що в педагогічному процесі *учень* є центральною фігурою, що *пізнавальна діяльність* учня є головною, а не викладання, що пріоритет за *самостійним здобуттям і застосуванням знань*, а не засвоєнням і відтворенням готових, і що найкраще нові знання здобувати в колективних роздумах, дискусіях, дослідженнях.

3. ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЙ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Технологія в загальному розумінні цього слова – наука про майстерність, про те, як краще досягти бажаного результату.

Педагогічна технологія – це науково обгрунтована системна модель діяльності вчителя, яка містить опис алгоритму його дій у розв’язанні певної освітньої проблеми. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології описують процес спільної діяльності вчителя й учнів, який забезпечує умови для розвитку і саморозвитку особистості з метою досягнення визначеного результату навчання та виховання. Застосування таких технологій у професійній діяльності допоможе вчителеві успішніше розв’язувати педагогічні задачі, зробіть навчання й виховання більш прогнозованими й керованими процесами.

Педагогами сформульовано головні вимоги до особистісно зорієнтованих технологій:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб’єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;
- виклад знань у підручнику (вчителем) повинен бути спрямований не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а також на постійне перетворення набутого суб’єктного досвіду кожного учня;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб’єктного досвіду учнів із науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання учня до освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;
- конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі вибирати його зміст, вид і форму при виконанні завдань, розв’язуванні задач тощо;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стійко, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, а й головним чином процесу учіння;

- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учня як суб'єкта своєї діяльності.

Усі висловлені вище положення спрямовують на реалізацію принципу суб'єктності освіти (учень – суб'єкт пізнання), а також на пошук тих педагогічних технологій, які сприятимуть особистісному розвитку учня в ході навчально-пізнавальної діяльності, в освітньому процесі, у побудові його життєдіяльності.

Питання для самоконтролю:



1. Чим зумовлений розвиток інноваційних процесів у освіті?
2. У чому відмінність між «знаннєвою» та «розвивальною» парадигмами?
3. Що означає поняття «компетентність»?
4. Витоки особистісно-орієнтованого підходу в освіті?
5. За яких умов особистісно зорієнтований підхід у освітньому процесі здійснюється найефективніше?
6. Які суттєві зміни відбуваються у педагогічній діяльності вчителя при переході на особистісно зорієнтоване навчання?
7. Що таке «педагогічна технологія»?

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1999.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 304 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків : Вид. Група «Основа», 2012. 176 с.
4. Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. Київ: А.К.С., 2002. С.27–45.
5. Паламарчук В.Ф. Педагогічні інновації: міфи і реалії. *Директор школи, гімназії, ліцею*. 2002. № 3.
6. Педагогічні технології: теорія та практика. Курс лекцій: Навчальний посібник / За ред проф. М.В.Гриньової. Полтава: АСМІ, 2004. 180 с.
7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / За ред. І. А.Зязюна, О. М.Пехоти. Київ: А.С.К., 2003. С. 188–195.
8. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Київ: Видавн. Дім «Слово», 2004. С. 110–116.

9. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтовна освіта як особливий вид діяльності. *Директор*. 2002. №8.
10. Сазоненко Г. Типологія освітніх технологій. *Відкритий урок*. 2005. № 19-20. С. 26–29.
11. Оніпко В. В. Професійна підготовка вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі: монографія. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. 376 с.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

ЛЕКЦІЯ 6

ТЕМА. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Мета: ознайомити студентів із педагогічними технологіями особистісно-орієнтованого педагогічного процесу, навчити аналізувати перспективне використання даних технологій у процесі організації освітнього процесу молодших школярів.

План

1. Технологія розвивального навчання.
2. Критерії та переваги в освітньому процесі.
3. Педагогічні умови підвищення ефективності та її досягнення.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, результат, розвивальне навчання, технологія, умови, учитель, учні

1. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.

Розвивальне навчання базується на понятті «зона найближчого розвитку».

Основна *відмінність* розвивального навчання від традиційного в *цілях навчання*:

- **мета традиційної (початкової) школи** – навчити дитину читати, писати, рахувати;
- **мета розвивального навчання** – сформувати в дитини конкретні здібності (рефлексії, аналізу, планування) до самовдосконалення.

Головне завдання педагога – вивчаючи особистісні навчально-пізнавальні можливості учня, визначити індивідуальну зону найближчого розвитку дитини, допомогти формуванню її ще не розвинених здібностей.

Розвивальне навчання – такий процес діяльності учнів, у ході якого кожна дитина повинна самостійно або з допомогою вчителя осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах та свідомо запам'ятати для дальшого навчання.

Визначається наступними позиціями:

- технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора

(розрізняють технології процесу передачі знань, умінь і навичок; технології розвивальної педагогіки тощо);

- технологічний ланцюжок дій, операцій, комунікацій вибудовується строго відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату;
- функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність педагога та учнів на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації, оптимальну реалізацію людських і технічних можливостей, використання діалогу, спілкування;
- поетапне планування та послідовне втілення елементів педагогічної технології мають бути, з одного боку, відтворені будь-яким учителем і, з іншого, гарантуватимуть досягнення планованих результатів усіма учнями;
- органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності.

Завдання розвивального навчання – формування особистості з:

1. Гнучким розумом;
2. Розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій;
3. Певними навичками і творчими здібностями.

Принципи, що лежать в основі технології розвивального навчання

- поза діяльністю немає розвитку;
- знання учнями їхніх власних можливостей і результатів навчання є обов'язковими умовами їхнього подальшого психічного розвитку;
- учень стає суб'єктом навчальної діяльності лише на основі таких особистісних самоутворень, як активність, самостійність і спілкування;

Побудова уроку за технологією розвивального навчання:

1. формування в учнів мотивів навчання, позитивного ставлення до нього;
2. оволодіння новою інформацією шляхом пізнавальної діяльності школярів, спрямованої на опанування нових знань та способів навчальних дій;
3. відтворення учнями засвоєного матеріалу;
4. формування умінь і навичок у стандартних і нових умовах;
5. узагальнення знань, умінь та навичок школярів;
6. продуктивна пізнавальна діяльність учнів для формування знань, умінь та навичок на творчому рівні.

Готуючись до уроку, вчитель має продумувати та організувати діяльність так, щоб відбувався розвиток процесів сприйняття, щоб учні засвоювали матеріал, щоб у них поступово нагромаджувався індивідуальний

досвід пошукової діяльності, розвивалась уява, здатність комбінувати, конструювати, перетворювати.

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

Методи для організації розвивального навчання найкраще використовувати проблемні, продуктивні, дослідницькі, які сприяють розвитку творчого мислення, зокрема:

- використання спеціально відібраного дидактичного дидактичного матеріалу;
- зіставлення різних точок зору на мовне явище (залучення різних джерел інформації);
- створення ситуацій, що сприяють запровадженню навчального завдання: реальні мовленнєві або мовні, математичні тощо труднощі (помилки в мовленні, використання «зайвих» запитань, поставлених на попередніх уроках);
- дослідницький проект.

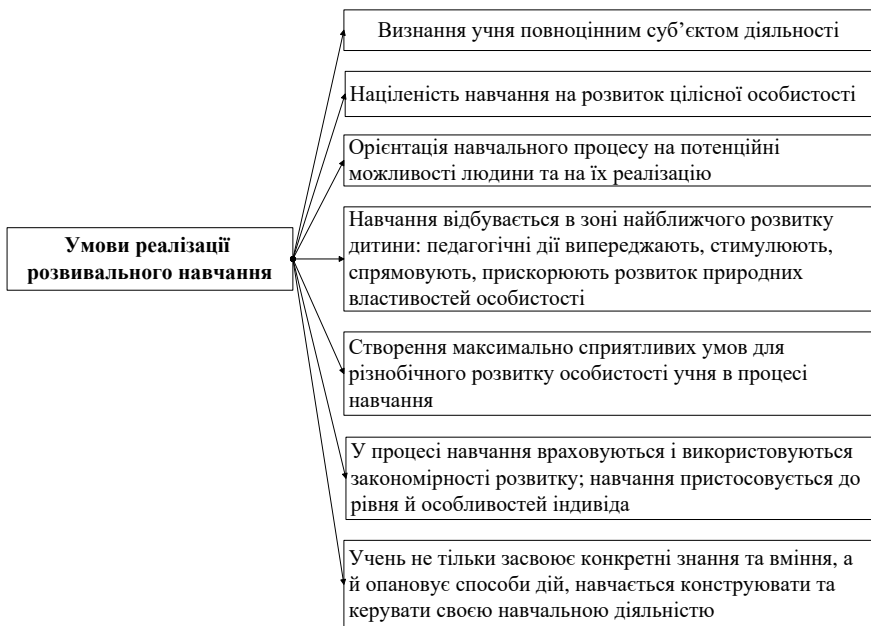


Рис. 5. Умови реалізації розвивального навчання

Існує система **приймів** навчання, які сприяють розвитку інтелекту:

- перенесення засвоєних прийомів з відомої навчальної задачі на нову;
- пошук нових прийомів навчальної роботи;
- управління своєю навчальною діяльністю;
- узагальнення.

Ефективності уроку сприяє:

• проведення стартової діагностики, що визначає рівень розумового розвитку учнів, їхнє ставлення до навчання, вміння самостійно організувати свою пізнавальну діяльність;

- диференціація учнів не менш, як на 6 груп, щоб мати можливість давати різні завдання групам;
- надання учням можливості самостійно ставити перед собою завдання, вибирати види діяльності, визначати їх обсяг;
- розвиток колективного мислення, обговорення проблеми;
- піклування про психологічний контакт з класом, творче самопочуття;

• постійна робота вчителя над підвищенням своєї майстерності (вислів Фрідріха Адольфа Вільгельма Дістервега «Ти лише до тих пір здатний сприяти освіті інших, поки продовжуєш працювати над власною освітою.....»)

Показники ефективності у початковій школі

У практичному вимірі ефективність технології проявляється через:

- покращення навчальних результатів без збільшення обсягу завдань;
- зростання кількості учнів із високим рівнем навчальної мотивації;
- розвиток навичок самоконтролю, самооцінювання та планування власної діяльності;
- формування позитивного емоційного фону на уроках;
- підвищення рівня участі дітей у спільному обговоренні та розв'язанні навчальних проблем.

2. КРИТЕРІЇ ТА ПЕРЕВАГИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

1. Пізнавальний критерій:

- підвищення рівня пізнавальної активності та самостійності учнів;
- здатність до аналізу, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- розвиток логічного, критичного та творчого мислення.

2. Мотиваційний критерій:

- стійкий інтерес до навчання;
- внутрішня мотивація до пізнання;
- позитивне ставлення до процесу навчання як до діяльності саморозвитку.

3. Емоційно-вольовий критерій:

- формування довільності уваги, пам'яті, емоційної стійкості;
- розвиток рефлексії, уміння оцінювати власну діяльність.

4. Соціально-комунікативний критерій:

- – уміння співпрацювати з однолітками, вести діалог, аргументувати власну позицію;
- розвиток культури спілкування і взаємоповаги.

Переваги технології розвивального навчання:

- активна позиція учня. Дитина виступає суб'єктом навчальної діяльності, а не пасивним виконавцем завдань;
- зміщення акценту з результату на процес. Увага приділяється не лише кінцевим знанням, а способам їх здобуття;
- формування мисленнєвих операцій. Учні навчаються аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, робити висновки;
- розвиток мотивації. Завдяки проблемним завданням і пошуковим ситуаціям діти відчують пізнавальну радість;
- Індивідуалізація навчання. Кожен учень просувається у власному темпі, відповідно до своєї зони найближчого розвитку.

3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТА ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ

Ефективність технології розвивального навчання залежить від створення **сприятливих педагогічних умов**, серед яких:

- організація **проблемного навчання** (постановка пізнавальних завдань, що потребують розумового зусилля);
- забезпечення **діалогічної взаємодії** між учителем та учнями;
- формування **навчальної рефлексії** (аналіз власних способів дій і результатів);
- **поєднання індивідуальної та колективної роботи**;
- орієнтація на **самостійне відкриття знань** учнями;
- створення емоційно комфортного середовища, у якому дитина не боїться помилятися.

Умови досягнення

- організація навчального простору на основі провідних понять теорії розвивального навчання «навчальна діяльність та її суб'єкт»;

- побудова освітнього простору як простору орієнтувальної діяльності учня за рахунок руху від задуму – до випробування – від побудови – до рішення і дії;
- створення умов для індивідуалізації навчання через надання учням можливості вільного вибору способів і засобів для вирішення самостійно поставлених перед собою навчальних завдань, вибору «простору» діяльності;
- активне використання в педагогічній практиці інтерактивних технологій: методів продуктивного діалогу і проектної діяльності, інформаційних комп'ютерних технологій;
- освоєння нової педагогічної позиції «педагогічного менеджера»;
- використання в освітньому процесі різних джерел інформації, у тому числі підручників різних авторів, створення власних методичних засобів, що дають змогу організувати продуктивну індивідуальну та самостійну діяльність учнів;
- злиття навчальної та позаурочної діяльності.

Отже, **ефективність технології розвивального навчання** полягає у створенні таких педагогічних умов, за яких учень не просто засвоює знання, а **вчиться мислити, пізнавати і самостійно здобувати новий досвід.**

Застосування цієї технології в початковій школі забезпечує цілісний розвиток особистості, формування навчальної компетентності та готовності до подальшого саморозвитку.

Вона відповідає сучасним вимогам **Нової української школи**, де пріоритетом стає **активна, творча, відповідальна дитина, здатна до критичного мислення і співпраці.**

Питання для самоконтролю:



1. Які функції виконують комунікативні вправи при застосуванні інтерактивних технологій?
2. Які типи дидактичних завдань використовує педагогіка при застосуванні комп'ютера?
3. У чому полягає основна відмінність розвивального навчання від традиційного?
4. Мета розвивального навчання?
5. Мета інтерактивного навчання?
6. Основні ознаки кооперативної групової роботи?
7. Які критерії відбору проблемного матеріалу?
8. У чому мета рольової гри?

Література:

1. Белявцева Т., Лобас Т. Застосування методу проєктів при формуванні пізнавальної активності учнів. *Відкритий урок*. 2004. №5-6. (на уроках математики).
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
3. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1 – 4 класи. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 160 с.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Навчально-методичний посібник / автор-укладач Н.П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 176 с.
5. Інноваційні технології навчання української мови та літератури / Укладач О. І. Когут. Тернопіль: Астон, 2005. 204 с.
6. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: Практика зорієнтований збірник / Кер. автор. кол. С. Шевцова, наук. кер. і ред. І. Єрмаков. Київ: Департамент, 2003. 500 с.
7. Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. Київ: А.С.К., 2002. С.91-108, 148-180.
8. Педагогічні технології: теорія та практика : навчально-методичний посібник / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полт. держ. пед. ун-т. ім. В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2006. 230 с.
9. Пехота О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник Київ: А.С.К., 2003. 255 с.
10. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / За ред. О.І. Пометун. Київ: А.С.К., 2004. С. 8-80.
11. Сиротинко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Видавнича група «Основа», 2003.
12. Химинець В.В. Інновації в початковій школі. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 312 с.
13. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 222 с.

ЛЕКЦІЯ 7

ТЕМА. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Мета – розвиток розумових навичок учнів, необхідних не тільки в навчанні, але і в звичайному житті (мислити не шаблонно, вміння приймати зважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні сторони явищ тощо)

План

1. Загальна характеристика технології.
2. Етапи технології.

Ключові слова: дискусія, етапи, завдання, зміст, компетентність, критичне мислення, рефлексія, структура.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЇ

Критичне мислення позначення деякого педагогічного підходу. Це педагогічна технологія побудови уроку на базі критичного ставлення до тексту. Критичне мислення – новий погляд на урок, ця технологія дає освоєння нового способу пізнання. Школа – це те місце, де дитині відповідають на питання, **яке вона не ставила**. Уроки, побудовані за технологією критичного мислення, спонукають дітей самих задавати питання і активізують до пошуку відповіді.

Технологія критичного мислення дозволяє активізувати інтелектуальну та емоційну діяльність дитини, залучити в процес навчання особистісний початок дитини.

Одна з основних цілей технології розвитку критичного мислення – **навчити учня самостійно мислити, осмислювати, структурувати і передавати інформацію**, щоб інші дізналися про те, що нове він відкрив для себе.

Технологію розвитку критичного мислення запропонували в середині 90-х років ХХ ст. американські педагоги Дж.Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл як особливу методику навчання, що відповідає на питання: «Як вчити мислити?». Критичне мислення, на думку американських педагогів, означає, що людина використовує дослідницькі методи в навчанні, ставить перед собою питання і планомірно шукає на них відповіді.

Виконуючи групове завдання, спілкуючись між собою, учні беруть участь в активній побудові знань, в добуванні необхідної інформації для вирішення проблеми. Школярі набувають нової якості, що характеризує

розвиток інтелекту на новому етапі, здатність критично мислити. Вчені-педагоги виділяють наступні ознаки критичного мислення:

- **мислення продуктивне**, в ході якого формується позитивний досвід з усього, що відбувається з людиною;
 - **самостійне, відповідальне**;
 - **аргументоване**, оскільки переконливі доводи дозволяють приймати продумані рішення;
 - **багатогранне**, так як воно проявляється в умінні розглядати явище з різних сторін;
 - **індивідуальне**, бо воно формує особистісну культуру роботи з інформацією;
 - **соціальне**, оскільки робота здійснюється в парах, групах;
- основний прийом взаємодії – *дискусія*.

Критичне мислення починається з **питань і проблем**, а не з відповідей на питання вчителя. Людина потребує критичного мислення, яке допомагає йому жити серед людей, соціалізуватися.

З практичного погляду критичне мислення може проявлятися як **ситуативне, проєктне або як поєднання обох підходів**.

Ситуативне мислення розкривається через осмислення й аналіз певної події, виступаючи своєрідною реакцією на конкретний факт реальності. Такий тип мислення є досить поширеним, оскільки швидкоплинні виклики сучасного світу спонукають людину оперативню й адекватно реагувати на постійні зміни. Ситуативне мислення орієнтоване передусім на розв’язання нагальних і соціально значущих проблем.

Проєктне мислення, своєю чергою, звернене до майбутнього й пов’язане з постановкою, осмисленням та формалізацією чітко визначеної мети змін або особистісних досягнень. Підсумком такого мислення стає більш або менш деталізований план дій, спрямований на реалізацію задуманого.

Провідні психологи та педагоги виокремлюють низку характеристик, за якими можна ідентифікувати особистість, здатну до критичного мислення:

- відкритість до альтернативних позицій, тобто вміння уважно слухати інших, зважати на різні способи розв’язання проблеми;
- компетентність – прагнення аргументувати власну позицію, спираючись на достовірні факти та глибоке знання питання;
- інтелектуальна активність – прояв ініціативи в ситуаціях зіткнення думок, небайдуже ставлення до подій;
- допитливість – здатність проникати в сутність джерел інформації;
- незалежність мислення – відсутність страху не погоджуватися з більшістю, несприйняття безкритичного наслідування чужих поглядів;
- уміння дискутувати – повага до протилежних думок, здатність пропонувати ідеї, що сприяють порозумінню;

- проникливість – уміння бачити головне, не зосереджуючись на другорядних деталях;
 - самокритичність – усвідомлення власних когнітивних обмежень і особливостей мислення.
- Для ефективного застосування критичного мислення важливо чітко усвідомлювати, які види розумової діяльності не належать до нього.

2. ЕТАПИ ТЕХНОЛОГІЇ

Структура заняття в технології критичного мислення:

1 етап – виклик (ліквідація чистого аркуша). Дитина ставить перед собою питання «Що я знаю?» з даної проблеми.

Можна запропонувати дитині роботу з питаннями з проблеми. Робота з питаннями може проходити в два етапи: **я сам, ми разом** (парна або групова робота). Гарний прийом, який може використовуватися на даній стадії – це **мозкова атака**. На стадії виклику у дитини має сформуватися уявлення, чого ж вона не знає, що хоче дізнатися?

Отже, надання дитині можливості проаналізувати вже наявні знання щодо досліджуваної проблеми створює додатковий мотиваційний імпульс для самостійного визначення нею власних цілей і внутрішніх спонукань до навчання. Саме цю функцію виконує етап виклику.

Другим важливим завданням цього етапу є **активізація пізнавальної діяльності учнів**. Досить часто можна спостерігати, що окремі діти на уроці уникають значних інтелектуальних зусиль, очікуючи, поки завдання буде виконане іншими. Тому принципово важливо, щоб під час етапу виклику кожен школяр був залучений до роботи, спрямованої на актуалізацію власного досвіду та попередніх уявлень.

Суттєвим аспектом реалізації етапу виклику є **впорядкування всієї інформації**, яка виникає внаслідок вільного висловлювання думок учнів. Це дає змогу, по-перше, представити зібраний матеріал у більш узагальненому, категоріальному вигляді, при цьому до структури можуть бути включені всі ідеї — як коректні, так і помилкові. По-друге, систематизація висловлювань допомагає **виявити суперечності, неточності та невизначені моменти**, які окреслюють напрями подальшого пошуку під час опрацювання нового матеріалу. Водночас для кожного учня ці напрями можуть бути індивідуальними: школяр сам визначає, на яких аспектах теми слід зосередити особливу увагу, а яку інформацію достатньо лише перевірити на достовірність.

В процесі реалізації етапу виклику:

1. Школярі можуть висловлювати свою точку зору з приводу теми, що вивчається, причому роблячи це вільно, без остраху помилитися і бути виправленим учителем.

2. Важливо, щоб висловлювання фіксувалися, будь-яке з них буде важливим для подальшої роботи. При цьому на даному етапі немає «правильних» або «неправильних» висловлювань.

3. Було б доцільно поєднати індивідуальну та групову роботу.

Індивідуальна форма роботи надає кожному учневі можливість актуалізувати власні **знання, життєвий досвід і попередні уявлення**. Водночас групова робота сприяє ознайомленню з різними поглядами, дозволяє висловити власну позицію без страху припуститися помилки. Обговорення в колективі нерідко стимулює народження нових ідей, які можуть бути неочікуваними, але водночас змістовними та продуктивними. Крім того, взаємний обмін думками сприяє формулюванню цікавих запитань, пошук відповідей на які мотивує учнів до глибшого опрацювання нового навчального матеріалу. Слід також урахувати, що частина школярів відчуває психологічний бар'єр під час висловлення власних міркувань безпосередньо вчителю. Робота в малих групах створює для таких дітей більш комфортні умови та підвищує їхню впевненість.

Роль учителя на цьому етапі полягає в заохоченні учнів до відтворення вже наявних знань із теми, організації доброзичливого й неконфліктного обміну думками в групах, а також у фіксації та впорядкуванні отриманої від дітей інформації. При цьому принципово важливо утримуватися від критики учнівських відповідей, навіть якщо вони є неточними або помилковими. На цьому етапі домінує правило: «кожна думка учня має цінність».

Для педагогів не просто залишатися уважними й терплячими слухачами, адже професійна звичка виправляти, оцінювати чи повчати є досить стійкою. Подолання цієї установки становить одну з основних труднощів у реалізації педагогічної технології розвитку критичного мислення.

Іноді трапляються ситуації, коли тема є для учнів зовсім новою і вони не мають достатнього досвіду для формування обґрунтованих суджень. У такому разі доцільно запропонувати їм висловити припущення або зробити прогноз щодо можливого змісту, предмета чи об'єкта подальшого вивчення.

Цей етап дозволяє:

- актуалізувати і узагальнити наявні в учня знання з даної теми або проблеми;
- викликати стійкий інтерес до досліджуваної теми, мотивувати учня до освітньої діяльності;
- спонукати учня до активної роботи на уроці і вдома.

Отже, у разі успішної реалізації етапу виклику у навчальній аудиторії виникає потужний стимул для роботи на наступному етапі – етапі отримання нової інформації.

2 етап – осмислення (реалізація осмислення). На даній стадії дитина під керівництвом вчителя і за допомогою своїх товаришів відповідає на ті питання, які сама поставила перед собою на першій стадії (що хочу знати).

Тут може бути запропонована робота з текстом: прочитати, переказати, розтлумачити сусідові (групі), заповнення матричної таблиці, читання з позначками тексту (V – вже знаю ; + – нове; – – суперечить поглядам; ? – хочу дізнатися докладніше), виписка з тексту.

Цей етап можна по-іншому назвати **смісловою стадією**. На більшості уроків в школі, де вивчається новий матеріал, цей етап займає найбільше часу. Найчастіше знайомство з новою інформацією відбувається в процесі її викладу вчителем, набагато рідше – в процесі читання. Водночас у процесі реалізації смислової стадії учні безпосередньо взаємодіють із новою інформацією. Надто швидкий темп подання навчального матеріалу в режимі слухання та письмового фіксування майже не залишає можливостей для його глибокого осмислення й усвідомлення. Однією з ключових умов формування критичного мислення є здатність учня **відстежувати хід власних міркувань під час роботи з навчальним матеріалом. Саме це завдання стає провідним на етапі осмислення змісту.** Вагомим чинником тут виступає отримання нових знань із теми. Якщо враховувати, що на попередньому етапі виклику школярі визначили індивідуальні напрями свого пізнавального пошуку, то вчитель у процесі пояснення має змогу розставляти смислові акценти відповідно до очікувань учнів і сформульованих ними запитань.

Організація освітньої діяльності на цьому етапі може бути різноманітною: це може бути усна розповідь учителя, індивідуальне, парне чи групове читання текстів, а також перегляд і аналіз відеоматеріалів. Проте за будь-якої форми роботи відбувається індивідуальне сприйняття інформації та її свідоме відстеження. Дослідники педагогічної технології розвитку критичного мислення наголошують, що головним завданням смислової стадії є підтримання активності учнів, їхнього інтересу й пізнавального імпульсу, сформованого на етапі виклику. У цьому контексті особливої ваги набуває якість і доцільність відібраного навчального матеріалу.

На етапі осмислення змісту учні:

1. Здійснюють контакт з новою інформацією.
2. Намагаються зіставити цю інформацію з уже наявними знаннями і досвідом.
3. Акцентують свою увагу на пошуку відповідей на питання і труднощі, що виникли раніше.
4. Звертають увагу на неясності, намагаючись поставити нові питання.

5. Прагнуть відстежити сам процес знайомства з новою інформацією, звернути увагу на те, що саме привертає їхню увагу, які аспекти менш цікаві та чому.

6. Готуються до аналізу і обговорення почутого або прочитаного.

Учитель на даному етапі:

1. Чи може бути безпосереднім джерелом нової інформації. В цьому випадку його завдання полягає в її ясному і привабливому викладі.

2. Якщо школярі працюють з текстом, учитель відстежує ступінь активності роботи, уважності при читанні.

3. Для організації роботи з текстом він пропонує різні прийоми для вдумливого читання і роздуми про прочитане.

Автори педагогічної технології розвитку критичного мислення відзначають, що необхідно виділити достатній час для реалізації цього етапу. Якщо школярі працюють з текстом, було б доцільно виділити час для **другого прочитання**. Це досить важливо, так як для того, щоб прояснити деякі питання, необхідно побачити текстову інформацію в різному контексті.

Цей етап дозволяє учневі:

- отримати нову інформацію;
- осмислити її;
- співвіднести з уже наявними знаннями.

Третій етап – рефлексія (роздум) – передбачає осмислення й узагальнення того, що дитина дізналася на уроці з конкретної проблеми. Рефлексивне мислення пов'язане з цілеспрямованим зосередженням уваги, воно передбачає виважене обмірковування, оцінювання та свідомий вибір. У процесі рефлексії інформація, яка спочатку сприймалася як нова, **поступово інтеріоризується, стає «привласненою» та перетворюється на особистісно значуще знання**. Аналізуючи функції перших двох етапів технології розвитку критичного мислення, можна дійти висновку, що елементи рефлексивного аналізу й оцінювання присутні протягом усього освітнього процесу. Водночас на етапах виклику та осмислення змісту рефлексія виконує інші ролі та має відмінні форми. Саме на третій фазі рефлексивна діяльність **стає провідною метою спільної роботи учнів і вчителя**.

Разом із тим слід надати певні пояснення. У практиці освітньої діяльності часто бракує часу для ґрунтовної рефлексії, оскільки основна увага зосереджується на поданні нового матеріалу. Додаткові труднощі може викликати пропозиція педагога обговорити в парах або малих групах запитання, що виникли під час заняття. У таких ситуаціях відповіді школярів зазвичай одноманітні й малозмістовні. Лише незначна частина дітей здатна сформулювати запитання щодо труднощів засвоєння матеріалу або його цікавих аспектів, а більшість запитань має пояснювальний чи фактологічний характер. Це свідчить про те, що рефлексія в освітньому процесі не може

бути спонтанною. Вона **потребує цілеспрямованої організації, систематичності на всіх етапах роботи, а також регулярності й чіткої методичної послідовності.**

Рефлексивний аналіз спрямований на з'ясування смислу нового навчального матеріалу та вибудовування подальшої індивідуальної траєкторії навчання, зокрема через усвідомлення того, що є зрозумілим, що залишається незрозумілим, про що необхідно дізнатися додатково, а також які запитання доцільно поставити. Водночас такий аналіз втрачає свою ефективність, якщо не набуває словесної або письмової форми. Саме в процесі вербалізації неструктурований потік думок, що виникає під час самостійного осмислення, **упорядковується й трансформується у нове знання.** Сформульовані запитання або сумніви отримують можливість бути проясненими та подоланими.

Окрім цього, у процесі обговорення прочитаного чи почутого учні усвідомлюють, що один і той самий текст може викликати різні інтерпретації та оцінки, які відрізняються як за формою, так і за змістом. Частина міркувань однокласників може бути **прийнята як власна позиція, тоді як інші судження стимулюють потребу в аргументованій дискусії.** У будь-якому випадку етап рефлексії активно сприяє розвитку навичок критичного мислення, уміння аналізувати й оцінювати інформацію.

На цьому етапі учні можуть складати **опорний конспект** у зошиті. Також доцільним є: а) повернення до стадії виклику; б) повторне звернення до ключових слів; в) аналіз перевернутих логічних ланцюжків; г) уточнення та доповнення кластерів.

Тут основним є:

- цілісне осмислення, узагальнення отриманої інформації;
- присвоєння нового знання, нової інформації учнем;
- формування у кожного з учнів власного ставлення до досліджуваного матеріалу.

Якщо подивитися на три описані вище стадії занять з точки зору традиційного уроку, то цілком очевидно, що вони не представляють виняткової новизни для вчителя. Вони майже завжди присутні, тільки називаються інакше. Замість виклику більш звично для вчителя звучить: **введення в проблему або актуалізація наявного досвіду і знань учнів.** А осмислення ніщо інше, як частина уроку, присвячена вивченню нового матеріалу. І третя стадія є в традиційному уроці – це закріплення матеріалу, перевірка засвоєння.

Таблиця 4

Етапи критичного мислення

Виклик	Осмислення	Рефлексія
--------	------------	-----------

	змісту	
<p>Мотиваційна (активізація роботи з новою інформацією, формування пізнавального інтересу до теми)</p> <p>Інформаційна (актуалізація наявних знань з теми)</p> <p>Комунікативна (доброзичливий, неконфліктний обмін думками)</p>	<p>Інформаційна (отримання нової інформації з теми)</p> <p>Систематизаційна (систематизація отриманої інформації за категоріями знань)</p>	<p>Комунікативна (обговорення та обмін думками щодо нової інформації)</p> <p>Інформаційна (отримання нового знання)</p> <p>Мотиваційна (стимулювання подальшого розширення інформаційного поля)</p> <p>Оцінювальна (порівняння нової інформації з наявними знаннями, формування власної позиції та оцінка навчального процесу)</p>

Таблиця 5

Система завдань і дій учителя й учня на стадії виклику

Дії вчителя	Дії учня
Провокація учня	Відповідь на провокацію
Ставить запитання	Намагається дати відповіді
Моделює ситуацію активізації знань учнів	Формує перші гіпотези
Формує навчальну мотивацію	Визначає свої мотиви

Таблиця 6

Система завдань і дій учителя на стадії усвідомлення

Дії вчителя	Дії учня
Пропонує виконати завдання у друкованому зошиті	Виконує завдання
Пропонує читання, обговорення, дискусію	Включається у процес вивчення інформації, аналізу, обговорення
Організовує роботу в парах, групах	Бере участь у груповій роботі
Вчить працювати в колективі	Вчиться працювати в колективі
Стимулює мотивацію навчання	Слухає, ставить запитання, виділяє головне, проявляє індивідуальність

III. Рефлексія (фаза розміркування)

Особлива діяльність учнів на цій фазі полягає в тому, що :

Складають схеми, таблиці, малюнки за темою й пояснюють новий матеріал класу.

Учні колективно чи індивідуально проговорюють нову інформацію та записують значення нових термінів у словничок.

Розповідають її одне одному.

На стадії рефлексії реалізуються дуже важливі завдання:

Учні краще розуміють те, що можуть уявити й виразити словами (« Те, що я чую – я забуваю, те, що я бачу й чую – я трохи запам'ятовую, те, що я бачу, чую й промовляю – я починаю розуміти»);

Відбувається активний обмін думками, знаннями, практичними вміннями [6].

Таблиця 7

Система завдань і дій учителя на стадії рефлексії

Дії вчителя	Дії учня
1. Керує підбиттям підсумків уроку	1. Узагальнює вивчений матеріал
2. Ставить нові завдання	2. Ставить запитання, які потребують вивчення наступних тем

Принципова новизна технології критичного мислення полягає насамперед у створенні умов для вільного розвитку особистості кожного учня. На відміну від традиційних підходів, ця технологія акцентує увагу не лише на передачі знань, а на формуванні здатності учнів мислити самостійно, аналізувати інформацію, робити власні висновки та аргументовано обстоювати свою позицію.

Новизна також проявляється в методичних прийомах, які застосовуються на різних стадіях уроку. Кожен етап – виклик, осмислення та рефлексія – передбачає специфічні техніки, що сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та формуванню індивідуальної траєкторії навчання. Наприклад, на етапі виклику використовуються прийоми актуалізації наявних знань і формулювання власних запитань; на етапі осмислення – аналіз, порівняння та структуризація нової інформації; на етапі рефлексії — обговорення, оцінка та формування власної позиції.

Методичні прийоми, запропоновані в матеріалі, є результатом апробації і довели свою ефективність у практичній роботі вчителя. Вони забезпечують більш гнучкий та інтерактивний підхід до навчання, дозволяючи кожному учневі залучитися до активної пізнавальної діяльності та вчитися мислити критично. Таким чином, технологія поєднує педагогічну інновацію з практичною доцільністю та адаптована до різних контекстів навчального процесу.

Питання для самоконтролю:



1. До чого спонукають дітей уроки, побудовані за технологією критичного мислення?
2. Назвіть ознаки, за допомогою яких можна визначати себе як особистість, що критично мислить.
3. Яке питання ставить перед собою дитина на 1-му етапі («виклик»)?
4. У чому полягає роль вчителя на етапі виклику?
5. У чому полягає головне завдання смислової стадії?
6. Що таке рефлексія і в чому її мутність?
7. Що у процесі рефлексії стає з новою інформацією?
8. На що спрямований рефлексивний аналіз?

Література:

1. Доценко С. О. Критичне мислення як основа процесу прийняття педагогічних рішень. *Педагогічні умови формування професійної*

спрямованості майбутніх фахівців : зб. наук. праць. Харків : Стиль-Іздат, 2007. С. 19–25.

2. Евдокимов В. И., Олейник Т. Д. Практикум по развитию критического мышления. Харьков: Торнадо, 2002. 144 с.

3. Критичне мислення. Підручник для студентів вищих навчальних закладів усіх спеціальностей. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 370 с.

4. Критичне мислення на уроках української мови та літератури. / Упоряд. Крайня М. І. Харків : «Основа», 2009. 150 с.

5. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

6. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. Запоріжжя, 2012. 70 с.

7. Технологія критичного мислення. URL : <https://naurok.com.ua/tehnologiya-kritichnogo-mislennya-192616.html> (дата звернення: 15.01.2025).

8. Тимошенко О. І., С. М. Ягодзинський. Логіка та критичне мислення. Київ: Олді+, 2025. 248 с.

9. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посіб. Харків : Основа, 2008. 189 с.

10. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко. Київ : Педагогічна думка, 2014. 346 с.

ЛЕКЦІЯ 8

ТЕМА. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ОСНОВІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

Мета: проаналізувати основні теоретичні засади з проблеми упровадження технології диференційованого навчання на уроках у початкових класах, розкрити її сутність, функції, види та методичну доцільність.

План

1. Поняття диференціації навчання.
2. Індивідуалізація навчання.
3. Особливості реалізації технології організації диференційованого навчання.
4. Поради учителю щодо організації диференціації навчання на уроках.

Ключові слова: диференціація навчання, індивідуалізація навчання, інтелектуальна сфера, мотиви, навченість, успішність.

1. ПОНЯТТЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ

Сучасне суспільство висуває до випускника закладу загальної середньої освіти підвищені вимоги, що зумовлює необхідність відповідної організації освітнього процесу. У зв'язку з цим педагогічна діяльність вибудовується таким чином, щоб кожен учень мав можливість якомога повніше реалізувати свій потенціал. Проте в умовах масової школи неможливо забезпечити індивідуальні умови розвитку для кожної дитини, тому педагогами враховуються типологічні особливості окремих груп школярів. З цією метою учнів об'єднують у групи за певними спільними ознаками. Такий підхід отримав назву диференціації навчання.

Диференціація навчання розглядається як форма організації освітньої діяльності, за якої беруться до уваги індивідуальні нахили, інтереси та здібності учнів, що вже виявилися в процесі навчання.

Підставою для диференціації є, передусім, відмінності в рівні розвитку дітей, які безпосередньо позначаються на результативності їхнього навчання. Найсуттєвіший вплив на освітні досягнення мають дві взаємопов'язані сфери особистості: мотиваційна, що відображає сформованість пізнавальних потреб, та інтелектуальна, яка характеризує рівень розумового розвитку учня.

Пізнавальні потреби формуються в учнів під дією соціального середовища, батьків, однолітків, школи, засобів масової інформації тощо. Групи мотивів:

- **пізнавальні мотиви:** широкі пізнавальні мотиви, що складаються в орієнтації учнів на оволодіння новими знаннями і глибиною інтересу до знань;
- **навчально-пізнавальні мотиви,** що складаються в орієнтації учнів на засвоєння способів добування знань;
- **мотиви самоосвіти;**
- **соціальні мотиви;**
- **широкі соціальні мотиви** - почуття боргу і відповідальності в навчанні;
- **вузькі соціальні мотиви** - завоювання авторитету в навколишніх;
- **мотиви соціального співробітництва** - прагнення до взаємодії в навчанні.

