

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
Факультет педагогічної освіти
Кафедра початкової освіти

Тетяна Мієр

Дидактичний довідник
майбутнього вчителя
початкових класів

Київ – 2024

УДК 373.3.02(072)(035)

Рекомендовано до друку
Вченою радою Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 6 від 19.09.2024 р.)

Рецензенти:

Біляковська Ольга Орестівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка;

Нежива Людмила Львівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Бондаренко Геннадій Леонідович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою початкової освіти Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Дика Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики мов та літератури Інституту післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Мієр Тетяна

М-38 Дидактичний довідник майбутнього вчителя початкових класів: електронне видання. Київ: ЦП «Компринт», 2024. 360 с.

ISBN 978-617-8456-72-6

У довіднику представлено 31 тему, зміст кожної з них набуває системного розкриття в підтемах, що являють собою інформаційні одиниці узагальненого відображення вітчизняних і зарубіжних наукових напрацювань з актуальних проблем організації процесу навчання в початковій школі та здійснення педагогічної діяльності майбутніми учителями початкових класів.

Тематична структурованість контенту видання та виокремлення блоків «Довідник» і «Записник» сприяє пришвидшеному пошуку інформації в процесі самоосвітньої діяльності, стимулює до системного нотування значущого змістового контенту самостійно опрацьованих джерел, націлює на фіксування власних рефлексивних міркувань, які переведено в ранг важливих, слугує добору аргументації в процесі підготовки до обговорення актуальної інформації під час проведення різних освітніх заходів.

Для майбутніх учителів початкових класів, викладачів закладів вищої педагогічної освіти, викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, педагогів-практиків.

УДК 373.3.02(072)(035)
ISBN 978-617-8456-72-6

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
ТЕМА «ДУМКИ ПРО УЧНЯ, ВЧИТЕЛЯ, ПРОЦЕС НАВЧАННЯ, ПЕДАГОГІЧНУ КУЛЬТУРУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ».....	12
Конфуцій (12). Сократ (12). Учення чань-будизму (12). Я. А. Коменський (12). Д. Локк (12). Ж.-Ж. Руссо (12). Й.-Г. Песталоцці (12). Ф. Дістервег (13). К. Ушинський (13). С. Русова (13). А. Ейнштейн (13). О. Сухомлинський (14). Н. Сінельнікова (14). Мій записник з теми «Думки про учня, вчителя, процес навчання, педагогічну культуру майбутнього вчителя» (14).	
ТЕМА «ЦІЛЕВИЗНАЧЕННЯ».....	17
Трактування поняття «цілевизначення» (17). Алгоритм здійснення цілевизначення (17). Складові цілевизначення (17). Трактування поняття «мета» (17). Трактування поняття «ціль» (18). Розмежування мети та цілі (19). Спільні особливості мети й цілей (19). Віддалена мета освіти (19). Система цілей (20). Типові способи постановки цілей здійснення процесу навчання (21). Засоби досягнення мети й реалізації завданих цілей (21). Мета організації навчально-дослідницької діяльності (21). Цілі учнів у навчальній, дослідницькій і навчально-дослідницькій діяльності (21). Мій записник з теми «Цілевизначення» (22).	
ТЕМА «ЗМІСТ ОСВІТИ».....	24
Трактування поняття «зміст освіти» (24). Вітчизняні та зарубіжні теорії змісту освіти (25). Методологічна основа визначення змісту сучасної шкільної освіти (25). Рівні теоретичної моделі конструювання змісту освіти (26). Критерії відбору змісту освіти (26). Принципи побудови змісту освіти (26). Структурні складові змісту освіти (27). Зміст особистісно орієнтованої освіти (28). Співвідношення між поняттями «зміст освіти» і «навчальний предмет» (28). Трактування поняття «курукулум» (30). Типи курикулумів (30). Класифікація курикулумів (31). Підходи до визначення рівнів курикулумів (32). Зміст навчально-дослідницької діяльності (34). Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності (34). Мій записник з теми «Зміст освіти» (36).	
ТЕМА «ДІЯЛЬНІСТЬ».....	38
Трактування поняття «діяльність» (38). Основні характеристики діяльності (38). Основні компоненти діяльності (38). Суб'єкт діяльності (38). Основоположні принципи психологічної теорії діяльності (39). Основні риси внутрішньої діяльності (38). Ієрархічна структурно-компонентна будова діяльності (39). Психологічна структура діяльності вчителя (40). Психофізіологічна основа діяльності (40). Міждіяльнісна інтеграція (40). Мій записник з теми «Діяльність» (41).	
ТЕМА «ДІЯ».....	43
Трактування поняття «дія» (43). Природа дії (43). Єдність зовнішнього та внутрішнього аспектів дії (43). Види дій (44). Фізіологічна основа дії самоконтролю (44). Процес засвоєння дітьми різних дій (44). Мій записник з теми «Дія» (46).	
ТЕМА «НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ».....	48
Трактування поняття «навчальна діяльність» (48). Характеристики навчальної діяльності (48). Компонентний склад навчальної діяльності (49). Структура навчальної діяльності (49). Умови побудови навчальної діяльності як пошуку нових пізнавальних орієнтирів (50). Відмінності між навчальною діяльністю та пізнавальною (51). Мій записник з теми «Навчальна діяльність» (51).	
ТЕМА «ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ».....	54
Трактування поняття «досліджувати» (54). Трактування поняття «дослідження» (54). Повсякденне пізнання (54). Повсякденне мислення (54). Буденне і наукове пізнання природи (54). Формування мислення вченого (55).	

Порівняння навчального дослідження з науковим (55). Наукова дослідницька діяльність (55). Тракткування поняття «дослідницька діяльність» (56). Характеристика дослідницької діяльності (57). Етапи виконання дослідницької діяльності (57). Дії в дослідницькій діяльності (58). Результат дослідницької діяльності (59). Особистісний розвиток як результат дослідницької діяльності (59). Тракткування поняття «дослідницька позиція» (59). Тракткування поняття «дослідницька поведінка» (59). Психологічна основа дослідницької поведінки (60). Тракткування поняття «дослідницька компетентність» (60). Тракткування поняття «дослідницькі уміння» (60). Класифікація дослідницьких умінь (61). Суб'єктивні умовами ефективного здійснення дослідницької діяльності (62). Тракткування поняття «дослідницькі здібності» (62). Тракткування поняття «дослідницькі якості» (63). Складові дослідницької компетентності вчителя (63). Дослідницькі вміння вчителя (64). Тракткування поняття «дослідницькі уміння» (64). Компонентний склад дослідницьких умінь учителя (64). Тракткування поняття «педагогічний результат» (64). Порівняння дослідницької діяльності з пошуковою (64). Тракткування поняття «дослідницький підхід» (65). Сутнісні характеристики дослідницького підходу (66). Дослідницький метод (66). Дослідницька стратегія навчання (67). Навчання як дослідження (67). Навчальне дослідження (67). Групи навчальних досліджень (68). Етапи навчального дослідження (68). Дослідницьке навчання (69). Дослідницький цикл навчання (69). Навчання через дію, дослідження дій (70). Урок-дослідження (71). Мій записник з теми «Дослідницька діяльність» (72).

ТЕМА «НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ»..... 75

Тракткування поняття «навчально-дослідницька діяльність» (75). Становлення смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність» (75). Фізіологічна основа навчально-дослідницької діяльності (76). Функції навчально-дослідницької діяльності (76). Кільцева структура навчально-дослідницької діяльності (76). Ієрархічно структурно-компонентна будова навчально-дослідницької діяльності (77). Характеристики навчально-дослідницької діяльності (77). Процесуальні ознаки навчально-дослідницької діяльності (78). Структура навчально-дослідницької діяльності (78). Педагогічна взаємодія як основа організації навчально-дослідницької діяльності (78). Взаємодія у навчально-дослідницькій діяльності (79). Міркування дітей на різних етапах виконання навчально-дослідницької діяльності (80). Порівняння дослідницької діяльності з навчально-дослідницькою (81). Педагогічний досвід (82). Мій записник з теми «Навчально-дослідницька діяльність» (83).

ТЕМА «ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ»..... 86

Тракткування поняття «педагогічна взаємодія» (86). Загальна закономірність й ознаки педагогічної взаємодії (86). Принципи педагогічної взаємодії (87). Складові педагогічної взаємодії (87). Види педагогічної взаємодії (87). Залежність характеру взаємодії від мети (87). Тракткування поняття «взаємодія» (88). Взаємодія як психологічна категорія (89). Основні значення взаємодії (89). Суб'єктний характер взаємодії (90). Підходи до класифікації форм взаємодії (90). Типи взаємодії (91). Характеристика взаємодії з позицій психології спілкування (91). Основні ознаки міжособистісної взаємодії як форми спілкування (91). Складові компоненти міжособистісної взаємодії (91). Комунікативна взаємодія (92). Види взаємодії вчителя з учнями (92). Ключові акценти взаємодія вчителя з учнями (93). Прийомами управління рефлексивною суб'єкт-суб'єктною взаємодією (93). Ефективність управління суб'єкт-суб'єктною взаємодією (93). Дії вчителя з налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії (94). Позиції учасників взаємодії (94). Формування суб'єктної позиції (95). Педагогічна підтримка учнів (95). Тактики педагогічної підтримки «Захист», «Допомога», «Сприяння»,

«Взаємодія» (95). Трактуювання поняття «вплив» (97). Фізіологічна основа впливу (97). Трактуювання поняття «педагогічний вплив» (97). Класифікація педагогічних впливів (104). Різні стратегії педагогічних впливів (98). Класифікація педагогічних дій у складі педагогічного впливу (99). Психологічні прийоми як основа здійснення педагогічного впливу (99). Конструктивні психологічні прийоми педагогічного впливу (100). Гальмівні психологічні прийоми педагогічного впливу (100). Мій записник з теми «Педагогічна взаємодія» (100).

ТЕМА «СПІЛКУВАННЯ»..... 103

Спілкування і психічний розвиток дитини (103). Трактуювання поняття «спілкування» (103). Спілкування і взаємодія (104). Етапи спілкування як взаємодії (104). Найважливіша характеристика спілкування (104). Основні функції спілкування (104). Рівні спілкування (105). Структура спілкування (105). Компоненти спілкування (106). Сторони спілкування (106). Компоненти структури спілкування (106). Класифікація видів спілкування (107). Види спілкування (108). Формально-рольове спілкування (108). Ділове спілкування (108). Ознаки ділового спілкування (109). Стилі педагогічного спілкування (109). Стратегія спілкування (109). Класифікація стратегій спілкування (109). Особливості стратегій спілкування «Фасад», «Сліпа зона», «Мертва зона», «Арена» (110). Сфера, способи і динаміка спілкування (110). Потреби у спілкуванні (111). Стилі спілкування (111). Спілкування та комунікація (112). Мій записник з теми «Спілкування» (112).

ТЕМА «ФОРМА НАВЧАННЯ»..... 114

Трактуювання поняття «форма навчання» (114). Класифікація форм організації навчання (114). Зіставлення понять «індивідуальна робота» та «індивідуальна форма навчання» (114). Зіставлення понять «індивідуальна робота» та «індивідуальна самотійна робота» (115). Ознаки групових форм організації навчальної діяльності (115). Трактуювання поняття «групова робота» (116). Ознаки малої групи (116). Форми групової взаємодії (117). Форми групової взаємодії на основі ролей (118). Моделі взаємодії на основі групової роботи (118). Етапи організації групової взаємодії (118). Рівні вияву узгодженості в груповій взаємодії (119). Результат організації групової роботи (120). Індивідуальне самооцінювання та колективне оцінювання роботи в групах (120). Переваги виконання завдання в груповій роботі (120). Успішність організації взаємодії учнів у груповій роботі (121). Мій записник з теми «Форма навчання» (121).

ТЕМА «САМОСТІЙНА РОБОТА»..... 124

Трактуювання поняття «самотійна робота» (124). Самостійна робота як засіб організації самотійної діяльності учнів (124). Ознаки самотійної роботи (125). Класифікація видів самотійної роботи (126). Етапи самотійної роботи, яка спрямована на засвоєння знань (127). Способи організації самотійної роботи (128). Особливості організації навчальної самотійної роботи (129). Чинники підвищення розуміння учнем навчальної інформації в процесі виконання самотійної роботи (130). Відтворення як умова розуміння інформації на новому рівні (130). Рівні діяльності учнів під час виконання самотійної роботи (130). Успішне виконання самотійної роботи (130). Умови переходу самотійної навчальної діяльності в навчально-дослідницьку (131). Самостійна робота, яка спрямована на відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів діяльності (132). Мій записник з теми «Самостійна робота» (132).

ТЕМА «ДІАЛОГІЧНА Й ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ В ПАРНИХ ТА ГРУПОВИХ ФОРМАХ РОБОТИ».....	135
Трактування поняття «діалог» (135). Діалог як один із способів спілкування (135). Значення діалогу (136). Зв'язок між зовнішнім і внутрішнім діалогами (136). Фази миследіяльності під час діалогу (136). Міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер діалогу (136). Трактування поняття «діалогічна взаємодія» (137). Психологічна природа діалогічної взаємодії (137). Фази мовленнєвого акту під час діалогічної взаємодії (137). Способи реагування на повідомлення (138). Партнерська діалогічна взаємодія (139). Інтерсуб'єктивність, інтерсуб'єктність та інтерактивність у взаємодії (139). Показники партнерської діалогічної й інтерактивної взаємодії (140). Психологічна природа вияву учнями пізнавальної активності в діалогічній та інтерактивній взаємодії (140). Підходи до об'єднання учнів з метою діалогічної й інтерактивної взаємодії (142). Організація діалогічної й інтерактивної взаємодії з урахуванням статусної ієрархії (142). Емоційна складова організації діалогічної й інтерактивної взаємодії (144). Організація навчальної взаємодії відповідно до етапів навчального процесу (144). Модель взаємодії «Навчання в команді» (146). Моделі взаємодії «Ажурна пилка», «Вчимося разом», модель взаємодії в «динамічних парах», модель наростаючої взаємодії, «Ланцюг», «Коло», «Колесо», «Багатоканальна взаємодія» (147). Взаємодія в запитальній діяльності (148). Чинники ефективного здійснення дітьми діалогічної й інтерактивної взаємодії (148). Переваги діалогічної й інтерактивної взаємодії учня з однокласниками (149). Мій записник з теми «Діалогічна взаємодія» (149).	
ТЕМА «ЗАСОБИ НАВЧАННЯ».....	152
Трактування поняття «засоби навчання» (152). Класифікація засобів навчання (153). Засоби як основа для вибудовування взаємодії в навчальній діяльності (154). Співпадання, ієрархізація, розрізнення семантичних полів понять «завдання», «задача», «вправа», «питання» (154). Мій записник з теми «Засоби навчання» (155).	
ТЕМА «ВПРАВА».....	159
Трактування поняття «вправа» (159). Мета виконання вправ (159). Класифікація вправ (159). Умовність класифікації вправ (162). Особливості впровадження вправ (162). Віднесення вправи до розряду творчих (163). Групи творчих вправ (164). Вимоги до побудови системи творчих вправ (164). Мій записник з теми «Вправа» (164).	
ТЕМА «ЗАДАЧА».....	167
Трактування поняття «задача» (167). Постановка навчальної задачі (168). Групи навчальних задач (168). Компонентний склад задачі (168). Класифікація задач (168). Види задач (169). Навчальна розвивальна задача (169). Пізнавальна задача (169). Творча пізнавальна задача (170). Евристична задача (170). Проблемна задача (170). Структура проблемної задачі (170). Учбова задача (171). Довизначена задача (171). Розв'язування задач арифметичними способами (171). Алгоритм розв'язування простих задач (172). Алгоритм розв'язування складених задач (182). Мій записник з теми «Задача» (173).	
ТЕМА «ДИДАКТИЧНА ГРА».....	175
Трактування поняття «гра» (175). Ключові ідеї психологічної теорії гри (175). Складові гри (175). Трактування поняття «дидактична гра» (175). Розмежування понять «дидактична гра» та «ігрова діяльність» (176). Використання дидактичних ігор у навчальному процесі (176). Особливості дидактичних ігор (177). Структурні складові дидактичної гри (177). Основні та допоміжні структурні складові дидактичних ігор (177). Педагогічна мета запровадження дидактичних ігор (178). Класифікація дидактичних ігор (178). Етапи проведення дидактичної гри (179).	

Модель побудови навчального процесу на основі гри (179). Ролі вчителя під час проведення дидактичних ігор (180). Рольові навчальні ігри (180). Імітаційно-моделюючі ігри (181). Мій записник з теми «Дидактична гра» (182).

ТЕМА «ДОСЛІД»..... 185

Трактування понять «дослід» та «експеримент» (185). Порівняння дослідів й спостереження (185). Функції дослідів у процесі навчання (185). Класифікація дослідів (185). Структурні компоненти дослідів (186). Осмислення власне предметних цілей дослідів (186). Планування дослідів (187). Безпосереднє виконання дослідів (187). Осмислення результатів дослідів (188). Закріплення результатів проведення дослідів (188). Умови ефективного використання дослідів в процесі навчання (188). Мій записник з теми «Дослід» (190).

ТЕМА «ЗАВДАННЯ»..... 193

Трактування поняття «завдання» (193). Структура завдання (193). Трактування поняття «навчальне завдання» (193). Підходи до класифікації навчальних завдань (193). Типи навчальних завдань (194). Трактування поняття «навчально-дослідницьке завдання» (194). Класифікації навчально-дослідницьких завдань (194). Функції навчально-дослідницького завдання (195). Алгоритм виконання учнями навчально-дослідницького завдання (195). Трактування поняття «дослідницьке завдання» (196). Основні функції дослідницьких завдань (196). Основні ознаки дослідницьких завдань (196). Найважливіші характеристики дослідницьких завдань (196). Види дослідницьких завдань (197). Етапи виконання дослідницького завдання (197). Підходи до класифікації дослідницьких завдань з морфології української мови (197). Приклади дослідницьких завдань з морфології української мови (198). Трактування поняття «пізнавальне завдання» (200). Особливості пізнавальних завдань (201). Етапи виконання пізнавального завдання (201). Різновиди пізнавальних завдань (201). Дидактичний супровід евристичних завдань (202). Трактування поняття «проблемне завдання» (202). Відмінність між проблемним завданням та евристичним (202). Фізіологічні передумови пізнавального завдання випереджаючого характеру (202). Трактування поняття «пізнавальне завдання випереджаючого характеру» (202). Варіанти проведення пізнавальних завдань випереджаючого характеру (203). Трактування поняття «відкрите навчальне завдання» (204). Трактування поняття «творче навчальне завдання» (204). Структура творчого навчального завдання (204). Функції творчого навчального завдання (204). Рівні творчих навчальних завдань (204). Трактування поняття «навчально-творче завдання» (204). Ознаки навчально-творчого завдання (204). Трактування поняття «система завдань» (205). Критерії ефективного використання системи навчальних завдань (205). Мій записник з теми «Завдання» (205).

ТЕМА «ЕКСКУРСІЯ»..... 208

Трактування поняття «екскурсія» (208). Етапи становлення екскурсійної справи (208). Розвиток змісту екскурсій (209). Ознаки навчальної екскурсії (209). Класифікація навчальних екскурсій (210). Екскурсійний об'єкт (211). Завдання екскурсії (211). Етапи проведення екскурсії (211). Підготовка до екскурсії (211). Алгоритми підготовки уроку-екскурсії (213). Проведення екскурсії та формулювання висновків (214). Вимоги до проведення екскурсії (214). Мій записник з теми «Екскурсія» (215).

ТЕМА «НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ»..... 217

Трактування поняття «проект» (217). Ознаки поняття «проект» (217). Трактування поняття «навчальний проект» (218). Ознаки навчального проекту (218). Класифікація навчальних проєктів (218). Етапи організації навчального

проєкту (219). Алгоритм дій учнів під час виконання навчального проєкту (219). Мій записник з теми «Навчальний проєкт» (220).

ТЕМА «ПРАКТИЧНА РОБОТА»..... 222

Трактування поняття «практична робота» (222). Порівняння практичної роботи з лабораторною та графічною (222). Способи виконання дій під час практичної роботи (223). Етапи організації практичної роботи (223). Класифікація практичних робіт (224). Особливості проведення практичних робіт (224). Умови ефективного проведення практичної роботи (225). Мій записник з теми «Практична робота» (225).

ТЕМА «ПРОБЛЕМНА СИТУАЦІЯ»..... 228

Трактування поняття «проблема» (228). Різновиди проблем (228). Трактування поняття «навчальна проблема» (228). Зіставлення понять «проблема» та «проблемна ситуація» (229). Трактування поняття «проблема ситуація» (229). Психологічна природа проблемної ситуації (230). Психологічна структура проблемної ситуації (230). Концепт проблемної ситуації (230). Класифікація проблемних ситуацій (231). Підходи до впорядкування проблемних ситуацій (231). Проблемна ситуація як об'єктивне й суб'єктивне явище (231). Мій записник з теми «Проблемна ситуація» (232).

ТЕМА «СПОСТЕРЕЖЕННЯ»..... 235

Трактування поняття «спостереження» (235). Компоненти спостереження (235). Цілі спостереження (235). План проведення спостереження (236). Безпосереднє цілеспрямоване сприймання предметів і явищ природи (236). Формулювання висновків (237). Класифікація спостережень (237). Проведення спостереження на основі проблемної ситуації (238). Організація спостереження в групах (238). Психологічні основи використання спостереження в якості засобу організації процесу навчання (239). Умови ефективно організації спостереження (239). Особливості формування спостережливості та її вплив на процес здійснення спостереження (239). Компоненти спостережливості (240). Розвиток спостережливості (240). Показники розвитку спостережливості (240). Рівні розвитку спостережливості (240). Мій записник з теми «Спостереження» (240).

ТЕМА «ПРОЦЕС НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПОЛІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ»..... 242

Різновекторність розгляду процесу навчання (242). Поля діяльності вчителя й учнів (243).

ПОЛЕ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ (243). Трактування поняття «організація» (243). Сміслові лінії трактування поняття «організація» стосовно процесу навчання (243). Організація як процес, що здійснюється з певною метою (244). Характеристики здійснення організації як процесу, що реалізується з певною метою (244). Етапи здійснення організації як процесу, що реалізується з освітньою метою (244). Умови здійснення організації як процесу, що реалізується з освітньою метою (245). Організація як функція управління (246). Трактування поняття «управління» (246). Природа управління (246). Управлінський цикл (246). Організація як функція управління в контексті синергетичного підходу (247). Об'єкти управління (247). Типи управління діяльністю учнів на уроці (247). Технологічний ланцюг управління діяльністю учнів (247). Стилі управління (247). Управлінські дії (249). Стилі управління «Сократ, «керівник групової дискусії», «майстер», «менеджер», «генерал», «тренер» (249). Організація як функція керування (249). Трактування поняття «керувати» (249). Види керування (250). Підходи до здійснення керівництва діяльністю учнів (250). Види навчальної допомоги учням (251). Типи керування, організовані на основі різних типів орієнтувальної основи діяльності (251). Особливості здійснення викладання як складового поля діяльності вчителя (251).

Продуктивність як характеристика викладання (252). Умови ефективного викладання (252). Вплив мотивів на якість викладання (252). Викладання на основі врахування психофізіологічних особливостей учнів (253). Управління діяльністю учнів як складова поля діяльності вчителя (254). Керування діяльністю учнів (254). Рух інформації під час викладання, управління й керування діяльністю учнів (255).

ПОЛЕ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ (256). Трагування поняття «учбова діяльність» (256). Трагування поняття «учіння» (256) Фази учіння (257). Види учіння (257). Структура учіння (258). Основні показники сформованого учіння (258). Природа учіння (258). Результати учіння (259). Готовність до учіння (260). Умови позитивного ставлення до учіння (260). Способи здійснення учіння (261). Пізнавальна самостійність під час здійснення учіння «я навчаю себе» (261). Самостійна робота з підручником та додатковою літературою як вияв учіння «я навчаю себе» (266). Пізнавальна самостійність та взаємодія учня з іншими під час здійснення учіння «мене навчають інші» (269). Пізнавальна самостійність та взаємодія учня з іншими під час здійснення учіння «я навчаю інших» (272). Пізнавальна самостійність та взаємодія учня з іншими під час здійснення учіння у взаємонавчанні (276). Мій записник з теми «Процес навчання в контексті полів діяльності вчителя й учнів» (283).

ТЕМА «ОСОБИСТІСНІ ПСИХІЧНІ УТВОРЕННЯ»..... 386

ЗНАННЯ (286). Трагування поняття «знання» (286). Тлумачення знання як єдності (286). Наукове і навчальне знання (287). Класифікація знання в значенні результат (287). Види знань (289). Критерії оцінки якості знань (289). Цінність організації індивідуальних знань (290).

ДОСВІД (290). Трагування поняття «досвід» (290). Основна функція досвіду (290). Види індивідуального досвіду (290). Складові досвіду (291). Етапи набуття досвіду (291). Досвід як результат внутрішньої активності особистості (291).

СПОСОБИ ДІЯЛЬНОСТІ (292). Трагування поняття «способи діяльності» (292). Класифікація способів діяльності (292). Складові способів діяльності (292). Групи дій (292). Способи розумових дій (292). Приклади способів виконання розумових дій (293). Способи виконання практичних дій (295). Способи виконання розумових операцій (297).

УМІННЯ (298). Трагування поняття «уміння» (298). Складові уміння (298). Взаємозв'язок між поняттями «знання», «уміння» й «навички» (298).

Навчально-організаційні вміння і навички (299). Трагування поняття «організованість» (299). Складові організаційних умінь (299). Трагування поняття «навчально-організаційні уміння» (300). Складові навчально-організаційних умінь (300). Показники сформованості навчально-організаційних умінь (301). Уміння планувати майбутню діяльність (301). Загальнонавчальні комунікативні уміння і навички (302). Структурні компоненти спілкування у складі вміння (302). Трагування поняття «міркування» (303). Уміння міркувати (303). Побудова міркування (303). Особливості причинно-наслідкового зв'язку (304). Загальнопізнавальні вміння (305). Показники сформованості загальнопізнавальних умінь (305). Дидактичні умови формування загальнонавчальних умінь і навичок (306). Уміння працювати з підручником (307). Складові уміння працювати з підручником (307). Уміння і навички самоконтролю і самооцінки (307). Трагування поняття «самоконтроль» (308). Класифікація видів самоконтролю (308). Стадії становлення самоконтролю (308). Самооцінка (309). Класифікація видів самооцінки (309). Формування самооцінки (310). Мій записник з теми «Особистісні психічні утворення» (311).

ТЕМА «МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ»	313
Напрями розгляду мотиваційної сфери особистості (313). Трактування поняття «потреби» (313). Потреба як основний рушій діяльності (313). Трактування поняття «мотив» (313). Функції мотивів (314). Навчальна діяльність як полівмотивована діяльність (314). Складові пізнавальних мотивів (314). Складові мотиваційної сфери учнів (315). Мотивація змістом (315). Мотивація процесом виконання діяльності (315). Поєднання інтересу до процесу діяльності з інтересом до змісту (315). Види інтересу до діяльності (316). Трактування поняття «пізнавальний інтерес» (316). Пізнавальний інтерес як феномен загального інтересу (316). Показники наявності пізнавального інтересу в учінні (317). Складові характеристики пізнавального інтересу (317). Складові характеристики сформованості в учнів пізнавальних інтересів (317). Мій записник з теми «Мотиваційна сфера особистості» (318).	
ТЕМА «ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ»	321
Трактування поняття «активність» (321). Трактування поняття «пізнавальна активність» (321). Види пізнавальної активності (322). Рівні пізнавальної активності (322). Мій записник з теми «Пізнавальна активність» (322).	
ТЕМА «ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ»	325
Трактування поняття «самостійність» (325). Самостійність як складна інтегративна якість особистості (325). Фізіологічна основа самостійності (326). Психофізіологічна основа самостійності (326). Вияв дитиною самостійності (326). Розгляд самостійності в контексті розвитку (328). Свобода і контроль у складі самостійності (328). Підходи до визначення компонентів (складових) самостійності (328). Найвищий рівень самостійності (329). Негативні чинники впливу на процес становлення самостійності дитини (329). Трактування поняття «розумова самостійність» (329). Трактування поняття «пізнавальна самостійність» (330). Внутрішні суперечності як рушійна сила розвитку пізнавальної самостійності (330). Виникнення потреби як передумова пізнавальної самостійності (331). Основні лінії процесу розвитку пізнавальної самостійності (331). Компонентний склад пізнавальної самостійності (331). Мета формування пізнавальної самостійності (331). Основні ознаки пізнавальної самостійності (331). Мій записник з теми «Пізнавальна самостійність» (332).	
ТЕМА «ТВОРЧІСТЬ»	334
Трактування поняття «творчість» (334). Тривекторність розгляду творчості (334). Дії у складі діяльності, яка характеризується як творча (334). Аналіз творчості (335). Мій записник з теми «Творчість» (335).	
ТЕМА «РЕФЛЕКСІЯ»	338
Трактування поняття «рефлексія» (338). Основні сфери існування рефлексивних процесів (338). Рефлексивна ситуація (338). Якісні характеристики рефлексії (339). Процесуальна і змістовна характеристики рефлексії (339). Види рефлексії (339). Види навчальної рефлексії (339). Види поточної рефлексії (340). Вияв рефлексії в навчальній діяльності (340). Етапність у формуванні рефлексії (340). Рефлексивні уміння (341). Структурі компоненти рефлексивного вміння (341). Рівні рефлексії (342). Основні ознаки рефлексивного розвитку (341). Мій записник з теми «Рефлексія» (341).	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	346

ВСТУП

Нові вимоги до особистості вчителя зумовлені здійсненням фахової діяльності в умовах функціонування навчальних закладів як установ з прогностичною відповіддю на виклики часу, акцентуванням уваги на якості надання освітніх послуг, впровадженням інноваційних форм і засобів передачі підростаючому поколінню суспільного досвіду й моніторингу процесів його набуття. За нових умов докорінно трансформуються особистісні параметри майбутнього вчителя початкової школи, який перестає бути головним і єдиним джерелом знань в процесі навчання та значно підвищуються вимоги до його особистісних рис і компетентностей.

Головним концептом, який наскрізно пронизує зміст довідника, є розгляд тем, які, складаючи основу фахової обізнаності, сприяють осучасненню знань, орієнтують майбутнього вчителя початкових класів на оперативність у діях, яка базується на знаннях способів застосування дидактичного інструментарію в різних умовах організації процесу навчання, підводять його до вияву гнучкості, обумовленої необхідністю знайти потрібні в даний момент знання про спосіб педагогічної діяльності, адаптувати їх для конкретного випадку, створити новий спосіб дій чи комбінувати низку відомих способів дій у новий спосіб фахової діяльності.

Слід враховувати той факт, що для продуктивного й ефективного здійснення педагогічної діяльності значущим є не обсяг знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не їхня міцність і глибина (бо надзвичайне заглиблення заважає виникненню нового погляду), а організованість індивідуальних знань та міра їхньої надійності в ролі основи для прийняття ефективних рішень. А відтак, вироблення власного продуктивного стилю здійснення педагогічної діяльності потребує не лише постійного осучаснення знань і способів педагогічної діяльності, а й оптимального структурування дидактичного інструментарію, яким щоденно послуговуватиметься майбутній учитель початкових класів, моделюючи й організовуючи освітній процес.

У посібнику реалізовано 2 види структурування інформації: тематичне (зовнішнє і внутрішнє) та блочне. Тематичним зовнішнім упорядкуванням передбачено виокремлення тем, які одночасно розглядаються як такі, що зазнають осучаснення та актуалізуються педагогічною спільнотою, оскільки входять у царину їхніх професійних інтересів і запитів, визначають рівень фахових можливостей, набувають практичного вияву в педагогічному досвіді. Тематичне внутрішнє упорядкування орієнтовано на організацію інформації в підтемах всередині кожної з тем, що, у свою чергу, сприяє швидкому знаходженню необхідної інформації. Блочне упорядкування представлено організацією інформації в двох блоках «Довідник» та «Записник». Наявність блоку «Записник» орієнтує майбутнього вчителя початкових класів на самоосвітню діяльність, структурування самостійно опрацьованої інформації та на нотування власних рефлексивних міркувань з актуальних питань освітньої теорії та практики.

ТЕМА «ДУМКИ ПРО УЧНЯ, ВЧИТЕЛЯ, ПРОЦЕС НАВЧАННЯ, ПЕДАГОГІЧНУ КУЛЬТУРУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ»

❖ Наставник, веде, але не тягне за собою, спонукає, але не змушує, указує шлях, але дозволяє учневі йти самому. Оскільки він веде, а не тягне, то перебуває у згоді з учнем. Оскільки він спонукає, а не змушує, навчання дається учневі легко. Оскільки він лише відкриває шлях, то надає вихованцю можливість міркувати (Конфуцій).

❖ Учитель повинен допомогти учневі в народженні істини. Знання закладене в душі людини, але воно може бути приховане від неї, тому потрібно допомогти їй ці знання усвідомити (народити). Постановка різноманітних запитань слугуватиме виявленню суперечностей, а їх усвідомлення призводитиме до виникнення нових запитань, які, у свою чергу, наблизатимуть до розуміння істини (Сократ).

❖ Наставник, маючи авторитет у своїх вихованців, повинен давати їм можливість самим шукати власний шлях у пізнанні істини, розкривати і реалізовувати свої здібності та нахили, оскільки покірне слідування авторитетам істотно сповільнює розвиток особистості. Наставник не повинен указувати своїм вихованцям істинний шлях, а допомагати їм знайти його й реалізувати себе (Учення чань-буддизму).

❖ Учителю потрібно вчити так, щоб вихованці, наскільки це можливо, набували знання не з книг, а з неба і землі, з дубів і буків, тобто знали й вивчали самі речі, а не тільки чужі спостереження і свідчення про речі. І це означатиме, що ми знову ідемо шляхами давніх мудреців, черпаючи знання не з якого-небудь іншого джерела, а з самого первообразу речей і відкриваємо їх самі для себе (Я. А. Коменський).

❖ Діяльність учителя слід спрямувати на вивчення досвіду, інтересів і допитливості дітей, формування в них самостійного мислення, оскільки головними є не знання самі по собі, а вміння на їхній основі мислити. Педагогу необхідно поєднувати навчання з життям, демонструвати прикладну спрямованість знань й особистісну значущість їх для дитини (Д. Локк).

❖ Учителю слід організовувати навчання з урахуванням дослідницького стимулу, зводити процес навчання до пошуку учнями нових знань. Основним джерелом знань про світ має стати досвід дитини, якого вона набуватиме в різноманітних життєвих ситуаціях. Завдання педагога створювати такі ситуації, залучати учнів до самостійного здобуття знань, формувати уважність до явищ природи, розвивати спроможність ставити запитання й самостійно знаходити відповідь на них (Ж.-Ж. Руссо).

❖ Діяльність учителя має спрямовуватися на організацію навчання учнів як дослідження. Такий підхід забезпечуватиме особистісний розвиток школярів, сприятиме розвитку логічного мислення, відпрацюванню вмінь узагальнювати й формулювати на цій основі власні поняття й висновки (Й.-Г. Песталоцці).

❖ Поганий вчитель подає істину, хороший – вчить її знаходити. Навчай якомога менше. Всяка метода погана, якщо привчає учнів до простого сприйняття або пасивності та стає доброю, якщо збуджує в них самодіяльність. Учень повинен сприймати істину не як готовий результат, а повинен відкрити її. Діяльність учителя має забезпечувати пізнавальне зростання учня від спостереження, розмірковування, відтворення до сократівської бесіди, евристичного пошуку й здійснюватися в такій послідовності організації самостійної діяльності учня: збудження самостійності учня постановкою запитання; стимулювання в учня прагнення отримати відповідь на самостійно поставлене запитання; сприяння здійсненню учнем дослідження об'єкта (явища, процесу тощо); стимулювання учня до пошуку істини шляхом власних роздумів і досліджень; пропонування учневі скористатися індуктивним підходом до формулювання висновків. Слід примушувати учня працювати головою. Спонукає його переосмислювати матеріал, щоб відчував у цьому внутрішню потребу! Подібно до того, як ніхто не може за нього, тобто з користю для нього їсти, пити, перетравлювати їжу, ніхто інший не може за нього думати, за нього вчитися (Ф. Дістервег).

❖ Лише в активному учінні думка стає власністю учня, а внаслідок виконання ним певної послідовності операцій (спостереження і переробка цих спостережень, формування уявлень, суджень і понять, пов'язування цих понять у нові судження й нові поняття) формується розум. Учителю, який організовує діяльність учнів, слід поєднувати різноманітні за своєю сутністю прийоми, проте серед них надавати перевагу тим, за допомогою яких можна створювати умови для самостійного вирішення учнями різноманітних проблем та сприяти відкриттю ними нових знань (К. Ушинський).

❖ Дитина власним досвідом пізнає багато речей, але мало знає про них. На допомогу має прийти спостереження, аналіз, що призведе до ідеї, до поняття. Спочатку потрібно направляти дитячі спостереження, а потім давати дітям більше ініціативи. Діяльність учителя слід спрямувати на формування в учня вмінь самостійно здобувати знання на основі утворення нових розумових звичок. Учитель має використовувати такі методи, які перш за все викликають у дитини активність (С. Русова).

❖ Якщо учень не переживає радості пошуку і знахідок, не відчуває живого процесу становлення ідей, то йому рідко вдається досягти ясного розуміння всіх обставин, які б дозволили обрати саме цей, а не який-небудь інший шлях (А. Ейнштейн).

❖ Завдання вчителя полягає в тому, щоб учням стала гранично ясною суть зрозумілого й незрозумілого, щоб саме запитання не давало спокою, а можливість відповісти на нього поставала як можливість захоплюючої, цікавої діяльності. Спостереження за мислительною діяльністю учнів показують, що коли абстрактні поняття, висновки, умовиводи сформувалися в їхній

свідомості в процесі дослідження, аналізу навколишньої дійсності, то в них виробляється дуже цінна якість розумової праці – здатність досліджувати, пізнавати, вивчати факти і явища не тільки безпосереднім спостереженням, а й опосередковано та творчо використовувати набуте (О. Сухомлинський).

❖ Важливо, щоб мету, яку треба досягти, ставив не тільки педагог, а й самі учні. Якщо розумова праця є бажаною для учня, він прагне досягти поставленої мети не для того, щоб отримати високу оцінку, а головним чином для того, щоб пережити радість відкриття істини (О. Сухомлинський).

❖ Учень має не заучувати й запам'ятовувати нові знання, а вивести їх шляхом самостійного аналізу фактів, явищ, розв'язання широкого кола пізнавальних задач, а, оволодівши знаннями, оперувати ними під час оволодіння новими знаннями та уміннями (О. Сухомлинський).

❖ Педагогічна культура майбутнього вчителя початкової школи постає різновидом загальної культури, що виявляється в професійній компетентності, високих людських якостях, творчому вияві у педагогічній діяльності та повсякденному житті, вмінні весь час оволодівати новими знаннями задля постійного професійного зростання (Н. Сінельнікова).

❖ Формування педагогічної культури майбутнього вчителя є складним динамічним процесом становлення культурної складової особистості. Цей процес неможливий без постійної роботи майбутнього педагога над собою (Н. Сінельнікова).

Мій записник з теми «Думки про учня, вчителя, процес навчання, педагогічну культуру майбутнього вчителя»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ЦІЛЕВИЗНАЧЕННЯ»

Трактування поняття «цілевизначення»

Цілевизначення – це

❖ специфічно людська здатність ставити перед собою свідомі цілі й реалізувати їх;

❖ трансформація загальної педагогічної мети в конкретні завдання, які можливо реалізувати на даному етапі педагогічного процесу в наявних конкретних умовах (Н. Мойсеюк);

❖ процес формування мети, розгортання її у часі та в даному інформаційному просторі на основі врахування особливостей виконавців діяльності, у ході якої передбачається досягнення поставлених цілей (В. Шарко).

Алгоритм здійснення цілепокладання (за В. Шарко)

Цілевизначення як логіко-конструктивна операція, здійснюється в такому алгоритмі:

❖ аналіз обставин, облік відповідних нормативних документів (стандартів освіти, програми з предметів);

❖ визначення на цій основі потреб та інтересів, що підлягають задоволенню;

❖ з'ясування наявних ресурсів і можливостей для задоволення потреб та інтересів учасників діяльності;

❖ вибір потреб чи інтересів, задоволення яких за обсягом витрат ресурсів дасть найбільший ефект; формулювання мети.

Складові цілевизначення

Складовими цілепокладання є *мета* і *ціль*, які, будучи системотвірними і вихідними у виборі засобів досягнення запланованого, дещо різняться за своїм змістом.

Трактування поняття «мета»

Мета – це

❖ те, до чого хтось прагне, чого хоче досягти; цілі перев. у множині (Словник синонімів української мови);

❖ те, до чого хтось прагне, чого *хоче* досягти (Великий тлумачний словник сучасної української мови);

❖ передбачення головного очікуваного результату будь-якого виду діяльності (В. Бондар).

Мета полягає у передбаченні у свідомості індивіда результату, на здобуття якого спрямована його діяльність, діяльність групи або ж усього суспільства. Мета у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності. Мета організує, спонукає, виступає мотивом для діяльності, а значить, є активною стороною людської свідомості. Мета тісно пов'язана із засобами її досягнення. Цей зв'язок відображається в тенденції оптимальності, яка вимагає, щоб мета була, по-перше, науково обґрунтована, по-друге, практично досяжна, а засоби руху до мети – оптимальними. Мета має виняткове значення для

спрямування, організації діяльності, постановки конкретних завдань (Психологія. Словник під ред. А. Петровського, М. Ярошевського).

Мета, маючи соціоісторичну природу та будучи об'єктивно-логічним утворенням, сприймається як логічна модель, що фіксує бажане шляхом передбачення головного очікуваного результату на різних рівнях ієрархічного підпорядкування: від загальної суспільної мети до мети конкретного уроку. Суть мети розкривається змістом словосполучення «хотіти досягти». Основоположність та фундаментальність мети умовно підкреслюється наявною можливістю мовленнєвого використання цього слова лише в однині (Т. Мієр).

Мета набуває самостійної спонукальної сили тоді, коли

- ❖ чітко сформульовано мету діяльності (*Що прагну дізнатися? Чого навчитися?*);
- ❖ з'ясовано значення діяльності (*Для чого це потрібно робити?*);
- ❖ виділено способи досягнення мети й оформлено їх як цілі (*Як це буду робити?*);
- ❖ визначено можливі труднощі досягнення мети;
- ❖ проконтрольовано успішність просування до мети.

Усвідомленню учнем способу досягнення мети сприяє відокремлення дій «Що робити?» від дій «Як робити?» та певний рівень розвитку його психіки, зокрема рівень розвитку мислення визначає здатність виділяти й оволодівати загальними способами діяльності та способами дій.

Трактування поняття «ціль»

Ціль – це

- ❖ те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти (Великий тлумачний словник сучасної української мови);
- ❖ це те, що вказує на напрям руху до результату, наперед передбаченого метою (В. Бондар).

Ціль – ідеальний внутрішньо спонукальний мотив діяльності, що визначає спосіб і характер дій людини й підпорядковує її волю. Ціль реалізується за допомогою засобів, які являють собою сукупність об'єктивних матеріальних факторів і способів діяльності, що ведуть до досягнення мети. Засіб служить реалізації цілі тому, що він є втіленою єдністю об'єктивного і суб'єктивного. З одного боку, засіб має спільну природу з об'єктами, на які спрямована дія, а, з іншого боку, обирається (здебільшого створюється) суб'єктом відповідно до цілі й протистоїть об'єктам як щось відмінне від них.

На різновекторність досягнення головного очікуваного результату, який передбачено метою, вказує лексична особливість слова «ціль», а саме: можливість використання слова як в однині, так і в множині. Суть цілей розкриває зміст словосполучення «намагатися досягти».

Цілі організації навчальної діяльності слід розглядати як стосовно вчителя (це конкретне вираження фахових потреб, поява яких спричинена сформульованою метою), так і стосовно учнів (це усвідомлений і

прийнятій спонукальний мотив до діяльності). На рівні педагогічного втілення цілі визначаються, з одного боку, з урахуванням освітніх, виховних і розвивальних можливостей навчального матеріалу, а, з іншого боку, з огляду на рівні навченості й наукованості учнів. Цілі обумовлюють спосіб організації вчителем діяльності учнів, регулюють вибір засобів (завдання, вправи, дидактичної гри тощо) (Т. Мієр).

Розмежування мети та цілі

Поставлена мета завжди частково не досягнута, а результат містить те, що не передбачалося в первинному задумі. Задана зовні мета навчальної діяльності і мета її суб'єкта не тотожні. Загальна мета є об'єктивно-логічною, особисто-психологічною. Загальну мету навчальної діяльності завдають суспільство, учитель, вона зазначена у навчальному плані, програмі, методичних розробках, а постановка конкретних цілей неможлива без активної участі учня. Цілі суб'єкта діяльності є конкретним вираженням його потреб, мають складну структуру та ієрархію. Учень може вчитися, щоб оволодіти знаннями і способами дій, заслужити похвалу вчителя, досягнути високого статусу в групі, наблизитися до досягнення соціально значущих цілей (М. Савчин).

Спільні особливості мети й цілей

Мета і цілі мають спільні особливості. Кожна з них може бути:

- ❖ проміжною і кінцевою;
- ❖ ближньою і віддаленою;
- ❖ окремою і загальною.

Віддалена мета освіти

Віддалену мету освіти відображено в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). Мету і пріоритетні напрями розвитку освіти представлено в Національній доктрині розвитку освіти. У Концепції загальної середньої освіти конкретизовано мету на рівні діяльності школи.

Віддалена мета освіти полягає у забезпеченні постійного розвитку учня, його духовного становлення, гармонізації відносин із собою та іншими, із соціальним оточенням. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови для розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання, учіння і самоучіння всіх і кожного.

Розвиток всієї цілісної сукупності якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів розумових дій), самокерованого механізму особистості, сфери естетики і моральності та сфери дійово-практичної. Міра цього розвитку – це головний результат освіти, критерій якості роботи педагога, керівника, педагогічної системи в цілому.

Віддалена мета освіти в узагальненому вигляді відображається в держаних документах. Подальша конкретизація мети фіксується в програмах навчальних предметів, підручниках, навчальних посібниках для учителів, дидактичних матеріалах для учнів та в конспектах уроків, адже мета уроку – це заздалегідь запрограмований учителем результат, що має бути досягнутий учителем і учнями наприкінці уроку.

Система цілей

Система цілей будується на основі ієрархічного підпорядкування, зміни рівня узагальнення і конкретності, включає суспільні цілі, педагогічні цілі навчання на певному його етапі, цілі вивчення окремих предметів, цілі вивчення курсів, які складають предмет, цілі розділів, цілі окремих тем.

Вимоги суспільства до освіти, тобто *загальні цілі*, втілюються в зміст навчальних предметів, який визначається як «педагогічна модель соціального замовлення». У зв'язку з цим певна логічно завершена частина змісту передбачає реалізацію *конкретних власне педагогічних цілей*. Особливість визначення цілей полягає в «перекладі» змісту предмета на «мову» конкретних власне педагогічних цілей з урахуванням конкретної педагогічної ситуації (можливостей учнів в оволодінні змістом, наявних засобів навчання тощо) та обов'язковим співвідношенням із цілями інших рівнів в їх ієрархічній системі (Т. Байбара).

Навчальні цілі підпорядковані загальним цілям конкретної ланки освіти та шкільної освіти в цілому, які, в свою чергу, зумовлені функціями в державній системі неперервної освіти (О. Савченко).

Суспільні цілі задаються у формі узагальненого суспільного ідеалу всебічно розвиненої особистості, активного, творчого суб'єкта суспільного і трудового життя. Вони *відносно стійкі в певний період історичного розвитку суспільства* і тому визначають загальну стратегію навчання, виховання і розвитку. Суспільні (вихідні) цілі інституційного характеру конкретизуються відповідно до етапу і форми освіти, зокрема шкільної. Вони динамічніші за попередні, уточнюються і коригуються щодо умов навчального закладу та суспільної ситуації. Вихідні цілі конкретизуються у змісті освіти на кожному етапі й перетворюються в *конструктивні цілі*, в яких відображається специфіка та можливості змісту навчального предмета. Практична реалізація конструктивних цілей відбувається через *оперативні цілі*. Оперативні цілі є наймінливішими, оскільки визначаються з урахуванням ситуації реального процесу навчання. Цілі вищого рівня узагальнення в ієрархічній системі є стратегічними для цілей з нижчим рівнем узагальнення, а наступні виступають тактичними для попередніх.

Цілі навчання на рівні педагогічного втілення визначаються, з одного боку, освітніми, виховними і розвивальними можливостями навчального матеріалу, а, з іншого боку, досягнутим рівнем знань, умінь й особистісних якостей учнів.

Найближчі цілі фігурують на кожному уроці й відображають конкретні результати, яких мають досягти учні; *проміжні цілі* стосуються засвоєння навчального розділу або теми; *віддалені* – стосуються формування здібностей до засвоєння наукових надбань, досягнень людської духовності й культури, ціннісних орієнтацій, соціального досвіду. *Найзагальніші цілі* полягають у формуванні широких пізнавальних потреб і мотивів, повноцінної навчальної діяльності (уміння вчитися), розвитку наукового мислення; *перспективні* – розвитку здібностей у певній сфері (літературі,

лінгвістиці, математиці тощо), самоконтролю, волі, акуратності, мислення тощо (О. Савченко).

Результати навчальної діяльності завжди ієрархізовані. Віддалених цілей неможливо досягнути, проігнорувавши найближчі, які є засобом досягнення віддалених. Тому в навчальній діяльності слід бачити ближні й віддалені цілі. Ціль має бути поставлена таким чином, щоб її досягнення можна було продіагностувати.

Типові способи постановки цілей здійснення процесу навчання

До типових способів постановки цілей процесу навчання віднесено формулювання, котрі містять вказівку на

- ❖ зміст предмета (вивчити явище та ін.);
- ❖ діяльність учителя (ознайомити учнів із..., продемонструвати прийоми...);
- ❖ внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного й інших видів розвитку учнів (формувати вміння..., розвивати мислення...);
- ❖ діяльність учнів (дослідження явища дифузії, розв'язування задач).

Засоби досягнення мети й реалізації завданих цілей

Засобами досягнення мети й реалізації завданих цілей є навчальні завдання, навчальні проєкти, вправи, задачі, екскурсії, дидактичні ігри, спостереження, досліди, проблемні ситуації тощо. Варто акцентувати увагу на тому, що деякі школярі вбачають мету своєї діяльності в отриманні правильного результату під час виконання завдання, розв'язування задачі тощо, а не в засвоєнні способів діяльності.

Мета організації навчально-дослідницької діяльності (за Т. Мієр)

Мета організації навчально-дослідницької діяльності полягає у здійсненні школярами процесу відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності в урочний та позаурочний час. Ця загальна мета організації навчально-дослідницької діяльності набуває конкретизації в меті уроку, на якому вчитель планує здійснення цього виду діяльності учнем чи учнями. Як приклад наведемо такі формулювання конкретної мети організації навчально-дослідницької діяльності учнів на уроці: сприяти самостійному формулюванню дітьми висновку про... (далі зазначається конкретне знання або певний спосіб діяльності). Як приклад, сприяти самостійному формулюванню дітьми висновку про різноманіття тваринного світу на основі аналізу даних отриманих під час проведення екскурсії (виконання навчального проєкту); сприяти самостійному формулюванню дітьми висновку про спосіб вимірювання довжини предметів за результатами виконання практичної роботи; сприяти самостійному формулюванню дітьми висновку про спосіб розрізнення часових форм дієслова за результатами виконання вправи (системи вправ) тощо.

Цілі учнів у навчальній, дослідницькій і навчально-дослідницькій діяльності (за Т. Мієр)

Цілі учнів можуть набувати формулювань з використанням лексеми «я хочу себе навчити ...». Приміром, я хочу себе навчити способу вимірювання

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

довжини відрізків у міліметрах; я хочу себе навчити способу розв'язування числових нерівностей; я хочу себе навчити визначати основну думку твору; я хочу себе навчити способу виготовлення сніжинки технікою витинанки тощо.

Мій записник з теми «Цілевизначення»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ЗМІСТ ОСВІТИ»

Трактування поняття «зміст освіти»

Зміст освіти – це

❖ історична категорія, своєрідна модель реалізації вимог суспільства до підготовки підростаючого покоління до життя. У змісті освіти враховуються актуальні й перспективні потреби суспільства, а також освітні запити окремих особистостей;

❖ педагогічно адаптована система знань, умінь, навичок, способів навчальної діяльності (зокрема, творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу (О. Савченко);

❖ система знань, умінь та навичок (Педагогічний словник);

❖ система наукових знань, умінь і навичок (М. Фіцула);

❖ гуманістично орієнтована і педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та досвіду ставлень до світу (Н. Мойсеюк);

❖ система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичні вміння, навички і способи діяльності, досвід творчої діяльності, світоглядні, моральні, естетичні ідеї, відповідна поведінка (Український педагогічний словник);

❖ система, яка охоплює не лише знання про природу, суспільство, техніку, культуру й способи діяльності, а й передбачає досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється разом із знаннями в уміннях і навичках, досвід творчої, пошукової діяльності з вирішення нових проблем, перетворення раніше засвоєних знань у нові способи діяльності; у структурі змісту освіти чільне місце посідає досвід ціннісного ставлення до природного і соціального довкілля (В. Бондар);

Зміст освіти – це свого роду модель соціального досвіду, яка складається з трьох рівнів формування змісту освіти, а саме: рівня загального теоретичного уявлення; рівня навчального предмета; рівня навчального матеріалу. Усі ці рівні складають педагогічну модель соціального досвіду, зміст загальної середньої освіти. Отже, зміст освіти виступає як соціально та особистісно детерміноване й фіксоване в педагогічній науці уявлення про соціальний досвід, який має засвоїти підростаюче покоління.

Зміст освіти як трансляційна модель соціального досвіду чутливо реагує на трансформації, які відбуваються у суспільстві в процесі його розвитку. Еволюція концептуальних засад змісту освіти відбулася у таких напрямках, як: збагачення його сутності ідеями поєднання соціального запиту й потреб розвитку дитячої особистості; конкретизації проце-суальної частини змісту; уведення особистісно-значущого компонента, який визначає об'єктом засвоєння мотиваційно-ціннісні якості й життєвий досвід учнів; включення середовища до компонентів змісту; переос-мислення змісту з позиції компетентнісного підходу, що додає до його складу результативну частину й розвиває рефлексивно-оцінну діяльність учнів,

відкриваючи можливість для моніторингу якості його засвоєння за рівнями навчальних досягнень кожної дитини (О. Савченко).

Вітчизняні та зарубіжні теорії змісту освіти (за О. Локшиною)

❖ *Теорія змісту освіти як змісту і результату прогресу прогресивних змін якостей особистості* (зміст освіти – це триєдиний процес, який характеризується засвоєнням досвіду попередніх поколінь; вихованням типологічних якостей особистості; розумовим та фізичним розвитком учня);

❖ *теорія особистісно орієнтованого змісту освіти* (розширення складу змісту шкільної освіти за рахунок елементів базових характеристик особистості й залучення її життєвого досвіду, що мають бути об'єктом спеціального засвоєння як важливий ресурс особистісного розвитку учня);

❖ *теорія змісту освіти як освітнього середовища* (зміст освіти поділено на зовнішній і внутрішній; зовнішній стосовно учня зміст характеризується тим освітнім середовищем, яке пропонується йому як умова розвитку; внутрішній зміст освіти учня – це атрибут самої особистості, який створюється на основі особистого досвіду школяра як результат його власної діяльності);

❖ *компетентнісна теорія змісту освіти* (можливість відходу від традиційної «предметності» у напрямі об'єднання навчальних предметів у цілісну систему, встановлення нерозривного зв'язку між освітніми цілями, змістом освіти, технологіями його впровадження та оцінюванням успішності його засвоєння учнями; визначення системоутворювальних елементів освіти як у вертикальному вимірі (ступені навчання), так і в горизонтальному (міжпредметні зв'язки));

❖ *теорія курикулум* (структура, процес трансляції й оцінювання засвоєння учнями соціального досвіду в межах навчального закладу).

Еволюція концептуальних поглядів на визначення змісту освіти, спрямовується на розробку теорій, які дають змогу проектувати навчальний результат на рівні кожного конкретного учня, визначати навчальні цілі у площині результативності, створювати передумови для досягнення запланованого навчального результату за умови правильного вибору і застосування засобів.

Методологічна основа визначення змісту сучасної шкільної освіти

Методологічною основою визначення змісту сучасної шкільної освіти є загальнолюдські й національні цінності, центрованість на актуальних і перспективних інтересах виховання і розвитку дитини. Зміст визначається на засадах його фундаменталізації, науковості та системності знань, їх цінності для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи. У доборі змісту враховуються його доступність, науковість, наступність і перспективність, практичне значення, можливості для загальнокультурного, наукового, технологічного розвитку особистості, індивідуалізації, диференціації навчання.

Рівні теоретичної моделі конструювання змісту освіти

Теоретична модель конструювання змісту освіти містить п'ять рівнів. Перші три рівні проектування змісту освіти є рівнями теоретичного характеру. Четвертий – це рівень процесу навчання. Під час взаємодії педагога й дитини відбувається «матеріалізація» змісту освіти, а під час практичної діяльності – його реалізація. На п'ятому рівні – рівні структури особистості учня – зміст виступає як кінцевий результат освіти, стає надбанням особистості дитини. На кожному рівні зміст освіти представлено як систему, що має такі характеристики: склад, структура, функції. На кожному наступному рівні елементи системи конкретизуються, що дає можливість бачити основні моменти процесу формування змісту освіти.

Критерії відбору змісту освіти

Відбір змісту освіти має здійснюватися за такими критеріями:

- ❖ цілісне відображення основних компонентів соціального досвіду, перспектив його розвитку, завдань всебічного розвитку особистості;
- ❖ виокремлення головного й суттєвого в змісті освіти, тобто відбір найбільш універсальних елементів;
- ❖ відповідність змісту віковим можливостям учнів та часу, виокремленому на його вивчення;
- ❖ врахування вітчизняного й міжнародного досвіду формування змісту навчальних програм;
- ❖ відповідність змісту навчально-матеріальному і методичному забезпеченню навчального закладу з урахуванням реальних перспектив його розвитку (Педагогічна енциклопедія).

Принципи побудови змісту освіти

Урахування соціальних умов і потреб суспільства (законодавчим відображенням означеного принципу є державні освітні стандарти);

❖ *відповідність змісту освіти цілям обраної моделі освіти (в одній концепції зміст може бути предметом засвоєння, у другій – середовищем для «виращування» особистісного змісту освіти, відповідно дидактичні принципи і закономірності обраної моделі освіти знаходять відображення на всіх рівнях конструювання його змісту, тобто відображаються у навчальному плані, програмах, підручниках та під час проведення уроків);*

❖ *структурна єдність змісту освіти на різних рівнях спільності й на міжпредметному рівні (від рівня загальної теорії і навчального предмета до рівня процесу навчання і особистості учня);*

❖ *єдність змістового і процесуально-діяльнісного аспектів навчання, що пропонує включення до змісту освіти діяльнісних компонентів (цілепокладання, планування, освітніх технологій, перетворювального початку суб'єктів навчання; цей принцип виявляється в необхідності включення в навчальні програми не лише матеріалу, що вивчається, а й видів діяльності учнів (досліджень, дискусій, конструювання тощо);*

❖ *наступність і природовідповідність змісту освіти виступає у структурі й обсягах навчальних планів, програм, підручників, в оптимальній*

кількості матеріалу, що вивчається (передбачає відповідність змісту освіти віковим та індивідуальним особливостям учнів, а також шкільним і регіональним умовам навчання);

❖ *співвідношення суспільно значущих цінностей, знань, способів діяльності з реалізацією права учня на вибір взаємозамінювальної різноманітності предметного змісту* (передбачає облік співвідношення зовнішнього і внутрішнього змісту освіти, тобто такого, що вноситься в освітній процес ззовні, і того, що створюється самим учнем).

Структурні складові змісту освіти

❖ *Когнітивний досвід особистості (когнітивний компонент)* – це система знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної і практичної діяльності; це основний компонент, оскільки без знань неможлива будь-яка діяльність; *досвід практичної діяльності (практичний компонент)* – система загальних інтелектуальних та практичних умінь і навичок, які є основою конкретних видів діяльності й забезпечують здатність підростаючого покоління до збереження культури; *досвід творчості (творчий компонент)* – це творчі прояви особистості в різних видах діяльності: самостійне перенесення знань і вмінь у певну ситуацію; бачення структури об'єкта і його нової функції; самостійне комбінування відомих способів діяльності в нові; знаходження різних способів вирішення проблеми та альтернативних доказів; побудова принципово нового способу вирішення проблеми, що є комбінацією відомих способів; *система відносин (комунікативний компонент)* – це оволодіння системою мотиваційно-ціннісних та емоційно-вольових відносин; це оцінне ставлення до довкілля, людей, це культура почуттів;

❖ *система знань про природу, суспільство, способи діяльності, засвоєння яких є основою формування в учнів наукового світогляду; досвід практичної діяльності*, тобто система інтелектуальних та практичних умінь і навичок, що становлять основу сукупності конкретних видів діяльності, необхідних молодому поколінню для збереження надбань попередніх поколінь; *досвід творчої діяльності*, який забезпечував би подальший розвиток культури людства; *досвід ціннісного ставлення людини до довкілля* (А. Кузьмінський, В. Омеляненко);

❖ *досвід пізнавальної діяльності*, що фіксується у формі знань (основних понять і термінів, що відображають наукове знання; фактів, які відображають навколишню дійсність і на яких будується обґрунтування законів науки; законів науки, що розкривають сутність явищ та закономірності зв'язків між ними; наукових теорій, що містять систему наукових знань про об'єкти дійсності; знання про способи діяльності у тій чи іншій сфері людської діяльності; знання про методи пізнання та способи наукової діяльності; знання про норми ставлення до різних явищ життя, без яких неможливо становлення системи цінностей особистості); *досвід*

репродуктивної діяльності, що фіксується у формі її здійснення (уміння і навички) у ключових сферах діяльності (трудовій (досвід самообслуговування, суспільно корисної праці з різним предметним змістом); художній (досвід художнього сприйняття світу та оволодіння практичними засобами висловлювання художнього ставлення); комунікативний (навички та культура спілкування, досвід взаємодії в різних видах діяльності); ціннісно-орієнтаційний (досвід рефлексії своєї пізнавальної діяльності та відносин); суспільний (досвід виявлення громадянської позиції, соціально-політичних ставлень до дійсності)); досвід творчої діяльності (виявляється у формі проблемних ситуацій, пізнавальних задач, має забезпечувати самостійне та творче застосування когнітивного й практичного досвіду в новій ситуації; зменшення дефіциту інформації, її пошук, аналіз та систематизацію; набуття навичок дослідження проблеми, проектування пошукової діяльності; розвиток ініціативи, самостійності, відповідальності; навички рефлексії, оцінювання результатів своєї творчості); досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

Зміст особистісно орієнтованої освіти

Зміст особистісно орієнтованої освіти включає в себе дві частини: *інваріантну* (задається зовнішньо й засвоюється учнями) та *варіативну* (формується під час навчання). До інваріантної частини відноситься первинне середовище, необхідне для освітньої діяльності (запитання і проблеми з теми, передумови наступної діяльності, необхідна інформація); набір фундаментальних освітніх об'єктів і пов'язаних із ними проблем; культурно-історичні аналоги, рішення освітніх проблем, пов'язаних з визначеними фундаментальними освітніми об'єктами; освітній стандарт. В інваріантний зміст освіти окрім тематичного компонента включені види і способи освітньої діяльності, які виступають в якості особливого змісту, що засвоюється учнями.

Варіативна частина змісту освіти формується у свідомості учнів у процесі та в результаті інтеріоризації ними педагогічно адаптованого соціального досвіду на основі пізнання фундаментальних освітніх об'єктів, а також під час реалізації особистісно значимих цілей програм, проблем і видів діяльності.