Розглядаючи пізнавальні мотиви учнів, доцільно говорити про рівень їхньої готовності до засвоєння навчального матеріалу, а також про бажання й реальні можливості пізнання. Цілеспрямоване стимулювання пізнавальних потреб школяра здатне істотно впливати на успішність його освітньої діяльності та підвищувати результати навчання.

Розвиток інтелектуальної сфери є центральною складовою психічного становлення дитини. Чим вищим є рівень сформованості розумової діяльності учня, тим глибшим і більш усвідомленим стає процес засвоєння знань. Інтелектуальна сфера охоплює такі ключові компоненти, як мислення, увага та пам'ять, без розвитку яких повноцінне навчання є неможливим. Формування цих складників зумовлюється як природними передумовами, адже людина від народження має потенціал до розвитку, так і соціальними чинниками, які забезпечують їхнє повноцінне розкриття.

Увага значною мірою залежить від навчальної мотивації, тому підтримання зацікавленості учнів у процесі навчання є важливою умовою їхньої активної пізнавальної діяльності. Пам'ять безпосередньо залучена до процесу пізнання, оскільки забезпечує накопичення й збереження знань; водночас важливо розвивати різні її види, щоб вони взаємно доповнювали один одного. Мислення, у свою чергу, дає змогу опрацьовувати інформацію шляхом аналізу, синтезу, порівняння та систематизації.

Рівень розвитку мотиваційної та інтелектуальної сфер у кожній дитини є індивідуальним, водночас усі їхні елементи тісно взаємопов'язані. Саме ступінь цієї взаємодії слугує підставою для поділу учнів на певні групи. Різні науковці пропонують неоднакову кількість критеріїв оцінювання розумового розвитку школярів.

Під навченістю розуміють сукупність попередніх знань, уміння аналізувати й синтезувати, виділяти істотне, рівень самостійності мислення, а також володіння та застосування інтелектуальних і навчальних умінь. **Навчальна працездатність** характеризує фізіологічні можливості учня, його ставлення до навчання, свідомість і наполегливість.

Залежно від поєднання цих показників учнів можна умовно поділити на чотири групи:

I – високий рівень, коли навченість і працездатність є високими;

II – достатній рівень, що поєднує високу навченість із середньою працездатністю або навпаки;

III – середній рівень з різними поєднаннями середніх і крайніх показників;

IV – низький рівень, за якого спостерігається недостатня працездатність і низька навченість.

Отже, групування учнів за рівнями розвитку сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Організуючи діяльність, педагогові доцільно спиратися на вже сформовані компоненти та водночас цілеспрямовано розвивати ті, що потребують удосконалення.

Диференціацію розрізняють як внутрішню, так і зовнішню.



Рис. 6,7. Внутрішня та зовнішня диференціації навчання

2. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ

Під час поділу учнів на групи за типологічними ознаками нерідко трапляються діти, які не вписуються в жодну з них через яскраво виражені індивідуальні особливості. Це можуть бути школярі з надзвичайно високим або, навпаки, дуже низьким рівнем інтелектуального розвитку, з виразним інтересом до окремої, вузької сфери діяльності чи конкретного навчального предмета, а також з особливими рисами характеру. Такі учні потребують спеціально організованого індивідуального підходу.

Індивідуалізація навчання розглядається як організація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей школярів, що дає змогу створити оптимальні умови для розкриття та реалізації потенційних можливостей кожної дитини. Водночас індивідуалізація має **відносний характер**, адже в умовах масової школи неможливо постійно забезпечувати індивідуальне навчання. Найчастіше вона реалізується епізодично, залежно від конкретної педагогічної ситуації.

На практиці зазвичай ураховуються лише окремі риси особистості, тоді як інші залишаються поза увагою. Інколи певні властивості або психічні стани дитини беруться до уваги лише тоді, коли вони є визначальними для її навчальної діяльності. Значна частина вчителів приділяє особливу увагу індивідуальній роботі з учнями, які з різних причин не встигають опанувати навчальний матеріал разом з класом. Натомість значно менше педагогічної підтримки отримують діти, що випереджають однолітків у розвитку. Відсутність належної стимуляції може призвести до уповільнення їхнього інтелектуального зростання та поступового вирівнювання з середнім рівнем класу.

У початковій школі дидактичні аспекти диференційованого навчання ґрунтовно висвітлені в наукових дослідженнях К. І. Коберника, Л. В. Коваль, С. П. Логачевської, О. Я. Савченко.

Диференціація навчання тісно пов'язана з індивідуалізацією, проте не є тотожною їй. Дослідники підкреслюють, що диференціація може виступати як засіб реалізації індивідуалізації, а також як підхід, принцип, концепція чи самостійна педагогічна технологія зі специфічними завданнями. Розмежування цих понять зумовлюється не лише історією їх уживання в педагогічній науці, а насамперед змістом, який у них закладається.

Розглянемо як приклад технології рівневої диференціації (різнорівневого навчання) та індивідуалізації навчання, які спираються на теоретичну концепцію повного засвоєння знань.

Для різнорівневого навчання характерна така організація освітнього процесу, за якої кожен учень має змогу оволодівати навчальним матеріалом з окремих предметів шкільної програми на різних рівнях, але не нижче базового, залежно від його здібностей та індивідуальних особливостей.

Відповідно до цього школа з рівневою диференціацією функціонує шляхом поділу учнів на рухомі та відносно однорідні за складом групи, кожна з яких оволодіває програмним матеріалом з різних предметів на різних рівнях: або на базовому (такому, що відповідає освітньому стандарту), або на підвищеному, або на поглибленому (рис.9).

Прикладом технології індивідуалізації навчання є **адаптивна технологія навчання**. Цілі даної технології – максимально можлива адаптація освітнього процесу до індивідуальних особливостей учнів; навчання прийомом самостійної роботи, прийомам дослідницької діяльності, самоконтролю; формування й удосконалення вмінь самостійної роботи, вмінь здобувати знання; розвиток інтелектуальних здібностей школяра, його мислення в цілому.



Рис. 8. Модель школи з рівневою диференціацією

Сутність адаптивної технології навчання полягає в **одночасній роботі вчителя з управлінням самостійною роботою всіх учнів**; навчання окремих учнів; здійсненню врахування індивідуальних особливостей і можливостей учнів; максимальному включенню всіх в індивідуальну самостійну роботу.

Упровадження технології диференційованого навчання в початковій школі передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої вчитель пропонує окремому учневі або групі школярів послідовно дібрані завдання різного рівня складності, що відповідають їхнім можливостям. Такий підхід забезпечує створення сприятливих умов для навчання, розвитку й максимальної реалізації потенціалу кожної дитини.

Поетапна адаптивна система навчання

I етап	Основне завдання вчителя на цьому етапі полягає в тому, щоб навчити всіляких прийомів самостійної роботи. При цьому для індивідуальної роботи учнів він готує багаторівневі завдання за обсягом і ступенем складності. Учень має право вибору завдання. Крім того, учням надається можливість на наступному уроці продовжувати свою діяльність. На такому уроці учні можуть працювати в трьох режимах: спільно з учителем, індивідуально, самостійно під його керівництвом
II етап	Організовується взаємоконтроль учнів. Учні обмінюються зошитами з тими, хто сидить поруч, або слухають один одного. При цьому вони спираються на наявні в них інструкції з перевірки та обліку помилок. Матеріали для самостійної роботи супроводжуються поясненнями, зразками. Цим, зокрема, забезпечується надійність системи взаємоконтролю. На цьому етапі діти працюють у групах: виконують різні ролі: учасника, помічника, консультанта, арбітра тощо.
III етап	Передбачає відокремлену самостійну роботу учнів і перехід до самоконтролю. Для такої роботи створюються багаторівневі програми навчання, в які включені завдання з наростаючим ступенем складності, розраховані на певний період часу. Крім того, здійснюється перехід до безперервного управління за допомогою мережевого графіка самообліку. Графік самообліку допомагає здійснювати контроль результатів усіх видів самостійної роботи

3. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

Особливості реалізації технології організації диференційованого навчання полягають у тому, що передусім учителю необхідно співвіднести складність навчальної теми, її логічну структуру та зміст із рівнями готовності учнів до засвоєння освітнього матеріалу. Лише за такої умови можливе ефективне планування навчальної діяльності. Після цього педагог організовує освітній процес відповідно до рівня актуального розвитку школярів і їхньої зони найближчого розвитку. Для об'єктивного визначення навчальної готовності доцільно систематично здійснювати діагностування освітніх досягнень учнів.

На основі результатів діагностування вчитель отримує змогу робити попередні прогнози, планувати цілісну систему освітньої роботи, спрямовану

на поступовий перехід учнів з одного рівня розвитку на інший, більш високий, або, за необхідності, на корекцію навчальних труднощів. У початковій школі в освітній практиці широко використовуються такі види діагностики навчальних досягнень, як вхідна, поточна та підсумкова.

Вхідна діагностика проводиться на початку вивчення теми й допомагає педагогу визначити стратегію дидактико-методичної взаємодії з учнями. Її результати є важливим інформаційним підґрунтям для моделювання структури уроку, добору методів, форм і засобів навчання. Відомості про рівень готовності дітей до засвоєння нового матеріалу вчитель може отримати за допомогою діагностичних самостійних або контрольних робіт.

Поточна діагностика здійснюється через визначені проміжки часу та дає змогу постійно відстежувати рівень засвоєння навчального матеріалу, отримуючи актуальну інформацію на кожному етапі освітнього процесу. Вона виконує функцію оперативного контролю, слугує засобом перевірки ефективності обраних педагогічних підходів і своєчасного коригування навчальної діяльності.

Підсумкова діагностика передбачає порівняння навчальних досягнень учнів на початку та наприкінці вивчення теми, що дає змогу оцінити динаміку розвитку та результативність диференційованого навчання.

Результати діагностики рівня готовності учнів до засвоєння навчального матеріалу виявляються шляхом виконання ними письмових (самостійних, контрольних) робіт, усні відповіді надають можливість учителю отримати інформацію для поділу школярів на типологічні групи.

Рівень навченості кожного учня визначається за його зовнішнім показником – темпом просування в навчанні, який виявляється через кількість однотипних вправ, необхідних для формування узагальнень і стійких умінь. Саме цей показник має істотне значення для організації освітнього процесу в межах зони найближчого розвитку школярів.

Високий рівень готовності до навчання характерний для учнів, які мають ґрунтовні знання раніше вивченого матеріалу, здатні до самостійного мислення, легко усвідомлюють і відтворюють теоретичні положення. Під час виконання самостійних робіт такі школярі майже не припускаються помилок, демонструючи впевненість і сформованість навчальних умінь.

Учні із **середнім рівнем** готовності опановують способи виконання типових завдань після аналізу кількох зразків. Змінені або ускладнені завдання вони виконують, спираючись на підказки й пояснення вчителя. Водночас засвоєння обов'язкових результатів навчання для цієї групи не становить суттєвих труднощів. У процесі самостійної роботи можливі окремі несуттєві помилки, які легко коригуються.

Для учнів з **низьким рівнем** готовності характерні труднощі в опануванні нового матеріалу. У більшості випадків їм необхідна

безпосередня допомога педагога, а засвоєння матеріалу обов'язкового рівня відбувається лише після тривалих тренувальних вправ. Самостійне виконання змінених чи ускладнених завдань зазвичай не виявляється.

Дослідники наголошують на доцільності розмежування поняття «навченість» як здатності до засвоєння знань і як комплексної характеристики, від якої, за інших рівних умов, залежить успішність навчальної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі критерії *навченості*: **повнота, обсяг, системність, міцність, усвідомленість, дієвість, самостійність, глибина, конкретність, узагальненість тощо**. Однак у шкільній практиці визначити навченість кожного учня, враховуючи всі ці критерії, немає можливості.

Вищий рівень навченості характеризується тим, що учні в різних освітніх ситуаціях демонструють стійкі та глибокі знання раніше засвоєного матеріалу, уміють виокремлювати істотні ознаки понять, самостійно організовувати власну пізнавальну діяльність і виявляють здатність до узагальнення та перенесення знань. Високий рівень навченості притаманний школярам, які у більшості навчальних ситуацій упевнено оперують наявними знаннями, вільно використовують їх під час аналізу, осмислення й опанування нового навчального матеріалу.

Середній рівень навченості виявляється в тому, що учні не завжди володіють достатнім обсягом знань мінімального рівня, необхідного для повноцінного засвоєння нових понять, що зумовлює потребу в додаткових поясненнях і зразках.

Низький рівень навченості характеризується обмеженими можливостями дієвих знань: школярі зазнають труднощів у сприйманні нового матеріалу, не вміють його аналізувати, самостійно формулювати поняття та встановлювати закономірності.

З метою оптимізації організації освітньої роботи учнів з вищим і високим рівнями навченості доцільно об'єднувати в одну типологічну групу.

Так, до групи А належать учні з високими показниками навченості або ті, в яких один показник є високим, а інший – середнім. Вони відзначаються розумовою активністю, самостійністю мислення, здатністю швидко виділяти головне й узагальнювати навчальний матеріал, легко засвоюють і відтворюють теоретичні відомості.

Групу В складають учні із середніми показниками або з поєднанням середнього й низького рівнів. Вони виконують завдання переважно за зразком, однак істотних труднощів у засвоєнні нового матеріалу не відчують.

До групи С входять школярі з низьким рівнем навченості, знання яких мають формальний характер. Вони недостатньо усвідомлюють виконувані дії, мають труднощі зі сприйманням і відтворенням матеріалу та

не володіють необхідними мисленнєвими операціями. Водночас під час організації роботи з усіма типологічними групами необхідно орієнтуватися на кінцеву мету навчання – оволодіння предметним змістом на обов'язковому рівні, визначеному вимогами Державного стандарту загальної початкової освіти.

Про існування типологічних груп учням не повідомляється, вони є орієнтиром для вчителя, щоб визначити завдання, які відповідають навчальним можливостям молодших школярів. До того ж, цей розподіл учнів не постійний, оскільки в процесі навчання рівень знань і вмінь змінюється.

За умови впровадження технології організації диференційованого навчання залучення молодших школярів до освітньої діяльності має здійснюватися з урахуванням їх рівня актуальної готовності та зони найближчого розвитку. Це забезпечується шляхом добору й систематичного використання різнорівневих **навчальних завдань для кожного учня в межах системи уроків**. Такий підхід дає змогу створити ситуацію успіху, підтримати пізнавальний інтерес і сприяти поступовому розвитку навчальних можливостей кожної дитини.

Способи диференціювання навчальних завдань, що застосовуються на різних етапах уроку, можна узагальнити за кількома основними ознаками. Аналіз відповідної схеми свідчить, що в початковій школі завдання доцільно розмежовувати за змістом, формою та джерелом виконання. При цьому диференціювання за формою і джерелом виконання належить до зовнішньої організації освітнього процесу, тоді як розподіл за змістом становить внутрішній аспект диференціації.

Домінуючим є саме розмежування завдань за змістом, яке здійснюється з урахуванням обсягу та складності їх виконання молодшими школярами. Диференціювання за обсягом передбачає варіювання кількості завдань, однак більш результативним вважається поділ за ступенем складності. За цією ознакою учням пропонують **репродуктивні та продуктивні завдання**.

Репродуктивні завдання орієнтовані на виконання навчальних дій за зразком і переважно адресовані учням з низьким і середнім рівнем готовності. Водночас для школярів із достатнім рівнем підготовленості доцільно добирати продуктивні й творчі завдання, які передбачають ускладнення способів діяльності. Так, під час вивчення теми «Порядок дій у виразах» у 2 класі учням можна послідовно пропонувати:

- обчислення готових прикладів;
- зміну порядку дій за допомогою дужок;
- самостійне конструювання власних математичних виразів різного

рівня складності.

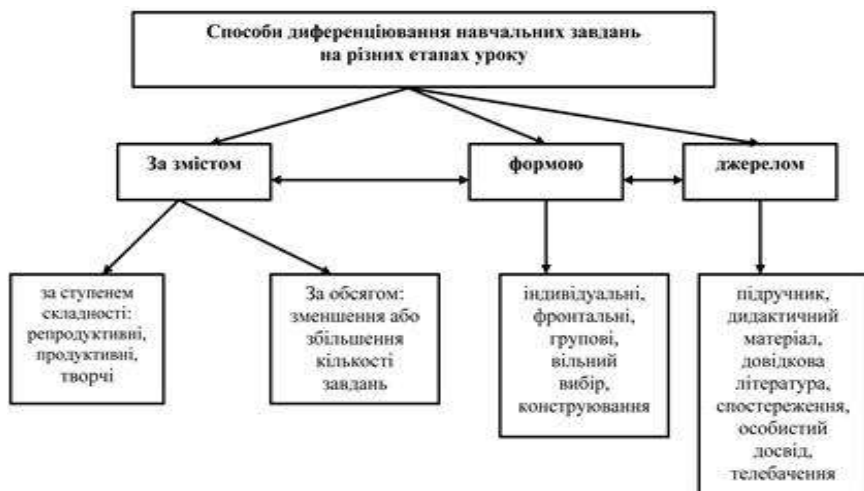


Рис. 9. Способи диференціювання навчальних завдань на різних етапах уроку

Організація роботи над продуктивними та творчими завданнями здійснюється з урахуванням рівня навчальних досягнень молодших школярів. Для частини учнів передбачають педагогічну підтримку, тоді як іншим пропонують ускладнені завдання, що дозволяють максимально реалізувати їх навчальні можливості та стимулювати самостійність мислення.

Способи диференціювання навчальних завдань різняться за змістом, але форма їх виконання може бути різноманітною: фронтальною, індивідуальною, парною або груповою. Для виконання завдань використовуються не лише підручники, а й додаткові джерела: дидактичний матеріал, довідкова література, спостереження, особистий досвід учнів, медіа тощо. Впровадження різних видів диференційованих завдань на всіх етапах уроку й їх системне поєднання створюють оптимальні умови для розвитку самостійної діяльності молодших школярів.

Зважаючи на активне поширення технології диференційованого навчання в початковій школі, науковці звертають увагу на необхідність диференціації домашньої роботи. Деякі підходи збігаються з тими, що застосовуються на уроці, однак існують специфічні методи, притаманні саме домашнім завданням.

Найбільш складним і водночас ефективним видом є конструювання домашніх завдань. Його доцільно впроваджувати з 3-го класу, коли учні вже сформуливали певний рівень самостійності та накопичили досвід виконання різних видів завдань. Для учнів 1-го та 2-го класів також пропонуються

доступні й цікаві варіанти, що поступово готують їх до самостійного конструювання завдань у подальшому навчанні. Відповідну роботу з молодшими школярами найпростіше розпочинати на матеріалі повторення чи закріплення, оскільки в завданнях, що готують до сприймання нового чи розвивають творчі здібності, діти, як правило, орієнтуються значно гірше.

Матеріалом для конструювання може слугувати сторінка підручника, над якою працювали на уроці: школярам пропонується самостійно визначити собі домашнє завдання на повторення і закріплення з невиконаних вправ. Далі учень самостійно добирає відповідне завдання, визначає його обсяг і ступінь складності.

Однак учитель іноді може підказати, що прикладів має бути 4, а задач – одна і що задача №... складніша від №...

Ми вже розглянули просте конструювання домашніх завдань, проте існує також творче конструювання, яке є більш складним і результативним. Не обов'язково підводити до такого рівня весь клас, адже воно орієнтоване на учнів із високим рівнем готовності до засвоєння матеріалу. Учителю пропонується запропонувати цим школярам створити домашнє завдання, подібне до того, що вони виконували в класі. У цьому випадку готові вправи не використовуються: учні самостійно складають нові завдання й розв'язують їх, що потребує значних зусиль і концентрації.

Зазвичай домашні завдання в початкових класах мають підготовчий характер і спрямовані на освоєння матеріалу до наступного уроку. Водночас доцільно практикувати завдання довготривалого виконання. Планування такого процесу має враховувати вікові особливості: чим молодший учень, тим коротший термін виконання завдання.

Під час роботи важливо постійно нагадувати школярам про необхідність продумати послідовність дій перед початком розв'язання або створення матеріалу. Корисними є такі вказівки: **«Поміркуй, з чого почнеш? Що робитимеш далі? Чи можна передбачити результат? Як себе перевірити?»** Учитель може підказати, де знайти необхідний матеріал, а також враховувати індивідуальні здібності учнів. Періодичне звітування про хід виконання завдання допомагає контролювати процес і сприяє успішному завершенню завдань, розвиваючи самостійність, відповідальність і критичне мислення молодших школярів.

Ось деякі зразки тривалих домашніх робіт.

1. Самостійно вивчи новий матеріал (перед опрацюванням чергової теми), щоб пояснити його товаришам.
2. Добери відомості із додаткових (довідкових) джерел, щоб використати їх для складання та розв'язування питань на уроці.
3. Добери та розв'яжи кілька цікавих проблемних ситуацій.
4. Розв'яжи задачі підвищеної складності.

Протягом кількох днів дитина може обдумувати завдання, шукати способи його виконання та поступово його реалізовувати. Такий підхід до самостійної домашньої роботи, нетрадиційний для початкової школи, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, розвитку глибоких і усвідомлених знань, умінь і навичок.

У шкільній практиці нерідко трапляється, що за неслухняність або невиконання завдань учнів карають додатковим домашнім завданням. Однак правильніше виховувати в дітей прагнення отримувати його добровільно. Для цього на уроці корисно давати школярам можливість самостійно обґрунтувати необхідність виконання додаткової роботи та створювати ситуації, у яких вони переконуються на власному досвіді: вдома легше досягти результату, якого не вдалося досягти в класі.

Такий підхід не лише мотивує учнів до навчання, а й розвиває відповідальність, самостійність та здатність планувати власну діяльність, що є важливими складовими формування критичного мислення і готовності до подальшого навчання..

4. ПОРАДИ ВЧИТЕЛЮ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ВІДПОВІДНОЇ РОБОТИ

Щоб стимулювати клас до інтенсивної роботи, перед початком уроку корисно повідомити, що учні, які крім обов'язкових вправ самостійної роботи швидко й правильно розв'яжуть додаткові завдання, не отримають домашнього завдання. У цьому випадку додаткові вправи є складнішими за стандартні домашні завдання, тож домашня робота стає не обов'язковою.

Такий підхід дозволяє дитині самостійно визначити необхідність виконання домашнього завдання, а потім перевірити правильність свого розв'язання. Якщо щось не вдалося, школяр усвідомлює потребу додаткової роботи вдома. Можлива й інша ситуація: учень виконав і обов'язкові, і додаткові завдання, проте бажає зробити ще й домашнє завдання. У цьому випадку не слід перешкоджати його волі або загострювати на цьому увагу, щоб не обмежувати свободу вибору.

Для учнів із ослабленим здоров'ям, а також тих, хто тимчасово втратив працездатність або погано почуває себе, доцільно обмежувати обсяг домашніх завдань з одного або кількох предметів. Поступово слід розширювати джерела постановки завдань: окрім підручників і дидактичних матеріалів, школярі можуть використовувати довідкову літературу, дитячі журнали, телебачення тощо.

Таким чином, ефективне застосування диференційованих завдань на різних етапах уроку та в організації домашньої роботи дозволяє навчати дітей із різним рівнем готовності до навчальної діяльності, формуючи самостійність, відповідальність і інтерес до навчання.

Підсумовуючи викладене, слід відзначити, що основними психолого-педагогічними засадами впровадження технології організації диференційованого навчання є:

- визнання учня як центральної фігури освітнього процесу;
- урахування індивідуально-типологічних особливостей школярів;
- раціональне поєднання індивідуального засвоєння знань із колективною організацією навчальної діяльності молодших школярів;
- застосування диференційованих завдань на різних етапах уроку та в системі уроків початкової школи;
- попередження труднощів, які можуть виникнути у дітей з різним рівнем підготовки при засвоєнні нового матеріалу;
- проведення перспективного аналізу навчальної теми: для чого плануються завдання, чому їх доцільно використовувати на конкретному етапі уроку та як продовжити роботу над темою.

Питання для самоконтролю:



1. Головна підстава для диференціації?
2. Що є центральною ланкою психічного розвитку дитини?
3. Що таке «навчальна працездатність»?
4. Що таке внутрішня і зовнішня диференціація?
5. Чому індивідуалізація завжди відносна?
6. У чому особливості реалізації технології організації диференційованого навчання?
7. Що таке «вхідна діагностика» і коли вона проводиться?
8. Якими ознаками характеризується вищий рівень навченості?
9. Що є домінуючим: розмежування навчальних завдань за змістом чи за формою та джерелом?

Література:

1. Андрюханова В. М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності. *Управління школою*, 2004. № 34. С. 7–10.
2. Анищенко О. В. Сучасні педагогічні технології: Курс лекцій: Навч. посіб. / За заг. ред. Н. І. Яковець; Ніжин. нац. держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2005. 198 с.
3. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті: Навч. посіб. Львів, 2003. 103 с.
4. Бачинська Є. Методичні рекомендації щодо організації інноваційної діяльності в закладах освіти області: освітня інновац. діял. в

Київськ. Обл. *Информ.-метод. зб.* / Київ. облас. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. Київ, 2004. № 6. С. 91–96; № 9. С. 69–83.

5. Біляченко О. В. Новаційні підходи до викладання навчальних предметів в початковій школі. *Розкажіть онуку*. 2008. № 1. С. 35–37.

6. Емелина А. В. Дифференцированный и индивидуальный подходы как основная составляющая методической базы современного урока. *Начальная школа*. № 6. 2007. С. 89.

7. Седеревічене А. О. Дидактичні можливості диференціації змісту початкової освіти. *Народна освіта*. 2007. Вип. 3. С. 22–26.

8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

ЛЕКЦІЯ 9

ТЕМА. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА: МОДЕЛІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

Мета – розуміння дистанційної освіти у межах державних програм освіти, які пропонують курси з використання новітніх комп'ютерних технологій, інтерес до програм навчання із застосуванням новітніх інформаційних технологій, що включають супутникове телебачення, комп'ютерні мережі тощо

План

1. Характеристика основних організаційних моделей та типів, що застосовуються в дистанційній освіті в навчальних закладах.
2. Особливості дистанційної освіти.
3. Дидактичні особливості та структура дистанційної освіти.
3. Плюси і мінуси дистанційної освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, моделі навчання, організаційна структура, освіта, технології дистанційного навчання.

Дистанційна освіта – це освіта, під час якої відсутній безпосередній особистий контакт між вчителем і учнями.

Дистанційна освіта дозволяє вчитися жителям регіонів, де немає інших можливостей для отримання якісної освіти. Дану форму навчання можна використовувати для підвищення кваліфікації, перепідготовки фахівців, для навчання інвалідів: незрячих, глухих і страждають захворюваннями опорно-рухового апарату.

Дистанційна освіта у вигляді заочного навчання зародилося **на початку ХХ ст.** З середини 70-х рр. ХХ ст. у багатьох країнах стали з'являтися навчальні заклади нового типу: «дистанційний», «віртуальний університет», «електронний коледж» тощо. Вони мають оригінальну організаційну структуру, використовують своєрідний набір педагогічних прийомів, економічних механізмів функціонування.

1. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ ТА ТИПІВ, ЩО ЗАСТОСОВУЮТЬСЯ В ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Організаційні моделі дистанційної освіти:

1) **навчання за типом екстернату** – призначене для громадян, які з якихось причин не можуть відвідувати традиційні навчальні заклади;

2) **навчання на базі одного університету** – являє собою цілу систему заочного або дистанційного навчання на основі нових інформаційних технологій;

3) **співпраця декількох навчальних закладів** – дозволяє будь-яким громадянам країн ЄС, не залишаючи своєї країни, отримати будь-яку освіту на базі функціонуючих в них коледжів і університетів;

4) **автономні навчальні системи** – являють собою навчання за допомогою ТБ або радіопрограм, а також додаткових друкованих посібників;

5) **інтегрована дистанційна освіта** на основі мультимедійних програм – орієнтована на навчання дорослої аудиторії, тих людей, які з якихось причин не змогли завершити шкільну освіту.

Основні типи технологій, що застосовуються в навчальних закладах нового типу.

В якості першого фактора (інтегрованої характеристики) університету дистанційної освіти розглядається тип використовуваних в навчальному процесі інформаційних технологій.

Використовувані сьогодні технології дистанційної освіти можна розділити на три великі категорії:

1) **неінтерактивні** (друковані матеріали, аудіо-, відео навчальних матеріалів);

2) **засоби комп'ютерного навчання** (електронні навчальні видання, комп'ютерне тестування і контроль знань, засоби мультимедіа);

3) **відеоконференції** (засоби телекомунікації по аудіо-каналах, відеоканалах і комп'ютерних мережах).

Технологічні моделі, що використовуються при дистанційній освіті:

1) **одиничні медіа** – використання будь-якого одного засобу навчання і каналу передачі інформації (навчання через листування, навчальні радіо-або телепередачі);

2) **мультимедіа** – використання різних засобів навчання (аудіо-та відеозаписи, друковані навчальні посібники, комп'ютерні програми на різних носіях);

3) **гіпермедіа** – використання нових інформаційних технологій при провідному значенні комп'ютерних телекомунікацій (електронна пошта, телеконференції).

Засоби оперативного доступу до інформації по комп'ютерних мережах надали якісно нові можливості дистанційного навчання. Вони активно розвиваються у вигляді застосування електронних підручників і технологій обміну текстовою інформацією за допомогою асинхронної електронної пошти. Розвинені засоби телекомунікації, використання супутникових каналів зв'язку, передача упакованого відеозображення по комп'ютерних мережах тільки зовсім недавно стали застосовуватися в

практиці дистанційної освіти. Це пов'язано з відсутністю розвиненої інфраструктури зв'язку, високою вартістю каналів зв'язку і використовуваного обладнання.

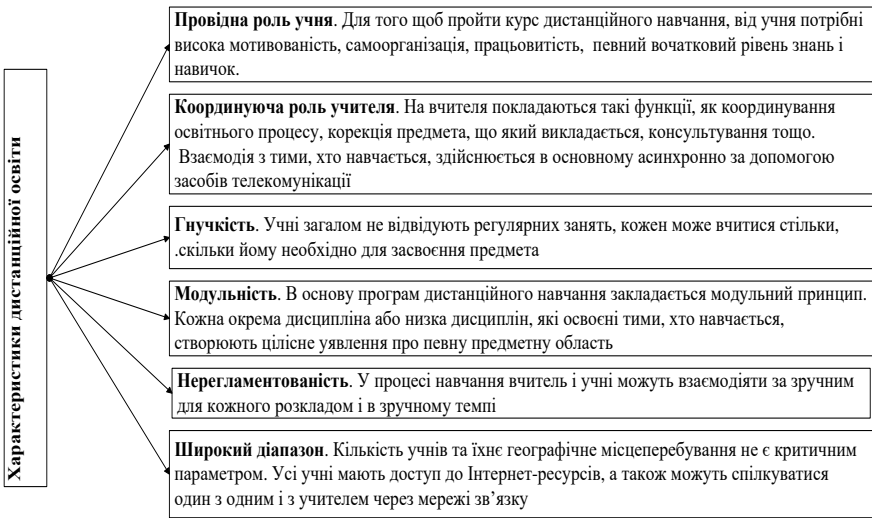


Рис. 10. Характеристики дистанційної освіти

Відеокасети розглядаються як своєрідний і водночас результативний засіб дистанційного навчання, що може застосовуватися практично з будь-якої навчальної дисципліни. Вони не потребують значних фінансових витрат на тиражування та розповсюдження навчальних відеоматеріалів, що сприяло швидкому й масовому поширенню відеомагнітофонів у багатьох країнах світу. Здебільшого відеокасети використовуються як складники комплексів навчально-методичних матеріалів і частково замінюють традиційні лекційні заняття, виконуючи функцію джерела систематизованої та наочно поданої навчальної інформації.

Електронна пошта з економічного й технологічного погляду є однією з найбільш ефективних інформаційних технологій, які можуть застосовуватися в освітньому процесі. Вона забезпечує оперативну доставку змістової частини навчальних курсів, а також підтримує зворотний зв'язок між учнями та вчителем. Разом із тим педагогічний потенціал електронної пошти є обмеженим, оскільки вона не дозволяє реалізувати повноцінний діалог і безпосередню взаємодію, притаманні традиційному очному навчанню.

Відеоконференції на основі комп'ютерних мереж відкривають можливості для організації відносно недорогого відеозв'язку середньої якості. Вони можуть використовуватися для проведення занять у великих групах (15–20 осіб), індивідуальних консультацій, колективного обговорення складних навчальних питань. Окрім передачі звуку й відеозображення, комп'ютерні відеоконференції забезпечують спільне керування екраном, створення схем і малюнків на відстані, обмін фотографічними та рукописними матеріалами.

Отже, визначальним критерієм добору інформаційних технологій як засобів навчання має бути насамперед рівень їхнього **освітнього потенціалу** та доцільність використання в конкретних педагогічних умовах.

В Україні економічна і технологічна ситуація така, що вибір засобів залежить не від їх педагогічного потенціалу і навіть не від їх вартості, а від їх поширеності. (приклад ZOOM, TEAMS, MEET, MOODL у порівнянні з іншими системами)

Проведений аналіз дозволив виділити базові параметри, які є суттєвими при виборі інформаційних технологій для застосування в програмах дистанційного навчання в ЗОШ.

Таблиця 9

Порівняльні характеристики інформаційних технологій

Технологія	Характеристики
Аудіо-візуальні носії (друковані матеріали, аудіо-, відеокасети).	Низька комунікаційна інтерактивність; вартість виробництва лінійно залежить від числа учнів; висока довготривалість.
Комп'ютерне навчання, асинхронна електронна пошта.	Середня ступінь інтерактивності; низька вартість.
Відеоконференції по комп'ютерній мережі Internet в режимі реального часу.	Високий ступінь інтерактивності; найбільш розвинена в світі інфраструктура мережі; використання широко поширених платформ комп'ютерів; низька вартість.
Відеоконференції по цифровому виділеному супутниковому каналу з використанням відеокompresії.	Висока ступінь інтерактивності; гарна якість передачі зображення; зниження більш ніж на два порядки вимог до пропускну здатності каналу в порівнянні з аналоговим телевізійним сигналом; висока вартість.
Відеоконференції по аналоговому супутниковому каналу.	Висока ступінь інтерактивності; максимально можлива якість передачі зображення з мінімальною технологічною затримкою передачі зображення і звуку; висока вартість.

2. ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ (НАВЧАННЯ)

Паралельність. Навчання може проводитися при поєднанні основної професійної діяльності з навчанням, тобто «без відриву від виробництва».

Дія. Відстань від місцезнаходження учня до освітнього закладу (за умови якісної роботи зв'язку) не є перешкодою для ефективного освітнього процесу.

Модульність. Програми дистанційної освіти вибудовуються на основі модульного принципу, що передбачає поділ змісту навчання на логічно завершені й відносно самостійні модулі. Кожна окрема дисципліна або навчальний курс, який опановують учні, є змістовно адекватним певній предметній галузі та має чітко визначені цілі й результати навчання. Такий підхід надає можливість комбінувати незалежні навчальні курси у варіативні освітні програми, формуючи навчальний план відповідно до індивідуальних освітніх запитів учнів або потреб конкретної групи.

Асинхронність. Асинхронний характер дистанційного навчання означає, що суб'єкти освітнього процесу – той, хто навчає, і той, хто навчається, – можуть діяти незалежно в часі. Освітня взаємодія здійснюється за гнучким графіком, у зручному темпі та відповідно до індивідуальних можливостей кожного учасника, що підвищує комфорт і ефективність навчання.

Економічна ефективність. Аналіз світового досвіду свідчить, що дистанційна освіта в середньому є приблизно на 50 % дешевшою за традиційні форми навчання. Практика вітчизняних недержавних центрів дистанційного навчання підтверджує, що витрати на підготовку фахівців становлять близько 60 % від витрат денної форми. Це досягається завдяки концентрації й уніфікації навчального змісту, орієнтації на велику кількість здобувачів освіти та раціональному використанню матеріально-технічної бази.

Соціальність. Дистанційна освіта сприяє зменшенню соціальної нерівності, забезпечуючи рівний доступ до освітніх послуг незалежно від місця проживання чи матеріального стану.

Інтернаціональність. Дистанційне навчання створює сприятливі умови для міжнародного обміну освітніми послугами, розширюючи можливості експорту та імпорту освітніх програм.

3. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА СТРУКТУРА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Ефективність дистанційної освіти значною мірою визначається якістю навчальних матеріалів і рівнем професійної майстерності педагогів,

залучених до освітнього процесу. Саме тому педагогічна та змістова організація дистанційного навчання — як на етапі проектування курсу, так і під час його практичної реалізації — набуває пріоритетного значення. Це зумовлює необхідність опори на чітко окреслені концептуальні педагогічні засади, на яких має будуватися сучасний курс дистанційного навчання. Узагальнено їх можна подати так.

1. Центральне місце в освітньому процесі займає самостійна пізнавальна діяльність учня, тобто учіння, а не передавання готових знань. Важливо, щоб здобувач освіти опанував уміння самостійно отримувати знання з різноманітних джерел інформації, критично їх опрацьовувати, застосовувати різні способи пізнавальної діяльності та мати змогу організовувати навчання у зручному для себе режимі й темпі.

2. Самостійне здобуття знань не повинно бути пасивним. Навпаки, з початку навчання учень має бути включений в активну пізнавальну діяльність, що передбачає не лише засвоєння інформації, а й її практичне використання для розв'язання різноманітних навчальних і життєвих проблем.

Організація самостійної індивідуальної чи групової діяльності в мережевому середовищі потребує застосування сучасних педагогічних технологій, адекватних специфіці дистанційного навчання. Вони мають стимулювати розкриття внутрішнього потенціалу кожного учня та водночас сприяти розвитку його соціальних якостей. Найбільш результативними в цьому контексті є навчання у співпраці, метод проектів, дослідницькі та проблемні методи.

Дистанційна освіта також передбачає активну взаємодію учнів із педагогом-координатором та між собою, що є важливим чинником подолання проблем соціалізації, особливо актуальних у дистанційному форматі навчання.

Система контролю повинна носити систематичний характер і будуватися як на основі оперативного зворотного зв'язку (передбаченої в структурі навчального матеріалу, оперативного звернення до вчителя або консультанта курсу в будь-який зручний для учня час), так і відстроченого контролю (наприклад, при тестуванні).