До особистісного компонента змісту освіти входять освітні продукти учнів, які розподіляються на методологічні (цілі, способи діяльності, програми занять, рефлексивні результати), когнітивні (ідеї, версії, гіпотези, проблеми, експерименти, дослідження) і креативні (проекти, твори, трактати, конструкції, картини, поробки).

Співвідношення між поняттями

«зміст освіти» і «навчальний предмет»

Співвідношення між поняттями «зміст освіти» і «навчальний предмет» відповідає зв'язкам між ціллю і засобом, що зумовлює відповідність загальної структури навчального предмета структурі освіти (Т. Байбара).

Навчальний предмет є педагогічно адаптованою сукупністю знань із певної галузі науки, яка поєднана з відповідними способами їх засвоєння і застосування в процесі навчання (І. Лернер). Навчальний предмет – це не скорочена спрощена копія відповідної науки, а дидактично перероблена й обґрунтована, призначена для цілей загальної освіти система знань, відібраних із відповідної галузі науки або мистецтва, а також система вмій і навичок, необхідних для застосування в типових видах діяльності. Поняття «навчальний предмет» і «основи науки» співвідносяться між собою як ціле та частина.

У системі наукових знань розрізняють як власне наукові знання про предмети й явища певної частини об'єктивної реальності та зв'язки між ними, так і науково-історичні знання. Щодо власне наукових знань, то вони є результатом наукового пізнання й відображаються у формі фактів, понять, теорій, гіпотез, наукових концепцій і виступають структурними елементами змісту освіти. Власне наукові знання адаптовані в навчальних предмет як власне предметні знання. У дидактиці їхніми дидактичними одиницями вважаються основні структурні елементи науки. Науково-історичні знання мають допоміжне значення для власне наукових, оскільки вони відображають історичні етапи науки, специфіку досліджень, проблеми і внесок окремих учених в її розвиток.

До змісту навчального предмета мають входити й ті аспекти, які аналізують науку як діяльність, тобто: *методологія наукової діяльності* (це знання про структуру науки, суть її структурних елементів (поняття про визначення, закон тощо), способи обґрунтування і розвиток знань); *загальні й спеціальні методи пізнання* (знання про загальні методи пізнання, емпіричні і теоретичні способи викладу його результатів як наукової інформації та знання про специфічні методи пізнання, які властиві певній науці); *загальні закономірності процесу пізнання* (знання про загальні закономірності процесу наукового дослідження, що розкривають суть загальних етапів розв'язання проблеми в їх закономірній послідовності, тобто зміст пошукової, творчої діяльності).

Власне наукові й науково-процесуальні знання використовуються в науці для здійснення способів діяльності, які їм адекватні. Останні трансформуються в навчальний предмет як власне предметні способи діяльності. Ними учні оволодівають у процесі навчання, тобто у них формуються власне предметні уміння і навички.

Друга частина змісту навчального предмета визначається самим процесом навчання, який організовується з метою оволодіння учнями основами наук. Цей зміст утворюють *різні види пізнавальної діяльності*, які складають процеси засвоєння елементів знань та їх застосування; *діяльність із взаємо- і самоуправління* (планування, організація, контроль, коригування, аналіз, оцінювання); *діяльність із засобами наочності та навчальними посібниками*; *спілкування* з іншими (учителем та учнями).

Процесуальний зміст стосовно власне предметного змісту є допоміжним і служить засобом засвоєння і застосування останнього, а також для розвитку й виховання учнів. Процесуальний зміст включає знання про основні види навчальної діяльності учнів і відповідні групи загальних навчальних умінь.

Будь-який навчальний предмет, будучи багатофункціональним, має провідну функцію й основну мету. У свою чергу провідна функція передбачає визначення провідного компонента, яким можуть бути один чи два компоненти власне предметного змісту, зокрема такі як: власне предметні знання (основи наук); власне предметні способи діяльності; власне предметні знання і способи діяльності; певне образне бачення світу тощо.

Трактування поняття «курукулум»

Курикулум – це

❖ термін (curriculum) використовується на позначення структури, процесу трансляції й оцінювання засвоєння учнями соціального досвіду в межах навчального закладу. На сучасному етапі цей термін набув статусу міжнародного. Глобалізація курикулуму трактується як поширення англо-американських курикулярних ідей у шкільній світовій теорії і практиці, що призводить до уніфікації підходів до структурування змісту освіти на основі теорії курикулум (О. Локшина).

Не існує єдиного визначення курикулуму, яке б задовольняло всіх, однак можна виокремити найбільш узагальнене визначення, котре запропоноване Міжнародним бюро з освіти ЮНЕСКО в особі його екс-директора С. Браславскі. Курикулум в освіті трактується як *«існуючий договір між суспільством, державою та фахівцями у галузі освіти щодо курсу навчання, який учні мають пройти у певний період свого життя»*.

Курикулум визначає

- ❖ *для чого вчитися;*
- ❖ *що вчити;*
- ❖ *коли вчитися;*
- ❖ *де вчитися;*
- ❖ *як учитися;*
- ❖ *з ким учитися.*

Отже, курикулум визначає основи та зміст освіти, послідовність його трансляції стосовно часу, який відводиться на навчання, особливості навчального закладу, процесу навчання, зокрема з точки зору методів, які застосовуються, ресурси для викладання та навчання (підручники і нові технології), оцінювання та профіль викладачів.

Типи курикулумів (за О. Локшиною)

В останні десятиліття, в умовах постійного розвитку курикулуму як відповіді на швидкозмінні запити суспільства виникли такі ***типи курикулумів***:

❖ *курукулум як рамкова основа* (формулюється лише загальна мета навчання, цілі викладання навчальних предметів або груп предметів і керівні принципи для планування і конструювання курикулуму регіональними та (або) місцевими освітніми органами, школами, вчителями; по суті йдеться про формулу курикулуму, яка використовується на місцях);

❖ *курукулум на базі результатів* (складається з опису цілей навчання, яких потрібно досягти під час вивчення різних предметів; введення надало громадськості чіткішого уявлення стосовно того, що потрібно очікувати від освіти, та набуло реального підтвердження реалізації цих очікувань завдяки запровадженню зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів);

❖ *курукулум на базі стандартів* (удосконалений варіант «курукулуму на базі результатів», встановлення критеріїв того, що повинні знати і вміти учні з різних предметів і на різних етапах шкільного навчання; сильною стороною такого курикулуму є здатність забезпечити вимірювальні критерії, які використовуються для оцінювання якості освіти; цей тип курикулуму, за П. Сальбергом, є елементом нового плану дій освітніх реформ, а міжнародні організації, що фінансують реформування в рамках руху за підтримку поширення стандартів на глобальному рівні, лобіюють впровадження цього курикулуму в національну освіту країн світу).

Упровадження курикулуму, починаючи від розробки його теоретичних засад і закінчуючи тим обсягом знань, умінь і навичок, що його засвоїли учні у процесі опанування, є багаторівневим процесом. На практиці це призводить до того, що курикулум, сформульований у формі певної суспільної ідеї та засвоєний учнями наприкінці курсу навчання, не є ідентичним, оскільки модифікується соціальним доквіллям у процесі його впровадження.

Класифікація курикулумів (за О. Локшиною)

Базовою класифікація вважається класифікація, запропонована американським вченим К. МакНайтом, який вперше наголосив на рівневій природі курикулуму, запропонувавши розрізняти такі *курукулуми*:

- ❖ *плановий*;
- ❖ *впроваджуваний*;
- ❖ *досягнутий*.

Ці рівні стали опорними для численних подальших розвідок учених, які деталізували кожний із трьох рівнів або виокремили нові.

Під *плановим курикулумом* розуміється курикулум, який

❖ *намічається запроваджувати владою* (міністерством освіти та (або) освітніми органами регіональної (місцевої) влади) у форматі навчальних цілей;

❖ *передбачає імплементацію суспільної ідеї щодо еталона освіченості випускника школи у формі нормативних документів, які існують у державі щодо шкільної освіти, – закони про освіту, в яких викладено освітні цілі;*

стандарти як педагогічну модель суспільного замовлення; навчальні плани, програми, підручники та посібники;

❖ відображений у підручниках, курикулярних рекомендаціях, змісті екзаменів, освітній політиці, постановах та інших офіційних документах, для впровадження в систему освіти; об'єднує як обов'язкову, так і необов'язкову частину курикулуму .

Плановий курикулум набув розширення у двох курикулумах, а саме: в *ідеальному* (теоретичне бачення представниками педагогічної науки того, чому потрібно вчити молоде покоління) та *офіційному* (офіційні документи влади, в яких відображено теоретичне бачення педагогічної науки щодо ідеального курикулуму, необхідного суспільству та його окремим громадянам).

Упроваджуючий курикулум тлумачиться як курикулум, який

❖ реалізується у процесі навчання;

❖ охоплює ту частину процесу реалізації курикулуму, що пов'язана з умовами впровадження, до яких відносяться: досвід та особистість учителя, який впливає на вибір та співвідношення між формами, методами та прийомами навчання; шкільне середовище, включаючи наявне в школі й класі дидактичне та технічне забезпечення; рівень розвитку та особистісні характеристики учня, а також ті можливості, які надаються учневі для опанування курикулуму.

Упроваджений курикулум конкретизується у сприйнятому курикулумі (офіційний курикулум у розумінні вчителів, який реалізується у процесі навчальної діяльності у класі).

Досягнутий курикулум – це

❖ знання, вміння і навички, набуті учнями в результаті цього процесу;

❖ набуття учнем у процесі навчання суспільного досвіду, який на початку було викладено у нормативних документах, потім видозмінено у процесі трансляції вчителями в певному шкільному середовищі та ще раз видозмінено під час його адаптації кожним окремим учнем.

Досягнутий курикулум розгортається як курикулум у форматі індивідуального навчального досвіду учнів.

Підходи до визначення рівнів курикулумів (за О. Локшиною)

❖ *Підхід Я. Аккера.* Кожний із трьох базових рівнів курикулуму включає певні підрівні. Зокрема, на плановому рівні виокремлюються такі підрівні: 1) ідеальний (раціональне або філософське бачення курикулуму); 2) формальний / письмовий (наміри, які конкретизовано у курикульних документах та /або матеріалах). Впроваджувальний рівень має 2 підрівні: 1) отриманий (курикулум в інтерпретації користувачів, передусім учителів); 2) операційний (процес навчання – курикулум у дії). На досягнутому рівні виокремлено такі підрівні: 1) досвідний (навчальний досвід, набутий учнями); вивчений (навчальні результати учнів).

❖ *Підхід А. Глетгорна.* Виокремлено сім рівнів курикулумів: 1) *ідеальний або рекомендований* (розглядається як найбільш оптимальний

для учнів); 2) *санкціонований* (вплив, якому мають, на думку суспільства, піддаватися учні у процесі навчання для того, щоб стати успішними його членами); 3) *плановий або письмовий* (розроблений владою для впровадження в систему освіти); 4) *наявний або підтримувальний* (ресурсне забезпечення процесу навчання (навчальні програми, підручники, посібники); 5) *впроваджувальний* (реально викладається вчителем у класних кімнатах); 6) *досягнутий* (фактично опанували учні в результаті засвоєння курикулуму); 7) *отриманий* (результати вимірювання (частіше тестування) знань, набутих учнями).

❖ *Підхід В. Куіпера*. Ідеться про такі курикулуми, як: 1) *уявлюваний* (віднаходження та систематизація ідей щодо побудови курикулуму, які суспільство вважає за необхідне транслювати підростаючому поколінню); 2) *письмовий* (концептуальні засади соціального досвіду матеріалізуються у формі таких нормативних документів: макродокументи з формальним статусом (документи затвердженні на державному рівні (закони про освіту, стандарти, навчальні плани і програми); макродокументи без формального статусу, тобто такі, що мають рекомендаційний характер); мезодокументи на шкільному рівні (рівень шкільного курикулуму, розробляється школами); мікродокументи (підручники, посібники)); 3) *сприйнятий* (результати впровадження значною мірою залежать від сприйняття курикулуму вчителями); 4) *операційний або виконаний* (вплив на трансляцію вчителем «сприйнятого» курикулуму справляють умови трансляції – кількість відведеного часу на викладання навчальних предметів, наявність чи відсутність тих чи інших дидактичних матеріалів тощо, що в результаті перетворює сприйнятий курикулум на виконаний); 5) *курикулум досвіду* (знання та вміння, які було сприйнято учнями); 6) *тестовий* (закладається в тестах для перевірки засвоєння учнями); 7) *вивчений* (надбання у вигляді знань, умінь, навичок та цінностей, які отримав учень у процесі трансляції курикулуму).

❖ *Врахування прихованого курикулуму*. Трансляція курикулуму здійснюється як свідомо через форми організації навчального процесу (організацію навчання в школі, що виступає як окрема інституція суспільства; побудову класної кімнати тощо), так і підсвідомо через форми інтерпретації вчителем поведінки учнів та очікувань учнів, які сприйнято учителем у результаті такої інтерпретації. На зазначене вказує британський Інспектор Її Величності. «Курикулум складається з усіх видів діяльності, що входять до організації моделі школи для сприяння розумовому, особистісному, соціальному та фізичному розвитку учнів. Він включає не лише формальні уроки, але й «неформальні» заняття, які називаються позакласною діяльністю, а також ті фактори, які формують шкільне середовище, – якість стосунків, проблема рівності можливостей, визначення цінностей... Методика викладання також істотно впливає на курикулум і на практиці не може бути від нього відокремлена».

Зміст навчально-дослідницької діяльності (за Т. Мієр)

Комплексне розкриття змісту навчально-дослідницької діяльності як складової змісту освіти найкращим чином можна здійснити з урахуванням *традиційного і курикулумного підходів*. *За традиційного підходу*, зміст освіти розуміється як педагогічно адаптована система знань, умінь, навичок і способів діяльності та як процес і результат цілеспрямованої, педагогічно організованої і планомірної соціалізації дитини. *За курикулумного підходу*, зміст освіти розглядається у межах навчального закладу на *плановому* (законодавчо-нормативна спрямованість у форматі мети, яка узгоджується із рівнем розвитку суспільства), *впроваджувальному* (реалізується у процесі навчання під час викладання навчальних предметів), *досягнутому рівнях* (особистісні психічні утворення (знання, уміння, навички, способи діяльності, досвід) та з урахуванням *прихованого курикулуму* (позаурочна діяльність, позакласна діяльність, шкільне середовище).

Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності (за Т. Мієр)

Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності здійснюється на основі змісту освіти, що запроваджується в тій чи іншій ланці освіти. Подальше коригування змісту навчально-дослідницької діяльності здійснюється за напрямками (як педагогічно адаптованої системи знань і способів діяльності, як процесу та як результату) та рівнями (рівень інформаційного простору, рівень освітнього середовища школи, рівень навчального середовища, рівень освітнього простору, рівень навчального простору).

❖ *Зміст навчально-дослідницької діяльності на рівні освітнього середовища школи*, перш за все, визначається орієнтованістю навчального закладу на впровадження педагогічно адаптованої системи знань і способів діяльності таким чином, щоб діти мали можливість долучатися до процесу відкриття для себе суб'єктивно нових знань і способів діяльності.

❖ *Визначення змісту навчально-дослідницької діяльності на рівні навчального середовища*. У наукових джерелах навчальне середовище тлумачиться по-різному, зокрема так: штучно побудована система, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення поставлених цілей у конкретно визначеному освітньому середовищі; сукупність природних і соціальних умов і впливів, що оточують людину (О. Савченко); сукупність мікросередовищ, де створено відповідні умови для організації певної навчальної взаємодії (А. Цимбалару).

Доступна для учасників навчально-виховного процесу різноманітність (якісна й кількісна) компонентів навчального середовища визначає його потенційне дидактичне застосування, а отже слугує ймовірному розширенню як змісту освіти, який використовується на рівні конкретного навчального закладу, так і змісту, який може використовуватися вчителями закладу для організації навчально-дослідницької діяльності дітей.

Традиційне навчальне середовище, що існує й функціонує на рівні навчального закладу, йменується, за В. Биковим, *закритим навчальним*

середовищем. Таке середовище є обмеженим щодо складу та структури компонентів, характеризується певною центрованістю у друкованих засобах, які, у свою чергу, мають домінуючий вплив на зміст навчально-дослідницької діяльності. Також у закритому навчальному середовищі передбачається використання відносно вузького спектра матеріальних засобів навчання, інформаційних навчальних ресурсів і педагогічних технологій. Закрите навчальне середовище характеризується обмеженим складом викладацького персоналу й освітнього міркосоціуму та чітко визначеною кількістю навчальних приміщень тощо. Закрите навчальне середовище виявляється практично непридатним для екстериторіального залучення до навчально-дослідницької діяльності учнів і педагогів, які навчаються і працюють поза межами конкретного закладу.

Сучасне відкрите навчальне середовище є потенційно необмеженим щодо обсягів ресурсів, які можуть бути застосовані в навчально-виховному процесі, чисельності користувачів, які можуть використовувати його засоби й технології, кількості учнів, які можуть бути залученні до виконання конкретного завдання. У такому навчальному середовищі створюються додаткові умови для реалізації різних цілей, стратегій і траєкторій навчання й виховання дітей та для забезпечення адаптації компонентів навчального середовища до їхніх індивідуальних можливостей і потреб. Завдяки відкритості навчального середовища його учасники мають можливість самостійно одержувати необхідні знання, користуючись поряд із традиційними підручниками й посібниками практично необмеженими за обсягом інформаційними ресурсами, а саме: базами даних і знань, комп'ютерними (у тому числі й мультимедійними) системами навчального призначення, відео- та аудіозаписами, електронними бібліотеками (В. Биков).

❖ *Зміст навчально-дослідницької діяльності, який запроваджується на рівні навчального середовища* за реалізації закритого навчального середовища різниться від змісту навчально-дослідницької діяльності, який супроводжується упровадженням комп'ютерно-технологічної платформи відкритого навчального середовища. У другому випадку ймовірним є доповнення змісту навчально-дослідницької діяльності додатковою інформацією з активного інформаційного простору. На здійснення цього процесу суттєво впливають наміри вчителя, його готовність і здатність організувати навчально-дослідницьку діяльність дітей, ІКТ обізнаність педагога, пізнавальні потреби учнів класу, рівень їхньої навченості й наукованості, схвалення адміністрації закладу, підтримка батьків.

❖ *Зміст навчально-дослідницької діяльності як результат розглядається на рівні освітнього простору.* За А. Цимбалару, освітній простір є складником соціального простору, де розгортаються події відповідно до соціальної та особистісної значущості бажаного результату. Освітній простір має часові характеристики суспільного розвитку (існує в модусах минулого-теперішнього-майбутнього) і вирізняється певними особливос-

тями. Залежно від територіальної представленості та меж (європейський, шкільний та ін.), цей просторово-часовий континуум може розглядатися як простір неперервних, суцільних подій і відповідно моделюватися за двома чотиривимірними системами координат – відносно учнів і відносно закладу освіти.

❖ *Зміст навчально-дослідницької діяльності уточнюється на рівні навчального простору.* Цей простір утворюється у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка вибудовується в процесі навчання та сприяє, з одного боку, створенню умов для відкриття учнем (групою учнів, учнями класу) суб'єктивно нових знань і способів діяльності або для здійснення їхнього перенесення в нові умови діяльності, а, з іншого боку, для формування готовності учнів здійснювати інтелектуальні й практичні дії з метою відкриття суб'єктивно нових знань та способів діяльності або здійснення їхнього перенесення в нові умови діяльності.

Мій записник з теми «Зміст освіти»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ДІЯЛЬНІСТЬ»

Трактування поняття «діяльність»

Діяльність – це

❖ процес, у ході якого людина відтворює і творчо змінює природу, роблячи тим самим себе діяльним суб'єктом, а освоєні явища природи – об'єктом своєї діяльності (Філософський словник);

❖ динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої виникає психічний образ і втілюється в об'єктах. Будь-який найпростіший акт діяльності є формою прояву активності суб'єкта (І. Малафійк);

❖ діяльність слід розглядати і як форму існування суб'єкта, і як його активність, що ієрархічно організована (цілісна діяльність, акти, макрорух, мікрорух) (В. Бондар).

Основні характеристики діяльності

Соціальність, предметність, свідомість, доцільність, продуктивність, опосередкованість.

Основні компоненти діяльності

Суб'єкт, об'єкт і сам процес активності, що виражається у тому чи іншому способі оволодіння суб'єкта об'єктом чи в установленні суб'єктом комунікативної взаємодії з іншими.

Суб'єкт діяльності

У ролі суб'єкта діяльності може виступати конкретний індивід, соціальна група чи суспільство. Рангу об'єкта можуть набувати природний предмет, предмет культури, соціальний інститут, ідеальний об'єкт, інша людина й сам суб'єкт діяльності. У діяльності самопізнання чи самозмінювання суб'єкт і об'єкт діяльності збігаються й відбувається своєрідне роздвоєння суб'єкта діяльності.

Основні принципи психологічної теорії діяльності

❖ *Принцип «розмивання» кола свідомості* (свідомість не може розглядатися як замкнута сама в собі, вона проявляється в діяльності);

❖ *принцип єдності свідомості й поведінки* (поведінка людини не розглядається у відриві від її свідомості);

❖ *принцип предметної людської діяльності та принцип її соціальної обумовленості* (дії людини предметні; цілі носять соціальний характер);

❖ *принцип активності* (діяльність – це активний, цілеспрямований процес).

Основні риси внутрішньої діяльності

Внутрішня діяльність має принципово ту ж будову, що і зовнішня діяльність, яка відрізняється від неї лише формою протікання. Внутрішня діяльність, як і зовнішня, збуджується мотивами, супроводжується емоційними переживаннями, має свій операційно-технічний склад. Відмінність внутрішньої діяльності від зовнішньої полягає в тому, що дії проводяться не з реальними предметами, а з їхніми образами, а замість реального продукту виходить уявний результат.

Ієрархічна структурно-компонентна будова діяльності

- ❖ Рівень особливих видів діяльності;
- ❖ рівень дій;
- ❖ рівень операцій;
- ❖ рівень психофізіологічних функцій.

Рівень особливих видів діяльності може бути представлений такими видами діяльності, як: перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна (з урахуванням можливості взаємодії на рівні суб'єктів) й художня (органічний синтез усіх чотирьох базисних видів діяльності) або праця, спілкування, пізнання.

Дія і діяльність різняться між собою не лише мотивами та цілями, а й спроможністю трансформуватися одне в одне відповідно до трансформації мотивів і цілей.

Головна властивість операцій полягає в тому, що вони мало усвідомлюються або зовсім не усвідомлюються. Цим операції відрізняються від дій, які здійснюються за реалізації свідомого контролю за процесом їх протікання. Рівень операцій – це рівень автоматичних дій і навичок. Операції бувають двох видів. До операцій першого виду віднесено ті з них, які виникли в процесі адаптації й пристосування до умов діяльності. Операції другого виду – це дії, які завдяки автоматизації стали навичками й переміщені в область неусвідомлюваних процесів. При цьому перші практично не усвідомлюються, в той час як другі перебувають на межі свідомості.

У теорії діяльності під психофізіологічними функціями розуміються фізіологічні механізми забезпечення психічних процесів. Протікання психічних процесів невіддільне від процесів фізіологічного рівня, які забезпечують можливість здійснення психічних процесів. Існує ряд можливостей організму, без яких більшість психічних функцій не може здійснюватися. До таких можливостей психологи відносять здатність до відчуттів, можливість фіксації слідів минулих впливів, моторні здатності, ряд вроджених механізмів, закріплених у нервовій системі, а також ті механізми, які дозрівають упродовж перших місяців життя дитини. Всі ці здатності й механізми мають генетичну обумовленість.

Психофізіологічні функції забезпечують як необхідні передумови для здійснення психічних функцій, так і виступають засобами діяльності. Наприклад, коли учень намагається щось запам'ятати, то використовує спеціальні прийоми для більш швидкого й якісного запам'ятовування. Однак цей процес не відбувся б взагалі, якби школяр не володів вродженими мнемічними функціями, які полягають у здатності запам'ятовувати (окрім захворювання, за якого мнемічна функція зруйнована й діяльність стає неможливою). З моменту народження дитина починає запам'ятовувати величезну кількість інформації. Спочатку це найпростіша інформація, а згодом збільшується не тільки обсяг інформації, що фіксується, а й змінюються якісні параметри запам'ятовування. Психофізіологічні функції

складають органічний фундамент як для здійснення діяльності в цілому, так і для постановки завдань її здійснення й виконання конкретних дій та операцій у її складі.

Психологічна структура діяльності вчителя

❖ Діяльність у вигляді системи дій, що спрямовані на досягнення поставлених цілей, а саме: розв'язання педагогічних задач. Діяльність учителя включає гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський компоненти, кожним із яких передбачено здійснення певних дій. Структурними компонентами діяльності вчителя є суб'єкт, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання й виховання та засоби педагогічної комунікації.

❖ Природа діяльність педагога є ніщо інше як процес розв'язання незліченої множини типових і нестандартних педагогічних задач різних класів і рівнів. Розв'язання педагогічної задачі проходить ряд етапів: аналіз, проектування і планування педагогічних дій, конструювання, регулювання та корегування педагогічного процесу, оцінка отриманих результатів. Діяльність педагога складається з дій і операцій, об'єднаних метою і змістом. Педагогічною дією може бути урок або його частина чи система уроків.

❖ Діяльність учителя слід розглядатися як певну систему, котра має кінцеву множину характеристик (цілісність, структурованість, взаємозв'язок із середовищем) та визначені функції, цілі, склад, структуру. Професійна діяльність вчителя включає в себе такі підсистеми: 1) когнітивну, що реалізує функцію пізнання; 2) регулятивну, що регулює діяльність і поведінку; 3) комунікативну, яка проявляється у процесі спілкування педагога із вихованцями. Також у діяльності вчителя можна виділити такі компоненти, як: а) особистісний (взаємозв'язок прояву властивостей особистості суб'єктів навчально-виховного процесу); б) професійно-діяльнісний (професійна взаємодія між педагогами і учнями, що стимулює розвиток їх творчого потенціалу); в) операційний (взаємозалежність дій педагога і вихованців) (О. Дубасенюк).

Психофізіологічна основа діяльності

Будь-який вид людської діяльності забезпечується та регулюється центральною нервовою системою шляхом організації функціональної системи у відповідності до таких стадій:

- ❖ стадія аферентного синтезу;
- ❖ стадія прийняття рішення;
- ❖ стадія формування акцептора результатів дії і програми дії;
- ❖ стадія досягнення результату і зворотного аферентного зв'язку про результати дії.

Міждіяльнісна інтеграція (за Т. Мієр)

Поняття «міждіяльнісна інтеграція» введено в науковий обіг Т. Мієр на позначення

❖ стану зв'язності різних видів діяльностей у цілісність, що характеризується словами «впорядкування» і «взаємопроникнення»,

набуває вияву в повному і частковому поєднанні діяльностей між собою та йменується «повна міждіяльнісна інтеграція» й «часткова міждіяльнісна інтеграція»;

- ❖ процесу, що веде до цього стану;
- ❖ результату, що отримано на основі зв'язності діяльностей між собою;
- ❖ підходу, яким передбачено поєднання різних видів діяльності тих, хто навчається, у цілісність, результатом цього процесу є або упорядкування видів діяльності, або взаємопроникнення одного виду діяльності у тло іншого.

Мій записник з теми «Діяльність»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ДІЯ»

Трактування поняття «дія»

Дія – це

❖ процес, який спрямовується на реалізацію мети й виступає в даному випадку як свідомий образ бажаного результату; виконуючи діяльність, особистість постійно тримає цей образ у свідомості;

❖ свідомий прояв активності, за винятком тих випадків, коли за певних причин або обставин у людини порушена адекватність психічної регуляції поведінки в наслідок хвороби або в стані афекту;

❖ довільний акт, акція, процес, підпорядкований уявленню про результат, образ майбутнього, тобто процес, підпорядкований усвідомлюваній цілі (І. Малафійк).

Природа дії

Сама по собі дія не може розглядатися як елемент початкового рівня, з якого формується діяльність. Дія – це складний елемент, який, у свою чергу, складається з багатьох дрібніших елементів. Кожна дія обумовлена метою й цілями діяльності. Є великі цілі, які поділяються на дрібніші, а ті, в свою чергу, можуть включати в себе ще більш дрібніші цілі і т.д. Наприклад, потрібно посадити яблуню. Для цього необхідно 1) правильно обрати місце для посадки; 2) викопати яму; 3) взяти саджанець і присипати його землею. Таким чином, мета розбивається на три цілі. У свою чергу, ці цілі, складаються з більш дрібніших цілей. Приміром, щоб викопати яму, потрібно взяти лопату; натиснувши ступнею ноги, всунути лопату в землю, вийняти і відкинути землю і т. д. Отже, система дій може являти собою певну послідовність, оскільки кожен наступний крок базується на попередньому.

Дія розглядається як *акт свідомості у вигляді постановки й утримання мети; акт поведінки*, оскільки дія – це рух, взаємопов'язаність із свідомістю; *активність*, яка властива суб'єкту, адже джерело активності знаходиться в самому суб'єкті в формі мети, на досягнення якої спрямована дія; *складова діяльності суб'єкта в предметному й соціальному світі* (мета дії може носити не тільки біологічний сенс, а й спрямовуватися на встановлення соціального контакту або створення предмета, непов'язаного з біологічними потребами); також слід враховувати те, що носій дії сприймається як такий, який здатний *програвати її у внутрішньому плані й подумки здійснювати дію*.

Єдність зовнішнього та внутрішнього аспектів дії

Єдність зовнішнього та внутрішнього аспектів дії виявляється

❖ у формуванні внутрішніх розумових дій як результату «занурення всередину» свідомості (інтеріоризації) зовнішніх реальних дій з предметами або зі словами, які виступають їхніми заміниками;

❖ у тому, що зовнішня сторона дій являє собою цілеспрямовану й внутрішньо осмислену дію.

Внутрішня організація розумових дій має ту ж саму організацію, що й зовнішні дії, які з точки зору зовнішнього спостерігача стосуються

- ❖ активного суб'єкта;
- ❖ об'єкта, що виступає як пасивний предмет;
- ❖ структури дій суб'єкта з об'єктом, котрі визначаються метою суб'єкта, властивостями об'єкта та зовнішніми обставинами (умовами) дії.

Види дій

❖ *Інтелектуальні дії* (об'єднують *розумові дії* (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація тощо); *перцептивні* (сприймання, ідентифікація тощо); *мнемічні* (запам'ятовування, збереження, попередження забування, відтворення, фільтрація, структурування, збереження, актуалізація інформації); *метакогнітивні* (вміння аналізувати особливості своїх мислення, пам'яті, уяви тощо));

❖ *практичні дії* (дії, які є необхідними для виконання практичних робіт);

❖ *мовленнєві дії* (дії, які забезпечують ефективний перебіг комунікації між учасниками діяльності);

❖ *дії самоконтролю* (дії, за допомогою яких учень з'ясовує, чи досягнута ним поставлена мета);

❖ *дії самооцінки* (дії, що розглядаються як окрема форма рефлексії, якою передбачено оцінювання учнем власної діяльності на основі усвідомлення власних дій та їх відповідності поставленому завданню).

У залежності від результатів навчальної діяльності *навчальні дії* можуть бути

❖ *репродуктивними* (здійснюються шаблонно на основі заданого);

❖ *продуктивними* (визначення цілей діяльності, відтворення, контроль, оцінювання, аналіз і синтез).

Фізіологічна основа дії самоконтролю

В основі самоконтролю лежить система зворотних зв'язків. Зворотна аферентація інформує про результати дії, даючи організму можливість оцінити ступінь успіху виконуваної дії, тобто через ланку зворотної аферентації здійснюється постійна оцінка реально отриманого результату з тим, який був запрограмований в акцепторі результату дії. Якщо ж результат не відповідає прогнозу, то в апараті звірення виникає неузгодженість, що активує орієнтовно-дослідницьку реакцію, яка, піднімаючи асоціативні можливості мозку на високий рівень, тим самим допомагає активному підбору додаткової інформації.

Процес засвоєння дітьми різних дій (за Едвардом де Боно)

Уміння діяти базується на різних режимах мислення (червоний капелюх означає емоційне мислення, чорний – критичне, жовтий – оптимістичне, зелений – творче, синій капелюх відповідає за управління мисленням, а білий – за факти і цифри. Призначення мислення полягає у виборі дій й побудові послідовного ланцюга їх виконання. В одних випадках між стадіями обдумування і дією існує чітка межа, а в інших, – мислення і

дія переплітаються так, що в процесі виконання дії обмірковуються наступні кроки. За Едвардом де Боно, під капелюхом розуміється мислення, а під взуттям – дія. Взуття, як і дія, необхідне для того, щоб досягти пункту призначення, тобто мети.

Метод шести пар взуття – це шість стилів поведінки. Кожній парі взуття притаманний певний колір, а пара взуття відповідає за конкретний стиль поведінки, основу якого визначає відповідний спосіб дій. Метод шести пар взуття допомагає дитині опанувати систему різних поведінкових стратегій, якими вона користуватиметься у відповідних ситуаціях, тобто Едвард де Боно пропонує розгрупувати поведінку дитини на шість різноманітних стилів, кожен з яких доцільно розвивати, поєднуючи в 15 комбінаціях «шість мисленневих капелюхів» з «шістьма парами взуття» (тобто способами дій) які, у свою чергу, мають різну кольорову гаму. Досить часто ситуації потребують комбінування двох типів взуття, тобто двох способів дії. Спочатку діти ознайомлюються з функціями шести основних типів дій, а потім вчаться комбінувати їх з урахуванням конкретної ситуації.

Значення кольорів взуття. *Синім кольором взуття* (флотські фірмові боти) передбачено виконання дій, спосіб реалізації яких доведено до автоматизму, тобто розмірковування над виконанням кожної наступної дії відсутні або виконання дій здійснюється з дотриманням інструкції (правил) чи з орієнтацією на установлений порядок їх виконання. *Сірий колір взуття* (сірі кросівки) – це виконання дій зі збору максимальної кількості інформації. Дитина у сірих кросівках збирає інформацію, але не знає свого наступного кроку, бо він залежить від змісту інформації, яку буде дібрано. Спосіб дій у сірих кросівках спрямовується на використання інформації. *Коричневий колір взуття* (коричневі черевики) відповідає за дії, які доцільно виконати в конкретний момент та з урахуванням реальної ситуації, за зміни ситуації змінюється і поведінка. Значущим є аналіз ситуацій, ранжування пріоритетів і постановка собі запитань (У чому мета моєї участі? В якій ситуації я опинився? Що я намагаюся зробити? Який імовірний спосіб розвитку ситуації? Які потрібно виконувати дії? Чи є ці дії практичними та ефективними?). *Помаранчевий колір взуття* (пома-ранчеві гумові чоботи) використовується в особливих ситуаціях й передбачають ретельне планування дій. Способи дій у помаранчевих чоботях: оціни ситуацію якомога точніше; визнач, яка додаткова інформація необхідна; оціни перспективи подальшого розвитку ситуації, розподіляючи їх на «найімовірніші» і «можливі»; визнач стратегію дій; напрацюй варіанти можливих способів дій та проаналізуй їх. *Рожевий колір взуття* (рожеві капці) – це дії, які необхідні для того, щоб вислухати інших. *Пурпурний колір взуття* (пурпурні чоботи для верхової їзди) – це авторитарний стиль дій.

До можливих варіантів поєднання різного виду взуття в пару, тобто різних способів дій у діяльності, Едвард де Боно відносить такі:

I варіант (флотський фірмовий ботик, сіра кросівка) – виконання дій здійснюється з дотриманням заданої процедури (алгоритму) та передбачає збір необхідної інформації;

II варіант (флотський фірмовий ботик, коричневі черевики) – виконання дій здійснюється з дотриманням заданої процедури (алгоритму) з можливістю застосування гнучкого підходу й вияву ініціативи в міру необхідності;

III варіант (флотський фірмовий ботик, помаранчевий гумовий чобіток) – виконання дій з дотриманням заданої процедури в умовах надзвичайної ситуації;

IV варіант (флотський фірмовий ботик, рожева капця) – виконання дій з дотриманням тактовних манер;

V варіант (флотський фірмовий ботик, пурпурний чобіток) – виконання дій з позиції офіційної ролі.

Мій записник з теми «Дія»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ»

Трактування поняття «навчальна діяльність»

Навчальна діяльність – це

❖ усвідомлена цілеспрямована активність суб'єкта; її метою є оволодіння суспільно-історичним досвідом, представленим у формі наукових понять і науково обґрунтованих способів дій; здійснюється спільно і під керівництвом дорослої компетентної людини (учителя), тобто в соціальній ситуації розвитку, переважно в освітніх установах (Психологічний словник);

❖ діяльність, у результаті якої відбувається зміна самого учня; навчальна діяльність спрямована на самозмінювання, її продуктом є зміни, які відбулися в самому суб'єкті (О. Савченко);

❖ особливий феномен і особливий вид діяльності, який не співпадає з поняттям навчання; навчальна діяльність спрямована на творче перетворення об'єкта вивчення й дозволяє оволодіти теоретичним мисленням; за такого вивчення матеріалу засвоюється походження, становлення і розвиток предмета чи явища (І. Малафійк);

❖ особлива форма активності, керована вчителем і спрямована на засвоєння дітьми теоретичних знань, умінь і навичок у сфері мистецтва, права, науки тощо (М. Савчин);

❖ діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвиток у процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених учителем, на основі зовнішнього контролю і оцінки, які переходять у самоконтроль та самооцінку; навчальна діяльність спрямована на самого учня як її суб'єкта в плані вдосконалення, розвитку, формування його особистості завдяки усвідомленому, цілеспрямованому присвоєнню ним суспільного досвіду в різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної та практичної діяльності (Н. Мойсеюк);

❖ складне за структурою утворення, різновид людської діяльності, яка є способом існування людини і суспільства в цілому; цілеспрямована й упорядкована сукупність дій, прийомів і операцій, що забезпечують мотиваційну й активну включеність суб'єктів діяльності в організований дорослими процес навчання (В. Бондар);

❖ взаємодія двох діяльностей, навчальної, суб'єктом якої є учень, і навчаючої, суб'єктом якої є вчитель (М. Галатюк).

Характеристики навчальної діяльності

Предметність, соціальність, суспільна природа за змістом, смыслом, формою власного існування.

Предметність полягає в тому, що діяльність здійснюється не просто з предметним об'єктом, а з предметом культури, який присвоюється (опредмечується) суб'єктом, водночас освоюється також певний суспільно вироблений спосіб дій з ним, що необхідний для ознайомлення з новими предметами зовнішнього світу, оволодіння діяльнісними стосунками і ставленнями.

Соціальність навчальної діяльності має конкретно-історичний характер, залежать від соціального оточення учня, а саме: учителів, однокласників, батьків. Соціальна природа навчальної діяльності зумовлена не лише потребами в ній суспільства, а й тим, що вона є формою співробітництва школяра і вчителя, дитини і дорослого, дитини й ровесників.

Навчальна діяльність є *суспільною за своїм змістом* (у ній відбувається засвоєння багатства культури і науки, накопиченого людством), *своїм смислом* (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюваною), *формою власного існування* (відповідає суспільно виробленим нормам навчання й здійснюється у спеціальних освітніх закладах).

Компонентний склад навчальної діяльності (за О. Савченко)

- ❖ *Мотиваційний* (ставлення до навчання);
- ❖ *змістовий* (відомі й нові знання, уміння, навички, досвід, цінності);
- ❖ *діяльнісний* (способи учіння, навчальна взаємодія);
- ❖ *результативний* (навчальні досягнення учнів);
- ❖ *рефлексивний* (самооцінювання, самоаналіз).

Структура навчальної діяльності (за Ю. Галатюком)

Суб'єкт, предмет, процедура, засоби, продукт, умови діяльності.

❖ *Суб'єкт* – учень або група учнів (колективний суб'єкт) із певним рівнем знань, умінь і навичок, а також з відповідною мотивацією та усвідомленням цілей. Суттєвою характеристикою суб'єкта навчання є наявність актуальної готовності до ініціювання чи продовження даної діяльності, ціннісне ставлення до діяльності, володіння способами її здійснення, самостійна постановка цілей, планування їхніх досягнень, оцінювання результатів, рефлексія виконаних дій.

❖ *Предметом навчальної діяльності* є те, що в процесі її здійснення «добудовується» до бажаного продукту, під яким розуміють бажані зміни в самому суб'єкті навчання.

❖ *Процедура навчальної діяльності* – це послідовність кроків (фаз) виконання діяльності, які пов'язані між собою певними логічними (раціональними) зв'язками. Як правило, процедура являє собою постановку й розв'язування конкретної навчальної задачі (проблеми).

❖ *Засоби навчальної діяльності* – це сукупність елементів, які дозволяють учню досягти поставленої мети, тобто перетворити предмет діяльності в бажаний передбачуваний продукт. До зовнішніх і внутрішніх засобів належать навчальна задача, схема орієнтувальної основи діяльності, опорні знання, які підлягають актуалізації, а також здатність до самокерування та саморегуляції діяльності. Також це засоби досягнення мети навчальної діяльності, до яких віднесено навчально-методичні схеми орієнтувальної основи навчальних дій (схеми ООД); навчальні завдання (система завдань); проблемні завдання; сценарії і способи дискусій, діалогів, соціально психологічних тренінгів; технічні засоби навчання; інтелектуальні дії (мисленнєві операції); метакогнітивні дії, які

передбачають знання про свій інтелект та використання своїх можливостей; фонові знання, включення нових знань, що структурують індивідуальний досвід суб'єкта. Засоби регулювання діяльності, а саме: навчальні завдання, які повинні охоплювати знання про об'єкти і зв'язок між ними, засоби їх пізнання і перетворення, правила та прийоми вибору тих, що вимагають перетворень і встановлення послідовності їх застосування, а також знання про способи контролю й оцінювання діяльності тощо. Ці засоби виконують регулятивну функцію, входячи в зміст діяльності, є предметом засвоєння.

❖ *Продуктом (результатом) навчальної діяльності* завжди є зміни самого суб'єкта – це оволодіння способами діяльності, а не зміна предметів, на які діє суб'єкт. Прагнення продовжити діяльність, інтерес до неї, позитивні емоції або небажання, уникнення, негативне ставлення до школи і навчання. Порівняння отриманого результату з метою свідчить про ефективність чи неефективність навчальної діяльності: чи досягнута мета, в якій мірі (наскільки успішно); з яких причин не досягнуто мету тощо. Результати навчальної діяльності не збігаються ні із запланованими цілями, ні з цілями її суб'єкта. Вони завжди ієрархізовані. Віддалених цілей неможливо досягнути, проігнорувавши найближчі цілі, які є засобом їх досягнення.

❖ *Прямий та побічний продукти навчальної діяльності.* Прямий продукт навчальної діяльності пов'язаний із предметом і відповідає основній меті; сукупність прямих результатів дій учнів у розв'язанні навчальних завдань; він відповідає свідомій меті суб'єкта, що його розв'язує; спричиняє зміни в учневі як особистості (М. Савчин). *Побічний продукт навчальної діяльності* трактується, як: продукт, який виникає поза свідомими намірами учня і не відповідає цілі навчальної діяльності, яка усвідомлена ним; є доповненням до прямого продукту, разом із ним утворює фактичний результат діяльності; йдеться про оволодіння способами дій, відповідні зміни в суб'єкті, що відбуваються під час інших видів діяльності (у процесі гри, праці, міжособистісного спілкування) (М. Савчин).

❖ *Зовнішні умови навчальної діяльності* являють собою сукупну характеристику психологічного й фізичного середовища, в якому здійснюється діяльність. Це наявність впливу вчителя на діяльність, форми і методи керування діяльністю, а також індивідуальний, колективний характер діяльності та деякі інші зовнішні фактори.

Умови побудови навчальної діяльності як пошуку нових пізнавальних орієнтирів

❖ Спонукає учнів до формулювання наявних у них ідей і уявлень та висловлювати їх;

❖ «зіштовхувати» учнів з явищами, які входять у суперечність з наявними в них уявленнями;

❖ спонукає до висунення припущень, здогадок, альтернативних пояснень;

❖ давати учням можливість досліджувати свої припущення та застосовувати нові знання, уміння, уявлення до широкого кола явищ, ситуацій так, щоб вони могли переконатися у прикладному значенні засвоєного.

Відмінності між навчальною діяльністю та пізнавальною

❖ Навчальну діяльність слід відрізнити від пізнавальної діяльності. Приміром, у процесі візуального вивчення об'єкта або вирішення конкретного пізнавального завдання, яким передбачено впізнання об'єкта, розуміння його властивостей, зв'язків з іншими об'єктами, здійснення категоризації й включення у власну систему понять, суб'єкт може використовувати як загальноприйнятну систему наукових понять, так і власну категоріальну систему (особистісні смисли). Натомість у процесі навчальної діяльності відбувається формування суб'єктом загальноприйнятих понять, категорій і картини світу та оволодіння способами діяльності в площині різних навчальних предметів. Окрім того, мотивами пізнавальної діяльності виступають такі пізнавальні потреби, як: інтерес, цікавість, жага пізнання, потреба в усуненні дефіциту інформації, у той час як в основі навчальної діяльності можуть бути найрізноманітніші мотиви, за якими можуть стояти різні, в тому числі й неусвідомлювані потреби.

❖ У навчальній діяльності на відміну від пізнавальної діяльності розв'язання завдань відповідає не меті діяльності, а є її засобом. Якщо деякі школярі вбачають мету своєї діяльності у розв'язанні завдань, а не в засвоєнні способів їх розв'язання, а вчителі, у свою чергу, не допомагають їм усвідомити мету навчальної діяльності, то це свідчить про несформованість їхньої діяльності, бо найближчою специфічною метою цього виду діяльності має бути засвоєння способів дій, оволодіння знаннями (М. Савчин).

Мій записник з теми «Навчальна діяльність»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ»

Трактування поняття «досліджувати»

Досліджувати – це

1. Піддавати що-небудь ретельному науковому розгляду з метою пізнання, вияснення чогось. 2. Ретельно обстежувати кого-, що-небудь, уважно знайомитися з чим-небудь для встановлення чогось (Великий тлумачний словник сучасної української мови).

Трактування поняття «дослідження»

Дослідження – це

❖ процес наукового вивчення будь-якого об'єкта (предмета, явища – матеріального чи ідеального) з метою виявлення його закономірностей виникнення, розвитку зі змінами та перетворення;

❖ процес, що набуває різних аспектів, зокрема: інформаційного (набуття знань, створення образів і моделей теорій реальності), вольового (оволодіння реальністю, проникнення в її приховані підвалини) та смислового (досягнення найважливішого, найпозитивнішого для людини стану досконалості);

❖ один зі способів пізнання, котрий пов'язаний із практикою та з процесами відображення й відтворення дійсності в людському мисленні.

Повсякденне пізнання

Повсякденне пізнання, хронологічно передуючи науці, в осмисленні багатьох аспектів реальності до цього часу випереджає її. Те ж саме відбувається і в індивідуальній «історії» кожного вченого. Він спочатку формується як людина, і лише потім – як учений, спочатку оволодіває основними формами буденного пізнання, а потім на цій основі – пізнавальним інструментарієм науки.

Опанування вченим формами пізнання, які характерні для науки, можна порівняти з оволодінням другою іноземною мовою, що завжди здійснюється на базі рідної мови – буденного пізнання. Унікальний життєвий досвід ученого, отриманий ним за межами наукової діяльності, спрямовує цю діяльність, робить вченого схильним до побудови певних видів наукового знання. А наукове знання неминуче містить у собі елементи того «живого» знання, яке породжується повсякденним досвідом вченого, його самоаналізом.

Повсякденне мислення (за А. Ейнштейном)

Вся наука є нічим іншим як удосконаленням повсякденного мислення. Механізми наукового мислення формуються в сфері буденного пізнання, оскільки саме з нього генетично починається розумовий процес.

Буденне і наукове пізнання природи (за П. Енгельмейером)

Між буденним самопізнанням і науковим пізнанням природи немає антагонізмів. Розуміючи щось, суб'єкт розуміє самого себе, і лише розуміючи себе, здатний зрозуміти інше. Сучасна людина і в повсякденному житті все більше осмислює навколишній світ відповідно з поняттями причинності, закону, простору, часу, тобто того, що, досліджено в науці.

Формування мислення вченого (за Дж. Холтоном)

Велика, а можливо, і основна частина предметного мислення вченого формується в той період, коли він ще не став професійним вченим. *Основи цього мислення закладаються в його дитинстві.*

Порівняння навчального дослідження з науковим

Спільними ознаками навчального й наукового досліджень є 1) етапність; 2) теоретичний і емпіричний характер; 3) можливість індивідуального й колективного проведення дослідження (С. Омельчук).

Наукове і навчальне дослідження у своїй основі мають однакові форми, структуру та шляхи визначення сутності предметів і явищ, однак на різному рівні складності й у різні періоди процесу пізнання. Навчальне дослідження є стиснутим та згорнутим, тобто таким, що взагалі може бути відтвореним, і являє собою частину всього процесу наукового пізнання. Засобами навчального дослідження є вміння й навички використання методів наукового пізнання.

Під час навчального і наукового досліджень активізації підлягають різні інформаційні простори. Зокрема, навчальним дослідженням передбачено оперування інформацією активного інформаційного простору. Натомість у процесі наукового дослідження особистість здійснює діяльність і в активному інформаційному просторі і в неактивних інформаційних просторах майбутнього та (чи) минулого (Т. Мієр).

Наукова дослідницька діяльність

У ході дослідницької діяльності може піддаватися що-небудь ретельному науковому розгляду з метою пізнання, виявлення чогось. Така дослідницька діяльність, здійснюючись у сфері науки, спрямовується на вироблення й теоретичну систематизацію об'єктивних знань про дійсність, являє собою особливу форму процесу пізнання, яке ґрунтується на системному і цілеспрямованому вивченні об'єктів із застосуванням наукових методів і завершується формуванням знань про предмети, що вивчаються.

Дослідницька діяльність наукового характеру, спрямована на одержання і застосування нових знань за такими цільовими функціями:

❖ *фундаментальні наукові дослідження* (експериментальна або теоретична наукова діяльність, спрямована на одержання нових знань про основні закономірності будови, функціонування й розвиток людини, суспільства, навколишнього середовища),

❖ *прикладні наукові дослідження* (наукова діяльність, спрямована переважно на застосування нових наукових знань для досягнення практичних цілей і розв'язання конкретних задач);

❖ *науково-технічна діяльність* (діяльність, спрямована на одержання, застосування нових знань для розв'язання технологічних, інженерних, економічних, соціальних, гуманітарних та інших проблем, забезпечення функціонування науки, техніки і виробництва як єдиної системи);

❖ *експериментальні розробки* (діяльність, яка ґрунтується на знаннях, набутих у результаті проведення наукових досліджень або на основі

практичного досвіду, і спрямована на збереження життя й здоров'я людини, створення нових матеріалів, продуктів, процесів, пристроїв, послуг, систем або методів та їх подальше вдосконалення).

Трактування поняття «дослідницька діяльність»

Дослідницька діяльність – це

❖ діяльність, яка безпосередньо пов'язана з розв'язанням творчого дослідницького завдання, що немає наперед відомого результату (у різних галузях науки, техніки, мистецтва) та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, власне проведення дослідження, аналіз його результатів і остаточне узагальнення, формулювання висновків, конкретна суспільно корисна, масова чи природоохоронна робота учнів за результатами здійсненого дослідження) (Енциклопедія освіти);

❖ особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, яка виникає в результаті функціонування механізмів пошукової активності й ґрунтується на основі дослідницької поведінки. Дослідницька діяльність пов'язана з виконанням творчого, дослідницького завдання із заздалегідь невідомим рішенням (О. Савенков);

❖ діяльність учнів, у процесі якої відбувається лише перевідкриття наукових знань або теорій (Н. Мойсеюк);

❖ перетворювальна діяльність мислення, яка відповідає пізнавальним мотивам та особистісним потребам школяра, спрямована на виявлення сутності досліджуваних явищ, процесів, відрізняється персоніфікованістю, творчістю, комунікабельністю (О. Міхно);

❖ вид інтелектуально-творчої діяльності, яка завдячуючи механізмам пошукової активності, реалізується у формі дослідницької поведінки (П. Середенко);

❖ творчий процес спільної діяльності двох (або більше) суб'єктів з пошуку рішення невідомого, в ході якого здійснюється міжсуб'єктний обмін культурними змістами і цінностями, переживаннями, способами діяльності, а результатом є формування наукового світогляду й актуалізація особистісного потенціалу залучених до цього процесу суб'єктів пізнання (Є. Єрміліна);

❖ інтеграційний компонент особистості, який характеризується єдністю знань цілісної картини світу, вміннями, навичками наукового пізнання, ціннісного ставлення до його результатів і розвиненим інтелектом, що забезпечує її самовизначення й саморозвиток (О. Заболотний);

❖ *дослідницька діяльність учителя* – це процес виконання розумових і практичних дій, спрямованих на досягнення мети, визначення якої регулюється професійними обов'язками та спрямовується на отримання суб'єктивно нових результатів у полі здійснення професійної діяльності. Виконання педагогом дослідницької діяльності базується на діях розумових

(бачити суперечність і формулювати проблему; конкретизувати об'єкт і предмет дослідження; визначати мету й завдання роботи; формулювати гіпотезу; планувати й організувати власну діяльність, порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, спостерігати, співставляти тощо; співвідносити результат власної діяльності з метою й оцінювати його; здійснювати самоконтроль, саморегулювання; формулювати висновки) та практичних (опрацьовувати різні джерела інформації; здійснювати моделювання, проводити спостереження, ставити експеримент, аналізувати й узагальнювати отримані дані). Ефективність їх виконання суттєво впливає на процес організації вчителем дослідницької діяльності учнів.

❖ *Дослідницька діяльність дітей* – це вид пізнавальної діяльності з розв'язання протиріччя пізнавально-пошукового характеру, яке набуває форми навчального дослідження й являє собою незначну частину процесу наукового пізнання, доступного дітям у процесах відтворення, сприймання й розуміння (Т. Мієр).

Характеристика дослідницької діяльності

❖ Мета дослідницької діяльності полягає в отриманні нового знання конкретного чи узагальненого характеру про оточуючий світ. Дослідження завжди розпочинається з пізнавальної потреби, мотивації пошуку, передбачає виявлення певної проблеми чи протиріччя, вивчення й пояснення невідомого.

❖ Дослідницька діяльність є видом пізнавальної діяльності учнів; набуває форми навчального дослідження; здійснюється поетапно з дотриманням такої послідовності дій: 1) дії з формулювання мети діяльності, яка ґрунтується на усвідомленні змісту проблеми; 2) передбачення способу (способів) її розв'язання (приміром, опрацювання різних джерел, проведення досліду (спостереження), здійснення опитування тощо); 3) висловлення припущень (гіпотез) щодо можливих результатів діяльності; 4) планування послідовного виконання діяльності (що спочатку, а що потім); 5) виконання запланованого; 6) аналіз отриманих даних, узагальнення й формулювання висновків (Т. Мієр).

Виникнення дослідницької діяльності пов'язано з (О. Міхно):

- ❖ пошуковою активністю;
- ❖ відповідними пізнавальними мотивами та особистісними потребами учнів;
- ❖ виконанням творчого завдання із заздалегідь невідомим рішенням;
- ❖ виявленням сутності досліджуваних об'єктів, явищ, процесів;
- ❖ перевідкриттям наукових знань або теорій.

Етапи виконання дослідницької діяльності

Дослідницька діяльність, яка здійснюється з навчальною метою, передбачає дотримання етапів, які є характерними для наукового дослідження (визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, власне

проведення дослідження, аналіз його результатів і остаточне узагальнення, формулювання висновків, конкретна суспільно корисна, масова чи природоохоронна робота учнів за результатами здійсненого дослідження) (Енциклопедія освіти).

Етапи виконання дослідницької діяльності (за Т. Мієр)

Визначення етапів здійснення дітьми дослідницької діяльності має враховувати їхні вікові можливості та реалізовуватися з дотриманням таких етапів:

- ❖ етап виявлення проблеми (протиріччя) та усвідомлення її (його) змісту;
- ❖ етап застосування відомих знань і способів діяльності для вирішення проблеми (подолання протиріччя);
- ❖ етап формулювання припущення або висунення гіпотези щодо способу чи результату розв'язання проблеми (подолання протиріччя);
- ❖ етап послідовного виконання дій з виявлення істинності чи хибності висунутого припущення (сформульованої гіпотези);
- ❖ етап формулювання висновків на основі отриманих даних.

Дії в дослідницькій діяльності

Дії учнів мають спрямовуватися на

- ❖ постановку проблеми; вивчення теорії, присвяченій даній проблематиці; добір методик дослідження і практичне оволодіння ними; збір матеріалу, його аналіз і узагальнення; власні висновки.

- ❖ *ознайомлення з проблемами, вибір тематики, напрямку дослідження, вивчення теорії питання* (формулювання проблеми, гіпотези, цілей та завдань, визначення об'єкта, предмета дослідження, формулювання теми); *планування роботи з дослідження* (складання тезаурусу дослідження, інформаційний пошук за ключовими поняттями; вибір методів дослідження; складання проекту дослідницької роботи, планування експерименту тощо); *практична робота з проведення експериментального дослідження* (збирання даних, статистична обробка та аналіз даних, обговорення результатів з фахівцями, визначення невирішених проблем); *оформлення результатів дослідження* (структурування зібраних матеріалів, оформлення у вигляді таблиць, графіків, складання змісту наукового звіту, оформлення роботи); *презентація дослідницької роботи* (підготовка мультимедіа-презентації, тез, доповіді тощо) (Н. Поліхун, Ю. Черняк);

- ❖ постановка проблеми, вивчення наукових джерел; добір методів дослідження й практичне оволодіння ними; добір відомостей, їх аналіз і узагальнення; формулювання висновків (А. Карлашук).

- ❖ формулювання мети діяльності, яка ґрунтується на усвідомленні змісту проблеми; передбачення способу (способів) її розв'язання (приміром, опрацювання різних джерел, проведення досліду (спостереження), здійснення опитування тощо) та (або) висловлення припущень щодо можливих результатів діяльності; планування послідовного виконання

діяльності (що спочатку, а що потім), виконання запланованого, аналіз і узагальнення отриманих даних, формулювання висновків (Т. Мієр).

Результат дослідницької діяльності

- ❖ нова інформація про об'єкти дослідження (прямий продукт);
- ❖ нова інформація про інші об'єкти й про інші властивості досліджуваного об'єкта, які не були предметом дослідження;
- ❖ набуття знань про саму дослідницьку діяльність та практичний досвід її здійснення;
- ❖ пізнавальний та особистісний розвиток дослідника (формування особистісних психічних утворень).

Особистісний розвиток як результат дослідницької діяльності

Трактування поняття «дослідницька позиція» (за О. Савченко)

Сутність поняття «дослідницька позиція» базується на психологічному тлумаченні поняття «позиція» як найбільш цілісного особистого утворення, яке пов'язане з усвідомленням людини себе суб'єктом спілкування, пізнання, переживання і співпереживання й виявляється в оцінюванні, ставленні, поведінці, що зумовлені ними.

Дослідницька позиція дітей яскраво відстежується в пізнавальній активності, яка починається з допитливості, що є першим кроком до пізнання цікавого об'єкта у разі, якщо допитливість зміцнюється, розгортається пошукова діяльність, способи здійснення якої великою мірою визначаються індивідуальною готовністю до пошуку нових знань. Ця готовність полягає в здатності дитини до рефлексивних суджень як стосовно зовнішніх об'єктів (дослідження, спостереження, обстеження, пробних дій), так і внутрішніх міркувань відносно свого мислення, оцінювання ситуації пошуку, відкриття суб'єктивно нових знань і способів їх пізнання.

Дитина може проявити дослідницьку позицію по-різному: під час спостереження і дослідів у природі, у своєму розумінні прочитаного тексту, уявному діалозі з його автором, власноручному створенні виробу, придумуванні нового способу розв'язування задачі, знаходженні нової інформації для проєкту, аналогії між віддаленими явищами, ознаками тощо. Сильна дослідницька позиція поступово впливає на ставлення дитини як до навчання, так і до повсякденного стилю життя. У такому разі можна говорити, що у неї розвивається дослідницька поведінка, яка яскраво виявляється у будь-якому середовищі.

Трактування поняття «дослідницька поведінка»

Дослідницька поведінка – це

вид поведінки, яка побудована на основі пошукової активності й спрямована на вивчення об'єкта або розв'язання нетипової (проблемної) ситуації. Для її розвитку необхідними умови є постановка запитань, самостійний пошук відповідей на них, фантазування, прояв творчості. Дослідницька поведінка дитини універсальна і може бути реалізована в будь-якій предметній сфері: спілкуванні з природою, малюванні, конструюванні, іграх тощо (О. Савченко).

Психологічна основа дослідницької поведінки

В основі дослідницької поведінки лежить *психічна потреба пошукової активності*, яка виступає в якості каталізатора, котрий запускає і змушує працювати механізм дослідницької поведінки. В основі пошукової активності лежить безумовний рефлекс, так званий «рефлекс орієнтування» (за І. Павловим, рефлекс «що таке»). Саме він виступає основою для пошукової активності й породжує дослідницьку поведінку, яка є видом поведінки, що заснована на пошуковій активності й спрямована на вивчення об'єкта або розв'язання нетипової (проблемної) ситуації. Пошукова активність виявляється в наявності самого факту пошуку в умовах невизначеної ситуації. Дослідницька поведінка описує переважно зовнішній контекст функціонування суб'єкта в цій ситуації, а дослідницька діяльність характеризує саму структуру цього функціонування. Дослідницька діяльність включає в себе мотивуючі чинники дослідницької поведінки та механізми її здійснення. В їх ролі виступає дивергентне і конвергентне мислення. Для успішного здійснення дослідницької поведінки в ситуаціях невизначеності це є необхідною умовою. Дослідницька діяльність передбачає не лише наявність факту пошукової активності, а й має включати в себе аналіз отриманих результатів, оцінку на їхній основі розвитку ситуації, прогнозування (побудову гіпотез), моделювання, реалізацію дій та корекцію дослідницької поведінки.

Трактування поняття «дослідницька компетентність»

Дослідницька компетентність – це

❖ цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості, виявляється в готовності й здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності (М. Головань);

❖ інтегративна особистісна якість, яка виражається в усвідомленні готовності й здатності самостійно засвоювати й отримувати системи нових знань у результаті переносу змістового контексту діяльності, що базується на засвоєнні сукупностей знань, умінь, навичок й способів діяльності.

Трактування поняття «дослідницькі уміння»

Дослідницькі уміння – це

❖ сукупність систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність учнів до творчого пошукового розв'язання пізнавальних задач (О. Вознюк);

❖ сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до самостійних спостережень, узагальнення та аналізу процесів і явищ дійсності; до набуття нових знань і застосування їх відповідно до поставленої мети дослідницької або професійної діяльності (О. Миргородська);

❖ комплексне, інтеграційне надбання й особистісне утворення, спрямоване на розв'язання прийнятого дослідницького завдання на творчій основі (Н. Чайченко);

❖ очікуваний результат навчання дослідницькій діяльності, який являє собою інтеграцію спеціальних, свідомих, взаємообумовлених, досконало засвоєних дій, які забезпечують учням можливість самостійного створення дослідницького продукту (Н. Головізніна);

❖ система знань, умінь і навичок та готовність до творчості (В. Литовченко).

Дослідницькі вміння можна розглядати як більш високий, творчий рівень розвитку навчальних умінь, оскільки вони постають сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність учнів до творчого пошукового розв'язання пізнавальних задач (О. Вознюк).

Класифікація дослідницьких умінь

Дослідницькі вміння включають у себе таку сукупність умінь:

❖ уміння бачити проблеми, уміння ставити запитання, уміння формулювати гіпотези, уміння давати визначення поняттям, уміння класифікувати, уміння спостерігати, уміння та навички проводити експерименти, уміння робити висновки, уміння структурувати матеріал, уміння та навички роботи з текстом, уміння пояснювати, доводити і захищати свої ідеї;

❖ уміння бачити проблеми, ставити запитання, висувати гіпотези, давати визначення поняттям, класифікувати, спостерігати, проводити експерименти, робити висновки, структурувати матеріал, працювати з текстом, доводити і захищати свої ідеї;

❖ *операційні дослідницькі вміння* (розумові прийоми і операції, які застосовуються в дослідницькій діяльності, а саме: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування та узагальнення, висунення гіпотези, співставлення та інші); *організаційні дослідницькі вміння* (застосування прийомів самоорганізації в дослідницькій діяльності, планування роботи, проведення самоаналізу та самоконтролю, регуляції своїх дій у процесі дослідницької діяльності); *практичні (технічні) дослідницькі вміння* (опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробка даних спостережень, упровадження результатів у практичну діяльність); *комунікативні дослідницькі вміння* (необхідні для застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю, обговорення результатів) (О. Вознюк);

❖ уміння бачити суперечності, формулювати проблему, ставити мету й завдання дослідження, висувати гіпотезу дослідження, вибирати й застосовувати методи дослідження, збирати й аналізувати інформацію, самостійно планувати діяльність за етапами, апробувати гіпотезу, обґрунтовувати власну думку, оцінювати власну діяльність (О. Нікітіна);

❖ *інтелектуальний компонент* (знання, розумові операції аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення й систематизації, абстрагування, моделювання, уміння опису об'єктів, що вивчаються чи спостерігаються, індуктивного висновку і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановки проблеми й висунення гіпотези її вирішення, пошуку й використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу); *практичний компонент* (використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір приладів і матеріалів для експерименту, вимір величин у процесі експерименту, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм і т. ін.); *самоорганізація і самоконтроль* (планування роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, регулювання й перебудова своїх дій, самоперевірка отриманих результатів, самооцінка) (В. Литовченко);

❖ *інтелектуальний компонент* (уміння сприймати інформацію і переймати соціальний досвід, адекватно перетворювати їх за допомогою аналізу, синтезу, систематизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висунення гіпотези тощо); *практичний компонент* (уміння застосовувати теоретичні положення окремих навчальних дисциплін відповідно до завдань навчально-виховного процесу, уміння отримувати нову інформацію із різноманітних джерел, дотримання послідовності й терміну виконання навчального завдання, уміння перевірити й оцінити якість виконання роботи) (О. Миргородська).

Суб'єктивні умовами ефективного здійснення дослідницької діяльності

❖ *дослідницькі здібності* (О. Вознюк, А. Карлащук);

❖ *дослідницькі якості* (В. Русова).

Трактування поняття «дослідницькі здібності»

Дослідницькі здібності – це

❖ комплекс трьох відносно автономних складників: пошукової активності, конвергентного й дивергентного мислення. Ці здібності виявляються в ступені вияву пошукової активності, а також глибині, міцності оволодіння засобами й прийомами дослідницької діяльності, але не зводяться до них. Це і прагнення до пошуку, і оцінка (обробка) його результатів, і можливість будувати свою подальшу поведінку в умовах ситуації, що розвивається;

❖ сукупність таких здібностей: інтелектуально-логічні (уміння аналізувати; виділяти істотне спільне і відволікатися від несуттєвого; уміння описувати явища, процеси, логічно, повно і правильно викладати думки; здатність формулювати правильне визначення об'єкта, встановлювати родову ознаку і видову відмінність; здатність пояснювати, доводити, обґрунтовувати; інтелектуально-евристичні; інтуїтивні (здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, висувати оригінальні підходи; фантазія; асоціативність пам'яті, здатність відображати і встановлювати у свідомості нові зв'язки між компонентами задачі; здатність бачити протиріччя і проблеми; здатність до узагальнення та застосування знань і

вмінь у нових ситуаціях; здатність долати інерцію мислення; незалежність мислення; критичність мислення) (А. Карлащук).

Особливо цінними *дослідницькі здібності* стають лише під час цілеспрямованого використання (коли навіть ті, що не розвинені зараз, постійно тренуються, використовуються у процесі навчання, дають, зрештою, набагато більше, ніж уже розвинені, але не треновані).

Проблематика розвитку людини виявляє два аспекти – актуально дійсний та потенційно можливий (подібно до того, як світ, будучи фізичним об'єктом, реалізується як єдність актуального та потенційного, при цьому потенційний аспект постає поряд із актуальним – фундамен-тальною характеристикою світу). Це проявляється у двох загальних психолого-педагогічних стратегіях, перша з яких пов'язана із формуванням та розвитком певних якостей (новоутворень – знань, умінь, навичок та ін.), а друга – з актуалізацією певних здібностей (потенційних ресурсів, обдарувань) людини (О. Вознюк).

Трактування поняття «дослідницькі якості»

Дослідницькі якості – це

сукупність таких основних структурних компонентів:

❖ пізнавально-діяльнісний (активність дитини в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, що стимулює особистість до самостійної творчої праці, забезпечує її вміння використовувати здобуті знання під час розв'язання наукових завдань);

❖ мотиваційно-вольовий (сформованість у дитини позитивних мотивів дослідницької діяльності, рис особистості (цілеспрямованості, організованості, самостійності) та її ціннісних орієнтирів, що забезпечують включення у творчу діяльність);

❖ змістовно-операційний (активно-перетворювальне ставлення дитини до власної діяльності, цілісність змісту, форм і методів діяльності, її перспективність, цілісність, мобільність, результативність та надійність);

❖ емоційний (здатність особистості до активного творчого сприйняття оточуючої дійсності, вміння спілкуватися з іншими людьми (однолітками, педагогами), налагоджування позитивних контактів, зміна особистісних установок, прийняття колективних норм життєдіяльності);

❖ самооцінний (прагнення до творчого пізнання своєї особистості, виявлення та розвиток власного творчого потенціалу, самооцінка своїх індивідуальних якостей, здатність до самовиховання, вміння аналізувати й реально оцінювати свої вчинки, визначати спрямованість і динаміку саморозвитку) (В. Русова).

Складові дослідницької компетентності вчителя

❖ Уміння визначати тему дослідження;

❖ уміння формулювати запитання;

❖ уміння формулювати дослідницькі гіпотези;

❖ уміння застосовувати різні способи відображення та фіксації інформації;

- ❖ уміння планувати дослідження;
- ❖ уміння працювати з джерелами;
- ❖ уміння узагальнювати результати своєї діяльності;
- ❖ уміння скласти тезисний план презентації власних напрацювань.

Дослідницькі вміння вчителя

Трактування поняття «дослідницькі вміння»

Дослідницькі вміння – це

❖ уміння застосовувати відповідний прийом наукового методу в умовах вирішення навчальної проблеми, виконання дослідницького завдання; комплекс професійних якостей, які забезпечують готовність виконувати цілеспрямовані, аналітико-синтетичні, діагностичні, пошуково-перетворюючі дії на основі практичного застосування система-тичних знань у процесі теоретичних і експериментальних розвідок (М. Фалько);

❖ складне, комплексне і багатогранне особистісне утворення, що дозволяє виконувати дослідницьку або професійну діяльність та формується за допомогою дослідницької діяльності за наявності відповідних знань, умінь і навичок (І. Раєвська).

Компонентний склад дослідницьких умінь учителя

❖ Аналітико-синтетичні, інформаційні, діагностичні, прогностично-проектувальні, креативно-інноваційні (М. Фалько);

❖ аналітико-синтетичні, інформаційні, спеціальні, комунікативні, прогностичні, креативні, рефлексивні (М. Савчин);

❖ операційно-методичні, інформаційно-аналітичні, діагностико-прогностичні, оцінно-рефлексивні (І. Раєвська).

Трактування поняття «педагогічний результат»

Педагогічний результат – це

перш за все неоцінений з виховного погляду досвід здійснення самостійної, творчої, дослідницької праці, нові знання й уміння, увесь спектр психічних новоутворень, що відрізняє істинного творця від простого виконавця (М. Савчин).

Порівняння дослідницької діяльності з пошуковою

❖ Дослідницька діяльність, а точніше елементарні дослідницькі завдання, є однією з можливих форм організації пошукової діяльності учнів. Пошукова діяльність є активною пізнавальною діяльністю учнів у здобутті нових знань, способів пізнання, яка потребує пізнавальної самостійності, визначає такі форми організації пошукової діяльності: розв'язування пізнавальних і проблемних завдань, евристичні бесіди, методи аналогії, дискусії, самостійне ознайомлення з новим матеріалом, елементарні дослідницькі завдання; проектна діяльність (О. Савченко).

❖ Пошук як провідний метод організації дослідницької діяльності забезпечує залучення учнів до самостійного опрацювання і аналізу наукової інформації та формування на цій основі вмінь і навичок дослідницької роботи. Пошукова діяльність учнів виступає в якості пропедевтичного пізнавального етапу «чистого» дослідництва, метою якого є здобуття

дослідницьких навичок і високого рівня знань з досліджуваного предмету. Пошукова діяльність – це перш за все прагнення до нового знання, що обумовлене не об'єктивною проблемністю питання як такого, а його особистісним значенням для учня. У цьому випадку провідна мотивація пошукової діяльності концентрується в просторі широких пізнавальних мотивів, що полягають в орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями (В. Редіна).

❖ Проектно-дослідницька діяльність є діяльністю з проектування дослідження. Задача проектування дослідження полягає в тому, що в якості базової обирається модель та методологія дослідження, розроблена й прийнята в певній сфері науки, яка характеризується наявністю декількох стандартних етапів, присутніх у будь-якому науковому дослідженні. Проектування дослідження – це не саме дослідження, а тільки його етап, що має результатом розроблений робочий план дослідження.

❖ Повноцінне навчальне дослідження у порівнянні з проектною діяльністю підпорядковує інші методи, зокрема, аналіз інформації, порівняння фактів, навчальне моделювання, комбінування способів вирішення проблеми та ін. Залежно від змісту діяльності дослідження також може супроводжуватися навчальним експериментом. Проте у проектній діяльності молодших школярів ці методи присутні переважно фрагментарно й являють собою нечітко виражені елементи (О. Онопрієнко).

❖ Неодмінною умовою проектною діяльності є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт, а також визначеність етапів проектування (вироблення концепції, визначення цілей і завдань проекту, доступних і оптимальних ресурсів діяльності, створення плану реалізації проекту тощо). Природно, що на різних етапах проектною діяльності необхідно вирішувати дослідницькі завдання, що, у свою чергу, вказує на можливість інтегрування проектною діяльності з дослідницькою.

Трактування поняття «дослідницький підхід»

Дослідницький підхід – це

❖ спосіб організації освітнього процесу, що передбачає активну самостійну діяльність учнів з оволодіння дослідницькими вміннями й навичками та набуття на цій основі нових для них знань (П. Середенко);

❖ спосіб організації педагогом освітнього процесу, який здійснюється з метою набуття учнями нових знань і способів здійснення дослідницької діяльності в результаті осмислення пізнавальних перешкод, формулювання їх у вигляді пізнавальних проблем та вирішення з використанням наукових методів пізнання (Т. Мієр).

В основу дослідницького підходу покладено дедуктивний та індуктивний методи, стимул мети та стимул діяльності. Мета може стимулювати роботу тільки за умов, якщо вона буде близькою і зрозумілою учням, буде для них важливою, якщо стане їхньою метою.

Вибудовування освітньої практики з урахуванням засад дослідницького підходу сприяє досягненню найвищого ступеня самостійності учня, що

набуває вияву в самостійному розв'язуванні проблемних завдань, осмисленні при цьому пізнавальної перешкоди, усвідомленні й формулюванні проблеми, висуненні гіпотези, обґрунтуванні власних положень, окресленні плану досягнення кінцевої мети. В учнів найбільшою мірою розвиваються пізнавальні потреби, які формують стійку мотивацію до здійснення творчої діяльності (С. Максименко, Ю. Руденко).

Сутнісні характеристики дослідницького підходу (за С. Омельчуком)

До сутнісних характеристик дослідницького підходу віднесено

❖ раціональне використання продуктивних методів на всіх етапах навчання (актуалізація мотиваційних резервів учнів, мотивація навчальної діяльності, засвоєння теоретичного матеріалу, формування практичних умінь і навичок);

❖ організацію дослідницької й пошукової діяльності школярів на основі відповідних прийомів дослідницького та пошукового характеру;

❖ ефективне структурування змісту навчального матеріалу з урахуванням внутрішньо предметних зв'язків.

Дослідницький метод (за С. Омельчуком)

Становлення дослідницького методу навчання має більш ніж 150-річну історію. В основу методу навчання покладено певний логічний процес, що спирається на самостійне спостереження реальних фактів і протікає у відповідності до чотирьох шаблів логічного мислення: 1) спостереження й постановка запитань; 2) побудова можливих способів їх розв'язання; 3) дослідження визначених способів та вибір одного з них як найбільш оптимального засобу вирішення проблеми; 4) перевірка гіпотези й формулювання висновків.

Дослідницький метод є методом умовиводу, який формулюється школярем на основі конкретних фактів, результатів самостійно виконаних дій під час спостережень, дослідів, опрацювання різних джерел інформації тощо. Це свідоме спостереження, що відмінне від простого збирання фактів.

Дослідницький метод – це вища форма пізнавальної діяльності, оскільки його запровадженням передбачено максимальну самостійну активність учня з оволодіння знаннями й вміннями та творчого їх використання. Дослідницький метод покликаний сприяти оволодінню способами дій з пошуку знань, розвивати креативні нахили й здібності кожної дитини. Застосування дослідницького методу в процесі навчання передбачає спостереження фактів і явищ, постановку проблеми, висування гіпотези, планування етапів дослідження, виявлення зв'язків даного явища або проблеми з іншими, формулювання і пояснення рішення, перевірку результатів, висновки про можливе використання отриманих знань.

Дослідницький метод є способом вирішення навчальної проблеми й формулювання умовиводу, що має вияв у плануванні, здійсненні й обмірковуванні результатів власних дій під час спостережень, дослідів, опрацювання різних джерел інформації тощо (Т. Мієр).

Дослідницька стратегія навчання

Дослідницька стратегія навчання – це спосіб здійснення учнем дослідницької діяльності, що передбачає визначення мети здійснення дослідження, спосіб та порядок виконання дослідницьких дій у процесі досягнення результату. Дослідницька стратегія навчання включає в себе аналіз отриманих результатів, оцінку розвитку ситуації, прогнозування подальшого розвитку (тобто побудову гіпотез), моделювання власних дій, реалізацію завчасно спланованих дій, корекцію дослідницької поведінки.

Дослідницька стратегія навчання – це процес, спрямований на визначення мети й способу здійснення дослідницької діяльності, аналіз отриманих результатів, оцінку розвитку подій, прогнозування подальшої діяльності, проєктування дій, реалізацію запланованого, внесення змін у процес виконання діяльності у разі необхідності (Т. Мієр).

Навчання як дослідження

У праці Аристотеля йдеться про чотири види навчання як дослідження. «Види шуканого тотожні видам знання. Шуканого є чотири види: «що» (hoti), чому (dioti), «чи є» (et esti), «що є» (ti estin)».

Р. Декарт тлумачить навчання як дослідження як шлях пізнання будь-якої речі. Для її пізнання потрібно враховувати дві умови: нас (тих, хто пізнає) і самі речі, що підлягають пізнанню. Для цього слід користуватися розумом, уявою, почуттям, пам'яттю.

За Р. Декартом, достатньо дослідити три аспекти: спочатку те, що очевидно само по собі, потім – як пізнається щось одне на підставі іншого і, нарешті, що з цього слідує. У процесі дослідження потрібно дотримуватися певної послідовності мислення, починати з предметів найпростіших (елементарних) і тих, що пізнаються найлегше, доходячи поступово до пізнання найскладніших.

Навчання як дослідження – це процес, спрямований на використання наукових методів пізнання для привласнення компонентів змісту освіти в русі від найпростішого до найскладнішого, здійснюваного учнями на основі пізнавальної самостійності й взаємодії з іншими (Т. Мієр).

Навчальне дослідження

Значний внесок у розробку навчального дослідження вніс А. Дістервег, який виокремив *два способи* навчання, а саме: 1) повідомлювальний (вимагає переважно рецептивності / сприйнятливості з боку учнів); 2) розвивально-творчий або досліджувальний (організація навчання, під час якого учень орієнтується до самодіяльності).

Навчальним дослідженням передбачено організацію пошукової творчої діяльності учнів постановкою нових проблем і проблемних завдань.

Навчальне дослідження – це складник технології дослідницького навчання, оскільки під час навчального дослідження встановлюється пізнавальна і практична значущість виучуваного матеріалу, активізується мисленева діяльність учнів, посилюється ступінь їхньої пізнавальної самостійності й активності. Правильно організоване навчальне дослідження

відповідними засобами наукового пізнання спонукає школярів до самостійного відкриття мовного закону чи явища, здійсненого вченими раніше (С. Омельчук).

Навчальне дослідження є процесом ретельного розгляду учнем об'єкта (предмета, явища, процесу тощо) з метою пізнання його суті (ознак, властивостей, функцій тощо) й привласнення у вигляді мисленнєвого образу результатів власних дій (Т. Мієр).

Групи навчальних досліджень (за С. Омельчуком)

❖ *Монопредметні навчальні дослідження* – це дослідження, що виконуються з конкретного предмета. Вони передбачають залучення знань саме з цього предмета для розв'язання якої-небудь проблеми. Результати виконання монопредметних досліджень не виходять за рамки окремого навчального предмета і можуть бути отримані в процесі його вивчення. Ці дослідження спрямовані на поглиблення знань учнів з окремого предмета в школі.

❖ *Міжпредметні навчальні дослідження* – це дослідження спрямовані на поглиблення знань учнів з одного чи кількох навчальних предметів або освітніх галузей. Результати виконання міжпредметних досліджень виходять за рамки окремого навчального предмета і не можуть бути отримані в процесі його вивчення. Цільове призначення міжпредметних навчальних досліджень – це вирішення локальних або глобальних завдань міжпредметного характеру. Реалізуються під керівництвом педагогів, які викладають різні навчальні предмети. Міжпредметні навчальні дослідження іноді називають інтегрованими дослідженнями.

❖ *Надпредметні навчальні дослідження* – це дослідження, що передбачають спільну діяльність учнів і вчителя, спрямовану на дослідження конкретних особистісно значущих для них проблем. Результати виконання такого дослідження виходять за рамки навчальної програми і не можуть бути отримані в процесі вивчення останньої. Дослідження передбачає взаємодію учня з різними учителями.

Етапи навчального дослідження

Етапи навчального дослідження

❖ Актуалізація проблеми (виявлення проблеми й визначення напряму майбутнього дослідження);

❖ «інкубаційний період» (визначення напряму дослідження – формулювання основних запитань, на які потрібно знайти відповіді);

❖ вибір теми дослідження (якомога точніше окреслення його меж);

❖ формулювання гіпотези (гіпотез);

❖ виявлення і систематизація підходів до розв'язання (вибір методів дослідження);

❖ розроблення методики проведення дослідження;

❖ збір та обробка інформації;

❖ аналіз, структурування і узагальнення отриманих даних;

❖ підготовка звіту;

- ❖ доповідь і відповіді на запитання;
- ❖ обговорення підсумків роботи, рефлексія.

Етапи навчального дослідження

- ❖ Постановка проблеми;
- ❖ висунення гіпотези;
- ❖ перевірка її істинності;
- ❖ висновок.

Дослідницьке навчання

Дослідницьке навчання – це організований і керований учителем процес, за здійснення якого учень ставиться в ситуацію, коли самостійно вирішує пізнавальну проблему.

Дослідницьке навчання – це особливий підхід до навчання, побудований на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення того, що її оточує. Головна мета дослідницького навчання – формування в учня готовності й здатності самостійно й творчо вивчати оточуюче середовище та перебудовувати засоби діяльності в будь-якій сфері людської культури.

Дослідницьке навчання побудоване на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення оточуючого середовища.

Дослідницьке навчання – це процес використання учнем наукових методів пізнання під час вивчення оточуючого середовища чи вирішення пізнавальної проблеми на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими (Т. Мієр).

Дослідницький цикл навчання

Під час запровадження *дослідницького циклу навчання* вчитель не лише створює умови, за яких учні займають позицію дослідників, а й надає їм можливість оволодіти знаннями, самостійно обираючи «способи досягнення успіху насамперед у змаганні з самим собою». Дослідницьким циклом навчання передбачено самореалізацію кожної дитини, утвердження її самоцінності, розвиток мислення й творчості, вдосконалення комунікативних навичок, формування здатності до співпраці. Роль учителя полягає в тому, щоб навчити школярів ставити мету, формулювати завдання, працювати з джерелами та знаходити рішення (Р. Гавриш).

Дослідницький цикл навчання є процесом визначення учнем способів особистісного розвитку, які ґрунтуються на виконанні послідовних дій, спрямованих на набуття досвіду здійснення діяльності, його усвідомлення, аналіз, експериментальну перевірку щодо доцільності подальшого застосування, рефлексію отриманих результатів та формулювання висновків (Т. Мієр).

Дослідницький цикл навчання реалізується у відповідності до таких етапів:

- ❖ набуття практичного досвіду через діяльність;
- ❖ сприйняття досвіду й рефлексія;

❖ обдумування досвіду, спроби зрозуміти його за допомогою аналізу і концептуалізації, висування гіпотез, створення моделей, формулювання висновків;

❖ випробування, експериментальна перевірка ідей (положень, висновків, теорій, концепцій) і на цій основі ухвалення рішень (Р. Гавриш).

Дослідницький цикл навчання забезпечує свідомий вибір учнями певної послідовності в інтелектуальній діяльності та передбачає свободу особистості в діях з дослідження найширшого кола можливостей для досягнення мети інтелектуальної діяльності, котра, у свою чергу, передбачає здійснення індивідуальної траєкторії навчання з урахуванням таких індивідуальних стилів навчання:

❖ *дивергентний стиль навчання* характерний для дітей, які наділені розвинутою інтуїцією, багатою фантазією, здібностями уявляти; люблять відкрите середовище, необтяжене формальними структурами (є час для роздумів), орієнтоване на інших учасників взаємодії, можна добирати різноманітну інформацію, генерувати нові ідеї, обговорювати та спільно розв'язувати складні завдання;

❖ *асимілятивний стиль навчання* підходить дітям, які здатні мислити раціонально, яким подобається бути незалежними, мати справу з абстрактними моделями і концепціями, порівнювати різні думки і погляди, використовувати факти в побудові логічних висновків;

❖ *конвергентний стиль навчання* обирають діти, які спрямовують свої зусилля на досягнення поставленої мети, володіють науковим передбаченням, схильні до системного аналізу і знаходження альтернатив, люблять вирішувати проблеми поступово, крок за кроком, зосереджуючись на практичному виконанні задач;

❖ *акомодаційний стиль навчання* притаманний дітям, які вміють адаптуватися в складних ситуаціях, прагнуть відкриттів і наважуються ризикувати не лише на словах, але й у власних діях. Вони люблять концентруватися на роботі, що має практичну користь і значення.

Навчання через дію, дослідження дій (за М. Мелманн, О. Пометун)

Навчання через дію, дослідження дій ґрунтується на розмежуванні понять «експериментальне навчання» (іншими словами «навчання через дію, дослідження дій») та «експериментальне дослідження». Експериментальне навчання – це те, що кожний робить сам для себе: я навчаюся через дію / досвід і спостерігаю за результатами своїх дій. Експериментальне дослідження, навіть зв'язане з навчанням, спрямоване на благо інших. Набутий досвід і результати мають бути відтворювані та передаватися іншим.

Запровадження навчання через дію, дослідження дій здійснюється в три етапи. *На першому етапі* учень актуалізує наявний у нього досвід і обмінюється власними думками з іншими учасниками діяльності або набуває досвід безпосередньо в процесі здійснення діяльності. Суть діяльності полягає в здійсненні пошуку нового в життєвому досвіді, уявленнях, опорних знаннях,

практиці діяльності безпосередньо на уроці, виокремленні того, з чим варто попрацювати в рамках навчальної теми. Приміром, організація самостійного дослідження власного способу життя – здійснення аудита, моделювання явищ або ситуацій, проведення рольової гри, реалізація імітацій, постановка ситуацій із досвіду тощо. Як первинний продукт взаємодії учнів під час обміну інформацією і власним досвідом, створюється загальне для всіх смислове поле, в якому здійснюватиметься подальша активна робота. *На другому етапі навчання – етапі рефлексивного осмислення* – педагогом створюються умови для критичного осмислення інформації, рефлексії учнями набутого досвіду, обговорення результатів спостережень, які супроводжували процес його набуття. На цьому етапі учні обговорюють відповіді на такі запитання: Що ми робили? Що відбувалося під час цього процесу? Що планували і чого досягли? *На третьому етапі навчання* здійснюється пошук інформації, її осмислення, перехід від реальних ситуацій особистої практики до узагальнених висновків. Ефективність роботи учнів на цьому етапі спричинена взаємодією та спільним просуванням в одному напрямі з метою реалізації власних потреб. Завдяки спільній рефлексії, загальним міркуванням, обміну ідеями, смислами. Результати взаємодії відображаються учнями в сформульованих висновках. На основі колективного мислення виникає унікальне знання, цінність якого полягає не в інформативності змісту, а в творчому характері його творення. *На заключному етапі – етапі активних дій* – особливого значення набуває можливість перевірки учнями змісту сформульованих висновків. Така перевірка відбувається в процесі відповідної практики, призводить до набуття нового досвіду, формування нових моделей поведінки й діяльності та спричинює започаткування нового циклу навчання. Приміром, постановка учнем перед собою нових задач і планування нових дій. Таким чином, навчальний процес організовується в постійній активній діяльності та у взаємодії учнів. Учні й учитель – суб'єкти процесу навчання, які усвідомлюють мету діяльності, прогнозують її хід і результати, а також здійснюють рефлексію того, що вони знають, вміють і здійснюють.

До базових характеристик навчання через дію, дослідження дій віднесено усвідомлення навчальної мети; організацію взаємодії на зразок взаємодії між членами соціальних груп; зосередженість на певній проблемі, вивчення її у відповідному контексті та з орієнтацією на майбутнє; здійснення втручання, яким передбачено деяку зміну ситуації; циклічний процес із взаємопов'язаними етапами дослідження, дій і оцінки; визнання особливостей відношень між учасниками процесу (усі вони є учасниками процесу змін).

Урок-дослідження

Урок-дослідження (за С. Омельчуком)

Виокремлено два типи цих уроків:

- ❖ урок з елементами дослідження;
- ❖ власне урок-дослідження.

На уроці з елементами дослідження учні відпрацьовують лише окремі дослідницькі прийоми. Приміром, проводять лінгвістичний експеримент,

працюють із джерелами інформації (словниками, довідниками, енциклопедіями тощо), здійснюють захист рефератів тощо.

На власне уроці-дослідженні школярі опановують методику наукового дослідження та засвоюють етапи наукового пізнання. За рівнем пізнавальної самостійності уроки-дослідження можуть відповідати таким рівням: *початковому* (учитель пропонує зразок навчального дослідження), *просунутому* (учні за керівництва учителя здійснюють дослідження понять (явищ, процесів тощо)), *вищому* (учні самостійно організують і проводять навчальне дослідження).

Урок-дослідження моделює дослідницький процес у його основних етапах:

- ❖ формулювання проблеми;
- ❖ збір матеріалу;
- ❖ порівняння відомих методів аналізу;
- ❖ власне аналіз матеріалу;
- ❖ узагальнення;
- ❖ презентація результатів.

Основна умова проведення такого уроку полягає в тому, що *навчальний матеріал повинен бути новим, невідомим учням та усвідомлюватися не на основі сприйняття чужого слова, а за допомогою аналізу фактів.*

Мій записник з теми «Дослідницька діяльність»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ

Трактування поняття «навчально-дослідницька діяльність»

Навчально-дослідницька діяльність – це

❖ процес вирішення школярами наукових та особистісних проблем з метою побудови суб'єктивно нового знання (Словник педагогічних термінів);

❖ вища форма самостійного навчального пізнання, оскільки вона набуває форми наукового передбачення, де учень ставить власну мету і шукає способи досягнення результату (І. Підласий);

❖ вид навчальної діяльності, який здійснюється в урочний і позаурочний час як процес відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів діяльності на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими; виявляється у розумових і практичних діях, котрі спрямовуються на усвідомлення мети і формулювання цілей діяльності, визначення й упорядкування дій у її складі, виконання запланованого, здійснення самоконтролю ходу виконання дій, самооцінювання, встановлення розбіжності між метою і одержаним результатом та формулювання висновку про доцільність / недоцільність пошуку нових більш адекватних меті способів дій (Т. Мієр);

❖ спрямована вчителем діяльність учня, у результаті якої в останнього формуються узагальнені способи дії розв'язання індивідуально або суспільно значущих задач (Л. Голодюк);

❖ діяльність учнів, що організовується педагогом з використанням різних форм і дидактичних прийомів; за здійснення якої домінує самостійне свідоме використання методів наукового пізнання; у результаті якої учні активно оволодівають знання, розвивають дослідницькі вміння та здібності. Результатом навчально-дослідницької діяльності учнів є інтелектуальний продукт, пов'язаний з встановленням істини в результаті процесу дослідження (Г. Лиходєєва);

❖ діяльність, що характеризується творчою спрямованістю змісту розумових операцій, а також педагогічним управлінням процесом формування навчально-дослідницьких умінь, який здійснюється найбільш успішно, коли учні вчать передбачати результат, формулювати цілі й гіпотези, шукати самостійні шляхи вирішення поставленої мети та обґрунтовувати правильність рішення (Н. Недодатко).

Становлення смислового поля

поняття «навчально-дослідницька діяльність» (за Т. Мієр)

Виокремлено два періоди становлення смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність»

❖ I період – період синонімічного використання понять «навчально-дослідницька діяльність» і «дослідницька діяльність»;

❖ II період – період зародження й формування семантичного поля поняття «навчально-дослідницька діяльність».

Під час першого періоду (V-IV ст. до н. е. або початок ведення літопису – до 70-х років XX століття) філософи, психологи та педагоги вказували на необхідність організації навчання учнів на основі їхньої активності й виконання пошукових, дослідницьких і аналітичних дій, спрямованих на пізнання нового. Це період розроблення загальних ідей і порад учителю (наставнику) щодо організації процесу оволодіння школярами новими знаннями, період пошуку раціональних способів практичної реалізації дослідницької діяльності дітей, розробки підходів до організації навчання як дослідження та упровадження напрацювань.

Період зародження й формування смислового поля поняття «навчально-дослідницька діяльність» (1970 р. – сьогодні) співвіднесено з початком процесу розробки стратегій реформування початкової ланки освіти та з визначенням одним із завдань початкової школи завдання навчити учня вчитися. На становлення семантичного поля поняття «навчально-дослідницька діяльність» суттєвий вплив мали наукові доробки, в яких акцентувалася увага на розвивальному характері змісту освіти, розвитку в учнів пізнавальних інтересів, формуванні мотивації, що виявляється в допитливості, бажанні пізнавати нове в активній діяльності та розроблялися основи запровадження особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів у навчально-виховний процес початкової школи. Цей період характеризується формулюванням різних змістових контентів тлумачення поняття, розглядом фізіологічної основи діяльності, визначенням компонентного складу та етапності здійснення діяльності, акцентуванням уваги на очікуваних результатах діяльності, визначенням умов здійснення діяльності підлітками та організації її вчителем в основній та старшій школі, виокремленням навчально-дослідницької діяльності поміж інших видів діяльності.

Фізіологічна основа навчально-дослідницької діяльності

❖ Навряд чи достатньо оцінюється рефлекс, який можна було б назвати дослідницьким рефлексом. Рефлексу можна дати назву «що це таке» (І. Павлов).

❖ З урахуванням фізіологічних уявлень початок навчально-дослідницької діяльності здійснюється під дією й завдяки наявності у людини вродженого дослідницького рефлексу.

Функції навчально-дослідницької діяльності (за І. Підласим)

❖ *Мотиваційна* (полягає у створенні таких стимулів для учнів, котрі спонукають до вивчення даного предмета, формують інтерес і позитивне ставлення до роботи);

❖ *інформаційна* (дозволяє учням розширити обсяг знань усіма доступними способами надання інформації);

❖ *контрольно-коригуюча* (передбачає можливість перевірки, самооцінки, корекції ходу й результатів навчання).

Кільцева структура навчально-дослідницької діяльності (за Т. Мієр)

1) З'ясування умов діяльності; 2) визначення послідовності дій у складі діяльності; 3) виконання дій; 4) оцінка результату дій; 5) встановлення

розбіжності між метою і одержаним результатом та формулювання висновку про доцільність / недоцільність пошуку нових більш адекватних меті способів виконання дій (Т. Мієр).

Ієрархічно структурно-компонентна будова навчально-дослідницької діяльності (за Т. Мієр)

❖ На рівні особливого виду діяльності навчально-дослідницька діяльність є видом навчальної діяльності, яка у свою чергу є різновидом пізнання, й здійснюється на снові пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими учасниками навчального процесу.

❖ На рівні дій навчально-дослідницька діяльність розглядається, по-перше, як усвідомлений мисленнєвий акт, який виявляється у прийнятті мети, сформульованої вчителем або самостійно, утриманні змісту мети в пам'яті, програванні дії у внутрішньому плані, здійсненні її подумки та практично, по-друге, як процес, підпорядкований уявленню про кінцевий результат дії, здійснення якої передбачає пізнавальну активність й самостійність учня. На рівні дій увага акцентується на поетапному формуванні розумових дій, різних типах орієнтувальної основи та на одночасному сприйманні дії як предмета засвоєння та як засобу засвоєння інших дій.

❖ На рівні операцій у складі навчально-дослідницької діяльності виокремлюються дії, які здійснюються учнями без реалізації свідомого контролю за їхнім виконанням, тобто автоматично.

❖ На рівні психофізіологічних функцій можливість здійснення навчально-дослідницької діяльності молодшими школярами визначається фізіологічними процесами, які забезпечують перебіг психічних процесів і мають генетичну обумовленість, зокрема, це здатність дитини до відчуттів, можливість фіксації слідів минулих впливів, моторні здатності, ряд вроджених механізмів, закріплених в нервовій системі, а також ті фізіологічні процеси, які дозрівають упродовж дошкільного життя дитини, та є основними новоутвореннями старшого дошкільного віку (підпорядкування мотивів, довільність поведінки, усвідомлення можливостей своїх дій, формування довільної регуляції діяльності й емоційно-вольових якостей, орієнтування в розумінні соціальних ролей і соціальних норм поведінки, якісні зміни в розвитку розумових операцій, поява активної монологічної мови й ділового спілкування, розвиток творчої уяви).

Характеристики навчально-дослідницької діяльності

❖ ***Предметність*** (навчально-дослідницька діяльність як і навчальна діяльність здійснюється з предметом культури, який присвоюється (опредмечується) суб'єктом, й передбачає засвоєння суспільно вироблених способів діяльності);

❖ ***соціальність*** (навчально-дослідницька діяльність має конкретно-історичний характер; є формою співробітництва дитини з іншими);

❖ *суспільність за своїм змістом* (під час здійснення навчально-дослідницької діяльності відбувається засвоєння багатства культури і науки, накопиченого людством); *сміслом* (є суспільно значущою та суспільно оцінюваною); *формою власного існування* (здійснюється у відповідності з суспільно виробленими нормами);

❖ *усвідомленість* (суб'єкт ставить перед собою певну мету і володіє здатністю до рефлексії своїх дій у складі діяльності);

❖ супроводжується *відображенням активності*, яка зумовлюється конкретними мотивами і спрямована на досягнення мети.

Процесуальні ознаки навчально-дослідницької діяльності

(за Т. Мієр)

❖ *Взаємодія двох діяльностей, навчальної, суб'єктом якої є учень, і навчаючої, суб'єктом якої є вчитель*; вчитель організовує та безпосередньо чи опосередковано керує навчально-дослідницькою діяльністю учня;

❖ *діяльність, у результаті якої відбувається зміна самого учня, а тому продукти діяльності – це особистісні психологічні утворення, які не можуть бути відчужені від суб'єкта*. У процесі сумісної діяльності дитини й педагога відбувається *перехід від форм зовнішньої діяльності до діяльності внутрішньої*, у ході якої формуються утворення – знання, способи дій, уміння, навички; набувається досвід здійснення цього виду діяльності тощо.

Структура навчально-дослідницької діяльності (за Т. Мієр)

У ролі *суб'єкта* навчально-дослідницької діяльності може виступати учень або група учнів (колективний суб'єкт) із певним рівнем знань і способів діяльності, який усвідомлює її мету, вмотивований до вияву пізнавальної активності й самостійності.

Предметом навчально-дослідницької діяльності є те, з чим учень безпосередньо працює, тобто те, що спричинює виникнення бажаних змін у ньому самому.

Процедура навчально-дослідницької діяльності – це процес дотримання етапів виконання діяльності, які поєднані між собою логікою її здійснення (прийняття мети й усвідомлення її смислу; визначення дій і відбір засобів досягнення мети; виконавські дії; самоконтроль, самооцінювання результатів; рефлексія способу виконання дій й отриманого результату).

Результатом (продуктом) навчальної діяльності є зміни самого учня, які виявляються в оволодінні знаннями й способами діяльності.

Педагогічна взаємодія як основа

організації навчально-дослідницької діяльності (за Т. Мієр)

Педагогічна взаємодія як основа організації навчально-дослідницької діяльності передбачає акцентування уваги на взаємодії тих, хто навчає (вчитель, учень, учні), з тими, хто навчається (учень, учні, учитель). *Педагогічна взаємодія* є процесом безпосереднього або опосередкованого

впливу суб'єктів навчально-дослідницької діяльності один на одного, який породжує взаємозв'язок між ними й причинну обумовленість їхніх дій.

Взаємодія у навчально-дослідницькій діяльності

Взаємодія у навчально-дослідницькій діяльності має вияв у суб'єкт-суб'єктних стосунках між педагогом і учнем, під час яких вони по чергово змінюють активну позицію на умовно пасивну, тобто позицію комунікатора (діяча), який інформує (діє), на позицію реципієнта, який активно сприймає інформацію. У такий спосіб відбувається, по-перше, взаємний обмін вербальними й невербальними сигналами, діями, операціями, установками, емоційними станами; по-друге, здійснюється система взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників навчально-дослідницької діяльності виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших. У процесі організації навчально-дослідницької діяльності дітей доцільними є парна, групова та міжгрупова форми взаємодії.

Педагогічна взаємодія базується на суб'єкт-суб'єктній парадигмі взаємин учасників взаємодії, реалізується з домінуванням розвивальної стратегії педагогічного впливу, вибудовується як система взаємовпливів, які сприяють особистісному розвитку кожного з учасників взаємодії, набуває вияву в спілкуванні.

Спілкування в навчально-дослідницькій діяльності

Спілкування в навчально-дослідницькій діяльності є взаємодією, спрямованою на визначення власних дій та дій, які виконуються в парі чи групі, з метою відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності.

Спілкуванні, яке супроводжує здійснення навчально-дослідницької діяльності, містить такі *структурні компоненти*: комунікативний (обмін інформацією між учасниками навчального процесу); інтерактивний (обмін діями (у разі необхідності)); перцептивний (процес сприймання учасниками спілкування один одного та встановлення взаєморозуміння між ними).

Функціями спілкування з позиції вчителя є контактна (встановлення контакту як стану спільної готовності до прийому і передачі повідомлення); *мотиваційна* (сприяння встановленню взаємовпливів, формування певних настанов і мотивів діяльності); *інформаційна* (передача необхідної інформації); *регулятивна* (організація й управління діями учнів); *інтерактивна* (реагування на інформаційні запити).

Функціями спілкування з позиції вчителя учня є мотиваційна (самомотивування до здійснення діяльності); *розуміння* (адекватне сприймання смислу повідомлення, самоорганізація до здійснення необхідних дій); *уточнювальна* (отримання додаткової інформації, необхідної для вияву пізнавальної самостійності); *координаційна* (взаємне орієнтування та узгодження дій під час організації спільної діяльності).

Спілкування вибудовується як *міжособистісна взаємодія* в навчально-дослідницькій діяльності та як *внутрішній діалог* її учасників.

Здійсненню навчально-дослідницької діяльності *сприятиме реалізація формально-рольового спілкування, яке характеризується рівноправністю партнерів спілкування та зміною ролей комунікатора і реципієнта.*

Міркування дітей на різних етапах

виконання навчально-дослідницької діяльності (за Т. Мієр)

1. Розуміння змісту завдання

Подумки обмірковую, чи розумію я зміст завдання. Що можу зробити, щоб зрозуміти?

2. Ставлення до мети діяльності

Зосереджую увагу на меті діяльності, яку сформулював учитель. Розумію й подумки повторюю, яким має бути результат моєї майбутньої діяльності. Самостійно формулюю цілі власної діяльності. Для цього продовжую речення *Я хочу себе навчити...* (приміром, *я хочу себе навчити способу розв'язування... (я хочу себе навчити способу вимірювання...; я хочу себе навчити способу добору...; я хочу себе навчити способу визначення...; я хочу себе навчити бути зосередженим(ою); я хочу себе навчити бути цілеспрямованим(ою); я хочу себе навчити бути ініціативним(ою); я хочу себе навчити бути дисциплінованим(ою) тощо).*

3. Пригадування необхідних знань і досвіду

Міркую так, щоб опрацювати й запам'ятати нову інформацію, мені потрібно виготовити «інструмент». Для цього малюю на невеликому аркуші паперу геометричну фігуру (будь-якої форми й маленьких розмірів), потім навколо неї коротко записую (зображую) те, що мені вже відомо й допоможе виконати завдання. «Інструмент» майже готовий.

4. Визначення способу виконання завдання

Обмірковую, які дії виконуватиму спочатку, а які потім. Запитую себе, чи допоможе виготовлений мною «інструмент» виконати поставлене завдання, якщо відповідаю

«Так» – нумерую свої записи (зображення) так, щоб можна було послідовно виконати дії, на які вони вказують. Уявляю кінцевий результат, тобто те, що маю зробити.

«Ні, лише частково» – міркую, як потрібно змінити «інструмент». Для цього обираю лише ті записи (зображення), які допоможуть виконати завдання, й біля кожного з них малюю невеличку зірочку. Міркую, які дії ще потрібно виконати. Свої міркування коротко фіксую біля попередніх записів (зображень). З'ясовую, у якій послідовності потрібно виконувати дії, на які вказують записи (зображення) й нумерую свої записи (зображення).

5. Визначення матеріалів і знарядь діяльності

Пригадую мету діяльності та звертаю увагу на умови, у яких здійснюватиму діяльність. Якщо потрібно добираю матеріали й знаряддя праці, які допоможуть виконувати дії.

6. Самостійно виконую заплановані дії

Якщо виконанням завдання передбачено взаємодію в парі (групі). Перед спілкуванням в парі обміркуйте те, що говоритимемо. Коротко записую думки на аркуші паперу. Під час взаємодії в парі виявляю активність, бо розумію, що під час проговорювання найкраще усвідомлюю нову інформацію й запам'ятовую її зміст. Виявляю активність й тоді, коли спільно обговорюємо мету діяльності, пригадуємо необхідні знання й способи виконання дій, складаємо перелік дій, які допоможуть послідовно виконати діяльність. Домовляюся про послідовне виконання дій або про розподіл ролей; не порушую визначених домовленостей.

6. Здійснення само- і взаємоконтролю ходу виконання дій

Виконую частину роботи, потім порівнюю виконане з тим, що попередньо уявляв(ла), якщо потрібно вношу зміни у свої дії; перевіряю результат роботи й виявляю помилки, якщо їх було допущено; формулюю висновок, чи можна досягти бажаних результатів, виконавши ці дії.

7. Здійснення само- і взаємооцінки результатів діяльності

Аналізую, що вийшло добре, у чому помилка, як її краще виправити, чи вплинула моя активність на результат роботи, виконаної самостійно (в парі чи групі).

Порівняння дослідницької діяльності з навчально-дослідницькою

❖ *Дослідницька діяльність* є видом пізнавальної діяльності учнів, натомість *навчально-дослідницька діяльність* розглядається як один із видів навчальної діяльності. Вибудовується ряд діяльностей: *пізнавальна діяльність* — *дослідницька діяльність* — *навчальна діяльність* — *навчально-дослідницька діяльність*.

❖ *Основа дослідницької діяльності* складає навчальне дослідження, яке являє собою процес вивчення конкретного об'єкта (явища, процесу тощо), що здійснюється у відповідності з поставленою метою. Натомість *основа навчально-дослідницької діяльності* складає зміст навчального матеріалу, яким учні оволодівають у навчальному процесі.

❖ *Результатом дослідницької діяльності* є знання про об'єкт (явище, процес) дослідження; нова інформація про об'єкт (явище, процес), які безпосередньо не були предметом дослідження, проте мали місце в процесі його здійснення; оволодіння послідовністю дій як способом здійснення дослідницької діяльності; інтелектуальний та особистісний розвиток учня-дослідника. *Результатом навчально-дослідницької діяльності* є зміни самого учня, тобто формування психічних утворень (знань, способів діяльності), набуття досвіду виконання різних дій (діяльностей) та досвіду розв'язання навчального протиріччя чи утруднення.

❖ *Дослідницька діяльність* може використовуватися в якості засобу організації *навчально-дослідницької діяльності* молодших школярів, якщо застосовано згорнутий підхід до її здійснення. На першому етапі учні долучаються до виявлення проблеми (протиріччя) та усвідомлюють її (його) зміст. На другому етапі застосовують відомі знання і способи діяльності для вирішення проблеми (подолання протиріччя). На третьому етапі

формулюють припущення (висувають гіпотезу) щодо способу чи результату розв'язання проблеми (подолання протиріччя). На четвертому етапі послідовно виконують дії з виявлення істинності чи хибності висунутого припущення (сформульованої гіпотези). На п'ятому етапі формулюють висновки на основі отриманих даних).

Педагогічний досвід

Організація навчально-дослідницької діяльності учнів на уроці математики (з досвіду вчителя Г. Червонецької; Тернопільська СЗОШ І ст.)

Мікроетап уроку *Постановка навчальної мети* спрямовується на створення проблемної ситуації (На минулих уроках ви зуміли самостійно побудувати таблицю множення числа 9. Нескладно, напевне, побудувати такі ж таблиці й для інших одноцифрових чисел. Але ж ми не можемо побудувати таблицю множення для всіх чисел. Як бути, коли потрібно 152×9 ? Що ви запропонуєте? Порадьтеся в групах. Результати своїх міркувань запишіть на аркуші паперу).

На мікроетапі уроку *Розв'язання завдань*. Діти розпочинають роботу в групах. Учитель стежить за тим, щоб учні не відходили від обговорення завдання, щоб працювали всі члени групи, а за потреби, підходить до групи й ставить уточнювальні запитання. Коли робота закінчена, аркуші з готовими варіантами вивішуються на дошці й представники від груп презентують напрацювання. Можливі такі варіанти записів: 1) $152 \times 9 = (100 + 50 + 2) \times 9 = 100 \times 9 + 50 \times 9 + 2 \times 9 = 900 + 450 + 18 = 1368$; 2) записуються у стовпчик 9 доданків по 152 і виконується письмове додавання. Не виключено, що одна із груп подасть запис множення у стовпчик і навіть хтось зможе пояснити, як це зробити (бачив як це робили рідні (батьки, брат чи сестра). Обговорення варіантів, запропонованих різними групами, та формулювання висновків за результатами виконаної роботи.

На мікроетапі *Моделювання* пропонується така проблемна ситуація: Буратіно, Мальвіна, П'єро теж міркували над розв'язком цього ж прикладу. Вони запропонували свої способи, як 152×9 . Дослідіть ці способи. Поміркуйте, чи можна їх вважати однаковими? Який із цих способів, ви оберете, щоб розв'язати приклад. Свій вибір обґрунтуйте. Порівняйте спосіб розв'язання прикладу, який є результатом вашого дослідження з тим способом, який обрали серед способів, які запропонували Буратіно, Мальвіна чи П'єро.

На мікроетапі *Розв'язування окремих задач за допомогою визначеного способу дій* діти вправляються у застосуванні обраного способу спочатку колективно, потім самостійно. Після цього працюють у парі, виконуючи таке завдання: відомо, що $345 \times 9 = 6900$. Подумайте, як дізнатися, скільки буде, якщо 345×19 та 349×21 .

Мікроетап уроку *Рефлексія* спрямовується на обмірковування дітьми усвідомленої послідовності дій під час виконання дії множення

*Організація навчально-дослідницької діяльності учнів
(з досвіду вчителя Н. Кухмай (гімназія № 153, м. Київ)*

Приміром залучення першокласників до навчально-дослідницької діяльності з теми «Рослини. Пророщування рослин» здійснювалося у такий спосіб: діти пророщували насіння в прозорих ємностях, спостерігали за розвитком рослин, вивчали будову рослин та умови, необхідні для їхнього життя. Грунтуючись на результатах власних спостережень, діти зробили відкриття про те, що: 1) насіння вбирає воду, бубнявіє та проростає; насіння, яке залишилося без води на довгий час, висохло, пагінці загинули; висновок: для життя рослинам потрібна вода; 2) із пророслого насіння розвиваються органи рослини: спочатку корінь, стебло, а після цього листя та квіти; 3) рослини, які знаходилися в темному місці, тобто не отримували світла, були слабкими й мали тоненькі стебла; рослини, які отримували сонячне світло, розвивалися швидко, мали зелений колір, міцне стебло, добре розвинене листя; висновок: рослини отримують від сонця енергію; сонце необхідно рослинам для розвитку.

Мій записник з теми «Навчально-дослідницька діяльність»

Помірюю, дізнаюся

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ

Трактування поняття «педагогічна взаємодія»

Педагогічна взаємодія – це

❖ впорядковане соціальними нормами середовище з певною системою міжособистісних впливів / взаємовпливів, гармонізованих статусно-рольовими позиціями і преференціями правил міжособистісної взаємодії, які забезпечують психогенезу всіх учасників педагогічного спілкування; двобічний процес, в якому здійснюється як обмін діями, операціями та їх вербальними та невербальними сигналами між учасниками діяльності, так і обмін установками, емоційними станами, цінностями, тобто всім тим, що чинить вплив на внутрішній світ людини; соціальний феномен, котрий виявляється у взаємодії двох субкультур – учительської (насамперед, в офіційному і загальнопедагогічному планах) та учнівської (З. Ковальчук);

❖ елемент спільної діяльності взаємодіючих сторін (Л. Велитченко);

❖ «внесок» в іншу людину у формі дії, вчинку, діяння повертається до діючого індивіда у вигляді відповідної якості – результативного поведінкового патерна, що має особистісний смисл для індивіда (Л. Велитченко);

❖ високоорганізований процес взаємної активності й взаємозумовленості дій педагога та того, хто навчається, результатом якого є взаємні зміни суб'єктів цього процесу, які виявляються у перетворенні властивостей і якостей особистості того, хто навчається, та розвиток особистості педагога шляхом самоосвіти й самовиховання (О. Мазко).

Від емоційного характеру педагогічної взаємодії педагогів та учнів залежить навчально-виховний процес, бо кожна педагогічна дія має певний емоційний фон, який має певний вплив на всю навчально-виховну роботу. Складовими педагогічної взаємодії є взаємини, що виникають між педагогом та учнями, основу яких становлять емпатія, симпатія, антипатія, індиферентність, амбівалентність. Це психологічні механізми функціонування педагогічної взаємодії.

Поняттям «педагогічна взаємодія» охоплюється міжособистісний контакт учителів і учнів, який відбувається як приватний або публічний, короткочасний або тривалий, вербальний або невербальний, шкільний або позашкільний, прямий або опосередкований спосіб. Міжособистісний контакт, здійснюючись (відбуваючись) як взаємовплив, призводить до взаємних змін спілкування, поведінки та діяльності. Педагогічна взаємодія проявляється як співробітництво, коли обома сторонами досягається взаємна згода у розумінні цілей спільної діяльності та шляхів, способів і засобів їх досягнення (З. Ковальчук).

Загальна закономірність й ознаки педагогічної взаємодії

(за Л. Велитченком)

Загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні вчителем та учнем соціального, групового, міжособистісного досвіду.

Процесуально педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією, в якій зміст навчання та виховання конкретизується відповідними методичними засобами у системі «учитель – учень».

Ознаками педагогічної взаємодії є

❖ *соціальна взаємодія*, на яку впливає суспільний контекст навчання, детермінований соціальними інститутами через систему нормативних, рольових, статусних приписів;

❖ *соціально-психологічна взаємодія*, в якій загальні аспекти педагогічної діяльності конкретизуються у спілкуванні та безпосередніх міжособистісних стосунках.

Педагогічна взаємодія як системне явище в педагогічному процесі зазнає впливу з боку соціальної системи в контексті статусно-рольових відносин у суспільстві, котрі регламентуються нормативними документами в системі освіти, визначаються практикою освітнього закладу, *реалізуються вчителем, діяльність якого спрямована на розвиток діяльності учня.*

Принципи педагогічної взаємодії (за Л. Велитченком)

❖ *Принцип атрибутивності* (педагогічна взаємодія відтворює сутнісні ознаки тієї системи, в рамках якої вона здійснюється);

❖ *принцип предикативності* (педагогічна взаємодія є особистісно діяльнісним способом здійснення педагогічного процесу);

❖ *принцип функціональної системи* (педагогічна взаємодія є функціональною, синтетичною основою педагогічного процесу);

❖ *принцип конгруентності* (педагогічна взаємодія засновується на взаємовідповідності діяльності вчителя та учнів у регулятивному та виконавчому аспекті).

Складові педагогічної взаємодії (за З. Ковальчук)

❖ Взаємospриймання (когнітивний компонент);

❖ міжособистісне взаємоставлення (афективний компонент);

❖ *взаємовплив* (поведінковий компонент).

Види педагогічної взаємодії

❖ *Педагогічна взаємодія* (це відносини тих, хто навчає, з тими, хто навчається);

❖ *взаємна взаємодія* (відносини зі старшими, молодшими й однолітками);

❖ *предметна взаємодія* (відносини тих, хто навчається, із предметами матеріальної культури);

❖ *ставлення до самого себе.*

Відносини – це одна із загальних форм взаємозв'язку між явищами, суть якої полягає в наявності зворотного зв'язку й впливу одного предмета чи явища на інший (А. Бодальов).

Залежність характеру взаємодії від мети (за І. Малафійком)

Характер взаємодії залежить від мети, поставленої вчителем стосовно учня. Якщо він бачить в учневі об'єкт педагогічного впливу, то взаємодія матиме один механізм перебігу, якщо учитель має за мету перевести учня

на рівень суб'єкта навчання, то механізм взаємодії буде зовсім іншим. У першому випадку вчитель сам конструює дидактичну систему, тобто розробляє всі компоненти системи і застосовує її як інструмент педагогічного впливу. При цьому він знає, що найвищий результат такого застосування буде тоді, коли вся дидактична система, тобто всі її компоненти будуть розроблені з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, інакше кажучи, будуть гармонійними щодо цих особливостей. У другому випадку, коли вчитель прагне перевести учня у статус суб'єкта навчання, механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії зумовлений тим, що вчитель організовує суб'єкт-об'єктну взаємодію учня. Саме ця обставина дає змогу стверджувати, що обидва способи взаємодії «учитель-учень» відрізняються один від одного відсутністю чи наявністю суб'єкт-об'єктної взаємодії учня. Проте і в першому, і в другому випадках об'єктом перетворення є досвід учня, а перетворення, як відомо, здійснюється через навчальну діяльність учнів. Однак у першому випадку взаємодія в діяльності практично виконується самим учителем, учневі залишається лише запам'ятати, відтворити, а згодом застосувати знання у типових чи нетипових ситуаціях.

Трактування поняття «взаємодія»

Взаємодія – це

❖ загальна категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, характеризує їхню взаємну обумовленість та перебування у безпосередньому чи опосередкованому, зовнішньому чи внутрішньому зв'язку або відношеннях. *Взаємодія визначає існування й структурну організацію будь-якої матеріальної системи* (Філософський словник);

❖ особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи їх до зміни, водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що у свою чергу зумовлює зміну його стану; процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозалежність, зміну стану та взаємоперехід, «народження» одним об'єктом іншого (Філософський енциклопедичний словник);

❖ взаємний зв'язок явищ; взаємна дія (Тлумачний словник сучасної української мови);

❖ зв'язок між предметами в дії, погоджена дія між ким-небудь (Великий тлумачний словник сучасної української мови);

❖ одна з форм взаємозв'язку між явищами, сутність яких полягає у зворотному впливі одного предмета (явища) на інші; відбувається в просторі та часі та є специфічним для кожної з форм руху матерії (Українська енциклопедія);

❖ інтегруючий фактор, який сприяє утворенню структур, об'єднанню окремих елементів в систему, набуттю нею властивостей цілісності (Психологічний словник під ред. В. Войтка);

❖ виступає універсальною формою змін їх стану, руху, розвитку, що визначає існування та структурну організацію будь-якої системи, її властивості (Психологічна енциклопедія);

❖ процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок (О. Пометун, Л. Пироженко).

Взаємодія як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного породжує причинну обумовленість їхніх дій і взаємозв'язок. Цей процес потребує активності та взаємної спрямованості дій тих людей, які беруть у ньому участь.

Взаємодія є інтегруючим фактором, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності та встановлюються причинно-наслідкові відношення. Взаємодією обумовлюється розвиток об'єктів, тому кожна із взаємодіючих частин виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони.

Взаємодія як психологічна категорія (за З. Ковальчук)

❖ *характеризується* контекстом соціальної, колективної діяльності, впливом людини на людину;

❖ *розглядається* як багаторівневе явище, в якому виділяють співробітництво як вищий рівень взаємодії;

❖ є одним із обов'язкових елементів будь-якої спільної діяльності (О. Бодальов);

❖ *розкривається* через висвітлення взаємозв'язку з такими феноменами, як: відносини, спілкування та спільна діяльність;

❖ *включає в себе* реалізацію, наслідки та способи вираження існуючих між індивідами відносин як внутрішньою особистісною основи взаємодії;

❖ *здійснюється* в рамках суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних відносин.

Взаємодія є умовою постійної перебудови внутрішніх структур.

Основні значення взаємодії

Розрізняють такі основні значення взаємодії:

❖ *взаємодія як атрибут, істотний компонент діяльності*; у цьому випадку у взаємодію вступають в силу необхідності, що впливає із завдань самої діяльності (в ході самої діяльності може виникнути потреба і в особистісній, і в емоційній взаємодії); взаємодія виступає як суспільно необхідна форма відносин між людьми в спільній діяльності;

❖ *взаємодія як потреба індивіда в іншому суб'єкті, в іншій особистості*; у цьому випадку потреба в спілкуванні реалізується, перш за все, як міжособистісна взаємодія, яка стає спілкуванням тільки тоді, коли відбувається взаємний обмін думками і почуттями з утворенням загального фонду цих думок і почуттів, знань, умінь, інтересів, ціннісних орієнтацій.

У широкому сенсі взаємодія має значення випадкового або навмисного, приватного або публічного, тривалого або короткочасного, вербального або

невербального особистісного контакту двох або більше осіб, що має наслідком взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок.

У вузькому сенсі міжособистісна взаємодія розглядається як система взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших.

Суб'єктний характер взаємодії (за З. Ковальчук)

У випадку суб'єкт-об'єктних відносин справжньої взаємодії немає, а є вплив, який здійснюється через такі механізми, як повчання, повідомлення, примус, маніпулювання тощо.

Взаємодія – це суб'єкт-суб'єктні стосунки між педагогом (комунікатором) і учнем (реципієнтом), яке вибудовуються за умов закономірної зміни активної («впливу») й пасивної («сприйняття») позицій та одночасного взаємовпливу один на одного (співпереживання, взаєморозуміння, симпатія / антипатія тощо).

Взаємодія розглядається з позицій, що людина як творча особистість знаходиться в постійній взаємодії з навколишнім світом та виявляє пізнавальну самостійність. Взаємодія породжує вплив людей один на одного, конструювання і реалізацію моделей спільної діяльності, стає простором формування, розвитку, моделювання особи.

Підходи до класифікації форм взаємодії

Існують різні підходи до класифікації форм взаємодії, зокрема й такі:

❖ *кількість суб'єктів*, які спілкуються. У цьому випадку мова йтиме про 1) *парну взаємодію* (діада, якою передбачено взаємодію між двома суб'єктами), 2) *групову взаємодію* (взаємодія між багатьма суб'єктами), 3) *міжгрупову взаємодію* (наявність як мінімум двох груп), 4) *суб'єктно-групову взаємодію* (суб'єкт, який може взаємодіяти з групою; цим суб'єктом може бути лідер або будь-який член групи тощо);

❖ *готовність учасників взаємодії до реалізації контакту*. У цьому випадку показниками взаємодії є 1) відкритість індивідів до реалізації контакту, спроможність демонструвати свою індивідуальність, щиро виражати думки, почуття тощо; 2) здійснення зворотного зв'язку (спроможність не тільки фіксувати інформацію про інших людей, але й змінювати свою поведінку на основі врахування мотивів, інтересів, психологічного стану інших учасників взаємодії) (М. Дем'яненко);

❖ *характер взаємовідносин між учасниками взаємодії*. Відповідно формами взаємодії є 1) *партнерство* (співробітництво; спрямоване на досягнення взаєморозуміння у визначенні цілей спільної діяльності та способів ціледосягнення; досягненню учасниками поставленої мети сприяє досягнення ними індивідуальних цілей); 2) *протистояння* (суперництво; досягнення індивідуальної мети одним із учасників перешкоджає чи взагалі спричинює неможливість досягнення власних цілей іншими її суб'єктами; наслідок – гальмування перебігу спільної продуктивної діяльності).

Типи взаємодії

❖ *Співробітництво* (члени групи взаємодіють залежно від мети діяльності; взаємодія може відбуватися у формі кооперації, координації, взаємодопомоги і взаємного сприяння; цей тип взаємодії стимулює виникнення стосунків, які згуртовують її членів);

❖ *суперництво* (взаємодія між членами групи може набувати вияву змагання, конкуренції, конфронтації, конфлікту тощо; сприяє виникненню в учасників взаємодії різнополюсних негативних переживань, недоброзичливого ставлення до переможця з боку інших учасників взаємодії);

❖ *домінування* (вияв між учасниками взаємодії авторитарних стосунків).

Характеристика взаємодії

з позицій психології спілкування (за З. Ковальчук)

Взаємодія є багатоконпонентним процесом, що включає взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідношення, взаємні дії, взаємовплив. Усі ці підпроцеси взаємопов'язані, детерміновані. Тому чим краще знають один одного учасники взаємодії, тим більше в них можливостей для формування позитивних особистих або ділових стосунків, тим ширший їхній потенціал в організації і здійсненні спільної діяльності.

Основні ознаки міжособистісної взаємодії

як форми спілкування

❖ *Предметність* (наявність зовнішньої (по відношенню до взаємодіючих індивідів) цілі, здійснення якої з різних причин припускає необхідність поєднання зусиль);

❖ *експліцированість* (доступність для стороннього спостереження);

❖ *ситуативність* (регламентація тривалості, інтенсивності, норм і правил інтеракції конкретними умовами);

❖ *рефлексивна багатозначність* (прояв усвідомлених суб'єктивних намірів, неусвідомлюваним або частково усвідомлюваним наслідком спільної участі в складних видах колективної діяльності).

Складові компоненти міжособистісної взаємодії

❖ *Когнітивний* (включає всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням оточення і самого себе; перш ніж відчувати симпатії-антипатії, брати участь у спілкуванні, людина усвідомлено або не усвідомлено пізнає іншу людину);

❖ *афективний* (включає все те, що пов'язано зі станами (позитивними емоційними або конфліктними), почуттями (симпатії-антипатії, задоволеності собою, партнером, роботою тощо); виявляється в міжособистісних взаємостосунках, визначаючи особливості сприймання, розуміння людини людиною, регулюючи характер поведінки між партнерами);

❖ *поведінковий* (включає результати діяльності, вчинки тощо; поведінка розуміється як зовнішня активність суб'єкта, спрямована на успішність спільної діяльності).