Можна виділити ряд характеристик, властивих дистанційній освіті, **якщо вона претендує бути ефективною** :

- більш ретельне і детальне **планування діяльності** учня, її організації, чітка постановка завдань і цілей навчання, доставка необхідних навчальних матеріалів;

- максимально можлива **інтерактивність між учнем і вчителем**, зворотний зв'язок між учнем і навчальним матеріалом, надання можливості групового навчання;

- наявність ефективного **зворотного зв'язку**, що дозволяє учням, отримувати інформацію про правильність свого просування по шляху від

незнання до знання. Такий зворотний зв'язок повинен бути як поопераційної, оперативної, так і відстроченої у вигляді зовнішньої оцінки;

- **мотивація** – також найважливіший елемент будь-якого курсу дистанційного навчання. Для цього важливо використовувати різноманітні прийоми і засоби: структурування курсу дистанційного навчання має бути модульним, щоб учень мав можливість чітко усвідомлювати своє просування від модуля до модуля. Об'ємні модулі або курси знижують мотивацію навчання;

- **особливості технологічної бази**, на якій планується використовувати той чи інший курс, безпосередньо впливають на зміст і структурування всього навчального матеріалу. Якщо проєктувальник курсу передбачає, що курс буде функціонувати повністю в мережах, без опори на інші засоби комп'ютерних та інших інформаційних технологій, рішення може бути одне. Якщо ж планується використовувати крім чисто мережевих ресурсів якісь додаткові джерела інформації (друковані, відео, звукові, Засоби масової інформації) в якості компонентів курсу, то структура курсу і його змістовна сторона, а також **організація самого процесу навчання будуть дещо іншими.**

Комп'ютерно-опосередковані комунікації дозволяють активніше використовувати такі методи навчання, як дебати, моделювання, рольові ігри, дискусійні групи, мозкові атаки, методи Дельфі, методи номінальної групи, форуми, проєктні групи.

4. ПЛЮСИ І МІНУСИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ.

Мінуси:

1. Багатодітні сім'ї та вчительські сім'ї, де батьки самі є вчителями, опинилися в нерівних умовах: відразу всім дітям організувати дистанційне навчання фізично вкрай складно, а іноді і нездійсненно.

2. В онлайн-уроці важко включити всіх учнів в загальне обговорення, навіть організувати діалог. Зазвичай в дискусії беруть участь 15-20% присутніх.

3. Відсутність у більшості педагогів реальної практики і вміння будувати онлайн-навчання. Багато з них не розрізняють дистанційне та електронне навчання.

4. Складність організації групової роботи, яка необхідна для діяльнісної освіти.

5. Методи, використовувані в певних предметах (фізика, математика), де потрібне виконання практичної роботи безпосередньо учнем (зібрати експериментальну установку, виконати побудову циркулем), виявляються неефективними при дистанційному навчанні.

6. Зважаючи на недостатній досвід дистанційної освіти багато часу доводиться витратити на технічну організацію уроку. На сьогоднішній день

обсяг матеріалу менше і якість онлайн-уроку нижче, ніж звичайного шкільного уроку, проведеного в класі.

7. З дистанційного навчання практично вилітають діти з ОМЗ (обмежені можливості здоров'я), особливо гіперактивні діти.

8. Односкладові відповіді учнів. Труднощі у формуванні зв'язного монологічного висловлювання учня. Переважання тексту-примітива. Наприклад: «літак – швидкість, комфортність, надійність».

9. Немає гарантії самостійного виконання / вирішення навчальних завдань і завдань.

10. Очевидно, потрібен сайт для управління процесом дистанційної освіти.

Плюси:

1. Дитина вчиться займатися самоосвітою, що важливо в сучасному світі.

2. Сім'я може бути мобільною і забезпечити можливість навчання для дитини скрізь, де є інтернет.

3. Більшість учнів і вчителів забезпечені всіма необхідними технічними пристроями для дистанційного навчання.

4. Відсутні зайві заходи: шкільні лінійки, чергування.

5. Вчителі мають можливість вибирати з величезної кількості інтернет-ресурсів найбільш зручні і комфортні для дітей.

6. Навчання індивідуальне, що виключає потребу в репетиторстві.

7. З'являється більше вільного часу.

8. Можливості Інтернету в підборі яскравого, барвистого демонстраційного матеріалу, використання відео-та аудіоконтенту, що сприяє не тільки утриманню уваги, але і розвитку «кліпового» мислення.

9. У нинішніх умовах батьки можуть брати участь разом з дітьми в освітньому процесі. Можна сказати, що вони стали активними його учасниками.

10. Сором'язливі учні стали більш активно проявляти себе в онлайн-уроках.

Питання для самоконтролю:



1. Які існують організаційні моделі дистанційного навчання?
2. На які три категорії поділяються технології дистанційної освіти?
3. Що є основним фактором при виборі інформаційних технологій?
4. Що є центром процесу дистанційного навчання?
5. Який характер повинна носити система контролю?

6. Назвіть плюси і мінуси дистанційного навчання.

Література:

1. Баніт О.П., Буга Н.Ю. Роль дистанційного навчання в розвитку вищої освіти. *Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання*: збірник тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичному семінарі з елементами вебінару. Харків, 2017. С. 4–5.
2. Биков В.Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології* : кол. монографія. Київ : Атіка, 2015. С. 77–140.
3. Веремчук А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. №7. 2013. С. 319–325.
4. Галішнікова Є. Використання інтерактивної Smart-дошки в процесі навчання. *Науковий вісник*. 2014. № 4. С. 8-10.
5. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л.Б. Ліщинська. Вінниця, 2017. 102 с.
6. Долинський Є.В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: Збірник наукових праць. Вип.42 / За заг. ред. проф. Матвієнко О.В. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. С. 202–207.
7. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2012. № 4 (46). С. 38–41.
8. Корсунська Л. М. Концепція smart-освіти: загальне навчання, цифрові підручники і smart-школи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11. С. 77–80.
9. Міненко А. О. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя початкової школи : теорія і практика: монографія. Київ, 2015. 412 с.
10. Самолюк Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Національний університет водного господарства та природокористування*. Рівне, 2013. С. 91–99.

ЛЕКЦІЯ 10

ТЕМА. ТЕХНОЛОГІЯ «ПОРТФОЛІО»

Мета: реалізація даної технології в освітньому процесі, що дозволяє враховувати результати в різноманітних видах діяльності: навчальної, творчої, соціальної, комунікативної.

План

1. Характеристика технології «портфоліо».
2. Типи і структура «портфоліо».
3. Функції «портфоліо».
4. Класифікація «портфоліо»..
5. Правила збору матеріалів та оформлення «портфоліо».

Ключові слова: діяльність, документ, компетентність, портфоліо, результат, розділ, технологія, учень, функція

1. ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЇ «ПОРТФОЛІО»

Під терміном **«портфоліо»** розуміється спосіб фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень. Існує ряд визначень, що уточнюють і пояснюють термін «навчальне портфоліо»:

- антологія (грец. *ἀνθολογία*, букв. – збирання квітів) збірка найхарактерніших робіт учня, що передбачає його безпосередню участь в їх виборі, а також їх самоаналіз і самооцінку;
- виставка навчальних досягнень учня з окремого предмета або з кількох дисциплін за визначений проміжок часу (чверть, півріччя, навчальний рік), що наочно відображає результати освітньої діяльності;
- систематизована добірка учнівських робіт, яка комплексно презентує не лише рівень навчальних досягнень, а й докладені зусилля, динаміку особистісного розвитку, а також помітний прогрес у знаннях і вміннях порівняно з попередніми результатами;
- інструмент фіксації, накопичення та оцінювання індивідуальних освітніх досягнень школяра протягом певного етапу навчання;
- форма цілеспрямованого, системного й безперервного оцінювання та самооцінювання навчальних результатів учня.

Застосування портфоліо як педагогічної технології дає змогу ефективно відстежувати **рівень сформованості ключових компетентностей** як здобувача освіти, так і педагога, необхідних для успішної діяльності в умовах сучасного освітнього простору XXI століття.

Найбільш значущі і затребувані компетентності:

- **інформаційна** – здатність знаходити, критично опрацьовувати, інтерпретувати та використовувати інформацію для розв'язання навчальних і життєвих завдань;
- **комунікативна** – уміння налагоджувати продуктивну взаємодію, працювати в команді та ефективно спілкуватися;
- **самоорганізаційна** – уміння визначати цілі, планувати діяльність, відповідально ставитися до власного здоров'я й раціонально використовувати особистісні ресурси;
- **самоосвітня** – готовність проектувати й реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію впродовж життя, забезпечуючи успішність і конкурентоздатність.

Портфоліо дозволяє вирішити два основні завдання:

1. Портфоліо дає змогу відстежити особистісний та освітній поступ учня у процесі навчання без безпосереднього зіставлення його результатів із досягненнями однолітків.
2. Воно забезпечує цілісну оцінку індивідуальних навчальних здобутків і може доповнювати або частково замінювати тестові та інші традиційні форми контролю. Підсумкове портфоліо розглядається як узагальнений документ, співвідносний із атестатом чи сертифікатом результатів навчання.

Виникає закономірне питання: якщо дана система спрямована на визначення конкретних освітніх результатів, відстеження індивідуального просування учня, то чому ж виникає необхідність введення технології «портфоліо» з першого класу?

Цьому є своє пояснення:

По-перше, дані, накопичені в портфоліо за період навчання в початковій школі, допоможуть дітям при переході в п'ятий клас, оскільки класний керівник і вчителі-предметники зможуть відразу отримати набагато більший обсяг інформації про кожного з них, ніж раніше. У початковій школі портфоліо являє собою колекцію робіт і результатів учня, які демонструють його зусилля, просування і досягнення в різних предметах. Ці дані, при вмілому їх користуванні вчителями, допоможуть подолати **адаптаційний період**, а вчителям визначити їх подальшу освітню траєкторію.

По-друге, в рамках експерименту з удосконалення структури і змісту освіти, для більш ефективного вирішення завдань, відбувається введення нової системи оцінювання навчальних досягнень школярів, які дозволили б зробити процес оцінки більш гуманним і **особистісно-орієнтованим**. Зміна форми оцінювання навчальних досягнень є дуже важливою, оскільки нині вже ні в кого не викликає сумніву той факт, що **оцінювання має вирішальний вплив на процес навчання**, який йому передує. Найважливішою умовою ефективності системи контролю та оцінки

результатів навчальної діяльності школярів є **врахування їх індивідуальних особливостей**. Саме тому основним підходом до організації безоціночного навчання в 1 класі та одним з видів оцінки в наступних класах виступає **портфоліо учня**.

Портфоліо є **найбагатшим джерелом інформації про зростання і розвиток дитини, а в початкових класах цінний ще й тому, що дає уявлення про сам процес навчання дитини**. Широке використання даної технології може стимулювати зміни в методах викладання і політиці освіти по відношенню до навчання, яке повніше розкриває діапазон дитячих потреб, пов'язаних з розвитком.

Мета портфоліо – дати учневі можливість самоактуалізації, допомогти сформуванню концепцію власного життя, розвинути свій науковий, творчий, людський потенціал.

Завдання портфоліо:

1. Визначити фактори розвитку успішності особистості учня;
2. Стимулювати діяльність учнів з самопізнання;
3. Виробити критерії успішної особистості;
4. Скласти особисту програму розвитку молодшого школяра «мої успіхи»;
5. Сформувати систему методичної та педагогічної підтримки учня.
6. Створити «навчальне портфоліо»;
7. Визначити роль батьків у технології «портфоліо» учня.

Значущість даної технології полягає в тому, що вона спрямована на **взаємодію всіх учасників** освітнього процесу. Діти, педагоги та батьки спільно беруть участь у створенні єдиного творчого продукту. При складанні портфоліо батьки можуть показати **умови життя і творчості дитини** вдома, а педагог – успіхи свого вихованця. Також це один із способів підвищення якості освітнього процесу, тому що фіксація успіхів дитини дозволяє простежити динаміку, оцінити сильні і слабкі сторони її розвитку, а ще – намітити вміння і навички, що вимагають вдосконалення.

Передбачуваний результат:

Підсумком реалізації проекту буде більш усвідомлене і мотивоване ставлення до навчання, самостійність, підвищення якості знань, затребуваність і реалізація індивідуальних схильностей учня.

2. ТИПИ І СТРУКТУРА ПОРТФОЛІО

Мета визначає структуру і зміст портфоліо. Відповідно, можна виділити **три основних типи портфоліо:**

Портфоліо документів – комплект індивідуальних освітніх досягнень учня.

Портфоліо робіт – являє собою систематизовану добірку різноманітних творчих продуктів учня, що відображають його навчальні й особистісні досягнення.

Портфоліо відгуків містить самооцінку результатів діяльності, аналітичні висновки щодо навчальної та позанавчальної роботи, плани подальшого розвитку, а також відгуки педагогів, батьків, однолітків і фахівців додаткової освіти. У педагогічній практиці портфоліо часто бувають **змішаного типу**.

У портфоліо може бути включено все, що може з'явитися свідченням зусиль, досягнень в навчанні даної дитини. Кожен елемент змісту **бажано датувати**, щоб можна було простежити динаміку освітнього прогресу.

Залежно від мети, портфоліо може бути **робочим, тематичним, демонстраційним, рефлексивним, презентаційним, портфоліо досягнень**. Обов'язкова наявність в портфоліо – чітко сформульований зміст (з назвами розділів, найменування матеріалів тощо).

Структура портфоліо.

У педагогічній практиці розроблені різні варіанти представлення досягнень учнів. У початковій школі може бути запропонована для використання наступна структура портфоліо:

Титульна сторінка-найменування освітнього закладу, юридична адреса, ПІБ учня, клас, період створення портфоліо (дата початку і закінчення), ПІБ вчителя.

I розділ. «Презентація Я» – інформація про власника портфоліо. Включає в себе особисті дані учня, ведучого портфоліо. У цьому розділі міститься інформація, що допомагає дитині проаналізувати свій характер, здібності, дізнатися способи саморозвитку, самовдосконалення, самопізнання; результати психологічної діагностики. Учень щорічно проводить самоаналіз власних планів та інтересів; ставить цілі, аналізує досягнення; проводить самоаналіз підсумків року.

Самоаналіз можна проводити на першій класній годині, а потім заповнений лист вкладати в робочу папку (портфоліо). Цікаво аналізувати: чи відбуваються зміни в міркуваннях дитини, залишається вона на твердих позиціях або його роздуми змінюються відповідно до зміни віку, певних подій тощо.

II розділ. «Щоденник мого зростання» – навчальні досягнення учня, пізнавальна активність.

Матеріали, представлені в даному розділі дають широке уявлення про навчальної творчої активності учня. Листи індивідуальних досягнень дають можливість включити механізм самооцінки учня, що підвищує ступінь усвідомленості процесів, пов'язаних з навчанням.

III розділ. «Скарбничка досягнень» – комплект документованих індивідуальних освітніх досягнень.

У цьому розділі поміщаються всі наявні у школяра документи, що підтверджують індивідуальні досягнення в різних видах діяльності: дипломи про участь в предметних олімпіадах різного рівня, грамоти за участь в конкурсах, листи подяки, свідоцтва, допускається подання копій документів. Наявність даного розділу – це **можливість як якісної, так і кількісної оцінки** матеріалів портфоліо. Підсумковий документ, представлений у вигляді вкладки заповнюється потім класним керівником.

IV розділ. «Чарівна скринька». В даний розділ учень поміщає різні творчі роботи: малюнки, аплікації, складені вірші, казки тощо. Представлені матеріали дають широке уявлення про динаміку і творчої активності учня, спрямованості його інтересів.

Форма портфоліо – файлова папка з вкладишами, де розміщуються аркуші формату А4. Портфоліо учня включає в себе роботи, виконані як в **урочний, так і в позаурочний час**. Облік документів, що входять в портфоліо, здійснює класний керівник.

Немає чіткого списку найменувань і кількості пунктів, які необхідно включати в портфоліо. Це питання вирішується конкретним учителем. Заохочується будь-яка ініціатива.

3. ФУНКЦІЇ ПОРТФОЛІО

До числа функцій портфоліо слід відносити в першу чергу ті, які пов'язані з виявленням з їх допомогою певних якостей особистості учня або окремих характеристик здійснюваної ним діяльності.

Виділяють такі функції портфоліо:

Діагностична – аналіз індивідуальних досягнень учня з виявленням фактів засвоєння або не засвоєння ним змісту навчання, успіху або невдачі у вирішенні окремих професійно-освітніх завдань з співвіднесенням отриманих результатів з системою заздалегідь розроблених стандартів і критеріїв.

Контрольна функція передбачає виявлення особливостей засвоєння учнем окремих елементів навчального матеріалу з метою визначення ступеня відхилення фактичних результатів від необхідного рівня.

Атестаційна функція надає інформацію про підготовку конкретного учня та оцінює можливість визнання його таким, що досяг освітнього рівня.

Рейтингова функція визначає рівень сформованості загальних і професійних компетентностей, навичок та умінь учнів і дозволяє визначити їх рейтинг.

Мотиваційна функція сприяє підвищенню освітньої та професійної мотивації, розвитку самодетермінації.

Організаційна функція формує навички цілепокладання, планування, прогнозування та самоорганізації діяльності.

Операційна функція забезпечує розвиток умінь виконувати діяльність з урахуванням умов її реалізації та сприяє саморозвитку в процесі діяльності.

Рефлексивна функція спрямована на розвиток здатності оцінювати себе та власну навчальну діяльність, формування навичок саморефлексії. Таким чином, усі види контролю виконують комплексну роль у навчальному процесі, поєднуючи оцінку, стимулювання та розвиток учня, забезпечуючи системність і ефективність освітнього процесу.

Управлінська – сприяння особистісно-професійному самовизначенню учнів, розвитку у них здатності самостійного проектування життя і професійної кар'єри.

Обліково-інформаційна – накопичення і повноцінне відображення свідчень того чи іншого стану професійно-освітньої діяльності, а також успішність освоєння пропонованого змісту.

Розвиваюча – розвиток здатності учня самостійно здійснювати весь цикл діяльності, вибудовувати її з урахуванням підсумків зовнішньої оцінки і самооцінки її процесу і результатів.

Змістовна – розкриває весь спектр виконуваних учнями робіт.

Коригуюча – реалізація системи корекційних заходів по відношенню до побудови навчальної та професійно-освітньої діяльності.

4. КЛАСИФІКАЦІЯ ПОРТФОЛІО

У процесі створення портфоліо і роботи з ним можливе вирішення наступних педагогічних завдань:

- Навчальний процес сприяє формуванню інтелектуальної культури учня, що включає загальнонавчальні вміння та навички, здатність до індивідуальної та колективної розумової, пошукової та дослідницької діяльності, а також ерудицію.
- Удосконалюються всі психічні процеси: мислення, усна і письмова мова, увага, пам'ять, уява.
- Відбувається розвиток рефлексивної та самооцінювальної діяльності, формування «Я-концепції», прагнення до самовдосконалення, самоосвіти та самовиховання.
- Формується світогляд і система ціннісних орієнтацій, виховується ціннісне ставлення до людини, суспільства, праці, природи та Батьківщини.
- Формуються риси особистості, такі як цілеспрямованість, креативність і ерудованість.
- Розвивається комунікативна культура, співпраця з педагогами та однолітками, моральний досвід спільної діяльності та творчі здібності.

Змістова класифікація портфоліо

Підстава для класифікації	Види портфоліо	Характеристика
Мета створення портфоліо	Портфоліо особистісних досягнень (досягнень класу)	Портфель досягнень учня включає Почесні грамоти, листи подяки, посвідчення та інші заохочувальні знаки, а також вирізки з газет і журналів про його діяльність. Він може бути організований як комплексний портфель або як окремі варіанти: «портфоліо документів», «портфоліо відгуків» чи комбінований варіант, що об'єднує всі типи матеріалів. Важливо, щоб портфель не був просто збіркою різноманітних документів, а містив значущу, інформативну та систематизовану інформацію про навчальні та позанавчальні досягнення учня.
	Портфоліо самопізнання	Портфель самопізнання містить підбір діагностичних інструментів, результати їх проведення та обробки, а також проект роботи з самовиховання і самоосвіти. Він дає змогу учням краще усвідомлювати та оцінювати особливості власного внутрішнього світу, вербально висловлювати та усвідомлювати те, що раніше залишалося неусвідомленим. Основною метою портфеля самопізнання є допомога учням у виявленні їхніх сильних і слабких сторін та плануванні шляхів подальшого розвитку й удосконалення.
	Портфоліо навчального предмета (предметне)	Створюється з метою збору та обробки навчального матеріалу з предмету. Незважаючи на те, що автором даного портфеля найчастіше є окремо взятий учень – значний внесок у його створення вносить учитель, який задає цілі, основний зміст, визначає методи роботи, регулярно контролює процес і результат. Варіантами такого портфоліо можуть бути окремо взяті портфоліо вивчення теми або навчального проекту.
	Портфоліо	Відображає результати креативної діяльності учня.

	творчих робіт	У ньому можуть бути представлені авторські вірші та пісні, фотографії продуктів діяльності, малюнки і т. ін. Над створенням такого портфеля учні працюють індивідуально або в підгрупі. Працюючи індивідуально, учень має можливість виразити себе, самореалізуватися як яскрава, неповторна індивідуальність.
Тип інформації	Портфоліо документів	Портфель сертифікованих (документованих) індивідуальних освітніх досягнень. Ця модель передбачає можливість як якісної, так і кількісної оцінки матеріалів портфоліо. Представляється інформація про різні заходи та їх результати
	Портфоліо праць	Зібрання різних творчих, проєктних, робіт учня, а також опис основних форм і напрямків його навчальної та творчої активності: участь в конкурсах, заходах та ін. Даний варіант портфоліо передбачає якісну оцінку, наприклад, за параметрами повноти, різноманітності і переконливості матеріалів, якості представлених робіт.
	Портфоліо відгуків	Подібна модель включає оцінку учнем своїх досягнень, зроблений ним аналіз різних видів навчальної та позанавчальної діяльності та її результатів. Портфоліо може бути представлене у вигляді резюме, висновків, а також відгуків, представлених учителями, батьками, однокласниками та ін. Ця форма портфоліо дає можливість включити механізми самооцінки учня, що підвищує ступінь усвідомленості процесу саморозвитку
Домінуючий характер матеріалів портфеля	Інформаційний	Портфель містить матеріали інформативного характеру: конспекти, ксерокопії, анотації, виписки, схеми та моделі з поясненнями до них. Він забезпечує систематичне накопичення інформації, формування цілісної системи знань, розвиток загальнонавчальних та спеціальних умінь і навичок, а також ефективний розвиток основних психічних процесів учнів.
	Оціночний	Підводить підсумки діяльності учня, відтворює готові матеріали і ставлення автора до них. Дає можливість поряд із зовнішньою оцінкою діяльності здійснити її самооцінку

	Креативний	Включає результати власної творчої діяльності у вигляді створених автором моделей, творів образотворчої, літературної і музичної творчості і т. п. стимулює пізнавальну і творчу активність за допомогою формування індивідуального стилю діяльності, розвитку креативного і проєктного мислення, творчої уяви, здатності до імпровізації
Перспективність використання портфоліо	Стратегічна	Розрахована на далеку перспективу, прогнозує і визначає мету і загальну концепцію саморозвитку особистості. Відображає тенденції зміни інтересів учня, становлення активної особистісної позиції на період всього навчання у
	Тактична	Розрахована на середню і близьку перспективу, визначає шляхи саморозвитку особистості, способи досягнення цілей і завдань в процесі освоєння окремих предметів. Представляє проміжні результати діяльності

5. ПРАВИЛА ЗБОРУ МАТЕРІАЛІВ ТА ОФОРМЛЕННЯ ПОРТФОЛІО

При зборі матеріалів і оформленні портфоліо необхідно керуватися наступними правилами:

1. Дотримуватися **принципу добровільності** (перш за все з точки зору дитини). Школяр, який займається збором матеріалів для свого портфоліо, особисто вирішує, які саме документи і матеріали він поміщає в папку своїх особистих досягнень. Ні в якому разі не можна примусово (без згоди дитини) включати матеріали в його портфоліо.

2. При зборі матеріалів і оформленні портфоліо, зрозуміло, потрібна певна **допомога і підтримка батьків** та інших дорослих, але повністю підміняти дитину ні в якому разі не слід. Дитина сама повинна докласти певних зусиль, так як при зборі портфоліо важливий не тільки кінцеві продукт, але і процес осмислення своїх досягнень, формування особистого ставлення до отриманих результатів. Також дитина починає більш серйозно і вдумливо ставиться до своїх занять, захопленням, до свого вільного часу. З іншого боку, дорослим слід активно допомагати дитині при зборі матеріалу портфоліо: порадити використовувати різні способи демонстрації своїх досягнень, підказати можливість підготувати і виступити з доповіддю або повідомленням, тобто, в роботі з портфоліо потрібне дотримання принципу «золотої середини» не можна підміняти дитину в питанні про набір матеріалів в портфоліо і не залишати без необхідної психологічної та практичної підтримки.

3. При формуванні портфоліо не захоплюватися кількісним збором матеріалів, і тим більше, не змагатися з іншими школярами. Слід більш ретельно підходити до **якісного відбору** документів і матеріалів для портфоліо.

4. При зборі інформації для портфоліо **не захоплюватися збором тільки офіційних сертифікованих документів**. Зрозуміло, збір офіційних документів дуже цінний. Однак, не варто при цьому ігнорувати творчі роботи, самозвіти,. Оскільки основний задум збору матеріалів полягає в тому, щоб допомогти самому школяреві усвідомити необхідність отримання різноманітної і різнобічної інформації, **головне – демонстрація школярем своїх можливостей і досягнень** з різних сторін, а не тільки з офіційних позицій.

5. Папка особистих досягнень не повинна ставати заліковою книжкою з пронумерованими сторінками і неможливістю вилучення або заміни того чи іншого документа. Саме ця свобода особливо важлива для дитини, яка збирає своє портфоліо як папку особистих досягнень. Портфоліо не повинне перетворюватися в **просту характеристику**, що видається класним керівником або педагогічною радою. Включення характеристики в матеріали портфоліо (у вигляді рекомендації або відкриття класного керівника) – справа самої дитини.

6. Працювати над портфоліо систематично, а не розглядати технологію портфоліо **як разову акцію**.

7. Не слід захоплюватися зовнішнім оформленням матеріалів портфоліо і вимагати їх однаковості. Головне для портфоліо – **його зміст**, а не зовнішня краса і стиль оформлення. Слід витримати лише саму схему заповнення портфоліо: титул і основні розділи.

При **формуванні портфоліо** повинні враховуватися:

- **відкритість** (інформація доступна для всіх учасників освітнього процесу);
- **багатоаспектність** (оцінювання не тільки знань школяра, а й умінь застосовувати їх на практиці; його соціального досвіду; відстеження динаміки особистісного розвитку школяра);
- **змістовність оцінки** (оцінюються не тільки кількісні показники, а й процес навчання);
- **гуманістична спрямованість** (облік індивідуальних здібностей кожного школяра);
- **варіативність** (облік індивідуальних цілей, потреб та інтересів учнів).

Питання для самоконтролю:

1. Які два основні завдання дозволяє вирішити портфоліо?



2. Чому «портфель» є найбагатшим джерелом інформації про зростання і розвиток дитини, а в початкових класах?
3. Чим визначена значущість даної технології?
4. Що визначає мета портфоліо?
5. Яким може бути портфоліо залежно від мети?
6. Назвіть функції портфоліо.

Література:

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
2. Божко Ю. Електронні портфоліо: сучасний стан справ та перспективи розвитку. *Наукові Праці*. 2010. Вип. 130. Т.143. С. 104–110.
3. Варченко-Троценко Л. О. Характеристика сервісів створення Портфоліо викладача. *Освітологічний дискурс*. № 3 (7). 2014. С. 9–19.
4. Денькович В. Використання веб-портфоліо в моніторингу якості навчання студентів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. праць III Міжнарод. наук.-практ. конф. : Луганськ : ЛДУ БЖД, 2012. С. 9–15.
5. Лабудько С. Блог як засіб представлення портфоліо сучасного вчителя. *Освіта Сумщини*. 2014. № 1(21). С. 52–55.
6. Основи педагогічного оцінювання : [навчально-методичний посібник]. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 102 с.

ЛЕКЦІЯ 11

ТЕМА. ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Мета: закріпити знання теоретичних основ технології проблемного навчання, ознайомити зі способами розробки проблемних ситуацій різного типу та виду, сформувати уміння розробки проблемної ситуації у межах предмета професійного циклу.

План

1. Загальна характеристика технології.
2. Види, рівні, функції, категорії технології.
3. Форми проблемного навчання.
4. Обмеження застосування технології.

Ключові слова: завдання, категорії, проблемне навчання, проблемна ситуація, творчість, уміння.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЇ

Проблемне навчання ґрунтується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї. Дидактичні підходи розроблялися ним як альтернатива традиційній, що стала авторитарною, системі навчання. Розпочавши свої експерименти в одній із чиказьких шкіл у 1885 р., Дьюї зробив акцент на розвиток власної активності учнів і з'ясував, що навчання, пов'язане з їхніми життєвими потребами, дає набагато кращі результати, ніж «вербальне» навчання, засноване на запам'ятовуванні знань.

Сьогодні проблемне навчання розглядають як організацію занять, що передбачає створення під керівництвом педагога проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів для їх розв'язання. Це сприяє творчому оволодінню знаннями, навичками та розвитку розумових здібностей. Основою взаємодії є діалогічне спілкування з провідною роллю вчителя і епізодичним зворотним зв'язком. Результатом навчання стають теоретичні знання, продуктивні розумові дії та пізнавальний інтерес. Контроль здійснюється через виконання проблемних завдань. Удосконалення дисципліни досягається шляхом перебудови діяльності педагога, що забезпечує оптимальні умови для розвитку самостійності й критичного мислення учнів.

У проблемному навчанні виділяються основні етапи:

- підготовчий етап (накопичення знань і відпрацювання необхідних мисленнєвих операцій);

- створення проблемної ситуації, сприймання й усвідомлення її учнями;
- аналіз роздумів, висунення й обґрунтування гіпотези;
- побудова плану пошуку;
- актуалізація необхідних знань, умінь і навичок, вирішення проблеми;
- перевірка й обговорення результатів.

Цільовими орієнтаціями проблемного навчання є:

- набуття знань, умінь, навичок;
- засвоєння способів самостійної діяльності;
- розвиток пізнавальних і творчих здібностей.

Приблизний перелік умінь, які необхідно розвивати в учнів:

- уміння аналізувати склад задачі (виявлення сукупності елементів та опис структурних зв'язків-відносин між ними);
- розгортання умов (визначення явних і неявних наведених даних).

2. ВИДИ, РІВНІ, ФУНКЦІЇ, КАТЕГОРІЇ ТЕХНОЛОГІЇ.

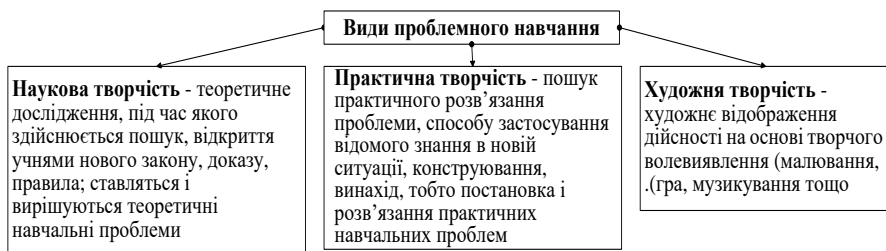


Рис. 11. Види проблемного навчання

Усі види проблемного навчання характеризуються не тільки наявністю пошуку та розв'язання проблеми, а й поєднанням **репродуктивної, продуктивної та творчої діяльності учнів** із переважанням однієї з них. Остання обставина визначає той чи інший рівень проблемного навчання. Основними рівнями проблемного навчання і водночас шляхами його реалізації є: **проблемний виклад матеріалу вчителем, частково-пошукова діяльність учнів, дослідницька діяльність учнів.**

Функції проблемного навчання:

- стимулювати активний пізнавальний процес,
- виховувати дослідний стиль мислення,

- знайомити учнів з логікою дослідження.

Суть активізації навчання школяра за допомогою проблемного навчання полягає в активізації його мислення шляхом створення проблемних ситуацій, у формуванні пізнавального інтересу і моделювання розумових процесів.

Основу теорії проблемного навчання складають:

- а) цілепокладання (не одна мета – вивчення матеріалу, а кілька – освітня, виховна та мета розвитку);
- б) проблемна структура навчального матеріалу;
- в) поєднання евристичних і репродуктивних методів навчання;
- г) навчається – як суб'єкт навчання;
- д) педагогічна стратегія навчання;
- е) відповідна структура заняття;
- ж) систематична мотивація навчання.

Основними **категоріями** проблемного навчання виступають:

- проблемна ситуація,
- проблема
- проблемне завдання
- проблемне питання

Дидактичну основу проблемного навчання становить **проблемна ситуація**.

Проблемна ситуація з точки зору вчителя – це особлива організація освітнього процесу за допомогою постановки питань, які активізують дій та інших методичних прийомів учителя, що підкреслюють протиріччя, новизну, важливість і інші відмітні властивості об'єкта пізнання. Проблемна ситуація з позиції учня – певний **психічний стан**, інтелектуальне утруднення суб'єкта, що виникає в ході виконання завдання, для якого **немає готового рішення і яке вимагає засвоєння нових знань і способів діяльності**.

Основною умовою виникнення проблемної ситуації є **потреба в пізнанні властивостей предметів, закономірностей, процесів, явищ**. Проблемна ситуація завжди виникає в специфічних умовах процесу навчання, цілеспрямовано створюваних педагогічними засобами (дидактичні завдання, наочність, питання на матеріалі навчального предмета тощо).

Проблема – проблемна ситуація, яку учень взяв до вирішення, спираючись на наявні у нього знання, практичний досвід.

Проблемна задача – є проблема, прийнята до вирішення і оформлена словесно так, що відомо відокремлено від невідомого. Проблемна задача завжди є **нестандартною**, пошукової, тому що не має готового алгоритму рішення.

Проблемне питання – припускає можливість неоднозначного відповіді, викликає в учнів інтелектуальне утруднення, тому що у дітей немає готової інформації.

3. ФОРМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Проблемне навчання здійснюється в трьох формах, різних за ступенем пізнавальної самостійності учнів в них.

I форма – проблемний виклад. Найменша пізнавальна самостійність учнів тобто учитель повідомляє новий матеріал, і учні залучаються до активної розумової діяльності (розповідь, бесіда, пояснення з проблемними питаннями, завданнями).

Проблемний виклад навчального матеріалу розпадається на кілька етапів:

- постановка проблеми;
- хід рішення і його логіка;
- можливі і дійсні труднощі і протиріччя;
- рішення і доказ його правильності;
- розкриття значення рішення для подальшого розвитку думки або сфери діяльності.

При проблемному викладі знань учитель створює проблемну ситуацію і в своєму викладі демонструє хід її рішення: аналізує фактичний матеріал, відкидає невірні припущення, формулює і доводить остаточну гіпотезу. Такий виклад розкриває складний шлях відкриття істини. Учні йдуть подумки за міркуваннями вчителя, долучаючись до історії наукового пізнання, до усвідомлення шляхів творчого пошуку.

II форма – частково-пошукова діяльність. Робота в основному спрямовується вчителем за допомогою **спеціальних питань**, які спонукають дітей до самостійного вирішення, активного пошуку відповіді. Цей вид діяльності має місце на етапі **повідомлення нового матеріалу** (евристична бесіда); учитель за допомогою вміло поставлених питань, організації спостереження підводить учнів до «відкриття» якоїсь закономірності.

III форма – самостійно-дослідницька діяльність.

Це самостійний пошук рішення учнями, наявність проблеми, виконання послідовності пошукових дій, потрібних для її вирішення (експерименти, збір інформації, досліди).

Освітній процес в ході проблемного навчання передбачає

- аналіз цілей;
- виділення головного, істотного;
- аналіз вихідних даних завдання;
- з'ясування відносин між елементами завдання, її умовами та вимогами.

Таке навчальне пізнання має спільні риси з логікою наукового дослідження, оскільки учень здійснює пошук шляхом аналізу умов і ревізії наявних знань, будує гіпотезу, розгортає рішення, піддає контролю, вносить корективи, висловлює припущення в плані інтуїції.

Центральною ланкою проблемного навчання для вчителя є **управління процесом вирішення проблемної ситуації**. Здійснення цього процесу вимагає від вчителя створення таких умов діяльності, при яких засвоювані учнями знання як би відкриваються ними в процесі пізнавальної діяльності.

Для ефективного проблемного викладу навчального матеріалу існують певні критерії його відбору. **Перший** – значущість, тобто знання, що є ключовими у курсі, темі або розділі та входять у структуру предмета як невід’ємні складники. **Другий** – доступність, що забезпечує можливість засвоєння учнями. Суть проблемного навчання полягає в тому, що **замість прямої передачі готових положень педагог представляє фактичний матеріал на фоні створюваних проблемних ситуацій, стимулюючи часткову або повну самостійну пізнавальну діяльність учнів із встановленням та розв’язанням навчальних проблем**. Процес вирішення проблеми проходить чотири етапи: а) підготовка особистості та спроба розв’язати проблему; б) інкубація – період «визрівання» ідеї; в) миттєвий спалах рішення; г) верифікація – перевірка результативності та уточнення нової ідеї. Такий підхід формує в учнів критичне мислення, самостійність, здатність до творчого пошуку та застосування знань на практиці.

Процес розв’язання проблеми пропонується за допомогою наступних дій:

- створення проблемної ситуації;
- формування гіпотез для розв’язання проблеми;
- перевірка рішення з подальшою систематизацією отриманої інформації.

Проблемна ситуація – це така ситуація, під час якої суб’єкт хоче розв’язати складні для себе завдання, але йому не вистачає даних і він винний сам їх знаходити.

У вищій школі сформована система правил створення проблемних ситуацій:

– по-перше, студентам необхідно пропонувати практичні або теоретичні завдання, виконання яких вимагає відкриття нових знань і оволодіння новими вміннями;

– завдання повинні відповідати інтелектуальним можливостям учнів і стимулювати активну пізнавальну діяльність, розвиток критичного та аналітичного мислення;

Ступінь складності проблемного завдання **визначається рівнем новизни матеріалу, способом його викладу та ступенем узагальнення:**

– проблемні завдання можуть пропонуватися до пояснення нового матеріалу та включати різні форми роботи:

- засвоєння знань;
- формулювання питань;

- практичні вправи;
- творчі завдання та моделювання ситуацій.

Не слід ототожнювати проблемне завдання з проблемною ситуацією. Завдання перетворюється на проблемну ситуацію лише за дотримання всіх правил організації та відбору:

- одна й та ж ситуація може виникати через різні типи завдань;
- важкою проблемною ситуацією керує викладач, демонструючи причини неможливості виконання завдання або пояснення факту, що спонукає студентів до самостійного пошуку рішень, розвитку навичок аналізу та критичного мислення.

У педагогічній літературі узагальнено досвід організації проблемного навчання і сформульовано техніко-логічні вимоги до його здійснення.

Так, плануючи проблемне вивчення теми (розділу), необхідно встановити його можливість і дидактичну доцільність. При цьому враховується специфіка змісту досліджуваного матеріалу, його складність, характер інформації тощо. Крім того, важливо виявити **рівень знань учнів з досліджуваної теми**, рівень їхнього інтелектуального розвитку. Потім розробляється система конкретних завдань, за допомогою яких учитель зможе створити проблемну ситуацію, а учні, відповідно, зможуть виявити протиріччя на шляху руху від незнання до знання.