Комунікативна взаємодія

Комунікативна взаємодія є складовою педагогічної взаємодії й набуває характеру взаємодії міжособистісної. Переведення навчального процесу на рівень особистісної взаємодії перетворює навчання у двоспрямований процес. Навчальний процес перетворюється в діалог, де світогляд учня взаємодіє зі світоглядом учителя, що збагачує їх обох.

Комунікативна і міжособистісна взаємодія щодо педагогічної взаємодії перебувають у позиції послідовного підпорядкування, а тому структурні складові міжособистісної взаємодії можуть бути розглянуті як структурні складові педагогічної взаємодії. Педагогічну взаємодію – це активні міжособистісні комунікативно-перцептивні взаємини вчителя й учнів, що сприяють розвитку навчально-пізнавальної мотивації в навчальній діяльності, зростанню активності суб'єктів взаємодії, котра виявляється в інтенсивній спрямованості особистості на діяльність і забезпечує взаємодіючим сторонам емоційне благополуччя в ставленнях, що склалися у спільній діяльності, та є запорукою подальшого розвитку / саморозвитку кожного з них (З. Ковальчук).

Види взаємодії вчителя з учнями

(за М. Гриньовою, Л. Малакановою, Г. Сорокіною)

Взаємодія вчителя з учнями може бути

- ❖ чисто механічною («запитання-відповідь»);
- ❖ рефлексивною суб'єкт-суб'єктною (взаємодія вчителя з учнями, якою передбачено обмін смислами й надання можливостей для самовираження, під час якого виявляється повага до співрозмовника, точне дотримання меж свободи, дотримується культура спілкування).

Враховуючи суб'єктивну природу ставлення, учителю слід переносити акцент у взаємодії з «норми» на «ставлення», з «повинності» на «вільний вибір», з «підкорення» на «саморегулювання», з «об'єкта» на «суб'єкт», з «функціонера» на «особистість» та підніматися з дітьми на рівень ідеї.

У випадку реалізації рефлексивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учитель не примушує, не пригнічує учня, а надає йому свободу вибору, розглядаючи свободу як центральний момент взаємодії з ним. Рефлексивна суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя з дітьми здійснюється на рівні істини як об'єктивної закономірності, яка існує незалежно від волі індивідів. При цьому реальність ціннісного вибору забезпечується досвідом як продуктом реальних практичних дій учня.

Звісно вільний вибір робить дитина, але вчитель обумовлює вибір, створюючи сприятливі умови, спрямовуючи міркування учнів, спонукаючи їх до вияву активності. При цьому управлінська складова суб'єкт-суб'єктної взаємодії спрямована на вияв ставлення, яке характеризується як ціннісне (знання про об'єкт на рівні істини); толерантне (тобто таке, що має право на існування) та реалізується на рівні ідеї та на рівні формування власного досвіду, оскільки те, що вивчається, інформує дитину про те, як можна і варто «організувати життя».

Дія вчителя – це вихідна основа взаємодії з учнями, її характер у значній мірі зумовлює характер відповідної дії учня. Для вчителя дія – це одиниця його взаємодії з учнями, окремий операційний акт, звернений до учня в загальному контексті взаємодії з ним. Там, де немає педагогічно обґрунтованої дії, там не створюється педагогічно доцільна взаємодія, оскільки обґрунтована дія – це дія, яка усвідомлена вчителем з огляду її функціональності (чого хоче вчитель у цей момент, чого потребує учень, що саме зараз було б важливо для його активної творчої діяльності й формування особистісного ставлення до довкілля і подій у ньому відповідно до загальної стратегічної педагогічної мети, можливостей та потреб учня). Дія вчителя спрямовується на вибудовування позитивних стосунків з учнями, коректування ходу їхньої життєдіяльності «тут і зараз».

Ключові акценти взаємодія вчителя з учнями (за Ш. Амонашвілі)

Взаємодія вчителя з учнями має вибудовуватися з урахуванням того, що

❖ основними рушійними силами стосовно дитини є три природні пристрасті (пристрасть до розвитку, пристрасть до дорослішання, пристрасть до свободи);

❖ головне завдання вчителя полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для задоволення дитиною своїх природних пристрастей під час рефлексивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

❖ кожна дитина неповторна індивідуальність; кожна дитина приходить у земне життя з певними природними задатками, власною сутністю; учитель має прияти становленню й розвитку цієї сутності, розуміючи, що змінити її неможливо.

Прийоми управління рефлексивною суб'єкт-суб'єктною взаємодією

Ефективність реалізації рефлексивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначається такими прийомами управління:

❖ *створення ситуації співроздумів* (постановка різних типів запитань (риторичних, упереджених, відкритих, проблемних); створення проблемної ситуації в процесі зіставлення різних думок, фактів, подій; логічне структурування матеріалу, виділення головного, дотримання послідовності у формулюванні висновків);

❖ *створення ситуації співпереживання* (особистісна забарвленість інформації вчителя; персоніфікація змісту повідомлення, яка має вияв у зверненні до досвіду учнів, власного досвіду, досвіду інших; використання словесно-образної виразності).

Ефективність управління суб'єкт-суб'єктною взаємодією

(за Н. Волковою)

Ефективність управління суб'єкт-суб'єктною взаємодією залежить від

❖ культури педагогічного спілкування;

❖ моделювання спілкування не «від себе», а від учнів, їхніх потреб та інтересів;

❖ спрямування педагогічного мовлення на конкретного учня;

- ❖ використання особистісно орієнтованого діалогічного спілкування, тобто спілкування з учнями на взаємних інтересах;
- ❖ врахування психічного стану окремих вихованців і колективу в цілому;
- ❖ споглядання на себе зі сторони, постійний аналіз власних вчинків та дій; уміння слухати дітей, зважувати на їхні думки;
- ❖ намагання зрозуміти настрій дитини і на цій основі моделювати взаємодію;
- ❖ бажання не спричинювати конфлікти, а запобігати їх виникненню;
- ❖ бажання не залишати поза увагою «незручних» для себе дітей;
- ❖ уникання штампів;
- ❖ застосування методів, прийомів, засобів залучення дітей до діяльності, стимулювання їхньої активності;
- ❖ долання негативних установок щодо конкретного учня;
- ❖ уникання у взаємодії абстрактної критики учня, оскільки це породжує опір;
- ❖ спонукання продуктивної взаємодії позитивними емоціями;
- ❖ аналізу результатів взаємодії;
- ❖ спрямування взаємодії на усунення психічних бар'єрів між учасниками діяльності;
- ❖ урахування індивідуальних психічних особливостей учнів;
- ❖ удосконалення прийомів управління взаємодією.

Дії вчителя з налагодження рефлексивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії

Налагодженню рефлексивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяють дії вчителя, які спрямовано на

- ❖ прийняття учнями навчальної мети (зазначене може реалізовуватися з опорою на життєвий досвід учнів, передбачати постановку проблемного запитання, показ важливості теми для життя);
- ❖ вибудовування особистісно орієнтованого спілкування (вияв учителем власного ставлення до проблеми й спонукання учнів до висловлювання власних думок);
- ❖ вияв толерантності (прийняття вчителем різних ставлень (міркувань) учнів до визначеної проблеми та продовження думок учнів);
- ❖ пошук співучасті, що виявляється в спільності роздумів.

Позиції учасників взаємодії

(за М. Гриньовою, Л. Малакановою, Г. Сорокіною)

- ❖ *Учень займає страждальницько-вичікувальну позицію* (учень сприймає себе як жертву обставин, чекає, коли його поновлять у правах, учитель для нього – опікун і захисник його прав);
- ❖ *учень користувач* (учень використовує вчителя як опору в подоланні негативного стану; приймає допомогу вчителя, йде за ним, прагнучи отримати полегшення; учитель у ролі помічника-реабілітатора допомагає учню впоратися з утрудненням й негативним станом, що його супроводжує);

❖ *учень – суб'єкт і партнер* (учень бере активну участь у вирішенні проблеми, співорганізовує свої дії з діями вчителя; учитель – це довірена особа, порадник, партнер, який сприяє учневі, спонукає його до активного подолання проблеми).

У позиціях «жертви» й «користувача» про активність учня може йти мова хіба що в контексті його переживань з цього приводу та бажання скористатися допомогою вчителя. Лише в позиції суб'єкта і партнера активність учня стає індикатором того, що учень сприймає вчителя як порадника.

Формування суб'єктної позиції

Учень потрапляє в проблемну ситуацію, яку сам оцінює як перешкоду. Ця перешкода привертає й утримує його увагу, викликає відповідні почуття і, саме головне, потребу її подолати. Учителю не потрібно мотивувати учня на діяльність, бо в нього є природна потреба. Яка викликає бажання діяти, щоб вирішити проблему. Згодом учень не сприймає проблему як перешкоду, а сприймає як можливість самореалізуватися, досягти успіху, і отримати задоволення. Учень не просто спонтанно діє, а вчиться розмірковувати над тим, як і чому виникла ця проблема, що він хоче отримати в результаті своїх дій, наскільки це реально, що може зробити для досягнення бажаного, що заважає, як упоратися з цією перешкодою, як вплине те, що замислив, на оточуючих людей, як вчинити так, щоб по можливості не погіршити ситуацію. Таке осмислення ситуації та своїх дій допомагає учневі узгодити своє «хочу» зі своїм «можу» та знайти продуктивний спосіб здійснення діяльності.

Педагогічна підтримка учнів

Педагогічна підтримка учнів являє собою дії вчителя, які спрямовано на становлення суб'єктної позиції учня, аналіз його пізнавальних інтересів, визначення мети пізнавальної активності, обговорення й планування необхідних дій для реалізації задуму (проектування, моделювання, складання переліку дій тощо), визначення необхідних та можливих форм (способів) взаємодії під час здійснення процесу реалізації задуму.

Практичне втілення педагогічної підтримки здійснюється у відповідності до таких етапів:

❖ організація умов, за яких учень має змогу змінювати своє ставлення до утруднення як до неприємного факту на ставлення до нього як до можливості власного зростання; учитель виводить учня на усвідомлення значення суб'єктної позиції;

❖ сприяння учню в розв'язанні утруднення (учитель не нав'язує спосіб дій, а створює умови, завдяки яким учень осмислює різноманітні варіанти дій та сам обирає необхідний спосіб діяльності).

Тактики педагогічної підтримки «Захист», «Допомога», «Сприяння», «Взаємодія» (за А. Русаковим, Н. Касіциною)

Тактика педагогічної підтримки являє собою дії вчителя, які здійснюються ним відповідно до ситуації, яка склалася, й спрямовуються на

становлення суб'єктної позиції учня. Учитель проєктує й реалізує певну тактику відповідно до характеру проблеми, обставин її виникнення, ставлення учня та оточуючих до цієї проблеми. Вирішуючи конкретну проблемну ситуацію, учитель може використовувати як одну з тактик, так і поєднувати їх між собою. Використання тактик дозволяє вчителю бути гнучким і мобільним у взаємодії з учнем, стимулювати його пізнавальну активність і самостійність та спрямовувати в напрямі пошуку способу дій, виконання яких призведе до вирішення проблеми.

Суть *тактики «Захист»* полягає в першій допомозі «жертвам обставин». Учитель за допомогою позиції «педагогічна адвокатура» захищає учня від негативних обставин, що блокують його пізнавальну активність і самостійність. Застосовуючи позицію «буфер», педагог пом'якшує негативні обставини й розвиває в учня здатність позбутися страху перед обставинами. Захист необхідний тоді, коли є загроза гідності учня.

У випадку блокування активності учня «удаваною загрозою» виникає необхідність у застосуванні *тактики «Допомога»*. Її суть полягає у розблокуванні пізнавальної активності учня. Учитель діє з урахуванням того, що дитина багато чого може зробити для себе сама, якщо буде активною у вирішенні своєї проблеми, потрібно допомогти їй переконатися в цьому. Тактика «Допомоги» розрахована на те, щоб учень розпочав діяти. У діяльності учень усвідомлює, що він багато чого може виконати самостійно, потрібно лише спробувати подолати страх. Дії вчителя спрямовуються на створення умов для розблокування учнем власної пізнавальної активності й самостійності та для зародження в його свідомості відчуття значущості своїх дій для себе та інших учасників навчальної діяльності.

Суть *тактики «Сприяння»* полягає у вияві дитиною здатності здійснювати свій вибір. За реалізації цієї тактики вчитель сприяє розширенню суб'єктного досвіду учня й створює умови для вправління в здійсненні власного вибору. Учитель займає позицію «слухача» і «запитувача», навмисно уникаючи позиції «порадника» та «експерта». Залучаючи учня до осмислення того, що він хоче і збирається зробити, педагог стримує бажання діяти негативно. Учитель постійно цікавиться думками учня та його ставленням до того, що відбувається, розширює можливості вибору, пропонуючи варіанти, які невідомі учню. Спрощуючи конструкцію його відповідей до основного смислу того, що в них міститься, запитує, *чи правильно я тебе зрозумів, ти сказав(ла) наступне...* Учитель займає позицію «рефлексивного дзеркала» учня, оскільки, подібно до відлуння, відтворює формулювання учня, тим самим забезпечуючи можливість почути себе із сторони; використовує інверсію (перестановку, перетворення) як засіб повернення учневі протиріч, що містяться в його намірах (у твердженнях, аргументації тощо), і залишилися непоміченими ним. Для організації зворотного зв'язку (відображення) педагог

використовує візуальну фіксацію положень, які висловлює учень, та за допомогою простих схем «зображає» логіку висловлювань. За реалізації тактики «Сприяння» учню надається можливість розширити свої уявлення про варіанти вибору способів дій, здійснити аналіз ситуації, усвідомити й аргументувати власні міркування з приводу здійсненого вибору, рефлексувати і фіксувати своє ставлення до дій, діяти відповідно до обраного способу діяльності й усвідомленої мети її здійснення, аналізувати хід діяльності та її результат.

Суть тактики «Взаємодія» полягає в тому, що «учень і вчитель діють у просторі домовленостей». При цьому домовленості (угода) сприймаються як випробування свободою та відповідальністю, оскільки угода – це вибір щонайменше двох людей, побудований на розширенні одних можливостей і обмеженні інших (приміром, розширення позицій та обмеження амбіцій). Домовленість (угода) набуває дієвості тоді, коли вчителем і учнем вона сприймається як можливість об'єднати інтереси та зусилля й спрямувати їх на вирішення проблем учня; сприймання інших учасників діяльності як бажаних партнерів у взаємодії; вияв готовності до спільного розв'язання проблеми.

Осмишуючи у взаємодії з учнем особистісний смисл його діяльності, учитель усе більше стверджується в управлінській позиції «людина – людина», а учень все більш активно й самостійно виконує дії, має свободу особистісного прояву. І навпаки, там, де не передбачається індивідуальне усвідомлення того, що відбувається «тут і зараз», там не фіксується вияв учнем пізнавальної активності й самостійності, спрямованої на осмислене конструювання власної діяльності.

Трактування поняття «вплив»

Вплив – це

❖ процес, що відбувається на різних рівнях існування матеріальних явищ та їхніх окремих властивостей (фізичних, хімічних, біологічних, енергетичних, психологічних та інших) та реалізується в процесі взаємодії двох або більше рівновпорядкованих систем. Результатом впливу є зміна у структурі просторово-часових характеристик стану хоча б однієї з них (В. Рибалка).

Фізіологічна основа впливу (за І. Павловим)

В основі впливу лежить виняткова пластичність вищої нервової діяльності людини. Ніщо не залишається нерухомим, непіддатливим, а все завжди може бути досягнуте, змінюватися на краще, аби були здійснені відповідні умови.

Трактування поняття «педагогічний вплив»

Педагогічний вплив – це

❖ багаторівневий та багатоякісний процес, який забезпечує детермінацію та регуляцію різних функціональних утворень і станів в єдиній психологічній організації людини. Психологічний вплив здійснюється в різних функціональних і просторово-часових режимах та

характеризується різними психологічними рівнями організації й наслідками для людини. Комплексний характер феномену психологічного впливу виразно проявляє себе і в практичному плані, тобто на рівні використання конкретних засобів та методів впливу, зокрема, у педагогічному процесі (З. Ковальчук);

❖ конкретний вид дії вчителя, спрямованої на учня, в якому педагог використовує цілу систему засобів та методів, у тому числі й психологічних, а основним її результатом є зміни в психіці учня (зміни його суб'єктивних характеристик (потреб, установок, ставлень, моделей поведінки, перцептів, конструктів тощо)). У впливові виділяють *зміст впливу* (це ті погляди, переконання, ставлення, смисли, стилі поведінки, які вчитель хотів би бачити надбанням учня); *форму впливу* (конкретна організація, структура, перебіг впливу в просторі та часі) (В. Рибалка).

Класифікація педагогічних впливів (за З. Ковальчук)

Педагогічні впливи класифікують за

❖ змістом (спрямовані, по-перше, на актуалізацію психічних станів (вольового зусилля учня) і процесів («мисленнєвого зосередження на розв'язуванні задачі»); по-друге, на сприяння становленню і розвитку особистісних якостей);

❖ широтою, глибиною, «дієвістю» (ефективністю);

❖ довготривалістю ефектів впливу;

❖ психологічним вираженням (вербальні, невербальні, комбіновані);

❖ інтенсивністю;

❖ складністю.

Різні стратегії педагогічних впливів (за В. Рибалкою)

❖ *Імперативна стратегія педагогічного впливу* (владна, показова) ґрунтується на механічній моделі людини, орієнтує перш за все на формування найбільш узагальнених і гранично спрощених законів (виявлення жорстких причинно-наслідкових зв'язків між впливами та їхніми наслідками). Це модель класичної біхевіористської схеми «стимул – реакція». Учень розглядається як пасивний об'єкт впливів зовнішніх умов і продукт цих умов. Імперативна стратегія впливу має ряд функцій: 1) контроль поведінки та установок особистості; 2) підкріплення установок особистості та спрямування поведінки в потрібне русло; 3) спонукування тощо. Психологічно ця стратегія призводить лише до короточасного підкорення з боку учня і не торкається його глибинних особистісних смислів, переживань. Використання її є найбільш ефективним в екстремальних ситуаціях, де необхідне оперативне прийняття важливих для збереження системи рішень через дефіцит часу, а також вирішення міжособистісних стосунків (гострий конфлікт між учнями тощо).

❖ Специфіка *маніпулятивної стратегії педагогічного впливу* полягає в тому, що центр уваги переноситься з характеристики способів впливу на індивідуальні особливості суб'єкта, які «переломлюють» ці впливи через свою психологічну систему, а також дають їм власну інтерпретацію.

Співвідношення між впливами і характером реакції (результату, зміни) на них носить уже не лінійний вигляд, що описується формулою «стимул – реакція», а ймовірний характер і описується не каузальними законами зв'язку причин та наслідків, а результатами власних спостережень педагога за правилами поведінки учня в специфічних умовах (якщо одна ситуація, то учень вчинить таким чином, якщо ж інша, то – діятиме іншим способом). Якщо педагог дотримується такої стратегії, то це на практиці проявляється в тому, що він шукає, розробляє ще витонченіші засоби маніпулювання психікою дитини (психопрограмування, конверсії). Психологічна ініціатива, як правило, належить тільки вчителю – суб'єкту впливу, а його внутрішній світ (просторово-часова організація психіки) пригнічує, нависає над психікою учня або ж відривається від неї. Реалізуючи маніпулятивну стратегію педагогічного впливу, педагог визнає індивідуальні відмінності учня лише на рівні його можливостей (здатки, здібності, знання, вміння та навички), а не на рівні екзистенціональних характеристик особистості (смислів, переживань, намірів тощо).

❖ *Розвивальна стратегія педагогічного впливу* характеризується як суб'єкт-суб'єктна. Її реалізація забезпечує актуалізацію потенціалів власного саморозвитку особистостей, які взаємодіють між собою. Психологічною умовою реалізації цієї стратегії є діалог, що характеризується взаємною відкритістю педагога й учня, утворенням між ними єдиної просторово-часової протяжності, єдиного співіснування. Психіка дитини розглядається як деяка система, однією з особливостей якої є відкритість щодо зовнішнього світу, а головними принципами існування є самоорганізація і саморегуляція, які здійснюються на основі постійної відкритої й активної взаємодії із зовнішнім середовищем (В. Рибалка).

Класифікація педагогічних дій у складі педагогічного впливу

❖ *Організуючі дії* (порада, попередження помилок в роботі, настанова, інструктування тощо);

❖ *оцінні дії* (похвала, критичне повчання, дружня посмішка, делікатний осуд тощо);

❖ *дисциплінуючі дії* (підвищення інтонації, зауваження-питання, зауваження-ствердження тощо).

Психологічні прийоми як основа здійснення педагогічного впливу

(за З. Ковальчук)

До найтипівіших і найпоширеніших *психологічних прийомів педагогічного впливу* віднесено переконання, заохочення, вияв доброти, уваги і турботи, активізація потаємних почуттів дитини, опосередкування, фланговий підхід, пробудження гуманних почуттів, моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили, організація успіху в учінні, довіра, залучення до цікавої діяльності, вправа, рівнобіжна педагогічна дія, розпорядження, приязний докір, натяк, удавана байдужість, іронія, розвінчування, удавана недовіра, вияв обурення, осуд, покарання, вибух. Ці прийоми можна розглядати з позиції прямого чи непрямого впливу педагога на учня. Також

слід брати до уваги, чи спричинює вплив повільні чи стрімкі докорінні зміни у свідомості учня, чи враховується зміст й емоційне забарвлення почуттів, які зароджуються, чи виникатимуть позитивні зміни у поведінці дитини.

Конструктивні психологічні прийоми педагогічного впливу

(за М. Тепляковим)

Психологічні прийоми педагогічного впливу умовно можна назвати «конструктивними». Практичне застосування *конструктивних психологічних прийомів педагогічного впливу* сприяє розвитку нових рис характеру, позитивних почуттів і нових думок, які мобілізують приховану енергію учня на цілеспрямоване навчання. Це такі прийоми, як: переконання, заохочення, вияв доброти, уваги й турботи, активізація потаємних почуттів дитини, опосередкування, фланговий підхід, пробудження гуманних почуттів, моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили, організація успіху в навчанні, довіра, залучення до цікавої діяльності, вправи на корекцію поведінки на основі почуттів, які надихають учня, викликають радість, повагу до вчителя, милування його вміннями, стимулювання віри у власні сили.

Гальмівні психологічні прийоми педагогічного впливу

(за З. Ковальчук)

До *гальмівних психологічних прийомів педагогічного впливу* віднесено такі прийоми, як: розпорядження, рівнобіжна психолого-педагогічна дія, натяк, приязний докір, іронія, удавана байдужість, вияв обурення, розвінчування, удавана недовіра, покарання, осуд, вибух. Застосування цих прийомів викликає в дітей переважно неприємні почуття (сором і зніяковілість, розчарування, прикрість, жаль, каяття).

У підходах до учня необхідно *розумно поєднувати конструктивні й гальмівні психологічні прийоми педагогічного впливу*, оскільки конструктивні прийоми сприяють появі та зміцненню позитивних форм поведінки, а гальмівні – допомагають позбутися негативних.

Мій записник з теми «Педагогічна взаємодія»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поліміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

СПІЛКУВАННЯ

Спілкування і психічний розвиток дитини

❖ Психічний розвиток дитини зумовлюється логікою дії соціальних факторів, найважливішим з яких є спілкування.

❖ Усі психічні процеси включені в спілкування, тому воно генетично випереджає розвиток вищих психічних процесів, структурно (через знаки) детермінує їх і, загалом, виступає їх складовою частиною.

❖ Спілкування детермінує характер психічних процесів та виступає важливим компонентом структури особистості (З. Ковальчук).

Трактування поняття «спілкування»

Спілкування – це

❖ взаємодія двох (або більше) людей, спрямована на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату (С. Максименко, Т. Щербан);

❖ особливий вид людської активності, який полягає насамперед у реалізації відношення «суб'єкт-суб'єкт»; процес встановлення й підтримки цілеспрямованого, прямого чи опосередкованого зв'язку між людьми, які перебувають в психологічних стосунках. Здійснення цього зв'язку дає змогу або змінити перебіг колективної (спільної) діяльності за рахунок узгодження чи неузгодження індивідуальних діяльностей за тими чи іншими властивостями або, навпаки, розподілити функції (соціально зорієнтоване спілкування), або здійснити цілеспрямований вплив на формування світогляду окремої особистості в процесі колективної чи індивідуальної, але соціально опосередкованої діяльності (З. Ковальчук);

❖ складний, багатоплановий процес становлення й розвитку контактів між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності та включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини; складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами у спільній діяльності та включає до себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини; 2) взаємодія суб'єктів за допомогою знакових засобів, що обумовлена потребами спільної діяльності та спрямована на суттєву зміну станів, поведінки та особистісно-сміслових утворень партнера (В. Рибалка);

❖ міжособистісна взаємодія, яка включає внутрішню (взаємостосунки) і зовнішню (саме спілкування) підструктури. При цьому взаємостосунки – це особистісно значуще, перцептивне, емоційне і когнітивне відображення людьми один одного, яке становить їхній внутрішній стан. У процесі спілкування розвиваються, проявляються й формуються міжособистісні стосунки (М. Савчин);

❖ сукупність зв'язків і взаємовпливів, що виникають і закріплюються між людьми у процесі спільної діяльності. Регулятором цих зв'язків є соціальні норми, тобто зразки відносин, поведінки, взаємодії, що виробляються в соціальних групах або в суспільстві в цілому. Ці норми

розповсюджуються завдяки механізмам соціального контролю (В. Семиченко, В. Заслуженюк).

Спілкування і взаємодія

Спілкування виявляється у міжособистісній взаємодії та у внутрішньому діалозі, взаємодії різних соціальних груп, діалозі культур. Спілкування як суб'єкт-суб'єктна взаємодія є такою лише до того часу, поки суб'єкт зберігає власну суб'єктивність у взаємостосунках з іншими суб'єктами, а останній орієнтується на свого партнера по спільній діяльності, тобто на суб'єкт, а не на об'єкт.

Етапи спілкування як взаємодії

- ❖ Етап установки контакту;
- ❖ етап орієнтування в ситуації спілкування, осмислення того, що відбувається, дотримання паузи;
- ❖ етап обговорення проблеми, що цікавить;
- ❖ етап вирішення проблеми;
- ❖ етап завершення контакту (вихід із нього).

Найважливіша характеристика спілкування

Найважливішою характеристикою спілкування є активність його учасників. Спілкування відбиває реально існуючі відносини суб'єкт-суб'єктного характеру, де кожна зі сторін є активним діяльним джерелом.

Основні функції спілкування

❖ Соціально-психологічний механізм здійснення спільної діяльності й формування її колективного суб'єкта; умова збереження й поширення індивідуального досвіду, передачі його наступним поколінням; забезпечення історичної наступності суспільних цінностей (за В. Бехтеревим);

❖ *контактна* (встановлення контакту як стану спільної готовності до прийому й передачі повідомлення й підтримки взаємозв'язку у формі постійної взаємоорієнтованості); *інформаційна* (обмін повідомленнями, тобто прийом-передача певних відомостей у відповідь на запит, а також обмін думками, рішеннями тощо); *спонукальна* (стимулювання активності партнера зі спілкування та спрямування його на виконання тих або інших дій); *координаційна* (взаємне орієнтування та узгодження дій під час організації спільної діяльності); *розуміння* (адекватне сприйняття смислу повідомлення, його усвідомлення та розуміння партнерами намірів, установок, переживань, станів один одного тощо); *амотивна* (активізація у партнера необхідних переживань, тобто «обмін емоціями», а також зміна за допомогою співрозмовника власних переживань і станів); *встановлення відносин* (усвідомлення свого місця у системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків суспільства, в якому має діяти індивід); *здійснення впливу* (зміна стану, поведінки, особистісно-сміслових утворень партнера, в тому числі його намірів, установок, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності тощо) (М. Савчин);

❖ *мотиваційна* (людина як соціальна істота живе серед людей, пов'язана з ними численними взаєминами, що сприяє встановленню взаємовпливів, настанов і мотивів поведінки); *регулятивна* (орієнтуючись у повсякденній діяльності, співрозмовники самі створюють певні традиції, норми спілкування, визначають його принципи) (О. Савченко);

❖ *комунікативна* (встановлення контактів між співрозмовниками); *інформаційна* (передача й засвоєння певної інформації); *регулятивна* (орієнтація у власних діях, вироблення певних правил та норм поведінки); *педагогічна* (формування свідомості, організації діяльності та взаємин підлітків і дорослих); *інтерактивна* (взаємодія суб'єктів у процесі спілкування); *перцептивна* (пізнання інших, порівняння позицій та формулювання відповідних висновків); *креативна* (творення власної поведінки під час спілкування); *мотиваційна* (встановлення взаємовпливу, що зумовлює формування певних настанов та мотивів діяльності) (В. Засименко);

❖ *інформативно-комунікативна* (передача-прийом інформації та відповідна реакція на неї); *регулятивно-комунікативна* (коригування поведінки, вплив на мотиви, мету спілкування, програму дій, прийняття рішень); *афективно-комунікативна* (взаєморегуляція та взаємокорекція поведінки, здійснюється своєрідний контроль над усією сферою діяльності партнера; реалізовується навіюванням, наслідуванням, вживанням різних засобів переконання) (М. Савчин).

Рівні спілкування

❖ *Конвекційний* (людина відчуває потребу в контакті, у неї виникає установка на зовнішню комунікацію, яка підсилена тим, що є реальний партнер); *примітивний* (співрозмовник виступає не як партнер, а як предмет, який потрібний або заважає); *маніпуляційний* (партнер виступає як суперник у грі, яку необхідно виграти); *стандартизований* (спілкування відбувається згідно певних стандартів, а не на взаємному схваленні партнерами їхніх ролей); *ігровий* (є інтерес до особистості співрозмовника, який пройнятий симпатією до неї); *діловий* (спілкування, яке властиве колективу); *духовний* (партнер сприймається як носій духовного начала, що пробуджує почуття) (М. Тепляков);

❖ *рівень діалогічного спілкування*; у психологічному плані цей рівень характеризується повним взаєморозумінням між партнерами по спілкуванню, позитивним емоційним станом їх взаємостосунків, що передбачає потребу й можливість взаєморозкриття (В. Редіна).

Структура спілкування

❖ *Інтенціональність* (спеціальна мета, самостійна або підпорядкована іншій; спеціальні мотиви); *результативність* (міра збігу результату й мети); *нормативність* (факт обов'язкового контролю за результатом спілкування, що протікає);

❖ *зв'язок* (функція зв'язку закладена в передачі певної інформації); *взаємодія* (процес спільної діяльності людей щодо виконання

спільного завдання); *пізнання* (процес сприйняття й інтерпретації людської поведінки та її усвідомлення з метою розуміння особистісної сутності); *взаємостосунки*;

❖ суб'єкти спілкування, соціальні норми спілкування, комунікативні потреби, комунікативна мета, ціннісні орієнтації, установки, знакові системи, в межах яких проходить спілкування, емоції, емпатія, рефлексія, наслідування, навіювання, переконання (М. Савчин).

Компоненти спілкування

❖ *Предмет спілкування* (інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт);

❖ *потреба в спілкуванні* (це прагнення людини до пізнання та оцінки інших людей, а через них – до самопізнання і самооцінки; оскільки спілкування є двостороннім процесом, взаємодією, то той, хто пізнає, і сам стає об'єктом пізнання);

❖ *комунікативні мотиви* (заради чого здійснюється спілкування); *дія спілкування* (це одиниця комунікативної діяльності, цілісний акт, передбачений для іншої людини та спрямований на неї як на об'єкт);

❖ *засоби спілкування* (операції, за допомогою яких здійснюється спілкування);

❖ *продукт спілкування* (матеріальні та духовні утворення, що з'являються в результаті спілкування).

Сторони спілкування (за С. Максименком, Т. Щербан)

❖ *Комунікативна* (обмін інформацією між тими, хто спілкується); *інтерактивна* (організація взаємодії між ними, тобто обмін не лише знаннями та ідеями, але й діями); *перцептивна* (процес сприймання один одного учасниками спілкування та встановлення на цій основі взаєморозуміння);

❖ *комунікація* (виявлення специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами з урахуванням відносин між партнерами, їхніх установок, цілей, намірів, що приводить не просто до «руху» інформації, але до уточнення й збагачення тих знань, відомостей, думок, якими обмінюються люди); *інтерація* (загальна стратегія взаємодії, що характеризується як процес узгодження індивідуальних дій, спрямований на досягнення результату в умовах взаєморозуміння, взаємодопомоги, взаємопідтримки й взаємовідповідальності); *соціальна перцепція* (взаємосприйняття учасниками спілкування один одного).

Комунікація є аспектом спілкування й характеризується обміном інформацією між його учасникам, які прагнуть до розуміння ситуації спілкування та його змісту.

Компоненти структури спілкування (за А. Коловою)

- ❖ Праксичний, афективний, гностичний;
- ❖ поведінковий, афективний, когнітивний;
- ❖ регулятивний, афективний, інформаційний;
- ❖ афективний, гностичний (когнітивний, інформаційний),

поведінковий (праксичний, регулятивний);

❖ *потребнісно-мотиваційний* (усвідомлення потреби в спілкуванні й мотивація до його здійснення); *когнітивно-пізнавальний* (сприйняття, усвідомлення й розуміння іншого); *операційно-діяльнісний* (містить уміння здійснювати спілкування, обирати дії, адекватні ситуації спілкування, узгоджувати їх з діями партнерів по спілкуванню, володіння технікою спілкування).

Класифікація видів спілкування

Види спілкування різняться за

❖ *змістом* (*матеріальне* (обмін предметами і продуктами діяльності), *когнітивне* (обмін знаннями), *мотиваційне* (обмін спонуками, цілями, інтересами, мотивами, потребами), *діялісне* (обмін діями, операціями, уміннями, навичками));

❖ *засобами* (*безпосереднє* (здійснюване за допомогою природних органів, які має людина (голосові зв'язки, язик тощо)), *опосередковане* (пов'язане з використанням спеціальних засобів і знарядь), *пряме* (припускає особисті контакти й безпосереднє сприйняття один одного в самому акті спілкування), *непряме* (здійснюється через посередників));

❖ *метою здійснення* (*продуктивне* (використання творчого потенціалу особистості, виявляється у нестандартності, неалгоритмізованості, виникненні нових мотивів, цілей, змісту, операцій та їх послідовностей), *репродуктивне* (репродуктивність виявляється у повторенні, стандартності, у певній мірі алгоритмізованості спілкування));

❖ *призначенням* (*особистісно-орієнтоване* (базується на психологічних аспектах взаємодії (встановлення емоційних стосунків з іншими, розв'язання внутрішнього або зовнішнього конфлікту), створення умов для розвитку особистості тощо); *ділове* (функціональне навантаження в межах якоїсь діяльності; може містити в собі елементи особистісного, але вони будуть можливі лише доти, доки не суперечать діяльності спілкування));

❖ *особливостями міжособистісних відносин* (*неформальне* (вільне; здійснюється поза діяльністю й виникає під впливом потреби в спілкуванні; засноване на атракції, здійснюється поза діяльністю й виникає під впливом потреби суб'єктів у спілкуванні; *функціонально-рольове* (ділове; виникає із приводу або в процесі діяльності й викликається необхідністю її здійснення));

❖ *ступенем включення суб'єкта у сферу предметної діяльності* (*неформальне* (спричинене духовними і психологічними потребами особистостей, їхніми інтересами щодо визначення свого місця в оточуючому світі, ставлення до тієї чи іншої людини, вирішення конфлікту, пошуку сенсу життя та інше); *спонукальним* (спонукальна інформація висловлюється в наказі, розпорядженні, проханні, інструкції, пораді й розрахована на стимулювання певної дії); *констатуючим* (констатуюча інформація виступає у формі повідомлення та передбачає зміну поведінки опосередковано й поступово); *формальне* (є частиною певної сумісної

діяльності людей, служить засобом підвищення якості цієї діяльності та є способом її організації; спрямоване здебільшого на те, чим зайняті в даний момент люди, а не на їхній внутрішній світ, внутрішні проблеми; поділяється на *формально-рольове*, «*контакт масок*», *світське і ділове*).

Види спілкування

❖ *Спілкування з реальним партнером* (різновид міжособистісне спілкування);

❖ *спілкування реального суб'єкта з ілюзорним партнером* (відбувається за умови, коли індивід приписує людські властивості й здібності тим, хто ними не володіє, а саме: тваринам, речам, природі);

❖ *спілкування реального суб'єкта з уявним партнером* (характеризується тим, що партнер існує лише в уяві людини; однією з форм такого спілкування є самоспілкування «Я-Я», коли свідомість людини немов би роздвоюється на дві частини, які вступають у діалог між собою);

❖ *спілкування уявних партнерів* (зв'язок суб'єктів, які є уявними учасниками взаємодії).

Формально-рольове спілкування

У процесі здійснення *формально-рольового спілкування* зміст та засоби регламентовані соціальними ролями партнерів по спілкуванню. Наприклад, ролями вчитель та учень. «*Контакт масок*» – це спілкування, за якого відсутнє прагнення зрозуміти один одного. Використовуючи узвичаєні маски ввічливості, суворості, байдужості тощо, завдяки набору жестів, міміки, стандартних фраз приховується ставлення до іншої людини. *Світське спілкування* визначається формальною ввічливістю, за якого люди виконують певний ритуал залежно від обставин (А. Колова).

Ділове спілкування

Ділове спілкування тлумачиться як процес взаємозв'язку й взаємодії, у якому відбувається обмін діяльністю, інформацією і досвідом, що передбачає досягнення певного результату, вирішення конкретної проблеми або реалізацію певної цілі; система комунікативних норм, умінь і прийомів, яка реалізується у процесі взаємодії суб'єктів сумісної діяльності, об'єктом якої є суспільно значуща спільна справа (О. Власова).

Метою ділового спілкування є організація й оптимізація виробничої, наукової, комерційної чи іншої діяльності, де на першому місці стоять інтереси справи, а не конкретних співрозмовників. Історично склалися два види ділового спілкування: безпосереднє і опосередковане. До основних способів ділового спілкування відносять публічний виступ, ділову бесіду, службову нараду, переговори. Залежно від змісту ділового спілкування можуть проявлятися різні його види (товариське, приятельське, робоче, випадкове, професійне, формально-поверхове).

Ділове спілкування виникає з приводу майбутньої спільної діяльності або в процесі її здійснення та спрямоване на одержання спільного результату, продукту цієї діяльності. Разом з тим, будь-яке ділове спілкування в неявній формі містить у собі й елементи неформального

спілкування, заснованого на атракції (А. Колова). Специфічною формою ділового спілкування виступає управлінське спілкування, у процесі якого здійснюється взаємодія керівників з підлеглими та обмін інформацією в цілях узгодження їхніх дій. Умовно виділяють три форми управлінського спілкування: субординаційне, службово-товариське і дружнє.

Ознаки ділового спілкування

❖ *Просторова й тимчасова співприсутність учасників*, що створює можливості особистого (безпосереднього) контакту між ними, у тому числі інтеракції, комунікації й взаємної перцепції;

❖ *наявність загальної мети й результату*, що передбачає спільну діяльність, яка відповідає інтересам всіх учасників і сприяє реалізації потреби кожного із включених у неї індивідів;

❖ *наявність органів організації й керівництва*, які персоніфіковані в особі одного з учасників або розподілені між ними;

❖ *поділ єдиного процесу спільної діяльності між учасниками*, обумовлений характером мети, засобів й умов її досягнення, складом і рівнем кваліфікації виконавців;

❖ *виникнення в індивідів*, що здійснюють спільну діяльність, *міжособистісних відносин*, що виникають на основі предметно заданої функціонально-рольової взаємодії.

Стилі педагогічного спілкування

❖ Спілкування на основі високих професійних настанов педагога, його ставлення до професійної діяльності загалом;

❖ спілкування на основі захоплення спільною справою;

❖ спілкування-дистанція (дотримання дистанції між учителем та учнями в усіх сферах навчання і виховання);

❖ спілкування-залякування (антигуманна форма спілкування, що свідчить про професійну неспроможність учителя);

❖ спілкування-загравання (забезпечує помилковий авторитет учителя).

Стратегія спілкування

Загальна схема дій учителя під час спілкування з учнями, що залежить від конкретної ситуації, в якій спілкування здійснюється, власних інтересів та переконань педагога. На відміну від стилів спілкування стратегія охоплює мотиваційну, змістову й операційну складові, тобто для характеристики стратегії спілкування необхідно з'ясувати мету, яку визначає педагог, настанови (гуманістичні, маніпулятивні), характер побудови спілкування (співвідношення діалогічного і монологічного мовлення).

Класифікація стратегій спілкування

Класифікацію стратегій спілкування здійснено на основі співвідношення здатності педагога відверто ділитися з учнями власними думками, переживаннями, емоціями та здатністю відчувати й адекватно реагувати на зміни в їхньому емоційному стані під час розмови.

❖ Стратегія спілкування «Фасад»;

❖ стратегія спілкування «Сліпа зона»;

- ❖ стратегія спілкування «Мертва зона»;
- ❖ стратегія спілкування «Арена».

Особливості стратегій спілкування «Фасад», «Сліпа зона», «Мертва зона», «Арена»

❖ За стратегії спілкування «Фасад» стосунки вчителя й учнів характеризують формалізм, стереотипно-рольова взаємодія, відсутність довіри до вихованців. Педагог занадто вимогливо ставиться до дисципліни, байдуже ставиться до учнів, їхніх індивідуальних особливостей. У якості засобу впливу використовується покарання й осуд, що, безперечно, пригнічує ініціативу учнів. Уроки вчитель проводить за домінування монологу, намагається уникати діалогів з учнями, у роботі надає перевагу фронтальному опитуванню.

❖ Стратегію «Сліпа зона» використовують у своїй роботі вчителі, які постійно вдаються до демонстрування позитивних і негативних емоцій, переймаються лише реалізацією своїх цілей і не зважають на реакцію учнів. Учитель не замислюється над тим, як досягти взаєморозуміння з учнями.

❖ До особливостей стратегії спілкування «Мертва зона» віднесено відсутність взаємодії вчителя з учнями. До використання стратегії спілкування «Мертва зона» вчителі вдаються досить рідко.

❖ За вияву стратегії спілкування «Арена» педагог без зайвих зусиль встановлює довірливі контакти з учнями, виявляє інтерес до справ, якими займаються учні, враховує в навчальному процесі їхні індивідуальні особливості, інтереси та здібності, використовує похвалу і схвалення як додаткову мотивацію до навчання. Педагог прагне висловити власну думку та заохочує до цього дітей. У роботі застосовує різні методи, прийоми, засоби навчання; враховує потенційні можливості учнів, надає перевагу співпраці з учнями, використанню диференційованих завдань, спільному доланню труднощів, які виникають.

Сфера, способи і динаміка спілкування

Сфера, способи і динаміка спілкування в загальному плані визначаються соціальними функціями його учасників, їх положенням у системі суспільних відносин та регулюються характером діяльності, обміном і потребами, правилами суспільного життя, моральними і правовими нормами, соціальними інститутами і службами. В індивідуальному плані способи та динаміка спілкування обумовлюються рівнем свідомості особистості, психічним типом та характером розвитку індивіда, засвоєним особистістю культурним рівнем спілкування.

У процесі спілкування має бути досягнуто взаєморозуміння між його учасниками стосовно розуміння й прийняття мотивів, цілей, установок партнерів взаємодії. Слід враховувати те, що кожний учасників, вступаючи в спілкування, керується власним мотивом, у якому знайшла втілення його потреби.

Потреби у спілкуванні

У феномені спілкування може знаходити вияв безліч потреб найбільш істотними серед них є такі потреби (М. Савчин):

❖ *контактувальна* (індивід має постійно сприймати інших, контактувати, спілкуватися з ними; без цього деградує його психіка, тобто руйнуються мовлення, мислення, пам'ять тощо);

❖ *діяльнісна* (щоб працювати індивід повинен взаємодіяти з іншими, узгоджувати з ними свої дії, що досягається за допомогою спілкування);

❖ *пізнавальна* (індивід потребує нової інформації, думок, ідей, духовних цінностей і знаходить їх під час спілкування; спілкування для дітей і молоді є провідним джерелом пізнання світу);

❖ *емоційна* (пошук у спілкуванні підтвердження власної цінності, неповторності, незамінності, прийняття, довіри, захисту, підтримки, симпатії, толерантності, ніжності, любові; подолання цим підтвердженням почуттів самотності, невпевненості, розгубленості, тривоги, туги, страху, відчаю та інших негативно забарвлених переживань; задоволення в спілкуванні власних емоційних потреб у піклуванні, любові до інших, симпатії, ніжності, ласці або в розрядці на інших своїх власних негативно забарвлених емоцій (емоцій ненависті, озлобленості, заздрощів, роздратування тощо));

❖ *патронажна* (пошук самоствердження, самореалізації в лідерстві, переважанні, у керуванні іншими, їхніми вчинками, судженнями, відношеннями, у пошануванні з їхнього боку; потреба у приналежності до когось сильного, потужного, авторитетного, референтного, авторитарного, в підпорядкуванні, підкоренні йому з метою перекладення на нього відповідальності за організацію діяльності, її стратегію й тактику та за прийняття рішень).

Якщо між дитиною й дорослим відбувається спілкування, то не лише дорослий стає мотивом соціальної поведінки дитини, дитина теж стає об'єктом (а звідси, і мотивом) для спілкування дорослої людини. Ці два мотиви належать різним людям. Один мотив належить дитині, а інший – дорослому, проте вони функціонують в єдиній взаємодії та взаємообумовленості.

Стили спілкування

Стили спілкування мають своєрідне емоційно-вольове забарвлення, яке визначається темпераментом, психофізіологічними й індивідуальними особливостями, й поділяються на

❖ *авторитарний* (ділові, короткі розпорядження, чіткість у мовленні, відсутність емоційного забарвлення, позиція лідера поза групою; справи у групі плануються заздалегідь, визначаються лише поточні, безпосередні цілі; голос керівника є вирішальним);

❖ *демократичний* (інструкції подаються у формі пропозицій; похвала та догана виносяться з поясненнями; товариський тон; розпорядження та заборони здійснюються з дискусіями; позиція лідера всередині групи; усі

заходи плануються колективно; пропозиції обговорюються; усі відповідають за реалізацію пропозицій; етичній стороні спілкування надається належна увага);

❖ *ліберальний* (відсутність елементів схвалення чи догани; позиція лідера майже не помітна для групи; процеси в групі відбуваються самі по собі; лідер не дає вказівок; робота розподіляється, виходячи з окремих інтересів або йде від одного лідера; на етичному аспекті спілкування особлива увага не фіксується).

Спілкування та комунікація

Комунікація – це передача інформації, повідомлення, відомостей. Комунікація, насамперед, пов'язана з опосередкованим спілкуванням, передачею інформації за допомогою технічних засобів (телефон, телетайп тощо), а також через засоби масової інформації. Натомість спілкування є взаємним обміном повідомленнями з внутрішнім психічним змістом, тобто це завжди двосторонній процес між активними суб'єктами, яким передбачено налагодження спільної мовленнєвої діяльності, переважно діалогічного типу, активний обмін інформацією, наявність взаємовпливів. Ефективність спілкування визначається тим, наскільки вдалося здійснити взаємовпливи.

Мій записник з теми «Спілкування»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ФОРМА НАВЧАННЯ»

Трактування поняття «форма навчання»

Форма навчання – це

❖ зовнішня сторона упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності учителя і учнів, яка спрямована на розв'язання завдань навчання (Н. Мойсеюк);

❖ зовнішня сторона організації навчального процесу, яка відображає характер взаємодії, взаємозв'язків його учасників (О. Савченко);

❖ способи організації навчання, що визначають яким чином має бути організовано процес навчання (на відміну від методів, які відповідають на запитання, як навчати); зумовлюють, зокрема, часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення, склад учнів, характер зовнішнього виявлення функцій учителя й учнів у процесі навчання, порядок спілкування (безпосереднє чи опосередковане) суб'єктів навчального процесу (Енциклопедія освіти).

Класифікація форм організації навчання (за Н. Мойсеюк)

Класифікація форм організації навчання може здійснюватися за

❖ *кількістю учасників* (індивідуальна, мікрогрупова, групова, колективна, масова);

❖ *місцем навчання* (шкільні форми (урок, робота в майстерні, на пришкільній ділянці, в лабораторії тощо) та позашкільні (домашня самостійна робота, заняття на підприємстві тощо));

❖ *часом навчання* (урочні та позаурочні (факультативи, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори тощо));

❖ *дидактичною метою* (форми теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція), комбінованого або змішаного (урок, семінар, домашня робота, консультація), практичного навчання (практикуми) та трудового (праця в майстерні, спеціальних класах, на пришкільній ділянці));

❖ *тривалістю часу навчання* (класичний урок (45 хв), спарені заняття (90 хв), спарені скороченні заняття (70 хв), уроки «без дзвінків»).

Зіставлення понять «індивідуальна робота» та «індивідуальна форма навчання»

Поняття «індивідуальна робота» і «індивідуальна форма навчання» використовується на позначення способу реалізації мети індивідуалізації навчання, тобто планування й здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів (своєрідності їхніх відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уяви; інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру).

Застосування індивідуалізації навчання передбачає не пристосування цілей і основного змісту навчання до окремого школяра, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей задля забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості (Енциклопедія освіти).

Відмінності між поняттями «індивідуальна робота» та «індивідуальна форма навчання» полягають у тому, що

❖ *індивідуальна форма навчання* не вимагає наявності спільної мети діяльності, кожен її учасник працює незалежно від інших, відповідно до своїх навчальних можливостей та у притаманному йому темпі. Отримані результати не позначаються на результатах інших учасників індивідуальної форми навчання; здійснюється як в умовах освітнього закладу, так і умовах проживання дитини;

❖ *індивідуальна робота* є 1) способом виконання самостійної роботи; 2) невід'ємною складовою роботи учнів у парі (групі), тобто її фрагмент.

Використання терміна «індивідуальна робота» у складі групової роботи та роботи учнів у парі передбачає самостійне виконання кожним учнем пари (групи)

❖ завдання однакового змісту й ступеня складності;

❖ диференційованого завдання, виконання якого ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей учнів;

❖ різних частин одного й того ж завдання.

Результати індивідуальної роботи кожного учня використовуються в подальшій діяльності у складі пари чи групи, яка вибудовується у відповідності з однією з моделей взаємодії або на основі інтегрування кількох існуючих моделей.

Зіставлення понять «індивідуальна робота» та «індивідуальна самостійна робота»

Індивідуальна робота у складі групової роботи або роботи в парах суттєво відрізняється від індивідуальної самостійної роботи, у процесі якої учень виконує адресоване йому завдання без допомоги інших учасників навчальної діяльності. Результат цієї діяльності слугує певній дидактичній меті. Це може бути актуалізація знань учня, перевірка усвідомлення ним сприйнятої інформації, виявлення здатності застосовувати знання й уміння в нових навчальних чи життєвих ситуаціях, оцінювання рівня сформованості знань та умінь тощо.

Ознаки групових форм організації навчальної діяльності (за О. Ганчук)

Поняттям «групові форма організації навчальної діяльності учнів» позначається процес створення невеликих за складом груп у межах одного класу. Ознаками групових форм організації навчальної діяльності є

❖ наявність суб'єктів, які для досягнення конкретного навчального результату об'єднані в малі за складом групи;

❖ цілісність і внутрішня єдність діяльності членів групи;

❖ здатність здійснювати узгоджені дії в процесі виконання завданням, яке може бути 1) однаковим для гетерогенних груп чи диференційованим для гомогенних; 2) взаємодоповнюючим за змістом; 3) послідовно пов'язаним із завданнями інших груп логікою матеріалу; 4) різним або однаковим за способом (процедурою) виконання;

❖ завдання виконуються у такий спосіб, щоб можна було оцінити

індивідуальний внесок кожного члена групи й досягнення групи в цілому;

❖ результат роботи групи має бути більш вагомим, ніж той, що міг би бути отриманий кожним членом групи окремо.

Трактування поняття «групова робота»

Групова робота – це

❖ форма організації навчання в малих групах (від трьох до семи дітей) на основі співпраці з чітко визначеними завданнями для учнів, об'єднаних спільною навчальною метою; сприяє формуванню вмінь співпрацювати, спілкуватися (О. Савченко);

❖ форма організації навчання в малих групах на основі співробітництва з чітко розподіленими завданнями для учнів, об'єднаних спільною навчальною метою (О. Ганчук);

❖ форма організації навчально-пізнавальної діяльності, за якої учні з різним рівнем навчальних можливостей об'єднані в малі групи, виконують як спільні, так і диференційовані завдання педагога (Л. Голодюк);

❖ систематична, розрахована на певний час взаємодія у невеликих (4-7 учнів) групах на основі взаємонавчання, співробітництва і спілкування з чітко визначеними функціональними ролями кожної групи та обов'язками її представників (М. Галатюк, Ю. Галатюк);

❖ організована вчителем спільна навчальна діяльність учнів одного класу, під час якої група отримує завдання, виконання яких потребує спільних зусиль учнів (спільне планування роботи, обговорення і вибір способів вирішення навчальних задач, взаємодопомога і співробітництво, взаємооцінка) (Є. Задоя);

❖ організована вчителем спільна навчальна діяльність 2 або 4 (рідше 3, 5, 6) учнів одного класу, під час якої група (а не окремий учень) отримує завдання, виконання яких потребує докладання спільних зусиль (взаємодопомоги, взаємонавчання, взаємоконтролю), однак, може містити й елементи індивідуальної навчальної діяльності (Л. Шевчук).

Ознаки малої групи

Суб'єктом групової роботи є мала група, ознаками якої є

❖ невеликий кількісний склад;

❖ спільна навчальна діяльність;

❖ безпосереднє міжособистісне спілкування (спілкування спрямовується на взаємний обмін інформацією, діями, побудову загальної стратегії взаємодії, організацію міжособистісної взаємодії, пізнання та розуміння учнями один одного).

Типовою є практика організації роботи малої групи з

❖ одним лідером;

❖ двома лідерами;

❖ без лідера.

Організацією групової роботи може передбачатися утворення кількох малих груп. При цьому учні кожної з груп

❖ *долучаються до спільного виконання дій* із планування роботи, обговорення і вибору способів виконання дій, взаємодопомоги, взаємоконтролю і взаємооцінки;

❖ *виконують індивідуальні завдання* в складі певної групи відповідно до принципу «поруч, але не разом».

Робота в малих групах може організовуватися з переважанням індивідуальної діяльності, тобто незначна її частина передбачатиме спільне виконання роботи, а значно більша за обсягами робота виконуватиметься кожним учнем самостійно.

Форми групової взаємодії

❖ *Індивідуально-групова* (передбачає розподіл навчальної роботи між членами групи, коли кожен із них виконує частину спільного завдання; підсумок виконання спочатку обговорюється і оцінюється в групі, а потім виноситься на розгляд усього класу й педагога);

❖ *парна* (двоє учнів разом виконують певну частину роботи; форма використовується для досягнення будь-якої дидактичної мети (засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо));

❖ *диференційовано-групова* (передбачає організацію роботи груп з різними навчальними можливостями; завдання диференціюються за рівнем складності або за кількістю);

❖ *кооперативно-групова* (організація навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою; клас ділиться на групи для виконання кожною групою частини спільного завдання; учитель керує роботою учнів опосередковано через завдання; виконавши частину спільного завдання група презентує результати своєї роботи класу; далі проводиться колективне обговорення змісту інформації, яка була презентована групами; підсумки обговорення стають надбанням усіх учнів класу);

❖ *ланкова* (організація навчальної діяльності у постійних малих групах, керованих лідерами; учні працюють над одним завданням);

❖ *бригадна* (об'єднання учнів у тимчасові бригади для виконання однакового завдання у взаємодії);

❖ *кооперативно-паралельна* (групи одночасно виконують завдання, які в сукупності призводять до досягання спільного результату);

❖ *кооперативно-послідовна* (групи послідовно виконують завдання, які в сукупності призводять до досягання спільного результату);

❖ *змагально-паралельна* (групи одночасно виконують однакові завдання й змагаються у досяганні певного результату за визначеними критеріями);

❖ *змагально-послідовна* (групи послідовно виконують однакові завдання й змагаються в досяганні певного результату за визначеними критеріями);

❖ *локалізована* (форма взаємодії учнів у групі, яка функціонує в межах одного навчального заняття);

❖ *продовжена* (форма взаємодії учнів у групі, яка функціонує впродовж декількох навчальних занять).

Форми групової взаємодії на основі ролей

Форми групової взаємодії на основі ролей (за Л. Шевчук)

❖ *Спільно-наслідувальна* (передбачає навчання учнем однокласника (або однокласників) через наслідування; відповідає системі взаємодії «*учитель – учень*»);

❖ *спільно-контрольовальна* (містить контроль і корекцію виконання навчального завдання, які по черзі здійснюють учні групи; відповідає системі взаємодії «*виконавець – контролер*»);

❖ *спільно-індивідуальна* (містить елементи одночасної індивідуальної і колективної роботи; відповідає системі взаємодії «*я – ми*»);

❖ *спільно-рівноправна* (вибудовування партнерських стосунків між школярами; відповідає системі взаємодії «*партнери*»).

Форми групової взаємодії на основі ролей (за О. Пометун)

Для результативного виконання дій у складі парної та групової роботи доцільним є розподіл між учнями різних ролей (консультанта, планувальника, виконавця, контролера, учителя, учня тощо). Рольове виконання дій не лише позитивно позначається на перебігу діяльності, а й сприяє здійсненню адекватного самооцінювання та взаємооцінювання.

Моделі взаємодії на основі мети групової роботи (за Є. Задоею)

❖ *Навчальна* (учні самостійно виконують індивідуальні завдання, результати яких учитель об'єднує в колективну роботу як результат спільних зусиль);

❖ *тренувальна* (учням повідомляється мета, якої вони можуть досягти лише об'єднавши результати робіт, які виконані ними індивідуально);

❖ *узгоджувальна* (мета досягається під час виконання спільних завдань, які різняться між собою змістом і рівнем складності та потребують попереднього узгодження дій з виконання завдання);

❖ *розподільна* (педагог ставить перед учнями мету, досягнення якої передбачає розподіл доручень між членами групи, індивідуальне виконання завдання, яке перемежується із неодноразовим спільним обговоренням проміжних результатів).

Етапи організації групової взаємодії

Етапи організації групової роботи

На першому етапі вчитель повідомляє завдання, проводить інструктаж щодо послідовності виконання роботи, здійснює розподіл дидактичного матеріалу між групами.

Проведення другого етапу передбачає дії учнів, які спрямовуються на ознайомлення з матеріалом, планування роботи в групі (групах), розподіл завдань усередині групи, індивідуальне виконання завдання кожним учасником групи, обговорення індивідуальних результатів роботи в групі, обговорення спільного завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення), підбиття підсумків виконання групового завдання.

Підсумковий етап проводиться з метою оприлюднення результатів роботи в групах, формулювання висновку за змістом роботи та узагальненого висновку про групову роботу в цілому та роботу учнів у групах зокрема.

Етапи організації групової роботи (за Л. Шевчук)

❖ *Підготовчий* (передбачає роботу з формування позитивної мотивації учнів до спільного виконання завдань);

❖ *впроваджувальний* (ознайомлення школярів з моделями співпраці, формування загальних умінь співпраці, вправління в здійсненні взаємодії під час виконання завдання в парах, групах);

❖ *тренувальний* (удосконалення певних умінь).

Етапи організації групової роботи (за Н. Пожар)

❖ *Підготовчий* (створення умов для ефективної роботи груп: визначається склад груп, здійснюється розподіл завдань, надаються рекомендації щодо їх виконання, встановлюється ступінь усвідомлення й розуміння кожним учасником мети роботи й змісту майбутньої діяльності);

❖ *колективно-аналітичний* (розв'язання спільного завдання в такій послідовності: розподіл (спочатку вчителем, а згодом і самими учнями) складових завдання між учасниками групи; виконання отриманої складової завдання; підготовка до звіту; повідомлення кожною групою основних досягнень і результатів);

❖ *контрольно-оцінювальний* (аналіз виконаної роботи та оцінювання отриманих результатів, яке здійснює педагог у взаємодії з учнями груп).

Рівні вияву узгодженості в груповій взаємодії

❖ *Квазігруповий* (група виявляється неспроможною приймати спільне рішення чи приймає формальне рішення або взагалі не спрямовує дії на прийняття рішення);

❖ *агрегативно-груповий* (група приймає рішення, користуючись при цьому стратегією більшості/меншості, яка базується на однаковій участі всіх членів групи та на урахуванні думок кожного члена групи);

❖ *локально-груповий* (у процесі прийняття рішення бере участь не вся група, а лише її частина (підгрупа), до якої увійшли найбільш компетентні й зацікавлені в прийнятті рішення члени (може співпадати з рольовою диференціацією членів групи));

❖ *інтегративно-груповий* (вибір рішення здійснюється усіма членами групи, якому передують обговорення, зважування, розгляд можливих варіантів);

❖ *метагруповий рівень* (складність об'єктивної ситуації групового вибору перевищує можливості групи в його реалізації, тому група звертається за допомогою до інших груп і (або) учнів, або делегує право прийняття рішення іншій групі або окремому її учаснику).

Результат організації групової роботи

Результат організації групової роботи розглядається не як механічне об'єднання окремих зусиль (сума результатів членів групи), а як якісно новий результат, що отримується на основі прояву групового ефекту.

Оцінювання роботи в групі здійснюється за різними показниками, зокрема й такими:

- ❖ безпосереднє виконання кожним учнем завдання, оволодіння знаннями, засвоєння способу діяльності;
- ❖ налагодження взаємодії між учасниками (готовність до взаємодії, залучення кожного учня до групової роботи, створення доброзичливих стосунків під час взаємодії тощо).

Одним із результатів групової роботи є *отримання інтелектуального задоволення*, яке виникає як результат взаємозалежності й ефективної взаємодії членів групи у процесі досягнення мети.

Індивідуальне самооцінювання та колективне оцінювання роботи в групах

Для здійснення самооцінювання учням пропонується прочитати перелік умінь, які необхідні для взаємодії в групі, та оцінити кожне вміння певною кількістю балів (приміром, від 0 до 4 балів). Потім із переліку емоцій обрати емоцію чи емоції, які переживалися під час роботи в групі. З метою здійснення школярами колективного оцінювання їхньої роботи в групах пропонується прочитати перелік умінь та, спілкуючись у групі, обрати лише ті вміння, які, на думку учнів, необхідні для результативної взаємодії в групі. На завершення роботи в групі учні за допомогою слів «завжди», «часом», «ніколи» визначають частотність застосування визначених ними вмінь під час виконання завдання.

Переваги виконання завдання в груповій роботі

Переваги виконання завдання в груповій роботі

Спільними зусиллями школярі значно швидше й точніше виконують завдання. Це стає можливим завдяки

- ❖ підсумовуванню інформації, накопиченої в процесі формування індивідуального досвіду роботи;
- ❖ більш швидкому виявленню протиріч і логічних помилок у вирішенні завдання;
- ❖ більш швидкому подоланню негативних установок чи психологічних бар'єрів.

Переваги виконання завдання в груповій роботі (за О. Ганчук)

- ❖ Учні значно швидше усвідомлюють необхідність сумісних зусиль, спрямованих на виконання завдання, навчаються оптимально розподіляти обов'язки між членами групи, проявляють зацікавленість у правильному й успішному завершенні роботи, виявляють ініціативу;
- ❖ дієве використання диференційованого підходу, яким передбачається розподіл між групами завдань різної складності;

❖ урахування інтересу дітей до того чи іншого виду діяльності чи пізнавальної проблеми;

❖ опрацювання великого обсягу фактичного матеріалу, що, у свою чергу, сприяє встановленню учнями закономірностей та ґрунтовному формулюванню висновків;

❖ значно ефективніше здійснюється контроль, виявляються індивідуальні особливості учнів, рівень їхньої підготовленості, оволодіння розумовими і практичними діями й операціями та раціональніше використовується час.

Успішність організації взаємодії учнів у груповій роботі (за Л. Шевчук)

Успішність організації взаємодії учнів у груповій роботі залежить від типу і складності розв'язаного завдання, оптимальної чисельності членів групи, співвідношення індивідуальної успішності членів групи, розподілу функцій між ними, організації їхньої взаємодії, характеру спілкування в групі та між різними групами, сформованості вмінь планувати виконання завдання в групах, розподіляти доручення, брати участь в обговоренні й прийнятті групового рішення, виявляти активність під час діалогу (полілогу), відстоювати власну точку зору, користуватися етикетними формулами, уникати конфліктів, виявляти взаємоповагу до товаришів, бажання і вміння попросити про допомогу інших учасників (учасника) груп, самому надати допомогу, бути активним і самостійним у виконанні завдань, оцінювати свою роботу та роботу інших членів групи.

Мій записник з теми «Форма навчання»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «САМОСТІЙНА РОБОТА»

Учні, одержавши певні завдання від учителя, мають їх переосмислити, пристосувати до своїх знань і досвіду, самостійно створити власний ряд з мети, завдань, засобів, дій та оцінки діяльності (Є. Харькова).

Трактування поняття «самостійна робота»

Самостійна робота – це

❖ діяльність, яка спрямована на оволодіння навчальним матеріалом або на його застосування, що відбувається без участі вчителя; органічна частина навчального процесу; обов'язковий компонент процесу навчання, який використовується на всіх етапах навчання; роль, зміст, тривалість, способи керування самостійною роботою визначаються метою вивчення певного матеріалу, його предметною специфікою та рівнем підготовки школярів (О. Савченко);

❖ цілеспрямована, вмотивована діяльність, яка структурована сукупністю дій і коригується результатом діяльності; виконання самостійної роботи потребує самосвідомості, рефлексивності, особистої відповідальності; сприяє отриманню учнем задоволення від процесу самовдосконалення й самопізнання (Н. Мойсеюк);

❖ вид пізнавальної діяльності учнів на уроці та вдома, виконання якої здійснюється за завданням учителя, але без його безпосередньої участі (І. Малафіїк);

❖ робота, яка виконується учнями в спеціально відведений для цього час за завданнями й під контролем учителя, але без його особистої участі; учні свідомо прагнуть досягнути поставленої мети, докладаючи розумові зусилля та виражаючи результати розумових і фізичних дій у певній формі (усна відповідь, графічна побудова, опис дослідів, запис результатів вимірів, розрахунки, висновки з дослідів тощо) (В. Бондар);

❖ вмотивована діяльність, яка структурована сукупністю дій, визначених учнем самостійно й спрямованих на досягнення поставленої навчальної мети й отримання результату (Т. Мієр);

❖ цілеспрямована, внутрішньо вмотивована та організована самим суб'єктом діяльність, виконання якої вимагає високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності (М. Савчин).

Самостійна робота як засіб організації самостійної діяльності учнів

❖ Самостійну роботу слід розглядати як засіб організації самостійної діяльності учнів та як важливу організаційну форму навчальної діяльності.

❖ Самостійну роботу правомірно розглядати як засіб організації й виконання учнями певної діяльності у відповідності з поставленою метою. Адже завдання, яке сформульовано для самостійної роботи, приймається учнем, а тому дозволяє включити його в керовану пізнавальну діяльність, тобто викликати в учнів розумову активність різної структури, яка регулюється осмисленою метою (І. Підласий).

❖ Самостійна робота передбачає не просто самостійну діяльність учнів, спрямовану на засвоєння готових знань за готовими алгоритмами, яка здійснюється за відсутності безпосередньої допомоги й контролю з боку вчителя, а становить цілісну взаємопов'язану систему діяльності вчителя та учня як суб'єктів освітнього процесу. Мета самостійної роботи полягає у вмотивуванні й залученні учнів до самостійної пізнавальної діяльності та у створенні умов для розвитку й формування здатності до саморегуляції, самоактивізації, самоорганізації, самоконтролю, які в подальшому сприяють самостійному вивченню нового, оволодінню новими видами діяльності (О. Липецький).

❖ У кожній конкретній ситуації самостійна робота *відповідає поставленій дидактичній меті й завданню; формує на кожному етапі руху учня від незнання до знання* обсяг та рівень знань, умінь і навичок, необхідний для розв'язання завдань та відповідного просування від нижчих до вищих рівнів мисленнєвої діяльності; *сприяє виробленню в учня психологічного настановлення на самостійне систематичне поповнення власних знань та вироблення вмінь* орієнтуватися в потоці інформації під час вирішення нових пізнавальних задач; *виступає важливим засобом педагогічного керівництва* самостійною пізнавальною діяльністю учня в процесі навчання (І. Підласий).

Ознаки самостійної роботи

Ознаки самостійної роботи (за В. Лозовою)

- ❖ Відсутність допомоги з боку вчителя;
- ❖ усвідомлення мети роботи тими, хто навчається;
- ❖ розумова, емоційна, волева активність дітей;
- ❖ оволодіння новими знаннями та творча переробка наявних.

Ознаки самостійної роботи (за М. Савчиним)

- ❖ Наявність мети самостійної роботи;
- ❖ наявність конкретного завдання;
- ❖ чітке визначення форми перевірки результату самостійної роботи;
- ❖ обов'язковість виконання роботи кожним учнем, який одержав завдання.

Ознаки самостійної роботи (за І. Малафіїком)

- ❖ Без будь-якої допомоги свідомо ставити перед собою певні цілі, задачі;
- ❖ планувати свою діяльність та здійснювати її.

Ознаки самостійної роботи (за О. Савченко)

- ❖ Самостійна робота виконується без особистої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час;
- ❖ учні свідомо прагнуть досягнути поставленої в завданні мети, застосовуючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результат розумових або (та) фізичних дій.

Класифікація видів самостійної роботи

Класифікація видів (типів) самостійної роботи здійснено з огляду на

❖ дидактичне призначення (*підготовча самостійна робота* (проводиться з метою актуалізації опорних знань, умінь та навичок, які необхідні учням для сприймання нового матеріалу; це може бути усне й письмове завдання на повторення, зіставлення певних фактів, правил, способів дій, попереднє читання та спостереження, розгляд картин, знаходження даних тощо); *навчальна самостійна робота* (це завдання, яке пропонується дітям для самостійного засвоєння матеріалу); *перевірні самостійна робота* (основна функція запровадження самостійної роботи контролювальна, хоча діяльності учнів властиві й елементи навчання)) (О. Савченко);

❖ рівень виконання роботи (*репродуктивна* самостійна робота, *евристична* (конструктивна), *творча*) (Є. Харькова);

❖ міру самостійності й творчості учнів (*репродуктивна* (включає відтворюючі, тренувальні, оглядові, перевірочні види робіт); *пізнавально-пошукова* (містить підготовчі, констатуючі, експериментально-пошукові, логічно-пошукові види робіт); *пізнавально-практична* (включає навчально-практичні, громадсько-практичні види робіт)) (І. Малафійк);

❖ рівень системи підпорядкованих понять, які визначають основу того чи іншого типу самостійної роботи та характер пізнавальних процесів у діяльності учня (*робота за зразком* (організовується на основі зразку, детальної інструкції; пізнавальна активність і самостійність дитини не виходить за межі відтворюючої діяльності); *реконструктивна* (передбачає інтелектуальні й практичні дії, які спрямовано на реконструювання, перетворення структури навчальних текстів, використання наявного досвіду для самостійного вибору конкретного способу вирішення задач); *варіативна* (передбачає застосування споріднених узагальнено-теоретичних понять науки; припускає пошук пізнавально-логічного чи експериментально-практичного характеру); *творча* (особиста участь школяра у виробленні принципово нових для нього знань, цінностей матеріальної й духовної культури)) (І. Підласий);

❖ дидактичну мету (*підготовча* самостійна робота (спрямована на засвоєння нових знань; проводиться з метою повторення раніше вивченого матеріалу, необхідного для свідомого засвоєння нових знань; представлена різними типами вправ і задач, вибіркоче повторювальне читання текстів підручника та допоміжної літератури, складання схем і таблиць тощо); *тренувальна* (здійснюються з метою контролю, закріплення й поглиблення знань, удосконалення практичних умінь та навичок); *узагальнено-повторювальна* (організовується на завершення вивчення теми або розділу програми; сприяє широкому узагальненню, систематизації засвоєних знань); *контрольна*) (В. Лозова);

❖ рівня персоніфікованості (*робота загального змісту, самостійна робота за варіантами* (найтиповіший випадок – це виокремлення завдань

двох варіантів), *індивідуальна самотійна робота* (здійснюється здебільшого з використанням диференційованих завдань, які враховують індивідуальні особливості учнів) (Н. Мойсеюк).

Етапи самотійної роботи, яка спрямована на засвоєння знань

(за М. Савчиним)

❖ Ознайомлення (отримання необхідних роз'яснень про мету діяльності);

❖ матеріальна (матеріалізована) дія (виконання дії в матеріальній розгорнутій формі);

❖ зовнішнє мовлення (елементи дії реалізуються в усному чи письмовому мовленні (супроводжується узагальненням дії, яка ще неавтоматизована і незгорнута);

❖ внутрішнє мовлення (дія виконується у формі проговорювання «про себе» (поступове узагальнення й згортання дії);

❖ виконання дії у формі внутрішнього мовлення (максимальне згортання й автоматизація дії).

У разі організації самотійної роботи із засвоєння учнями наукових понять слід враховувати те, що цей процес забезпечується різними видами діяльності. Так, *предметна діяльність* (маніпуляції, переміщення) сприяє пізнанню властивостей предметів і явищ; *перцептивна діяльність* (сприймання, спостереження) забезпечує відображення цих властивостей в образах та уявленнях учня; *мисленнєва діяльність* (спрямована на порівняння цих властивостей і виокремлення поміж них загальних, суттєвих); *мовна діяльність* (закріплює загальні властивості в слові, абстрагуючи їх від предметів та узагальнюючи як ознаки певного класу).

Самотійній роботі із засвоєння учнями наукових понять має передувати вправління в порівнянні близьких понять (наприклад, рівні трикутники і подібні; коло і круг; частини світу і сторони світу тощо). Здійснення цієї мисленнєвої дії сприяє виокремленню загальних, постійних, стійких, суттєвих ознак групи предметів. Сукупність виокремлених суттєвих ознак визначає зміст поняття, а словесне формулювання співвідноситься з його визначенням. Показником засвоєння понять є застосування їх в нових умовах.

Формування понять вимагає організації спеціального засвоєння школярами розумових дій, здійснення яких спрямовується на виявлення, виокремлення та об'єднання суттєвих ознак предметів і явищ, що вивчаються. Учитель має продемонструвати не зміст поняття, а спосіб його виведення. Спочатку передбачаються дії з різними предметами (матеріальна дія) або моделями (матеріалізована дія), виконуючи які, учень засвоює поняття, а не запам'ятовує готове визначення терміна. Сформоване поняття є результатом мисленнєвої діяльності учня, здійсненої у формі дій під час виконання поставленого перед ним завдання. Здійснюючи дії, учень включається в діяльність, подібну до тієї, в якій свого часу виникла необхідність створення поняття як загального способу її виконання.

Загальний спосіб дії (поняття) фіксується в предметній, графічній або словесній формі. Після цього учень використовує засвоєне поняття в процесі виконання завдання. За такого підходу до організації навчальної діяльності загальні знання передують частковим, а конкретні способи дій розкриваються учнями в процесі «сходження» від загального до часткового та від часткового до загального.

Способи організації самостійної роботи (за М. Савчиним)

Програмоване навчання

Одним із способів організації самостійної роботи школярів є *програмоване навчання*, яке являє собою таку організацію процесу навчання, що створює умови для самостійного засвоєння учнями змісту навчального матеріалу, який поділено на фрагменти (кроки).

Види програмованого навчання

Найпоширенішими системами програмованого навчання є *лінійне, розгалужене і змішане програмування*.

Суть *лінійного програмування* полягає в здійсненні послідовного викладу навчального матеріалу, який розподілено на порції-кадри (далі кадри), які охоплюють завдання мінімальної складності (орієнтованість на рівень знань найслабшого учня класу). Зміст основного завдання лінійного програмування полягає в попередній відсутності в кадрі слова (інколи слів). Відповідно завдання може подаватися таким контекстом: знайди слова (словосполучення, поняття), що становлять частину матеріалу, який потрібно засвоїти. Для уникнення механічного запам'ятовування інформації одна й та сама думка повторюється в різних варіантах. Учні самостійно відповідають на запитання, вирішують проблеми, використовуючи для цього необхідну інформацію, яка за доцільності подається у вигляді вказівок, зміст котрих сприяє активній пізнавальній самостійності кожного учня. Кількість вказівок від першого до останнього кадру зменшується поступово. Учні послідовно виконують певні кроки й самостійно оволодівають новим матеріалом. Основу лінійного програмування складає чітке уявлення про розумові можливості учнів у вивченні певної теми. Під час роботи вчитель інформує учнів про правильність чи помилковість їхніх відповідей. Також учням пропонується завдання для самоконтролю, виконання яких свідчить про засвоєння навчальної інформації або про сформованість того чи іншого вміння (навички). Кожен учень проходить усі кроки програми в зручному для нього темпі.

Розгалужене програмування відрізняється від лінійного програмування множинністю й багаторазовістю вибору кроку. Розгалужене програмування орієнтоване не стільки на безпомилковість дії, скільки на з'ясування вчителем та учнем причин, які зумовили помилку в міркуваннях. Правильність відповіді підтверджується зворотним зв'язком.

Розгалужене програмування складається із двох частин. Перша із них містить необхідні для засвоєння основні відомості, друга – завдання, які необхідно виконати на основі опрацьованої інформації. Матеріал подається

дозовано, без зазначення відповідей на запитання та передбачає послідовність у діях учня (лише опрацювавши першу частину, можна перейти до другої).

Розгалужене програмування є великим за обсягом текстом, що містить багато запитань. Пропоновані у рамках (віконцях) розгорнуті відповіді відразу оцінюються як правильні або відхиляються. Цей процес супроводжується вичерпною аргументацією. За неправильної відповіді учень повертається до вихідного тексту, щоб ще раз поміркувати й знайти інший розв'язок. Правильною відповіддю передбачається перехід до наступних запитань. Використання запитань сприяє перевірці знань учня. У разі формулювання неправильної відповіді учню пропонується ще раз опрацювати певну інформацію.

Розгалуженим програмуванням передбачаються різні способи засвоєння знань сильними і слабкими учнями. Так, сильний учень переходить від одного кроку до іншого, засвоюючи матеріал підвищеної складності або більшого обсягу. Слабшому учню надається можливість скористатися інструкціями, що містять необхідну інформацію.

Змішане програмування інтегрує в собі смисловий контент лінійного й розгалуженого програмування.

Алгоритмізоване навчання

Для проведення самостійної роботи також використовується *алгоритмізоване навчання*. Алгоритм як загальнозрозумілий опис певної послідовності інтелектуальних дій (операцій), необхідних і достатніх для розв'язання певного завдання, слугує основою для виконання учнями самостійної роботи.

Приміром, учні, які добре знають правила, роблять помилки через недостатнє усвідомлення послідовності дій. Так, прийоми розв'язання одного й того самого завдання різними учнями можуть бути різними. Наприклад, одне речення аналізується одним способом, а друге – іншим, хоча спосіб дій в обох випадках повинен бути однаковим. У зв'язку з цим у школярів часто виникає невпевненість у власних діях, а помилки з'являються через те, що учні знають і виконують лише частину дій, необхідних для розпізнавання певного граматичного явища, або не дотримуються необхідної послідовності дій.

Особливості організації навчальної самостійної роботи

Організація навчальної самостійної роботи має передбачати

❖ виявлення знань та доцільне оперування ними;

❖ колективне обговорення способу дій;

❖ демонстрування самого процесу виконання роботи, яке вчителем охарактеризовано як найкраще і оптимальне для даних умов (а не механічне зіставлення відповідей, які отримав учень, з ключем чи шифром, котрий містить лише вказівку на результат правильного виконання завдання).

Організація процесу вправління у виконанні навчальної самостійної роботи має забезпечувати

- ❖ послідовність засвоєваних дій;
- ❖ перехід від виконання простих завдань до більш складних;
- ❖ перехід від розміреного темпу їх виконання до оптимально швидкого;
- ❖ відсутність тривалих, безперервних вправлянь.

Чинники підвищення розуміння учнем навчальної інформації в процесі виконання самостійної роботи

У процесі виконання самостійної роботи розумінню учнем навчальної інформації сприяють такі чинники:

- ❖ особистісна значущість навчального матеріалу;
- ❖ підвищений інтерес до його змісту;
- ❖ використання минулого досвіду й знань;
- ❖ створення в уяві образу виучуваного;
- ❖ відтворення образу в схемі, малюнку, кресленні, таблиці тощо.

Відтворення як умова розуміння інформації на новому рівні

Суб'єктивно процес розуміння інформації переживається учнем як уже досягнуте, хоча педагогічна практика засвідчує про те, що *проговорити те, що учень ніби то зрозумів, він не може. Спроби розказати інформацію іншому породжують невпевненість і спонукають учня ще раз проаналізувати нові знання.*

Перехід на новий рівень розуміння інформації відбувається в процесі її відтворення, тобто під час промовляння інформації вголос або викладу її змісту іншому учню.

Процес розуміння інформації активно розвивається, якщо на початкових етапах виконання навчальної самостійної роботи учню не надається допомога. Доповнюючи і виправляючи свою першу відповідь, учень поступово починає виявляти глибоке розуміння інформації.

Вчасна опосередкована допомога вчителя суттєво й позитивно позначається на характері (глибині, широті, виразності) розуміння, у той час як пряма підказка не підвищує рівень розуміння навчальної інформації.

Рівні діяльності учнів під час виконання самостійної роботи (за І. Підласим)

Самостійна робота органічно поєднує в собі два рівня діяльності учня

- ❖ досягнутий (притаманні уміння добирати способи дій з тих дій, які раніше було засвоєно);
- ❖ заданий (характеризується потенційними здібностями учня визначати зону пошуку необхідного розв'язання і адекватних засобів його реалізації у відповідності з поставленими цілями).

Успішне виконання самостійної роботи (за М. Савчиним)

Успішність виконання самостійної роботи визначається сформованістю загальнонавчальних умінь, які сприяють

- ❖ раціональному плануванню дій;
- ❖ чіткій постановці системи задач;

- ❖ виокремленню головного;
- ❖ обранню засобів найбільш швидкого й економного розв'язання поставлених задач;
- ❖ здійсненню оперативного контролю за виконанням завдання;
- ❖ швидкому внесенню корективів у хід самостійної роботи;
- ❖ аналізу загальних висновків роботи;
- ❖ порівнянню результатів із запланованим, виявленню причин відхилення в роботі й визначенню шляхів їх усунення в подальшій діяльності.

Умови переходу самостійної навчальної діяльності в навчально-дослідницьку (за Т. Мієр)

❖ Цілеспрямоване ознайомлення дітей із розумовими й практичними діями та розумовими операціями, яке здійснюється з опорою на спосіб їх виконання, який представлено приписом (алгоритмом, інструкцією тощо).

❖ Акцентування уваги не на змісті поняття, яке вивчається з будь-якого навчального предмету, а на способі його виведення.

❖ Організація спілкування в парі, яке спрямовується на відтворення опрацьованої інформації й встановлення розуміння її змісту з використанням критеріїв «можу розповісти», «розповідаю невпевнено», «відчуваю потребу ще раз опрацювати зміст інформації».

❖ Проведення навчальних самостійних робіт трьох типів. I тип – задано перелік дій, потрібно визначити послідовність їх виконання у складі діяльності; II тип – задано перелік дій, потрібно обрати лише ті дії, виконання яких сприятиме досягненню мети діяльності, й розташувати обрані дії в певній послідовності; III тип – самостійно визначити дії та розташувати їх у послідовності, дотримання якої сприятиме досягненню мети діяльності.

❖ Вправління у визначенні мети діяльності, складанні послідовності дій для досягнення мети діяльності (що спочатку, а що потім), доборі (визначенні) способу здійснення контролю за власними діями; здійсненні самоконтролю і самооцінювання.

❖ Здійснення самооцінювання за критеріями, які акцентують увагу дітей на переліку дій, послідовності їх виконання, зосередженості під час виконання дій. Перелік критеріїв для навчальної самостійної роботи 1) репродуктивного виду (зрозумів(ла) зміст дій, які потрібно виконувати / частково зрозумів(ла) / не розумів(ла); дотримувався(ла) послідовності у виконанні дій / частково дотримувався(лася) / не дотримувався(лася); зміг (змогла) зосередитися під час виконання дій / частково зміг (змогла) зосередитися / не зосередився(лася)); 2) творчого виду (добір дій виконав(ла) легко / з певними труднощами / не виконав(ла); послідовність виконання дій встановив(ла) легко / з певними труднощами / не встановив(ла); зміг (змогла) зосередитися під час виконання дій / частково зміг (змогла) зосередитися / не зосередився(лася)).

***Самостійна робота, яка спрямована на відкриття учнями
суб'єктивно нових знань і способів діяльності***

Прикладом самостійної роботи, спрямованої на відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів діяльності може бути таке завдання. Для формування поняття «підмет» виокремлюються ознаки: підмет – це слово (словосполучення), що відповідає на питання «хто?», «що?» і вживається у називному відмінку. Учням пропонується прочитати речення (підмет у них виражений різними частинами мови й одним словом (словосполученням) та підкреслити слова, які, на їхню думку, є підметом. Після самостійного виконання завдання діти називають не лише підкресленні ними слова, а й спосіб, тобто, порядок дій, дотримуючись якого, на їхню думку, можна визначити підмет. Стосовно даного завдання відкриття суб'єктивно нового способу діяльності з визначення підмета здійснив той учень, який запропонував алгоритм визначення підмета. Після цього учні користуються алгоритмом, який записано на дошці (картці), потім, виконавши завдання без картки, називають алгоритм і ознаки вголос, а потім проговорюють про себе.

Мій записник з теми «Самостійна робота»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркуймо, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ДІАЛОГІЧНА Й ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ»

Трактування поняття «діалог»

Діалог – це

- ❖ особливий спосіб мислення (М. Савчин);
- ❖ мовленнєва діяльність двох (чи декількох) співрозмовників, які разом розвивають конкретну тему або обмінюються окремими взаємозв'язаними повідомленнями (В. Борисенко);
- ❖ цілісний процес обміну думками, почуттями, відносинами між партнерами щодо спільної для них проблеми у вигляді мовленнєвої діяльності (О. Савченко);
- ❖ форма спілкування, яка вимагає критичної оцінки власних висловлювань та критичного ставлення до висловлювань інших (І. Данильченко);
- ❖ процес і продукт опосередкованої чи неопосередкованої інтраперсональної взаємодії між різними ролями Я, суб'єкта з іншими суб'єктами та квазісуб'єктами, де суб'єктом може бути індивід (або навіть ціла соціальна група, що складається з декількох індивідів), що є носієм самостійної активності в пізнанні й перетворенні навколишньої дійсності й самого себе (Н. Мойсеюк);
- ❖ не є тим, що ми робимо або використовуємо, це відношення, в яке ми включаємося, ми можемо бути захоплені ним, а іноді просто і виключені з нього (В. Бондар).

Діалог як один із способів спілкування

Діалог – це один із способів спілкування, за допомогою якого партнери організують мовленнєву дію під час спільної діяльності. Діалогу, на відміну від звичайної розмови, характерна тематична цілеспрямованість, тобто спрямованість партнерів на розвиток теми діалогу. Важливою умовою діалогу є наявність зворотного зв'язку між партнерами. У діалозі репліка одного продовжує розкривати зміст висловлювання іншого. Тому однією з важливих умов діалогу є вміння слухати партнера та сприяти продовженню його думки. За таких умов можливий цілісний діалог.

Діалог передбачає і включає в себе

- ❖ неповторність та рівність партнерів;
- ❖ розходження й оригінальність їхніх поглядів;
- ❖ орієнтацію кожного на розуміння й активну їх інтерпретацію партнером;
- ❖ очікування відповіді на його захоплення у власному висловлюванні;
- ❖ взаємодоповнення позицій учасників спілкування, зіставлення яких і є метою діалогу.

Діалог як психологічно оптимальний спосіб спілкування ґрунтується на взаємному прийнятті комунікатора перцепієнтом і навпаки як рівноправних партнерів, які, висловлюючись про спільний предмет розмови, по чергово змінюють ролі «Я – комунікатор» та «Я – перцепієнт».

Під час діалогу педагог може обрати шлях підказок. За реалізації такого підходу діалог триватиме достатньо короткий час. Якщо ж учитель організовуватиме й управлятиме пізнавальною активністю учнів, то розв'язання поставленого завдання стане змістовним обміном думками між учителем і учнями та між самими учнями на засадах навчального співробітництва.

Значення діалогу

❖ Діалог є складником інтелектуального центру саморегуляції особистості;

❖ у діалозі людина виражає своє ставлення до оточення;

❖ завдячуючи внутрішньому діалогу, людина може жити власним внутрішнім життям.

Зв'язок між зовнішнім і внутрішнім діалогами

Внутрішнє мовлення як форма внутрішнього діалогу не є виразником готової думки, а є рухом змісту, що сприяє формуванню нової думки.

Розрізнення *зовнішнього й внутрішнього діалогів* та визнання факту наявності внутрішніх діалогів у суб'єктів в процесі їх мовленнєвого спілкування призводить до розуміння того, що вплив зовнішнього діалогу на мисленнєві процеси індивідів опосередкований їхніми внутрішніми діалогами, так само як і зворотній вплив на мисленнєвий процес індивіда, на ті чи інші аспекти його взаємодії з партнером опосередкований більш чи менш розгорнутим внутрішнім діалогом. Такий вплив передбачає протилежність особистісних позицій, в яких обов'язковою умовою є наявність установки на взаємне розуміння один одного, інтерес до особистості партнера, комунікативної співпраці.

Фази миследіяльності під час діалогу (за М. Савчиним)

Діалог утворюється із фаз миследіяльності. Першою фазою є система мотивів, яка забезпечує позитивний імпульс свідомості до миследіяльності. Мотивація налаштовує на звичну орієнтацію й породжує мовленнєву (комунікативну) інтенцію. У суб'єкта виникає «образ результату», але ще відсутній план миследіяльності. Наступна фаза – це етап внутрішньої програми мовленнєвої діяльності або визначення думки у внутрішньому слові. Заключна фаза внутрішньої програми дії – семантична й граматична реалізація міркування, а потім опосередкування її у «внутрішньому слові», пов'язана з оформленням думки в семантичну одиницю. На етапі екстеріоризації здійснюється розгортання смислів, вихід їх у зовнішнє мовлення і встановлення міжособистісної комунікації.

Міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер діалогу

Діалог завжди має міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер. За умови інтенсивного використання, діалог спонукає до співучасті в народженні нових думок на основі оперування набутими знаннями; учить не лише розмірковувати, але й вступати в дискусію з учителем, відстоювати власні думки. Завдяки діалогу формується особистість.

Трактування поняття «діалогічна взаємодія»

Діалогічна взаємодія – це

- ❖ процес удосконалення зв'язку, який існує між суб'єктами взаємодії;
- ❖ перманентний процес, що супроводжує пізнавальну діяльність школярів від реконструкції безпосередньо даного, початкового предметно-змістового та смислового контекстів до виникнення нових контекстів на основі новонароджених смислів;
- ❖ взаємостосунки, які цілеспрямовано розгортаються під час вивчення навчального матеріалу, й характеризуються співпрацею учасників навчального процесу, є «пошуковим полем» істини, спрямовані на досягнення поставленої вчителем мети (І. Данильченко).

Психологічна природа діалогічної взаємодії

Діалогічна взаємодія характеризується *коливанням активності сторін*. Саме від активності залежить самоорганізація, саморегуляція, формування особистістю себе як суб'єкта діалогічної взаємодії, здатного спрямовувати й регулювати свою активність.

Обов'язковим складником діалогічної взаємодії є *певне протиставлення думок*, у ході якого відбувається розуміння інших, розуміння соціального досвіду. Таке «*зіткнення*» є не тільки стимулом, що збуджує логічність думки, але й «початковою формою її виникнення».

Діалогова взаємодія є механізмом інтерпретації, аналізу, тлумачення та розуміння мовленнєвих висловлювань партнерів взаємодії, тобто механізмом утворення смислів.

У процесі діалогічної взаємодії важливо відійти від «установки на себе» і звернути увагу на партнера. Саме такий підхід є запорукою успішної взаємодії.

Фази мовленнєвого акту під час діалогічній взаємодії (за О. Вишняк)

У діалогічній взаємодії виокремлюються *три фази мовленнєвого акту*.

Перша фаза (підготовка і проговорювання висловлювання) стосується виконання ролі «Я – комунікатор».

Друга фаза (сприйняття і розуміння висловлювання) розкриває процеси, які необхідні для здійснення ролі «Я – перцепієнт».

Третя фаза – це зворотний зв'язок, який характеризує діалогічну взаємодія як партнерську чи як конкурентну. Кожна із зазначених фаз складається з декількох етапів.

Перша фаза (підготовка і виконання висловлювання) включає в себе такі етапи:

- ❖ *виникнення ситуації*, що спонукає до вираження думок;
- ❖ *мотивація* (її основу визначає потреба у висловлюванні, породжувана навчальною (пізнавальною, життєвою) ситуацією, яка поступово усвідомлюється, перетворюється в конкретну мету (мотив), що починає керувати діями автора фрази);

❖ *прогнозування* (інтенція) (намір вимовити фразу ніби піддається перевірці, зважається, до кого буде звернене мовлення, з якою інтонацією, звучністю, швидкістю звучатиме);

❖ *внутрішній план* (визначає зміст і структуру повідомлення);

❖ *мовне структурування* (підготовка засобів мови на внутрішньому рівні: вибір слів, визначення порядку слів і словосполучень, засобів зв'язку лексичних одиниць).

Друга фаза (сприйняття й розуміння висловлювання) містить такі етапи:

❖ *прийом звукового сигналу*;

❖ *аналіз акустичного потоку* з погляду фонетики тієї чи іншої мови; перцепієнт починає розуміти слова;

❖ *розпізнавання значення* кожного фонетичного слова – одиниці, що має один словесний наголос;

❖ *розрахунок граматичних зв'язків* між словами;

❖ *включення фрази в контекст*, зв'язування з попередніми репліками;

❖ *розуміння іншого*, додаткового, переносного значення; сприймаються тропи (метафора, метонімія, іронія тощо), алюзія (натяк);

❖ *оцінка мовленнєвої майстерності* мовця.

Третя фаза (зворотний зв'язок) – це динамічна реакція на почуте. Проговорювання запитання, репліки, відповіді тощо.

Способи реагування на повідомлення

❖ *Реакція оцінювання* (перцепієнт, насамперед, за допомогою внутрішніх словесних формул «це погано», «це ненормально» оцінює ступінь складності повідомлення, у разі якщо комунікатор вказує на те, що має чи повинен зробити перцепієнт);

❖ *реакція інтерпретації* (перцепієнт намагається навчити комунікатора побачити те, що насправді відбулося в конкретній ситуації, усвідомити те, що перцепієнт справді відчуває, апелює до розуму комунікатора, вважаючи, що той має або повинен ще раз все продумати («не думай так, а думай інакше»));

❖ *реакція підтримки* (комунікатор говорить перцепієнту про необхідність позбутися неприємних переживань, опанувати себе, тобто не відчувати того, що він відчуває («потрібно відволіктися», «все вирішиться само по собі»));

❖ *реакція пізнання* (комунікатора просять повідомити більше інформації з теми, що обговорюється, та продовжити бесіду в певному напрямку через те, що, на погляд перцепієнта, подальший аналіз та обговорення будуть доцільними та корисними («Що ти думаєш?», «Як це проявляється?»));

❖ *реакція розуміння* (перцепієнт повторює своїми словами те, що почув, переконується, чи правильно зрозумів проблему або ситуацію, думки, почуття комунікатора; словесно реакція розуміння так і виражається

(«Чи правильно я зрозумів?»); ця реакція вважається найбільш сприятливою для конструктивної бесіди).

Партнерська діалогічна взаємодія

Діалогічна взаємодія може характеризуватися як партнерська у тому разі, якщо в основу цієї взаємодії покладено взаєморозуміння, взаємодовіру, взаємоповагу та орієнтацією суб'єктів спілкування на визнання цінності думки кожного.

Особлива природа партнерської діалогічної взаємодії розкривається з огляду на вибудовування взаємодії в двох системах

- ❖ «педагог – учень»;
- ❖ «учень – учень».

Партнерська діалогічна взаємодія в системі «педагог – учень» характеризується з позиції вчителя безпосередніми педагогічними впливами, а з позиції учня – виявом пізнавальної активності. Взаємодія реалізується у почерговій зміні учасниками діалогу ролей

- ❖ «Я – комунікатор»;
- ❖ «Я – перцепієнт».

Партнерська діалогічна взаємодія в системі «учень – учень» базується на:

❖ *почерговому виконанні ролей «Я – комунікатор» та «Я – перцепієнт» (уміння слухати та уміння говорити);*

❖ *спільному визначенні мети діяльності;*

❖ *спільному встановленні послідового ряду дій для досягнення мети діяльності;*

❖ *спільному визначенні способу здійснення само- та взаємоконтролю.*

Партнерською діалогічною взаємодією передбачається

❖ *спільне визначення цілей виконання завдання, планування ходу його виконання;*

❖ *спільний розподіл сил, засобів, предмета діяльності у часі відповідно до можливостей кожного учасника;*

❖ *спільний контроль та оцінювання результатів роботи;*

❖ *прогнозування нових цілей і завдань.*

Інтерсуб'єктивність, інтерсуб'єктність та інтерактивність у взаємодії

Трактування поняття «інтерсуб'єктивність» (за В. Уліщенко)

Інтерсуб'єктивність – це

❖ *інтерес до особливостей мислення інших людей;*

❖ *неповторність суб'єктного світу й внутрішньої налаштованості на розуміння іншого;*

❖ *внутрішня потреба й налаштованість на діалог з іншим; здатність особистості усвідомлювати свою належність до певної етнічної спільноти (українського народу), засвоювати її історичний, культурний, соціальний досвід і духовні цінності.*

Інтерсуб'єктна взаємодія як емоційно-ціннісна комунікація визнає винятковість суб'єктного досвіду «Я» та «Іншого» та характеризується

- ❖ перманентністю (не переривається із завершенням інтеракції);
- ❖ багатоаспектністю (торкається різних сфер інтересів);
- ❖ багатовекторністю (має різні кореляційні складники);
- ❖ смислотворчістю (етична, естетична, національно-ціннісна).

Інтерсуб'єктна взаємодія не є тотожною інтерактивній. Інтерсуб'єктність як вид взаємодії психологічно глибший, змістовніший, він спрямований на виявлення емоційно-ціннісних аспектів комунікації, натомість інтерактивність є процесуальним видом взаємодії й передбачає вияв пізнавальної активності у процесі взаємодії з іншими.

Показники партнерської діалогічної й інтерактивної взаємодії

❖ *Інтелектуальна єдність* (здатність суб'єктів швидко та успішно знаходити спільну мову, приходити до єдиної думки, спільно вирішувати проблеми);

❖ *емоційна єдність* (спільність переживання значущих ситуацій, емоційний відгук на настрій один одного, взаємна емоційна підтримка);

❖ *вольова єдність, стресостійкість* (здатність у складних стресових ситуаціях мобілізуватися й успішно діяти як єдиний соціальний організм).

Психологічна природа вияву учнями пізнавальної активності в діалогічній та інтерактивній взаємодії

На вияві пізнавальної активності в діалогічній та інтерактивній взаємодії з іншими учасниками діяльності суттєво позначається тип темпераменту (особливо це відчутно стосовно дітей молодшого шкільного віку), який у психологічних джерелах тлумачиться як динамічна характеристика психологічних процесів і поведінки, що проявляється в швидкості, змінності, інтенсивності. Звісно, набагато частіше можна зустріти різні поєднання типів темпераменту з деякою перевагою одного з них за тих чи інших життєвих обставин. У таких випадках слід розглядати проміжні форми або перехідні типи, які можуть бути наслідками природних задатків або утворюватися з основних типів протягом життєдіяльності індивіда.

Стосовно учнів початкової школи можна говорити про домінування певного типу темпераменту, який і визначає поведінку дитини під час взаємодії з іншими учасниками діяльності.

❖ *Учня, у якого домінує сангвінічний тип темпераменту* (далі учень-сангвінік), поміж інших дітей вирізняє життєрадісність, енергійність, ініціативність, сприйнятливність до нового. Взаємодіючи з іншими, він виявляє певну поступливість, пошук злагоди та демонструє гнучкість, винахідливість і зацікавленість взаємодією. У діалогічній й інтерактивній взаємодії з іншими учасниками діяльності учень-сангвінік схильний до лідерства, швидко встановлює контакти, виступає ініціатором у спілкуванні, здатний легко контролювати свої емоції, але часто буває мінливим і непостійним. Виконуючи завдання він демонструє дисциплінованість,

працездатність, швидко концентрацію уваги, виявляє зацікавленість новою справою. Швидко адаптується до нових умов взаємодії, упродовж тривалого часу може продуктивно співпрацювати, виявляючи пізнавальну активність. Також без особливих зусиль переключається з одного виду діяльності на інший. Під час взаємодії з іншими учень-сангвінік уникає одноманітної діяльності або бездіяльності та надає перевагу інтерактиву.

❖ Активний, чуттєвий, неспокійний, нестриманий, нетерплячий, мінливий, імпульсивний – це *учень з домінуванням холеричного типу темпераменту* (далі учень-холерик). У процесі діалогічної й інтерактивної взаємодії з іншими він виявляє бажання виконувати роль організатора процесу. Серед учнів вирізняється високою працездатністю, здатністю до подолання труднощів, спричинених виконанням завдання, проте під час взаємодії може демонструвати зміну емоційних станів, нестриманість у виразах, прагнення до самоствердження, циклічність у зміні активності й бадьорості на пасивність і млявість, захопленого виконання роботи на байдуже ставлення до неї. У ситуації конфлікту часто намагається загострити суперечності, виявити їх і, якщо це можливо, усунути, але у загострені суперечностей звинувачуватиме інших учасників діяльності.

❖ Урівноважений, повільний, емоційно вразливий *учень, у якого домінує флегматичний тип темпераменту* (далі учень-флегматик), пристосовується до інтерактивної взаємодії й нових умов діяльності зі значними труднощами. Довго обмірковує свої дії, зволікає з рішенням, ґрунтовно обговорює майбутній процес, але, розпочавши дії, доводить роботу до логічного завершення. Під час взаємодії з іншими учасниками діяльності демонструє, з одного боку, пасивність, невиразність міміки, інтонації, інертність думки, повільне входження в роботу, низький рівень переключення уваги й пристосовування до нового оточення, а, з іншого боку, виявляє терплячість, доброзичливість, організованість, розсудливість, оскільки утримується від швидкого прийняття рішення, ретельно обмірковує свої дії. Учень-флегматик повільно налагоджує контакти, проте стійкий і постійний у своєму ставленні до інших учасників діяльності. У складних ситуаціях схильний виявляти розгубленість, втрачати самовладання. *Потребує більше часу на виконання поставленого завдання*, не прагне до виконання нового завдання, але отримавши його, виконує старанно, не поспішаючи, дотримуючись порядку, демонструє організованість. Під час діалогічної й інтерактивної взаємодії з іншими учасниками діяльності уникає конфліктів.

❖ Глибоко мислячий, турботливий, організований, цілеспрямований, відповідальний – це *учень, у якого домінує меланхолічний тип темпераменту* (далі учень-меланхолік), вирізняється підвищеною чутливістю, прагне уникати інтерактивної взаємодії, намагається працювати самотійно, складно пристосовується до нових обставин. Під час діалогічної й інтерактивної взаємодії, з одного боку, виявляє невпевненість у собі, тривожність і неспокій у поведінці, а, з іншого –, демонструє

неординарність мислення, цілеспрямованість у діях, творчий підхід, намагання систематизувати інформацію в таблиці, схемі, малюнку тощо. Під час діалогічної та інтерактивної взаємодії з іншими учасниками діяльності здебільшого прагне до компромісу.

Темперамент учня безпосередньо впливає на ефективність перебігу діалогічної та інтерактивної взаємодії, виявляючись у зовнішній динаміці поведінки та в працездатності. Під час спільного виконання завдання позначається на особливостях спілкування з іншими учасниками діяльності та на вияві активності в налагодженні контактів з ними.

У інтерактивній взаємодії найбільш вдалими є поєднання сангвініка з меланхоліком, холерика з флегматиком Мороз.

Під час діалогічної й інтерактивної взаємодії слід уникати прямих зауважень стосовно емоційного стану учня-холерика. Учня-меланхоліка заохочувати до пізнавальної активності, надавати йому допомогу й стимулювати до долання труднощів. Терпимо відноситися до повільних пізнавальних дій учня-флегматика. Особливо ефективною може виявитися інтерактивна взаємодія уповільненої дитини з учнем, який характеризується гіперактивною поведінкою (С. Коробко, О. Коробко).

Підходи до об'єднання учнів з метою діалогічної й інтерактивної взаємодії (за Л. Шевчук)

Не обов'язково об'єднувати між собою дітей з однаковим темпом роботи. Іноді невтриманій, холеричній дитині бажано виконати завдання спільно із дитиною флегматичного типу, виступаючи при цьому у ролі контролера чи консультанта.

Дітей, які звикли постійно наполягати на своєму, також слід епізодично об'єднувати між собою та пропонувати спільно виконати завдання. Зіткнення між ними неминучі, але у такий спосіб можна допомогти егоцентричним дітям побачити в партнері власні недоліки й набути досвіду терпимості.

Не варто використовувати пряму стимуляцію швидшого виконання учнями завдання, оскільки такий підхід спричинить хаотичність у діях, певною мірою порушуватиме процес внутрішньої регуляції діяльності, заважатиме дітям думати і ефективно взаємодіяти.

Слід враховувати те, що у вербальному спілкуванні дівчата переважають хлопців, які виявляють схильність не відразу включатися у процес діалогічної й інтерактивної взаємодії. Однак, розпочавши спільну роботу, хлопці виявляють творчість і відходять від шаблонів у розумових та практичних діях.

Організація діалогічної й інтерактивної взаємодії з урахуванням статусної ієрархії

Важливою складовою вияву пізнавальної активності у взаємодії з учасниками діалогічної й інтерактивної взаємодії є врахування місця кожного учня у статусній ієрархії, яка вибудовується в кожному окремо взятому класі з урахуванням реальної «соціально-психологічної характе-

ристики становища учня в системі внутрішньо групових відносин, ступеня справжньої авторитетності для решти школярів класу».

Оскільки у дітей молодшого шкільного віку яскраво виражена статусна ієрархія, то організовуючи діалогічну й інтерактивну взаємодію з іншими учасниками діяльності, слід враховувати різнорівневність статусів учнів класу, яка представлена такими статусами:

❖ *соціометричні «зірки»* (так звані лідери, які користуються загальним визнанням і високим авторитетом серед однокласників, мають високий рівень довіри, організаторські здібності використовують для впливу на членів групи);

❖ *високостатусні члени групи;*

❖ *середньостатистичні члени групи;*

❖ *низькостатусні члени групи;*

❖ *ізолювані* (це члени групи, у яких відсутні будь-які вибори, як позитивні, так і негативні); *зневажені* (члени групи, які мають велику кількість негативних виборів і малу кількість наданих переваг);

❖ *«вигнанці»* (члени групи, які не мають за результатами соціометрії позитивних виборів, а лише негативні).

Для організації *діалогічної й інтерактивної взаємодії важливим є знання величини соціометричного статусу*, зокрема врахування того факту, що діти з високим статусом відразу включаються у роботу, виявляють самостійність, виконують роботу добросовісно, намагаються оцінювати об'єктивно роботу інших учасників діяльності. У дітей з високим статусом спостерігається яскраво виражена орієнтація на результат праці. Учні з низьким статусом виконують роботу з меншим ентузіазмом, орієнтуються на процес. У випадку виникнення запитань звертаються за допомогою не до лідерів, а до вчителя.

Головна умова, яка забезпечує динаміку статусів членів групи, полягає у організації *діалогічної й інтерактивної взаємодії*, у ході здійснення якої учням пропонується *перерозподіл ролей чи функцій*. Для розкриття й реалізації різних особистісних можливостей і ресурсів учасників взаємодії учителем *запроваджуються різні форми управління*. Дотримання цієї умови сприяє тому, що кожний учасник *взаємодії має можливість* виявити себе в різних діях.

Для підвищення статусу «вигнанця» або ізолюваного члена групи можна використовувати *прийом «відблиск зірки»*, відповідно до якого високостатусному і низькостатусному учням пропонується спільно виконати одне завдання. Хоча більша частина успіху дістається «зірці», тобто високостатусному учню, відблиск цієї слави дістається й низькостатусному школяреві, у наслідок чого його роль у класі зміниться на краще.

Спосіб об'єднання учнів за власним бажанням слід використовувати лише епізодично, оскільки такий підхід об'єднання учнів для взаємодії

здійснюється без врахування різнорівневості статусів учнів класу. Як наслідок – частина дітей не отримує вибору.

Емоційна складова організації діалогічної й інтерактивної взаємодії

Об'єднуючи учнів з метою діалогічної й інтерактивної взаємодії, слід враховувати те, що для учнів початкових класів специфічним є гіпервираження власних почуттів і емоцій, які стосуються приятелювання або антагонізму. Тому врахування стосунків між дітьми ефективно позначається на вияві ними пізнавальної активності та сприяє об'єднанню зусиль для виконання *розумових і практичних дій у діалогічній та інтерактивній взаємодії.*

Вибудовуючи діалогічну й інтерактивну взаємодію, необхідно враховувати емоційне сприйняття молодшими школярами один одного. Так, один учень може мати позитивний взаємний вибір й виявляти пізнавальну активність значно впевненіше, ніж той, якому надають перевагу кілька однокласників, але він сам орієнтований на інших учасників діяльності, котрі, у свою чергу, ігнорують або сприймають його антагоністично. Для учня-лідера важливо мати велике число взаємних виборів, які забезпечують стійкість його положення й комфортність під час взаємодії.

Організація навчальної взаємодії відповідно до етапів навчального процесу (за А. Цимбалару)

На етапі ознайомлення з новим найефективніше спрацьовує врахування провідного каналу сприймання дитиною інформації. За цим параметром виокремлюють школярів з превалюванням візуального, аудіального або кінестетичного каналу. У тих, хто краще сприймає матеріал візуально, переважає зоровий рецептор здобуття інформації. Їх поділяють на «іконістів», для яких інформаційно насиченими виявляються образи, і «вербалістів», що сприймають інформацію через слово, текст. Діти цього типу сприймання реагують на яскравість, розмір, фактуру, форму, симетрію/асиметрію, колір, його насиченість, чистоту тощо. Вони успішно працюють з навчальною інформацією, яка містить і текст, і його символічне втілення (малюнки, схеми, таблиці), де кольором, шрифтами та іншими візуальними засобами виокремлено певні компоненти. Тож для організації їхньої ефективної навчальної взаємодії можуть бути використанні кольорові олівці, фломастери, крейда тощо. Міжособистісна взаємодія школярів, у яких домінує візуальний канал сприймання інформації, організують на основі аналізу та обговорення зразків. Завдання для цієї групи краще оформлювати у вигляді інструкцій, алгоритмів, схематичних малюнків послідовності виконання дій, пазлів, маршрутних карт тощо. Представників із домінуванням аудіального каналу здобуття інформації поділяють на тих, хто краще сприймає почуте і тих, хто краще сприймає сказане вголос самим собою. У них краще виражена реакція на темп, силу звука, ритм, тембр, інтонації. Для роботи школярів цієї групи готують матеріал, який вони сприйматимуть на слух. Особистісну взаємодію дітей цієї групи

організують з використанням коментованого письма, залучають учнів до обговорення, диспутів, дискусій. Учні з домінуванням кінестетичного каналу здобуття інформації поділяють на тих, котрі сприймають інформацію під час рухів, які задіюють більшість м'язів кінцівок, і тих, хто це робить через дрібну моторику. Організація ефективної роботи дітей цієї групи потребує добору рухових вправ, у яких задіяні м'язи кінцівок. Взаємодію учнів цієї групи бажано організовувати у формі ігор.

На етапі повторення вивченого матеріалу пріоритетною виявляється організація навчальної взаємодії з урахуванням особливостей обробки дитиною інформації. Діти з конкретно-образним мисленням ефективніше працюватимуть з наочними дидактичними матеріалами й макетами. У разі домінування в дітей синтетичного способу обробки інформації навчальну взаємодію слід організовувати зважаючи на те, що рух думки має відбуватися від конкретних прикладів і практичних прийомів до формулювання правила. Дітям доцільно пропонувати завдання на генерування ідей, пошук нових способів вирішення завдання (проблеми). Міжособистісну взаємодію екстравертів доцільно організовувати в парній, груповій і командній діяльності. Натомість інтровертам, які зацікавлені самим процесом діяльності, доцільним є організація навчальної взаємодії з використанням схеми, графіка чи алгоритму.

Ефективному закріпленню вивченого сприятиме врахування стилів навчальної взаємодії школярів. Організація взаємодії здійснюється з урахуванням натуралістичного, музично-ритмічного, логіко-математичного, вербально-лінгвістичного і моторно-рухового стилів навчальної діяльності. Учні, у яких домінує *натуралістичний стиль* навчальної діяльності, є дослідниками об'єктів природи. Організація навчальної взаємодії дітей цієї групи ґрунтується на їхній здатності спостерігати й розуміти природний світ, розрізняти й класифікувати ознаки та властивості навколишнього середовища. Учні з домінуванням *музично-ритмічного стилю* навчальної діяльності володіють почуттям ритму, мають гарний слух, добре запам'ятовують мелодії, співають. Ефективна для цієї групи дітей взаємодія з аудіоприладами, музичними інструментами, а також виконання певних дій за заданим ритмом. Школярів із домінуванням *логіко-математичного стилю* вирізняє схильність до логічних вправ, головоломок, числових підрахунків. Для організації взаємодії учнів цієї групи використовують схеми, графіки, діаграми, таблиці, ребуси, шаради, готують завдання, виконання яких потребує розрахунків, формулювання гіпотез, встановлення хронології й послідовності, завдання з логічним навантаженням тощо. Учні, у яких домінує *вербально-лінгвістичний стиль* навчання, використовують словесні засоби для запам'ятовування і самовираження. Затребувана дітьми цієї групи взаємодія з репродукціями, фотографіями, малюнками, предметами з метою складання усних описів, творів, задач тощо. Дітей з переважанням цього стилю навчання залучають до роботи з підручником, енциклопедіями, словниками, періодикою для

підготовки повідомлень (виступів), переказу текстів, аналізу прочитаного, обговорення, дискусії. Діти з домінуванням *моторно-рухового стилю* виявляють активність у рухових іграх і фізичних вправах. Для організації навчальної взаємодії школярів цієї групи використовують об'єкти, які можна збирати і розбирати. Також залучають до підготовки інсценізації, створення виробів (поробок), виконання танцювальних та спортивних вправ тощо.

Організація взаємодії учнів відповідно до провідного стилю навчання не пов'язується з певним навчальним предметом, оскільки до взаємодії залучаються учні всіх провідних (домінуючих) стилів навчання. Розвиток не домінуючих стилів навчання відбувається в процесі зміни об'єктів взаємодії, які не відповідають провідному стилю навчання. Це стосується й організації взаємодії за провідним каналом сприйняття інформації і специфіки її обробки учнями. Організація взаємодії має відбуватися лише у напрямку від організації взаємодії у відповідності з виявленими особливостями до розвитку інших стилів навчання, які затребуванні дитиною, у процесі здійснення діяльності.

Для організації урочної роботи учнів у групах за виявленими індивідуальними особливостями добирають завдання, які мають пролонгований характер (кілька незалежних один від одного етапів і можливість продовжити роботу на наступному етапі, завершивши виконання на попередньому) і різні ступені складності, які учень може обирати самостійно. Також враховується частотність змін позицій учня, видів його взаємодії у групах, тривалість роботи у кожній до 7-10 хвилин та швидкість взаємодії. Підвищення останньої спричинено необхідністю подолання «фонового шуму» й перешкоджанню знаходженню дитини «не тут і не зараз».

Модель взаємодії «Навчання в команді» (за О. Пометун, Л. Пироженко)

У процесі впровадження моделі взаємодії «Навчання в команді» передбачаються такі способи поєднання індивідуальної роботи з груповою:

❖ *учні об'єднуються у гетерогенні групи* по чотири особи в кожній з метою закріплення навчального матеріалу та виконують одне завдання, яке попередньо було розподілено вчителем на чотири частини, кожен учень виконує лише свою частину завдання, а потім пояснює іншим хід його виконання або чотири частини завдання виконується одночасно всіма учнями по черзі; після цього здійснюється обговорення завдань кожною групою (якщо завдання різні) або загальне обговорення всіма групами (якщо завдання однакове для всіх груп); перевірка засвоєння матеріалу здійснюється індивідуально під час виконання різних за складністю завдань; на основі індивідуальних оцінок кожна група отримує загальну оцінку роботи групи як команди;

❖ *учні працюють в індивідуальному темпі*, отримавши низку різнорівневих завдань; виконання завдань супроводжується співпрацею з іншими членами групи; успішність засвоєння матеріалу кожним членом

групи та кількість виконаних завдань фіксуються школярами в спеціальних журналах; на завершення роботи виконуються індивідуальні підсумкові тести, результативність яких оцінюється самими учнями; щотижня вчитель відмічає кількість виконаних кожною групою завдань, фіксує успішність їх виконання та проводить індивідуальну роботу з окремими учнями (або групами учнів), яким необхідна допомога;

❖ *навчання в малих групах читання і написання творів* здійснюється в такий спосіб: учні об'єднуються в пари на основі груп з чотирьох осіб; учитель працює з учнями першої пари, у цей час учні другої пари читають текст і, взаємодіючи між собою, складають план, формулюють запитання, записують відповіді на них, визначають головну думку твору.

Моделі взаємодії «Ажурна пилка», «Вчимося разом», модель взаємодії в «динамічних парах», модель наростаючої взаємодії, «Ланцюг», «Коло», «Колесо», «Багатоканальна взаємодія»

❖ *Модель взаємодії «Ажурна пилка»* організовується таким чином: декілька «домашніх» груп у складі 6 осіб опрацьовують навчальний матеріал, який складається із шести логічних (сміслових) блоків; кожен учень опрацьовує матеріал своєї частини, після цього члени різних груп, які вивчали один і той же блок, утворюють тимчасову групу «експертів» для обговорення опрацьованої інформації; після роботи в тимчасовій групі «експерти», повернувшись у «домашні» групи, навчають її членів опрацьованому матеріалу; по завершенню роботи звітує й оцінюється кожний учень окремо та кожна група в цілому.

❖ *Модель взаємодії «Вчимося разом»* передбачає об'єднання учнів у гетерогенні групи у складі 3-5 осіб для виконання завдання, яке є підзавданням теми, над якою працює клас; учні кожної групи самостійно розподіляють між собою ролі та перевіряють правильність виконання завдань; учитель теж контролює успішність виконання завдання групами, характер спілкування, спосіб надання допомоги один одному.

❖ *Модель взаємодії в «динамічних парах»* (за В. Дяченко) суть якої полягає у засвоєнні навчального матеріалу в парах змінного складу. На ефективність такої співпраці учнів суттєво впливає *орієнтованість на кінцевий результат* (кожен, хто навчається, повинен знати і вміти робити те, що знає й вміє робити той, хто його навчає); *інтерактивна комунікативна взаємодія* (усі учасники групи (пари) мають долучатися до викладання навчального матеріалу один одному: чого навчився сам – навчи іншого); *вияв учнями пізнавальної активності; відсутність попереднього пояснення й інструктажу педагога.*

❖ *Модель наростаючої взаємодії* побудована з урахування поетапного формування груп, полягає в тому, що перші 4 учні, які досягли успіху у вивченні теми чи в розв'язанні проблеми, об'єднуються у групу. На наступних уроках учні цієї групи самостійно виконують завдання різної складності, учитель у цей час працює з рештою дітей класу. Кількість груп, які утворюються в процесі навчання, поступово збільшується за рахунок

дітей, які оволоділи новим навчальним матеріалом. Процес триває доти, поки всі учні не розпочнуть самостійну роботу в групах.

❖ «Ланцюг» (процес вирішення завдання розбивається на ряд послідовно виконуваних міркозавдань, кожне з яких виконується окремим членом групи).

❖ «Коло» (процес організовується циклічно, тобто результат одного навчального завдання є умовою для іншого, іншими словами є початком іншого завдання).

❖ «Колесо» (керівництво процесом обговорення й розв'язання завдання здійснює лідер групи).

❖ «Багатоканальна взаємодія» (кожний учень групи безпосередньо взаємодіє з будь-яким іншим членом групи, це забезпечує оптимальну залученість учнів до групової роботи й сприяє отриманню якісних результатів, проте вимагає значно більше часу на розв'язання поставленого завдання).

Взаємодія в запитальній діяльності (за О. Савченко)

Взаємодія в запитальній діяльності може організовуватися в таких системах:

❖ *учитель – учень – учні* (постановка запитань під час пояснення, закріплення матеріалу);

❖ *учитель – учень* (постановка запитань під час опитування, парної, групової роботи, ігор, колективних творчих вправ);

❖ *учитель – учні* (самопостановка запитань до певних частин тексту, речень, слів, задач, дослідів);

❖ *учень – тексти, дослідження* (творча робота на доповнення, конструювання, змінювання тексту, формулювання запитань);

❖ *учень – комп'ютер* (відпрацювання способів дій, творча робота на доповнення, конструювання, формулювання запитань тощо).

Чинники ефективного здійснення дітьми діалогічної й інтерактивної взаємодії

На процес діалогічної й інтерактивної взаємодії суттєво впливає

❖ позитивне налаштування учнів на співпрацю;

❖ знання ними правил спілкування й моделей співпраці;

❖ володіння діалогічним мовленням;

❖ здатність самостійно обирати посильну частину спільного завдання;

❖ домовлятися між собою під час планування діяльності та в процесі її виконання.

Об'єднавши учнів між собою і поставивши перед ними завдання працювати разом, не можна розраховувати, що в результаті цього виникне сама собою діалогічна чи інтерактивна взаємодія. Об'єднання учнів цілком може закінчитися конкуренцією або призвести до самостійної діяльності кожного з них, яка чергуватиметься з розмовами. Пояснюється цей факт тим, що у дітей можуть бути несформовані такі уміння

- ❖ співпрацювати з іншими учасниками діяльності для досягнення конкретної навчальної мети;
- ❖ розподілити між учасниками взаємодії частини завдання;
- ❖ узгодити свої дії з діями інших.

Передумови здійснення результативної діалогічної й інтерактивної взаємодії визначаються в контексті психологічних особливостей. Стосовно молодших школярів – це наявність бажання працювати разом й отримувати задоволення від взаємодії з іншими учасниками діяльності, а стосовно підлітків – це мотив досягнення певного положення (статусу) в групі однокласників.

Переваги діалогічної й інтерактивної взаємодії учня з однокласниками

Організація діалогічної й інтерактивної взаємодії з однокласниками є дієвим засобом впливу на зони найближчого розвитку учнів. Перехід від несамостійності до самостійності проходить через проміжну стадію напівсвідомості, в цьому учневі може суттєво допомогти однокласник. Допомога дорослого часто є не тільки непотрібною, а навіть шкідливою, оскільки він виконує за учня рефлексивну частину роботи. Водночас під час діалогічної й інтерактивної взаємодії учня з більш здібним однолітком чи однолітками їхня зона найближчого розвитку розширюється, що надає можливість дітям виконувати завдання, розв'язання яких за інших умов було б для них неможливим упродовж певного проміжку часу.

Діалогічна й інтерактивна взаємодія учнів між собою дає кожному з них те, чого у принципі не може дати спілкування з дорослими, яке характеризується як ієрархічне, несиметричне (знизу вверху), багато в чому нерівноправне, оскільки містить критичність до думок, слів і вчинків дітей. За діалогічною й інтерактивною взаємодією учнів між собою стоїть уміння бачити позицію інших учасників діяльності, оцінювати її, приймати або не приймати, погоджуватися або критикувати її, а головне – це мати власну точку зору, відрізнити її від думок інших, уміти відстоювати.

Мій записник з теми «Діалогічна взаємодія»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ЗАСОБИ НАВЧАННЯ»

У виданні «Енциклопедія освіти» синонімічний ряд представлений поняттями «засоби навчання», «дидактичні засоби», «навчальне обладнання», «засоби викладання», «аудіо-відео засоби», «наочний матеріал», «матеріали для навчання», «матеріали для викладання», «навчальна техніка».

Використання кожного із зазначених понять залежить від контексту педагогічної ситуації, а різноманітність означень пояснюється тим, що засоби навчання, формуючи матеріальну та інформаційну складові навчального середовища, є невід'ємною складовою цього середовища.

З одного боку, засоби навчання впливають на діяльність суб'єктів навчання і організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих цілей навчання, а, з іншого боку, засобам навчання завжди притаманна як різноманітність форм реалізації й методик їх використання, так і підпорядкованість тій парадигмі освіти, яка склалася в суспільстві.

Трактування поняття «засоби навчання»

Засоби навчання – це

❖ матеріальний або ідеальний об'єкт, який «розміщено» між учителем та учнем і використано для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності (А. Карлащук);

❖ штучні інтелектуальні складові навчального середовища, представлені сукупністю матеріальних і інформаційних об'єктів, які задовольняють вимогам, що стосуються ефективного й безпечного їх використання учнями й учителями у процесі навчання (О. Савченко);

❖ природні та / або штучні, спеціально створені об'єкти, які формують навчальне середовище та беруть участь у навчальній діяльності, виконуючи при цьому навчальну, виховну та розвивальну функції (Ю. Жук);

❖ допоміжні матеріально-технічні засоби з їх специфічними дидактичними функціями (Н. Волкова);

❖ різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким успішно й за короткий час досягаються визначені цілі навчання (Н. Мойсеюк);

❖ способи взаємодії вчителя і учнів та реалізація того чи іншого методу навчання (В. Бондар);

❖ елемент дидактичної системи, який відповідає на запитання «Чим і за допомогою чого навчати?» допомагає учителеві виділити й пред'явити учням для засвоєння предмет вивчення; засоби навчання дають можливість описати об'єкт вивчення або одержати його замітник (модель), виділити предмет вивчення та пред'явити його для засвоєння (І. Малафійк);

❖ знаряддя праці вчителя й учнів, які сприяють оптимальному поєднанню теоретичних і практичних компонентів знань, приведенню змісту освіти у відповідність до рівня розвитку науки і техніки та суспільства в цілому (Ю. Жук).