Проблемне навчання активізує і розвиває мислення (логіку, діалектику, творчість), інші пізнавальні процеси, навчально-пізнавальну діяльність учнів загалом; розвиває самостійність, відповідальність, критичність і самокритичність, ініціативність, нестандартність мислення; викликає в учнів інтелектуальні почуття, формує пізнавальні інтереси; забезпечує міцність здобутих знань, сприяє перетворенню знань на переконання.

Водночас **існують обмеження в застосуванні технології проблемного навчання**, зумовлені такими обставинами:

1. Застосування технології проблемного навчання вимагає від учителя певних знань, педагогічної майстерності, творчості.
2. Проблемне навчання передбачає як свій зміст матеріал високого рівня значущості, що допускає неоднозначні, альтернативні підходи, тлумачення й оцінки.
3. Проблемне навчання прийнятне тоді, коли в учнів є необхідний рівень знань і вмінь, певний досвід у досліджуваній галузі.
4. Проектування та реалізація проблемного навчання потребує значних часових витрат.

Питання для самоконтролю:



1. Які типи дидактичних завдань використовує педагогіка при застосуванні комп'ютера?
2. У чому полягає основна відмінність проблемного навчання від традиційного?
3. Мета розвивального навчання?
4. Мета інтерактивного навчання?
5. Основні ознаки кооперативної групової роботи?
6. Які критерії відбору проблемного матеріалу?
7. Від чого залежить ступінь складності проблемного завдання?

Література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
2. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1 – 4 класи. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 160 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Навчально-методичний посібник / автор-укладач Н.П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 176 с.
4. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: Практика зорієнтований збірник / Кер. автор. кол. С. Шевцова, наук. кер. і ред. І. Єрмаков. Київ: Департамент, 2003. 500 с.
5. Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. Київ: А.С.К., 2002. С.91-108, 148-180.
6. Павленко В. В. Теоретичні основи застосування проблемних ситуацій в освітньому процесі вищої школи. *Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами*: зб. наук. пр. / Електронне видання; за заг. ред. В.Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вип. 4. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. С.99-106.
7. Педагогічні технології: теорія та практика : навчально-методичний посібник / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полт. держ. пед. ун-т. ім. В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2006. 230 с.
8. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання* / За ред. О.І. Пометун. Київ: А.С.К., 2004. С. 8–80.
9. Сиротинко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Видавнича група «Основа», 2003.
10. Химинець В.В. Інновації в початковій школі. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 312 с.
11. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 222 с.

ЛЕКЦІЯ 12

ТЕМА. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ

Мета: розглянути процес інформатизації освіти, раціоналізації інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових інформаційних технологій, підвищення якості підготовки здобувачів освіти з новим типом мислення, що відповідають вимогам інформаційного суспільства.

План

1. Засоби навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).
2. Організаційні моделі використання ІКТ у предметному навчанні.
3. Типологія електронних освітніх ресурсів (ЕОР).
4. Номенклатура критеріїв педагогічної якості ЕОР.

Ключові слова: виховання, завдання, засоби ІКТ, моделі, розвиток, особистість, учитель, формування

1. ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ІКТ)

Засоби інформаційних і комунікаційних технологій (засоби ІКТ) – програмні, програмно-апаратні і технічні засоби і пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, що застосовуються для транслявання інформації, інформаційного обміну, і забезпечують операції зі збору, продукування, накопичення, зберігання, обробки, передачі інформації і можливість доступу до інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж (у тому числі глобальних).

Засоби ІКТ освітнього призначення-засоби інформаційних і комунікаційних технологій, що використовуються разом з навчально-методичними, нормативно-технічними та організаційно-інструктивними матеріалами і забезпечують досягнення педагогічних цілей.

У процесі опанування, різнобічного застосування та цілеспрямованого використання засобів ІКТ формується особистість, здатна діяти не лише за заданим алгоритмом, а й автономно. Учень навчається здобувати потрібну інформацію з максимального широкого кола джерел, критично її осмислювати, аналізувати, висувати обґрунтовані гіпотези, конструювати моделі, проводити експерименти й робити узагальнені

висновки, а також ухвалювати рішення в умовах складних і нестандартних ситуацій.

У процесі впровадження ІКТ відбувається **всебічний розвиток особистості** учня та його підготовка до вільного й комфортного життя в умовах інформаційного суспільства, зокрема:

- розвиток наочно-образного, наочно-дієвого, теоретичного, інтуїтивного й творчого типів мислення;
- естетичне виховання завдяки використанню можливостей комп'ютерної графіки та мультимедійних технологій;
- формування й удосконалення комунікативних умінь і навичок;
- розвиток здатності приймати оптимальні рішення або пропонувати альтернативні варіанти дій у складних ситуаціях (застосування ситуаційних комп'ютерних ігор, спрямованих на оптимізацію процесу прийняття рішень);
- становлення інформаційної культури, умінь здійснювати пошук, обробку та інтерпретацію інформації (використання інтегрованих програмних пакетів, різних середовищ проектування, ресурсів інтернету).

Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє інтенсифікації всіх рівнів освітнього процесу, забезпечуючи:

- зростання ефективності та якості навчальних результатів завдяки раціональному застосуванню цифрових інструментів;
- формування спонукальних мотивів і стимулів, що посилюють активність пізнавальної діяльності учнів;
- розширення й поглиблення міжпредметних зв'язків шляхом залучення сучасних засобів опрацювання інформації, зокрема аудіовізуальних, у процесі розв'язання завдань з різних освітніх галузей.

Практика впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес дала змогу виокремити два принципово відмінні підходи:

- трансформацію організаційної форми педагогічного процесу (монотехнології);
- оновлення структури навчального заняття за умови збереження традиційної форми організації освітнього процесу («проникаючі» та «визначальні» технології).

Інтеграція комп'ютера в навчальне заняття передбачає використання спеціалізованих дидактичних комп'ютерних засобів, щодо узагальненої назви яких у науковців відсутня єдина позиція. У наукових і методичних джерелах вони позначаються різними термінами: комп'ютерні засоби навчання, електронні засоби навчання, педагогічні програмні засоби, комп'ютерні навчальні програми, навчальні програми, дидактичні комп'ютерні засоби. Доцільно зупинитися на найбільш узагальненому понятті – педагогічні програмні засоби.



Рис. 12. Рівні застосування інформаційних технологій у педагогічному процесі

Педагогічні програмні засоби (ППЗ) – це комп’ютерні продукти та програмно-апаратні системи, спеціально створені або адаптовані для використання в освітній діяльності, які відображають зміст конкретної предметної галузі. ППЗ у різному ступені реалізують технологію опанування навчального матеріалу, створюють умови для організації різних видів навчальної діяльності учнів. діяльності.

2. ОРГАНІЗАЦІЙНІ МОДЕЛІ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРЕДМЕТНОМУ НАВЧАННІ

В даний час виділяють наступні організаційні моделі взаємодії учнів з комп’ютером:

- 1) класноурочна модель;
- 2) проектно-групова;
- 3) індивідуальна.

Класноурочна модель на сьогоднішній день є найбільш поширеною. Характерною особливістю такої моделі служить обладнання комп’ютерами всіх робочих місць учнів і вчителя. Зазвичай всі робочі місця об’єднані в локальну мережу і мають додатковий сервер, в ролі якого може виступати комп’ютер вчителя. Всі учні в процесі спілкування з комп’ютером виконують однотипні або однакові дії. Учитель ставить завдання, показує, як її вирішувати і контролює процес вирішення. Аналіз науково-педагогічної літератури і освітньої практики показує, що будь-який з типів уроків (вивчення нового матеріалу; вдосконалення знань і умінь; узагальнення і систематизації знань; комбінований; контролю і корекції знань і умінь) може бути успішно проведений з використанням комп’ютера і відповідного програмного забезпечення.

Основні труднощі в реалізації класноурочної моделі полягає в тому, що теорія комп'ютерного навчання, в тому числі і конструювання уроку з комп'ютерною підтримкою (УКП), на відміну від теорії традиційного уроку **знаходиться в стадії розробки.**

До особливостей уроку з комп'ютерною підтримкою можна віднести наступні:

- наявність технологічної мети-навчання новому методу освітньої діяльності, використання конкретної навчальної програми;
- перерозподіл інформаційних потоків на уроці-діалог вчителя з учнем відбувається через комп'ютер, який виступає в ролі третього компонента навчання, індивідуального для кожного учня.

Виділяються **три основні завдання**, які необхідно вирішити для успішного проведення уроку з комп'ютерною підтримкою: **дидактичну, методичну та організаційну.**

Під **дидактичним** забезпеченням розуміються навчальні матеріали уроку, конкретна електронні навчальні матеріали та апаратура.

Методична задача-визначення методів використання комп'ютера у викладанні теми, Аналіз результатів уроку і постановка наступної навчальної мети.

Організаційна задача, легко вирішувана на традиційному уроці, при проведенні УКП стає головною. Це завдання полягає в тому, щоб **виробити і закріпити в учнів навички роботи з електронними навчальними матеріалами**, організувати роботу, уникаючи перевантаження учнів і нераціональної витрати часу. Досвід показує, що це завдання можна вирішувати за рахунок спеціального розподілу часу на виконання видів роботи в підгрупах і ряду інших заходів.

Проектно-групова модель. Проектні роботи являють собою творчу дослідницьку роботу, виконану під керівництвом вчителя (наукового керівника), зміст і обсяг якої виходить за рамки навчальної програми.

З використанням проектно-групової моделі учні освоюють базові технічні навички та конкретні моделі діяльності із застосуванням засобів інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ). Учень виконує завдання, яке є осмисленим, цікавим і важливим особисто для нього, і при цьому:

- освоює моделі навчальної діяльності;
- набуває конкретних користувацьких навичок роботи з ІКТ;
- отримує уявлення про широкий спектр технічних рішень (обладнання та інформаційних ресурсів);
- отримує найбільш суттєві базові знання з області інформаційних технологій,
- розвиває навички спілкування.

Сьогодні виділяються наступні види науково-дослідних робіт: **дослідницькі, творчі, рольові, інформаційні, практико-орієнтовані.**

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну навчальну діяльність учнів (індивідуальну, парну, групову), яку учні виконують протягом певного відрізка часу.

Позначимо основні етапи роботи над проектом:

1. Підготовка. Передбачає визначення теми, постановку мети і завдань проекту.

2. Планування. Обговорення планованого результату проекту і процесу ("чого ми хочемо і як цього досягти?"). Виявлення необхідних для реалізації проекту технічних умінь. («Що нам знадобитися, де і як це отримати?»). Визначення способу пред'явлення результату («за допомогою якого сервісу? Де?»). Розподіл завдань та обов'язків між учнями, учасниками групи.

3. Коротке практичне заняття для початкового ознайомлення з необхідними навичками.

4. Виконання дослідження. Збір необхідної інформації. Рішення проміжних завдань. Вдосконалення технічних умінь.

5. Уточнення результату і плану дій.

6. Узагальнення та аналіз.

Аналіз зібраної інформації, оформлення результатів, формулювання висновків. На цьому етапі можлива організація представлення результатів роботи учням один одному у вигляді.

7. Презентація проекту. Можливі форми подання інформації (мережеві сервіси, мультимедійна презентація...):

8. Оцінка результатів, обговорення ходу виконання проекту і освоєних навичок, які можуть ще стати в нагоді.

Роль вчителя при реалізації даної моделі значно складніше: вирішення організаційних питань, планування змін освітнього процесу, планування оціночних процедур, оцінка навчальних досягнень кожного учня. **Всі ці процедури повинні ретельно опрацьовуватися на стадії планування проекту.** Вчитель повинен суворо дотримуватися цих процедур, що вимагатиме нових знань. Мотивація учнів при використанні проектно-групової моделі настільки висока, що всі займаються справою, а інформатизованим виявляється сам навчальний процес, а не допоміжні операції вивчення техніки і програмних продуктів.

Модель індивідуальної діяльності. Реалізується найкраще при використанні домашнього комп'ютера, в крайньому випадку, може бути використаний комп'ютер, який знаходиться в бібліотеці або технічному (інформаційному) центрі закладу освіти. Індивідуальна самостійна діяльність може здійснюватися в ході підготовки домашнього завдання і самоосвіти, роботи з медіатекою, навчальними тренажерами та іграми. Домашній комп'ютер може бути використаний і для заповнення прогалін у знаннях у зв'язку з тривалою хворобою учня та ін.

Успішна реалізація будь-якої з перерахованих вище організаційних моделей навчання з використанням ІКТ залежить в першу чергу **від учителя**. На уроках з комп'ютерною підтримкою вчитель виступає в ролі організатора процесу пізнання і консультанта. Важливо пам'ятати, що комп'ютер не замінює вчителя або підручник, але докорінно змінює характер педагогічної діяльності.

3. ТИПОЛОГІЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ (ЕОР)

Повсюдне поширення комп'ютерної техніки і пов'язаних з нею інформаційних і телекомунікаційних технологій породжує нові напрямки інформатизації освіти. Засоби інформатизації застосовуються в підготовці школярів, при вирішенні питань, пов'язаних з організацією навчання.

Існує багато підходів до введення термінів і понять, що описують такі засоби. У багатьох наукових і навчально-методичних виданнях їх називають педагогічними програмними засобами, електронними освітніми ресурсами, комп'ютерними навчальними засобами, педагогічними засобами навчального призначення, навчальними комп'ютерними програмами, електронними засобами навчання. Цей список термінів можна продовжити.

Педагогічний програмний засіб (ППЗ) – прикладна програма, призначена для організації та підтримки навчального діалогу користувача з комп'ютером. Функціональне призначення ППЗ – надавати навчальну інформацію і направляти навчання, враховуючи індивідуальні можливості і переваги учня. ППЗ припускають засвоєння нової інформації при наявності зворотного зв'язку користувача з програмою.

Таблиця 11

Види педагогічних програмних засобів

Роль комп'ютера в процесі засвоєння		Приклади ППЗ та їх призначення
Види ППЗ	Комплексного призначення	<p><i>Електронний підручник</i> – забезпечення інтерактивного навчання з повним засвоєнням учнями певного фрагмента змісту освіти.</p> <p><i>Експертні навчальні системи</i> – вирішення конкретних завдань з поясненням на основі моделювання діяльності фахівців.</p> <p><i>Інтелектуальні навчальні системи (адаптивні гіпермедіа системи)</i> – забезпечення комп'ютерною програмою навчального діалогу з учнем на рівні індивідуальної роботи вчителя з учнями (реалізуються на базі ідей штучного інтелекту)</p>

Спеціального призначення	Забезпечення проходження учнями одного з етапів засвоєння	<p><i>Консультативні</i> – лінійне або розгалужене покрокове подання нового матеріалу в мультимедійній формі.</p> <p><i>Діагностичні</i> – визначення стану або окремих особливостей учня (групи) та прогнозування його (її) подальшого розвитку.</p> <p><i>Контрольні</i> – перевірка та оцінка правильності виконання завдання учнем через порівняння з еталонною відповіддю.</p> <p><i>Тестові</i> – визначення стану або окремих особливостей учня на поточний момент часу на основі виконання стандартизованих завдань.</p> <p><i>Тренажери</i> – відпрацювання вмінь і навичок у процесі вирішення завдань або виконання вправ.</p>
	Середовище для вивчення об'єкта, процесу, явища, предметної ситуації тощо	<p><i>Ігрові</i> – організація навчання через ігровий сюжет.</p> <p><i>Імітаційні</i> – представлення окремого об'єкта або аспекту реальності за допомогою обмеженої кількості параметрів для вивчення його основних структурних або функціональних характеристик.</p> <p><i>Моделюючі</i> – забезпечення «самостійного здобуття» нового навчального матеріалу учнями в результаті роботи з моделлю досліджуваного об'єкта, процесу, явища, предметної ситуації тощо.</p>

Електронними освітніми ресурсами називають навчальні матеріали, для відтворення яких використовуються електронні пристрої.

В даний час відомо три основних типи ЕОР – текстографічні, елементарні аудіовізуальні та мультимедійні.

Текстографічні ресурси – найпростіші, це електронна форма тексту з ілюстраціями. Значна спорідненість таких ЕОР з книгою породила термін «електронний підручник». ЕОР не представляють великого інтересу для загальної та початкової професійної освіти, оскільки учні забезпечені комплектами традиційних підручників.

Текстографічні ЕОР ефективні, коли необхідно залучити відомості з багатьох джерел, а також в разі, коли вміст ресурсу оперативно оновлюється. Перший варіант – електронна бібліотека, яка не потребує витрат часу на дорогу і перебирання бібліографічних карток. Зрозуміло, що мова йде про Інтернет, що реалізує переваги телекомунікаційного доступу і можливості пошукових машин. Другий випадок характерний для галузей знань, які швидко розвиваються: нові наукові результати і технічні досягнення публікуються в глобальній комп'ютерній мережі зовсім «свіжими» і при цьому доступні практично всієї

цільової аудиторії. Така оперативність і цілеспрямованість при вкрай низьких витратах для поліграфічних видань неможлива. Очевидно, що переваги електронного тексту проявляються на вищих щаблях профосвіти і в професійній діяльності, де характерна робота з багатьма інформаційними джерелами і необхідно орієнтуватися в останніх досягненнях науки, техніки, виробництва.

Елементарний аудіовізуальний ресурс являє собою простий комп'ютерний файл, що містить **фотографію, відеозапис, музичний фрагмент** тощо оскільки в даному випадку дидактична основа відсутня, відносити ці ресурси до освітніх можна тільки опосередковано. Найчастіше вони грають роль електронних наочних посібників при роботі вчителя в класі, підвищуючи, як свідчить педагогічна наука, «рівень наочності». Є також досвід прив'язки таких ресурсів до підручника: до книги прикладається компакт-диск з ілюстративним матеріалом. Але, судячи з усього, цей винахід книговидавців – свого роду виверт: важко собі уявити учня, який читає підручник і розглядає монітор одночасно. Природно, говорити про підвищення доступності, ефективності або якості освіти при використанні елементарних ресурсів не доводиться. В рамках традиційних освітніх технологій вони можуть **лише злегка урізноманітнити роботу учнів і вчителів**. Правда, при цьому є одна істотна небезпека: педагог може прийти до думки, що він повноцінно користується плодами інформатизації і далі йти нікуди. Тим часом, шлях ще тільки починається – комп'ютер поки виконує роль допоміжного засобу і не впливає на зміну дидактичної, методичної, організаційної та інших сутностей освітнього процесу.

Мультимедійні ресурси – найпотужніші та найцікавіші для освіти. Однак, щоб не обманутися, варто уточнити, що саме мається на увазі під мульти медіа ЕОР. Справа в тому, що сьогодні термін «Мультимедіа» застосовується досить широко, тому важливо розуміти, до чого саме він відноситься. Наприклад, добре відомий мультимедіа плеєр називається мультимедійним тому, що він може по черзі відтворювати фотографії, відеофільми, звукозаписи, текст. Але при цьому кожен відтворений в даний момент продукт є елементарним, «одномедійним». Коли мова йде про мультимедіа ЕОР, мається на увазі можливість **одночасного відтворення на екрані комп'ютера і в звуці узгодженої сукупності текстових і аудіовізуальних елементів, що представляють різними способами досліджувані об'єкти і процеси**.

Характерною властивістю мультимедіа контенту є **інтерактивність**, причому варіанти взаємодії можуть бути як завгодно складними. Необхідно відзначити, що в текстографічних ресурсах інтерактив можливий тільки в простій посилальної формі, а при використанні елементарного аудіовізуального ресурсу інтерактивність відсутня. Безсумнівно, інтерактивні мультимедіа ЕОР – найбільш складні у виготовленні ресурси, включають

безліч змістовних елементів і програмний сценарій їх інтерактивного представлення.

Поняття ЕОР з певним допущенням можна ототожнювати з поняттям **освітнього електронного видання (ОЕВ)**. При використанні електронних засобів в навчанні докорінно змінюються способи формування візуальної та аудіоінформації. Якщо традиційна наочність навчання мала на увазі конкретність досліджуваного об'єкта, то при використанні комп'ютерних технологій стає можливою динамічна інтерпретація істотних властивостей не тільки реальних об'єктів, а й наукових закономірностей, теорій, понять.

Основними видами комп'ютерних засобів навчального призначення є:

- **сервісні програмні засоби загального призначення** – використовуються для автоматизації типових обчислювальних операцій, оформлення освітньої документації, опрацювання результатів експериментальних досліджень. Такі засоби доцільно застосовувати під час проведення лабораторних і практичних занять, а також у процесі організації самостійної та проєктної діяльності учнів;
- **програмні засоби для контролю і вимірювання рівня знань, умінь і навичок учнів** – ЕЗО для визначення рівня знань учня (тестованого) і його оцінювання з урахуванням встановлених кваліфікаційних вимог;
- **електронні тренажери** – призначені для відпрацювання практичних умінь і навичок;
- **програмні засоби для математичного та імітаційного моделювання** – моделюють об'єкти дослідження або вимірювальні установки для експериментальних і теоретичних досліджень;
- **програмні засоби лабораторій віддаленого доступу** та віртуальних лабораторій;
- **інформаційно-пошукові довідкові системи** – призначені для введення, зберігання і пред'явлення педагогам і учням різноманітної інформації (бази даних, гіпертекст);
- **автоматизовані освітні системи – АОС** – навчальні програми порівняно невеликого обсягу, що забезпечують знайомство учнів з теоретичним матеріалом, тренування і контроль рівня знань;
- **електронні підручники (ЕП)** призначені для базової підготовки за певним курсом, зміст характеризується відносною повнотою і представлено у формі підручника (книги), в ході взаємодії здійснюється інтерактивний зворотний зв'язок, редукція ЕУ до паперового виду призводить до втрати специфічних дидактичних властивостей;
- **експертні освітні системи (ЕОС)** – моделюють діяльність експертів при вирішенні досить складних завдань, здатні здобувати нові знання, забезпечувати відповідь на запит учня і рішення завдань з певної

предметної області, забезпечують пояснення стратегії і тактики вирішення завдань в ході діалогової підтримки процесу вирішення.

- **інтелектуальні освітні системи (ІОС)** здатні здійснювати управління навчальною діяльністю на всіх етапах розв'язання освітньої задачі – від її формулювання та визначення принципу розв'язання до оцінювання оптимальності отриманого результату з урахуванням індивідуальних особливостей діяльності учнів. Такі системи забезпечують діалогову взаємодію, зазвичай із використанням мови, наближеної до природної. У процесі цього діалогу обговорюється не лише правильність виконаних дій, а й стратегія пошуку розв'язання, планування подальших кроків, способи самоконтролю тощо. Характерною особливістю ІОС є те, що вони не містять готових основних і допоміжних навчальних впливів, а динамічно генерують їх у процесі взаємодії з учнем.

- **засоби автоматизації професійної діяльності** (промислові системи або їх навчальні аналоги).

4. НОМЕНКЛАТУРА КРИТЕРІЇВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЯКОСТІ ЕОР

Номенклатура (від лат. nomenclatura, перелік, список) — система позначень або окреме позначення (інакше: номен) класу предметів, що належать до одного ряду...

1) Критерії відповідності ЕОР віковим особливостям учнів і санітарним нормам роботи з обчислювальною технікою:

- виклад навчального матеріалу ЕОР має бути орієнтований на тезаурус (множину) і лінгвістичну композицію конкретного вікового контингенту учнів;
- ЕОР, призначені для молодших школярів, повинні бути орієнтовані на образне сприйняття інформації, а для старших школярів – більшою мірою на логічне.
- ЕОР повинен бути спрямований на розвиток як образного, так і логічного мислення.
- час роботи учнів з ЕОР не повинен перевищувати часу, що регламентується санітарними вимогами і нормами.

2) Критерії індивідуалізації навчання з використанням ЕОР:

- подача інформації в ЕОР повинна здійснюватися в покроковому режимі і учень повинен мати можливість повернутися до раніше викладеної інформації;
- ЕОР повинен здійснювати періодичний контроль за засвоєнням навчального матеріалу і формуванням умінь і навичок. Навчальна інформація повинна володіти певною надмірністю і учень повинен мати доступ до роз'яснювальної інформації;

- ЕОР повинен містити різні рівні складності, орієнтовані як на різні по успішності групи учнів, так і на різний рівень засвоєння навчального матеріалу в процесі навчання.

Створення якісних навчальних програм не може бути забезпечено без блоку тестування, виконаного на основі біологічних законів функціонування нейронних систем, тому що в іншому випадку результати тестування будуть відображати суб'єктивну точку зору фахівця або групи фахівців, які брали участь в розробці даного блоку комп'ютерного тестування.

3) Критерії організації інформації:

Організація візуальної та звукової інформації повинна відповідати ергономічним (наука про пристосування комп'ютерних програм для найбільш безпечної та ефективної праці працівника, виходячи з фізичних і психічних особливостей людського організму) вимогам:

- діалог повинен бути організований таким чином, щоб учні в будь-який момент часу знали (або легко могли дізнатися), що їм робити далі. Для цього необхідно, щоб інструкція з управління їх діяльністю містилася неявно в постановці питання, або була в явному вигляді;

- постановка питання та інструкції по введенню відповіді повинна бути така, щоб учень думав про зміст, а не про формальну сторону питання;

- взаємодії учня з ЕОР повинні бути доброзичливими і психологічно комфортними.

4) критерії педагогічної доцільності використання ЕОР в навчальному процесі:

- ЕОР доцільно наповнювати таким змістом, яке найбільш ефективно може бути засвоєно тільки з використанням інформаційної технології, яку воно підтримує;

- ЕОР повинен володіти досить високою відносною ефективністю використання в навчальному процесі, яка визначається методами математичної статистики. Інформаційна та комунікаційна технологія, яку підтримує програмний засіб, повинна відповідати цілям і завданням навчання і органічно вписуватися в навчальний процес.

В ході дизайнергономічної експертизи проводиться оцінка якості інтерфейсних компонентів електронних освітніх ресурсів, їх відповідності єдиним ергономічним, естетичним і здоров'язберігаючих вимог. У процесі перевірки визначаються такі показники:

- часові режими функціонування освітнього електронного видання або ресурсу, а також відповідність його складових здоров'язбережувальним вимогам;

- особливості застосованих підходів до візуалізації інформації на екрані монітора, зокрема колірна гама, просторове розміщення елементів,

рівень відповідності використаних візуальних рішень загальноприйнятим стандартам засобів інформатизації для відповідної вікової категорії учнів;

- характеристики організації буквено-цифрової символіки та знакових елементів на екрані;
- особливості побудови діалогової взаємодії (доступність для учнів, швидкість реакції системи на відповідь або керуючий вплив, кількість варіантів і достовірність відповідей у меню, наявність інструкцій і підказок);
- параметри звукового супроводу, зокрема комфортність сприйняття аудіоінформації, зручність налаштування звуку, оптимальність темпу та відсутність надмірної звукової переваженості;
- рівень естетичної привабливості компонентів засобу інформатизації освіти.

Окрім цього, у ході дизайнергономічної експертизи фахівці оцінюють низку базових параметрів освітніх електронних видань і ресурсів, а саме:

- доцільність, коректність і зручність використання клавіатури, маніпулятора «миша», мікрофона, сканера, принтера та інших технічних пристроїв;
- наявність і якість відеофрагментів, анімації, статичних графічних і фотозображень, шрифтового та ілюстративного тексту;
- дружність інтерфейсу, що виявляється у зручності підказок, написів, системи довідки та керування;
- наявність одноманітної, але контекстно зумовленої коригувальної реакції на смислові помилки;
- зручність і сталість принципів навігації за змістовим наповненням освітнього електронного інструментарію;
- можливості та якість імітаційного моделювання;
- наявність, ефективність і узгодженість роботи пошукової та довідкової підсистем.

Питання для самоконтролю:



1. Для чого призначені засоби ІКТ?
2. Які організаційні моделі взаємодії учнів з комп'ютером існують сьогодні?
3. Які основні завдання необхідно вирішити для успішного проведення уроку з комп'ютерною підтримкою?
4. На що завжди орієнтований метод проектів?
5. У чому сутність організаційної моделі індивідуальної діяльності?

6. Що означає поняття «номенклатура критеріїв педагогічної якості ЕОР»?
7. Яким змістом доцільно наповнювати ЕОР для найбільшої ефективності?

Література:

1. Гуревич Р. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті. *Теорія і методика професійної освіти*. 2011. № 1. С. 1–9.
2. Значено О. П. Інформаційні вміння майбутнього педагога. *Імідж сучасного педагога*. 2004. № 4(43). С. 49–50.
3. Лошаковська Г. В. Комп'ютер у початковій школі: експериментальні дослідження та результати. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2004. № 2. С. 16–17.
4. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. 180 с.
5. Носенко Т. І. Інформаційні технології навчання: початковий посібник. Київ: ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. 184 с.
6. Пожуєв В. І. Інформаційно-комунікативні технології як один з найважливіших факторів формування інформаційного суспільства. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. № 49. Запоріжжя : ЗДІА, 2012. С. 5-16.
7. Соколова І. В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування. *Педагогічний процес: теорія і практика*: Збірник наукових праць. 2004, Випуск 2. С. 209 – 225.
8. Триус Ю. В. Інноваційні технології навчання у вищій школі. *Сучасні педагогічні технології в освіті* : Х Міжвузівська школа-семинар. Харків, 2012. 52 с.
9. Шовш К. Інформатизація освіти як теоретична і практична проблема. *Вища освіта України*. 2015. № 4. С. 33.

ЛЕКЦІЯ 13

ТЕМА. ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ МЕДІАРЕСУРСІВ

Мета: полягає у формуванні комплексної системи знань та практичних навичок, необхідних для ефективного створення та використання цифрового контенту в освіті, здатність проектувати цілісне навчальне середовище, де медіаресурс є не додатком до уроку, а ключовим інструментом досягнення конкретних результатів навчання

План

1. Ефективне використання презентацій у роботі педагога, їх види та призначення.
2. Вимоги до проектування різних видів освітніх презентацій, їх дизайн.
3. Особливості впровадження презентацій у педагогічну діяльність.

Ключові слова: види презентацій, візуалізація інформації, дидактичне призначення, ефективність навчання, інтерактивні засоби, методика використання, освітні матеріали, освітні технології, педагогічний процес, презентації.

1. ЕФЕКТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У РОБОТІ ПЕДАГОГА, ЇХ ВИДИ ТА ПРИЗНАЧЕННЯ

Презентація розглядається як спеціально організований комунікаційно-інформаційний процес, спрямований на цілеспрямовану передачу навчального матеріалу певній аудиторії. За формами реалізації презентації є надзвичайно різноманітними: вони можуть використовуватися в умовах освітнього середовища, на виставкових майданчиках, у медіапросторі, зокрема на телебаченні чи радіо. У педагогічній діяльності презентація виконує функцію засобу подання, структурування та пояснення навчальної інформації.

З огляду на психофізіологічні особливості сприйняття, найбільшої ефективності демонстрація досягає завдяки використанню слайдів, які слугують візуальною опорою для пояснення основних ідей доповідача. Поняття «слайд» позначає окрему одиницю візуального матеріалу, що є логічно завершеною інформаційною структурою та поєднує текстові, графічні, символічні чи мультимедійні об'єкти в єдину композицію.

Сучасні комп'ютерні технології є основним інструментом створення і демонстрації презентацій, оскільки мультимедійні можливості комп'ютера забезпечують поєднання текстової, гіпертекстової, ілюстративної, аудіовізуальної та інших форм подання інформації. Комп'ютерна презентація являє собою сукупність взаємопов'язаних слайдів, об'єднаних спільною ідеєю та збережених в одному файлі.

Навчальна презентація визначається як різновид комп'ютерної презентації, спрямований на досягнення конкретних дидактичних цілей. Доцільність її використання в освітньому процесі зумовлюється низкою педагогічних чинників. Залежно від рівня активності здобувачів освіти навчальні презентації поділяють на презентації-візуалізації та інтерактивні презентації.



Рис. 13. Види навчальної презентації

Презентація-візуалізація (супровідна презентація) застосовується для наочного супроводу викладеного матеріалу, спрямована на підвищення його інформативності і передбачає візуальне акцентування і структурування, ілюстрування наочними прикладами, демонстрацію динаміки. Особливістю презентації-візуалізації є те, що управління нею здійснює сам доповідач. Вона може розроблятися і демонструватися не тільки вчителями, а й учнями при захисті власних проєктів, в тематичних доповідях тощо.

Наявність інтерактивних об'єктів у презентації дозволяє самому учневі впливати на процес демонстрації. Презентації, управління якими здійснюється індивідуально кожним учнем, відносяться до **інтерактивних презентацій**. Такі презентації орієнтовані на організацію самостійної роботи учнів. На відміну від традиційної самостійної роботи, самостійна робота з інтерактивною презентацією сприяє підвищенню ефективності сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу. Звичайно, логіка побудови, структура і дозування матеріалу в таких презентаціях істотно відрізняється від презентації-візуалізації.

Залежно від дидактичного завдання, яке реалізується в освітньому процесі, інтерактивна презентація може виконувати різні функції. Зокрема, вона може бути **навчальною**, коли створює умови для самостійного

опанування здобувачами освіти нового навчального матеріалу; **узагальнювальною**, що використовується з метою узагальнення та систематизації набутих знань; **консультаційною**, призначеною для подання нової інформації в мультимедійному форматі; а також **контролююча**, яка застосовується для визначення рівня сформованості знань, умінь чи індивідуальних особливостей здобувачів освіти на певному етапі навчання шляхом виконання стандартизованих завдань.

У разі, коли презентація використовується протягом усього уроку та залучається на його ключових етапах, доцільно говорити про формування нової різновидності сучасного освітнього заняття – **уроку-презентації**.

2. ВИМОГИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ОСВІТНІХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ, ЇХ ДИЗАЙН

Практичний досвід засвідчує, що під час створення навчальних презентацій основні труднощі для педагогів пов'язані не з опануванням інтерфейсу чи інструментарію програм для підготовки презентацій, а з **усвідомленням цілей їх використання в освітньому процесі**, аналізом освітніх потреб здобувачів освіти, визначенням педагогічних переваг мультимедійного способу подання інформації, а також виконанням завдань творчого характеру. Розроблення навчальної презентації передбачає проходження чотирьох основних етапів.

На етапі **концептуального проєктування** формується загальна ідея та тип майбутньої презентації, визначаються її функціональне призначення й ключові характеристики. На цьому етапі педагог продумає структуру презентації, змістову спрямованість і рівень глибини навчального матеріалу, а також ухвалює принципові дидактичні й програмно-технічні рішення.

Концептуальне проєктування є **найбільш складним і відповідальним етапом, оскільки більшість завдань мають творчий характер і не підлягають формалізації**. Вибір теми та добір навчального матеріалу залишаються сферою професійної творчості педагога й не можуть бути автоматизовані. Автоматизації піддаються лише процеси технічної реалізації авторського задуму та подальшої демонстрації готового продукту. Водночас основою ефективної презентації виступає оптимальне поєднання змісту та засобів його подання, а результатом концептуального проєктування є створення попереднього ескізу презентації.

На етапі **безпосереднього створення** презентації здійснюється підготовка макетів слайдів і формування основних інформаційних компонентів, зокрема текстових блоків, графічних об'єктів (наприклад, елементів структурних схем), які наповнюються навчальним змістом з урахуванням принципу узагальнення інформації. Важливою складовою цього етапу є технічна та змістова перевірка презентації, що забезпечує її коректне

функціонування та цілісність подання матеріалу. На етапі розроблення методичних рекомендацій педагог прогнозує ефективність використання презентації під час проведення різних типів занять, визначає методичні особливості їх організації та проектує основні види освітньої діяльності здобувачів освіти.

Провідною метою педагогічної реалізації є **трансформація дидактичних принципів у конкретні навчальні впливи**, після чого здійснюється оцінювання отриманих результатів. На цьому етапі з'ясовується, чи досягнуто поставлених цілей застосування навчальної презентації, зокрема щодо змін у рівні знань і розуміння навчального матеріалу здобувачами освіти.

Розпочинаючи підготовку презентації, необхідно враховувати низку вимог, пов'язаних із формами, методами та можливостями подання навчальної інформації у вигляді послідовності слайдів. Проектування структури слайдів, добір ілюстрацій, формулювання текстів і логіки викладу слід здійснювати завчасно, оскільки імпровізація знижує результативність заняття. Особливу увагу потрібно приділяти **дизайну презентації та колірному оформленню кожного слайда**. За переважання текстової інформації доцільно використовувати світлі кольорові рішення, що забезпечують чітке візуальне сприйняття матеріалу навіть із віддалених місць у навчальному приміщенні.

Відповідно до принципів лаконічності викладу та максимальної інформативності тексту змістовно пов'язані інформаційні елементи доцільно поєднувати в цілісні, легко сприймані смислові групи. Кожному положенню або **окремій ідеї слід відводити самостійний абзац або, за можливості, окремий слайд**. Ключова думка абзацу має розміщуватися на його початку, оскільки саме перша й остання інформація найкраще запам'ятовується. Речення бажано формулювати коротко та чітко, що сприяє кращому розумінню і засвоєнню навчального матеріалу. **Не рекомендується перевантажувати слайди великими текстовими масивами**; у разі потреби об'ємні текстові матеріали доцільніше надати здобувачам освіти в друкованому вигляді.

Ефективнішим є використання **табличного або матричного формату** подання навчальної інформації. На відміну від суцільного текстового викладу, такий формат дає змогу компактно структурувати матеріал і наочно продемонструвати взаємозв'язки між поняттями, явищами чи процесами, що підвищує рівень його сприйняття та осмислення.

Дизайн презентації має безпосередній вплив на навчальну мотивацію здобувачів освіти, темп сприйняття навчального матеріалу, рівень втомлюваності та низку інших важливих психолого-педагогічних показників. У зв'язку з цим проектування дизайну презентації не може здійснюватися інтуїтивно. Воно потребує науково обгрунтованого, виваженого та

системного підходу. Візуальні матеріали слід розглядати не лише як інформацію, подану в наочній формі, а як інформаційну модель певного педагогічного досвіду, яка має відповідати вимогам естетики, ергономіки та дизайну. Важливим складником дизайну навчальної презентації є **врахування фізіологічних особливостей сприйняття кольорів і форм**. До найбільш значущих належать такі характеристики:

- теплі, або стимулюючі, кольори, що активізують увагу та діють як подразники (у порядку зменшення інтенсивності впливу) – **червоний, оранжевий, жовтий**;

- холодні, або заспокійливі, кольори, які сприяють розслабленню та можуть викликати стан пасивності – фіолетовий, синій, блакитний, синьо-зелений, зелений; а також нейтральні кольори, зокрема світло-рожевий, сіро-блакитний, жовто-зелений і коричневий, що забезпечують зоровий баланс і комфорт сприйняття інформації;

- поєднання двох кольорів – **кольору знака (шрифту) та кольору фону** – істотно впливає на зоровий комфорт. Окремі колірні пари не лише швидко втомлюють зір, а й можуть спричинити стресові реакції (наприклад, зелений текст на червоному тлі). Найбільш сприятливими для сприйняття вважаються такі поєднання: **білий на темно-синьому, лимонно-жовтий на пурпурному, чорний на білому, жовтий на синьому**;

- розроблення колірної схеми презентації доцільно починати з вибору трьох основних функціональних кольорів, які використовуються для подання основного тексту, гіперпосилань і відвіданих посилань. Колірна схема має **залишатися однаковою на всіх слайдах**, оскільки це формує у здобувачів освіти відчуття цілісності, наступності, стилістичної єдності та зорового комфорту;

- під час добору **шрифтів** (як правило це шрифти без так званих «зарубок» **Arial, Verdana**) для подання вербальної інформації слід урахувати, що літери верхнього регістру сприймаються складніше, ніж рядкові. Водночас важливо забезпечити чітке візуальне розмежування заголовків і основного тексту, щоб уникнути їх злиття;

- білий простір визнається одним із **наїефективніших засобів виразності** та організації візуального матеріалу;

- фон належить до елементів другого плану й має виділяти, відтінювати та підкреслювати інформацію, розміщену на слайді, не перекриваючи та не ускладнюючи її сприйняття;

- використання будь-якого фонового зображення підвищує зорову втомлюваність здобувачів освіти та знижує ефективність сприйняття навчального матеріалу.

- значний вплив на підсвідомість людини справляє **мультиплікація**, дія якої є набагато сильнішою порівняно зі звичайним відеорядом; чіткі, яскраві та динамічно змінювані зображення легко

закарбовуються в підсвідомості, причому чим коротшим є вплив, тим потужнішим він виявляється;

- будь-який випадковий рухомий (анімаційний) об'єкт знижує рівень сприйняття навчального матеріалу, чинить виражений відволікаючий ефект і порушує динаміку уваги;

- використання як фонового супроводу невідповідних звукових елементів (пісень, мелодій) спричиняє швидку втомлюваність здобувачів освіти, розсіювання уваги та зменшення результативності навчальної діяльності.

Урахування зазначених особливостей оформлення презентації істотно **впливає на ефективність сприйняття поданої в ній навчальної інформації.**

Титульний слайд має бути максимально привабливим і візуально виразним. Для цього доцільно використовувати графічні елементи та фонове оформлення. Дизайн обкладинки повинен сприяти поліпшенню емоційного стану здобувачів освіти та підвищенню їхнього інтересу як до окремої теми, так і до навчального предмета загалом. На титульному слайді, як правило, зазначають назву теми, відомості про автора, дату створення презентації, інформацію про місце збереження матеріалу в мережі чи на локальному комп'ютері, а також назву файлу (у разі потреби подальшого використання).

Довідкова система щодо роботи з елементами керування презентації має бути оформлена у вигляді окремого слайда з описом усіх екранних кнопок і поясненням їхнього функціонального призначення. Основними вимогами до елементів керування є зрозумілість, наявність доречних підказок у потрібний момент та мінімальна, лише необхідна, кількість керованих елементів на кожному слайді.

До основних елементів керування належать:

- кнопки переходу зі змісту до початку тем;
- кнопки навігації між слайдами вперед і назад;
- кнопка повернення до змісту;
- кнопка виклику підказки;
- кнопка переходу до словника термінів;
- гіперпосилання для переходу до ілюстрацій, таблиць, відеоматеріалів та інших допоміжних ресурсів.

Зміст презентації є надзвичайно важливим структурним елементом. Він має бути достатньо детальним для забезпечення оперативного доступу до окремих невеликих змістових блоків **за допомогою гіпертекстових посилань**, водночас залишаючись максимально оглядовим, тобто розміщеним на одному слайді.

Інформаційне забезпечення презентації доцільно організувати у вигляді гіпертекстової системи. Завдяки гіперпосиланням користувач може отримати додаткову або пояснювальну інформацію на екрані, а також

багаторазово звертатися до одних і тих самих об'єктів з різних частин презентації.

Навчальний матеріал у презентації, як правило, подається в стислому вигляді. Такий підхід забезпечує інший ракурс сприйняття змісту і є ефективним як на етапі ознайомлення з темою, так і під час узагальнення та систематизації навчального матеріалу. Виклад матеріалу може здійснюватися у формі тексту, зображень, таблиць, графіків та інших стандартних «книжних» форматів. Водночас у презентацію можна інтегрувати елементи, які не властиві друкованим носіям, такі як анімація, відео- та аудіовставки. Мультимедійне представлення навчального матеріалу дозволяє передати необхідний обсяг інформації при стислій формі викладу. Мультимедіа-технології (мультимедіа та гіпермедіа) є одним із перспективних напрямів інформатизації навчального процесу [7].

Наявність словника термінів (глосарія) є бажаною складовою інтерактивної презентації при вивченні нової теми, зокрема навчальної або консультаційної. Бажано надавати визначення термінів за допомогою гіперпосилань у тексті, однак оформлення будь-якого посилання передбачає його виділення, що може перевантажувати текст. У матеріалі одночасно можуть бути присутні і смислові виділення, і гіперпосилання на ілюстрації, таблиці, графіки та інші елементи, що ускладнює читання та осмислення інформації. Тому доцільніше розміщувати словник термінів та визначень на окремому слайді або серії слайдів, а для звернення до нього з відповідних розділів навчального матеріалу доцільно передбачити спеціальні кнопки.

Система контролю знань у презентації може бути реалізована у вигляді експрес-тестування (у презентаціях-візуалізаціях) або через гіперпосилання (у інтерактивних презентаціях), що дозволяє організувати оперативну перевірку засвоєння матеріалу та зворотний зв'язок зі здобувачами освіти. Будь-які інші види інтерактивних презентацій, а також презентації-візуалізації можуть мати схожу структуру (крім довідкової системи та змісту), проте їхня організація насамперед залежить від **конкретного локального педагогічного завдання**, що реалізується за допомогою даного засобу.

3. ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Використання презентацій на уроці не повинно мати епізодичний характер, оскільки демонстрація матеріалу «заради ефекту» формує у здобувачів освіти поверхове й несерйозне ставлення до візуальних зображень на екрані. Саме тому важливо заздалегідь продумати систему занять із використанням презентацій, інтегрувавши їх у логічно вибудовану послідовність освітнього процесу.

Методика застосування навчальної презентації або окремих її слайдів на уроці передусім визначається **змістом навчального матеріалу** та поставленою дидактичною метою. Практичний досвід використання презентацій дає змогу виокремити низку загальних дидактичних завдань, у процесі розв'язання яких доцільно застосовувати презентацію на окремих етапах уроку або організовувати урок-презентацію.

Окрім завдань у презентації можуть бути використані так звані «опорні конспекти» до уроків. Їхніми беззаперечними перевагами є можливість **стислого подання значного обсягу інформації у компактній формі**, використання символічних асоціацій і виокремлення ключових положень, а також наявність елементів узагальнення й систематизації знань з навчальної дисципліни, її розділів або окремих тем. Проектування опорних конспектів засобами презентацій значно розширює можливості створення різноманітних символічних образів, що становлять їхню основу. Водночас такі образи можуть бути **анімаційними**, що є недосяжним для традиційних способів подання навчального матеріалу.

Таблиця 12

Вирішення дидактичних завдань за допомогою презентації

Дидактичне завдання	Можливості навчальної презентації
Подання та пояснення нового навчального матеріалу	Ілюстрування навчального матеріалу різноманітними наочними засобами, що є незамінним у разі потреби продемонструвати динаміку розвитку певного процесу.
Актуалізація наявних (опорних) знань	Подання навчальної інформації у вигляді схем та опорних конспектів.
Закріплення засвоєного навчального матеріалу	Структуроване подання вивченого матеріалу з можливістю його повторення та узагальнення
Контроль і перевірка рівня знань	Забезпечення умов для здійснення контролю й самоконтролю
Поглиблення знань, подання додаткового матеріалу до уроків	Надання доступу до унікальних інформаційних ресурсів (картин, рукописів, відеофрагментів, аудіозаписів тощо)
Контроль виконання фронтальних самостійних робіт	Візуальний контроль результатів навчальної діяльності

Вирішення завдань навчального характеру	Сприяє виконанню рисунка, складанню плану розв'язання, контролю проміжних і підсумкових результатів самостійної роботи відповідно до цього плану
Узагальнення та систематизація вивченого матеріалу	Візуальне подання можливих варіантів систематизації та структурування навчального матеріалу
Самостійне опрацювання нового навчального матеріалу	Блочне опрацювання нового матеріалу в індивідуальному темпі

На основі навчальної презентації доцільно запропонувати здобувачам освіти ведення **електронного конспекту**, що поєднує зміст самої презентації з індивідуальними коментарями до окремих слайдів. Такий підхід сприяє активізації пізнавальної діяльності та глибшому осмисленню навчального матеріалу. У разі використання презентації на інтерактивній дошці допустимим є подання інформації у неповному вигляді з можливістю її доповнення або коригування безпосередньо під час уроку. За таких умов презентація набуває динамічного характеру та стає результатом спільної творчої діяльності педагога й учнів, що відбувається в процесі заняття.

До розробки презентацій поступово можна залучати й самих здобувачів освіти. Практика свідчить, що мотивація у цьому випадку не обов'язково пов'язана з оцінюванням, адже спільними зусиллями створюється продукт, який буде використаний і доповнений наступними поколіннями учнів. Інтерес до інформаційної взаємодії формується в процесі створення презентацій та їх публічного представлення в учнівському колективі, а також під час використання на різноманітних заходах, вікторинах, творчих вечорах і конкурсах поза межами школи.

Основними чинниками, що засвідчують інтенсифікацію освітнього процесу завдяки використанню навчальних презентацій, є:

- підвищення цілеспрямованості освітнього процесу;
- посилення навчальної мотивації та зростання інтересу до навчального предмета;
- поліпшення емоційного стану здобувачів освіти тощо.

Навчальні презентації сприяють розвитку в учнів **загальнонавчальних** умінь, формуванню вміння осмислювати не лише інформацію, подану в презентації, а й **різноманітні зв'язки між окремими фактами, зокрема міжпредметні**. Окрім того, робота над ідеєю та змістовим наповненням презентації позитивно впливає на розвиток навичок подання інформації та комунікації з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Створення презентацій стимулює формування власної позиції

здобувачів освіти й виступає важливим чинником розвитку їхньої інформаційної культури.

Питання для самоконтролю:



1. Розкрийте зміст понять «презентація», «слайд», «комп'ютерна презентація», «навчальна презентація» та визначте взаємозв'язки між ними.
2. Назвіть основні різновиди навчальних презентацій.
3. Схарактеризуйте основні етапи створення навчальної презентації.
4. Які вимоги висуваються: а) до вербальної інформації, поданої в презентації; б) до графічного матеріалу?
5. Які вимоги ставляться до дизайну навчальної презентації та яку роль вони відіграють в освітньому процесі?
6. Визначте основні структурні елементи: а) презентації-візуалізації; б) інтерактивної навчальної презентації. Від яких чинників залежить структура навчальної презентації?
7. Розкрийте можливості використання навчальних презентацій для розв'язання різних дидактичних завдань.
8. Розробіть структуру та продумайте оформлення навчальної презентації з вашого навчального предмета, схематично відобразивши зміст і макет кожного слайда: а) презентації-візуалізації; б) інтерактивної навчальної презентації. Реалізуйте розроблений проєкт із використанням програмного пакета презентаційної графіки MS PowerPoint.

Література:

1. Брянцева Г.В. Проєктування візуальної складової слайдів для навчальних комп'ютерних презентацій. *Інформаційні технології в освіті* : зб. наук. праць. Херсон: ХДУ, 2013. Вип. 15. С. 112–118.
2. Види і типи презентацій. StudFiles: веб-сайт. URL: <https://studfile.net/preview/5117935/> (дата звернення: 29.12.2025).
3. Власенко К.В. Мультимедійні технології у навчанні математики учнів 1-4 класів. *Innovative solutions in modern science*. 2019. №1. 15 с.
4. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / ав.: Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / За редакцією: Жука Ю. О. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.

5. Мультимедійні технології та засоби навчання: навчальний посібник / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 556 с.
6. Приходько Л. А., Сьомак О. В., Ройко Л. Л. Використання додатків Google для підтримки дистанційного навчання учнів початкової школи. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Тенденції та перспективи розвитку освіти, науки та технології в епоху трансформаційних процесів»*. Луцьк: Вежа, 2021. С. 207-210.
7. Царенко О. М. Методологічні аспекти використання мультимедійних засобів у навчальному процесі. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. пр. – Кропивницький: КЛА НАУ, 2017. Вип. 1. С. 213-218.
8. Янкович О.І. Медіаосвіта в загальноосвітній школі : навч-метод. посіб. / О. Янкович. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. 160 с.

ЛЕКЦІЯ 14

ТЕМА. ТЕХНОЛОГІЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ

Мета: вивчення поняття шкільної неспішності, психологічних особливостей невстигаючих школярів, причин виникнення і шляхів подолання даної проблеми, розкриття сутності неспішності при даних цілях і змісті освіти, виявлення структури неспішності, ознак, по яких можуть орієнтуватися її компоненти, розробка науково обґрунтованих прийомів виявлення цих ознак.

План

1. Неспішність учнів як педагогічна проблема. Причини відставання і неспішності дітей в початковій школі.
2. Методи попередження і подолання шкільного неспішності.
3. Готовність вчителя до здійснення корекційно-педагогічної діяльності.
4. Функціональні обов'язки і особистісні якості педагогічних працівників, що займаються корекційно-педагогічною діяльністю.

Ключові слова: вчителі, мотивація, навченість, неспішність, процес, психічний розвиток, освітня діяльність, особистість, учень

1. НЕУСПІШНІСТЬ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА. ПРИЧИНИ ВІДСТАВАННЯ І НЕУСПІШНОСТІ ДІТЕЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Попередження і подолання неспішності відноситься до «вічних» шкільних проблем, так як в кожному класі є діти, що недостатньо якісно засвоюють освітні програми. Під неспішністю розуміють підсумкову (комплексну) невідповідність учнів з одного або декількох предметів, яка діагностується по завершенні більш-менш тривалого закінченого відрізка часу (навчальна чверть, півріччя, навчальний рік). Про неспішність говорять в тому випадку, якщо школяр за відведений час **не опановує знання, передбачені навчальною програмою, навіть на задовільному рівні.**

Відставання в навчанні може розглядатися як перша, в більшості випадків оборотна стадія неспішності. Відставання у навчанні – це невиконання учнем вимог навчальної програми, яке має місце на одному з проміжних етапів навчання всередині часового відрізка, відведеного для визначення успішності. Неспішність – підсумок процесу відставання.

Існують різні підходи до класифікації причин невдачі, які так чи інакше відображають психологічний, медичний, дидактичний та методичний аспекти цієї проблеми.

Категорії дітей, які найчастіше стають відстаючими в навчанні, неуспішними, с, образно кажучи, «групою ризику»:

1) Діти з особливостями психофізичного розвитку, насамперед із **затримкою психічного розвитку** (порушенням нормального темпу психічного розвитку). Вони характеризуються педагогами як «діти з труднощами в навчанні». Причинами неуспішності таких дітей у масовій школі є незрілість складних форм поведінки, цілеспрямованої діяльності на тлі швидкої стомлюваності, порушень працездатності тощо.

Дітям із ЗПР властиві:

- повільне сприйняття і обробка інформації, потреба в наочно-практичній опорі для більш повного її сприйняття;
- недорозвиненість словесно-логічного мислення;
- обсяг і темп роботи нижче, ніж норма;
- утруднення в організації цілеспрямованої навчальної діяльності внаслідок нерозуміння її цілей і мотивів;
- нестійка увага, велике відволікання, несамостійність, труднощі у виконанні шкільних вимог та інші особливості.

Учні з ЗПР усвідомлюють свою неспроможність як учні. Це викликає почуття страху перед покаранням, невпевненість в собі і прагнення піти в більш доступну діяльність (гру). В силу зазначених особливостей діти з ЗПР **не можуть навчатися за програмами масової школи.**

2) Соціально і педагогічно запуснені діти, які в силу неправильного сімейного виховання або його відсутності, несприятливих мікросоціальних умов виявляються недостатньо підготовленими для навчання в школі.

3) Ослаблені або функціонально незрілі для шкільного навчання діти: з хронічними захворюваннями, нерозвинутою довільною увагою, несформованою на належному рівні волею, недостатньо розвинутою навчальною мотивацією тощо.

4) Діти з незначними відхиленнями в різних функціональних системах, які, поєднуючись між собою, призводять до надмірної збудливості, агресивності, рухового неспокою, гіперактивності. Порушення поведінки поєднуються нерідко з труднощами в оволодінні письмом, читанням, рахунком тощо.

5) Діти, в структурі особистості яких виникли негативні психічні процеси (пригноблений стан, фрустрація, страх), викликані непрофесійними педагогічними діями вчителів і батьків і які негативно позначаються на освітній діяльності та міжособистісних відносинах дітей.

6) Діти з відносною неуспішністю, при якій відбувається відставання реального рівня знань від фактичних здібностей учнів, викликане, як правило, заниженими вимогами до них.

7) Нестандартні діти (розвиток дітей або випереджає, або відстає від норми; одаровані, талановиті, тугодуми та інші).

В основу психологічної характеристики невстигаючих школярів деякі дослідники поклали поняття **навченості**. Здатність учня до засвоєння знань і способів освітньої діяльності, вирішення теоретичних і практичних завдань, в основі якої лежать особливості його розумової діяльності та інших пізнавальних процесів. Розрізняють **загальну** (проявляється при вивченні всіх навчальних предметів) і **спеціальну** (виявляється при вивченні окремих предметів) здатність до навчання.

Було встановлено, що в основі навченості школяра лежать **особливості його мислення**, а не пам'ять і увага, як зазвичай вважають учителі. Якщо не вживати заходів щодо ефективної корекції відставання в навчанні, то учень з низьким рівнем навченості все більше буде відставати від однокласників. У самого учня формується занижена самооцінка своїх навчальних можливостей, зникає мотив досягнення успіху, він звикає до низьких оцінок. Слабку здатність до навчання психологи пояснюють **відхиленнями, що лежать в межах норми, або тимчасовими затримками психічного розвитку**.

Психологами виділено три типи учнів, які не встигають:

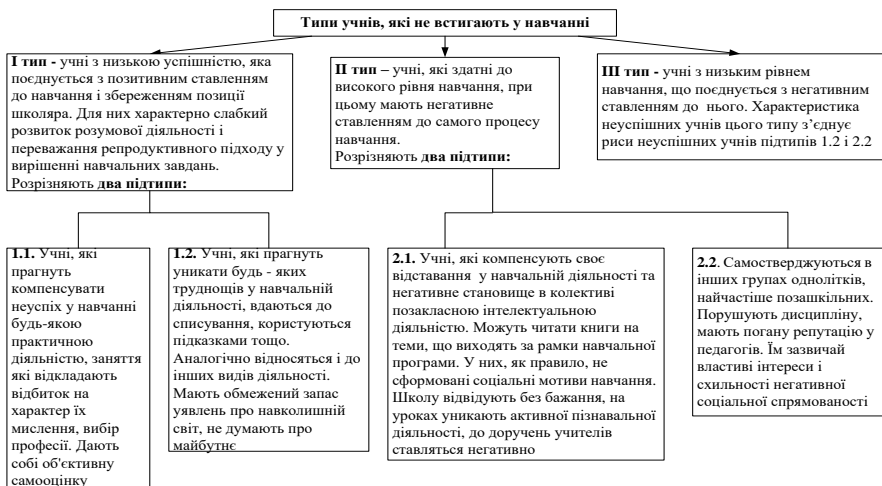


Рис. 14. Типи учнів, які не встигають у навчанні

Часто вчителі пояснюють основну причину відставання відсутністю волі, старанності або інших моральних якостей учнів. Звідси прагнення вчителів до таких засобів «профілактики» і «педагогічної допомоги», як виклик батьків, осуд й інші форми дисциплінарного тиску на учня. Ці засоби, як правило, не тільки малоефективні, але й шкідливі, оскільки не усувають реальних причин неуспішності. Тим часом в основі неуспішності школярів лежить комплекс різноманітних причин, при цьому на первісну причину відставання нашаровуються нові, вторинні причини як наслідок відставання в навчанні. Аналіз причин і типологія неуспішності відкривають можливості її попередження і подолання.

2. МЕТОДИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ

Основою більшості різних підходів до попередження і подолання відставання учнів є: реалізація особистісно-орієнтованої парадигми освіти; облік індивідуальних особливостей неуспішних школярів; психолого-педагогічна підготовка до освітньої діяльності, формування позитивної навчальної мотивації, адекватної самооцінки, умінь і навичок навчальної праці; створення умов для розвитку мислення і пам'яті учнів, зниження рівня їх шкільної тривожності; створення для таких школярів ситуацій успіху в освітній діяльності, переконання в значущості знань і умінь. Перевіреними способами попередження і корекції неуспішності є **технології диференційованого та індивідуального навчання, технологія повного засвоєння теми уроку, технології особистісно-орієнтованого і розвивального навчання, технології колективного навчання, навчання в малих групах та інші.**

До недавнього часу одним з найбільш поширених заходів подолання неуспішності була **організація додаткових занять** з відстаючими учнями в позаурочний час, зазвичай без урахування причин їх відставання. Практика показала, що екстенсивний підхід (збільшення навчального навантаження) у вирішенні проблеми неуспішності не ефективний, так як він не супроводжується поліпшенням якості навчання. Разом з тим подолання неуспішності в кожному конкретному випадку носить індивідуальний характер.

Основна допомога **неуспішним школярам першого типу**, для яких характерна низька здатність до навчання, полягає у формуванні прийомів навчально-пізнавальної діяльності, а також **в перебудові тих особливостей** розумової діяльності, які гальмують успішне навчання. З цією метою рекомендуються спеціально організовані заняття з формування пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, окремих розумових операцій (порівняння, класифікації, узагальнення тощо), а також заняття з формування навчальних

навичок (алгоритм вирішення завдання або робота з її умовою, розвиток швидкості читання і т. ін.). Ці діти, як правило, болісно переживають свої невдачі, тому треба разом з ними радіти кожній найменшій перемозі, кожному просуванню вперед.

Таблиця 13

Причини неуспішності учнів

Суб'єктивні причини			
Недоліки психофізичного розвитку, пов'язані з органічними порушеннями нервової та інших систем організму	Недоліки психічного розвитку особистості й поведінки, пов'язані з несприятливими умовами розвитку в основному здорової дитини (тимчасове відхилення від норми)	Недоліки, пов'язані з низьким рівнем вихованості особистості	Недоліки, пов'язані з низьким рівнем навченості особистості
Дефекти органів чуттів. Слабке здоров'я, соматична ослабленість. Особливості вищої нервової діяльності, що негативно впливають на навчання. Мінімальна мозкова дисфункція. Психопатологічні відхилення.	Є недоліки розвитку психологічних процесів, перш за все мислення, пізнавальної діяльності. Слабкий розвиток емоційно-вольової сфери особистості. Невіра учня у власні сили, низька самооцінка. Підвищений рівень тривожності.	Недоліки в розвитку особистості учня, його ціннісних орієнтацій і відносин, в тому числі до вчителів, колективу, сім'ї та інших (наявність конфліктів у взаєминах). Недостатній розвиток моральних якостей особистості, необхідних для успішної навчальної	Недостатня готовність дитини до шкільного навчання (відсутність необхідних знань, умінь, звичок). Прогалини в знаннях і спеціальних уміннях. Несформованість прийомів навчальної діяльності.

		діяльності Підвищений конформізм (підпорядкування нормам поведінки групи).	
Зовнішні (об'єктивні) причини			
Недоліки освітнього процесу		Недоліки впливу позашкільного середовища	
<p>Недоліки процесу навчання (змісту, методів, форм, засобів, у тому числі навчальних програм, посібників тощо).</p> <p>Оцінка досягнень учня не за його реальним рухом у навчанні, а в порівнянні з успіхами кращих учнів класу.</p> <p>Відсутність в арсеналі педагогів методів, форм і засобів диференційованого навчання, методик навчання нестандартних дітей.</p> <p>Недоліки виховних впливів школи (адміністрації, вчителів, колективу учнів).</p> <p>Недостатнє урахування педагогом домінуючого каналу сприйняття інформації учнями (зорового, слухового, кінестетичного, логічного).</p>		<p>Є недоліки впливу сім'ї (неблагополучна сім'я).</p> <p>Недоліки впливу груп однолітків.</p> <p>Недоліки впливу соціокультурного оточення;</p> <p>Негативний вплив ЗМІ, в тому числі телебачення та Інтернету.</p>	

Неуспішним **учням другого типу** досить змінити своє ставлення до навчання, небажання вчитися для того, щоб зроста продуктивність їх навчальної діяльності. Тому доцільно починати подолання неуспішності учнів цієї групи з виховної роботи, основною метою якої буде розвиток освітньої мотивації.

У роботі з **учнями третього типу** – найскладнішою групою тих, хто не встигає – поряд з вищеназваними підходами слід дотримуватися наступної стратегії: для того щоб навчальні невдачі не формували в учня низьку самооцінку, щоб він не відчував себе обділеним, необхідно виявити його **сильні сторони, позитивні якості** і знайти таку сферу його життєдіяльності, де ці сильні сторони (здібності, уміння) і якості будуть проявлятися повною мірою. **Помилково формувати і підтримувати** у невстигаючих школярів уявлення про те, що вищою цінністю для особистості і головним фактором будь-якої оцінки цієї особистості є **тільки її хороша успішність**.

Для певної групи учнів основна причина труднощів у навчанні – **слабке здоров'я**. Такі діти швидко втомлюються і погано сприймають

навчальний матеріал. Учитель повинен знати учнів з постійними або тимчасовими серйозними захворюваннями. Для цього він делікатно співпрацює з батьками, шкільним лікарем, спостерігає за увагою учнів на уроці, ступенем їх стомлюваності. Учителю не потрібно знати особливих подробиць про захворювання учня. Достатньо лише уявляти, якою мірою недуга учня може впливати на вчення. Інформованість про здоров'я дітей допомагає уникнути втрати їх інтересу до предмету, навчальної діяльності, попередити відставання і неуспішність.

Попередити відставання учнів простіше, ніж вирішувати потім проблему неуспішності. Профілактика відставання в навчанні і неуспішності проводиться вчителем на всіх етапах навчання. Так, в процесі пояснення нового матеріалу він **перевіряє** ступінь розуміння учнями основних положень; **стимулює** учнів до формулювання питань у разі труднощів у засвоєнні матеріалу; **застосовує** різноманітні методи і прийоми, що забезпечують активне засвоєння матеріалу всіма учнями і підтримують їх інтерес до навчально-пізнавальної діяльності і до досліджуваного матеріалу; **залучає** учнів в якості помічників при підготовці приладів, дослідів тощо

В ході організації самостійної роботи учнів учитель підбирає завдання до найбільш суттєвих, складних і важких розділів навчального матеріалу, пропонує їх для виконання в певній системі, прагнучи меншим числом вправ досягти більшого ефекту. У зміст самостійної роботи включаються також вправи щодо усунення помилок, допущених в усних відповідях і в письмових роботах. Після закінчення вивчення теми або розділу вчитель **узагальнює пройдене**, підводить результати навчально-пізнавальної діяльності (засвоєння основних понять, законів, правил, оволодіння вміннями і навичками), виявляє причини відставання окремих учнів. Учні, які пропустили уроки з вивчення теми, вимагають особливої уваги педагога. В ході опитування учнів створюється доброзичлива атмосфера, знижується темп опитування, пропонується приблизний план відповіді, наочні посібники. Учитель стимулює оцінку, підбадьорює, хвалить.

3. ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Готовність вчителя до здійснення корекційно-педагогічної діяльності – складова частина готовності вчителя до цілісної професійно-педагогічної діяльності. Останню в педагогіці розглядають як складну інтегративну якість (систему якостей), а також стан особистості, що включає **погляди, переконання, відносини, мотиви, почуття, установки, ціннісні орієнтації, знання, вміння, професійно-особистісні властивості**, що дозволяють успішно виконувати професійно-педагогічну діяльність.

Готовність вчителя до здійснення корекційно-педагогічної діяльності формується в процесі інтеграції знань основ корекційної педагогіки; умінь здійснювати корекцію пізнавальних можливостей дитини, її інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, поведінки; професійно-особистісних якостей педагога, необхідних для ефективної реалізації даного виду педагогічної діяльності. Відповідно до цього в структурі готовності до здійснення корекційно-педагогічної діяльності виділяють взаємодіючі компоненти:

Таблиця 14

Компоненти структури корекційно-педагогічної діяльності

Компоненти готовності вчителя до здійснення корекційно-педагогічної діяльності	Характеристика
1. Мотиваційно-ціннісна готовність	Спрямованість особистості на роботу з дітьми з особливостями розвитку і поведінки, розуміння важливості і значущості цієї діяльності. Це система потреб, ідеалів, установок, ціннісних орієнтацій, що лежить в основі мотивації діяльності педагога. Включає три групи мотивів: мотиви, що визначають ставлення до педагогічної діяльності в цілому і до її корекційної складової зокрема; мотиви, пов'язані з придбанням знань, умінь, особистісних якостей, необхідних для цієї діяльності; мотиви самореалізації педагога.
2. Когнітивна готовність	Процес і результат накопичення необхідного обсягу культурологічних, медико-біологічних, спеціальних, психолого-педагогічних та інших знань, необхідних для реалізації корекційно-педагогічної діяльності. Особливо вагомими для педагога є знання про зміст, методах, технологіях організації індивідуальної роботи з учнями, які мають особливості психічного, інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, відхилення в поведінці, з невстигаючими учнями.

<p>3. Операційно-діяльнісна готовність</p>	<p>Практичні вміння та навички, що дозволяють здійснювати корекційну роботу з учнями з особливостями розвитку і поведінки. Поряд із загальнопедагогічними вміннями до них відносяться вміння: визначати причини і умови відхилень у розвитку і поведінці дитини, зміни психічного стану учня за зовнішніми проявами і діями; подумки ставити себе на місце вихованця; розуміти і пояснювати особливості його поведінки в конкретній ситуації; прогнозувати і проєктувати поведінку вихованця; попереджати труднощі і помилки в навчальній та інших видах діяльності учнів; знаходити необхідний стиль і тон в спілкуванні зі школярами; швидко приймати рішення і знаходити ефективні засоби взаємодії з ними.</p>
<p>4. Емоційно-вольова готовність</p>	<p>Наявність і прояв певних почуттів до вихованців і педагогічної професії, почуття обов'язку і відповідальності за результати професійно-педагогічної діяльності; вміння керувати собою, здатність долати напруженість, уміння мобілізувати свою волю в складних життєвих ситуаціях. Основним компонентом емоційно-вольової готовності є психологічна і професійна стійкість (здатність до саморегуляції свого емоційного стану, до педагогічної творчості, організації продуктивної діяльності, наприклад, з пошуку нових форм, методів, підходів до вирішення однієї і тієї ж проблеми).</p>
<p>5. Професійно-особистісна і рефлексивна готовність</p>	<p>Сформованість професійно-значущих якостей особистості педагога (моральна культура, гуманність, емпатійність, духовна теплота і щедрість, толерантність, делікатність, тактовність, вміння дотримуватися конфіденційності інформації про вихованця та іншої службової інформації, організаторські, комунікативні, рефлексивні вміння).</p>

Разом з тим навіть при наявності у вчителя (класного керівника, вихователя) всіх схарактеризованих вище компонентів готовності до здійснення корекційно-педагогічної діяльності він не в змозі один вирішити проблеми девіантної поведінки, неуспільності, відхилень у розвитку дітей і

підлітків. Для цього йому необхідно налагодити взаємодію з фахівцями, батьками учнів та іншими суб'єктами корекційного педагогічного процесу.

4. ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОBOB'ЯЗКИ І ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Корекційно-педагогічною діяльністю займаються всі категорії педагогічних працівників освітніх установ. Для вирішення актуальних проблем виховання дітей та учнівської молоді в установах освіти створюється соціально-педагогічна і психологічна служба. Таке об'єднання фахівців сприяє координації їх діяльності, підвищенню результативності соціально-педагогічного та психологічного супроводу освітнього процесу і спрямоване на розвиток контактів з установами соціального захисту населення, системи охорони здоров'я, внутрішніх справ, іншими державними та громадськими організаціями, благодійними фондами та приватними особами в інтересах ефективної підтримки дитинства.

Основними фахівцями служби є соціальний педагог і педагог-психолог. На розсуд керівника установи до її складу можуть бути включені педагог-дефектолог, педагог-організатор, медичний працівник, методист та інші. Пріоритетним напрямком роботи такої служби в початкових класах є **визначення готовності дітей до навчання, сприяння в шкільній адаптації; попередження відхилень у розвитку і поведінці учнів; розвиток самостійності і самоорганізації, здібностей і схильностей учнів.**

Найважливішими напрямками є профілактика і просвіта – розвиток правової, психолого-педагогічної обізнаності учнів, батьків, соціально-педагогічної культури вчителів і вихователів. Основним змістом просвітницької роботи для педагогів школи має бути проведення психологічного всеобучу, навчання прийомам інтерактивної взаємодії з учнями та батьками, надання методичної допомоги в здійсненні педагогічного діагностування. Просвітницька робота педагога-психолога і соціального педагога здійснюється в ході педагогічних рад, батьківських зборів, класних годин, засідань методичних об'єднань з використанням інтерактивних методів. Сфера діяльності соціального педагога і педагога-психолога в освітніх установах різного типу:

- дитина, дитячий та педагогічний колективи;
- соціум, що оточує дитину, сім'ю, освітній заклад;
- діти-інваліди, сироти, обдаровані діти;
- дитячі формування та об'єднання.

Таблиця 15

Основні напрямки роботи фахівців, що займаються корекційно-педагогічною діяльністю

Спеціалісти	Основні напрямки роботи
<p>Соціальний педагог</p>	<p>З допомогою методів діагностики досліджує соціум, що оточує дитину, її сім'ю, освітній заклад, прагнучи точно визначити «соціальний діагноз»; досліджує взаємини, які складаються у класному колективі, групі, сприяє організації в них виховного процесу, соціально значущої діяльності, встановлює і допомагає вирішувати соціальні, емоційні проблеми в цих колективах, які є перешкодою в навчанні, допомагає членам колективу коригувати відносини з оточуючими, змінювати поведінку, пізнати самих себе.</p> <p>Консультує педагогів, допомагає їм зрозуміти дитину і проблеми дитячих колективів, знайти шляхи їх вирішення; інформує і обговорює з педагогами проблеми конкретної дитини, стан її здоров'я, сферу інтересів, схильностей і здібностей, умови сімейного життя й виховання.</p> <p>Досліджує сімейний соціум: матеріальні, економічні, побутові, духовні, виховні та інші умови життя сім'ї; працює з сім'ями, що мають кризові ситуації, конфлікти, які потребують соціальної допомоги і підтримки.</p> <p>Організовує соціально-педагогічну роботу в освітніх установах з дітьми-інвалідами, сиротами, виявляє соціально-педагогічні проблеми, що хвилюють дітей та їх сім'ї; надає допомогу у відновленні контактів дитини-інваліда з зовнішнім світом, сприяє розширенню кола його спілкування, відновлення, по можливості, його здатності до соціального функціонування в навколишньому середовищі через включення в процес навчання, художньо-творчої діяльності, організації їх дозвілля, відпочинку.</p>
<p>Педагог-психолог</p>	<p>Спрямовує свої зусилля на забезпечення успішної соціалізації, збереження і зміцнення здоров'я учнів, попередження відхилень у їх розвитку і поведінці, психологічний супровід освітнього процесу, процесу професійного становлення і життєвого самовизначення, створення комфортної, емоційно сприятливої атмосфери в класах, групах і педагогічному колективі.</p> <p>Визначає готовність до навчання і забезпечує адаптацію дитини до школи і при переході в середню</p>

	<p>ланку школи; веде роботу по попередженню і корекції відхилень учнів у розвитку і поведінці, формування в них емоційно-позитивного ставлення до навчання; надає допомогу учням у побудові конструктивних відносин з батьками і однолітками, збереження психофізичного здоров'я; веде роботу з попередження сімейного неблагополуччя, профілактики девіантної поведінки, шкідливих звичок, підтримки талановитих школярів.</p> <p>Активно співпрацює з класними керівниками, здійснює аналіз відповідності позакласних заходів поставленим розвиваючим і виховним завданням, віковим особливостям учнів і ситуації їх соціального розвитку; використовує класні години для проведення спільних з класними керівниками заходів профілактичного і просвітницького характеру (психологічні та ділові ігри).</p> <p>Надає необхідну допомогу педагогічним колективам закладів освіти у вирішенні основних проблем, пов'язаних із забезпеченням повноцінного психічного розвитку учнів, індивідуального підходу до них, а також батькам або особам, які їх замінюють, у вирішенні проблем виховання дітей.</p> <p>Дотримується у своїй діяльності певних етичних норм, керуючись принципом «не нашкодь»: приймає рішення і веде роботу в формах, що виключають можливість нанесення шкоди здоров'ю.</p>
<p>Педагог-дефектолог</p>	<p>Надає кваліфіковану педагогічну допомогу дитині з особливими освітніми потребами, працюючи в складі соціально-педагогічних та психологічних служб закладів освіти, спеціальних освітніх установах, центрах корекційно-розвиваючого навчання та реабілітації, пунктах корекційно-педагогічної допомоги, в дитячих будинках і школах-інтернатах, а також здійснюючи домашнє навчання і виховання.</p> <p>Сприяє засобами спеціальної освіти соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності і особливостями розвитку.</p> <p>Здійснює педагогічну діагностику і консультування, профілактичну роботу, бере участь в наданні психологічної або психотерапевтичної допомоги, педагогічній освіті, освітньої та соціально-педагогічної діяльності.</p> <p>Для реалізації цих напрямів роботи педагога-</p>

	дефектолога необхідний комплекс корекційних умінь: побачити відхилення в розвитку дитини і поставити попередній педагогічний діагноз; провести педагогічну діагностику відхилення, здійснити прогноз шляхів подальшого розвитку дитини з урахуванням наявності дефекту та його наслідків; попередити виникнення вторинних відхилень і дефектів; враховувати в освітньому процесі характерні для тих чи інших категорій дітей можливості та фактори компенсації, використовуючи їх у корекційній роботі; відбирати і застосовувати методи, форми, засоби навчання, виховання, діагностики, компенсації.
--	--

Питання для самоконтролю:



1. Розкрийте зміст понять «відставання в навчанні», «неуспішність».
2. Схарактеризуйте групи дітей, які потрапляють зазвичай в категорію відстаючих або неуспішних учнів.
3. Які типи невстигаючих учнів виділені дослідниками? Дайте їм коротку характеристику.
4. Назвіть внутрішні і зовнішні причини неуспішності учнів.
5. Які основні шляхи подолання неуспішності пропонує сучасна дидактика? Які підходи лежать в їх основі?
6. Які заходи щодо профілактики відставання і неуспішності вживає вчитель на різних етапах процесу навчання?
7. Назвіть компоненти готовності вчителя до здійснення корекційно-педагогічної діяльності. Розкрийте їх зміст.
8. Для чого в закладах освіти створюється соціально-педагогічна та психологічна служба? Схарактеризуйте найважливіші напрямки її діяльності.
9. Розкрийте функціональні обов'язки педагогічних працівників, що займаються корекційно-педагогічною діяльністю. Які їх особистісні якості?