Класифікація засобів навчання

Класифікація засобів здійснюється за

❖ *нарошуванням можливостей замінювати дії учителя, автоматизувати дії учнів* (прості засоби (словесні (підручники, навчальні посібники тощо); візуальні (реальні предмети, моделі, картини тощо); складні засоби (механічні візуальні пристрої (діаскоп, мікроскоп, кодоскоп тощо); аудіальні засоби (програвач, магнітофон, радіо); аудіовізуальні (звуковий фільм, телебачення, відео); засоби, які автоматизують процес навчання (лінгвістичні кабінети, комп'ютери, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі);

❖ *способом вияву* (матеріальні (підручники, посібники, схеми, таблиці, рисунки, аудіо- та відеозаписи, тести, інструктивні матеріали); ідеальні (мовлення (К. Климова); безпосередні (демонстрація реального об'єкта) і опосередковані (його зображення)); схематичні (розташування основних частин об'єкта); знакові (умови позначення об'єктів); графічні (графіки, таблиці) (О. Рудницька); аудіовізуальні (динамічні (кінофільми, телепередачі, грамзаписи, магнітофонні записи); статичні (діафільми, діапозитиви, транспаранти кодоскопу)); моделі (матеріальні (динамічні (телурій) та статичні (глобус, рельєфні таблиці); ідеальні – образні (схематичні малюнки, схеми, карти, план, графіки, діаграми) та знаково-символічні (рівняння, формули) (Т. Байбара);

❖ *безпосереднім впливом об'єкта на суб'єкт* (натуральні об'єкти живої природи (живі (кімнатні рослини, акваріумні тварини й рослини, рослини в природі) та фіксовані об'єкти (гербарії, вологі препарати, колекції)); предмети неживої природи (колекції) (Т. Байбара);

❖ *опосередкованим впливом об'єкта на суб'єкт* (образотворчі (об'ємні (статичні (муляжі); плоскі динамічні (навчальні таблиці, аплікації); плоскі статистичні (навчальні таблиці, картини, фотографії, малюнки));

❖ *структурною організацією* (окремі засоби навчання (матеріальні об'єкти (елементи) навчального середовища, які призначені для використання учасниками навчально-виховного процесу під час здійснення ними окремих навчальних дій) (В. Биков);

❖ *комплекти засобів навчання* (підвид інтегрованих засобів навчання (структурно впорядковані сукупності засобів навчання, які призначені для забезпечення навчальної діяльності за однією структурою) (В. Биков);

❖ *комплекс засобів навчання* (підвид інтегрованих засобів навчання (структурно упорядкована сукупність засобів навчання, яка призначена для забезпечення навчальної діяльності за декількома структурами); система засобів навчання (підсистема навчального середовища (інтегровані засоби навчання; структура визначається множиною навчальних цілей їх використання учасниками навчально-виховного процесу) (В. Биков).

Засоби як основа для вибудовування взаємодії в навчальній діяльності

Класифікацію здійснено за

❖ *знаходженням засобу перетворення предмета діяльності у бажаний передбачуваний продукт діяльності відносно суб'єкта діяльності* (зовнішні (навчальне завдання, схема орієнтувальної основи діяльності тощо)); внутрішні (опорні знання, уміння, знання про самокерування й саморегуляцію діяльності) (Ю. Галатюк);

❖ *зовнішніми способами досягнення мети діяльності* (навчальне завдання, вправа (різні види), задача, спостереження, дослід, екскурсія, навчальний проєкт, практична робота, дидактична гра, проблемна ситуація тощо (система завдань, вправ, задач, дослідів тощо) (Т. Мієр);

❖ *навчально-методичні схеми орієнтувальної основи навчальних дій* (схеми ООД, приписи; картки для індивідуальної (парної, групової) роботи);

❖ *спрямуванням діяльності* (хід уроків (занять), тренінгів, екскурсій тощо) (М. Савчин);

❖ *внутрішніми способами досягнення мети діяльності* (розумові дії (мисленнєві операції); метакогнітивні дії (реалізація особистих можливостей на основі знань про свій інтелект); засоби контролю й оцінювання діяльності тощо.

Співпадання, ієрархізація, розрізнення семантичних полів понять «завдання», «задача», «вправа», «питання»

Співпадання семантичних полів понять «завдання», «задача», «вправа»

Немає суттєвої різниці між поняттями «завдання», «задача», «вправа», оскільки вони мають однакове значення, їхнім змістом є проблема; наявною є прихована (наявна) інформаційно-пізнавальна суперечність; використовуються з метою створення проблемних ситуацій; активізують розумову діяльність учнів; передбачають пошук нових знань, способів дій; є штучними конструкціями, що будуються вчителем з навчальною метою.

Поняття «задача» семантично суміщається з поняттями «проблемна ситуація» і «завдання», оскільки і завдання, і задача розчинаються проблемною ситуацією, яка є початком мисленнєвого пошуку.

Задача, так само як і проблемна ситуація, може розглядатися об'єктивно, у своїй логічній характеристиці безвідносно до того, чи зайнявся будь-хто її розв'язанням, і може існувати у мисленні суб'єкта.

Ієрархізація семантичних полів понять «завдання», «задача», «питання»

Значущим для ієрархізації семантичних полів понять є ступінь повноти інформації, закладеної в проблемі, яка визначає зміст завдання, задачі, питання. У питанні міститься менше інформації, ніж у завданні, а у завданні менше, ніж у задачі (В. Паламарчук).

Поняття «завдання» і «задача» розглядається як родові і видові відповідно, і як поняття, семантичні поля яких тотожні один одному, і як окремі поняття, які визначаються різними семантичними полями. Загальне розуміння задачі подається в контексті поставленої мети, яку необхідно виконати.

Розрізнення семантичних полів понять «завдання», «задача», «вправа»

Відмінність семантичних полів полягає у тому, що невідоме у проблемній задачі виражає одиничне відношення, визначену величину, натомість у проблемному завданні в якійсь мірі узагальнене відношення, в якому значно виразніше, ніж у задачі, усвідомлюється суперечність нового з уже відомим, яка породжує потребу пошуку шляхів її вирішення.

Відмінність між завданням і задачею полягає у формі представлення кожної конкретної проблеми; проблема може набути форми завдання, якщо вона виражається спонукальним реченням; проблема може бути виражена у формі пізнавальної задачі, якщо її невідомі дані включені у певний текст (І. Коноваленко).

Поняття «задача» розглядається здебільшого як специфічний вид завдання, що має мету (вимогу), умову (відоме), і те, що треба знайти (невідоме), яке формулюється у словесній формі за допомогою запитання. Структура завдання в цілому відповідає структурі задачі, але невідоме є більш досажним, баченим, конкретним і головний акцент робиться на наявність вимоги, вказівки на спосіб розв'язання, визначений, приписаний спосіб дії. Навчальна задача – це специфічна система, обов'язковими, проте не вичерпними компонентами якої є такі: вихідна інформація (предмет задачі); вимоги до її виконання (модель опису предмета задачі).

У проблемі головне – протиріччя. А задача стає задачею тоді, коли у ній відокремлюється те, що треба знайти. Виникнення задачі – на відміну від проблемної ситуації – означає, що тепер вдалося хоча б попередньо і приблизно розчленити дане (відоме) і знаходжуване (невідоме). Це розчленування виступає в словесному формулюванні задачі.

Поняття «проблемна ситуація» й «задача» принципово різняться одне від одного. Процес розв'язування задачі представляє собою таку систему перетворень умов задачі, завдяки яким знаходиться невідоме. А проблемну ситуацію характеризує певний психічний стан суб'єкта (учня), що виникає у процесі, яким вимагається відкриття (засвоєння) нових знань про предмет. Проблемна ситуація містить специфічні способи або умови виконання завдання.

Мій записник з теми «Засоби навчання»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поліміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ВПРАВА»

Трактування поняття «вправа»

Вправа – це

❖ спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань (Великий тлумачний словник сучасної української мови);

❖ різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, що виконуються учнями за вказівками вчителя (Український педагогічний словник);

❖ багаторазове повторення певних дій або видів діяльності з метою їхнього засвоєння, яке спирається на розуміння й супроводжується свідомим контролем і корегуванням (М. Фіцула);

❖ спонукає учнів до використання здобутих знань і набуття навичок у навчально-практичній діяльності, сформульована як «спонукання до дії» (напишіть, доведіть, відшукайте, підготуйте тощо) (Л. Момот);

❖ сукупність засобів засвоєння багатокомпонентних знань у змісті шкільних навчальних предметів (В. Онищук).

Мета виконання вправ

❖ Трансформація частини знань учнів в уміння та навички, формування готовності до практичних дій, відтворювальної і творчої активності в різних умовах;

❖ забезпечення початкового усвідомлення змісту дії, попереднє її закріплення, завершення процесу усвідомлення й закріплення, узагальнення й автоматизація, що призводить до повного оволодіння дією й перетворення її, залежно від досягнутої міри автоматизації в уміння чи навичку;

❖ усвідомлення змісту дії, її закріплення, узагальнення, автоматизація, творче застосування;

❖ закріплення відразу після пояснення матеріалу без попереднього заучування.

Виконання вправ, як правило, передуює опрацюванню теоретичного матеріалу. Це націлює учнів на здійснення систематичного поопераційного відтворення дій, необхідних для формування навичок, свідомого виконання розумових операцій, забезпечення пізнавальної самостійності у разі поступового ускладнення змісту вправи, підвищення рівня труднощів, додавання елементів індивідуальної особистісної творчості. Систематичне виконання вправ сприяє формуванню емоційно-вольової сфери учнів, виховує наполегливість, завзятість і старанність.

Результат виконання вправи дозволяє об'єктивно діагностувати рівень міцності знань, глибину їх розуміння учнями, якість сформованості умінь і навичок, можливість їх творчого застосування.

Класифікація вправ (за В. Мельничайко; М. Пентиліук; Н. Волковою)

Класифікацію вправ здійснено за

❖ *характером операцій, які виконуються учнями* (аналітичні (аналіз готового мовного матеріалу, мовний розбір); синтетичні (створення

мовного матеріалу, який піддається аналізу з метою контролю за наслідками роботи));

❖ *характером діяльності учнів* (репродуктивні (відтворення набутих знань, умінь і навичок); продуктивні (містять елементи творчого пошуку); репродуктивні (спостереження за виразністю мовлення, синонімами, виділення стилістично забарвлених слів, зіставлення текстів наукового, художнього і розмовного стилів, аналіз текстів, стилістичний експеримент); продуктивні конструктивні (конструювання текстів за опорними словами, словосполученнями, частинами речення, самостійне складання речень); творчі (відтворення деформованих текстів, редагування (удосконалення) написаного, побудова текстів за даним початком (кінцем, планом), написання творів, переказів);

❖ *навчальною метою* (розпізнавальні (навчають виявляти мовні явища за їх характерними ознаками); конструктивні (сприяють побудові різноманітних за структурою мовних одиниць); творчі (формують уміння самостійно висловлювати задум));

❖ *домінуючою навчальною метою* (вправи із зосередженням уваги на мовній формі висловлювання; вправи з розвитку вміння конструювати фрази (підготовчі, тренувальні, трансформаційні, імітаційні, підстановочні, конструктивні, перекладні, реплікові (вправи типу «запитання – відповідь»)); вправи із зосередженням уваги на змісті висловлювання; вправи на розвиток діалогічного або монологічного мовлення (комунікативні, ситуативні, дискусивні, композиційні (опис малюнків, відтворення сприйнятого змісту)); вправи на формування правильності мовлення; вправи на удосконалення мовлення);

❖ *вихідним текстом* (без зміни та зі зміною мовного матеріалу);

❖ *місцем формування навичок мовлення* (мовні (дають можливість оволодіння певними операційними навичками і уміннями, сприяють засвоєнню мовних засобів); мовленнєві (формують уміння висловити певний зміст) і комунікативні (стосуються конкретних завдань спілкування);

❖ *лінгвістичним змістом* (граматичні, словотвірні, орфографічні, лексичні);

❖ *формою мовлення* (усні, письмові);

❖ *кількістю завдань до мовного матеріалу* (прості, комбіновані);

❖ *фізіологопсихологічною основою* (слухово-мовленнєві (сприймання завдання на слух та виконання його в усній формі); зорово-мовленнєві (усні операції на матеріалі тексту, який сприймається зором); слухово-моторні (письмове виконання операцій над матеріалом, який пові-домляється вербально, приміром, диктант); зорово-моторні (письмова робота на матеріалі тексту));

❖ *способом виконання* (вправи за зразком (переказ, написання ділових паперів); конструктивні (побудова речень із розрізнених слів; відтворення деформованого тексту; поділ суцільного тексту на окремі речення;

поступове поширення речення за допомогою запитань; з'єднання двох або кількох простих речень в одне складне або просте речення з однорідними членами; побудова складних речень із кількох різних елементів; вираження однієї й тієї ж думки в кількох варіантах речень; побудова речень заданого типу; складання речень за даною синтаксичною схемою; редагування речень, що містять мовні помилки і недоліки); творчі (перенесення набутих умінь у змінені умови, застосування в уявних, умовно-реальних і природних ситуаціях); рецептивні, рецептивно-продуктивні (різного роду заміни, трансформації, заповнення пропусків, складання планів за готовим текстом, завершення розповіді тощо); продуктивні (від «назвіть предмети» до «складіть розповідь»)); репродуктивні (відтворення вивченого за зразком); конструктивні (перебудова, заміна одних мовних моделей іншими); творчі (вправи на застосування творчої уяви; варіантність та індивідуальність виконання (складання речень, редагування тексту, написання переказу, твору тощо));

❖ *відповідністю одному із видів навчальної роботи* (тренувальні, комунікативні, первинні (актуалізація певних мовленнєвих форм); власне мовні, комунікативні, ситуативні, творчі, синтетичні, мовленнєві (неурегульована активізація мовного матеріалу в умовах практики мовлення));

❖ *процесом оволодіння різними видами мовної діяльності* (комплексні, передмовленнєві та мовленнєві (від ознайомлення з мовним матеріалом під час побудови конструкцій до практики самостійного вживання засвоєних мовних явищ у конкретній мовній ситуації));

❖ *змістом програмового матеріалу* (фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматики-стилістичні та власне стилістичні);

❖ *місцем їх застосування* (супровідні, спеціальні, формуючі або тренувальні);

❖ *методикою проведення* (вправи на спостереження, стилістичний аналіз, стилістичне експериментування, конструювання й редагування);

❖ *місцем виконання* (класні, домашні);

❖ *ступенем самостійності* (індивідуальні, колективні);

❖ *рівнем творчості* (вправи продуктивного характеру, до яких відносяться творчі (реконструктивні, конструктивні, проблемні вправи));

❖ *кількістю учнів, які долучаються до виконання вправи* (індивідуальні, колективні (Н. Волкова));

❖ *етапами психологічного процесу засвоєння знань* (вправи рецептивного рівня (впізнання мовного явища, обґрунтування правильності своїх міркувань); вправи репродуктивного рівня (самостійне виконання дій з опорою на інструкцію, наданий зразок, алгоритм); вправи продуктивного рівня (самостійне виконання дій без будь-яких підказок про спосіб виконання; самостійне застосування наявних знань, умінь, навичок у власному письмовому мовленні);

❖ *ступеням впливу на формування навичок та умінь* (підготовчі або вступні (первинне відпрацьовування навички); основні (відпрацьовування дії в цілому); тренувальні (визначають рівень підготовки учня); підтримувальні (удосконалення попередньо сформованого рівня навички));

❖ *дидактичною системою* (вправи репродуктивного характеру, підготовчі або пропедевтичні (проводяться перед вивченням нового матеріалу і допомагають актуалізувати вміння і навички); вступні (застосовуються безпосередньо після засвоєння матеріалу і допомагають осмислити поняття, правило); тренувальні (сприяють формуванню умінь і навичок, передбачають ускладнення ступеня труднощів і самостійності (вправи за зразком, інструкцією, завданням); творчі, контрольні; інформаційно-змістові (оволодіння змістовою стороною мовлення); структурно-композиційні (розвиток умінь систематизувати зібраний матеріал, відділяти головне від другорядного, намічати опорні моменти висловлювання, добирати потрібні засоби для зв'язку речень і частин зв'язного цілого, членувати текст на логічно закінчені частини); лексико- та граматики-стилістичні (вживати найбільш доцільні мовні засоби для вираження своїх думок); редагування (удосконалення власних висловлювань, виправлення недоречностей, які пов'язані із вживанням слова, граматичних форм чи синтаксичних конструкцій));

❖ *ступенем самостійності* (робота, виконана за зразком (перекази, декламування вивченого напам'ять, ділові папери); конструктивні (перебудова тексту, запропонованого вчителем); творчі вправи (усні перекази, інсценізації, імпрровізації, літературно-художня творчість, словесне малювання, письмові твори, листи тощо) (М. Наумчук, Н. Будна)).

Умовність класифікації вправ (за В. Мельничайком)

Варто акцентувати увагу на певній умовності класифікації вправ за вказаними критеріями. Приміром, творчий диктант можна віднести до різних типів вправ. За характером операції – це синтетична вправа; стосовно вихідного тексту – це вправа із зміною мовного матеріалу; стосовно створюваного тексту – це конструктивна вправа; за фізіолого-технологічними даними – це слухово-моторна вправа; за роллю у процесі формування умінь і навичок ця вправа може бути мовною (якщо виконується на ізольованих реченнях), мовленнєвою (якщо йдеться, наприклад, про необхідність висловити сумнів чи вказати на особу, до якої звертаються) або комунікативною (редагування зв'язного висловлювання).

Особливості впровадження вправ

❖ Дотримання поетапності у виконанні різних видів вправ.

На першому етапі виконуються вправи на відтворення дій за зразком з метою їх закріплення.

На другому – застосування засвоєних дій у нових умовах.

На третьому – виконуються вправи творчого характеру.

❖ Дотримання поступового нарощування складності як змісту вправ, так і способу їх виконання. Спочатку учням пропонуються вправи

репродуктивного характеру, їхній зміст спрямований на актуалізацію знань, чуттєвого і практичного досвіду й слугує основою для засвоєння нових знань і вмінь. Потім діти виконують вправи з ускладненим змістом, збільшеною часткою самостійності та творчим підходом до їх виконання.

❖ Врахування можливостей кожного типу вправ. Скажімо, усвідомлення структури мови і функцій кожної мовної одиниці забезпечується під час виконання дітьми вправ аналітичного типу. Практичні уміння з продукування зв'язних висловлювань формуються у процесі перетворення мовного матеріалу, компонування мовних одиниць або їх складових частин. Для формування мовленнєвих умінь і навичок, розвитку усного і писемного зв'язного мовлення значущими є вправи не лише рівня відтворення, а й рівня творчої діяльності учнів. Будь-яке висловлювання, базуючись на відтворенні готових мовних одиниць, виступає більшою чи меншою мірою актом творчості. Творча діяльність учнів має вияв і у правильному орієнтуванні в умовах спілкування, обмірковування відповіді на запитання чи підтримання спілкування в тій чи іншій ситуації, відшукування адекватних мовних засобів для передачі необхідного змісту.

❖ Організація роботи учнів з виконання вправи передбачає виконання певної системи дій. Це створення орієнтаційних основ діяльності, формування матеріальної діяльності, вираження елементів діяльності у зовнішній мові, вербалізація діяльності за участю внутрішньої мови, здійснення діяльності автоматично й інтегровано; повідомлення теми, теоретичне обґрунтування передбачуваних дій, опис виконання з використанням наочного приладдя, зазначення методів виконання із застосуванням наочних засобів, ознайомлення з кінцевими елементами ситуацій, інструментами і матеріалом, що має бути використано в ході роботи, показ зразкового виконання, перевірка розуміння мети, завдань, методів виконання, перевірка деяких кінцевих елементів діяльності, попередження з приводу частотних помилок.

Віднесення вправи до розряду творчих

Під час віднесення тієї чи іншої вправи до розряду творчих слід керуватися передусім розумінням самої суті творчості як найвищої форми активності й самостійної діяльності дитини, у процесі якої створюється новий продукт, наприклад, нове висловлювання. Цей продукт мовної діяльності називатиметься творчим, якщо характеризується новизною й соціальною цінністю (стосовно словесної творчості письменників, журналістів та ін.) та суб'єктивною новизною стосовно учнівських висловлювань. Коли учень, виконуючи вправу, знаходиться в стані пошукової діяльності, можна говорити про елементи творчості. Чим вищий рівень створюваної або перетворюваної одиниці, тим помітніший творчий елемент у змісті роботи.

До переліку творчих вправ віднесено

❖ відтворення деформованих текстів, редагування (удосконалення)

написаного, побудову текстів за даним початком (кінцем, планом), написання творів, переказів;

- ❖ самостійне висловлювання задума;
- ❖ перенесення набутих навичок у змінні умови, застосування в уявних, умовно-реальних і природних ситуаціях;
- ❖ застосування творчої уяви;
- ❖ усні перекази, інсценізації, імпровізації, літературно-художня творчість, словесне малювання, письмові твори, листи тощо;
- ❖ твори, перекази, складання таблиць, схем, алгоритмів, опорних конспектів і деякі види диктантів ПОЛ.

Групи творчих вправ

Творчі вправи включають у себе такі групи вправ, як:

- ❖ *комунікативна група вправ* (удосконалення видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання й письма);
- ❖ *фонетико-граматична група вправ* (формування знань про одиниці різних мовних рівнів (тексту, речення, слова, звуки, букви)).

Творчі вправи потрібно оформлювати у систему, яка вибудовується з урахуванням особливостей учнівського мовлення, та спрямовувати на активне використання учнями тієї чи іншої мовної одиниці, правильну побудову граматичних конструкцій, застосування мовних одиниць відповідно до їхніх семантичних властивостей, доцільне вживання мовних засобів у тому чи іншому контексті, стильову диференціацію мовлення (О. Полєвікова).

Вимоги до побудови системи творчих вправ (за О. Полєвіковою)

Побудова системи творчих вправ має здійснюватися з урахуванням таких вимог:

- ❖ бути спрямованою на розвиток і закріплення різних якостей знань і умінь (повноти, міцності, усвідомлення, гнучкості);
- ❖ забезпечувати достатню повторюваність вправ за видами і кількістю протягом вивчення всієї теми;
- ❖ передбачати економну форму подання, коли до одного запису, малюнка, об'єкта тощо можна поставити кілька тренувальних завдань;
- ❖ включати різні форми керування роботою учнів залежно від ступеня засвоєння ними матеріалу та рівня готовності (опора на зразок, таблицю, контроль кінцевих результатів тощо).

Мій записник з теми «Вправа»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поліміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ЗАДАЧА»

Трактування поняття «задача»

Задача – це

❖ питання, що розв'язується за визначеною умовою; спеціальне доручення, завдання (Великий тлумачний словник сучасної української мови);

❖ мета, досягнення якої можливе за допомогою певних дій (діяльності) у певній ситуації (В. Безпалько);

❖ специфічна форма організації матеріалу (Г. Балл);

❖ інтелектуальні завдання, розв'язування яких передбачає пошукову діяльність, включення в цей процес інтелектуальних операцій (А. Матюшкін);

❖ будь-яке завдання, виконання якого вимагає здійснення якого-небудь пізнавального акту (Психологічний словник під редакцією В. Войтка);

❖ пізнавальна задача, вирішення якої спричинює формування в учнів нових для них знань і способів дій (Педагогічна енциклопедія);

❖ об'єкт розумової діяльності, в якому в єдності подано його складові – умова і вимога (запитання), а отримання пізнавального результату можливе у разі розкриття відношень між відомими і невідомими елементами задачі (С. Скворцова);

❖ більш чи менш визначені системи інформаційних процесів, неузгоджене чи навіть суперечливе відношення між якими викликає потребу в їх перетворенні (С. Гончаренко);

❖ висловлювання (викладене вербально чи письмово), що закінчується питанням (Г. Балл);

проблема, яку можна сформулювати, проаналізувати та, можливо, розв'язати математичними методами (Н. Руденко, О. Калашник, А. Дмитрієва, Д. Широков);

❖ упорядкована інформація, складовими якої є умова і вимога, що оформлена у вигляді запитання, формулюванню відповіді на яке передують вибудовування системи розумових дій та їх виконання у визначеній послідовності (Т. Мієр).

Поняття «задача» використовується як у значенні мети будь-якої діяльності, так і у значенні дидактичної задачі, за допомогою якої здійснюється навчальна діяльність.

До навчальних задач як до засобів навчання відносяться *власне задачі з певного навчального предмета, тобто задачі математичні, фізичні, хімічні* тощо.

Неформальні «реальні» математичні задачі – це питання, пов'язані з конкретною ситуацією і вони відомі як текстові задачі або сюжетні задачі, що їх використовуються у шкільній математиці, щоб навчити учнів поєднувати реальні ситуації з абстрактною мовою математики (Н. Руденко, О. Калашник, А. Дмитрієва, Д. Широков).

Сюжетна задача – це математична задача, в якій описується життєвий сюжет, а саме кількісний бік реальних процесів, явищ та ситуацій і міститься вимоги знайти шукану величину за даними в задачі величинами та зв'язками між ними (Н. Руденко, О. Калашник, А. Дмитрієва, Д. Широков).

Задача на рух – особливий вид сюжетних задач, у якому описується процес руху двох тіл одне відносно одного, що переміщуються в різних (назустріч і в протилежних напрямках) або в одному (навздогін та з відставанням) напрямках (Н. Руденко, О. Калашник, А. Дмитрієва, Д. Широков).

Постановка навчальної задачі

Загальним критерієм до постановки будь-якої навчальної задачі є наявність хоча б одного фіксованого засобу її розв'язання, який є ціллю, відносно якої розв'язання навчальної задачі виступає як засіб її досягнення.

Групи навчальних задач

Усі навчальні задачі можна розподілити на дві групи, в залежності від того, що знаходиться в умові – мета чи вимога.

- ❖ Перша група (власне задачі, в умовах яких містяться вимоги).
- ❖ Друга група (навчальні задачі, які найчастіше називають завданнями, у яких суб'єкту задана певна мета).

Ключовими ознаками власне задачі є існування «даного» у вигляді тексту або зорової інформації та вимоги до нього .

Компонентний склад задачі

У найзагальнішому вигляді задача являє собою систему.

Компоненти задачі

- ❖ предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані (або вихідний предмет задачі);
- ❖ модель стану предмета задачі, що вимагається (ця модель ототожнюється з вимогою задачі).

Компоненти задачі

(за Психологічним словником під редакцією В. Войтка)

- ❖ вимога (результат розв'язання задачі);
- ❖ об'єкти, що входять в умову задачі;
- ❖ функції цих об'єктів;
- ❖ вказівки про способи розв'язування.

Об'єкти та функції цих об'єктів складають предмет задачі.

Класифікація задач (за Г. Баллом)

Класифікацію навчальних задач здійснено за такими показниками:

- ❖ *відношення до того, хто їх розв'язує* (відносні задачі (матеріально спрямовані задачі, предмет яких не виступає у функції моделі, бо є матеріальним (наприклад, знаходження у вказаному місці, певна конструкція, хімічний склад тощо)); безвідносні (інформаційні, предметом цих задач є деяка модель (наприклад, її опис, зображення, образ в свідомості людини тощо));

❖ *відносини між суб'єктом, що розв'язує задачу, предметом задачі та зовнішнім середовищем* (відносні задачі поділяють на *теоретичні та практичні*).

Під *теоретичною задачею* розуміють задачу, яка будучи віднесеною до суб'єкта, котрий розв'язує її, задовольняє таким вимогам: зміна предмета задачі (предметом задачі є об'єкти та функції цих об'єктів) можлива лише в результаті дії з боку суб'єкта; зовнішнє середовище може впливати на предмет задачі лише завдяки діям суб'єкта. У разі якщо, хоча б одна з двох умов не виконується, то задачі вважаються практичними. У свою чергу, практичні задачі розподіляють на статичні та динамічні. Якщо з двох умов дотримується умова (зміна предмета задачі можлива лише в результаті дії з боку суб'єкта), то задача відноситься до статичних практичних задач. У разі, якщо зазначена умова не виконується задача характеризується як динамічна практична задача. Мета практичної задачі змінити об'єкти діяльності.

Види задач

Види задач (за Г. Баллом)

- ❖ Задача-ситуація, що вимагає від суб'єкта деякої дії;
- ❖ мислительна задача;
- ❖ проблемна задача або проблема.

Види задач

- ❖ Задачі-проблеми, спосіб розв'язання яких невідомий тому, хто їх розв'язує;
- ❖ задачі, спосіб розв'язання яких відомий і тому не вимагає від учня великих розумових зусиль для здійснення процесу розв'язання.

Навчальна розвивальна задача

Навчальна задача набуває статусу розвивальної в тому випадку, якщо вона не може бути розв'язана шляхом використання раніше засвоєних знань і вимагає суттєвого перетворення запропонованої умови.

Пізнавальна задача

Навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів дій та стимулює до активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведення (Український педагогічний словник).

Вимога пізнавальної задачі в загальному значенні зводиться до переведення компонентів вихідного предмету, що є моделями невідомих предметів, в такий стан, коли інформація, яка в них міститься, буде достатньо повною. Процес розв'язування пізнавальної задачі полягає в тому, щоб суб'єкт «зрозумів новий об'єкт» (Г. Костюк).

Під розв'язком пізнавальної задачі розуміють

- ❖ дію з предметом задачі, у результаті якої цей предмет починає містити в собі достатньо повну пряму інформацію про шукані предмети;
- ❖ використання зв'язків між компонентами-моделями, що входять до складу предмету задачі, для перетворення непрямой інформації про шукані предмети на пряму інформацію;

❖ *вилучення потрібної інформації із предмету задачі*, тобто із об'єктів пізнання;

❖ *генерування суб'єктом інформації*, якої не вистачає (Г. Балл).

У разі якщо процес навчання, складається з послідовних пізнавальних задач, що поступово ускладнюються за змістом і способами діяльності, то мова йде про розв'язування *учнем системи пізнавальних задач*.

Творча пізнавальна задача

Творчість – це суб'єктивно значущий процес, який буде творчим для того, хто робить щось уперше, й не буде творчим для того, хто робить це саме вдруге, втретє (В. Моляко).

Творча задача – це задача, яку суб'єкт ніколи не розв'язував і не має схеми, алгоритму її розв'язання; синонім до поняття «творча задача» поняття «нова задача». Схема розв'язання нової задачі невідома суб'єкту з попереднього досвіду (Г. Балл).

Властивістю *творчих пізнавальних задач* є відкритий характер активності дітей, яка виявляється у генеруванні нової чи невідомої інформації, а не у здійсненні пошуку готової інформації (Г. Балл).

Евристична задача

У процесі вирішення евристичних задач

- ❖ здійснюється творча діяльність;
- ❖ відбувається внутрішнє моделювання ситуації;
- ❖ збагачується структура вхідних даних;
- ❖ формулюються недостатні дані;
- ❖ створюється алгоритм вирішення задачі.

Проблемна задача

Проблемну задачу характеризує

❖ обмежене поле пошуку розв'язку, задані умови (параметри) (І. Лернер);

❖ чіткість визначених вимог (параметрів);

❖ відповідність одержаного рішення заданим вимогам (параметрам);

❖ володіння учнем необхідним рівнем знань, умінь і навичок для розв'язання проблеми;

❖ наявність таких компонентів: дані (умова), вимога, знаходжуване (невідоме);

❖ наявність проблеми та вказівки на будь-які параметри розв'язку;

❖ наявність основного відношення, яке являє собою відношення між засвоєними суб'єктом знаннями та деякими невідомими йому знаннями; у проблемній задачі сам суб'єкт включений у ситуацію, яка містить характеристику даних, що складають умову задачі, та вказівку на невідоме (А. Матюшкін).

Структура проблемної задачі

Структуру проблемної задачі утворюють такі компоненти:

❖ дані (умова);

❖ вимога;

❖ знаходжуване (невідоме).

Розв'язання проблемної задачі може здійснюватися у два способи. За першого із них, домінує діяльність учителя, а за другого – учнів.

Учбова задача

Учбові задачі характеризують у такий спосіб:

❖ *мета та результат розв'язування учбових задач полягає у зміні самого діючого суб'єкта, оволодіння ним певними способами дії, а не у зміні предметів, з якими діє суб'єкт; дійсна зміна індивіда як суб'єкта діяльності відбувається не внаслідок засвоєння часткових способів здійснення тих чи інших дій, а завдячуючи змістовому (теоретичному) узагальненню тих внутрішніх відношень об'єкта, які визначають собою способи дій з ним, являються їх генетичною основою; саме виявлення об'єктивних основ способів здійснення дій у тій чи іншій області людської діяльності та їх узагальнення в формі наукових понять якісно змінює можливості суб'єкта, роблячи його здатним самостійно розв'язувати цілий клас конкретних задач;*

❖ *розв'язування учбових задач забезпечує певні зміни в суб'єкті діяльності; ці зміни виявляються у відкритті й засвоєнні суб'єктом наукових знань і узагальнених способів дії; учбові задачі спрямовані на розумовий розвиток учнів (С. Максименко);*

❖ *відтворення всезагальних принципів, генетичної основи здійснення тої чи іншої системи пізнавальних чи практичних дій; це відтворення має набути для учня смислу зміни самого себе як суб'єкта діяльності.*

Довизначена задача

У психологічному смислі задача, яку ставить учитель перед учнями, не є задачею. Від учня залежить чи буде задача, що її поставив учитель, учбовою чи не вважатиметься такою.

Задача стає учбовою задачею лише у контексті задачної ситуації, створення системи «учень – задача», у якій задача сприймається учнем та співвідносить ним з учбовими цілями. Цей феномен визначає розбіжності між поставленою вчителем задачею і задачею фактично розв'язуваною учнем. Перехід від задачі, поставленої вчителем, до задачі, яку розв'язує учень, описується як психологічний механізм довизначення задачі, яке характеризується тим, що учень ставить перед собою певну мету та намічає свої способи процесу її розв'язування та отримання бажаного продукту. Довизначену задачу можна уявити як проекцію цілей-мотивів, актуалізованих в учня у даний момент на поставлену ззовні задачу.

Однією з умов прийняття навчальної задачі та переведення її в учбову задачу є активна участь учня в постановці мети та у процесі аналізу умов її досягнення.

Розв'язування задач арифметичними способами (за С. Скворцовою)

Розв'язування задач арифметичними способами – це

❖ *визначення зв'язків між даними і шуканими числами, розкладання складеної задачі на прості частини;*

- ❖ побудова математичної моделі певної життєвої ситуації.
- Процес розв'язування задачі передбачає послідовне виконання дій:
- ❖ аналіз тексту задачі (визначення умови й запитання, числових даних і шуканого, виділення об'єктів задачі);
- ❖ зображення даних аналізу тексту задачі у вигляді схеми, малюнка тощо (стиглий запис, схематичний рисунок);
- ❖ вибір арифметичної дії, за допомогою якої може бути розв'язана задача;
- ❖ розв'язання задачі;
- ❖ пошук відповідей на запитання, що поставлені до умови задачі.

Алгоритм розв'язування простих задач

(за С. Скворцовою, Г. Мартиновою, Т. Шевченко)

- ❖ Прочитай задачу та уяви, про що в ній розповідається;
- ❖ виділи ключові слова та склади стислий запис задачі;
- ❖ за записом поясни числові дані задачі та запитання;
- ❖ повтори запитання задачі;
- ❖ поміркуй, що потрібно знати, щоб на нього відповісти;
- ❖ поміркуй, за допомогою якої арифметичної дії отримаємо відповідь на запитання задачі;
- ❖ запиши розв'язання задачі;
- ❖ запиши відповідь.

Алгоритм розв'язування складених задач

(за С. Скворцовою, Г. Мартиновою, Т. Шевченко)

- ❖ Прочитай задачу та уяви, про що в ній розповідається;
- ❖ виділи ключові слова та склади стислий запис задачі;
- ❖ за коротким записом поясни числові дані задачі та запитання;
- ❖ повтори запитання задачі;
- ❖ дай відповіді на запитання (Що потрібно знати, щоб на нього відповісти? За допомогою якої арифметичної дії дістанемо відповідь на запитання задачі? Чи можна відразу відповісти на запитання задачі? Чому не можна? Що потрібно знати, щоб відповісти на запитання?);
- ❖ розбий задачу на прості, сформулюй кожна просту задачу та покажи опорні схеми до кожної;
- ❖ склади план розв'язування задачі, давши відповіді на запитання (Про що дізнаєшся, виконавши першу дію? Про що дізнаєшся, виконавши другу дію?);
- ❖ запиши розв'язання задачі;
- ❖ запиши відповідь.

Мій записник з теми «Задача»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ДИДАКТИЧНА ГРА»

Трактування поняття «гра»

Гра – це

❖ свідома діяльність, що являє собою сукупність осмислених дій, об'єднаних єдністю мотиву (Г. Костюк);

❖ вмотивована, первісно встановлена, генетично та соціально запрограмована, осмислена й відповідальна діяльність, яка включає предметну (видиму), теоретичну (мисленнєву) та психічну діяльність; це означає, що гравець одночасно «робить гру» у зовнішній формі діяльності та у внутрішній діяльності мозку й у реальному переживанні душі (І. Підласий);

❖ нормальна форма засвоєння соціальних взаємовідносин і ролей, незалежно від того, переробляються вони у процесі складної фантазії чи мають вияв у програванні більш конкретних сюжетів (Л. Тополя);

❖ самозаглиблення, бачення своєї позиції ніби з боку, здатність розуміти замисли інших гравців та вияв активних пошукових дій щодо змісту ролей, ігрових функцій, сюжету.

Сутність гри пояснюється здатністю, відображаючи дійсність, перетворювати її.

Значення гри визначається тим, що саме у грі вперше формується та як виявляється потреба дитини впливати на світ.

Ключові ідеї психологічної теорії гри (за Г. Костюком)

❖ Гра не є продуктивною діяльністю;

❖ мотив гри пов'язаний не з результатом, а з самим процесом її виконання;

❖ гра здійснюється за допомогою операцій, які відповідають ігровим предметам, що замінюють реальні предмети;

❖ гра вільна від реальних умов оперування тим чи іншим предметом;

❖ ігрову дію визначає не уява, а умови ігрової дії породжують уяву;

❖ ігрова дія виникає не із уявної ситуації а, навпаки, уявна ситуація виникає через невідповідність операції дії.

Складові гри (за Г. Костюком)

У грі виокремлюються

❖ сюжет гри (являє собою сферу діяльності, яка відтворюється у грі);

❖ зміст гри (це те, що відтворюється як центральний момент ставлення суб'єкта до трудового та суспільного життя).

Трактування поняття «дидактична гра»

Дидактична гра – це

❖ різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога (Педагогічний словник);

❖ різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, стосунками, мовою як засобом спілкування між людьми (Український педагогічний словник);

❖ різновид ігор з правилами (О. Савченко);

❖ різновид спеціально створених ігор, які використовуються з навчальною метою під керівництвом педагога і регламентують учнівську діяльність чітко встановленими правилами; цей тип ігор увібрав у себе елементи двох видів діяльності – гри і навчання, тому він має ігрову й дидактичну мету;

❖ навчальна гра, яка застосовується у процесі навчання, реалізує певні функції, має навчальну мету і завдання (Л. Тополя);

❖ умовна цікава для суб'єкта діяльність, яка спрямована на формування знань, умінь і навичок; сутність цього явища полягає саме у цікавій, умовній діяльності (М. Савчин);

❖ різновид активної діяльності дітей, зміст якої визначається дидактичною метою й ігровою ситуацією та реалізується в ігрових діях, що виконуються з дотриманням певних правил (Т. Мієр).

Гра може стати дидактичною, якщо навчальний матеріал або його частина «входять» в основу змісту гри як правило, освітній матеріал при цьому стає змістом умовного компонента, а розвиваючий – змістом діяльнісного компонента (Л. Борзова).

Розмежування понять «дидактична гра» та «ігрова діяльність»

Дидактичну гру досить часто ототожнюють з ігровою діяльністю, проте існує суттєва відмінність між цими поняттями. Дидактична гра у процесуальному контексті являє собою сукупність навчальної й ігрової діяльностей як взаємозалежних процесів. Між цими діяльностями досить складно провести межу, оскільки реалізація навчальної діяльності здійснюється засобами ігрової діяльності. Розмежовуючи ці поняття, слід оперувати тим, що ігрова діяльність може здійснюватись не лише в навчальному процесі, а й тоді, коли діти самостійно розважаються, не ставлячи перед собою певну мету, натомість проведення дидактичної гри має цілеспрямований освітній вплив.

Використання дидактичних ігор у навчальному процесі

Дидактичні ігри використовуються в навчальному процесі в якості

❖ *різних методів* (метод стимулювання і мотивації навчальної діяльності (Н. Волкова, Н. Мойсеюк); *метод активізації навчальної діяльності* (В. Ягупов); *метод етапу засвоєння-відтворення* (залучення дітей в умовну, захоплюючу діяльність, сприяє формуванню в них знань і вмінь);

❖ *форми навчання* (форма навчання, яка містить у собі дидактичний елемент (мета використання гри), ігрове завдання (ігрові дії учнів, спрямованні на використання набутих знань або закріплення у процесі гри), ігрові дії (забезпечують проведення гри (цілеспрямоване сприйняття, порівняння, спостереження, пригадування), правила гри (організація пізнавальної діяльності учнів, керування грою, процесами пізнавальної діяльності, поведінкою учнів);

❖ *засобу навчання* (засіб навчання, який активізує пізнавальну діяльність, унаслідок чого учні мають можливість використати свої знання, уміння й навички у практичній діяльності; засіб засвоєння знань, що виявляється в здатності успішно реалізовувати мету навчання, досягати реальних результатів, оволодівати досвідом творчої діяльності; передбачає ігрове моделювання конкретних видів діяльності, що спрямовані на відтворення і засвоєння соціального досвіду, внаслідок чого відбувається формування творчої, активної, соціальної та компетентної особистості).

Особливості дидактичних ігор

До особливостей дидактичних ігор віднесено

❖ *наявність ігрової і дидактичної мети, ігрового задуму та ігрових дій* (Педагогічний словник);

❖ *регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами* (Педагогічний словник);

❖ *наявність чітко поставленої мети й відповідного їй педагогічного результату, під яким розуміється не тільки передача нових знань, їх повторення чи закріплення, а й формування вмінь спілкування, пошукової діяльності, які є для учнів емоційно та особистісно значущими;*

❖ *штучність, тобто спеціальне утворення педагога, здійснене з дидактичною метою, як у відношенні змісту, так і стосовно методик та правил гри;*

❖ *самодіяльність як елемент ігрової діяльності (якщо у грі самостійність не враховується, то змінюється її природа, вона перетворюється у діяльність іншого типу).*

Структурні складові дидактичної гри

❖ *Діяльність (активне ставлення дитини до оточуючої дійсності) і умовність (діяльність, яка усвідомлюється як «незаправа», «понарошку»)* (Н. Мойсеюк);

❖ *різне обладнання (технічне, комп'ютерне забезпечення навчання, роздатковий матеріал, наочність);*

❖ *мета, зміст, процес і результат* (О. Савченко, Н. Мойсеюк, М. Фіцула);

❖ *дидактичне завдання, ігрове завдання, ігрові дії, правила гри, результат* (О. Сорокіна);

❖ *ігрова ситуація та ігрове втілення.*

Основні та допоміжні структурні складові дидактичних ігор

Основними структурними складовими дидактичних ігор є *мета, зміст, процес і результат.*

Допоміжними – *педагогічна мета* проведення дидактичної гри, *учнівська мета вияву активності у грі, ігрове завдання* (ігрова ситуація), *ігрові дії та правила гри* (ігрове втілення).

Основні структурні компоненти гри набувають деталізації в допоміжних складових. В узагальненому вигляді це можна представити в такий спосіб:

❖ *мета* дидактичної гри містить педагогічну мету проведення дидактичної гри та учнівську мету вияву активності у грі;

❖ *зміст* гри включає ігрове завдання (ігрова ситуація), ігрові дії (ігрове втілення) та правила гри;

❖ *процес* проведення гри характеризується виконанням ігрового завдання (ігрової ситуації) з дотриманням ігрових дій та правил гри (ігрового втілення);

❖ *результат* гри фіксується не лише як завершеність гри, а й як цілесюагнення, яке стосується і дидактичної, і учнівської мети.

Педагогічна мета запровадження дидактичних ігор

Педагогічною метою запровадження дидактичних ігор може бути

❖ сприяння виникненню інтересу до навчання, збагачення пізнавального досвіду дітей, розвиток мислення, мови, уяви, точності рухів, витримки (О. Савченко);

❖ формування уміння вчитися, відпрацювання засвоєних знань на різних рівнях (репродуктивний, продуктивний) і етапах (використання у знайомих та невідомих умовах), формування умінь виконувати окремі навчальні дії в певній послідовності; розвиток навичок самоконтролю й самооцінки; формування вмінь планувати окремі навчальні дії і встановлювати послідовність їх виконання; додання труднощів під час реалізації цих дій; формування умінь усвідомлювати свої мотиви в навчальній роботі; перехід від стереотипних способів до пошуку нових способів діяльності; знаходження нового нестандартного способу розв'язання завдання; розвиток нових якостей узагальненості, усвідомленості, варіативності; розвиток умінь виконувати різні ролі у груповій роботі та вміння оцінювати їх з позицій своєї дії та дій інших (С. Максименко, П. Щербан);

❖ набуття досвіду діяльності, подібного до того, який би учні отримали в повсякденному житті; самостійне рішення проблем; потенційно більш високий рівень можливостей переносу знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації в реальну; потребують значно більше часу для проведення, ніж звичайна навчальна діяльність.

Класифікація дидактичних ігор (за Ю. Косенко)

Під час розробки єдиної класифікації дидактичних ігор виникають труднощі, які спричинені, у першу чергу, тим, що дидактичні ігри

❖ поєднують у собі риси двох видів діяльності, а саме: гри і навчання, що впливає на можливість класифікації ігор за декількома ознаками (за дидактичними завданнями, ступенем пізнавальної самостійності учнів, джерелами навчальної інформації);

❖ нараховують значну кількість підвидів ігор (приміром О. Сорокіна визначає 500 підвидів, а В. Семенов – близько 4 782 969).

❖ Акцентуємо увагу на тих класифікаціях ігор, які є значущими для організації сучасного процесу навчання дітей.

Дидактичні ігри класифікують за (за Ю. Косенко):

❖ *сутністю гри* (ігри з предметами (ознайомлення із властивостями предметів; закріплення знань про довкілля, формування розумових дій (аналіз, синтез, класифікація тощо); настільно-друковані (дії із зображеннями різноманітних предметів (розвиток логічного мислення, вміння узагальнювати, встановлювати міжпредметні зв'язки)); словесні (оперування уявленнями, опис предметів, виділення їхніх ознак, групування за властивостями та відгадування за описом));

❖ *видами діяльності* (ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-загадки, ігри-бесіди, ігри-припущення);

❖ *джерелом умовності* (роль, правила; комплексні ігри (і роль, і правила));

❖ *спрямованістю на розвиток розумових операцій* (предметні, творчі, сюжетно-рольові, будівельні, трудові, технічні, конструкторські, ігри-прави, ігри-тренінги, ігри з готовими правилами);

❖ *методикою проведення гри* (сюжетні, рольові, ділові, ігри-драматизації, імітаційні ігри, ігри-змагання));

❖ *дидактичною метою* (актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, контрольні-корекційні тощо);

❖ *видом діяльності* (фізичні, інтелектуальні, трудові);

❖ *характером педагогічного процесу* (навчальні, тренувальні, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні);

❖ *характером ігрової методики* (предметні, рольові, ділові, ігри-драматизації);

❖ *місцем проведення* (настільні, кімнатні, комп'ютерні).

Етапи проведення дидактичної гри

Процес проведення дидактичної гри здійснюється в чотири етапи

❖ *орієнтація* (учитель ознайомлює дітей з темою, яка вивчатиметься на уроці, повідомляє ігрові правила та здійснює загальне представлення ходу гри);

❖ *підготовка до проведення гри* (розгляд ігрового завдання, ігрових дій (за необхідності визначення ролей, розподіл їх між учасниками гри та проведення пробної гри у скороченому вигляді));

❖ *проведення гри*;

❖ *підбиття підсумків гри*, встановлення зв'язку змісту гри зі змістом навчального предмета, пропозиції учнів щодо внесення змін до правил її проведення.

Модель побудови навчального процесу на основі гри

Модель навчального процесу на основі гри вибудовується з урахуванням включення учнів в ігрове моделювання. В ігровій моделі створення проблемної ситуації реалізується введенням ігрової ситуації. Проблема ситуація переживається її учасниками в ігровому втіленні.

Структура навчального процесу на основі дидактичної гри
Створення ігрової проблемної ситуації
введення моделюючої / ігрової ситуації



Хід гри: «проживання» проблемної ситуації в ігровому втіленні.
Дії учнів у відповідності з ігровими правилами,
розгортання ігрового сюжету



Підбиття підсумків гри
(приміром, підрахунок балів, оголошення результатів проведення гри).
Самооцінка дій учасниками гри (в умовному, моделюючому плані)



Обговорення ходу і результатів гри, ігрових дій і переживань гравців.
Аналіз ігрової (моделюючої) ситуації, її співвідношення з реальністю.
Навчально-пізнавальні результати проведення гри

Ролі вчителя під час проведення дидактичних ігор

Під час проведення дидактичних ігор ролі виконують не лише учні, а й учитель. До таких ролей слід віднести

❖ *роль інструктора* (дії педагога спрямовуються на розуміння дітьми правил, результату ігрових дій, але характеризуються оптимальним впливом, оскільки зайвим є надмірне інструктування; досвід свідчить про те, що правила по-справжньому розуміються учасниками гри лише в процесі її проведення);

❖ *роль судді-рефера* (учитель здійснює управління ходом гри та здійснює доцільний контроль за дотриманням ігрових дій);

❖ *роль тренера* (поради максимально використовувати потенціал ігрових дій);

❖ *роль головуючого* (обговорення результатів гри).

Рольові навчальні ігри

Дидактична гра «Моделювання в поєднанні зі змагальністю» (Дж. Мегаррі, Англія); моделююча гра з гіпотетичним припущенням (постановка та дослідження проблеми) (США); навчальна гра зі спрямовуючою дискусією (розробка канадських педагогів під керівництвом К. Ігана).

Для проведення гри «Моделювання в поєднанні зі змагальністю» діти утворюють пари. Кожна дитина пари отримує певний набір предметів (предметних малюнків) і самостійно виконує завдання. Після цього діти пари перевіряють, як виконано завдання кожним із них; визначають помилки та намагаються ускладнити підхід до виконання завдання, щоб отримати більше балів. Правила нарахування балів – (а) балів нараховується лише за правильне виконання завдання, (б) балів – за удосконалення.

Проведенням моделюючої гри з гіпотетичним припущенням (постановка та дослідження проблеми) передбачається перетворення учнів

класу на групу людей, які вижили після глобальної катастрофи. У класній кімнаті із затемненими вікнами звучить інформація про оточуючий світ. Також озвучується проблема, яку потрібно вирішити та час, який відводиться на її вирішення. Після кожного самостійно прийнятого дітьми рішення педагог пояснює можливі наслідки і проговорює проблему, яка може виникнути.

Для проведення навчальної гри зі спрямовуючою дискусією учитель завчасно визначає протилежні ідеї, які стосуються життєвих явищ, підходів, процесів тощо. Зіткнення цих опозицій використовується для проведення дидактичної гри.

Імітаційно-моделюючі ігри

Імітаційна навчальна гра зі структурованою дискусією (Дж. Кіхоу, Канада); імітаційно-моделююча гра зі спільного прийняття рішення в складному соціальному контексті «Демократія» (гру розроблено групою педагогів і науковців університету Джонса Гопкінса під керівництвом Дж. Коулмена); імітаційна гра з моделювання соціально-історичних умов.

Правилами проведення імітаційної навчальної гри зі структурованою дискусією передбачено об'єднання учнів класу в три групи А, В та С. Групи А і В розмішуються по периметру класної кімнати, а група С – усередині приміщення. Представники групи С отримують карточки із запитанням, а представники груп А і В – з відповідями на них. Запитання і відповіді складають комплект «запитання – два різних варіанта відповідей на нього».

Учні групи розподіляють між собою карточки із запитаннями та відповідями на них та встановлюють почерговість проговорювання запитань на клас. Ставлячи запитання та відповідаючи на них, учні орієнтуються на формулювання, які запропоновані у картці, але не зачитують її зміст, а переказують, намагаючись при цьому визначити спосіб, який допоможе переконливо презентувати думки. Після проговорювання двох варіантів відповідей учні групи С, визначають відповідь, якій вони надали перевагу. Свій вибір учні обґрунтовують.

Імітаційно-моделююча гра зі спільного прийняття рішення в складному соціальному контексті «Демократія» проводиться на різних рівнях складності. Діти отримують ігрові карточки, кожна з яких являє собою частину виборчого округу і позиції виборців стосовно питань освіти, медичного обслуговування, облаштування у виборчому окрузі національного парку, збереження чи закриття військової бази тощо. Учасники гри грають ролі конгресменів. Під час гри кожний із них ставить на голосування і намагається провести свою пропозицію (наприклад, збереження чи закриття військової бази). Учні по черзі самостійно визначають знання, які їм необхідні, аргументують та ставлять на голосування свої пропозиції. Позитивне рішення законодавчого органа приносить гравцю певну кількість голосів виборчому округу. Виграє той, хто набирає найбільшу кількість голосів.

Для проведення імітаційної гри з моделювання соціально-історичних умов учні класу об'єднуються у групи по 6-8 осіб. Кожний гравець отримує базові дані і перелік запитань. Запитання надають спрямованості спілкуванню в групах. У ході гри учитель обходить групи та підключається до обговорення в разі виникнення утруднення в розумінні змісту запитання, надмірного звуження розгляду проблеми, зосередження на деталях. Після роботи в групах прийняті рішення виносяться на обговорення всього класу. На даному прикладі загальний хід ігрової дискусії, орієнтований на обговорення таких запитань:

- Які передумови проблеми?

- З якими труднощами зв'язано вирішення проблеми? (Учні різних груп як правило акцентують увагу на різних областях, у яких можуть виникати труднощі. Під час спільного обговорення діти мають прийти до широкого і різнобічного розгляду проблеми).

- Які одиничні проблеми мають відношення до загальної проблеми?

- Яке ймовірне рішення, охоплює вирішення загальної і часткових проблем?

Мій записник з теми «Дидактична гра»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ДОСЛІД

Трактування понять «дослід» та «експеримент»

Дослід – це

- ❖ відтворення якогось явища в штучно створених умовах для його дослідження, вивчення; експеримент (Словник педагогічних термінів);
- ❖ елементарний навчальний експеримент (Т. Байбара).

Експеримент – це

- ❖ науково проведений дослід, спостереження досліджуваного явища в умовах, що дають змогу слідкувати за його ходом і відтворювати цей процес щоразу за тих же умов (Словник педагогічних термінів).

Порівняння дослідів й спостереження

Процес проведення дослідів забезпечує більш глибоке пізнання досліджуваного об'єкту на відміну від процесу проведення спостережень, під час яких сприймаються зовнішні ознаки й властивості предметів, явищ і процесів. За допомогою дослідів можна відтворити явища або процеси у спеціально створених умовах з використанням певного обладнання (приладів, матеріалів).

Під час проведення дослідів можна розглянути те, що у природі є недоступним для безпосереднього сприймання або дослідити об'єкт у різних умовах. Проведення дослідів дозволяє на будь-якому етапі призупинити процес та вдаватися до повторного відтворення дослідів, щоб більш ретельно вивчити об'єкт дослідження або акцентувати увагу дітей на тому, що піддається вивченню, забезпечити усвідомленість і обґрунтованість висновків, сформульованих вихованцями. Також наголосимо на тому, що у процесі проведення дослідів в якості засобу організації активної діяльності дітей використовується спостереження.

Функції дослідів у процесі навчання

- ❖ *Демонстраційно-ілюстративна* (закріплення знань, умінь і навичок, які було засвоєно учнями раніше);
- ❖ *дослідницька* (оволодіння новими знаннями і способами діяльності). Звісно найбільша ймовірність відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів діяльності виникає під час реалізації дослідницької функції аналізованого засобу.

Проведення дослідів слугує основою для

- ❖ *живого споглядання* (фіксування даних, які спостерігаються під час проведення дослідів);
- ❖ *здійснення розумових дій* (аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації тощо);
- ❖ *перевірки істинності чи хибності припущень*, які попередньо були сформульовані учнями.

Класифікація дослідів

Класифікацію дослідів здійснено за

- ❖ *рівнем пізнавальної самостійності учнів* (репродуктивні (спосіб виконання і результати проведення дослідів відомі учням; виконуються за

зразком під безпосереднім чи опосередкованим керівництвом учителя з використанням усних і письмових інструкцій); творчі (досліди, які виступають способом розв'язання навчальних проблем; для учнів можуть бути невідомими власне предметний результат досліду (конкретні ознаки, властивості, умови існування предмета або явища, у той час як хід виконання досліду проговорюється усно або надається письмово; спосіб виконання досліду, тобто практичні дії, які необхідно виконати, їх послідовність, доведення того, що об'єкт має ту чи іншу конкретно визначену властивість, ознаку, складову частину, умову існування тощо; спосіб виконання досліду та його результат));

❖ *підходом до розв'язання навчальної проблеми під час виконання досліду* (евристичні (навчальна проблема розв'язується учнями у співпраці з учителем); дослідницькі (проблема розв'язується учнями самостійно за опосередкованого керівництва вчителя));

❖ *тривалістю виконання досліду* (короткочасні (досліди виконуються в межах одного етапу уроку); довготривалі (для отримання результатів потрібен певний час; досліди носять випереджальний характер; проводяться з метою засвоєння фактичного матеріалу, який є основою теоретичних узагальнень, пояснення і доведення правильності теоретичних положень; потребують контролю й коригування діяльності учнів через відповідні записи));

❖ *ступенем ініціативи* (демонстраційні (вчитель або учень демонструє дослід); лабораторні (вчитель повідомляє завдання, а учні виконують дослід)).

Структурні компоненти досліду

Структурними компонентами досліду є

- ❖ осмислення цілей проведення досліду;
- ❖ планування досліду;
- ❖ виконання запланованих дій;
- ❖ осмислення результатів досліду;
- ❖ закріплення результатів проведення досліду.

Осмислення власне предметних цілей досліду

Осмислення власне предметних цілей досліду має спрямовуватися на

❖ актуалізацію знань про об'єкт, з яким планується проведення досліду;

❖ обговорення відповідей на запитання (З якою метою ставитиметься дослід? Як ви розумієте слово (слова)... (наприклад, властивість, будова, процес)? За чим необхідно спостерігати під час проведення досліду? Про що мають бути сформульовані висновки після проведення досліду?).

У разі різнобічного дослідження об'єкта учням пропонується поміркувати, чому потрібно провести декілька дослідів? Для усвідомленого сприймання дітьми кожного із дослідів перед його проведенням має бути чітко зазначено, з якою метою він проводиться. Також слід переконатися в тому, чи розуміють учні значення опорних слів. За такого підходу діти

усвідомлюватимуть, що потрібно сприймати та як слід трактувати те, що вони спостерігатимуть.

Планування досліджу

Наступним структурним компонентом проведення досліджу є його *планування*. Дієвість цього компоненту забезпечується

- ❖ визначенням переліку практичних дій, які потрібно виконати дітям;
- ❖ встановленням послідовності їх виконання;
- ❖ визначенням обладнання, яке необхідно для проведення досліджу.

Можна запропонувати дітям поміркувати, які практичні дії їм потрібно виконати під час досліджу, у якій послідовності слід виконувати дії та чи потрібно використовувати обладнання для виконання названих дій. Після цього ознайомити дітей зі своїми міркуваннями та запропонувати визначити спільне й відмінне у висловлених міркуваннях. Завершення цього етапу має характеризуватися усвідомленням дітьми послідовності у діях та доцільним використанням обладнання.

Безпосереднє виконання досліджу

Структурний компонент *безпосереднє виконання досліджу* включає в себе

- ❖ виконання практичних дій у необхідній послідовності;
- ❖ цілеспрямоване спостереження під час проведення досліджу за об'єктом, змінами, які відбуваються, результатами цих змін;
- ❖ усвідомлення результатів спостереження;
- ❖ самоконтроль за процесом виконання досліджу.

Під час безпосереднього виконання досліджу необхідно акцентувати увагу на взаємопов'язаній діяльності вчителя та учнів. Спільні дії педагога й школярів спрямовуються на визначення предмета дослідження, формулювання мети його проведення, висунення припущення як уявлюваного результату дослідження, визначення послідовності в діях, які планується виконати, перевірку міркувань під час проведення досліджу.

Діяльність учителя полягає в показі зразка послідовного виконання дій; спонуканні до активного сприймання й виконання цих дій (настанова на уважність до конкретної дії, орієнтація на успіх самостійного виконання); організації спостережень учнів за результатами дій; осмисленні й узагальненні результатів досліджу; встановленні взаємозв'язків, залежностей; формулюванні висновків. *Діяльність учнів* спрямовується на спостереження за діями / самостійне відтворення дій; усвідомлення результатів спостережень / дій та словесне їх вираження на основі аналізу, порівняння, узагальнення фактів, отриманих під час виконання досліджу; встановлення взаємозв'язків і залежностей; формування висновків.

На характер взаємодії вчителя з учнями має вплив кількість дій, які необхідно виконати під час проведення досліджу, складність цих дій, наявність в учнів досвіду виконання хоча б деяких із них; можливість поелементного представлення процесу у вигляді інструкції-довідки, яка спрямовує самостійну діяльність дітей, володіння узагальненими знаннями

про обладнання, його призначення та сформованість умінь користуватися ним.

Самостійне проведення учнями досліду, вибір способу фіксації його результатів, заповнення схем, таблиць, формулювання висновків супроводжується опосередкованим керівництвом педагога, що набуває вияву в певних інструкціях чи приписах щодо поелементного способу виконання дій, якими діти можуть скористатися за потреби.

Осмислення результатів досліду

Реалізованість цього структурного компонента проведення досліду спрямовується на

- ❖ усну (письмову чи графічну) фіксацію отриманих результатів;
- ❖ установлення взаємозв'язків;
- ❖ узагальнення даних.

Заповненні таблиці й схеми можуть слугувати на цьому етапі основою для самостійного здійснення дітьми різних розумових дій, зокрема й таких як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, встановлення взаємозв'язків між даними чи фактами тощо.

Закріплення результатів проведення досліду

На етапі закріплення результатів проведення досліду передбачається

- ❖ опрацювання результатів досліду;
- ❖ виокремлення знань і умінь, яких діти набули під час його проведення, узагальнення знань про способи дій і послідовність їх виконання;
- ❖ узагальнення даних про використане обладнання.

Результативність виконання досліду значною мірою залежить від того, як учитель організує осмислення його цілей і завдань, забезпечує свідомість виконання дітьми необхідних дій.

Результатом проведення досліду є

- ❖ *власне предметний результат досліду* (знання про об'єкт дослідження, його властивості, складові, умови розвитку (функціонування), взаємозв'язки і залежності);
- ❖ *знання способу виконання досліду* (послідовна сукупність дій, які є обов'язковими для проведення того чи іншого досліду, сформованість умінь виконувати необхідні дії);
- ❖ *знання про обладнання* (прилади і матеріали, їх призначення та використання).

Умови ефективного використання досліду в процесі навчання

Умови ефективного використання досліду в процесі навчання

(за І. Грущинською)

- ❖ Усвідомлення учнями мети й питань, які потрібно з'ясувати, ставлячи дослід;
- ❖ наявність чіткої й повної інструкції з техніки виконання досліду;
- ❖ контроль учителя за ходом проведення досліду, корекція дій школярів, діагностика сприймання;

❖ самостійність формулювання дітьми висновків за результатами проведеного дослідю;

❖ дотримання поетапного виконання педагогом таких дій: на першому етапі здійснити підготовку дітей до проведення дослідю (виявити знання дітей про об'єкт пізнання, створити атмосферу зацікавленості); на другому етапі, який співвідноситься з початком дослідю, обговорити умови проведення дослідю та запропонувати дітям висунути припущення; на третьому етапі здійснити проведення дослідю й обмінятися думками стосовно сприйнятого; на четвертому – залучити дітей до активного формулювання висновків, у яких підтвердити чи спростувати їхні припущення.

*Умови ефективного використання дослідю в процесі навчання
(за О. Бугайовим)*

❖ Ідея проведення дослідю, хід і одержані результати мають бути зрозумілі й усвідомлені учнями;

❖ кількість дослідів на уроці має бути обґрунтовано доцільною;

❖ їх проведення здійснюватися за оптимальної пізнавальної активності й самостійності учнів;

❖ сприяти усвідомленню навчального матеріалу, а не сприйматися як певне шоу;

❖ дослідю з тієї чи іншої теми мають розглядатися не ізольовано, а утворювати логічно зв'язану систему, у якій кожний наступний дослід доповнює попередній і спирається на результати, які отримано під час його проведення.