Література:

1. Березівська Л. Д. В. О. Сухомлинський про особливе ставлення до учнів із зниженою здатністю до навчання. *Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 1.46. (Педагогічні науки). С. 16–20.

2. Беляєва О. Шкільна неуспішність. *Психолог*. 2011. № 44. С. 27–29
3. Журавльова С. А. Особистісно-центрований аналіз проблем шкільної неуспішності. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2015. № 6. С. 43–46.
4. Захарчук Н. Якщо дитина не хоче вчитися. *Психолог*. 2009. № 46. С. 7–10.
5. Кондратенко Л. Знову двійка: шкільна неуспішність як психологічне явище. *Психолог*. 2012. С. 9–25.
6. Кондратенко Л.О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2017. 488 с.
7. Лисянська Н.С. Значущість вивчення проблеми неуспішності в початковій школі. Матеріали науково-теоретичної конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів гуманітарного факультету : конференція присвячена Дню науки в Україні та 60-річчю СумДУ, м. Суми, 21–25 квітня 2008 р. Суми, 2008. С. 183–184.
8. Немов Р. Психологія : у 3-х т. Психодіагностика. 4-вид., 2002. 640 с.
9. Поклонський О. О. Учнівська неуспішність та засоби її подолання на уроках географії. Збірник наукових праць. Випуск 16. Харків, 2012. С. 96–99.
10. Саранча І. Г. А. В. Хіля Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до роботи в інклюзивному просторі: ресурсна кімната, арт-терапевтична студія. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2020. № 61. С. 162-166.

ЛЕКЦІЯ 15

ТЕМА. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Мета: формування доброзичливого ставлення одне до одного; розвиток уміння проявляти свої емоції та почуття, виховувати взаємоповагу.

План

1. Соціально-педагогічні умови виникнення булінгу.
2. Профілактична робота з попередження булінгу.
3. Зміст та форми роботи з попередження булінгу в закладах освіти.

Ключові слова: булінг, навчальний заклад, профілактика, психологічна реабілітація, соціально-педагогічне явище, учні.

1. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИНИКНЕННЯ БУЛІНГУ

Упродовж останніх двох десятиліть серед освітніх технологій особливої значущості набули соціально-виховні технології. Це зумовлено актуальними викликами розвитку державного освітнього простору та тривалими соціально-економічними трансформаціями в українському суспільстві. Технології соціального виховання розглядаються як сукупність соціальних технологій, спрямованих на реалізацію однієї з ключових функцій суспільства – підготовку молодого покоління до активного входження в суспільне життя та до соціально унормованого функціонування в соціумі. Соціально-виховна технологія, у свою чергу, визначається як науково обґрунтована на основі педагогічної діагностики система, у межах якої реалізується алгоритм послідовних дій, спрямованих на забезпечення гармонійної взаємодії особистості із соціальним середовищем. До провідних складників такої системи належать **цілепокладання, діагностичні процедури, добір способів діяльності та відповідного інструментарію, а також оцінювання результатів здійсненої діяльності.**

Водночас слід зауважити, що на сучасному етапі не існує єдиної усталеної класифікації соціально-виховних технологій. У науковій літературі представлено широкий спектр таких технологій, які умовно об'єднують у кілька груп: *технології сімейного та дошкільного виховання; технології діяльності соціально-педагогічних комплексів; технології додаткової освіти; технології трудового й професійного виховання та освіти; технології*

роботи з важковихованими дітьми; технології соціально-педагогічної реабілітації та підтримки дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності; технології реабілітації дітей із порушеними соціальними зв'язками та взаєминами; а також технології налагодження взаємодії з громадськістю (PR-технології).

Проблема булінгу є не лише педагогічною проблемою, але й соціальною, оскільки призводить до збільшення проявів насильства, жорстокості, адикцій (*залежність від чого-небудь мовою психологів називається адикцією. Від захоплення такий стан відрізняється руйнівною дією на людську особистість. Адикцією називаються дії, які вчиняються через непереможний потяг до речовини або об'єкту*).та девіантної поведінки серед молоді.

У сучасній зарубіжній педагогічній практиці шкільний булінг розглядається як **актуальне соціально-педагогічне явище, що обумовлено як масштабами його поширення, так і тими наслідками, що воно спричиняє.** У країнах Євросоюзу не раз проводилися наради на рівні міністрів освіти і розроблялися законодавчі заходи щодо його профілактики. Відповідно, антибулінгові акції проводяться як на місцевому, національному та навіть міжнародному рівні. Мова не йде про повне подолання булінгу – **це просто неможливо, насильство – невід'ємна частина нашого світу,** – а лише про профілактику його найбільш небезпечних наслідків.

Безперечно, шкільне середовище має справу з особистостями, які перебувають на етапі становлення, а прояви агресії часто є **природним складником їхнього психосоціального розвитку.** Саме тому **проблема насильства в закладах як початкової так і загальної середньої освіти, на жаль, існувала й продовжує існувати.** Освітній заклад не може нести повної відповідальності за абсолютну відсутність насильницьких проявів у своїх стінах, оскільки таке завдання є нереалістичним. Водночас школа зобов'язана забезпечити умови, за яких здобувачі освіти спостерігають, опановують і практикують ефективні способи протидії цьому негативному явищу.

Школа виступає своєрідним мінісоціумом, у межах якого формуються моделі міжособистісної взаємодії. Від того, як діти навчаються будувати стосунки з однолітками та представниками інших вікових груп у освітньому середовищі, значною мірою залежить їхня здатність до конструктивної взаємодії в дорослому суспільстві.

Термін **«булінг»** походить від англійського слова *bully*, що означає хулігана або особу, яка використовує фізичну чи психологічну перевагу для залякування та завдання шкоди слабшим. Під булінгом розуміють цілеспрямовану агресивну поведінку, спрямовану на приниження, заподіяння моральної або фізичної шкоди та утвердження влади над іншою людиною.

Булінг є специфічною формою агресії, яка проявляється в ситуаціях систематичного або повторюваного негативного впливу на учня з боку однієї чи кількох осіб за умов очевидного дисбалансу сил між агресором і жертвою.

Більшість дослідників виокремлюють чотири ключові ознаки булінгу. **По-перше**, це агресивна форма поведінки, що передбачає небажані та негативні дії стосовно іншої особи. По-друге, такі дії мають повторюваний або систематичний характер. **По-третє**, між учасниками ситуації наявний виразний дисбаланс сил, статусу чи влади. **По-четверте**, агресивна поведінка є навмисною та усвідомленою. Таким чином, булінг визначається як цілеспрямована негативна агресія, що регулярно реалізується у взаєминах між особами з нерівними можливостями впливу.

Специфіка булінгу як особливого різновиду насильства полягає в його асиметричності. Для нього характерні домінування однієї сторони та беззахисність іншої, свавільне використання влади, прихована ворожість і напад на соціальний статус та психоемоційне благополуччя жертви. Булінг не зникає самостійно, негативно впливає на гідність, здоров'я, навчальну мотивацію та самооцінку, часто слугує засобом самоствердження агресора, складно виявляється та приносить кривднику задоволення від контролю й страждань інших.

Сутність булінгу полягає не стільки в окремих проявах агресії чи злості з боку кривдника, скільки у глибокому презирстві та зневазі до іншої людини, яка сприймається як така, що нібито не заслуговує на повагу. Саме це відчуття дозволяє завдавати шкоди без переживання провини, співчуття або емпатії. Кривдник наділяє себе правом домінування, контролю, виключення та соціальної ізоляції жертви. Булінг постає як специфічна форма міжособистісних взаємин, у межах яких відбувається перерозподіл влади, що дає змогу агресору формувати у жертви стійке почуття страху. Вагомим напрямом профілактики булінгу в школі є **навчання учнів ненасильницьким, конструктивним способам розв'язання конфліктів.** Одним із ефективних інструментів подолання конфліктних ситуацій у шкільному середовищі дедалі частіше виступає **шкільна медіація.**

Згідно з Етичним кодексом медіатора, **медіація визначається як добровільний і конфіденційний переговорний процес, у межах якого нейтральна третя сторона сприяє пошуку взаємоприйняттого рішення конфлікту.**

Центральним елементом діяльності шкільних служб примирення є зустрічі сторін конфлікту або жертви та правопорушника, під час яких обговорюються цивілізовані шляхи виходу з конфліктної чи навіть кримінальної ситуації. За посередництва підготовлених медіаторів змінюється характер взаємин: від ворожості та агресії сторони поступово

переходять до порозуміння. Результатом стає прийняття зобов'язань щодо відшкодування шкоди та здійснення відновних дій — вибачення, прощення, домовленості й взаємного розуміння, тобто базових дій, на яких ґрунтується життя суспільства.

Шкільна служба примирення створює умови для мінімізації прямих втручань дорослих у дитяче середовище, адже спеціально підготовлені учні, виконуючи функції медіаторів, самі стають носіями та поширювачами цивілізованих способів врегулювання конфліктів. Водночас діяльність служби здійснюється під постійним наглядом дорослих фахівців. Найчастіше кураторами виступають заступник директора з освітньої роботи, соціальні педагоги та практичні психологи закладу освіти.

Медіатори сприяють розв'язанню конкретних конфліктних і дрібних кримінальних ситуацій. Формування необхідних умінь і здібностей у дітей відбувається поступово. Педагог, **по-перше**, має демонструвати власним прикладом використання ненасильницьких, конструктивних способів вирішення конфліктів, а **по-друге** – організувати спеціальну рефлексивну діяльність, спрямовану на зміну позицій та установок учасників конфлікту.

Учасники мають можливість обговорювати як сам процес пошуку виходу з конфліктної ситуації, так і отриманий результат, завдяки чому вони набувають нових навичок соціальної взаємодії та засвоюють механізми їх закріплення. Унаслідок цього відбувається повноцінний процес соціального виховання.

Отже, соціально-виховна діяльність реалізується на матеріалі конфліктів і охоплює:

1. діяльність шкільної служби примирення;
2. розв'язання конфліктів із її допомогою;
3. організацію рефлексивної діяльності;
4. закріплення нових способів врегулювання конфліктів.

Інформація про конфліктні та незначні кримінальні випадки (крадіжки, бійки, пошкодження майна) надходить від адміністрації, педагогів, а також самих учнів через спеціальну «поштову скриньку». Медіатори, які зазвичай працюють у парах, проводять індивідуальні попередні зустрічі зі сторонами конфлікту та безпосередні зустрічі примирення. З метою популяризації своїх цінностей і практик служба організовує презентації для педагогів і учнів, бере участь у конференціях, випускає стінгазети та реалізує інші інформаційні заходи.

2. ПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА З ПОПЕРЕДЖЕННЯ БУЛІНГУ

Профілактична робота з попередження булінгу – це комплекс заходів, спрямованих на створення безпечного та дружбою наповненого середовища в освітніх установах та інших сферах життя, де може

виникнути проблема булінгу. Основним результатом проведення профілактичної роботи з попередження булінгу, жорстокого поводження в школі повинно стати створення безпечного середовища, тобто таких умов, за яких максимально знижено вплив факторів, що провокують насильство, і зведена до мінімуму потреба прояву агресії будь-якого роду. У цьому контексті особливої ваги набувають заходи, спрямовані на соціально-психологічну профілактику насильства як суспільного явища. У науковій та практичній площині виокремлюють три основні види соціально-психологічної профілактики насильства в молодіжному середовищі: первинну, вторинну та третинну, кожна з яких має власні цілі, завдання й специфіку реалізації.

Первинна соціально-психологічна профілактика насильства передбачає формування активного, відповідального стилю життя, що забезпечує реалізацію прав особистості, задоволення її потреб та інтересів. Профілактична діяльність у цьому випадку має переважно інформаційно-просвітницький характер і спрямована на формування в дітей та молоді стійкого неприйняття насильства, маніпуляцій та будь-яких форм примусу. Первинна профілактика насильства серед дітей і учнівської молоді реалізується через **включення відповідної проблематики до планів освітньої та виховної роботи закладів освіти, а також у межах превентивної діяльності практичного психолога й соціального педагога.** Це може здійснюватися шляхом проведення тематичних класних годин, індивідуальних і групових консультацій, бесід та інших профілактичних заходів.

Вторинна соціально-психологічна профілактика насильства має груповий характер і спрямована на осіб із підвищеним ризиком прояву агресивної або дезадаптивної поведінки. Її основною метою є трансформація ризикованих, малоадаптивних моделей поведінки в соціально прийнятні та конструктивні. У процесі такої профілактики передбачається корекція ставлення особистості до себе й оточення, а також формування навичок безпечної поведінки в ситуаціях, що можуть призвести до насильства. Реалізація вторинної профілактики можлива через розроблення та проведення спеціальних тренінгових програм для підлітків і учнівської молоді з питань запобігання насильству.

Третинна соціально-психологічна профілактика зорієнтована на повторну соціалізацію та інтеграцію в соціальне середовище осіб, які зазнали насильства. Вона передбачає глибоке виявлення причин, умов і особливостей поведінки дитини чи молодої людини, що сприяли виникненню проблемної ситуації, а також подолання її наслідків. Цей вид профілактики реалізується переважно на індивідуальному, особистісно зорієнтованому рівні та має відновлювальний характер. Важливою умовою ефективності третинної профілактики є здійснення такої роботи кваліфікованими фахівцями

психологічної служби закладу освіти, які забезпечують професійний супровід, психологічну підтримку та сприяють відновленню емоційного благополуччя й соціальної адаптації постраждалих осіб.

Ключові елементи профілактичної роботи з попередження булінгу:

1. Свідоме створення позитивної атмосфери:

- розвивати позитивний клімат в колективі;
- підтримувати доброзичливе та поважне ставлення один до

одного;

- залучати учнів та працівників до спільних заходів, що сприяють формуванню позитивної атмосфери.

2. Навчання соціальним навичкам:

- розробка та впровадження програм соціально-емоційного розвитку;

- уроки та тренінги з розвитку комунікативних навичок.

3. Інформаційна робота:

- здійснення регулярних бесід та лекцій про шкідливість булінгу та його наслідки;

- розповсюдження інформаційних матеріалів щодо профілактики булінгу серед учнів, батьків та педагогічного персоналу.

4. Створення механізмів виявлення та втручання:

- встановлення чітких правил та процедур, спрямованих на виявлення та вирішення випадків булінгу;

- посилення ролі учителів, які можуть служити посередниками та виявляти випадки булінгу.

5. Залучення батьківського співтовариства:

- організація зустрічей, тренінгів та семінарів для батьків на тему булінгу;

- залучення батьків до вирішення конкретних ситуацій булінгу та спільних заходів з попередження цього явища.

6. Систематична оцінка та моніторинг:

- впровадження системи регулярного моніторингу клімату в навчальному закладі;

- проведення анонімних опитувань серед учнів для виявлення потенційних проблем.

7. Педагогічні заходи:

- робота над формуванням в учнів позитивного мислення та емоційного інтелекту;

- запровадження в урочний план предметів, які сприяють розвитку толерантності та поваги;

- постійна увага до цих аспектів може значно зменшити випадки булінгу та сприяти створенню безпечного та підтримуючого оточення.

3. ЗМІСТ ТА ФОРМИ РОБОТИ З ПОПЕРЕДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Пріоритетні вектори, змістове наповнення та організаційні форми превентивної діяльності, спрямованої на запобігання агресивній поведінці та проявам булінгу в закладах освіти:

I. Організаційно-методичний напрям:

ініціювання, колективне обговорення та поетапне планування узгоджених дій адміністрації закладу освіти, педагогічного колективу, органів учнівського самоврядування й батьківської спільноти, спрямованих на запобігання виявленим проблемам у роботі школи з означеного питання;

- інформування всіх учасників освітнього процесу про чинну нормативно-правову базу та регламентувальні документи, що визначають засади превенції насильства в освітньому середовищі;

- організація та проведення зустрічей, круглих столів, семінарів, тренінгових занять із залученням представників правоохоронних структур, органів соціального захисту, медичних закладів та інших зацікавлених інституцій;

- упровадження програм правової обізнаності у форматі гурткової та факультативної роботи;

- забезпечення діяльності гуртків і факультативів психологічного спрямування;

- облаштування інформаційних куточків для учнів із переліком установ та служб, до яких можна звернутися у випадках насильства чи правопорушень;

- розроблення та впровадження на базі школи чіткого алгоритму реагування на випадки насильства серед дітей, що визначає послідовність дій, відповідальність і компетенції вчителя, адміністрації, практичного психолога та соціального педагога, а також їхні ролі й функціональні обов'язки;

- організація й проведення в закладі освіти командних спортивних змагань з урахуванням того, що дефіцит тактильної взаємодії між дітьми може сприяти формуванню агресивних моделей поведінки;

- акцентування уваги на психосексуальному вихованні учнів, зокрема на формуванні соціально прийнятних способів вираження особистісних симпатій;

- систематичне ознайомлення педагогів і здобувачів освіти з інформацією щодо проявів насильства та можливих наслідків його поширення.

Особливу увагу слід приділяти ознайомленню педагогів із загальноприйнятими у світі поняттями, такими як «**нехтування потребами**

дитини», що охоплює ширше розуміння проблеми насильства над дітьми, та «легкі форми прояву насильства», зокрема психологічного й економічного. Для цього доцільно організувати навчальні заняття для педагогів із діагностики «легких» форм насильства та способів реагування на них, адже саме з цих проявів розпочинається формування насильницького стилю поведінки дітей відносно одне одного.

II. Просвітницький напрям:

Одним із ключових напрямів соціально-психологічної профілактичної роботи у закладах освіти є просвітницька діяльність серед дітей та учнівської молоді. Цю роботу здійснюють фахівці психологічної служби навчального закладу (практичні психологи, соціальні педагоги) у взаємодії з адміністрацією та класними керівниками учнівських колективів.

До основних форм просвітницької роботи належать:

- лекційна робота;
- організація конкурсів, фестивалів, акцій;
- робота клубів із правових знань;
- лекторії (кіно-, відеолекторії) з правових питань;
- створення на базі закладу консультативних пунктів, де учасники освітнього процесу можуть отримати консультації практичного психолога або соціального педагога та зустрічатися з працівниками правоохоронних органів.

Робота з ознайомлення дітей із законодавчими нормами та міжнародними актами здійснюється з **урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів**. Колективні форми навчання (міні-лекції, бесіди, диспути, усні журнали, кінолекторії) охоплюють велику кількість підлітків, сприяють формуванню позитивного настрою та правосвідомості. Проведення профілактичних заходів стимулює розвиток відповідальності, активності, творчості й самостійності учнів, створюючи умови для їхньої самореалізації.

III. Корекційно-розвивальний напрям:

- реалізацію на базі закладу освіти цілеспрямованих програм заміщення агресивних проявів у дітей, схильних до агресії щодо оточення, упровадження тренінгів із розвитку соціальних умінь і навичок, індивідуального виявлення, попередження та призупинення агресивної поведінки, поступової заміни її асертивними моделями взаємодії, а також формування й розвитку загальнолюдських моральних цінностей і толерантного ставлення до інших;

- корекцію не лише вже сформованих агресивних форм поведінки, а й цілеспрямоване формування нових, соціально прийнятних зразків, переважно через особистий приклад педагогів, оскільки в освітній практиці вчителі інколи невідомо допускають прояви психологічного

насильства, зокрема порівняння учнів, навішування ярликів або ігнорування емоційних переживань дітей;

- формування у педагогічних працівників умінь і навичок ідентифікації проявів насильства як у власній поведінці, так і в поведінці здобувачів освіти з метою вироблення спільного, узгодженого бачення проблеми та шляхів її подолання;

- подолання проявів егоцентризму та розвиток емпатії, асертивних і гуманістичних комунікативних умінь, адекватної самооцінки, самоконтролю й здатності до саморозвитку, критичного мислення, соціальної адаптованості та індивідуальних механізмів подолання складних емоційних станів і переживань;

- віднесення до актуальних педагогічних завдань формування ціннісних орієнтацій, ефективних способів соціалізації, стійкого ставлення до негативних явищ і деструктивних почуттів;

- планування та реалізацію, відповідно до загальної програми корекції поведінки й надання допомоги дитині з агресивними проявами, системної роботи з класним колективом.

На думку фахівців, у роботі з дітьми з проявами агресивної поведінки педагогічну діяльність доцільно спрямовувати на:

- корекцію взаємовідносин з оточенням;
- подолання егоцентричних установок, що є типовою рисою дітей з агресивними проявами, шляхом цілеспрямованого розвитку здатності враховувати позицію й потреби інших;

- розвиток стійкого, усвідомленого та емоційно забарвленого інтересу до певного виду діяльності як засобу позитивної самореалізації та зниження рівня деструктивних проявів;

- виховання вольових якостей характеру, зокрема вміння доводити розпочату справу до завершення, досягати визначеної мети, контролювати власні емоції та поведінку, особливо в умовах конфліктної взаємодії;

- систематичне тренування уваги, внутрішнього спокою, витримки та терпіння як важливих складників емоційної саморегуляції.

Дітям із вираженими проявами агресивності **не рекомендується доручати керівні ролі у взаємодії з однолітками** або молодшими дітьми, оскільки це може стати чинником посилення жорстоких форм поведінки. Натомість у таких учнів доцільно формувати здатність до аналізу власних емоційних станів і почуттів інших людей, розвивати толерантне ставлення до індивідуальних відмінностей між людьми, а також виробляти навички конструктивного, соціально прийнятного розв'язання міжособистісних проблем.

З цією метою в освітньому процесі доцільно застосовувати різноманітні форми і методи роботи, зокрема навчальні ігри,

відеолекторії, соціально-інтерактивний театр, форум-театр та інші інтерактивні технології.

IV. Профілактичний напрям:

Профілактична робота з педагогічним колективом. Ефективна профілактична діяльність із педагогічним колективом передбачає активну участь практичних психологів закладу освіти в роботі тематичних педагогічних нарад. Під час таких заходів доцільно висвітлювати питання впровадження інноваційних технологій освітнього процесу, інтеграції сучасних досягнень педагогіки та психології у щоденну педагогічну практику з урахуванням вікових особливостей учнів. Важливим напрямом є психологічний супровід молодих учителів, спрямований на їх професійну адаптацію, формування навичок ефективної комунікації та попередження професійних труднощів. Особливу увагу слід приділяти системній роботі з профілактики емоційного вигорання педагогів як чинника зниження якості освітньої взаємодії.

Профілактична робота з батьками. Суттєвого значення набуває активне залучення батьків до профілактичної роботи з дітьми, адже саме сім'я залишається провідним джерелом інформації та зразків поведінки. У процесі роботи з батьками через них доцільно інформувати дітей про способи запобігання насильницьким ситуаціям і наявні форми допомоги, які можуть бути отримані на базі школи, що особливо актуально для молодшого шкільного віку. Важливим є також привернення уваги органів управління освітою та громадськості до проблеми насильства серед дітей, її наслідків і потреб учасників освітнього процесу.

Заходи соціальної реклами передбачають організацію спільних акцій із громадськими та недержавними організаціями, підготовку інформаційних буклетів і листівок, проведення конкурсів плакатів, творчих робіт та інших просвітницьких ініціатив.

V. Аналітико-прогностичний напрям:

- упровадження в кожному закладі освіти системних механізмів аналізу ризиків виникнення насильства серед дітей з урахуванням конкретних умов, особливостей шкільного середовища та міжособистісних взаємин учасників освітнього процесу;
- розроблення та реалізація чіткого плану дій щодо розв'язання проблеми насильства, а також створення системи постійного моніторингу випадків булінгу серед дітей, що передбачає своєчасне виявлення дітей-агресорів, організацію комплексної та тривалої роботи з ними фахівців, поєднання індивідуальних і групових форм корекційної взаємодії із залученням практичних психологів.

Слід зазначити, що на сучасному етапі осмислення проблеми булінгу над дітьми спостерігаються нові тенденції у плануванні профілактичних

заходів, які орієнтовані насамперед на раннє попередження насильницьких проявів та мінімізацію чинників ризику.

Аналіз зарубіжного досвіду подолання насильства щодо дітей дає змогу виокремити найбільш результативні соціально-профілактичні напрями діяльності:

1. Здійснення контролю за здоров'ям батьків, упровадження спеціальних освітніх програм для сімей, раннє виявлення дітей, схильних до насильницької поведінки (приблизно з 12 років), подальший супровід і залучення їх до реабілітаційних програм, створення при школах і громадських організаціях спеціальних «груп допомоги», визначення груп ризику, активне залучення громадськості та засобів масової інформації, розвиток благодійних ініціатив.

2. Розроблення спеціалізованих програм підготовки для студентів і педагогів, проведення статистичних та епідеміологічних досліджень у різних соціальних групах, удосконалення нормативно-правової бази, розвиток медичної та реабілітаційної допомоги постраждалим від насильства.

3. Реалізація комплексних наукових досліджень проблеми насильства.

4. Формування в суспільстві ідеології нульової толерантності до насильства, розроблення законодавчих норм і регуляторних механізмів у сфері ЗМІ, телебачення, кіно- та ігрової індустрії.

5. Створення спеціальної системи лікування й реабілітації підлітків, схильних до насильства, зокрема сексуального, із залученням психологів, психіатрів, педагогів і батьківської громадськості.

Питання для самоконтролю:



1. Визначення булінгу та його ознаки?
2. Як розпізнати індикатори булінгу в оточенні?
3. Які види профілактики булінгу Ви знаєте?
4. Назвіть пріоритетні напрями превентивної роботи щодо попередження агресивних проявів булінгу в закладах освіти?
5. Ключові елементи профілактичної роботи з попередження булінгу?

Література:

1. Єфремова Г.Л. Профілактика насильства в сім'ї та попередження дитячої жорстокості в освітньому середовищі: Навчально-методичний посібник. Суми: НВВ СОІППО, 2017. 200 с.

2. Журавель Т. В. Соціально-педагогічна робота з профілактики насильства щодо дітей. Соціальна педагогіка : навч. посібник / За заг. ред. О. В. Безпалько. Авт.-кол. О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко та ін. : Київ: Академвидав, 2013. С. 197–209.
3. Казанжи І. В. Технології виховання в початковій освіті: навчально-методичний посібник. Миколаїв: СПД Румянцева, 2020. 242 с.
4. Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації». Київ, 2018. 140 с.
5. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір» : навчально-методичний посіб. Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с.
6. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник. Андрєєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.
7. Психолого-педагогічна робота у загальноосвітніх навчальних закладах з профілактики насильства над дітьми: Метод. посіб. / Автори-упоряд.: Вовчок Т.В., Степура Н.П., Даниленко І.С. та ін.; За заг. ред. Т. П. Цюман. Київ: ВПЦ «Експрес», 2009. 328 с.

ЛЕКЦІЯ 16

ТЕМА. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ФУНКЦІОНУВАННЯ SOFT SKILLS

Мета – здатність розуміти наміри, мотивацію та бажання інших людей і свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою вирішення практичних педагогічних завдань.

План

1. Загальна характеристика емоційного інтелекту.
2. Інструменти розвитку емоційного інтелекту.
3. Емоційний інтелект в педагогічній діяльності.
4. Емоційний інтелект та академічна успішність.

Ключові слова: емоційний інтелект, емпатія, компетентність, педагог, самосвідомість, вміння, учні, функція.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Останнім часом поняття емоційного інтелекту активно обговорюється в наукових і професійних колах, стаючи предметом численних дискусій. У загальному розумінні емоційний інтелект трактують як здатність розпізнавати емоції інших людей та усвідомлювати власні емоційні стани. Водночас такого тлумачення недостатньо для повного розкриття його ролі та значущості в житті людини. У переліку ключових навичок, необхідних для успішної професійної кар'єри, представленому на Всесвітньому економічному форумі в Давосі у 2016 році, емоційний інтелект посів шосте місце, що свідчить про його високу соціальну та практичну цінність.

Емоційний інтелект насамперед охоплює вміння мотивувати себе до діяльності, здійснювати саморегуляцію власних емоцій, розуміти емоційні стани інших людей і будувати ефективну міжособистісну взаємодію. У такому контексті стає очевидною його особлива важливість, адже без вміння керувати власними емоціями та внутрішньо мотивувати себе досягнення значущих результатів є ускладненим. У повсякденному житті людина значно частіше стикається з потребою емоційної регуляції, ніж із ситуаціями, де визначальним є рівень IQ, що зумовлює зростання ролі емоційного інтелекту.

Водночас важливим є розмежування понять «мислення», «інтелект» і «розум». Традиційно мислення розглядається як базова характеристика розумових здібностей, що проявляється:

- у здатності відображати реальність у свідомості;
- змінювати її на основі сформованої ментальної картини світу.

Отже, розум людини зорієнтований на відображення навколишнього світу та розв'язання проблемних завдань, що виникають у процесі життєдіяльності. Інтелект у цьому контексті постає як певний стиль пізнання реальності, як спосіб упорядкування та організації сприймання. **Саме інтелект формує ту модель світу, яку людина вибудовує у власній свідомості. Він значною мірою зумовлюється індивідуальними особливостями сприймання, запам'ятовування та опрацювання інформації.** Водночас закономірно виникає запитання: що ж тоді слід розуміти під поняттям «розум»?

Розум можна трактувати як інтелект, доповнений низкою важливих складників. Адже людина може мати високий рівень інтелектуального розвитку, але при цьому залишатися нерозумною у практичному та ціннісному вимірах. Розум охоплює не лише здатність пізнавати світ і впливати на нього, а й систему цінностей, що визначає спрямованість людських зусиль – на **створення чи руйнування**. До структури розуму належать також емоції, оскільки розумна людина здатна до саморегуляції емоційних станів, уміє мотивувати власну діяльність на позитивні зміни. Важливими компонентами є увага та воля, які забезпечують творчість і здатність реалізовувати задумане. Таким чином, мудра людина, окрім абстрактного мислення, володіє сукупністю якостей, що дозволяють їй бути конструктивною силою як у власному житті, так і в суспільстві.

Отже, говорячи про розвиток критичного мислення, йдеться про розвиток розуму в цілому – абстрактного мислення, емоційного інтелекту, творчої уваги та позитивних ціннісних орієнтацій. Водночас показники високого рівня недовіри між людьми (80-90%, якщо це не близькі родичі) свідчать про специфічний емоційний досвід суспільства та потребують глибокого осмислення причин і можливих наслідків такого явища. Із цього, на перший погляд незначного факту, можна зробити принципово важливий висновок: **високий рівень недовіри між людьми є індикатором негативного емоційного досвіду**, накопиченого в процесі міжособистісної та соціальної взаємодії. Така недовіра свідчить про пережиті розчарування, почуття небезпеки, нестачу підтримки та повторюваний досвід порушення психологічних меж. У результаті формується установка на самозахист, що знижує готовність до відкритої комунікації та співпраці.

У довгостроковій перспективі подібний емоційний досвід може призвести до послаблення соціальних зв'язків, зростання ізоляції, відчуження та індивідуалізму. Суспільство з високим рівнем недовіри характеризується

фрагментованістю, низьким рівнем соціального капіталу, ослабленням солідарності й взаємної відповідальності. Це ускладнює спільне розв'язання соціальних проблем, знижує ефективність колективних дій і стримує сталий розвиток.

Причини такої ситуації, як правило, мають комплексний характер і пов'язані з тривалими соціальними потрясіннями, досвідом насильства чи несправедливості, дефіцитом безпечного освітнього та соціального середовища, а також недостатнім розвитком емоційного інтелекту й культури довіри. Усе це підкреслює актуальність цілеспрямованої роботи з формування позитивного емоційного досвіду, емпатії та взаємної довіри на індивідуальному й суспільному рівнях.

Спробуємо послідовно осмислити поставлені запитання. Відсутність довіри до інших, як правило, є наслідком негативного соціального досвіду, отриманого людиною упродовж життя. Такий досвід формується в умовах, коли соціальна взаємодія супроводжується переважно негативними емоціями, розчаруваннями та відчуттям небезпеки, унаслідок чого майбутні контакти з іншими сприймаються крізь призму очікування негативу. Соціальний досвід у цьому випадку має чітко виражений негативний характер.

Суспільство або держава з високим рівнем недовіри громадян зазвичай характеризується рисами тоталітарного чи посттоталітарного устрою, у якому інтереси особистості систематично ігноруються владними структурами. За таких умов у громадян не формується позитивних очікувань щодо дій держави, що зумовлює загальну атмосферу скепсису та відчуження.

Подальші наслідки такої ситуації є прогнозованими. За відсутності довіри **зникає готовність до співпраці**, а без співробітництва неможливі суттєві досягнення. Історичний досвід переконливо свідчить, що всі значущі здобутки людства є результатом колективних зусиль. Відмова **від взаємодії та партнерства неминуче призводить до стагнації розвитку**. Таким чином, наведене міркування наочно демонструє потенціал критичного мислення як інструменту глибшого розуміння власного соціального становища та можливих перспектив.

Емоційний інтелект (Emotional Intelligence, або Emotional Quotient) розглядається як здатність розпізнавати емоції, наміри, мотиви й бажання – власні та інших людей – і свідомо керувати ними. Ця навичка забезпечує ефективне розв'язання практичних завдань і досягнення цілей у професійній та особистісній сферах, сприяючи конструктивній взаємодії та адекватному реагуванню на складні ситуації.

Емоційні стани виступають фундаментальним механізмом реагування індивіда на зовнішні подразники, вербальні комунікації та мінливі обставини життєдіяльності. Відсутність глибокого розуміння природи власних емоцій часто призводить до когнітивного спотворення

дійсності, що яскраво проявляється у деструктивних поведінкових моделях. Зокрема, неадекватне сприйняття професійної критики чи зауважень провокує міжособистісні конфлікти, які згодом можуть трансформуватися у серйозні психосоматичні та ментальні розлади, як-от неврози, апатію чи депресивні стани. Наукові дані підкреслюють небезпеку таких процесів, адже у 15–39% випадків депресія набуває хронічного характеру та триває понад рік. На противагу цьому, особистість із високим рівнем емоційного інтелекту здатна аналізувати глибинні причини подій, а не лише їхні зовнішні прояви чи емоційні наслідки. Такий підхід забезпечує конструктивне сприйняття критики, сприяє емпатії та формуванню адекватних соціальних реакцій у стресових ситуаціях.

Теоретичне підґрунтя та популяризація концепції емоційного інтелекту пов'язані з виходом однойменної праці наукового журналіста Деніела Гоулмана у 1995 році. Дослідник обґрунтував тезу, згідно з якою розвинений емоційний інтелект є ключовим детермінантом психічного добробуту, високої продуктивності праці та лідерського потенціалу. За розрахунками Гоулмана, близько 67% компетенцій, необхідних для ефективного лідерства, базуються саме на емоційному інтелекті, що за значущістю **вдвічі перевищує роль академічного інтелекту (IQ) та сукупність вузькоспеціалізованих технічних знань.**

Дані положення знаходять підтвердження в емпіричних дослідженнях сучасних інституцій, зокрема компанії Egon Zehnder. Проаналізувавши діяльність 515 керівників вищої ланки, експерти встановили пряму кореляцію між рівнем емоційної компетентності та шансами на професійний успіх. Подібні висновки оприлюднив і Технологічний інститут Карнегі, зазначивши, що 85% фінансового успіху індивіда зумовлено рівнем розвитку емоційного інтелекту, лідерськими якостями та комунікативними здібностями. Водночас лише 15% успіху припадає на технічну експертизу. **Таким чином, гнучкі навички (soft skills), інтегровані з емоційним інтелектом, визначаються як найбільш затребувані компетенції в умовах сучасного та майбутнього ринку праці.**

2. ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Чесність. Усвідомлена відкритість щодо себе є важливою умовою формування емоційного інтелекту. Щоб перевірити рівень власної чесності, виконайте нескладну вправу: запишіть три риси або звички, які вам у собі не подобаються. Це можуть бути, наприклад, «часто відкладаю справи», «повільно прокидаюся», «швидко дратуюся». Згідно з базовим принципом концепції емоційного інтелекту, будь-яка наша дія має прихований позитивний намір. Спробуйте поміркувати, яку користь ви насправді отримуєте від цієї поведінки. Так, пізні прокидання може бути сигналом

перевтоми, емоційного виснаження або високого рівня відповідальності за важливий проєкт. Усвідомлення цього змінює ставлення до себе з осуду на розуміння.

Оцінка поведінки. Часто складно одразу пояснити, чому ми реагуємо певним чином у тій чи іншій ситуації. Проте щира відповідь проявляється на трьох рівнях: **смысловому, тілесному та емоційному, що відповідає одній із ключових парадигм EQ.** Зміни на одному рівні неминуче впливають на інші. Наприклад, усвідомлення браку комунікативних навичок у роботі з учнями може викликати інсайт на рівні сенсу, зняти тілесну напругу та зменшити емоційне роздратування. Хоча визнання справжніх причин дискомфорту потребує сміливості, воно відкриває шлях до внутрішньої рівноваги.

Основа розвитку емоційного інтелекту формують чотири складники: **самосвідомість і саморегуляція**, що сприяють роботі над собою, а також **соціальна компетентність і управління взаєминами**, які забезпечують побудову міцних і довірливих зв'язків з іншими.

Самосвідомість та самоконтроль є важливими аспектами емоційного інтелекту, які допомагають нам краще розуміти себе та ефективно взаємодіяти з іншими. Розвиток цих навичок важливий для досягнення успіху в особистому та професійному житті. Пам'ятайте, що це процес, який вимагає практики та відкритості до власного вдосконалення. Самосвідомість – це здатність усвідомлення своїх власних емоцій, переконань та цінностей. Важливо розрізнати **емоційну самосвідомість** (розуміння власних емоцій) та соціальну самосвідомість (розуміння впливу ваших емоцій на інших та зворотний вплив інших на вас).