Умови виконання дослідю, за яких виникає найбільша ймовірність самостійного відкриття дітьми суб'єктивно нових знань і способів діяльності (за Т. Мієр)

❖ Усвідомлення мети проведення дослідю;

❖ розуміння процесу проведення дослідю як системи дій, які по чергово виконуються;

❖ визначення показників, які фіксуватимуться під час проведення дослідю;

❖ обрання оптимального способу фіксації результатів проведення дослідю;

❖ визначення способу здійснення самоконтролю (відповідність між метою проведення дослідю та діями, які виконуються);

❖ визначення способу здійснення самооцінки результативності виконаної роботи (співставлення мети проведення дослідю з отриманими результатами).

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ЗАВДАННЯ»

Трактування поняття «завдання»

Завдання – це

❖ різноманітний за змістом і обсягом вид самостійної навчальної роботи, який виконується учнями за вказівками учителя; обов'язкова складова процесу навчання й важливий засіб його активізації (Український педагогічний словник);

❖ наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи, справа; 2) мета, до якої прагнуть; те, що хочуть здійснити (Великий тлумачний словник сучасної української мови);

❖ письмова або усна інструкція щодо роботи з навчальними матеріалами (Лінгводидактичний енциклопедичний словник);

❖ знакова модель відомої ситуації, яка вимагає певної системи дій у визначеній послідовності для досягнення мети;

❖ дана у визначених умовах мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з визначеною процедурою (.

Структура завдання

Структура завдання (варіант 1)

- ❖ Припис здійснення певної дії;
- ❖ вказівка на об'єкт дії, яку потрібно здійснити;
- ❖ зв'язок між приписом здійснити певну дію і зазначеним об'єктом дії, який потенційно містить у собі спосіб знаходження шуканого.

Структура завдання (варіант 2)

- ❖ Невідоме, яке необхідно знайти;
- ❖ спосіб вирішення завдання чи знаходження невідомого;
- ❖ даність, вихідна теза для пошуку.

Трактування поняття «навчальне завдання»

Навчальне завдання – це

❖ спеціально створена навчальна ситуація, яка містить певну інформацію і приховане (невиражене) запитання, що потребує відповіді (С. Омельчук);

❖ будь-який вид доручення виконати конкретні навчальні дії.

Підходи до класифікації навчальних завдань

Класифікація навчальних завдань здійснюється з

- ❖ урахуванням змісту засвоюваних умінь і навичок;
- ❖ структури змісту завдання,
- ❖ місця його виконання,
- ❖ рівня складності.

Основою для типології навчальних завдань може слугувати

- ❖ дидактична мета;
- ❖ ступінь самостійності виконання завдання учнями;
- ❖ рівень складності;
- ❖ характер дій;
- ❖ прийоми розумової діяльності, які необхідні для виконання завдань;
- ❖ тривалість часу їх виконання;

- ❖ обсяг завдань;
- ❖ характер кінцевої мети завдань;
- ❖ склад вихідних даних завдання.

Типи навчальних завдань

Виокремлено такі *типи навчальних завдань*:

- ❖ домашні, класні;
- ❖ прості, середні, складні;
- ❖ пропедевтичні, основні, додаткові, допоміжні, предметні;
- ❖ наочно-графічні, знаково-символьні;
- ❖ перцептивні, мнемічні, імажитивні, мисленнєві;
- ❖ завдання на порівняння, аналогію, визначення головного, узагальнення і конкретизацію знань тощо.

Трактування поняття «навчально-дослідницьке завдання»

Навчально-дослідницьке завдання – це

❖ проблемне завдання, яке передбачає вивчення певних фактів та явищ, актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність (К. Степанюк);

❖ система логічно зв'язаних навчальних проблем, які в сукупності з евристичними питаннями, вказівками й мінімумом навчальних відомостей дозволяють найбільш підготовленим учням (переважно без допомоги ззовні) відкрити нове знання про об'єкт дослідження, спосіб або засіб діяльності;

❖ спеціально створена навчальна ситуація, яка являє собою низку взаємопов'язаних навчальних проблем, які, набувши форми оптимальних структурних одиниць навчального матеріалу (вправ, задач, дидактичних ігор, навчальних проєктів, дослідів, спостережень, екскурсій, практичних робіт), містять необхідну супровідну навчальну інформацію (запитання, приписи, інструкції, алгоритми способу виконання дій тощо), сприяють пізнавальній самостійності учнів і взаємодії з іншими та спрямовують навчальні дії в напрямі відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності (Т. Мієр).

Класифікації навчально-дослідницьких завдань

Класифікація навчально-дослідницьких завдань

Класифікація навчально-дослідницьких завдань здійснюється за

❖ *характером змісту навчального матеріалу* (емпіричні (вимагають спостереження, опису, систематизації); теоретичні (вимагають уміння пояснити, довести, встановити закономірні зв'язки й відношення); практичні (на застосування або перевірку законів, елементів теорії); змішані);

❖ *характером вимог, що ставляться в навчально-дослідницькому завданні* (розпізнавання, конструювання, пояснення та доведення, змішаного типу);

❖ *логічною схемою побудови навчально-дослідницького завдання* (індуктивна логічна схема; дедуктивна логічна схема; мішана логічна схема);

❖ *методом пізнання, що домінує в навчально-дослідницькому завданні* (логічні, аналітичні, експериментальні, графічні, мішані тощо);

❖ *співвідношенням «даних» і «мети» виконання навчально-дослідницького завдання* (з повними даними, надлишковими даними чи з недостатніми даними);

❖ *формою організації виконання навчально-дослідницьких завдань* (індивідуальні, групові, фронтальні).

Класифікація навчально-дослідницьких завдань (за Т. Мієр)

Класифікація навчально-дослідницьких завдань здійснюється за

❖ *характером змісту навчального матеріалу* (теоретичні (передбачають пояснення, доведення, встановлення закономірних зв'язків і відношень на основі опрацьованої інформації); практичні (практичне застосування знань, способів діяльності у змінених умовах); емпіричні (базуються на спостереженнях); змішані);

❖ *типом структурних одиниць навчального матеріалу* (однотипні (наприклад, система вправ чи система задач (дослідів, дидактичних ігор тощо); змішані);

❖ *часом, що відводиться на вирішення низки взаємопов'язаних навчальних проблем, які визначають зміст завдання* (неперервний часовий проміжок, наявні часові інтервали між вирішенням низки взаємопов'язаних навчальних проблем);

❖ *формою організації їх виконання* (індивідуальні, парні, групові, міжгрупові).

Функції навчально-дослідницького завдання

Навчально-дослідницькі завдання виконують такі функції:

❖ *навчальна* (під час виконання завдань в учнів формуються знання, уміння застосовувати ці знання в нових ситуаціях, в процесі розв'язування навчальних проблем);

❖ *розвиваюча* (виконання завдань активно й цілеспрямовано формує в учнів різні вміння й здібності);

❖ *адаптивна* (зміст розробленого завдання є свого роду першим етапом адаптації сукупності навчальних проблем до конкретного віку учнів, рівня їхньої підготовки);

❖ *управлінська* (через систему логічно пов'язаних навчальних проблем завдання детермінують загальну стратегію діяльності).

Алгоритм виконання учнями

навчально-дослідницького завдання (за Т. Мієр)

З метою усвідомлення дітьми сутності навчально-дослідницького завдання та сприяння самостійному виконанню завдання можна скористатися таким алгоритмом дій:

❖ з'ясовую зміст, мету й етапи виконання завдання;

- ❖ визначаю матеріали й обладнання, які необхідні на його виконання;
- ❖ виконую перший етап і формулюю перший проміжковий висновок;
- ❖ виконую другий етап і формулюю другий проміжковий висновок;
- ❖ виконую останній етап і формулюю заключний проміжковий висновок;

- ❖ перечитую проміжкові висновки й формулюю остаточний висновок.

Трактування поняття «дослідницьке завдання»

Дослідницьке завдання – це

❖ питання й завдання вчителя або питання, що виникають у самого учня й активізують його пошукову діяльність, спрямовану на розв'язання пізнавальних проблем та на самостійні відкриття;

❖ задача, розв'язання якої передбачає самостійне одержання нових знань або нових способів розв'язання проблем чи створення нових засобів пошуку;

❖ самостійна робота дослідницького характеру, функціональна специфічність якої полягає у створенні проблемних ситуацій, активізації мисленнєвої діяльності, формуванні й розвитку творчих здібностей учнів;

❖ завдання, що вимагає пояснення й обґрунтування закономірних зв'язків і відношень, що експериментально спостерігаються, або фактів, явищ, процесів, задач, що теоретично аналізуються (А. Карлацук);

❖ письмова або усна інструкцію вчителя, яка спрямовує діяльність учнів на ретельне обстеження й вивчення конкретного об'єкта (явища, процесу) з метою з'ясування його ознак (якостей, характеристик, властивостей тощо) (Т. Мієр).

Основні функції дослідницьких завдань

Основними функціями дослідницьких завдань є

- ❖ розвиток творчої самостійності учнів;
- ❖ засвоєння знань і формування вмій на рівні творчого застосування;
- ❖ ознайомлення з методами наук.

Основні ознаки дослідницьких завдань

До основних ознак дослідницьких завдань як різновиду навчального завдання віднесено

- ❖ повну або часткову їх новизну для учня;
- ❖ проблемність (наявність навчальної проблеми, що вимагає відносно самостійного пошуку пояснення, обґрунтування або доведення закономірних зв'язків між об'єктами, явищами чи процесами).

Найважливіші характеристики дослідницьких завдань

(за С. Омельчуком)

Найважливішими характеристиками дослідницьких завдань є

- ❖ активна участь учнів у розробленні способів їх розв'язання;
- ❖ самостійне формулювання висновків.

Під час самостійного виконання дослідницького завдання активізується не лише суб'єктивний досвід дитини, а й різні емоційні процеси (здогадка, фантазія, осяяння), що викликають пізнавальний інтерес,

який впливає, у першу чергу, на інтенсивність перебігу розумової діяльності.

Види дослідницьких завдань

Серед дослідницьких завдань вирізняються

❖ завдання, спрямовані на розв'язання проблемних ситуацій (Н. Волкова);

❖ завдання, зміст яких орієнтовано на формування вмінь.

Дослідницькі завдання вибудовуються з урахуванням різних ступенів проблемності й складності.

Етапи виконання дослідницького завдання

У процесі виконання дослідницького завдання можуть виокремлюватися такі *етапи*:

❖ розуміння запропонованого дослідницького завдання або складання його самостійно;

❖ актуалізація потрібних знань, умінь та навичок;

❖ усвідомлення недостатності знань;

❖ поповнення знань під час проведення спостережень, пошуку, навчального дослідження, бесіди з учителем;

❖ висунення гіпотези та її обґрунтування;

❖ формулювання висновку.

У разі представлення дослідницького завдання у формі питання зазначені вище етапи не дотримуються.

Підходи до класифікації

дослідницьких завдань з морфології української мови (за С. Омельчуком)

Класифікацію складено на основі таких параметрів:

❖ *форма організації навчання* (індивідуальні (виконує конкретний учень з урахуванням його рівня пізнавальної активності, інтелектуального розвитку та індивідуальних здібностей); групові (робота в малих групах з двох-чотирьох учнів зі спільного розв'язання проблемного питання, обговорення проміжних і кінцевих результатів, надання взаємодопомоги, здійснення взаємоконтролю); фронтальні (виконують зазвичай учні всього класу одночасно; мета і зміст завдання для всіх учнів є однаковими));

❖ *форма мовлення* (усні, письмові, комбінованого типу (здебільшого це письмові дослідницькі завдання з усним обґрунтуванням чи доведенням, аргументуванням тощо));

❖ *характер змісту навчального матеріалу* (теоретичні (переважає теоретичний матеріал, для засвоєння якого необхідні вміння пояснити, довести, установити причинно-наслідкові зв'язки тощо); практичні (домінує навчальний матеріал, засвоєння якого потребує практичного застосування теоретичних знань);

❖ *характер мисленнєвої діяльності учнів* (індуктивна схема розв'язання (кожне нове поняття (явище, факт) учні мисленнєво приєднують до аналізованої низки виведених понять (явищ, фактів); основна мета – навчити учнів самостійно формулювати правило з

подальшим узагальненням за допомогою вчителя або на основі теоретичного матеріалу підручника чи іншого теоретичного джерела); дедуктивна схема розв'язання (мета навчити учнів застосовувати теоретичні положення; домінують операція дедукція, тобто прийом практичного використання правила));

❖ *спосіб формулювання умови дослідницького завдання* (з повною умовою; надлишковою інформацією в умові (введення в умову дослідницького завдання додаткової інформації звужує ділянку пошуку, спрощує виконання завдання); з недостатньою інформацією в умові (для встановлення здатності учнів виявляти, які необхідні для виконання дослідницького завдання дані є відсутніми в його умові));

❖ *рівнем когнітивної сфери* (завдання перспективно-пізнавального характеру; рівень знання і розуміння; на мету діяльності вказують слова *визначити, запам'ятати, записати, змінити, з'ясувати, назвати, пояснити, пригадати, схарактеризувати, сформулювати*; аналітико-синтетичного характеру – рівень застосування, аналізу та синтезу; на мету діяльності вказують слова *вибрати, виписати, замінити, знайти, погрупувати, (згрупувати, розподілити), порівняти, проаналізувати, трансформувати, утворити*; власне дослідницького спрямування – рівень оцінювання; на мету діяльності вказують слова *аргументувати, довести, дослідити, зробити висновок, обґрунтувати, поміркувати, узагальнити*);

❖ *логічний прийом, покладений в основу дослідницького завдання* (дослідження-абстрагування, дослідження-аналіз, дослідження-відновлення, дослідження-класифікація, дослідження-конструювання, дослідження-моделювання, дослідження-обґрунтування, дослідження-порівняння (дослідження-зіставлення) дослідження-реконструювання (дослідження-трансформація), дослідження-розпізнання, дослідження-синтез, дослідження-узагальнення, дослідження-характеристика).

Приклади дослідницьких завдань

з морфології української мови (за С. Омельчуком)

❖ *Завдання дослідження-аналіз* (від грец. *analysis* – розкладання) – дослідницьке завдання на основі логічного прийому, що передбачає виявлення, виділення та пояснення мовного явища. У дослідницькому навчанні української мови виокремлюють елементарний і реляційний аналіз. *Елементарний аналіз* полягає в поясненні лише структурних елементів мовної одиниці (явища) без спроби дослідити їх у взаємодії з іншими мовними одиницями (явищами). *Реляційний аналіз* має на меті обґрунтування структурних елементів мовної одиниці (явища) у взаємодії з іншими мовними одиницями (явищами). Аналітичні завдання з української мови – це дослідницькі завдання, у процесі виконання яких домінує аналітична діяльність учнів: спостереження за мовною одиницею (явищем), усі види мовного розбору, усвідомлення змісту мовного матеріалу. Такі завдання сприяють активізації аналітичного мислення школярів.

❖ *Завдання дослідження-відновлення* – дослідницьке завдання на розширення або доповнення синтаксичних одиниць (словосполучень, речень) на основі введення інших мовних одиниць (слів, словосполучень, умовно простих речень тощо), на зміну в продуктивному текстові синтаксичних одиниць.

❖ *Завдання дослідження-класифікація* (від лат. *classic* – розряд, клас і *facere* – робити) – дослідницьке завдання, в основу якого покладено багаторазово здійснений логічний поділ обсягу родового поняття на види та підвиди. Це завдання сприяє активній розумовій діяльності учнів, спрямованій на творчий пошук, відбір та класифікацію відповідних мовних одиниць.

❖ *Завдання дослідження-обґрунтування* – дослідницьке завдання, що спонукає учнів підтвердити істинність або правильність виконання завдання фактами чи незаперечними доказами, висунути на підтвердження власної думки переконливі докази, факти та ін.

❖ *Завдання дослідження-порівняння* – дослідницьке завдання на встановлення схожості й відмінностей мовних одиниць та явищ. Порівняння як логічний прийом ґрунтується на аналізові і є передумовою узагальнення – логічної операції рівня оцінювання. Порівняльними можуть бути мовні одиниці, окремі ознаки змісту. Перед тим як порівнювати мовні елементи, необхідно виділити одну чи кілька ознак, за якими здійснюватиметься порівняння. Залежно від завдання воно може бути повним і частковим. Здебільшого доцільним є застосування часткового порівняння мовних одиниць чи явищ.

❖ *Завдання дослідження-пошук* – дослідницьке завдання, спрямоване на творчий пошук і відбір відповідних мовних одиниць, що сприяє активній розумовій діяльності учнів.

❖ *Завдання дослідження-реконструювання, або дослідження-трансформація* (від лат. *transformation* – перетворення) – дослідницьке завдання, в основу якого покладено закономірну зміну основної моделі (або структури) мовної одиниці, що веде до створення вторинної мовної одиниці. Переважно це заміна мовних одиниць співвідносними – синонімічними. Такі завдання сприяють формуванню в учнів граматико-стилістичних умінь – користування граматичними синонімами й варіантами в мовленнєвій практиці.

❖ *Завдання дослідження-розпізнавання* – дослідницьке завдання на визначення мовних одиниць (явищ) або з'ясування і виявлення відмінностей між ними за певними ознаками чи характеристиками.

❖ *Завдання дослідження-синтез* (від грец. *synthesis* – з'єднання, складання) – дослідницьке завдання на основі логічного прийому дослідження мовної одиниці (явища), який полягає в пізнанні її як єдиного цілого, у єдності й взаємозв'язку її частин. Синтез, як і аналіз, може бути практичним і розумовим, проте в навчанні української мови слід надавати перевагу практичному синтезові.

❖ *Завдання дослідження* – спостереження за мовним матеріалом – дослідницьке завдання, спрямоване на розвиток умінь бачити цікаві зі стилістичного погляду зразки використання мовних одиниць, сприймати їх і досліджувати разом з іншими мовними явищами, стимулює використання подібних мовних одиниць у власних висловлюваннях (усних і письмових). Найважливішим у спостереженнях за мовними явищами, виведенні й формулюванні правил І. Ющук вважає те, що самі учні повинні брати в цьому найактивнішу участь. Не готові знання має засвоювати школяр, а здобувати їх власними розумовими зусиллями, звичайно, за допомогою вчителя. Крім того, що дитина в такому разі переживає радість причетності до інтелектуальної роботи, радість відкриття, проймається самоповагою, набуває впевненості в собі, у неї формується алгоритми пізнавальних і розумових дій, потрібні людині за будь-яких обставин, а не тільки під час навчання.

❖ *Завдання дослідження-узагальнення* – дослідницьке завдання, мета якого – виявлення спільних рис, ознак, особливостей мовної одиниці (явища) у процесі порівняння їх, і на цій основі формулювання певних висновків у формі загальних положень. Узагальнення виділених ознак і властивостей морфологічних одиниць та явищ дає змогу згрупувати об'єкти за видовими, родовими та іншими ознаками. В основу дослідницьких завдань на узагальнення, які за характером змісту навчального матеріалу є теоретичними, покладено метод реконструкції науково-навчального тексту.

❖ *Завдання дослідження-характеристика* – дослідницьке завдання, побудоване на основі логічної операції, що полягає у визначенні тих ознак мовних одиниць, які мають значення в аналізованій ситуації. Характеристика як логічна операція близька до операції визначення мовної одиниці чи явища. Розрізняють повну і неповну (часткову) характеристику.

❖ *Дослідницьке завдання «Побудова висновків»* – один із видів дослідницького завдання, який тісно пов'язаний із проблемним викладом теоретичного матеріалу, у процесі якого вчитель здебільшого сам ставить проблему, а учні намагаються розв'язати її, демонструючи науковий пошук. Завдання вчителя – не лише створити проблемну ситуацію, а й спрямувати міркування учнів, своєчасно поставити навідні запитання, у разі потреби допомогти правильно побудувати висновки й аргументувати (або обґрунтувати) власні судження. Побудувати висновки можна двома способами: від одиничного до загального (індуктивно) і, навпаки, від загального до одиничного (дедуктивно).

Трактування поняття «пізнавальне завдання»

Пізнавальне завдання – це

❖ один із продуктивних засобів формування в учнів пізнавальної самостійності, поглиблення знання й розширення межі їх використання, оволодіння раціональними способами розумової діяльності;

❖ завдання, які допомагають учням набути нових знань про об'єкт, спосіб діяльності, при цьому для отримання результату їм необхідно

перетворювати наявні дані, виконуючи в певній послідовності цілу низку розумових і практичних операцій.

Пізнавальне завдання розглядається як таке, що допомагає учневі набути нових знань про об'єкт, спосіб діяльності. До того ж для отримання результату учню необхідно перетворювати наявні дані, виконуючи цілу низку розумових і практичних операцій в певній їх послідовності (Н. Голуб).

Особливості пізнавальних завдань

Важливою особливістю пізнавальних завдань є те, що вони одночасно виступають

- ❖ метою;
- ❖ стимулом;
- ❖ ядром пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння навчальної інформації.

За дидактичною метою виділяються завдання, що спрямовані на

- ❖ засвоєння знань, формування вмінь і навичок;
- ❖ набуття досвіду творчої діяльності;
- ❖ досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ навколишнього світу.

Для пізнавальних завдань характерним є те, що їхній зміст не дає учневі повний обсяг готової інформації, а стимулює пошук нових знань, сприяє розвитку пізнавальних здібностей.

Пізнавальне завдання характеризується тим, що сприяє формуванню в учнів пізнавальної активності й самостійності, розвиває інтелектуальні та творчі здібності (Н. Голуб).

Етапи виконання пізнавального завдання (за П. Підласим)

Виконання пізнавального завдання здійснюється у відповідності з такими етапами:

- ❖ аналітичний етап (формується уявлення про завдання в загальному вигляді та передбачається конкретний результат);
- ❖ оперативний етап (визначення способів діяльності);
- ❖ синтетичний етап (теоретичне осмислення рішення, виконання дій, рефлексія).

Різновиди пізнавальних завдань

До пізнавальних завдань відносять

- ❖ евристичні завдання;
- ❖ проблемні завдання;
- ❖ пізнавальні завдання випереджаючого характеру;
- ❖ перцептивні, мнемічні, імажитивні, мисленнєві (формування в учнів розумових дій; це можуть бути завдання на порівняння об'єктів, встановлення спільного й відмінного між ними, аналогію, визначення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, класифікацію, узагальнення, конкретизацію, доказ тощо).

Дидактичний супровід евристичних завдань

- ❖ Евристичні відомості;
- ❖ евристичні приписи (узагальнені плани дій);
- ❖ евристичні рекомендації (набори як загальних, так і конкретних правил логічного характеру, що дозволяють продуктивно розв'язувати проблеми).

Трактування поняття «проблемне завдання»

Проблемне завдання – це

пізнавальне завдання, на основі якого створюється проблемна ситуація, розв'язуючи котру учні оволодівають новими знаннями; головна мета проблемного завдання полягає у створенні в учнів стану інтелектуального утруднення (проблемної ситуації) для активізації їхньої пошукової розумової діяльності (Короткий педагогічний словник).

Відмінність між проблемним завданням та евристичним

Проблемні завдання формулюють цілі пізнання, але не засоби їх досягнення, у той час як евристичні – лише визначають певне коло об'єктів, доцільних для процесу пізнання, однак не вказують на цілі й засоби, тобто проблемні завдання передбачають ширше коло навчально-пізнавального пошуку.

Метою виконання *проблемних завдань* є доведення (підтвердження чи спростування), критична оцінка, аргументація, вирішення сформульованої проблеми тощо, а *евристичних* – знаходження найбільш раціональної відповіді (додумати, створити, знайти вихід тощо).

Діяльність з усвідомлення проблеми має творчий характер, але не є ще творчою за своєю сутністю, тому проблемне завдання не може повністю ототожнюватися з творчим.

Фізіологічні передумови впровадження пізнавального завдання випереджального характеру

У фізіології для опису процесів передбачення майбутніх результатів поведінкових актів використовуються поняття

- ❖ «очікування» (І. Павлов);
- ❖ «модель потрібного майбутнього» (Н. Бернштейн);
- ❖ «імовірне прогнозування» (І. Фейгенберг).

Передбачаючий характер є однією з найважливіших особливостей психічного відображення. Завдяки випереджальному відображенню дійсності можлива швидка й адекватна реакція організму на зовнішні подразники.

Трактування поняття

«пізнавальне завдання випереджального характеру»

Пізнавальне завдання випереджального характеру – це

завдання, що містить певне пізнавальне утруднення, розв'язання якого приводить учнів до набуття нових знань, умінь, навичок, сприяє формуванню в них пізнавальної активності та самостійності, розвиває інтелектуальні й творчі здібності, а також дозволяє підготувати учнів до

оволодіння складною навчальною інформацією на більш віддалених етапах навчання (Н. Голуб).

У пізнавальних завданнях випереджального характеру застосовується елемент «випередження».

Поняття «випереджальне завдання» введено в науковий обіг С. Калініною, яка запроваджувала систему випереджальних завдань для формування готовності старшокласників до самоосвіти в умовах домашньої навчальної роботи.

Варіанти проведення пізнавальних завдань випереджального характеру

❖ Організація домашньої роботи учнів, у процесі якої вони конструюють і виготовляють прилади, ставлять експерименти, які вимагають тривалого спостереження або багаторазових перевірок;

❖ ознайомлення учнів зі стрижневими поняттями теми з опорою на системотвірний чинник її опрацювання до початку вивчення навчального матеріалу (;

❖ завчасне акцентування уваги учнів на етимологічному змісті термінів, виділенні синонімічного ряду понять, зазначенні особливостей і практичного застосування з метою створення умов для бачення учнями перспективи розвитку ключових понять, передбачення подальшого ходу пояснень учителя в процесі опанування новою інформацією;

❖ проведення спостережень, дослідів, читання літератури, яке передуює вивченню відповідного навчального матеріалу на уроці;

❖ формулювання навчальної проблеми, якій передуює розповідь про значення досліджуваних явищ у науці, техніці, житті або демонстрація дослідів чи розв'язання задачі; унаслідок певного ступеня неузгодженості наявних в учнів знань, які потрібні для пояснення того, що вони спостерігали, пробуджується пізнавальний інтерес; висування гіпотез до проведення дослідів сприяє розвитку в учнів уяви, яка необхідна для передбачення результатів експерименту та активізації їхньої пізнавальної самостійності (Н. Волкова);

❖ виконання завдань здійснюється до вивчення певних тем за програмою і забезпечує ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів з урахуванням їхніх реальних навчальних можливостей, зокрема: самостійна постановка мети діяльності «сильними» учнями і прийняття мети «слабкими» школярами;

❖ пробно-порціональне включення інформації наступних навчальних програмних тем на поточному етапі навчання.

Трактування поняття «відкрите навчальне завдання»

Відкрите навчальне завдання – це

завдання, виконання яких здійснюється з метою створення власного освітнього продукту. До ознак таких завдань віднесено відповідність основного змісту навчального матеріалу темі; наявність цікавого і незвичного формулювання; можливість групування за домінуючими

видами діяльності учнів (наприклад, креативним, когнітивним, оргдіяльнісним тощо)

Відкритими навчальними завданнями є завдання емоційно-образного, власне творчого та логічного типів.

Трактування поняття «творче навчальне завдання»

Творче навчальне завдання – це

різноманітний за змістом, формами та обсягом вид самостійної навчальної роботи, який виконується під керівництвом учителя та передбачає використання знань і вмінь учнів у новій чи нестандартній ситуації (В. Паламарчук).

Структура творчого навчального завдання

- ❖ Невідоме, яке необхідно знайти;
- ❖ спосіб вирішення завдання чи знаходження невідомого;
- ❖ даність, вихідна теза для пошуку.

Функції творчого навчального завдання

- ❖ контрольо-інформаційна (пошук, аналіз, систематизація інформації);
- ❖ коригувальна (виправлення недоліків творчої діяльності школярів);
- ❖ відновлювальна (виявлення потреб поновлення тимчасово забутих чи втрачених умінь);
- ❖ компенсаторна (надання нових знань і вмінь творчо працювати);
- ❖ пропагандистська (інформування громадськості про досягнення учнів);
- ❖ стимулювальна (сприяння вдосконаленню навчально-виховного процесу).

Рівні творчих навчальних завдань

I рівень – це завдання з елементами творчості (завдання на пізнання, виявлення об'єктів і явищ);

II рівень – продуктивні завдання (завдання на перетворення, дослідження, порівняння, аналіз об'єктів і явищ);

III рівень – суто творчі завдання (завдання на створення, проектування об'єктів і явищ, висунення та аргументацію гіпотез розв'язання проблеми).

Трактування поняття «навчально-творче завдання»

Навчально-творче завдання – це

вид навчальної роботи, процесом здійснення якої передбачено використання учнями знань і вмінь у нестандартній чи новій для них ситуації.

Серед навчально-творчих завдань виокремлено

- ❖ завдання з елементами творчості;
- ❖ творчі завдання

Ознаки навчально-творчого завдання

Проблемність, повнота даних, прогнозування, рецензування, наявність протиріччя у формулюванні завдання, розроблення алгоритму чи евристичних правил діяльності, корекція формулювання завдання, інверсія,

винахідництво, домінування відповідних логічних процедур, конструювання тощо.

Трактування поняття «система завдань»

Система завдань – це

❖ цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів кожного типу завдань, утворюючих єдність і виступаючих підсистемою в реалізації окремих задач навчання;

❖ послідовний і наслідковий ряд дидактично обґрунтованих завдань, взаємопов'язаних в єдине ціле і слугуючих ефективним засобом розвитку самостійності й творчих здібностей учнів (О. Степанюк);

❖ сукупність завдань, яка об'єднана загальною дидактичною метою, побудована з урахуванням вікових особливостей розвитку мислення учнів і в цілому спрямована на зону найближчого розвитку (Н. Підгорна);

❖ сукупність завдань, яка об'єднана загальною дидактичною метою, наскрізною змістовою лінією предмета і побудована з урахуванням вікових особливостей учнів.

У процесі вивчення кожного предмету завдання повинні складати єдину, гнучку і динамічну систему, де провідною і спрямовуючою тенденцією стає ідея розвитку творчих здібностей учнів на основі міцних, глибоко усвідомлених і системних знань. Тоді, піднімаючись сходинками складності, учень розв'язує низку завдань, які є окремими ланками довгого ланцюга засвоєння наукових знань і вироблення умінь та навичок (Ш. Амонашвілі).

Критерії ефективного використання

системи навчальних завдань (за О. Дем'яненко)

❖ Повнота та адекватність втілення, відповідність меті й змісту освіти;

❖ розвивальний характер завдань за принципом поступового їх ускладнення;

❖ компактність, оптимальність і простота структурної моделі;

❖ урахування особливостей розвитку учнів;

❖ спрямованість на виявлення таких умінь, як: бачити проблему і виокремлювати її; формулювати й планувати її вирішення; створювати алгоритм власної діяльності; робити самостійні висновки, аргументуючи їх; зіставляти різні позиції.

Мій записник з теми «Завдання»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ЕКСКУРСІЯ

Трактування поняття «екскурсія»

Екскурсія – це

❖ форма суспільно-просвітницької роботи, що має важливе виховне значення і впливає на інтелектуальний, емоційний і морально-етичний розвиток особистості;

❖ форма організації навчально-виховної роботи, яка дозволяє організувати спостереження та вивчення різних явищ, предметів, процесів у природних умовах, музеях, на виставках тощо (О. Ганчук);

❖ метод, за допомогою якого можна вивчати явища природи та суспільствознавства так, як вони подані, незалежно від дослідника (Г. Ващенко);

❖ метод, що забезпечує активний підхід до навчання (О. Герман);

❖ форма й метод набуття знань, що, як правило, проводиться колективно під керівництвом фахівця-екскурсовода; відвідування визначних чим-небудь об'єктів (пам'ятників культури, музеїв, підприємств, місцевості тощо (Велика радянська енциклопедія);

❖ діяльність, організація якої підпорядковується принципам локальному (вивчення об'єктів за місцем їх природного знаходження) та моторному (пересування власного тіла у просторі під час вивчення об'єкта) (Б. Райков);

❖ процес пізнання навколишнього світу (особливостей природи, сучасних та історичних подій, елементів побуту) з метою задоволення духовних, естетичних, інформаційних потреб людини;

❖ колективне відвідування музею, виставки, історичного пам'ятника, визначного місця з освітньою, науковою, пізнавальною метою;

❖ цілеспрямована діяльність з вивчення об'єктів, явищ, процесів на місці їхнього природного знаходження, вияву чи перебігу (Т. Мієр).

Етапи становлення екскурсійної справи

На першому етапі (*етапі виникнення екскурсій*, який співвідноситься з першою половиною XIX століття) фіксуються пізнавальні екскурсії природничої тематики як поодинокі й несистематичні спроби ввести наочне навчання в школу й розширити пізнавальний досвід підростаючого покоління.

На другому етапі (*етапі виникнення теорії та методики проведення екскурсій*, який тривав з кінця XIX століття до початку XX століття) з'являються перші спроби проводити у вихідні дні екскурсії до музеїв, виставок тощо. Ініціаторами заходів виступили наукові товариства.

На третьому етапі (*етапі ідеологічного спрямування змісту екскурсій та формування методологічних основ екскурсійної справи*, який розгортався з 20-тих років XX століття до початку перебудови на пострадянському просторі) екскурсії стають невід'ємною складовою діяльності школи.

На четвертому етапі (*етапі становлення екскурсійної справи*, який тривав з початку перебудови на пострадянському просторі до кінця

XX століття) відбувається становлення екскурсійної справи як окремої, конкурентоспроможної сфери послуг (Е. Желудковський, Е. Лук'янова).

На п'ятому етапі (*етапі формування нових видів екскурсій*; початок етапу співвідноситься з початком ХХІ століття) формується поняття про *віртуальні екскурсії та Інтернет-екскурсії* (Т. Мієр).

Віртуальна екскурсія відрізняється від екскурсії, яка проводиться в традиційному форматі віртуальним відображенням реально існуючих об'єктів (музеїв, парків, вулиць міст тощо), потребує сучасного програмного забезпечення для чіткого відтворення зображень, тексту, відеоінформації, графіки тощо. Проведення віртуальних екскурсій у порівнянні з проведенням традиційних екскурсій має певні переваги та недоліки. До переваг відносять

- ❖ доступність (огляд визначних пам'яток без значних матеріальних витрат);
- ❖ можливість огляду в будь-який час;
- ❖ багаторазовість перегляду екскурсійної програми, її частин чи необхідної інформації;
- ❖ зручність проведення для осіб з обмеженими фізичними можливостями.

Серед недоліків виокремлюють

- ❖ відсутність можливості поставити запитання в режимі реального часу;
- ❖ побачити об'єкти, які не включено в екскурсійну програму.

Розвиток змісту екскурсій (за О. Ганчук)

Екскурсії як самостійне, поодинокі явище, що носить наочний характер → екскурсії як масове явище, що має навчальний характер → екскурсії як складова екскурсійно-туристської діяльності, що носить просвітницький характер → екскурсії як складова туристської діяльності, що має просвітницько-дозвіллевий характер → екскурсії як приналежні до сфери ринкових екскурсійних послуг і як складова навчального процесу.

Ознаки навчальної екскурсії

Ознаки навчальної екскурсії

- ❖ Подорожування з метою набуття, збагачення, розширення знань і умінь;
- ❖ контакт із об'єктом у його природному середовищі, що характеризується інтенсивністю сприймання, супроводжується піднесенням емоційного стану, виникненням певної інтелектуальної напруги, спрямованої на подолання труднощів під час розв'язування поставленого завдання;
- ❖ можливість виявити самодіяльність, самостійність і творчість;
- ❖ поєднання спостереження з «моторними елементами»;
- ❖ можливість отримання знань у природному довкіллі.

Ознаки навчальної екскурсії (за В. Гердом)

- ❖ Здійснення просвітницької роботи (виконання пізнавального завдання);

- ❖ наявність групи екскурсантів і керівника;
- ❖ пересування до місця розташування об'єкта;
- ❖ вивчення об'єкта в природному для нього середовищі.

Ознаки навчальної екскурсії (за Б. Райковим)

❖ Наявна пізнавальна робота, яка пов'язана з пересуванням у просторі того, хто вивчає.

Ознаки навчальної екскурсії (за Е. Желудковським і Е. Лук'яноюю)

❖ Тривалість за часом проведення від однієї академічної години до однієї доби (подорож, як правило, триває більше доби та організовується з ночівлею поза місцем постійного проживання дітей);

❖ наявність екскурсійної групи;

❖ наявність кваліфікованого керівника-екскурсовода (фахівця в певній галузі знань); в навчальному процесі його функції виконує педагог;

❖ показ екскурсійних об'єктів, первинність зорових вражень, обов'язковий огляд об'єктів екскурсантами;

❖ пересування учасників заходу за маршрутом, який складено заздалегідь;

❖ цілеспрямованість огляду, наявність певної теми, що диктує організаторам екскурсії порядок і послідовність показу об'єктів.

Класифікація навчальних екскурсій (за О. Ганчук)

Класифікацію навчальних екскурсій здійснено за

❖ *змістом* (оглядові, тематичні (виробничі, біологічні, історичні, краєзнавчі, мистецтвознавчі та інші), комплексні; об'єктні (вивчення конкретного об'єкта), методичні (формування умінь організовувати та проводити екскурсії різного спрямування), продуктно-екскурсійні (створення екскурсійного продукту, який розробляється учнем (учнями) поза межами шкільної програми));

❖ *часовим ресурсом*, необхідним для проведення екскурсії (короткочасні (один урок або заняття) та тривалі (декілька годин));

❖ *місцем у навчально-виховному процесі* (вступні (на початку вивчення теми або розділу), проміжні (у процесі вивчення теми або розділу), підсумкові (у кінці вивчення теми, розділу));

❖ *місцем проведення* (місцеві, заміські, музейні, виробничі, у природі);

❖ *способом пересування* (пішохідні, транспортні, комбіновані);

❖ *способом організації діяльності* (демонстративні, ілюстративні, дослідницькі);

❖ *кількістю учасників* (індивідуальні, групові, індивідуально-групові, парно-групові, групові);

❖ *характером зв'язку між підгрупами під час виконання навчальних завдань* (змагально-послідовні, кооперативно-паралельні, кооперативно-послідовні, змагально-послідовні);

❖ *спрямуванням діяльності* (продлонговані, локалізовані);

❖ *способом організації сприймання екскурсійного об'єкту* (телеекскурсії, наочні, заочні, віртуальні, Інтернет-екскурсії).

Екскурсійний об'єкт (за Б. Житник)

У якості екскурсійного об'єкта може виступати предмет або явище, що створює уявлення про характерні риси природи, розвитку суспільства, науки, культури, мистецтва, і все те, що викликає пізнавальний та особистісний інтерес у екскурсантів.

Завдання екскурсії

На визначення завдань екскурсії впливає як інформаційний матеріал, який планується використати, так і порядок показу об'єкта, його навчальне й виховне значення. Завдання екскурсій можуть бути спрямованими на

- ❖ показ учням певного об'єкта;
- ❖ ознайомлення школярів з необхідною науково-технічною й культурно-історичною інформацією про об'єкт, що сприяє узагальненню отриманих знань та подальшому вивченню змісту навчального предмету (навчальних предметів);
- ❖ показ значення наукових знань для життєдіяльності людини, розвитку науки, техніки, культури, суспільства на прикладі обраного вчителем екскурсійного об'єкта;
- ❖ навчання учнів практичним навичкам самостійного спостереження, опанування загальнонауковими методами дослідження (аналізом, синтезом, узагальненням тощо знань, отриманих під час екскурсії) та формування вмінь, що стосуються самостійного їх використання в подальшому навчанні, побуті, житті;
- ❖ виховання в учнів ціннісного ставлення до пам'яток матеріальної й духовної культури.

Етапи проведення екскурсії

Етапи проведення екскурсії (за Г. Ващенко)

- ❖ Підготовка до екскурсії;
- ❖ проведення екскурсії;
- ❖ обробка матеріалів, отриманих під час екскурсії, та формулювання висновків.

Етапи проведення екскурсії (за О. Ганчук)

- ❖ Підготовка до екскурсії;
- ❖ проведення екскурсії й формулювання висновків.

Підготовка до екскурсії

Підготовка до екскурсії може

- ❖ реалізовуватися під час проведення бесіди, включати в себе як колективну, так і самостійну роботу з навчальною літературою (Г. Ващенко);
- ❖ здійснюватися в трьох напрямках – розробка змісту екскурсії, розробка ходу проведення екскурсії та підготовка учнів до екскурсії (О. Ганчук).

Також важливим аспектом першого етапу є проведення попередньої роботи з організації поведінки тих, хто навчатиметься під час проведення екскурсії. До цього процесу слід залучити самих учнів, з'ясувати їхні думки

з цього приводу та спільно з ними сформулювати правила поведінки під час екскурсії та унаочнити їх для подальшого використання.

На етапі підготовки до екскурсії складається маршрут її проведення. Маршрут екскурсії – це найбільш зручний шлях проходження до екскурсійного об'єкта та його показ учням, який складається з дотриманням таких вимог:

- ❖ показ об'єктів здійснюється в логічній послідовності (зазвичай, екскурсійні маршрути вибудовуються за хронологічним, тематичним, комплексним, тематико-хронологічним принципами);

- ❖ безпечність, оптимальність і естетичність маршруту;

- ❖ доступність об'єктів, необхідних для найбільш повного розкриття теми екскурсії;

- ❖ дотримання часового проміжку, який не перевищує 10-15 хвилин, тобто перехід від одного об'єкта до іншого має бути якомога коротшим та не перевищувати 10-15 хвилин, щоб не порушувати цілісності сприймання інформації (Е. Желудковський, Е. Лук'янова).

Також під час підготовки екскурсії необхідним є написання контрольного тексту екскурсії, вибір методичних прийомів її проведення; підготовка необхідного обладнання й технічних засобів; складання калькуляції екскурсійної послуги (у разі платного відвідування музеїв, заповідників; харчування учасників екскурсії; необхідності у отриманні транспортних послуг, послуг професійного екскурсовода, технічних засобів (мультимедіа, комп'ютера, відеоапаратури тощо), засобів телекомунікації чи навігації (Інтернет, GPS, мобільний зв'язок)); огляд маршруту екскурсії з метою уточнення розташування екскурсійних об'єктів, відбору основних і резервних екскурсійних об'єктів, визначення місця оптимального розташування екскурсійної групи; уточнення хронометражу часу, необхідного для показу об'єктів та для пересування від одного об'єкта до іншого або проведення екскурсії в цілому.

Готуючи *проведення екскурсії*, педагог складає технологічну картку, у якій фіксує основні завдання, логічну послідовність показу об'єктів на маршруті, визначає просторово-часові характеристики кожного із етапів екскурсії (їх тривалість, місце зупинок для огляду тощо).

Підготовка учасників екскурсії має відбуватися з урахуванням провідних цілей і типу екскурсії й передбачати ознайомлення з темою та завданнями екскурсії, огляд екскурсійного маршруту, засвоєння базових понять, які будуть конкретизуватися в ході екскурсії, виконання вступних навчальних завдань, передбачених навчальною програмою, підготовка обладнання тощо (О. Ганчук).

Під час підготовки навчальної екскурсії необхідно передбачити можливість її проведення самими вихованцями, а саме: однією дитиною або малою групою дітей. Досвід О. Ганчук свідчить на користь цього підходу. Як правило, більшість вихованців не лише виявляє цікавість до цього процесу, а й має вже необхідні знання й практичні вміння для

ефективної самореалізації під час проведення екскурсії. Для чіткої організації роботи дітей на етапі підготовки до проведення екскурсії дітям надаються приписи, які зорієнтують їх у необхідному напрямі та скоординують роботу.

Алгоритми підготовки уроку-екскурсії (за Т. Мієр)

До складу алгоритмів входять дії, які спрямовано на

- ❖ виявлення тих дітей, у яких виник інтерес до екскурсійної діяльності;
- ❖ організацію їхньої самостійної роботи під час виконання міні-завдання (використання алгоритму А);
- ❖ складання «портфеля екскурсовода» й підготовки до виконання ролі екскурсовода (запровадження алгоритму Б).

Алгоритм А представлено такою сукупністю дій:

- ❖ визначення теми, виду екскурсії (вступна, поточна, підсумкова), мети та завдань її проведення;
- ❖ добір об'єктів показу та визначення маршруту;
- ❖ складання розгорнутого плану екскурсії;
- ❖ визначення критеріїв оцінювання результатів проведення екскурсії;
- ❖ визначення довідкового апарату екскурсії та варіативних міні-завдань;
- ❖ завчасне ознайомлення дітей з довідковим апаратом екскурсії та варіативними міні-завданнями;
- ❖ стимулювання вихованців до визначення власної мети участі в екскурсії;
- ❖ консультування під час обрання міні-завдання;
- ❖ обговорення з дітьми способу підготовки до виконання міні-завдання;
- ❖ обговорення особливостей виконання міні-завдання під час екскурсії;
- ❖ ознайомлення дітей з критеріями оцінювання результатів екскурсії.

Складовими алгоритму Б є такі дії:

- ❖ визначення теми, мети й завдань проведення екскурсії;
- ❖ добір об'єктів показу та визначення маршруту;
- ❖ складання розгорнутого плану екскурсії;
- ❖ визначення критеріїв оцінювання результатів проведення екскурсії;
- ❖ визначення довідкового апарату екскурсії та змістового наповнення портфеля екскурсовода;
- ❖ завчасне ознайомлення дітей із довідковим апаратом екскурсії;
- ❖ стимулювання вихованців до виконання ролі екскурсовода;
- ❖ обговорення з дітьми, які виявили бажання виконувати роль екскурсовода, змістового наповнення «портфеля екскурсовода»;
- ❖ консультування учнів під час складання «портфеля екскурсовода»;
- ❖ обговорення особливостей виконання ролі екскурсовода під час екскурсії;

❖ ознайомлення дітей з критеріями оцінювання результатів проведення екскурсії.

Проведення екскурсії та формулювання висновків

Етап проведення екскурсії й формулювання висновків складається зі

- ❖ вступу;
- ❖ основної частини (вивчення екскурсійних об'єктів);
- ❖ підбиття підсумків.

Вступ як структурний елемент цього етапу спрямовується на організацію діяльності учнів, створення позитивної мотивації та побудову системи орієнтирів для здійснення ними пізнавальної діяльності.

Вступ до екскурсії, зазвичай, містить дві частини:

- ❖ організаційну (організація уваги учнів, заходи з правильного розташування учасників, повідомлення регламенту екскурсії);
- ❖ інформаційну (коротке інформування про зміст, мету й завдання екскурсії, називаються кілька підтем і найцікавіші об'єкти, вказується на результати, які планується отримати учнями під час екскурсії).

Основна частина складається з окремих підтем, поєднаних між собою обґрунтованими логічними переходами в єдине ціле. Кожний логічний перехід зароджується у змісті попередньої підтеми і спрямовується на створення умов для активного сприймання наступної підтеми. Засвоєння кожної підтеми здійснюється в процесі виконання різних завдань.

Аналіз отриманих результатів, співставлення їх з метою проведення екскурсії слугує основою для формулювання висновків. Важливою складовою цього етапу є виявлення пізнавальних потреб дітей, які спричиненні екскурсійним процесом, та планування подальших освітніх заходів.

Вимоги до проведення екскурсії

Вимоги до проведення екскурсії (за О. Ганчук)

- ❖ наявність цілепокладання (кожна екскурсія має здійснюватися з певною метою);
- ❖ наступність змісту (зміст екскурсій повинен мати безпосередній зв'язок із пройденим на попередніх заняттях матеріалом, а результати екскурсії повинні знайти використання на подальших уроках);
- ❖ послідовність, науковість та чіткість організації та проведення екскурсії.

Вимоги до проведення екскурсії (за Т. Мієр)

- ❖ Розуміння учнями мети майбутньої діяльності;
- ❖ визначення переліку дій у складі майбутньої діяльності;
- ❖ визначення відомих знань і способів діяльності, які слугуватимуть основою для відкриттю дітьми суб'єктивно нових знань (способів дій);
- ❖ виконання дій на пошук знань і способів дії;
- ❖ визначення способу здійснення самоконтролю за відповідністю між метою діяльності та діями, які виконуються;
- ❖ визначення способу здійснення самооцінки результативності

виконаної роботи на основі співставлення мети з отриманими результатами.

Мій записник з теми «Екскурсія»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЄКТ»

Трактування поняття «проект»

Проект – це

- ❖ задуманий план дій; задум, намір (Словник іншомовних слів);
- ❖ задум, план, прообраз певного об'єкта; сукупність документів і розрахунків, необхідних для його створення (Енциклопедичний словник);
- ❖ створення ідеального передбачуваного образу результату в таких формах: реалістичний задум, план реалізації бажаного майбутнього; сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів) для створення якогось продукту, що містить у собі раціональне обґрунтування й конкретний спосіб здійснення (Український педагогічний енциклопедичний словник);
- ❖ метод навчання, що ґрунтується на постановці соціально значущої мети та на її практичному досягненні (Український педагогічний енциклопедичний словник);
- ❖ організація навчання, у якому учні набувають знань і навичок під час планування й виконання практичних завдань-проектів (Український педагогічний енциклопедичний словник);
- ❖ уявлення про результат діяльності, що змінюється шляхом цілеспрямованого перетворення заданих умов у продукт (В. Моляко);
- ❖ певний проміжний результат у науково-дослідницькій діяльності педагога, тобто продукт, отримуваний на етапі переходу від науково-теоретичної до конструктивно-технічної педагогічної діяльності (В. Докучаєва);
- не лише результат проектування, а й низка послідовних дій, спланованих заздалегідь; при цьому це можуть бути як дії окремого вчителя, так і групи та всього педагогічного колективу організацій різного рівня; містить два аспекти: 1) діяльнісний (інноваційна форма організації діяльності, яка спрямована на досягнення певного результату); 2) продуктивний (сукупність того, що з'являється у процесі діяльності – плани, моделі, розроблення й сам очікуваний продукт) (А. Цимбалару);
- ❖ завершений цикл продуктивної діяльності (колективної, групової, індивідуальної тощо) як форми побудови спільної цілеспрямованої діяльності людей (О. Пошетун, Л. Пироженко);
- ❖ сукупність заходів, що мають спільну програму, цілеспрямовану діяльність, організаційну форму тощо (Н. Мойсеюк).

Ознаки поняття «проект»

- ❖ Систематична форма організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних і практичних аспектів;
- ❖ послідовність взаємопов'язаних подій, які відбуваються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу та спрямовані на досягнення оригінального і водночас певного результату;
- ❖ комплексний характер діяльності тимчасового колективу в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем);

❖ наявність комплексу пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються з метою практичного чи теоретичного розв'язання значущої проблеми;

❖ побудова цілеспрямованої діяльності;

❖ реальна практична діяльність, яка виступає системоутворюючим компонентом життєвої компетентності; активна соціальна дія у вирішенні життєво значущої проблеми; цілісна робота, її не можна закінчити, зупинившись на півдорозі, оскільки оцінюється кінцевий продукт; складна робота, яка включає різні види діяльності.

Трактування поняття «навчальний проєкт»

Навчальний проєкт – це

❖ форма організації занять, якою передбачено комплексний характер діяльності всіх його учасників з отримання освітньої продукції за певний проміжок часу; форма організації навчання, яка передбачає діяльність усіх його учасників, спрямована на отримання освітньої продукції (Н. Мойсеюк);

❖ організаційна форма роботи, що орієнтована на засвоєння навчальної теми або навчального розділу і становить частину стандартного навчального предмета або кількох предметів (А. Цимбалару);

❖ форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх її учасників з метою отримання освітньої продукції за певний проміжок часу – від тривалості одного уроку до кількох місяців (М. Савчин);

❖ обґрунтована й усвідомлена діяльність, спрямована на формування в учнів певної системи інтелектуальних і практичних умінь (С. Гончаренко);

❖ самостійно розроблений і виготовлений продукт (матеріальний чи інтелектуальний) від ідеї до її втілення, виконаний під контролем і з консультаціями вчителя (О. Савченко).

Ознаки навчального проєкту (за О. Онопрієнко)

❖ Наявність значущої в дослідницькому або творчому аспекті проблеми, яка вирішується на інтегрованому змісті;

❖ значущість для учня передбачуваних результатів участі у проєкті та потреба у вирішенні проєктної проблеми чи задачі;

❖ вирішення учнем проблеми з використанням зразка (аналогу) дії, але в нових умовах;

❖ самостійне виконання частини проєкту (на певних етапах) або всієї проєктної задачі.

Класифікація навчальних проєктів

Класифікація навчальних проєктів здійснено за

❖ *предметно-змістовими напрямками* (монопроєкти (у рамках однієї предметної галузі), міжпредметні (у площині декількох різних навчальних предметів);

❖ *провідною діяльністю* (дослідницький, практикоорієнтований, інформаційний, творчий);

- ❖ *галуззю виконання* (предметні, інтегровані);
- ❖ *змістом* (інтелектуальні, матеріальні, екологічні, сервісні, комплексні);
- ❖ *складом учасників* (учні одного класу, однієї школи, міста, регіону, країни, різних країн світу);
- ❖ *кількістю учасників* (індивідуальні, групові, колективні);
- ❖ *тривалістю виконання* (короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі);
- ❖ *домінуючою діяльністю* (дослідницькі, творчі, інформаційні, ігрові, практичні, ознайомчо орієнтовані, соціально значущі тощо).

Дослідницький навчальний проєкт містить такі складові: конкретизація об'єкта дослідження, визначення мети, висунення гіпотези, проведення дослідження, узагальнення результатів, формулювання висновків, презентація результатів.

Творчим навчальним проєктом не передбачено чіткого визначення етапів роботи, оскільки явною є підпорядкованість кінцевому результату, наприклад, виготовленню газети, презентації тощо.

Метою *інформаційних навчальних проєктів* є збір необхідних даних, їх аналіз та узагальнення. Впровадженням інформаційного навчального проєкту передбачено планування пізнавальної активності учнів на кожному з етапів.

Етапи організації навчального проєкту (за О. Онопрієнко)

- ❖ *Етап постановки мети* (усвідомлення учнями конкретної задачі (організація проєкту));
- ❖ *етап планування роботи* (вибір раціонального способу дії (планування проєкту));
- ❖ *етап виконання* (реалізація діяльності, яка супроводжується поточним контролем і перебудовою за необхідності (реалізація проєкту));
- ❖ *етап перевірки результатів* (виправлення помилок, співставлення здобутих результатів із запланованими, підведення підсумків роботи та її оцінка; підсумок проєкту).

Алгоритм дій учнів під час виконання навчального проєкту (за Т. Мієр)

- ❖ Обираю тему проєкту;
- ❖ визначаю мету діяльності;
- ❖ чітко уявляю кінцевий продукт власної діяльності (складання чи заповнення таблиці, побудова схеми, виготовлення малюнка, підготовка короткого повідомлення тощо);
- ❖ визначаю способи досягнення поставленої мети (проведення спостереження, досліду, пошук необхідної інформації, спілкування з іншими тощо);
- ❖ планую дії та визначаю послідовність їх виконання;
- ❖ передбачаю спосіб (способи) фіксування проміжкових результатів роботи (записую, фотографую, зображую тощо);
- ❖ визначаю ресурси, які можна використати;

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

- ❖ консультуюся з учителем;
- ❖ виконую заплановані дії;
- ❖ аналізую, оцінюю й узагальнюю отримані результати;
- ❖ готую стислу інформацію про хід і результати виконання проєкту з метою їх оприлюднення на уроці.

Мій записник з теми «Навчальний проєкт»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ПРАКТИЧНА РОБОТА»

Трактування поняття «практична робота»

Практична робота – це

❖ діяльність учнів, яка спрямована на деталізацію, аналіз, розширення, поглиблення, закріплення, практичне застосування, контроль оволодіння групою умінь і навичок або оволодіння змістом навчального предмета прикладного характеру (О. Савченко);

❖ вправління у застосуванні отриманих знань для вирішення практичних завдань, використання теорії на практиці (Н. Мойсеюк);

❖ безпосередня участь школярів у виконанні певної роботи (моторна діяльність) з одночасним її осмисленням, на основі якої формуються знання і практичні вміння (І. Малафійк);

❖ навчально-пізнавальна діяльність, у процесі якої учні виконують практичні дії з об'єктами в матеріальній та матеріалізованій формі, при цьому предмети і явища або умови їх існування в природі не змінюються (Т. Байбара).

Порівняння практичної роботи з лабораторною та графічною

Практичні роботи відрізняються від лабораторних робіт тим, що під час їх проведення учні не змінюють хід явищ, які вивчаються.

Лабораторні роботи уможливають набуття учнями умінь і навичок, користування обладнанням, формують такі практичні вміння, як: вміння вимірювати і вираховувати, обробляти результати, порівнювати їх з попередніми, перевіряти відомі тощо (Н. Мойсеюк).

Лабораторні роботи на відміну від *практичних робіт* спрямовуються на дослідницьку перевірку закономірностей, які вивчаються; оволодіння вміннями вимірювати, читати схеми, графіки, користуватися обладнанням тощо.

Характер діяльності учнів під час виконання практичних і лабораторних робіт майже однаковий, їх проведення визначено навчальними програмами, а зміст і методика виконання залежать від специфіки навчальних предметів; однак *лабораторні роботи* характеризуються вивченням явищ природи за допомогою спеціального обладнання. Такі роботи сприяють зв'язку теорії з практикою, формують навички використання приладів, навчають обробляти результати вимірювань, робити висновки, які набувають форми усного або письмового звіту, підготовленого кожним учнем. *Графічні роботи* характеризуються як роботи, в яких зорове сприймання поєднане з моторною діяльністю школярів. Це креслення, схеми, замальовки з природи або змальовування, робота з контурними картами, складання таблиць, графіків, діаграм (М. Фіцула).

Основною метою проведення практичної роботи є формування практичних умінь і навичок. Щодо цілей, задач, структури, методики (технології) проведення практичної роботи, то їх зміст характеризується

двома контентами: *специфічним* (враховується специфіка викладання кожного навчального предмету) і *загальним*.

До характеристик проведення практичних робіт віднесено

- ❖ різну спрямованість дій, які виконуються учнями;
- ❖ неоднакові способи виконання практичних дій;
- ❖ виокремлення етапів організації практичної роботи.

Дії в процесі практичної роботи можуть спрямовуватися на

- ❖ *здобуття фактів*, які є основою формування нових уявлень, понять, встановлення зв'язків,
- ❖ *засвоєння знань*, які виступають засобом здійснення практичної діяльності, тобто знання про те, як виконувати ті чи інші дії.

Способи виконання дій під час практичної роботи

Способами виконання дій передбачено

- ❖ *дотримання заданого зразку*;
- ❖ *перенесення способу практичної дії в подібну ситуацію*, тобто виконання тих самих дій, але з новими об'єктами, при цьому на процес оперування цими об'єктами поширюється зміст орієнтовної основи дії;
- ❖ *перенесення способів практичних дій і власне предметних знань у нові умови* (конструювання нових способів практичної діяльності здійснюється із застосуванням практичних дій, які були засвоєні дітьми раніше).

Етапи організації практичної роботи

Етапи організації практичної роботи (за М. Фіцулою)

1) *пояснення вчителя* (це теоретичне осмислення роботи); 2) *показ* (супроводжується інструктажем); 3) *проба* (2-3 учні виконують роботу, решта спостерігає й аналізує); 4) *виконання роботи* (кожен учень виконує роботу самостійно); 5) *контроль* (виконані учнями роботи приймаються й оцінюються).

Етапи організації практичної роботи (за Н. Мойсеюк)

1) *пояснення* (педагог, спираючись на засвоєні учнями теоретичні знання, пояснює мету і завдання практичної роботи); 2) *показ і інструктаж учителя щодо виконання певної дії*; 3) *проба* (виконання роботи окремими учнями, спостереження і допомога іншим під керівництвом учителя); 4) *виконання роботи* (самостійне виконання роботи всіма учнями, допомога вчителя тим учням, які погано впоралися із завданням); 5) *контроль і оцінка роботи учнів* (встановлення якості виконання, визначення ступеня економного ставлення до матеріалів, часу, швидкості й правильності виконання завдань).

Етапи організації практичної роботи (за Т. Мієр)

На першому етапі виконання практичних робіт учням доцільно запропонувати завдання, які вони виконуватимуть за зразком. На другому етапі залучити до здійснення аналогізування (*іншими словами перенесення способу практичних дій в подібну ситуацію*), тобто учні виконують ті самі дії, однак при цьому оперують новими об'єктами. На третьому етапі учням

пропонується перелік назв дій, які потрібно *скомбінувати відповідно до мети практичної роботи*. Зазначимо, що *комбінувати* – це розташовувати дії в певному порядку (акцентуємо увагу на тому, що назви дій задано вчителем). На четвертому етапі доцільним є запровадження практичних робіт, у процесі виконання яких учні *переносять способи практичних дій і власне предметні знання у нові умови*. Під час виконання таких завдань діти визначають раніше засвоєнні дії та з них конструюють нові способи діяльності. (*Конструювати* – це визначати певний склад дій та установлювати порядок їх виконання).

Класифікація практичних робіт

Класифікацію практичних робіт здійснено за

❖ *навчальним предметом* (практичні роботи на уроках природознавства, математики, художньої праці, образотворчого мистецтва, малювання, трудового навчання);

❖ *тривалістю виконання* (не виходить за рамки одного з етапів уроку; тривалість практичної роботи співвідносна з тривалістю уроку; потребує більше часу (виконуються на навчально-дослідницькій ділянці, географічному майданчику, у природі));

❖ *місцем виконання* (на уроці, у позаурочний час, під час виконання домашніх завдань);

❖ *спрямованістю на формування певного виду умінь* (художні, креслярські, проєктувальні, вимірювальні тощо);

❖ *способом розв'язання проблеми* (репродуктивні, творчі);

❖ *способом взаємодії з учителем* (евристичні (діти осмислюють зміст практичної роботи під керівництвом учителя, у співпраці з ним будують передбачення та доводять їх правильність у процесі самостійного виконання сконструйованого способу практичної діяльності); дослідницькі (проблема розв'язується самостійно під опосередкованим керівництвом учителя));

❖ *кількістю учасників* (індивідуальні, парні, групові, фронтальні).

Проведення *фронтальної практичної роботи* характеризується одночасним виконанням дітьми однакових за змістом дій. На основі поелементного коментування ходу виконання цих дій засвоюється зразок виконання певного способу дії та формуються відповідні практичні уміння. Результатом цієї діяльності може бути створення алгоритму майбутньої діяльності або способу його запам'ятовування.

Групова практична робота може характеризуватися як однаковим, так і різним змістом і операційним складом. Зазначене дає можливість не лише вибудовувати процес діяльності учнів з урахуванням різного рівня їхньої навченості й научуваності, а й сприяти відкриттю окремими групами дітей суб'єктивно нових знань і способів дій.

Особливості проведення практичних робіт

Проведення практичних робіт визначається специфікою навчального предмета. Наприклад, на уроках природознавства практична робота спрямовується на оволодіння уміннями й навичками роботи з рулеткою,

термометром, терезами, флюгером, різними матеріалами; уміннями і навичками виготовлення макетів, моделей тощо. Практичною художньою діяльністю передбачається ознайомлення з різноманітними художніми матеріалами й техніками та здійснення роботи за зразком, з пам'яті, натури, за уявою на площині та в об'ємі.

Проведення практичної роботи на тих чи інших етапах уроку має різні дидактичні цілі. Проведення практичної роботи на етапі засвоєння слугуватиме актуалізації опорних знань та умінь, постановці проблеми, вияву джерела нових знань; на етапі застосування засвоєних знань і умінь – їхньому закріпленню; на наступних етапах уроку – систематизації, узагальненню та перевірці засвоєних знань і вмінь.