Соціальна компетентність – це комплексна та різнобічна навичка, яка включає в себе здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми та адаптуватися до різних соціальних ситуацій. Ця характеристика відображає здатність особи будувати **позитивні відносини, вирішувати конфлікти** та сприймати та розуміти емоції інших. Нижче наведено більш детальні характеристики соціальної компетентності. Соціальна компетентність допомагає бачити суть і причину того, що відбувається, і не вплутуватися в емоційні баталії. Приймати більш точні та виважені рішення. Для цього потрібно навчитися розуміти, що стоїть за поведінкою іншої людини. Так ви зможете запобігти 90% конфліктів.

Управління відносинами – навичка ефективної взаємодії з іншими людьми, розвиток та підтримання взаємовідносин для досягнення спільних цілей. Ця концепція часто асоціюється з сферою бізнесу, але вона також має широке застосування у всіх сферах життя, включаючи й педагогіку.

Роль управління відносинами у розвитку емоційного інтелекту полягає в тому, що ця навичка допомагає **ефективно сприймати, розуміти та керувати власними емоціями та емоціями інших людей у взаємодії.**

3. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Емоційний інтелект відіграє ключову роль у педагогічній діяльності, сприяючи підвищенню ефективності взаємодії вчителя та учня, розвитку творчості та мотивації для навчання. Розвиток емоційного інтелекту у вчителів та учнів має великий потенціал для покращення загальної якості навчання та соціального розвитку.

Із розвитком емоційного інтелекту педагогічного працівника пов'язана його **емоційна культура**. Остання відображає його **емоційну зрілість**, а також рівень професійної майстерності, відповідним чином впливаючи на імідж. Для ефективного ж управління розвитком особистості учнів необхідно володіти **відповідною компетентністю**.

З цієї причини в руслі особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання розвиток емоційної культури вчителів набуває особливої актуальності. Своєю чергою, емоційна стійкість є здатністю індивіда до протидії негативним впливам. Для ефективного ж управління розвитком особистості учнів необхідно володіти **відповідною компетентністю**. З цієї причини в руслі особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання розвиток емоційної культури вчителів набуває особливої актуальності. Своєю чергою, емоційна стійкість є здатністю індивіда до **протидії негативним впливам, подолання стану емоційного збудження** та швидкого повернення до стану душевної рівноваги після переживання стресової ситуації. Ця остання якість є важливим чинником збереження нормальної працездатності сучасного педагога, забезпечення його ефективною взаємодією з іншими учасниками освітнього процесу.

Таблиця 16

Значення EQ для педагогічної діяльності

Сфера впливу	Роль емоційного інтелекту
Освітній процес	Підвищує ефективність навчання
Педагогічна взаємодія	Сприяє довірі та взаєморозумінню
Управління класом	Допомагає попереджати конфлікти
Професійне вигорання	Знижує рівень емоційного напруження
Особистісний розвиток	Підтримує рефлексію й самовдосконалення

Емоційна гнучкість має прояв у здатності педагогічного працівника правильно розуміти, щиро сприймати переживання учнів, виявляти до них теплоту та участь.

Чому емоційний інтелект важливий для педагогів? Для них емоційний інтелект є ключовим фактором у взаємодії з учнями, співпраці з колегами та взаємодії з батьками. Педагоги з високим рівнем ЕІ здатні:

- створювати **сприятливий і безпечний клімат в класі**, що сприяє кращому навчанню та соціальному розвитку учнів;
- усвідомлювати свої власні емоції, розуміти, як вони впливають на його поведінку і брати їх до уваги під час ухвалення рішень. Це допомагає йому ефективніше керувати собою в складних ситуаціях;
- здатні контролювати свої емоції, уникаючи неадекватних реакцій у спілкуванні з учнями. Він може ефективно справлятися зі стресом і підтримувати позитивне робоче оточення в класі. Уміння розпізнавати та реагувати на емоції учнів допомагає педагогам **ефективніше управляти класом**, розвивати позитивні відносини та підтримувати психологічний комфорт;
- до **емпатії** та розуміння емоційних потреб учнів, здатні створювати умови для більшої мотивації та зацікавленості у навчанні. Емоційний інтелект сприяє розвитку соціальних навичок, таких як **співпраця, комунікація та врегулювання конфліктів**, що є важливими аспектами для подальшого успіху учнів у суспільстві.

Зупинимося більш детально. Емпатія включає відображення і розуміння емоційного стану іншої людини, співпереживання або співчуття іншим та активну поведінку, що допомагає **подоланню стану емоційного збудження** та швидкого повернення до стану душевної рівноваги після переживання стресової ситуації. Ця остання якість є важливим чинником збереження **нормальної працездатності** сучасного педагога, забезпечення його ефективною взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Її основу складають **розум, емоційна чуйність і раціональне сприйняття навколишнього середовища**.

Загальновідомо, що сучасний педагогічний працівник здійснює професійну діяльність в умовах великих психічних та емоційних навантажень.

Практично перманентно він стикається з різного конфліктними, емоційно напруженими ситуаціями, які вимагають уміння володіти собою, зберігати здатність до подальшої педагогічної діяльності.

Характерні ситуації, що виступають як фон емоційного переживання в перебігу здійснення ними професійної діяльності (див. табл. 17).

З огляду на викладене вище можна виокремити низку складових емоціонального інтелекту сучасного педагога:

- **здатність розуміти стійкі способи емоційної діяльності**, що склалися в інших учасників освітнього процесу і можуть проявлятися як у спілкуванні, так і в пізнавальній діяльності, впливаючи на успішність взаємодії з ними;

- **здатність розпізнавати свої емоції, володіти ними**, адекватно реагувати на емоції інших учасників освітнього процесу;
- **здатність розуміти відносини між учасниками освітнього процесу**, відтворювані в їхніх емоціях, управляти емоційною сферою на основі інтелектуального синтезу та аналізу.
- **здатність розуміти відносини між учасниками освітнього процесу**, відтворювані в їхніх емоціях, управляти емоційною сферою на основі інтелектуального синтезу та аналізу.

Таблиця 17

Ситуації, що виступають фоном емоційного хвилювання сучасного педагога

Категорія	Приклади ситуацій
Ситуації в системі педагогічних взаємовідносин між педагогом і учнями	Порушення учнями правил поведінки, погана дисципліна на навчальних заняттях
	Погана навчальна успішність
	Неспівпадіння оцінки вчителем особистості учня та його результатів діяльності з самооцінкою останнього
Ситуації в системі взаємовідносин з батьками	Педагог має справу з батьками, які ухиляються від виховання дітей
	Розходиться оцінка учня з боку педагога з одного боку і батьків – з іншого
Ситуації в системі взаємовідносин педагога з керівництвом закладу освіти	Зайве критичне оцінювання представниками керівництва закладу результатів, проведених педагогом навчальних занять
	Надмірний контроль за навчальною та виховною роботою з боку керівників

Емоційна компетентність педагога пов'язана з емоційним інтелектом і ґрунтується на ньому. Для навчання конкретних компетентностей, пов'язаних з емоціями, необхідне досягнення педагогом певного рівня емоційного інтелекту.

Розвиток у вчителів емоційного інтелекту набуває ще більшого значення в сучасних умовах, якщо врахувати, що ця характеристика підлягає розвитку в людей будь-якої вікової категорії.

Педагоги, які активно працюють над розвитком власного емоційного інтелекту, володіють набором навичок, які є важливими для успішного викладання та взаємодії зі своїми учнями. Емоційний інтелект включає у себе

здатність розпізнавати, розуміти та ефективно використовувати власні та чужі емоції. Педагоги, що працюють над розвитком власного емоційного інтелекту, можуть краще впоратися зі **стресом та труднощами в професійній діяльності**, що сприяє загальному підвищенню якості навчання. Надання педагогам можливостей для розвитку їхнього емоційного інтелекту може бути здійснено через тренінги, рефлексію, групові дискусії та інші методи. Це сприяє покращенню загальної якості навчального процесу та створенню сприятливого середовища для учнів.

До вищезгаданого переліку складових емоційного інтелекту педагога хотілося б додати наступні:

- **мотивація** – як здатність ставити перед собою цілі, знаходити мотивацію для досягнення успіху та стимулювання себе та інших;
- **міжкультурна чутливість** – розуміння та взаємодія з учнями різних культур та шанування їх унікальності;
- **оптимізм** – здатність бачити позитивні сторони ситуацій, підтримувати позитивний настрій і впливати на оптимізм учнів;
- **комунікативні навички** – можливість ефективно спілкуватися, виражати свої думки та почуття, а також чітко розуміти комунікацію інших;
- **конфліктологічні навички** – вирішення конфліктів конструктивно, без насильства, з урахуванням емоційних аспектів.

Ці складові разом формують емоційний інтелект педагога, що робить його більш успішним у педагогічній діяльності, взаємодії з учнями та створенні позитивного навчального середовища, розвитку повноцінних особистісних якостей учнів.

4. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА АКАДЕМІЧНА УСПІШНІСТЬ

У контексті освіти ЕІ є одним із найбільш значущих непізнавальних предикторів успішності, який функціонує як потужний **модератор** між когнітивними здібностями (IQ) та навчальними досягненнями. Академічна успішність, що традиційно вимірюється оцінками, стандартизованими тестами та загальним рівнем знань, значною мірою залежить від того, наскільки ефективно учень може використовувати свій ЕІ.

Структура емоційного інтелекту та його вплив на навчання.

ЕІ зазвичай поділяють на чотири ключові компоненти, кожен з яких безпосередньо впливає на навчальний процес:

1. **Самоусвідомлення.** Це здатність розпізнавати та розуміти власні емоції, а також усвідомлювати їхній вплив на думки та поведінку.

Вплив на успішність: учень із високим самоусвідомленням краще розуміє свої навчальні потреби, сильні та слабкі сторони. Він може ідентифікувати **тривогу перед іспитом** або **розчарування від невдачі** і адекватно відреагувати на них, а не впасти в прострацію. Така дитина здатна

об'єктивно оцінити, чи ефективно вона засвоює матеріал, і вчасно звернутися по допомогу або змінити стратегію навчання.

2. **Самоврядування.** Це здатність контролювати імпульсивні емоції та поведінку, управляти стресом, проявляти гнучкість, ініціативу та наполегливість.

Вплив на успішність: самоврядування є критичним для **академічної саморегуляції**. Воно дозволяє учням **відкладати задоволення** (наприклад, відмовлятися від розваг заради виконання домашнього завдання), долати фрустрацію та **підтримувати концентрацію** протягом тривалого часу. Високий рівень самоконтролю безпосередньо корелює з якістю підготовки до занять та виконанням складних проектів. Здатність до управління стресом є вирішальною під час сесій та іспитів, запобігаючи «блокуванню» когнітивних функцій через надмірну тривогу.

3. **Соціальна усвідомленість.** Це здатність співпереживати, розуміти емоції, потреби та занепокоєння інших людей, «читати» соціальні сигнали та розуміти динаміку групи.

Вплив на успішність: хоча цей компонент не пов'язаний безпосередньо із запам'ятовуванням фактів, він необхідний для ефективної **кооперації та навчання у групі**. Учень, який вмie співпереживати, краще працює в командних проектах, вмie слухати критику та адекватно реагує на думки однолітків. Це сприяє створенню позитивного навчального клімату та ефективному обміну знаннями.

4. **Управління взаємовідносинами.** Це здатність взаємодіяти з іншими з метою досягнення спільних цілей, включаючи навички спілкування, вирішення конфліктів, наставництва та переконання.

Вплив на успішність: цей компонент визначає якість **взаємодії у системі «учень-учитель»**. Учні з високим ЕІ вмють налагоджувати конструктивний діалог з викладачами, ефективно ставити питання, просити про допомогу і відстоювати свою позицію. Це забезпечує кращий доступ до ресурсів та підтримки, що, своєю чергою, позитивно впливає на якість навчання та, як наслідок, на оцінки.

Емоційний інтелект, який охоплює здатність **усвідомлювати, розуміти, виражати й регулювати власні емоції**, а також **емпатійно сприймати емоції інших**, безпосередньо впливає на **мотивацію, самоконтроль, наполегливість і соціальну взаємодію** в освітньому середовищі. Учні з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють кращу адаптацію до шкільного життя, стійкість до стресів, уміння ефективно співпрацювати, що позитивно позначається на їхніх навчальних досягненнях.

Встановлено, що академічна успішність не є виключно результатом когнітивних здібностей – вона значною мірою визначається **емоційною грамотністю, рівнем самоусвідомлення, умінням керувати власними**

переживаннями та будувати конструктивні взаємини з однолітками і педагогами.

Підвищення емоційного інтелекту учнів початкової школи сприяє формуванню **внутрішньої навчальної мотивації, впевненості у власних силах, позитивного ставлення до навчання**, що в сукупності підвищує академічні результати.

Отже, розвиток емоційного інтелекту є **важливою складовою сучасної педагогічної практики**, адже він забезпечує не лише когнітивний, а й особистісний успіх дитини. Ефективна освітня система має поєднувати інтелектуальний і емоційний розвиток, створюючи умови для гармонійного становлення особистості, здатної до саморегуляції, відповідальності та успішного навчання впродовж життя.

Питання для самоконтролю:



1. Чому люди не довіряють іншим людям?
2. Соціальна компетентність та її сутність.
3. Які компоненти складають основу розвитку емоційного інтелекту?
4. Що таке «управління відносинами» та сутність цієї навички?
5. Що пов'язане з розвитком емоційного інтелекту педагогічного працівника?
6. Емоційна стійкість є здатністю індивіда до чого?
7. Чому емоційний інтелект важливий для педагогів?
8. Перелічте складові емоційного інтелекту педагога.

Література:

1. Голідей Р. Зберігайте спокій. Щоденна інструкція з вирішення проблем. Київ : Наш формат, 2018. 472 с.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2020. 512 с.
3. Девід С. Емоційна спритність. Як почати радіти змінам і отримувати задоволення від роботи та життя. Вид-во «КСД», 2018. 288 с.
4. Девідсон Р., Гоулман Д. Нове «Я». Вплив медитації на свідомість, тіло й мозок. Київ : Наш формат, 2019. 264 с.
5. Зарицька В. В. Професійно–формувальні передумови розвитку емоційного інтелекту. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія* : збірник наукових праць. Харків, 2009. Вип. 32. С. 108–118.

6. Кузнецов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків: «Діса плюс», 2017. 189 с.
7. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції (монографія). Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
8. Носенко, Е. Л. Курс лекцій з дисципліни «Теорія емоційного інтелекту» із завданнями для самоконтролю. Дніпропетровськ: ПП Акцент, 2016. 114 с.

ЛЕКЦІЯ 17

Тема: АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Мета лекції: сформувати у здобувачів вищої освіти цілісне уявлення про сутність адаптивного навчання на основі штучного інтелекту, його теоретичні засади та педагогічні можливості в початковій школі; розвинути здатність аналізувати доцільність використання ШІ в освітньому процесі та проєктувати елементи адаптивного навчання відповідно до принципів Нової української школи.

План

1. Поняття, сутність та принципи адаптивного навчання.
2. Темп, зміст та стиль подачі матеріалу в умовах адаптивного навчання.
3. Урахування вікових особливостей молодших школярів.
4. Роль учителя в адаптивному навчанні молодших школярів на основі штучного інтелекту.
5. Потенційні ризики та обмеження використання штучного інтелекту в адаптивному навчанні.

Ключові слова: адаптивне навчання, штучний інтелект, цифрові освітні технології, персоналізація навчання, початкова школа, освітні платформи, Нова українська школа, педагогічні інновації.

1. ПОНЯТТЯ, СУТНІСТЬ, ПРИНЦИПИ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ

Адаптивне навчання є одним із провідних напрямів розвитку сучасної освіти, що зумовлений необхідністю врахування індивідуальних освітніх потреб, можливостей і темпів розвитку кожного здобувача освіти. В умовах цифровізації та активного впровадження інноваційних технологій воно набуває особливої актуальності, зокрема в початковій школі, де закладаються основи навчальної мотивації, пізнавальної активності та позитивного ставлення до освітнього процесу.

У широкому розумінні адаптивне навчання розглядають як таку організацію освітнього процесу, за якої зміст, методи, форми та темп навчання змінюються відповідно до індивідуальних особливостей учнів.

Йдеться не лише про різний рівень складності навчального матеріалу, а й про врахування стилів навчання, пізнавальних інтересів, емоційного стану, рівня сформованості навчальних умінь і навичок. У педагогічній теорії адаптивне навчання пов'язують із ідеями індивідуалізації, диференціації та особистісно орієнтованого підходу, проте воно виходить за їх межі завдяки системності та динамічності адаптації.

Сутність адаптивного навчання полягає у безперервному зворотному зв'язку між учнем і освітньою системою. На основі аналізу результатів навчальної діяльності, поведінкових проявів і навчальних досягнень відбувається коригування освітніх впливів. У традиційній педагогічній практиці таку функцію виконує вчитель, спираючись на власний професійний досвід і педагогічну інтуїцію. В умовах використання цифрових технологій і штучного інтелекту процес адаптації може здійснюватися автоматизовано, що підвищує його точність і оперативність.

Для початкової школи адаптивне навчання має особливе значення, оскільки молодші школярі істотно відрізняються між собою за рівнем готовності до навчання, темпом засвоєння матеріалу, рівнем довільності поведінки та емоційної стабільності. Адаптивний підхід дає змогу уникнути перевантаження або, навпаки, заниження навчальних вимог, підтримати позитивну навчальну мотивацію та створити ситуацію успіху для кожної дитини.

Реалізація адаптивного навчання ґрунтується на низці **принципів**, які визначають його педагогічну доцільність та ефективність. Одним із ключових є принцип індивідуалізації, що передбачає урахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей учнів. Він реалізується через варіативність навчальних завдань, диференціацію рівнів складності та вибір індивідуальної освітньої траєкторії.

Принцип гнучкості в адаптивному навчанні передбачає можливість постійного коригування освітнього процесу відповідно до індивідуальних особливостей, потреб і темпу засвоєння навчального матеріалу кожним учнем. Йдеться не лише про зміну швидкості подачі контенту, а й про варіативність методів, форм і засобів навчання. Гнучкість дозволяє адаптувати освітню траєкторію залежно від рівня підготовки, навчальних досягнень, мотивації та емоційного стану здобувачів освіти. Зміст і темп навчання не є фіксованими, а коригуються відповідно до поточних досягнень і труднощів. Це дає змогу своєчасно надавати підтримку або, навпаки, ускладнювати завдання для учнів із високим рівнем підготовки. Завдяки цьому навчальний процес стає менш стандартизованим і більш орієнтованим на реальні можливості учня, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань і зниженню навчального перевантаження.

Принцип зворотного зв'язку є ключовим механізмом регулювання адаптивного навчання. Він передбачає систематичне отримання інформації

про результати навчальної діяльності учнів і оперативне реагування на них. Зворотний зв'язок може реалізовуватися у формі автоматизованих підказок, коментарів, рекомендацій, а також через безпосередню взаємодію з педагогом. Його функція полягає не лише в оцінюванні, а й у підтримці, корекції помилок і спрямуванні подальшого навчального руху. Завдяки своєчасному зворотному зв'язку учень усвідомлює власний прогрес, підвищує навчальну мотивацію та формує навички саморефлексії. Регулярна діагностика навчальних досягнень дає можливість виявляти прогалини в знаннях і коригувати освітній процес. У початковій школі зворотний зв'язок має бути не лише інформативним, а й підтримувальним, спрямованим на розвиток віри дитини у власні сили.

Принцип активності в адаптивному навчанні ґрунтується на ідеї залучення учня до свідомої та цілеспрямованої навчальної діяльності, у межах якої він виступає не пасивним споживачем знань, а активним учасником освітнього процесу. Адаптивні системи створюють умови для самостійного вибору темпу навчання, рівня складності завдань і форм опрацювання матеріалу, що стимулює пізнавальну ініціативу та внутрішню мотивацію. Активність учня реалізується через виконання практико-орієнтованих і проблемних завдань, аналіз власних помилок, участь у проєктній діяльності та рефлексивних вправах. Адаптивне навчання заохочує учнів до прийняття рішень щодо власної освітньої траєкторії, що сприяє формуванню навичок саморегуляції та відповідальності за результати навчання.

Важливим аспектом принципу активності є взаємодія учня з навчальним середовищем, яке оперативно реагує на його дії та забезпечує зворотний зв'язок. Така взаємодія підтримує інтерес до навчання, сприяє глибшому осмисленню матеріалу та розвитку критичного мислення. У результаті активна позиція учня стає не епізодичною, а системною складовою адаптивного освітнього процесу.

Принцип педагогічної доцільності в адаптивному навчанні передбачає усвідомлений і науково обґрунтований добір адаптивних інструментів, методів і цифрових технологій відповідно до конкретних освітніх цілей, змісту навчального матеріалу та очікуваних результатів. Використання адаптації має підпорядковуватися логіці освітнього процесу, а не визначатися виключно технічними можливостями платформ або алгоритмів. У межах цього принципу педагог виступає як **модератор і стратег освітнього процесу**, який оцінює доцільність застосування адаптивних механізмів з урахуванням вікових особливостей учнів, рівня сформованості компетентностей, навчального контексту та умов освітнього середовища. Адаптивні рішення мають доповнювати традиційні педагогічні підходи, а не заміщувати живу педагогічну взаємодію.

Особливе значення принцип педагогічної доцільності має для запобігання надмірній цифровізації навчання. Він сприяє збереженню балансу між інноваційними технологіями та гуманістичними засадами освіти, забезпечує відповідність адаптивного навчання принципам інклюзивності, доступності та освітньої рівності. Таким чином, адаптація розглядається як інструмент підвищення якості навчання, а не як універсальне рішення для всіх освітніх ситуацій.

Отже, адаптивне навчання є цілісною педагогічною системою, спрямованою на забезпечення індивідуального розвитку кожного учня. Його сутність полягає у динамічному узгодженні освітніх впливів із потребами та можливостями здобувачів освіти, а реалізація ґрунтується на принципах індивідуалізації, гнучкості, зворотного зв'язку, активності та педагогічної доцільності. У початковій школі адаптивне навчання створює умови для гармонійного розвитку особистості дитини та підвищення якості освітнього процесу. Запровадження адаптивних освітніх технологій у початковій школі дозволяє будувати індивідуальні траєкторії навчання, які ґрунтуються на власному досвіді дитини, її уподобаннях і ціннісних орієнтирах, а також сприяють активізації її особистісного потенціалу [2, с.27].

2. ТЕМП, ЗМІСТ ТА СТИЛЬ ПОДАЧІ МАТЕРІАЛУ В УМОВАХ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ

Однією з ключових характеристик адаптивного навчання є варіативність темпу, змісту та стилю подачі освітнього матеріалу. Саме ці компоненти визначають доступність і результативність навчальної діяльності учнів початкової школи, враховуючи їхні вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості. Гнучке управління зазначеними параметрами дає змогу забезпечити оптимальні умови для засвоєння знань і формування ключових компетентностей.

Темп подачі матеріалу в адаптивному навчанні – це динамічна швидкість, з якою навчальна система або викладач подає інформацію, завдання та навчальні ресурси з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб і прогресу кожного учня. На відміну від традиційного навчання, де темп зазвичай є фіксованим, у адаптивному підході він **гнучко регулюється системою або педагогом на основі даних про засвоєння матеріалу, активність учня та його рівень компетентності.**

Основні характеристики та аспекти темпу подачі в адаптивному навчанні:

1. **Індивідуалізація темпу.** Кожен учень отримує матеріал у темпі, який відповідає його здібностям та рівню підготовки. Для учнів, які швидко засвоюють система може прискорювати подачу нових тем і завдань, тоді як

учням, які потребують більше часу для розуміння, темп сповільнюється, а матеріал подається у більш простих і зрозумілих формах.

2. **Реактивність і гнучкість.** Темп подачі змінюється в режимі реального часу залежно від реакцій учня: кількості помилок, часу виконання завдань, частоти запитань або перегляду додаткових пояснень. Це дозволяє підтримувати оптимальне психологічне та когнітивне навантаження.

3. **Диференціація та персоналізація контенту.** Адаптивні системи не лише змінюють швидкість подачі, але й вид і складність матеріалу, обираючи для учня найефективніший шлях засвоєння. Наприклад, якщо учень легко засвоює теорію, йому пропонуються складніші завдання або інтерактивні вправи для закріплення знань.

4. **Оптимізація навчальної ефективності.** Мета адаптивного темпу – забезпечити максимальне засвоєння матеріалу без перевантаження учня. Завдяки цьому учень може залишатися мотивованим, зберігати увагу і досягати стабільного прогресу.

5. **Використання даних для корекції темпу.** Адаптивні платформи постійно збирають дані про прогрес учня: час на виконання завдань, частоту помилок, активність у навчальних модулях. На основі цих даних система автоматично регулює темп подачі матеріалу, забезпечуючи персоналізовану траєкторію навчання.

6. **Психологічний комфорт і мотивація.** Темп подачі, що відповідає індивідуальним можливостям, знижує стрес і тривогу, підвищує впевненість учня та стимулює внутрішню мотивацію до навчання. Це особливо важливо для учнів з різним рівнем підготовки та стилями навчання.

7. **Збалансованість темпу і зворотного зв'язку.** У адаптивному навчанні важливо поєднувати швидкість подачі матеріалу зі своєчасним наданням зворотного зв'язку: учень отримує оцінку своїх дій, пояснення помилок і рекомендації для подальшого навчання, що також впливає на темп опрацювання нового матеріалу (див. табл. 18).

Таблиця 18

Основні характеристики та аспекти темпу подачі матеріалу в адаптивному навчанні

Рівень учня	Темп подачі матеріалу	Тип завдань	Особливості зворотного зв'язку	Мета та ефект
Низький	Повільний	Простий, базовий матеріал, приклади, пояснення, повторення	Частий, детальний, з покроковими рекомендаціями	Зменшення перевантаження, формування базових знань

Середній	Середній	Комбінація базових та складніших завдань, інтерактивні вправи	Регулярний, з поясненням помилок та підказками	Закріплення знань, розвиток навичок самостійного мислення
Високий	Прискорений	Складні, проблемно-орієнтовані завдання, кейси, проекти	Лише за потреби, з акцентом на самостійний аналіз	Стимулювання творчості, розвиток аналітичних і критичних навичок
Нестандартні потреби (учні з особливостями розвитку)	Адаптивний, індивідуальний	Модульні, поетапні, з мультимедійною підтримкою	Частий, враховує індивідуальні потреби та темп сприйняття	Підтримка інклюзії, забезпечення рівного доступу до навчання
Динамічна зміна в процесі навчання	Регулюється системою / педагогом	Автоматичний підбір завдань залежно від результатів	Миттєвий, контекстний	Оптимізація ефективності, підтримка мотивації та уваги

Зміст навчального матеріалу в адаптивному навчанні розглядається як динамічна, структурована та варіативна система знань, умінь і навчальних завдань, яка формується з урахуванням індивідуальних освітніх потреб, рівня підготовки, темпу засвоєння та пізнавальних можливостей здобувачів освіти. На відміну від традиційного підходу, де зміст є уніфікованим для всіх учнів, в адаптивному навчанні він постійно коригується відповідно до результатів навчальної діяльності.

Ключовою особливістю змісту є його **модульність і багаторівневість**. Навчальний матеріал структурується на окремі логічно завершені блоки, що можуть опрацьовуватися у різній послідовності та з різним ступенем складності. Це забезпечує можливість поступового переходу від базових понять до більш складних узагальнень і сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу. В адаптивному навчанні зміст орієнтований не лише на передачу інформації, а й на **формування компетентностей**. Тому він включає теоретичні пояснення, практичні завдання, проблемні ситуації, інтерактивні вправи та рефлексивні елементи. Така різноманітність форм подачі сприяє активному залученню учнів і враховує різні стилі навчання.

Важливою характеристикою змісту є його **персоналізований характер**. Адаптивні системи можуть змінювати обсяг матеріалу, рівень деталізації пояснень і складність завдань залежно від успішності учня. Учні, які швидше опановують матеріал, отримують розширені або поглиблені завдання, тоді як ті, хто стикається з труднощами, мають доступ до додаткових пояснень, прикладів і повторень.

Зміст навчального матеріалу в адаптивному навчанні також передбачає **постійний зворотний зв'язок і корекцію**. На основі аналізу результатів виконання завдань система або педагог уточнює навчальні цілі, коригує подальший добір матеріалу та визначає оптимальну освітню траєкторію для кожного учня. Такий підхід сприяє усвідомленому навчанню та підтримує стабільний прогрес.

Таким чином, зміст навчального матеріалу в адаптивному навчанні є гнучким, багатовимірним і орієнтованим на особистість учня. Він забезпечує баланс між стандартизованими освітніми вимогами та індивідуальними можливостями здобувачів освіти, що підвищує ефективність і результативність освітнього процесу.

Стиль подачі матеріалу в адаптивному навчанні визначається як сукупність мовних, методичних і технологічних особливостей представлення навчального контенту, що забезпечують його доступність, зрозумілість і відповідність індивідуальним освітнім потребам учнів. На відміну від традиційного навчання, де стиль подачі є переважно уніфікованим, в адаптивному підході він має змінний і персоналізований характер.

Однією з ключових характеристик стилю подачі є **варіативність**. Навчальний матеріал може подаватися у різних форматах: текстових поясненнях, схемах, візуалізаціях, аудіо- та відеоматеріалах, інтерактивних моделях. Така багатоканальність сприяє кращому сприйняттю інформації та враховує індивідуальні стилі навчання, зокрема візуальний, аудіальний і кінестетичний.

Важливою рисою стилю подачі є **поступовість і дозованість**. Матеріал подається невеликими логічно завершеними частинами з чітким структуруванням, що дозволяє уникнути когнітивного перевантаження. Кожен наступний елемент ґрунтується на вже засвоєному матеріалі, забезпечуючи логічну наступність і системність навчання. Стиль подачі в адаптивному навчанні відзначається **діалогічністю**. Учень постійно взаємодіє з навчальним середовищем через запитання, підказки, коментарі та рекомендації. Такий формат подачі матеріалу створює ефект співпраці між учнем і системою або педагогом, що підвищує рівень залученості та сприяє активному засвоєнню знань.

Суттєвою характеристикою є **індивідуалізація мовлення та рівня складності**. Пояснення можуть варіюватися за обсягом, термінологічною насиченістю та стилістикою залежно від підготовленості учня. Для одних

пропонується більш деталізований опис із прикладами, для інших — узагальнений виклад із акцентом на ключові поняття та зв'язки. Стиль подачі матеріалу також передбачає **орієнтацію на підтримку та мотивацію**. Формулювання інструкцій і коментарів спрямовані на заохочення, зменшення тривожності та формування позитивного ставлення до навчання. Підтримувальний характер подачі особливо важливий у ситуаціях помилок або труднощів, коли стиль комунікації впливає на впевненість учня у власних можливостях.

Умови використання цифрових технологій і штучного інтелекту розширюють можливості регулювання темпу, змісту та стилю подачі матеріалу. Адаптивні освітні платформи здатні аналізувати навчальні досягнення учнів і пропонувати індивідуалізовані завдання, автоматично змінюючи рівень складності та спосіб подання матеріалу. Проте ефективність такого підходу значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, який координує освітній процес і забезпечує педагогічну доцільність використання технологій.

Таким чином, темп, зміст та стиль подачі матеріалу є взаємопов'язаними компонентами адаптивного навчання. Їх гнучке поєднання в освітньому процесі початкової школи сприяє підвищенню якості навчання, **формуванню позитивної мотивації** та створенню умов для успішного розвитку кожного учня.

3. УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Адаптивне навчання в початковій школі ґрунтується на глибокому врахуванні вікових, психофізіологічних і пізнавальних особливостей молодших школярів, що визначає специфіку організації освітнього процесу, добору змісту навчального матеріалу, стилю його подачі та способів педагогічної взаємодії. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом формування базових навчальних умінь, довірливої поведінки, мотивації до навчання та позитивного ставлення до освітньої діяльності, тому адаптивний підхід набуває особливої педагогічної значущості.

Психофізіологічний розвиток молодших школярів має низку особливостей, які істотно впливають на організацію освітнього процесу. На цьому віковому етапі механізми довірливої уваги перебувають у стадії активного становлення, що зумовлює обмежену здатність дітей тривалий час зосереджуватися на одному виді діяльності. Підвищена втомлюваність, пов'язана з інтенсивним розвитком нервової системи, вимагає раціонального розподілу навчального навантаження та створення умов для збереження працездатності учнів упродовж навчального заняття. У межах адаптивного навчання ці особливості враховуються через спеціальну організацію подачі

навчального матеріалу. Інформація подається **поступово, невеликими за обсягом і логічно завершеними смисловими одиницями**, що полегшує її сприйняття та осмислення. Така структурованість дозволяє уникнути перевантаження та сприяє підтриманню стабільної пізнавальної активності.

Важливим компонентом адаптивного підходу є чергування різних видів навчальної діяльності, зокрема пізнавальної, ігрової та практичної. Зміна форм активності відповідає природним потребам молодших школярів у руховій та емоційній розрядці, сприяє відновленню уваги та підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу. Адаптивні освітні середовища дають змогу варіювати типи завдань залежно від стану учня, що забезпечує індивідуалізацію навчального процесу. Навчальні завдання для молодших школярів у адаптивному навчанні мають **чітко окреслену мету, зрозумілу інструкцію та обмежену тривалість виконання**. Завершеність кожного завдання створює для дитини ситуацію успіху, що є важливим чинником підтримки навчальної мотивації. Усвідомлення досягнутого результату сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, підвищує впевненість у власних можливостях і стимулює подальшу активність.

Отже, урахування психофізіологічних особливостей молодших школярів в адаптивному навчанні забезпечує оптимальні умови для збереження уваги, зниження втомлюваності та підтримки стійкого інтересу до освітньої діяльності. Такий підхід сприяє не лише ефективному засвоєнню знань, а й гармонійному розвитку особистості дитини на початковому етапі навчання. Темп навчальної діяльності в молодшому шкільному віці є індивідуально варіативним, тому адаптивне навчання передбачає можливість опрацювання матеріалу у власному ритмі. Учень може повертатися до складних елементів, повторювати пояснення або виконувати додаткові вправи без тиску з боку навчальної системи чи педагога. Такий підхід запобігає перевантаженню та сприяє формуванню стійких навчальних навичок.

Особливості пізнавальних процесів

Мислення молодших школярів має переважно наочно-образний характер із поступовим переходом до логічного узагальнення. У зв'язку з цим адаптивне навчання орієнтується на активне використання наочності, візуальних моделей, схем, ілюстрацій та прикладів, пов'язаних із життєвим досвідом дитини. Адаптивні освітні середовища дозволяють змінювати спосіб подачі матеріалу залежно від рівня розуміння, пропонуючи альтернативні пояснення або додаткові візуальні опори.

Пам'ять молодших школярів має переважно мимовільний характер, тому ефективне засвоєння навчального матеріалу забезпечується через багаторазове повторення в різних формах, використання ігрових елементів і

практичних завдань. Адаптивне навчання створює умови для природного закріплення знань через діяльність, а не механічне заучування.

Емоційно-мотиваційна сфера

Молодший шкільний вік відзначається підвищеною емоційною чутливістю та потребою у позитивному підкріпленні. Адаптивне навчання враховує ці особливості через підтримувальний стиль зворотного зв'язку, заохочення навіть незначних досягнень і формування ситуації успіху. Помилки подаються як природний компонент навчального процесу, що знижує тривожність і страх невдачі.

Мотивація до навчання в цьому віці часто має зовнішній характер, тому адаптивні освітні системи поступово сприяють переходу до внутрішньої мотивації. Це досягається через ігрові механізми, індивідуальні досягнення, можливість вибору завдань і відчуття контролю над власним навчальним поступом.

Діяльнісний характер навчання

Провідною діяльністю молодших школярів залишається навчально-ігрова, тому адаптивне навчання активно поєднує освітні завдання з елементами гри, дослідження та практичної діяльності. Завдання мають бути зрозумілими, практико-орієнтованими та пов'язаними з реальними життєвими ситуаціями, що сприяє розвитку пізнавального інтересу та активності.

Адаптивні технології дозволяють варіювати рівень складності завдань, підтримуючи оптимальний баланс між доступністю та пізнавальним викликом. Це створює умови для розвитку самостійності, відповідальності та поступового формування навчальної автономії.

4. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В АДАПТИВНОМУ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Упровадження технологій штучного інтелекту в адаптивне навчання молодших школярів істотно трансформує традиційну роль учителя, проте не зменшує її значущості. Навпаки, педагог стає ключовою фігурою, яка забезпечує педагогічну доцільність використання інтелектуальних систем, гуманістичну спрямованість освітнього процесу та психологічний комфорт дитини. У початковій школі, де навчання тісно пов'язане з емоційною підтримкою та формуванням базових навчальних умінь, роль учителя є визначальною.

У контексті адаптивного навчання молодших школярів на основі штучного інтелекту учитель виступає ключовим **проектувальником освітнього середовища**, яке поєднує педагогічні цілі, вікові особливості дітей та можливості цифрових технологій. Саме педагог визначає концепцію функціонування адаптивного середовища, його структуру, змістове

наповнення та логіку взаємодії між учнем, навчальним матеріалом і технологічними інструментами.

Проектування адаптивного освітнього середовища передбачає **свідомий добір навчальних ресурсів і цифрових платформ із урахуванням психолого-педагогічних характеристик молодших школярів**. Учитель оцінює відповідність інтерфейсу, мови подачі матеріалу, типів завдань і способів зворотного зв'язку віковим можливостям дітей, забезпечуючи доступність і зрозумілість навчального контенту. Особлива увага приділяється створенню безпечного та доброзичливого середовища, яке підтримує позитивний емоційний стан учня.

Важливим аспектом проектувальної діяльності педагога є визначення **рівнів адаптації навчального матеріалу**. Учитель встановлює критерії переходу між рівнями складності, передбачає механізми підтримки для учнів, які стикаються з труднощами, та можливості розширення навчального змісту для тих, хто демонструє високі результати. Таким чином, адаптивне середовище набуває не статичного, а динамічного характеру. Учитель також забезпечує інтеграцію адаптивного середовища з традиційними формами навчання, поєднуючи цифрові інструменти з живим спілкуванням, груповою роботою та ігровими методами. Це дозволяє зберегти цілісність освітнього процесу й уникнути ізольованого використання штучного інтелекту.

Проектувальна роль педагога включає постійний **аналіз ефективності адаптивного середовища** та його корекцію. На основі спостережень, результатів навчальної діяльності та зворотного зв'язку від учнів учитель удосконалює структуру середовища, змінює акценти в подачі матеріалу та коригує адаптивні алгоритми відповідно до педагогічної доцільності. Отже, учитель як проектувальник адаптивного освітнього середовища забезпечує **узгодженість між технологічними можливостями штучного інтелекту та гуманістичними засадами початкової освіти**, створюючи умови для індивідуального розвитку кожної дитини та підвищення якості освітнього процесу.

Упровадження технологій штучного інтелекту в адаптивне навчання початкової школи зумовлює зміну традиційної ролі педагога, який переходить від виключно транслятора знань до організатора, координатора та супровідника індивідуальних освітніх траєкторій учнів. В умовах молодшого шкільного віку, коли діти ще не володіють сформованими навичками саморегуляції та критичного осмислення результатів навчання, роль учителя як модератора й наставника набуває особливої значущості.

Педагог як модератор освітнього процесу забезпечує узгодженість між можливостями адаптивних систем на основі штучного інтелекту та реальними освітніми потребами молодших школярів. Учитель організовує навчальну взаємодію таким чином, щоб алгоритмічні рекомендації та автоматизовані завдання не визначали навчальний процес самостійно, а

слугували допоміжним інструментом у досягненні педагогічних цілей. Модераційна діяльність полягає в регулюванні темпу навчання, доборі оптимальних форм роботи та контролі відповідності адаптивних завдань віковим і психологічним можливостям дітей. Педагог приймає рішення щодо корекції навчального маршруту, якщо результати, запропоновані системою штучного інтелекту, не відповідають актуальному стану учня або не враховують його емоційний стан.

Як наставник, учитель сприяє поступовому розвитку самостійності учнів, допомагаючи їм усвідомлювати власний навчальний прогрес та формувати навички відповідального ставлення до навчання. У початковій школі адаптивні системи можуть пропонувати індивідуальні завдання, однак саме педагог пояснює їхню мету, допомагає дитині зрозуміти зв'язок між зусиллями та результатами й підтримує в разі труднощів.

Наставницька роль учителя полягає також у формуванні в учнів **здатності адекватно сприймати помилки як необхідний етап навчання**. Педагог навчає дітей аналізувати власні дії, використовувати зворотний зв'язок адаптивних систем для вдосконалення результатів і не втрачати мотивацію у разі невдач.

Учитель як інтерпретатор даних штучного інтелекту. Застосування систем штучного інтелекту в адаптивному навчанні супроводжується постійним накопиченням і аналізом значних масивів освітніх даних, які відображають індивідуальні особливості навчальної діяльності учнів. У початковій школі ці дані охоплюють результати виконання завдань, темп засвоєння матеріалу, типові помилки, рівень активності, частоту звернення по допомогу та інші показники. Проте самі по собі цифрові показники не можуть повноцінно відобразити цілісну картину розвитку дитини, тому провідна роль у їх осмисленні належить учителю як інтерпретатору даних штучного інтелекту.

Функція інтерпретації даних полягає не лише в ознайомленні з результатами автоматизованого аналізу, а насамперед у їх **педагогічному тлумаченні**. Учитель зіставляє інформацію, отриману від адаптивних систем, із власними спостереженнями за поведінкою, емоційним станом і пізнавальною активністю учнів. Такий підхід дозволяє уникнути формального трактування результатів навчання та запобігає прийняттю рішень, заснованих виключно на кількісних показниках. У початковій школі особливо важливо враховувати, що зниження навчальних результатів може бути зумовлене не лише прогалинами в знаннях, а й ситуативними чинниками — втому, тривожністю, нестачею мотивації або труднощами соціальної адаптації. Саме вчитель здатен інтерпретувати дані штучного

інтелекту крізь призму вікових і психологічних особливостей молодших школярів.

На основі осмислених даних педагог ухвалює рішення щодо доцільності корекції індивідуальних навчальних маршрутів. Хоча адаптивні системи можуть автоматично змінювати рівень складності завдань або темп подачі матеріалу, учитель визначає, чи відповідають ці зміни реальним потребам дитини. У разі необхідності педагог доповнює цифрові рекомендації власними методичними прийомами, змінює форми роботи або пропонує додаткову підтримку.

Таким чином, інтерпретація даних штучного інтелекту стає підґрунтям для педагогічно виважених рішень, спрямованих не лише на підвищення навчальних досягнень, а й на збереження позитивної навчальної мотивації та емоційного благополуччя учнів.

Роль учителя як інтерпретатора даних також полягає в **мінімізації потенційних ризиків використання штучного інтелекту в освіті**. Алгоритмічні системи можуть демонструвати обмежену чутливість до індивідуального контексту розвитку дитини або відтворювати приховані упередження, закладені в даних. Педагог, аналізуючи результати, критично оцінює їхню достовірність і педагогічну доцільність, запобігаючи автоматичному навішуванню ярликів або передчасним висновкам щодо здібностей учнів. Особливо важливим є уникнення ситуацій, коли учень сприймається виключно через призму аналітичних показників. Учитель забезпечує цілісний підхід до оцінювання, у якому цифрові дані є допоміжним інструментом, а не визначальним чинником педагогічних рішень.

Учитель як інтерпретатор даних виступає також **посередником між інформацією, отриманою від штучного інтелекту, та учнями й батьками**. Педагог адаптує аналітичні висновки до зрозумілої та педагогічно коректної форми, пояснює їх значення, акцентуючи увагу на досягненнях і перспективах розвитку, а не на недоліках. Такий підхід сприяє формуванню довіри до адаптивних технологій і підтримує позитивне ставлення до навчального процесу. Учитель допомагає батькам і дітям усвідомити, що дані штучного інтелекту слугують орієнтиром для підтримки й розвитку, а не інструментом контролю чи оцінювання особистості.

Особливої ваги в початковій школі набуває **емоційна складова навчання**. Жодна система штучного інтелекту не здатна повністю замінити живу педагогічну підтримку, емпатію та довіру, які формує вчитель. Педагог створює безпечне освітнє середовище, у якому помилки сприймаються як природний етап навчання, а не як невдачі. Учитель також відіграє ключову роль у запобіганні надмірному контролю та формалізації навчання з боку цифрових систем, забезпечуючи гуманістичний характер адаптивного навчання.

Збір і аналіз персональних освітніх даних дітей породжує низку **етичних питань**, пов'язаних із конфіденційністю, захистом інформації та прозорістю алгоритмів. Молодші школярі не усвідомлюють повною мірою наслідків цифрового моніторингу, тому відповідальність за безпечне використання даних покладається на дорослих – педагогів, адміністрацію закладів освіти та розробників програмних продуктів. Неврегульоване або непрозоре використання даних може підірвати довіру до освітнього процесу.

Використання штучного інтелекту в освіті потребує дотримання **етичних принципів**, зокрема захисту персональних даних, справедливості оцінювання та інклюзивності. Учитель відповідає за формування в учнів відповідального ставлення до цифрових технологій, пояснює принципи їх використання та розвиває цифрову культуру з урахуванням вікових можливостей дітей.

Педагог також контролює, щоб адаптивні алгоритми не призводили до стигматизації або закріплення низьких навчальних результатів, а навпаки – сприяли розвитку потенціалу кожної дитини.

5. ПОТЕНЦІЙНІ РИЗИКИ ТА ОБМЕЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В АДАПТИВНОМУ НАВЧАННІ

Інтеграція штучного інтелекту в адаптивне навчання початкової школи відкриває значні можливості для індивідуалізації освітнього процесу, проте водночас супроводжується низкою ризиків і обмежень, які потребують глибокого педагогічного осмислення. Молодший шкільний вік є чутливим етапом розвитку особистості, тому будь-які технологічні інновації мають застосовуватися з урахуванням психофізіологічних, соціальних та емоційних особливостей дітей.

Одним із суттєвих викликів є **нерівний доступ** до цифрових технологій і якісних адаптивних платформ. Учні з родин із різними соціально-економічними можливостями можуть перебувати в нерівних умовах щодо використання інструментів штучного інтелекту, що здатне посилювати вже наявні освітні розбіжності. За відсутності системної підтримки школи й держави адаптивне навчання ризикує стати привілеєм окремих груп, а не універсальним освітнім ресурсом. Штучний інтелект аналізує навчальні результати на основі заздалегідь визначених параметрів і цифрових показників, що не завжди відображають реальний рівень розвитку молодшого школяра. Алгоритми можуть не враховувати **вплив емоційного стану, ситуативної втоми, тривожності або соціальних факторів, які суттєво впливають на навчальну діяльність дітей цього віку**. Існує ризик спрощеного трактування навчальних труднощів як стабільних

індивідуальних особливостей, що може негативно позначитися на самооцінці учня.

Застосування адаптивних систем на основі штучного інтелекту може призвести до **зниження ролі живого педагогічного спілкування, якщо технології використовуються без належного методичного супроводу**. У молодшому шкільному віці навчання тісно пов'язане з емоційною взаємодією, підтримкою та прикладом дорослого. Надмірна автоматизація здатна зменшити кількість таких взаємодій, що негативно вплине на соціалізацію та формування комунікативних навичок.

Адаптивні системи часто пропонують підказки, підсилення та автоматичні рекомендації, які, за неконтрольованого використання, **можуть обмежувати розвиток самостійності молодших школярів**. Діти можуть звикати до постійної допомоги з боку цифрового середовища й втрачати мотивацію до самостійного пошуку розв'язань. У цьому контексті важливо забезпечити педагогічний баланс між підтримкою та формуванням навичок навчальної автономії.

Попри значний потенціал штучного інтелекту для індивідуалізації та оптимізації освітнього процесу, його впровадження в адаптивне навчання молодших школярів супроводжується низкою **педагогічних обмежень**. Ці обмеження зумовлені як особливостями вікового розвитку дітей, так і специфікою педагогічної діяльності в початковій школі, де навчання має чітко виражений гуманістичний, виховний і соціалізуючий характер.

Штучний інтелект функціонує на основі формалізованих алгоритмів, які оперують кількісними показниками навчальної діяльності. Водночас педагогічна практика в початковій школі потребує цілісного підходу до оцінювання дитини, що включає **емоційні реакції, рівень тривожності, особливості мотивації та соціальної взаємодії**. Алгоритмічні рішення не завжди адекватно відображають ці аспекти, тому їх безпосереднє використання без педагогічного осмислення може призвести до хибних висновків і невідряданих навчальних рішень.

Учитель змушений постійно співвідносити рекомендації систем штучного інтелекту з реальними спостереженнями за учнями, що вимагає додаткових часових і професійних ресурсів. Адаптивні системи на основі штучного інтелекту здатні частково автоматизувати подачу матеріалу, контроль знань і надання зворотного зв'язку. Проте у молодшому шкільному віці навчання нерозривно пов'язане з живим спілкуванням, емоційною підтримкою та особистісним прикладом учителя. Надмірна орієнтація на цифрові інструменти може обмежити можливості формування міжособистісних зв'язків, розвитку емпатії та комунікативних умінь. Таким чином, педагогічним обмеженням є необхідність постійного балансу між використанням технологій і збереженням провідної ролі безпосередньої педагогічної взаємодії.

Використання штучного інтелекту потребує перегляду усталених методичних підходів, що не завжди легко реалізувати в умовах початкової школи. Адаптивні платформи часто орієнтовані на індивідуальну роботу учнів, тоді як освітній процес у молодших класах передбачає поєднання індивідуальних, групових і колективних форм діяльності. Педагог стикається з **обмеженням у синхронізації цифрових індивідуальних маршрутів із загальнокласною роботою**, що може ускладнювати планування уроку та знижувати його цілісність.

Хоча адаптивні системи декларують розвиток індивідуальних освітніх траєкторій, у молодшому шкільному віці діти ще не володіють достатнім рівнем саморегуляції та відповідальності за власне навчання. Надмірна кількість автоматизованих підказок і коригувань може призвести до формування **залежності від цифрової підтримки**, що обмежує розвиток самостійності, вольових якостей і здатності долати навчальні труднощі.

Педагог змушений додатково регулювати використання таких інструментів, що ускладнює організацію навчального процесу.

Недостатня готовність педагогів до використання ШІ є суттєвим педагогічним обмеженням. Нерівномірний рівень підготовки вчителів до роботи з адаптивними системами на основі штучного інтелекту. Без належної цифрової та методичної компетентності використання ШІ може **набувати формального характеру**, не забезпечуючи очікуваних освітніх результатів. Учитель опиняється перед необхідністю одночасно опановувати нові технології, інтерпретувати аналітичні дані та зберігати якість педагогічної взаємодії.

Частина педагогів початкової школи не має достатнього досвіду роботи з адаптивними цифровими платформами, аналітичними панелями та інструментами автоматизованого оцінювання. Недостатня впевненість у використанні технологій зумовлює зосередження уваги на технічних аспектах замість педагогічних цілей навчання. У таких умовах штучний інтелект сприймається як складний і неконтрольований інструмент, що викликає професійну тривожність і знижує готовність до його системного впровадження.

Навіть за наявності базових цифрових умінь педагоги часто стикаються з труднощами інтеграції інструментів штучного інтелекту в традиційну структуру уроку. Адаптивні системи потребують переосмислення цілей, форм і методів навчання, тоді як чинні методичні рекомендації не завжди містять чіткі алгоритми їх педагогічно доцільного використання. У результаті вчитель може обмежуватися фрагментарним застосуванням цифрових ресурсів без усвідомлення їх дидактичного потенціалу.

Питання для самоконтролю:



1. У чому полягає сутність адаптивного навчання та які його основні принципи?
2. Чим адаптивне навчання відрізняється від диференційованого й індивідуалізованого навчання?
3. Яку роль відіграє штучний інтелект у реалізації адаптивного навчання?
4. Які можливості надають адаптивні освітні платформи для початкової школи?
5. У чому полягає роль учителя початкової школи в умовах використання ШІ?
6. Назвіть основні педагогічні переваги адаптивного навчання на основі ШІ.
7. Які ризики та обмеження пов'язані з використанням ШІ в початковій освіті?
8. Як адаптивне навчання узгоджується з принципами Нової української школи?

Література :

1. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика : монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, Т. Л. Опалюк, Т. Й. Франчук ; за заг. ред. ред. В. І. Бондаря. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.
2. Алексеева С. Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови до реалізації. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2024. № 17. С. 74-81. <https://doi.org/10.37041/2410-4434-2021-17-5> (дата звернення: 10.12.2025).
3. Гачак-Величко Л. А. Виклики та потенціал застосування штучного інтелекту с освітньому середовищі. Publishing House «Baltija Publishing». 2023. С. 49-63. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-5> (дата звернення: 24.12.2025).
4. Гурська О. А., Самборська О. В., Йордан Г. М. Використання цифрових технологій у педагогічному процесі для індивідуалізації навчання. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 14. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/525/408> (дата звернення: 07.12.2025).
5. Єльнікова Г., Рябов О. Деякі питання організації адаптивного навчання в навчальних закладах. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2020. № 10 (19). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-01).
6. Жога Р. Адаптивні технології в педагогічній діяльності суб'єктів управління освітнім процесом. *Адаптивне управління: теорія і практика*.

Серія «Педагогіка». 2024. № 18 (35). URL: <https://www.researchgate.net/publication/387075049> (дата звернення: 20.12.2025).

7. Лубкович Н. З., Дудун Ю. Ю. Особливості використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. Актуальні задачі сучасних технологій: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (6-7 грудня 2023 р). Тернопіль, 2023. С. 344-345. URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/43826/2/MNPK_2023_Lubkovych_N_ZFeatures_of_the_use (дата звернення: 10.12.2025).

8. Мельник А. В. Застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі: потенціал та виклики. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали III Всеукраїнської науковопрактичної конференції (7 квітня 2023 р.). Житомирський державний університет імені Івана Франка. 2023. С. 250-253. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37171/> (дата звернення: 16.11.2025).

9. Фроленкова Н., Купіна І. Адаптація дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 7 (12). С. 471-482. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7\(12\)-471-482](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-471-482).

ГЛОСАРІЙ

Авторитарне виховання – виховна концепція, що передбачає підпорядкування вихованця волі вихователя.

Авторитарність (від лат. *autoritas* вплив, влада) – соціально-психологічна характеристика особистості, що відображає її прагнення максимально підпорядкувати своєму впливу партнерів по взаємодії та спілкуванню, що виявляється у владності, схильності людини до використання недемократичних методів впливу на оточуючих у формі наказів, розпоряджень, вказівок, покарань тощо.

Авторитет учителя – особлива професійна позиція, що визначає вплив на учнів, дає право ухвалювати рішення, висловлювати оцінку, давати поради.

Авторська школа – освітній заклад (педагогічна система), в основі якої лежать нетрадиційні оригінальні ідеї, концепції, підходи, принципи, зміст, технології, що проектуються та ефективно реалізуються автором (вченим, директором школи, педагогічним колективом та іншими) у педагогічній практиці.

Альтернативна педагогічна технологія (у широкому сенсі) – технологія, яка відрізняється від традиційної системи (технології) навчання за цілями, змістом, формами, методами, позиціями учасників педагогічного процесу; будь-яке вдосконалення, модернізація традиційної системи навчання.

Бар'єр спілкування – психологічні труднощі, що виникають у процесі спілкування, слугують причиною конфліктів або перешкоджають взаєморозумінню і взаємодії.

Булінг – (англ. *bullying*) – це тривала, систематична агресивна поведінка, що має на меті заподіяти шкоду, викликати страх або принизити іншу особу, яка перебуває у позиції слабкості або не здатною себе захистити. Це явище завжди передбачає нерівність сил – фізичних, психологічних, соціальних чи вікових.

Виховання як педагогічне явище – постає як цілеспрямована та професійно організована діяльність педагога. Вона спрямована на забезпечення всебічного й максимально можливого розвитку особистості дитини, її поступове входження у простір сучасної культури та соціальних відносин. У процесі виховання дитина утверджується як суб'єкт власного життя, здатний до усвідомленого вибору та відповідальності за власні дії. Важливим результатом виховної діяльності є формування системи мотивів, ціннісних орієнтацій і життєвих установок, що визначають поведінку й самореалізацію особистості в суспільстві.

Виховна технологія – детально продумана модель (проект) спільної діяльності педагогів і вихованців, що містить систему науково обґрунтованих

методів, прийомів, засобів, форм виховання, що сприяють встановленню таких відносин між вихователями і вихованцями, за яких оптимально досягаються конкретні виховні цілі.

Віковий підхід у вихованні – врахування і використання закономірностей розвитку особистості (фізичних, психічних, соціальних), особливостей груп вихованців, зумовлених їхнім віковим складом.

Відставання в навчанні – невиконання учнем вимог навчальної програми, яке має місце на одному з проміжних етапів навчання протягом відрізка часу, відведеного для визначення успішності; перша, в більшості випадків оборотна стадія неуспішності.

Віртуальне навчання – процес комунікативної взаємодії суб'єктів і об'єктів навчання у віртуальному навчальному середовищі, специфіку змісту якого визначають конкретні суб'єкти й об'єкти тільки під час самої взаємодії.

Вплив педагогічний – вплив педагога на свідомість, волю, емоції підопічних, на організацію їхнього життя і діяльності в інтересах формування в них необхідних якостей і забезпечення успішного досягнення заданих цілей.

Гуманізм – принцип світогляду, в основі якого лежить визнання безмежності можливостей людини та її здатності до вдосконалення. Нині один з основних принципів педагогіки.

Гуманітарна освіта – пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, спрямований на формування особистісної зрілості учнів.

Дидактика (від грец. *didaktikos* – той, що отримує, що стосується навчання) – теорія освіти і навчання, галузь педагогіки.

Дидактика уроку – система правил підготовки, проведення та аналізу результатів уроку.

Дидактична система вчителя – сукупність документів і дидактичних матеріалів, за допомогою яких учитель здійснює навчання, розвиток і виховання дітей на уроках і позакласних заняттях. Включає в себе: стандарт освіти, освітню програму, календарні та тематичні плани, конспекти уроків, плани виховної роботи, посібники, наочні засоби тощо.

Дидактичні здібності – здібності навчати.

Дидактичні принципи – основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи освітнього процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей.

Дистанційне навчання – визначається як освітня технологія, що забезпечує доступ до здобуття освіти незалежно від місця проживання здобувача. Завдяки використанню сучасних інформаційно-комунікаційних засобів кожна людина отримує можливість опанувати освітні програми будь-якого коледжу чи університету без безпосередньої фізичної присутності в закладі освіти. Такий формат навчання розширює освітні можливості,

сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії, поєднанню навчання з професійною діяльністю та забезпечує рівний доступ до освітніх ресурсів.

Диференційоване навчання – навчання, в ході якого враховуються типологічні вікові та індивідуальні особливості учнів.

Діяльнісний підхід в освіті – спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію.

Емоційний інтелект – це здатність людини розпізнавати, розуміти, керувати власними емоціями та емоціями інших людей, а також використовувати ці знання для ефективного мислення і дій.

Завдання педагогічне – осмислення пед. ситуації, що склалася, і прийняття на цій основі рішень і плану необхідних дій.

Закономірності педагогічного процесу – об'єктивно існуючі, повторювані, стійкі, істотні зв'язки між явищами, окремими сторонами пед. процесу.

Засоби педагогічні – матеріальні об'єкти і предмети духовної культури, що призначаються для організації та здійснення пед. процесу і виконують функції розвитку учнів; предметна підтримка педагогічного процесу, а також різноманітна діяльність, у яку включаються вихованці: праця, гра, навчання, спілкування, пізнання.

Здібності – індивідуально-психологічні особливості людини, що не зводяться до вже наявних у неї знань, умінь і навичок, які проявляються і формуються в діяльності та є умовою її успішності.

Здоров'язбережувальні технології – це комплекс заходів з охорони та зміцнення здоров'я дітей в освітньому закладі. До них відносять педагогічні, психологічні, медичні програми та підходи, які забезпечують безпечний для педагогів і дітей освітній процес.

Зміст освіти і виховання – визначається як цілісна система наукових знань, практичних умінь і навичок, соціальних стосунків, а також досвіду творчої діяльності. Опанування цієї системи створює умови для гармонійного та всебічного розвитку вихованців, забезпечує зростання їхніх розумових і фізичних можливостей. У процесі засвоєння змісту освіти формується світогляд особистості, закладаються моральні норми, ціннісні орієнтації та соціально прийнятні моделі поведінки. Водночас освіта сприяє розвитку здатності до самостійного мислення, відповідального прийняття рішень і творчого підходу до розв'язання життєвих завдань. Важливою складовою є підготовка здобувачів освіти до активної участі в суспільному житті та майбутній професійній діяльності, що забезпечує їхню соціальну адаптацію й самореалізацію.

Інноваційне середовище в закладі освіти – певна морально-психологічна обстановка, підкріплена комплексом заходів наукового, методичного, організаційного, матеріального (засоби навчання), фінансового характеру, що забезпечують впровадження інновацій в освітній процес школи.

Інтегроване навчання – це освітній підхід, за якого зміст, методи й форми навчання різних навчальних предметів або освітніх галузей поєднуються в єдину цілісну систему з метою формування в учнів комплексного бачення явищ і процесів навколишнього світу.

Інтерактивна презентація – навчальна презентація, управління якою здійснюється індивідуально кожним учнем.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність способів, механізмів і засобів, що використовуються для збирання, оброблення, зберігання та передавання інформації.

Класно-урочна система навчання – організація освітнього процесу, за якої навчання проводять у класах із постійним складом учнів, за твердим розкладом, складеним на основі навчального плану. Основною формою навчання є урок.

Компетентність учителя професійна – володіння вчителем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості.

Кооперативне навчання – спільне навчання учнів у малих групах, в основі організації якого лежать принципи взаємозалежності всіх членів групи, загальної оцінки (заохочення) роботи всієї групи, персональної відповідальності кожного учня за успіх або неуспіх всієї групи, заохочення учня за поліпшення попередніх результатів навчання через заохочення всієї групи.

Корекційна педагогіка – група педагогічних наук, які вивчають теорію і практику освіти осіб з відхиленнями у фізичному, психічному або розумовому розвитку, а також дітей і підлітків, які виявляють девіації в поведінці.

Креативність – загальна здатність особистості до творчості, яка проявляється в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності.

Культура особистості – це рівень вихованості та освіченості людини, оволодіння обраною сферою знань або діяльності.

Культура особистості інформаційна – сукупність правил поведінки людини в інформаційному суспільстві, способи і норми спілкування з системами штучного інтелекту, користування глобальними і локальними інформаційно-обчислювальними мережами.

Мета виховання – теоретичне узагальнення і вираження потреб суспільства в певному типі особистості, ідеальних вимог до її сутності,

індивідуальності, властивостей і якостей, розумового, фізичного, морального, естетичного розвитку і ставлення до життя.

Мета освіти – освітній ідеал, що задається соціальним замовленням і реалізується через різні підходи.

Мета педагогічна – результат взаємодії педагога й учня, що формується у свідомості педагога у вигляді узагальнених уявлень, відповідно до яких потім відбираються і співвідносяться між собою всі інші компоненти пед. процесу.

Мета педагогічного дослідження – виявлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей у педагогічних явищах і розробка на їхній основі теорій і методик.

Метод (від грец. *methodos* – шлях дослідження або пізнання) – сукупність відносно однорідних прийомів, операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретного завдання.

Методологія педагогіки – система знань, що виходить із загальної методології науки і вивчення тенденцій суспільного розвитку, відправні положення педагогічної теорії. Педагогічна теорія охоплює сукупність базових положень, що визначають загальні засади наукового осмислення освітніх і виховних процесів. Вона розкриває принципи підходу до аналізу педагогічних явищ, закономірності їх розвитку та функціонування, а також окреслює науково обґрунтовані методи їх дослідження. Важливим складником педагогічної теорії є визначення шляхів практичного застосування здобутих знань у сфері виховання, навчання й освіти. Саме через поєднання теоретичних узагальнень і практичної реалізації забезпечується ефективність освітньої діяльності, удосконалення педагогічної практики та її відповідність сучасним суспільним потребам.

Моніторинг в освіті – розуміється як систематичне й безперервне спостереження за перебігом освітніх процесів. Його основною метою є отримання об'єктивної інформації про стан і динаміку розвитку освіти, а також визначення відповідності реальних результатів запланованим цілям або попередньо сформульованим припущенням. Моніторинг дає змогу своєчасно виявляти відхилення, проблеми та позитивні тенденції, аналізувати ефективність ухвалених рішень і коригувати освітню діяльність. Завдяки цьому він виступає важливим інструментом управління якістю освіти та підвищення результативності освітнього процесу.

Навчальне інформаційне середовище – сукупність засобів і умов, що забезпечують інформаційно-навчальну взаємодію між учнями, вчителями та інформаційно-комунікаційними засобами навчання, спрямовану на формування пізнавальної активності учня. Навчальне інформаційне середовище може бути віртуальним, якщо воно породжується під час

інтерактивної взаємодії вчителя та учнів (переважно опосередкованої через інформаційні технології).

Навчальний процес – цілеспрямована взаємодія вчителя та учнів, під час якої розв'язуються завдання освіти, розвитку і виховання учнів; організація навчання у взаємозв'язку всіх компонентів

Навчання – процес і результат набуття індивідуального досвіду.

Навчання програмоване – це дидактична система й освітня технологія, за якої процес засвоєння знань організовується за заздалегідь розробленою програмою, що передбачає чітку послідовність навчальних кроків, дозовану подачу навчального матеріалу та постійний контроль результатів навчання. Перехід до засвоєння наступної порції матеріалу залежить від якості засвоєння попередньої.

Навченість – індивідуальні показники швидкості та якості засвоєння людиною знань, умінь і навичок у процесі навчання.

Неуспішність – підсумкова (комплексна) невідповідність учнів з одного або декількох предметів, яка діагностується після завершення більш-менш тривалого закінченого відрізка часу (навчальний квартал, півріччя, навчальний рік).

Освіта – процес і результат засвоєння певної системи знань в інтересах людини, суспільства і держави, що супроводжуються констатацією досягнення громадянином (учнем) установлених державою освітніх рівнів (цензів).

Освіта безперервна – цілеспрямоване здобуття людиною знань, умінь і навичок упродовж усього життя в освітніх закладах і шляхом організованої самоосвіти.

Освітні програми – є нормативними документами, які окреслюють зміст освіти відповідного рівня та певної спрямованості. У них визначаються цілі навчання, очікувані результати, структура й обсяг освітніх компонентів, а також вимоги до організації освітнього процесу. Освітні програми охоплюють як загальноосвітні, так і професійні напрями підготовки, що, у свою чергу, поділяються на основні та додаткові. Вони забезпечують наступність і цілісність освітнього процесу, створюють умови для індивідуального розвитку здобувачів освіти та їхньої підготовки до подальшого навчання чи професійної діяльності.

Освітні ресурси – матеріали, представлені в мережі Інтернет, що мають дидактичну цінність.

Освітній процес – сукупність освітнього та самоосвітнього процесів, спрямованих на розв'язання завдань освіти, виховання та розвитку особистості відповідно до державного освітнього стандарту.

Особистісний підхід (у педагогіці) – індивідуальний підхід педагога до кожного вихованця, що допомагає йому в усвідомленні себе особистістю,

у виявленні можливостей, які стимулюють самовідновлення, самоствердження, самореалізацію.

Особистість – людина як представник суспільства, яка вільно і відповідально визначає свою позицію серед людей.

Педагогіка – наука, що вивчає об'єктивні закони розвитку конкретно-історичного процесу, сукупність теоретичних і прикладних наук, які вивчають виховання, освіту і навчання.

Педагогіка гуманістична – напрям у сучасній теорії та практиці виховання, що виник наприкінці 50-х – на початку 60-х років XX ст. у США як педагогічне втілення ідей гуманістичної психології. На Заході найяскравіші її представники – Р. Барт, Ч. Ратбоун, К. Роджерс, та ін. Основна тенденція цього педагогічного напрямку – надати освіті особистісно орієнтованого характеру, подолати авторитаризм у вихованні та навчанні, зробити процес освоєння учнями знань, умінь і навичок емоційно забарвленим.

Педагогіка співробітництва – напрям у педагогіці, у якому в середині 70-х років стали відроджуватися прогресивні гуманістичні ідеї. Основними положеннями є відносини співробітництва та взаємодії з вихованцями, навчання без примусу, ідеї важкої мети, опори, вільного вибору, випередження, великих блоків, самоаналізу і самооцінки, створення високого інтелектуального фону в класі, особистісного підходу.

Педагогічна взаємодія – розглядається як особистісний контакт між вихователем і вихованцем або групою вихованців. Такий контакт може виникати спонтанно чи бути свідомо організованим, мати індивідуальний або публічний характер, тривати довго або відбуватися короткочасно. Він реалізується як у вербальній, так і в невербальній формах спілкування. Важливою ознакою педагогічної взаємодії є її результативність, адже вона завжди спричиняє взаємні зміни в поведінці учасників, їхній діяльності, системі стосунків, установках і ставленні один до одного. Саме через таку взаємодію відбувається передача досвіду, норм і цінностей, а також формується освітній і виховний вплив педагога на особистість дитини.

Педагогічна інновація (нововведення) – розглядається як свідомо спланована й цілеспрямована зміна, що впроваджується в освітнє середовище. Вона передбачає введення нових або оновлених елементів, які мають стійкий характер і позитивно впливають на функціонування освітнього процесу. Такі нововведення спрямовані на вдосконалення окремих складників освітньої діяльності, підвищення її ефективності та якості. У ширшому розумінні педагогічні інновації сприяють розвитку й модернізації всієї освітньої системи, забезпечуючи її відповідність сучасним суспільним викликам і потребам.

Педагогічна майстерність – трактується як високий ступінь професійного володіння педагогічною діяльністю, що виявляється у здатності

педагога результативно організувати та спрямовувати освітній процес. Вона охоплює систему спеціальних знань, сформованих умінь і практичних навичок, а також сукупність професійно значущих особистісних якостей. Саме їх поєднання забезпечує ефективне керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів, створення умов для їхнього активного, усвідомленого й самостійного навчання. Педагогічна майстерність передбачає вміння добирати адекватні методи, форми й засоби роботи, налагоджувати конструктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу та здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив. Вона проявляється у гнучкості професійних дій, педагогічному такті, здатності до рефлексії та постійного самовдосконалення, що в сукупності забезпечує високу результативність освітньої діяльності.

Педагогічний аналіз – вивчення стану та тенденцій розвитку педагогічного процесу, об'єктивна оцінка його результатів з подальшим виробленням на цій основі рекомендацій щодо впорядкування керованої системи.

Педагогічний процес – цілісний освітній процес у єдності та взаємозв'язку виховання і навчання, що характеризується спільною діяльністю, співпрацею і співтворчістю його суб'єктів, що сприяє якнайповнішому розвитку і самореалізації особистості вихованця.

Презентація-візуалізація (супровідна презентація) – навчальна презентація, яка застосовується для наочного супроводу викладеного матеріалу, спрямована на підвищення його інформативності та передбачає візуальне акцентування і структурування, ілюстрування наочними прикладами, демонстрацію динаміки.

Проблемна ситуація – певний психічний стан, інтелектуальна складність суб'єкта, що виникає в процесі виконання завдання, для якого немає готового рішення і яке вимагає засвоєння нових знань і способів діяльності.

Проблемне навчання – вид навчання, який полягає у створенні педагогом проблемних ситуацій, усвідомленні, прийнятті та вирішенні цих ситуацій у процесі максимально можливої самостійної діяльності учнів під загальним керівництвом вчителя, який спрямовує їхню діяльність.

Проектне навчання – навчання, яке здійснюється за допомогою сукупності проблемних, пошукових, дослідницьких методів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в ході самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією результатів рішення, що мають пізнавальну, теоретичну або практичну значимість.

Рефлексія в педагогічному процесі – процес і результат фіксації учасниками педагогічного процесу стану свого розвитку, саморозвитку та визначення причин цього.

Розвиток особистості – закономірний процес її якісних змін, що відбуваються внаслідок соціалізації. Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови для становлення, дитина в ході взаємодії з соціальним і культурним середовищем поступово засвоює надбання людства. У цьому процесі формуються здібності, психічні функції та риси, які відображають історично вироблені людські якості. Саме через активну взаємодію з навколишнім світом особистість набуває індивідуального досвіду, соціальних ролей і ціннісних орієнтацій.

Самонавчання – визначається як процес опанування знань і вмінь, що здійснюється людиною з власної ініціативи. Воно ґрунтується на внутрішній мотивації, особистих прагненнях та самостійному доборі способів, джерел і засобів навчання. Така форма пізнавальної діяльності сприяє розвитку самостійності, відповідальності та здатності до саморегуляції.

Самоосвіта вчителя професійна – багатокомпонентна особистісно та професійно значуща самостійна пізнавальна діяльність учителя, що включає в себе загальноосвітню, предметну, психолого-педагогічну та методичну самоосвіту.

Самоосвіта – є цілеспрямованою, організованою та систематичною самодіяльною пізнавальною діяльністю. Вона спрямована на досягнення особистісно й/або соціально значущих освітніх цілей, зокрема задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних потреб, а також на підвищення рівня професійної компетентності та кваліфікації.

Система педагогічна – сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями.

Слайд – логічно автономна інформаційна структура, що містить різні об'єкти, які представлені на загальному екрані у вигляді єдиної композиції.

Спілкування педагогічне – професійне спілкування вчителя з учнями в цілісному педагогічному процесі, що розвивається у двох напрямках: організація стосунків з учнями та управління спілкуванням у дитячому колективі.

Спілкування перцептивне – адекватне сприйняття людини, уміння проникнути в її внутрішній світ, відчуття її психічний стан у кожен окремий момент, уміння зрозуміти мотиви її поведінки.

Стиль педагогічного спілкування – сукупність індивідуальних особливостей, способів і характеру здійснення педагогічної взаємодії.

Такт педагогічний – почуття міри в поведінці та діях учителя, що містить у собі високу гуманність, повагу до гідності учня, справедливість, витримку і самовладання у стосунках із дітьми, батьками, колегами по праці.

Творчість педагогічна – вироблення і втілення вчителем у постійно мінливих умовах освітнього процесу, у спілкуванні з дітьми оптимальних і нестандартних педагогічних рішень.

Технологія навчання і виховання (педагогічна технологія) – розглядається як цілісна система способів, прийомів і методичних кроків, упорядкована послідовність яких забезпечує ефективне розв'язання завдань навчання, виховання та розвитку особистості вихованця. У межах такого підходу педагогічна діяльність подається в процедурній формі, тобто як чітко вибудована система взаємопов'язаних дій педагога й здобувачів освіти. Вона передбачає науково обгрунтоване проектування та послідовне практичне впровадження компонентів педагогічного процесу. Саме процедурне втілення цих компонентів у вигляді продуманої системи дій створює умови для досягнення прогнозованого й гарантованого освітнього результату.

Технологія портфоліо – відрізняється від традиційних методів оцінювання тим, що забезпечує вчителя обгрунтованою інформацією про процес і результати навчальної діяльності учня, забезпечуючи при цьому можливість для здійснення власних оцінних суджень щодо результатів своєї діяльності.

Технологія проблемного навчання – це така система навчання, у якій вчитель на занятті пропонує проблемну ситуацію, а учні самостійно її розв'язують. Методика допомагає творчому оволодінню знаннями та розвитку розумових здібностей.

Технологія розвивального навчання – напрям у теорії навчання та практиці освіти, який змістом, методами та формами організації орієнтується на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей учнів шляхом використання їхніх потенційних можливостей і закономірностей цього розвитку. Основа – активно-діяльнісний підхід.

Технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ) – це різновид особистісно-орієнтованого навчання, спрямований на формування у дітей навичок розумової діяльності: планування, прогнозування, аналізу та структуризації інформації.

Управління в освіті – взаємодія суб'єктів управління системою освіти з метою забезпечення стабільного режиму її функціонування, переведення в новий якісний стан і виходу в позицію розвитку.

Філософія освіти – загальна теорія, що розглядає освіту з позицій аксіології, онтології, гносеології, антропології як особливу сферу соціокультурної гуманітарної практики, яка функціонує на принципах поєднання індивідуального і соціального в освіті, цілісності, універсальності та фундаментальності, професіоналізму та моральності, гуманізації та гуманітаризації, єдності національно-державних і загальноосвітніх починань в освіті.

Цілепокладання педагогічне – свідомий процес виявлення та постановки цілей і завдань педагогічної діяльності; потреба вчителя в плануванні своєї праці, готовність до зміни завдань залежно від педагогічної ситуації; здатність трансформувати суспільні цілі в цілі спільної діяльності з вихованцями.

Школа – соціальний інститут, суспільно-державна система, покликана задовольняти освітні запити суспільства, особистості та держави.

Якість освіти – певний рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку, якого досягають ті, хто навчається, на певному етапі відповідно до планованих цілей.

Off-line (асинхронний режим) – режим роботи, при якому процес прийому-передачі інформації та процес роботи з нею розведені в часі.

On-line (синхронний режим) – режим роботи, при якому робота з інформацією (перегляд, читання, а при необхідності – підготовка нового матеріалу) здійснюється в процесі сеансу зв'язку.

Електронне видання

**ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ**

Навчальний посібник

Підп. до розповсюдження 25.02.2026.

Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 13,08. Зам. №3552
Облік.-вид. арк. 10,28. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Видавництво Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Київська, 24
тел/факс (05444) 2-33-06.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року