Практична робота, якою передбачено виконання практичних дій з опорою на зразок, носять репродуктивний характер. Такі види робіт проводяться з метою відпрацювання практичних умінь для досягнення самостійності та згуртованості у діях учнів (відповідності до орієнтовної основи дії). Якщо метою практичної діяльності передбачається оволодіння дітьми послідовністю виконання дій або формування у них уміння користуватися алгоритмом, інструкцією чи пам'яткою, то діяльність учителя спрямовується на

- ❖ *спонукання дітей до обов'язкового поелементного коментування процесу виконання практичної діяльності;*

- ❖ *актуалізацію опорних знань і способів діяльності, необхідних для виконання завдання;*

- ❖ *пояснення результатів виконання практичного завдання на основі опорних знань і застосованого способу діяльності.*

Активність учнів суттєво впливає на засвоєння зразка способу діяльності та на відпрацювання поелементного коментування ходу виконання практичної роботи.

Умови ефективного проведення практичної роботи

- ❖ *Розуміння учнями мети майбутньої діяльності;*

- ❖ *визначення переліку дій у складі майбутньої діяльності;*

- ❖ *визначення відомих знань і способів діяльності, які слугуватимуть основою для здійснення діяльності;*

- ❖ *складання переліку дій у складі діяльності;*

- ❖ *визначення способу здійснення самоконтролю за відповідністю між метою діяльності та діями, які виконуються;*

- ❖ *визначення способу здійснення самооцінки результативності виконаної роботи на основі співставлення мети з отриманими результатами.*

Мій записник з теми «Практична робота»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ПРОБЛЕМНА СИТУАЦІЯ»

Поняття «проблема» (від грецького перешкода, утруднення, задача) розглядається як:

- ❖ філософська категорія (знання про незнання);
- ❖ психологічна категорія (відображення протиріччя в мисленні);
- ❖ дидактична категорія (відображення специфічного протиріччя в навчанні) (С. Омельчук).

Трактування поняття «проблема»

Проблема – це

- ❖ складне теоретичне або практичне завдання, що вимагає розв'язання, проте шляхи його розв'язання і можливий результат невідомі (Філософський словник);
- ❖ складне теоретичне й практичне питання (Енциклопедія філософських наук);
- ❖ початковий моментом мислительного процесу (М. Савчин);
- ❖ суб'єктивне поняття, адже те, що стає проблемою для однієї людини, може і не бути такою для іншої (Л. Момот);
- ❖ об'єктивне явище, що існує в свідомості учня в ідеальній формі, думці, поки воно не стане логічно завершеним і не отримає мовленнєвого формулювання (З. Ковальчук);
- ❖ наявність практичної або теоретичної труднощі (протиріччя), що вимагає дослідницької активності.

Різновиди проблем

Проблеми можуть бути науковими, теоретичними, навчальними, практичними, тобто такими, розв'язання яких потребують практичних зусиль, нової організації попередніх знань, вмінь та навичок, відомих науці, людству, але не відомих даній особі.

Наукова проблема існує об'єктивно й вирішується в процесі формування нових, ще невідомих науці знань.

Навчальна проблема різниться від наукової проблеми характером наявного в ній протиріччя. Протиріччя, перед тим як породити проблему для учня, повинно бути включене в його діяльність, тобто проблема повинна бути сприйнята суб'єктом.

Трактування поняття «навчальна проблема»

Навчальна проблема – це

- ❖ відображення логіко-психологічного протиріччя процесу засвоєння, що пробуджує інтерес до дослідження (пояснення) сутності невідомого і веде до засвоєння поняття або нового способу дії (М. Савчин);
- ❖ діалектичне явище, адже, проблема, будучи відображенням протиріччя пізнання, зароджується «як знання про незнання», існує як складова частина проблемної ситуації, у результаті аналізу якої отримує словесне оформлення в формі задачі, питання або завдання (Л. Момот).

Зіставлення понять «проблема» та «проблемна ситуація»

Поняття «проблема» і «проблемна ситуація» характеризуються єдиним походженням, оскільки в їхній основі лежить інформаційно-пізнавальна суперечність. Проблема є складовою частиною проблемної ситуації й ці явища на певних етапах розвитку співпадають, проте природа їх різна. Проблема обов'язково має мовне вираження, мовленнєве формулювання, а проблемна ситуація є специфічним психологічним станом.

Трактування поняття «проблема ситуація»

Проблема ситуація – це

❖ життєва ситуація, що відносно легко приваблює увагу дітей і містить стимул для формування проблеми (І. Бех);

❖ специфічний психологічний стан;

❖ психічний стан, який виникає у суб'єкта під час виконання ним завдання і вимагає знайти нові, раніше невідомі суб'єкту знання або способи дій; особливий вид мислительної взаємодії суб'єкта та об'єкта, характеризується таким психічним станом, який виникає в суб'єкта під час виконання ним завдання і вимагає знайти нові, раніше невідомі суб'єкту знання або способи дії; поза суб'єктом проблемна ситуація не існує;

❖ психічний стан інтелектуального утруднення учня, який виникає у випадку, коли він не може пояснити новий факт за допомогою знань, що він має, або виконати відому дію знайомим йому способом і повинен знайти новий спосіб дії;

❖ особливий психічний стан, що виникає в свідомості учнів у результаті цілеспрямованої діяльності педагога й характеризується появою потреби в набутті нових знань або нових способів дій;

❖ особливий вид мислительної діяльності, що характеризується своєрідним психічним станом, який виникає в учнів у результаті усвідомлення інформаційно-пізнавальної суперечності й зумовлює необхідність знайти (відкрити) раніше невідомі йому знання, закономірності, способи дії з метою узгодження, пояснення суперечності; такий ситуації властивий специфічний емоційний стан (подив, зацікавленість, бажання подолати утруднення тощо) (Л. Момот);

❖ явно або неявно усвідомлене суб'єктивне утруднення, шляхи подолання якого вимагають пошуку знань, нових способів діяльності;

❖ усвідомлений учнями стан інтелектуального утруднення, подолання якого вимагає пошуків нових знань і способів дій; ядром ситуації є протиріччя між пізнавальною задачею й готовністю школярів до її розв'язання, що породжує процес мислення, спрямований на їх зняття;

❖ суб'єктивне явище, яке є не що інше як особливий психічний стан людини на відміну від проблемної задачі й проблемного питання;

❖ наслідок усвідомлених і прийнятих до розв'язання зовнішніх суперечностей об'єктивної дійсності, які, залежно від внутрішніх факторів особистості, трансформуються в її внутрішні суперечності – джерело

функціонування і розвитку;

❖ розглядається об'єктивно, у своїй логічній характеристиці безвідносно до того, чи зайнявся будь-хто її розв'язанням, також може існувати в мисленні суб'єкта;

❖ стан розумового навантаження учнів, який створено вчителем за допомогою певних прийомів, методів і засобів.

Психологічна природа проблемної ситуації

Це досить невиразне малоусвідомлене уявлення або переживання, начебто сигналізуюче «щось не так», «щось не те». Проблемна ситуація є не що інше як особливий психічний стан людини, на відміну від проблемної задачі й проблемного питання явище суб'єктивне.

Психологічна структура проблемної ситуації

Психологічна структура проблемної ситуації включає

❖ невідоме знання або спосіб дії, які досягаються;

❖ пізнавальну потребу, що спонукає суб'єкта до інтелектуальної діяльності;

❖ інтелектуальні можливості суб'єкта, включаючи його творчі здібності та попередній досвід.

Концепт проблемної ситуації

У дидактичному аспекті концепт проблемної ситуації визначають такі складові:

❖ *протиріччя* (центральна ланка проблемної ситуації, яка дає можливість активізувати розумову діяльність учнів);

❖ *потреба в знаннях* (виникає в результаті усвідомлення протиріччя, що так важливо для навчання).

У якості *протиріччя* може розглядатися будь-яка значима для суб'єкта розбіжність, протиріччя (між наявними знаннями і новими вимогами) або між відомим і невідомим, яке необхідно розв'язати.

У переважній більшості випадків у якості найбільш загального утруднення виступає протиріччя між вже відомим і ще невідомим, яке потрібно відкрити.

Факт зіткнення з трудностю, неможливістю виконати запропоновану діяльність за допомогою наявних знань і способів дії породжує потребу в новому знанні й способі діяльності.

При зіткненні з трудностю в учнів може й не виникнути пізнавальна потреба, тобто протиріччя не буде створене. Зазначене може виникнути у випадку, якщо вид роботи, у процесі здійснення якого має бути виявлено утруднення, дається учням без урахування рівня їхньої наочності й навченості та не орієнтовано на можливість дитини самостійно здійснити аналіз того, що потрібно зробити.

Ні досить складне, ні досить легке завдання не сприяє виникненню проблемної ситуації.

Ступінь складності повинна бути такою, щоб за допомогою наявних знань і способів діяльності учні не могли виконати роботу, але знань має

бути достатньо для здійснення самостійного аналізу з метою розуміння змісту майбутньої роботи й умов її виконання.

Класифікація проблемних ситуацій

❖ Невідповідність між системою знань і вимогами, що виникають під час розв'язання нових навчальних завдань;

❖ вибір учнем системи дій, яка сприяє розв'язанню завдання з неповними чи надмірними відомостями;

❖ суперечність між теоретично можливим способом розв'язання завдання й практичною його нездійсненністю;

❖ невідповідність між практичним розв'язанням завдання й теоретичним тлумаченням шляхів його здійснення;

❖ труднощі в розв'язуванні нових практичних завдань та в застосуванні вже здобутих знань порівняно з попередніми умовами навчання, у яких ці знання набувалися.

Підходи до впорядкування проблемних ситуацій

Упорядкування проблемних ситуацій здійснено з урахуванням

❖ інтересу, мотивації, змісту проблемної ситуації (новий зміст, незвичний погляд на відоме, зв'язок з життям, зв'язок з практичною діяльністю учнів, зв'язок із сучасністю, зв'язок з історією, зв'язок із майбутнім);

❖ характеру невідомого X (X-ціль, X-об'єкт діяльності, X-спосіб діяльності, X-умова виконання діяльності);

❖ рівня проблемності (на першому рівні проблема виникає незалежно від прийомів, які використовує вчитель, на другому – проблему продукує і розширює вчитель, на третьому – проблеми продукує вчитель, розширюють учні, на четвертому – учні самостійно формулюють проблеми та вирішують їх);

❖ виду неузгодженості інформації (несподівано, конфлікт, пропозиція, спростування, невідповідність, невизначеність);

❖ методичних особливостей (ненавмисні, цільові, проблемного викладу, евристична бесіда, проблемні демонстрації, дослідницькі лабораторні роботи, проблемний фронтальний експеримент, мисленнєвий проблемний експеримент, проблемне рішення задач, проблемні завдання, ігрові проблемні ситуації);

❖ типу дій, необхідних для вирішення проблемної ситуації (вибір, порівняння, співставлення, усунення розбіжностей, експеримент, проба, творчий підхід, прийняття рішення, встановлення зв'язку, зміна погляду, пошук, дослідження).

Проблемна ситуація як об'єктивне та суб'єктивне явище

Проблемна ситуація як явище об'єктивне, тобто існуюче безвідносно до того, чи займаються учні в даний момент розв'язанням проблемної ситуації;

Проблемна ситуація як явище суб'єктивне, тобто в основі її виникнення лежить усвідомлений кожним учнем стан інтелектуального

утруднення, подолання якого вимагає здійснення пошуку нових знань і способів діяльності.

Проблемна ситуація як *суб'єктивне явище* може використовуватися вчителем під час виконання завдання, вправи, розв'язання задачі тощо. Проблемна ситуація як *об'єктивне явище* породжується

- ❖ інформаційно-пізнавальною суперечністю, усвідомлення якої викликає проблемну ситуацію;

- ❖ протиріччям між знаннями (уміннями), якими володіють діти та вимогами чи можливим способом розв'язання завдання (вправи, задачі), між попередніми знаннями учнів і новими фактами, явищами, для пояснення яких попередніх знань (умінь) недостатньо, тому виникає потреба в нових знаннях (уміннях). Сприйняття учнями суперечності (протиріччя) породжує проблемну ситуацію.

Проблемна ситуація як явище суб'єктивне виникає лише в процесі включення учнів у діяльність, сприйняття й усвідомлення ними проблеми.

Мій записник з теми «Проблемна ситуація»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «СПОСТЕРЕЖЕННЯ»

Трактування поняття «спостереження»

Спостереження – це

❖ цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів навколишньої дійсності, яке підпорядковане конкретно визначеним цілям й вимагає вольових зусиль (Т. Байбара);

❖ сприймання певної складової навколишньої дійсності, яке спрямовується усвідомленою метою, виявляється в доцільних розумових і практичних діях та завершується формулюванням висновків (Т. Мієр).

Компоненти спостереження

Компонентами спостереження є

❖ цілі спостереження;

❖ план спостереження;

❖ безпосереднє цілеспрямоване сприймання предметів і явищ природи;

❖ висновки.

Цілі спостереження

У змісті цілей має бути чітко визначено об'єкт, за яким проводитиметься спостереження й передбачено результат, якого необхідно досягти.

Необхідність конкретизації цілей пояснюється тим, що

❖ сприймання об'єкту спостереження носить вибірковий характер і без усвідомлених, конкретних цілей кожний учень буде сприймати та виділяти в об'єкті те, що його цікавить і має для нього певне значення;

❖ кожний об'єкт має різні ознаки, властивості, частини, зв'язки й може сприйматися з різних сторін та різних точок зору;

❖ учні мають різний рівень засвоєння опорних знань і умінь.

Цілі, поставлені педагогом, обов'язково повинні бути сприйняті й усвідомлені учнями. Ця важлива процесуальна особливість організації діяльності учнів під час спостереження може реалізовуватися в процесі

❖ з'ясування розуміння дітьми змісту термінів, які є визначальними для проведення спостереження;

❖ конкретизації об'єктів спостереження, тобто знаходження їх у природному чи соціальному середовищі;

❖ формулювання відповідей на запитання (За ким чи за чим потрібно спостерігати? Що саме потрібно сприймати? Як це робити? Який результат потрібно отримати?).

Під час формулювання цілей спостереження здійснюється актуалізація опорних знань дітей про об'єкт спостереження та повідомляється додаткова інформація про об'єкт, яка викликає позитивні емоції та зумовлює створення проблемної ситуації.

До самостійної постановки цілей діти залучаються лише після вправлянь у колективному їх формулюванні, якому передуює процес визначення цілей спостереження безпосередньо самим учителем.

Проведення спостереження вимагає від школярів зосередженої уваги на вказаному об'єкті, тобто потребує докладання значних вольових зусиль для зосередженості. В основі зосередженості дітей на певному об'єкті лежить пізнавальний інтерес, поява якого може бути спричинена

- ❖ змінами, що відбуваються під час спостереження;
- ❖ причинами цих змін;
- ❖ вагомістю результатів спостережень особисто для учня, процесу виконання ним наступних завдань, засвоєння нових знань та способів діяльності.

План проведення спостереження

План проведення спостереження складається на основі тих конкретних задач, які послідовно розв'язуються в процесі спостереження.

Спочатку план складається вчителем разом з учнями, а згодом і самими учнями. Дотримання пунктів плану забезпечує

- ❖ послідовність дій учнів;
- ❖ попереджає стихійність чи випадковість у їхній діяльності;
- ❖ опосередковано виконує роль педагогічного супроводу під час відкриття суб'єктивного нових знань та способів діяльності.

Процес складання плану здійснюватиметься результативніше у тому разі, якщо учні усвідомили послідовність дій, які вони мають виконувати під час спостереження.

Безпосереднє цілеспрямоване сприймання предметів і явищ природи

❖ Організацію безпосереднього цілеспрямованого сприймання дітьми об'єкта слід розпочинати з *розгляду його в цілому*. Це необхідно для цілісного уявлення про об'єкт сприймання.

❖ Після цього організовується *детальний розгляд тих частин об'єкта, які визначено цілями спостереження*.

❖ Далі проводиться *зіставлення цілого і частин*.

Зазначене сприяє уникненню випадкових ознак під час сприймання, виділення основних, важливих, істотних ознак, усвідомленню сприйнятих ознак у контексті цілого образу та узагальненню інформації про сприйняте.

Під час організації безпосереднього цілеспрямованого сприймання об'єкта варто скористатися спеціальними прийомами (Т. Байбара).

❖ Після розгляду предмета дітям пропонується, заплющивши очі, уявити об'єкт та розповісти про нього. У разі помилкових або неповних висловлювань слід організувати повторне сприймання дітьми тих частин об'єкта, які не чітко були ними охарактеризовані.

❖ Для організації запам'ятовування об'єкта доцільно запропонувати дітям виконати малюнок в уяві; імітувати рухи (звуки) об'єкта, скласти загадку.

Запровадження прийомів сприяє створенню у свідомості дітей правильного образу предмета чи явища, розвитку уважності, запам'ятовуванню сприйнятої інформації тощо.

Формулювання висновків

Учні мають розуміти, що зміст висновків визначається об'єктом і цілями спостереження.

❖ Якщо під час спостереження сприймалася окрема ознака чи властивість, то у висновку спостереження відображається усвідомлена належність частини до цілого.

❖ Якщо сприймалася сукупність ознак, які характеризують об'єкт, то у висновку відображається зміст цілісного уявлення про цей об'єкт. Під час формулювання такого висновку серед сприйнятих ознак виділяються випадкові й властиві йому.

❖ Якщо спостереження велося за групою предметів або явищ, то результатом є загальне уявлення, в якому відображені ознаки, властиві цій групі об'єктів.

Щоб зробити висновок за спостереженням відносно групи об'єктів, спочатку ведеться спостереження за окремими об'єктами цієї групи. У кожному з них сприймаються ознаки, передбачені цілями спостереження. Далі об'єкти порівнюються і визначаються подібні ознаки, які й складають зміст висновку.

Класифікація спостережень

Класифікацію спостережень здійснено з урахуванням

❖ *тривалості виконання* (короткочасні (проводяться на уроці або вдома під час виконання домашнього завдання); довготривалі (проводяться в позаурочний час; об'єктами виступають процеси, явища, події, які відбуваються упродовж певного часу, та ознаки, що характеризуючи цей об'єкт, проявляються в різні періоди його розвитку; використовуються конкретні об'єкти, які добре відомі дітям та доступні для їхнього сприймання));

❖ *формою організації діяльності учнів* (фронтальні (здійснюються всім класом, передбачають виконання однакових завдань, реалізуються за безпосереднього керівництва вчителя); групові (виконуються групою учнів з 2-4 осіб; до групи можуть входити учні з однаковим або різним рівнем навченості і наукованості; враховуються інтереси учнів та їхні взаємини); індивідуальні (в основному проводяться під час виконання домашніх завдань; розробляються з урахуванням індивідуальних особливостей, рівня розвитку, пізнавальних інтересів дітей; цілі проведення спостережень можуть бути однаковими, а об'єкти різними; завдання однакове за змістом, а педагогічний супровід різний));

❖ *часом проведення* (випереджувальні (проводяться до засвоєння нових знань; спостереження проводяться за об'єктами, за якими не можна спостерігати в урочний час); опорні (проводяться у процесі засвоєння нових знань, формування уявлень, понять, встановлення залежностей, способів діяльності); розширювальні (проводяться з метою розширення і поглиблення знань));

❖ *рівнем пізнавальної самостійності* (репродуктивні (сприймання та відтворення зовнішніх ознак, властивостей, частин та зовнішніх зв'язків); творчі (спосіб розв'язання поставленої перед дітьми проблемної ситуації));

❖ *способом вирішення проблемних ситуацій* (евристичні (проблемна ситуація розв'язується під керівництвом учителя); дослідницькі (проблемна ситуація розв'язується учнями самостійно за опосередкованого педагогічного супроводу)).

Проведення спостереження на основі проблемної ситуації

Проблемну ситуацію можна створити зіставленням знань, які відомі учням, з конкретними фактами.

Якщо спосіб проведення спостереження пропонується у формі усної чи письмової інструкції, то проблемна ситуація може розгортатися навколо невідомих результатів спостереження, залежностей та зв'язків, які сприйматимуться.

Роль невідомого може виконувати спосіб здійснення спостереження, тобто послідовність виконання дій або спосіб і результат.

Організація спостереження в групах

Спостереження може організовуватися в групах як гомогенних (об'єднанні діти з однаковим рівнем навченості), так і гетерогенних (об'єднанні діти з різним рівнем навченості), проте мати різне дидактичне навантаження. Особливістю організації спостережень у гомогенних групах є те, що підготовка до безпосереднього сприймання об'єкту здійснюється індивідуально, а проведення спостережень і обговорення результатів здійснюється у групах. Учитель при цьому контролює роботу всіх груп, проте найбільше уваги приділяє найслабшим учням. Загальний висновок за результатами спостереження формулюється фронтально.

Проведення спостереження в гомогенних групах може розглядатися як пропедевтична робота. Діяльність дітей характеризується самостійністю, проте не виключає використання педагогічного супроводу (за необхідності). Діяльність учителя спрямовується не лише на доцільне консультування, а й на виявлення слабких сторін у діяльності учнів та планування способів їх усунення.

Спостереження набуває індивідуального характеру за умов впровадження як диференційованих завдань, так і диференційованого педагогічного супроводу під час реалізації всіх структурних компонентів спостереження. Скажімо, для слабших дітей обираються прості об'єкти спостережень, пропонується детальний план проведення спостереження, здійснюється безпосередній контроль. У той час як одному або декільком учням під силу самостійне виконання спостереження в цілому або його окремих структурних компонентів.

Психологічні основи використання спостереження в якості засобу організації процесу навчання

Психологічними основами цього процесу є

❖ *генетично зумовлений стан готовності* розрізняти предмети і явища об'єктивної реальності за їх життєво важливими ознаками у процесі безпосереднього відображення;

❖ *сформованість уміння опосередковано диференціювати* необхідні й відмінні кількісні та якісні ознаки предметів і явищ, які відображаються у процесі діяльності;

❖ *сформованість уміння контролювати* динаміку змін ознак у залежності від умов сприймання в процесі розрізнення.

Умови ефективної організації спостереження

Умови ефективної організації спостереження (варіант 1)

❖ Чітка постановка мети (завдання) спостереження (що потрібно шукати в об'єкті спостереження);

❖ розкриття значення того явища або тієї категорії ознак, що будуть спостерігатися;

❖ складання плану проведення спостереження (для більш складних об'єктів);

❖ постановка під час спостереження додаткових запитань, які ведуть до розв'язання головного завдання;

❖ підведення підсумків спостереження;

❖ повторне спостереження, яке забезпечує більш повне і точне пізнання спостережуваного предмета або явища.

Умови ефективної організації спостереження (варіант 2)

❖ Попередньо ознайомити дітей з матеріалом спостереження;

❖ скласти план спостереження;

❖ викликати зацікавленість і бажання сприймати інформацію.

Умови ефективної організації спостереження (варіант 3)

❖ Сформованість такої особистісної риси як спостережливість.

Особливості формування спостережливості та її вплив на процес здійснення спостереження

Новонароджена дитина не спостерігає, а лише активно і вибірково слідкує. Спостережливість розвивається у дошкільному віці. До початку систематичного навчання у школі дитина оволодіває деякими прийомами спостереження (наприклад, розгляданням зображень предметів). У молодшому шкільному віці спостереження стає універсальною формою навчання.

Рівень спостережливості й рівень спостереження знаходяться в прямо пропорційній залежності.

Спостереження як процес може включатися у діяльність, пов'язану з вимірюванням, читанням, малюванням, моделюванням тощо.

Компоненти спостережливості

До суттєвих компонентів спостережливості віднесено

- ❖ розумову активність;
- ❖ наявність чітких деталізованих уявлень про оточуюче середовище;
- ❖ здатність до адекватного оцінювання помічених особливостей.

Розвиток спостережливості

- ❖ Безпосередня діяльність спостереження;
- ❖ продуктивна діяльність (образотворча, конструктивна тощо), у якій фіксуються результати спостережень;
 - ❖ постановка спеціальних завдань, які спонукають придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їхні характерні ознаки, об'єднувати в ціле, позначати певними словами (О. Савченко);
 - ❖ постановка системи запитань, яка постійно ускладнюється та поєднується зі словом вчителя й наочністю;
 - ❖ використання прийомів моделювання.

Показники розвитку спостережливості (за О. Савченко)

Показниками розвитку спостережливості є

- ❖ вдосконалення перцептивного аналізу і синтезу;
- ❖ виділення і об'єднання в єдине ціле малопомітних ознак і властивостей досліджуваних об'єктів;
- ❖ підвищення точності словесного їх опису;
- ❖ формування установки на спостереження.

Рівні розвитку спостережливості

Розрізняють такі рівні розвитку спостережливості:

- ❖ внутрішньооб'єктна спостережливість;
- ❖ міжпредметна репродуктивна спостережливість;
- ❖ міжпредметна творча спостережливість.

Мій записник з теми «Спостереження»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ПРОЦЕС НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПОЛІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ»

Процес навчання, будучи системним утворенням, може бути представлений такими видами діяльності:

❖ навчально-керівна діяльність (практична й націлена на розв'язання дидактичних завдань);

❖ навчальна діяльність (пізнавальна й пов'язана з досяжністю відкриття учнем суб'єктивно нових знань і способів діяльності).

Учитель і учень, виступаючи у ролі суб'єктів різних видів навчальної діяльності, вирішують взаємозалежні завдання. Така взаємозалежність допомагає дитині підніматися на вищий ступінь інтелектуальних можливостей, переходити від того, що вона знає і вміє, до того, чого ще не встигла навчитися.

Різновекторність розгляду процесу навчання

Процес навчання можна розглядати як

❖ *соціально-психологічний процес*, в якому відбувається передача інформації та формуються соціальні ролі, позиції й настанови;

❖ *процес спілкування*, що будується на основі суб'єкт-суб'єктних зв'язків і стосунків;

❖ *процес активності суб'єктів*, без якої неможливе виникнення жодного особистісного психічного утворення;

❖ *процес взаємодії вчителя і учнів*, зумовлений спільною діяльністю;

❖ *процес вияву учнем пізнавальної самостійності та процес його взаємодії з іншими.*

Сучасний зміст поняття «процес навчання» характеризується переосмисленням його суті й акцентуванням уваги на

❖ *динамічній взаємодії (співробітництво, партнерство) учителя та учнів*, яку спрямовану на засвоєння учнем змісту освіти в активній навчальній діяльності (Н. Мойсеюк);

❖ *цілеспрямованій, послідовно організованій взаємодії вчителя і учнів*, опосередкованій змістом діяльності, в ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку дітей (В. Бондар);

❖ *цілеспрямованій, взаємозв'язаній діяльності учителя та учнів*, яка має певну структуру й зміст, планомірний, систематичний характер і виявляється у конкретних результатах (О. Савченко);

❖ *взаємодії між учителем і учнем*, а не просто вплив учителя на учня, причому результативність процесу навчання залежить від стилю спілкування вчителя з учнем та впливу навколишнього середовища (М. Фіцула);

❖ *реалізацію двостороннього процесу взаємопов'язаних діяльностей учителя (діяльність викладання й діяльність з організації й управління навчальною діяльністю учня) і діяльності учнів (учіння)*, спрямованих на опанування учнями системи знань з основ наук, вмінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей учнів (С. Гончаренко).

Поля діяльності вчителя й учнів

На основі врахування сучасного змісту поняття «процес навчання» доцільно виокремити такі взаємопов'язані й взаємопроникаючі поля

❖ поле діяльності вчителя (представлено поліфункціональною діяльністю);

❖ поле діяльності учнів (представлено різноспособовим учінням).

Виокремлення полів діяльності вчителя й учнів слугує меті

❖ акцентування уваги на активній діяльності кожного з учасників різних видів навчальної діяльності;

❖ організації процесу навчання з домінуванням видів діяльності, у процесі реалізації яких має вияв пізнавальна самостійність учня та його взаємодія з іншими;

❖ суттєвого домінування полілогічного спілкування й навчального діалогу в порівнянні з монологічним мовленням учителя;

❖ створення умов для свідомого вибору учнями способу виконання дій та здійснення самооцінювання результатів власної діяльності;

❖ надання учню статусу суб'єкта, який активно наповнює інформацією локальний освітньо-інформаційний простір уроку.

ПОЛЕ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Трактування поняття «організація»

Організація – це

❖ дія за значенням організувати, організовувати, організуватися, організовуватися. 2. Об'єднання людей, суспільних груп, держав на базі спільності інтересів, мети, програми дій тощо. 3. Особливості будови чогонебудь; структура. 4. Фізичні й психічні особливості окремої особи (Словник української мови);

❖ внутрішня підпорядкованість, узгодженість, сукупність процесів або дій, що ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого. Це 1) упорядковане об'єднання людей, які діють відповідно до основної мети його створення; як соціальна система функціонує на основі спільних професійних інтересів, розроблених положень, статутів, програм; 2) неформальна спільнота людей, які об'єднуються завдяки спільним інтересам, за власним вибором; йдеться про позаслужбові контакти людей; до таких організацій належать методичні об'єднання вчителів, об'єднання дитячих та юнацьких організацій у школах тощо; 3) технологічна функція управління... функція організації характеризує певною мірою поведінку суб'єктів і взаємодію частин системи (Енциклопедії освіти).

Смислові лінії трактування поняття «організація» стосовно процесу навчання (за Т. Мієр)

❖ Смислова лінія «організація як процес, що здійснюється з певною метою» (ключове слово смислової лінії «організація»);

❖ смислова лінія «організація як функція управління» (ключове слово смислової лінії «управління»);

❖ смислова лінія «*організація як функція керування*» (ключове слово смислової лінії «*керування*»).

Організація як процес, що здійснюється з певною метою

❖ Упорядкування, зведення чогось до певної системи, надання чомусь планомірного, узгодженого характеру, як певний порядок у побудові та функціонуванні тих чи інших об'єктів;

❖ діяльність людей щодо створення стану упорядкованості об'єкта і суб'єкта управління, рівно як відносин між ними;

❖ певна розробка форм, методів і засобів діяльності, коли управлінці передбачають відповідь на запитання «Як це будемо робити?» (Де? Коли? В яких формах роботи? З використанням яких засобів? тощо).

Характеристики здійснення організації як процесу, що реалізується з певною метою

Характеристики організації як процесу, що здійснюється з певною метою (варіант 1)

❖ Внутрішнє упорядкування, узгоджена взаємодія більш або менш диференційованих й автономних частин цілого, обумовлених його побудовою;

❖ наявність сукупності процесів або дій, які призводять до формування і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого;

❖ об'єднання суб'єктів, які спільно реалізують певну програму або мету й діють на основі певних правил і процедур.

Характеристики організації як процесу, що здійснюється з певною метою (варіант 2)

❖ Упорядкованість (організованість системи, тобто її певний стан);

❖ спрямованість (відповідність чи невідповідність організації умовам оточуючого середовища).

Етапи здійснення організації як процесу, що реалізується з освітньою метою

Етапи організації як процесу, що здійснюється з освітньою метою (за Т. Байбарою)

На *підготовчому етапі* відбувається відбір необхідних засобів наочності, додаткових матеріалів, забезпечення виконання учнями випереджувальних завдань. Учителем попередньо виконуються досліди, практичні роботи, окремі завдання, що дає змогу заздалегідь внести корективи в розроблену модель.

Виконавський етап – це безпосередня організація процесу учіння на уроці, керівництво шляхом постановки системи навчальних задач створення сприятливих умов для їх сприймання, осмислення і розв'язання з різним рівнем самостійності дітей, у різних формах їхньої діяльності, під безпосереднім або опосередкованим керівництвом учителя.

Етапи здійснення організації як процесу, що реалізується з освітньою метою (за Н. Мойсеюк)

На *етапі підготовки* педагогічного процесу створюються належні умови для протікання процесу в заданому напрямку. З цією метою вирішуються такі важливі завдання, як: цілепокладання, діагностика умов, прогнозування досягнень, проектування та планування розвитку процесу.

На *основному етапі (етапі здійснення педагогічного процесу)* слід передбачити: постановку і роз'яснення мети та завдань діяльності, які необхідно виконати; взаємодію педагогів і вихованців; використання визначених методів, засобів і форм педагогічного процесу; створення сприятливих умов; стимулювання діяльності школярів; забезпечення зв'язку педагогічного процесу з іншими процесами. Результативність педагогічного процесу залежить від того, наскільки доцільно ці елементи пов'язані між собою, наскільки їх спрямованість та практична реалізація відповідають загальній меті.

Заключний етап організації освітнього процесу – це *етап аналізу досягнутих результатів*. Він необхідний для того, щоб проаналізувати хід і результати педагогічного процесу, зрозуміти причини відхилення від плану, визначити, де, як і чому допущені помилки. Практика свідчить, що найбільше помилок допускається тоді, коли педагог ігнорує діагностику й прогнозування процесу і працює «навпомацки». Такий процес нічого, окрім втрати інтересу, часу, зусиль, учням не дає.

Умови здійснення організації як процесу, що реалізується з освітньою метою (за І. Бехом)

Організація як процес, що здійснюється з освітньою метою, має реалізовуватися з дотриманням такої сукупності умов:

❖ *формування цілісного уявлення про світ* (формування узагальненого й цілісного уявлення про природу, суспільство, самого себе, значення й місце кожної науки в системі наук);

❖ *реалізації міні-максу* (пропонування змісту освіти на максимальному (творчому) рівні й забезпечення його засвоєння на рівні соціально безпечного мінімуму, тобто освітнього стандарту);

❖ *створення психологічного комфорту* (зняття всіх стресогенних чинників, які мають вияв у процесі навчання);

❖ *забезпечення варіативності* (формування в учнів здібностей до системного аналізу варіантів діяльності й вибору з них оптимального);

❖ *реалізація творчого начала* (максимальна орієнтація на творче начало в навчальній діяльності);

❖ *неперервність між усіма етапами навчального процесу* (між самовизначенням діяльності на уроці, коли створюються умови для виникнення внутрішньої потреби розпочати діяльність; актуалізацією знань і вмінь, достатніх для вироблення нового способу дій, що вимагає тренування відповідних розумових операцій; постановкою проблеми (учні співвідносять свої дії з нормою (способом (алгоритмом), поняттям) і на цій

основі визначають причину утруднення); побудовою проєкту виходу з утруднення (школярі «відкривають» нове знання); первинним закріпленням (учні у формі комунікативної взаємодії розв'язують (виконують) типові задачі (завдання) новим способом з проговорюванням способу (алгоритму) дії вголос); самостійною роботою й самоперевіркою; введенням у систему знань та їх повторенням; рефлексією діяльності на уроці та обговоренням наступної діяльності (підсумок уроку).

Зовнішній бік організації як процесу, що здійснюється з освітньою метою, пов'язаний з часом, простором, кількістю тих, кого навчають, та з порядком реалізації дій, спрямованих на досягнення результату.

Організуючи діяльність учнів, потрібно намагатися якнайповніше врахувати не тільки наявні надбання учня, а й напрями його розвитку, перспективу, його «потенційне Я»; поважати кожного учня (навіть такого, який ще не виявив себе нічим позитивним). Прояв поваги фіксується у випадку, коли до вихованця ставляться як до партнера, суб'єкта, особистості, обговорюють з ним цілі навчання й спільно визначають способи їх досягнення (Г. Балл).

Організація як функція управління

Організація – це функція управління, яка спрямована на формування і регулювання структури взаємодій і відносин, необхідна для виконання прийнятих планів і реалізації управлінських рішень (Н. Мойсеюк).

Трактування поняття «управління»

Управління – це

❖ «управляти 1» (виконувати, завершувати якусь роботу, справу; надавати кому-небудь належного вигляду, задовольняти його потреби; доводити до ладу що-небудь);

❖ «управляти 2» (спрямовувати діяльність, роботу кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось; керувати) (Словник української мови).

Природа управління

Управляти – це не подавляти, не нав'язувати процесу хід, що заперечує його природу, а навпаки, максимально враховувати природу процесу, узгоджувати кожную дію процесу з його логікою.

Управлінський цикл (за Л. Дерев'яною)

Управління виступає одночасно як циклічний і безперервний процес, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління. Управлінський цикл починається з визначення цілей і завдань, а завершується їх вирішенням та досягненням поставленої мети. Завдання педагога полягає в зміні стану керованого процесу, доведенні його до бажаного рівня.

Управління навчанням передбачає

❖ визначення місця кожного учасника цього процесу, його функцій, прав і обов'язків,

❖ створення сприятливих умов для якнайкращого виконання ними завдань.

Організація як функція управління в контексті синергетичного підходу (за С. Гончаренком)

У контексті синергетичного підходу реалізованість *організації як функції управління* ґрунтується не на впертому насильстві педагогічної реальності, а на поєднанні втручання вчителя із внутрішніми тенденціями розвитку педагогічної реальності. Для вчителя важливим є розуміння детермінізму педагогічного процесу як неоднозначного майбутнього з можливістю виходу на бажане майбутнє.

Об'єкти управління

❖ *Діяльність учителя* («самоуправління вчителем власною педагогічною діяльністю», що включає планування педагогічної діяльності, її організацію, стимулювання, контроль, коригування, аналіз й оцінювання результатів);

❖ *діяльність учня* (учитель має допомогти дитині стати активним суб'єктом власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи, розвивати здатність до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю).

Типи управління діяльністю учнів на уроці

Виокремлено такі типи управління діяльністю учнів на уроці:

- ❖ розімкнуте (неконтрольована і некерована діяльність учнів);
- ❖ циклічне (з контролем, самоконтролем і взаємоконтролем);
- ❖ розсіяне (фронтальне);
- ❖ спрямоване (індивідуальне);
- ❖ ручне (вербальне);
- ❖ автоматизоване (за допомогою різних засобів).

Технологічний ланцюг управління діяльністю учнів

Суть управління діяльністю учнів можна представити у вигляді такого технологічного ланцюга: *діагностика* (аналіз навчальної діяльності, педагогічної ситуації, вихід на проблемно-орієнтований аналіз) → *цілепокладання* (віддалені й близькі цілі навчальної діяльності, блок операційно поставлених цілей) → *прогнозування* (передбачення майбутніх потреб, шляхів і способів їхнього вирішення, можливих наслідків) → *проектування* (створення програми розвитку) → *конструювання* (розробка основних напрямів, конкретного змісту діяльності) → *педагогічна комунікація* (спілкування, ставлення, адресні рекомендації, інформаційний вплив, усунення протиріч, вирішення конфліктів, оцінювання діяльності) → *організація* → *результат* (співвіднесений із прогнозуванням) → *діагностика* (контроль, оцінювання) *та корекція* (регулювання).

Стилі управління

❖ *Авторитарний* (сприймання учня як об'єкта педагогічного впливу, одноосібне прийняття рішення, контроль виконання педагогічних вимог, не врахування дій і думок учнів, необґрунтованість власних дій; перетворення учня на пасивного виконавця, пригнічення його самостійності та ініціативи);

❖ *ліберальний* (ухилення педагога від прийняття самостійних рішень, вияв нерішучості, низький рівень вимог до учнів, наявність пасивності, незацікавленості, нечіткість і безсистемність у педагогічних діях);

❖ *демократичний* (сприймання учня як суб'єкта педагогічного впливу, залучення його до прийняття рішень, врахування думок вихованців, заохочення до самостійних суджень; повага, довіра, орієнтація на самоорганізацію, самоуправління);

❖ *ієрархічне* (здійснюється через наказ, розпорядження, вимогу, установлення режимів норм, правил, обмежень, що впливають із нормативно освітніх документів);

❖ *паритетне* (передбачає участь на основі співробітництва, що дозволяє узгоджувати цілі, інтереси, уявлення, виробляти прийнятні для всіх учасників цінності та установки, орієнтуватися на можливості та інтереси кожного у спільній справі, спиратися на толерантність, взаєморозуміння та взаємодопомогу; стимулює до самореалізації й самовдосконалення);

❖ *латентне* (характеризується тим, що надає можливості ззовні, тобто передбачає занурення учня в таке середовище, у якому він у будь-якому випадку, щоб знайти вихід із ситуації чи виконати завдання, має вирішувати проблему шляхом самостійного виконання дій).

Стили педагогічного управління (за Л. Столяренко)

❖ *Автократичний* (самовладний) (учитель управляє процесом одноосібно, не дозволяє учням висловлювати свої погляди, критичні зауваження; послідовно висуває учням вимоги і жорстко контролює їх виконання);

❖ *авторитарний* (владний) (учитель допускає можливість участі учнів в обговоренні питань навчальної діяльності, але рішення приймає сам, учням відводиться лише роль пасивних виконавців);

❖ *демократичний* (спілкування ґрунтується на глибокій повазі, орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та учнівського колективу, передбачає врахування вчителем думки учнів; залучає учнів до активної участі в спільній діяльності, що сприяє усвідомленню ними власної відповідальності, підвищенню зацікавленості, вияву творчості);

❖ *ліберальний* (учитель не має стійкої педагогічної позиції, легко підкоряється суперечливим впливам; прагне не втручатися в життя колективу, що виявляється в низькому рівні вимог до вихованців);

❖ *ігноруючий* (учитель намагається якомога менше втручатися в діяльність і життєдіяльність учнів);

❖ *панібратський* (учитель ухиляється від управління учнями);

❖ *непослідовний* (управління здійснюється вчителем залежно від зовнішніх обставин і власного емоційного стану, що у свою чергу, призводить до дезорганізації в навчальній діяльності вихованців та до виникнення конфліктних ситуацій).

Управлінські дії

Стилі управління мають вияв у певних управлінських діях:

❖ *Авторитарний або самовладний стиль управління* – наказ, вказівка, інструкція, контроль;

❖ *авторитарний стиль управління* – наказ, вказівка, інструкція, подяка, яка має вигляд докору «Ти добре сьогодні розв’язав задачу. Не чекав від тебе такого»;

❖ *демократичний стиль управління* – заохочення, порада, інформування, керування, узгодження;

❖ *ліберальний стиль управління* – форма роботи вчителя ззовні видається демократичною, проте пасивність, незацікавленість, непослідовність, не чіткість, брак відповідальності роблять діяльність учнів некерованою;

❖ *Ігноруючий стиль управління* – учитель практично ухиляється від здійснення управлінських дій, обмежуючись викладанням навчального матеріалу.

Стилі управління «Сократ, «керівник групової дискусії», «майстер», «менеджер», «генерал», «тренер» (за М. Таленом)

❖ *Стиль управління «Сократ»* (учитель навмисне провокує учнів до дискусій);

❖ *стиль управління «керівник групової дискусії»* (педагог орієнтований на досягнення згоди і встановлення співробітництва між учнями, а себе реалізує в ролі посередника);

❖ *стиль управління «майстер»* (демонструє зразок виконання дій для подальшого наслідування учнями);

❖ *стиль управління «менеджер»* (прагне до спілкування з усіма учнями у процесі виконання навчальної діяльності, обговорення результатів контролю й оцінювання кінцевого результату);

❖ *стиль управління «генерал»* (підкреслено вимогливий, учень має підпорядковуватися всім вимогам та наказам);

❖ *стиль управління «тренер»* (учні діють подібно до гравців однієї команди, лише всі разом можуть досягти мети; для вчителя головним є кінцевий результат (на зразок голу у футболі)).

Організація як функція керування

Учитель, який прагне керувати розвитком учнів, має ставити таке надзавдання навчального процесу – реалізувати навчальну мету з найбільшою користю для розвитку кожної дитини (О. Савченко).

Трактування поняття «керувати»

Керувати – це

спрямовувати діяльність кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось; давати вказівки; розпоряджатися (Словник української мови).

Види керування

❖ *Пряме* (вплив на пізнавальну діяльність учнів застосуванням спеціальних вказівок, алгоритмічних приписів, які однозначно детермінують виконання певних елементарних дій);

❖ *непряме* (керування спирається на певну орієнтовну основу);

❖ *оперативне* (результат навчального впливу виявляється відразу після його застосування);

❖ *перспективне* (засіб навчального впливу спрацьовує тільки через певний проміжок часу).

Підходи до здійснення керівництва діяльністю учнів

Керівництво самостійною роботою пошукового характеру можливе як через зміст пізнавальних завдань, що поступово ускладнюються, так і шляхом спеціального формування дій, які складають структуру вміння розв'язувати пізнавальні завдання певного типу.

Методика ефективного керівництва евристичною бесідою передбачає відбір навчального матеріалу, у змісті якого є передумови засвоєння його шляхом евристичної бесіди; визнання рівнів готовності учнів до участі в евристичній бесіді; розробку способів загальної і локальної підготовки до неї; формування готовності школярів до евристичної бесіди на окремих її етапах і поступове приведення готовності до рівня, який необхідний для цілісного вирішення проблеми.

Педагогічне керівництво виконанням навчальних завдань передбачає планування, організацію, стимулювання, поточний контроль, регулювання, коригування та аналіз результатів. Доцільними є такі прийоми регулювання і коригування: система навідних запитань, задач; залучення учнів до послідовного аналізу змісту завдань; актуалізація засвоєного, його порівняння з новим; г) аналогії (Т. Байбара).

Поєднання прямого і опосередкованого способів керівництва роботою учнів які працюють у групах стабільно-динамічного складу й поступово долучаються до виконання чотирьох типів навчальних завдань, котрі різняться між собою за способом пред'явлення учням мети, характером співпраці, кількістю дітей у групі, засобами контролю й оцінювання індивідуальних дій, спрямованих на отримання загального результату (Є. Задоя).

Поетапним керівництвом передбачається зростання ступеня самостійності й активності учнів у такій послідовності: 1) частково-самостійне розв'язання пізнавальних завдань, які вимагають перенесення знань у нову ситуацію; 2) самостійне розв'язання учнями пізнавальних завдань (Н. Грюцева).

Учитель має здійснювати керівництво в опосередкованій і прямій формах; передбачити посилення мотиваційного компонента; розвивати сприймання та загальнонавчальні уміння учнів; спонукати до виконання контролюючих дій, ознайомлювати зі структурою та операційним складом самоконтролю; відпрацьовувати прийоми перевірки; ознайомлювати зі

способами виконання самоконтролю різних видів; формувати вміння застосовувати їх у процесі виконання самостійної роботи (Л. Титаренко).

Види навчальної допомоги учням

Організуючи різні види навчальної діяльності учнів, доцільно застосовувати такі два види навчальної допомоги:

❖ перспективну навчальну допомогу (надається учню під час виконання діяльності й має забезпечити розкриття перед ним загальних цілей її здійснення, стратегій виконання роботи);

❖ оперативну навчальну допомогу (органічно доповнює навчальну допомогу перспективного характеру, виконує в першу чергу адаптаційну функцію) (Ю. Галатюк, В. Тищук).

Типи керування, організовані на основі різних типів орієнтувальної основи діяльності (за Ю. Галатюком, В. Тищуком)

На основі *трьох типів орієнтувальної основи* виділено *три типи керування діяльністю учнів*.

Перший тип керування характеризується тим, що орієнтувальна основа діяльності являє собою тільки окремі зразки виконання навчального завдання. Пристосовуючись до зразка, шляхом проб і помилок, учні поступово навчаються виконувати його самостійно, але не можуть проаналізувати склад пізнавальних дій. В основному школярі орієнтуються на результат виконання роботи та на його відповідність заданому зразку. При цьому типі керування учні не засвоюють способи діяльності.

Особливістю *другого типу керування* є те, що орієнтувальна основа містить не тільки зразки виконання завдання, а й вказівки на ті дії, завдяки яким можна його виконати. Але ці вказівки можуть бути застосовані тільки до даного окремого завдання й носять конкретний характер. Виділення цих вказівок, як правило, не підкріплюється спеціальною роботою по їхньому засвоєнню, тому кожне нове завдання супроводжується поясненням способів його виконання.

Третій тип керування заснований на виділенні загальних орієнтирів виконання навчальних завдань. З їхньою допомогою в учнів формуються узагальнені способи діяльності. Це забезпечує можливість їхнього широкого перенесення, гнучкість виконання та самостійність застосування.

Особливості здійснення викладання як складового поля діяльності вчителя

Викладання, будучи процесом безпосереднього інформаційно-навчального впливу вчителя на учнів,

❖ *спрямовується* на постановку мети співпраці з учнями, її реалізацію під час проведення різних видів робіт (серед яких домінує самостійна робота учнів із засвоєння знань і способів діяльності, вправління у їхньому застосуванні в звичайних та змінених умовах, перевірки якості знань, умінь і навичок) та на здійснення оцінювання результатів діяльності учнів;

❖ *підпорядковується* меті процесу навчання, сформульованому передбаченню навчальних результатів;

❖ *може здійснюватися* зі зверненням до образів, текстів, схем, таблиць, формул тощо; супроводжуватися різним оформленням (оптико-кінестетичним (жести, міміка, пантоміміка); паралінгвістичним та екстралінгвістичним (якість голосу, тональність, діапазон, паузи, покашлювання, сміх, темп мови); проксемічним (використання часу, організація простору в класі, навчальному кабінеті тощо)).

Продуктивність як характеристика викладання

Важливою характеристикою викладання є його *продуктивність*.

❖ *Непродуктивний рівень викладання* характеризується тим, що учитель переказує учням те, що знає сам і не виходить за межі змісту підручника.

❖ Під час здійснення *малопродуктивного викладання* педагог пристосовує зміст свого повідомлення до особливостей аудиторії.

❖ За реалізації *середньопродуктивного підходу* до викладання, учитель розробляє системний процес безпосереднього інформаційно-навчального впливу й послідовність включення учнів у діяльність та реалізує її, доцільно вносячи корективи безпосередньо під час здійснення викладання.

❖ *Високий рівень викладання* спрямовується на створення умов для різноспособового учіння дітей та надання їм можливостей для здійснення відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності.

Умови ефективного викладання

У процесі викладання слід дотримуватися таких умов:

❖ *чіткість вимови педагога і мовна орієнтація на слухачів* (правильність мови, помірність темпу мовлення, інтонаційна виразність мовлення);

❖ *використання дистанції як засобу контакту* (дотримання відповідної (доцільної) дистанції; зміна місця положення вчителя у класній кімнаті під час процесу викладання);

❖ *зоровий контакт* (погляд лагідний, зацікавлений, розуміючий);

❖ *забезпечення творчого самопочуття на уроці* (природність і невимушеність у поведінці).

Вплив мотивів на якість викладання

На якість викладання впливають

❖ *широкі професійні мотиви* (бажання працювати з дітьми по-новому, інтерес до педагогічної професії, можливість творчо себе реалізувати тощо);

❖ *соціальні мотиви* (реалізація розпоряджень керівних органів освіти, прагнення здобути статус, зробити кар'єру тощо);

❖ *мотиви престижу* (добитися визнання серед колег, стати кращим учителем у школі, місті, області тощо);

❖ *мотиви співпраці* (бажання використати побачене в роботі, розширити свої функціональні можливості, керувати колективом у творчих групах);

❖ *мотиви самоактуалізації* (бажання стати вчителем вищої категорії, експериментувати, дізнаватися про нові досягнення в теорії і практиці, засвоювати нововведення сучасної психології й педагогіки);

❖ *рівень фахової майстерності педагога* (виявляється у здійсненні викладання з урахуванням характеру та обсягу навчального матеріалу, що планується опрацювати; оптимальної відповідності між метою, обраними методами й засобами та змістом навчання, віком, здібностями, рівнем науковості учнів, матеріально-технічним забезпеченням та часовим проміжком, відведеним на опрацювання навчального матеріалу).

Викладання на основі врахування психофізіологічних особливостей учнів

У процесі викладання важливо враховувати стилі мислення учнів, швидкість їхнього реагування на хід діяльності, залежність працездатності учнів від зовнішнього оточення тощо.

Імпульсивні діти здатні швидко опрацювати інформацію, проте легко відволікаються. У той час як *діти, схильні до розмірковування*, працюють повільніше, проте більш уміло використовують спеціальні навчальні стратегії.

Залежні від оточення учні реагують на зміни у навколишніх умовах, а тому віддають перевагу спільному навчанню, частій взаємодії з учителем, потребують інтенсивного зовнішнього підкріплення й систематизації навчального матеріалу. Натомість *незалежні від оточення учні* менше піддаються його впливу, аналітично ставляться до здійснення різних видів навчальної діяльності, надають перевагу роботі наодинці, прагнуть ставити власні цілі, більш ефективно організують під час роботи власні інтелектуальні зусилля.

Учні з домінуванням конкретно-послідовного стилю мислення надають перевагу роботі з навчальним матеріалом, з *конкретно-випадковим* – експериментуванню; з *абстрактно-послідовним* – виявляють схильність до роботи з символами; з *абстрактно-випадковим* – у процесі виконання навчальних завдань використовують уяву.

Викладання варто здійснювати з опорою на *різні канали сприймання* учнями *інформації* та враховувати *надання ними переваги тому чи іншому стилю навчальної діяльності*. За стилями навчання виокремлюються групи учнів, яким для успішного навчання потрібно

❖ спостерігати за групою, бачити чужий досвід, дії і ставлення інших людей;

❖ виконувати дії з використанням друкованих матеріалів (посібників, карток, індивідуальних приписів тощо);

❖ працювати самостійно, виконуючи завдання практично, тобто, діючи руками;

❖ самостійно використовувати різноманітні джерела інформації та засоби.

Управління діяльністю учнів як складова поля діяльності вчителя

У процесі організації різних видів навчальної діяльності мають вияв

- ❖ самоуправління вчителя, яке включає контроль, коригування, аналіз й оцінювання результатів власних педагогічних дій, на основі яких відбувається зміна стану керованого процесу та спрямування його на ціледосягнення, формування і регулювання пізнавальної самостійності учнів та їх взаємодії з іншими, стимулювання школярів стати активними суб'єктами власної діяльності, здійснюваної самостійно або у загальній системі колективної роботи; розвиток здатності до самоорганізації та самоконтролю;

- ❖ управління діяльністю учнів, яким передбачено створення сприятливих умов для усвідомлення учнями мети, поставленої вчителем, доповнення її змісту власною метою діяльності (*я хочу себе навчити...*), спрямування низки послідовних дій на ціледосягнення.

Демократичний стиль управління діяльністю учнів має вияв у

- ❖ ставленні до дітей як до суб'єктів процесу навчання;
- ❖ урахуванні їхніх думок;
- ❖ заохоченні до самостійних суджень;
- ❖ спрямованості дій учнів на виконання самоуправлінського циклу (розпочинається прийняттям (формулюванням) мети діяльності, усвідомленням змісту діяльності, а завершується виконанням системи дій та досягненням мети);
- ❖ залученні до самостійного формулювання висновків.

В управлінні діяльністю учнів домінуючим визначено циклічний тип управління, яким передбачено здійснення контролю, самоконтролю і взаємоконтролю.

Керування діяльністю учнів

Керування діяльністю учнів виявляється у використанні вчителем безпосередніх або опосередкованих засобів організації їхньої пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими, забезпеченні зворотних зв'язків на основі постановки додаткових запитань, які спрямовують хід міркування, використання карток-інструкцій (карток-довідок), схем, таблиць, приписів, алгоритмів тощо.

Приміром, керування діяльністю учнів у навчально-дослідницькій діяльності може реалізовуватися з дотриманням таких видів керування, як:

- ❖ пряме (застосування спеціальних пам'яток «Способи виконання розумових дій», «Способи виконання практичних дій», «Способи виконання розумових операцій», «Способи взаємодії учнів у групі та груп між собою»);
- ❖ перспективне (ознайомлення зі змістом завдань, які через певний проміжок часу планується реалізувати під час проведення екскурсії (спостереження, практичної роботи тощо)).

Рух інформації під час викладання, управління й керування діяльністю учнів

Здійснюючи поліфункціональну діяльність слід враховувати функціонування трьох основних каналів руху інформації: 1) основного каналу; 2) каналу управління; 3) каналу зворотного зв'язку.

Рух інформації (зміст навчання) від суб'єкта (джерела інформації) до об'єкта (приймача, в даному випадку, до учня) здійснюється *основним каналом*, який включає такі управляючі дії: пред'явлення навчального матеріалу учням, організація його сприймання, активізація та управління діяльністю учнів, процесом засвоєння й закріплення знань і вмінь. Суттєвою особливістю роботи каналу є наявність комплексу додаткових засобів інформації (книг, комп'ютера, мультимедії й самостійного сприйняття учнів).

Канал управління включає в себе такі процедури: стратегічне, тактичне й (чи) оперативне планування, організація педагогічного впливу, оперативне регулювання, внесення необхідної корекції (доповнення, зміна), контроль основного руху освітньої інформації (зміст, форми, методи).

Канал зворотного зв'язку забезпечує передачу від учня до вчителя інформації про результативність процесу навчання (зворотний зв'язок, контроль, оцінювання).

Утворюється кільце (управлінський цикл): *мета – вплив – результат – контроль – аналіз – нова мета – ...* У процесі реалізації управлінського циклу роль учителя полягає в опрацюванні одержуваної зворотної інформації, її осмисленні, виробленні рішення про внесення необхідних корективів у процес навчання.

Здійсненням зворотного зв'язку передбачено виконання таких дій:

❖ визначення змісту необхідного зворотного зв'язку: виділення сукупності контролюючих характеристик відповідно до мети і психологічних теорій навчання;

❖ визначення частоти зворотного зв'язку;

❖ аналіз отриманих даних про хід процесу навчання.

Ефективність здійснення процесів управління й керування різними видами навчальної діяльності дітей забезпечується на трьох рівнях:

❖ *рівні основного каналу* (використання можливостей індивідуальних самоуправляючих процесів засвоєння учнем інформації);

❖ *рівні каналу управління* (оптимізація змісту навчальної інформації, структури і форми її надходження до учня);

❖ *рівні каналу зворотного зв'язку* (організації ефективного контролю процесу засвоєння дітьми інформації).

ПОЛЕ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Трактування поняття «учбова діяльність»

Учбова діяльність – це

❖ цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння вміннями, навичками, процес оволодіння суспільним досвідом в його узагальненому вигляді, процес накопичення знань і оволодіння прийомами використання знань та мисленнєвих дій;

❖ один із типів відтворюючої діяльності дітей, яка має свій особливий зміст і будову, є провідною в молодшому шкільному віці й детермінує виникнення основних психологічних новоутворень, чинить істотний вплив на психічний розвиток молодших школярів, на їхню соціалізацію, сприяє формуванню особистості в цілому.

Трактування поняття «учіння»

Учіння – це

❖ Процес привласнення знань з різних наук та формування умінь виконувати дії із застосуванням знань. Цей процес характеризується активністю, керованістю мотивів, супроводжується увагою. Основними компонентами структури учіння є розуміння, заучування напам'ять, мовні дії та зовнішні маніпулятивні дії. Основні знання і дії формуються з елементів попереднього досвіду, об'єднуючись у ціле в ході навчального пізнання.

❖ Інтелектуальне пізнання, у процесі здійснення якого виникають і розвиваються стійкі інтелектуальні структури – пізнавальні схеми, котрі становлять основну мету та результат учіння. Предметом перетворення в учінні є раніше засвоєні схеми, а продуктом перетворення – суб'єктивно нові пізнавальні схеми, які в розгорнутій формі містять усю систему правил здійснення спочатку сенсомоторних координацій, потім конкретних операцій і, нарешті, формальних і логічних операцій. Учіння має власну мотивацію, основу якої складає потреба використовувати сформовані пізнавальні схеми, щоб оволодіти новими об'єктами й акомодуватися до них, тобто включати їх в уже сформовані схеми або опанувати нове в компонентах відомих схем, а також пристосовувати пізнавальні схеми, які актуалізуються, до нових об'єктів дії через зміну структури останніх (Ж. Піаже).

❖ Пізнавальний пошук, предметом перетворення якого виступають конкретні знання й дії, а продуктом – нові знання й дії. Усвідомлення змісту знань і дій здійснюється на основі регулювання, яке вибудовується з використанням правил логічного мислення й стратегій пошуку (Дж. Брунер).

❖ Діяльність, яка спрямована на засвоєння умінь і навичок. До компонентів учіння відносять *результат попередніх процесів* (досвід, знання й уміння, на основі яких здійснюється оцінка ситуації та добір способів дії); *реалізацію досягнення мети* (застосування сформованих способів дій); *оцінку результату дій*, одержання позитивного (негативного)

підкріплення, яке призводить до зміни вихідного досвіду та враховується в наступній спробі виконати дії (С. Періс і Д. Крос).

❖ Специфічний вид діяльності стає можливим лише на певному щаблі розвитку психіки дитини, коли вона стає спроможною регулювати свої дії свідомо поставленою метою. Учіння має місце там і тоді, де діяльність керується свідомою метою засвоєння певних знань, навичок, умінь і форм поведінки та діяльності.

❖ Особлива діяльність учня, що свідомо спрямована ним на здійснення цілей навчання й виховання, які учень приймає як власні, особистісні цілі; учіння – це цілеспрямована навчальна діяльність.

❖ Діяльність, яка орієнтована не на одержання матеріальних або соціальних переваг, а безпосередньо на зміну учнів, їхній саморозвиток, формування пізнавальних інтересів. Основним змістом учіння, що підлягає засвоєнню в межах цілеспрямованої навчальної діяльності, є загальні способи дій з розв'язання завдань.

❖ Діяльність учня, результатом якого є знання, уміння, навички, способи діяльності, готовність до самостійного навчання (Н. Мойсеюк).

❖ Усвідомлена діяльність учня, яка має вияв у пізнавальній самостійності, супроводжується безпосередньою або опосередкованою взаємодією з іншими, спрямовується на оволодіння знаннями й способами діяльності та передбачає формування досвіду як особистісно-ціннісного смислу (Т. Мієр).

❖ *Пасивного учіння не буває*, оскільки учитися – це означає проявляти активність, спрямовану на засвоєння певних знань, умінь і навичок (Г. Костюк).

Фази учіння

❖ Фаза сприймання (отримання інформації за рахунок актуалізації уваги, сприймання й короткочасного запам'ятовування);

❖ фаза засвоєння (кодування й переведення отриманих знань у довгострокову пам'ять);

❖ фаза зберігання (власне зберігання, пошук у пам'яті необхідної інформації й відтворення);

❖ фаза виконання і контролю (зовнішнє виконання дій та одержування зворотного зв'язку).

Види учінь (за К. Ушинським)

Виокремлено два види учінь: учіння зі здобування знань від учителя, тобто організована навчальна діяльність, та учіння як процес розв'язування проблем, іншими словами самостійне наочіння. В учінні зі здобуванням знань від учителя виділяється фаза спостереження і здобування знань та фаза закріплення знань. Діяльнісне розгортання цих фаз містить такі процеси: судження (відбиваються факти схожості й розбіжності явищ), розуміння (виявлені ознаки об'єднуються в поняття) і міркування (застосування прийому відображення поняття в судженні для передачі іншим). Основними психолого-педагогічними чинниками учіння є

готовність, усвідомленість і самостійність учня, послідовність і систематичність педагогічних впливів, наочність, повторювання й вправи.

Структура учіння

У структурі учіння виокремлено такі елементи:

❖ *навчально-пізнавальний мотив*, який є мотивом власного зростання й розвитку, що конкретизується в усвідомленні необхідності здобути узагальнені способи дій;

❖ *навчальні завдання*, розв'язування яких визначає цілісний акт учіння як цілеспрямованої навчальної діяльності; навчальні завдання містять мету, яка постає перед учнями у формі проблемного завдання, що сприяє створенню проблемної ситуації, розв'язуючи яку, учень оволодіває знаннями, навичками й вміннями.

Основні показники сформованого учіння

❖ Ступінь домінування в мотивації учня навчально-пізнавальних мотивів;

❖ потреба й вміння школяра розрізняти в навчальній діяльності її конкретні результати і способи виконання;

❖ вираженість орієнтації учня на виділення й теоретичне осмислення загальних способів дії, загальних схем понять, що вивчаються.

Природа учіння

Учіння може проявлятися у *зовнішніх формах* (мова, письмо, рухи); *гностичній діяльності* (практичній, предметній, зовнішній (збирання із частин цілого, розбирання цілого); *рецептивних діях* (розгляд, слухання, спостереження); *символічних діях* (зображення, позначення); *внутрішній (психічній) діяльності* (Г. Балл).

Учіння, з одного боку, детерміноване зовнішніми обставинами (програмою, методами навчання); з іншого боку, учіння є результатом активності особистості самого учня. Тому мова повинна йти не тільки про керування розумовими процесами ззовні (з боку вчителя, комп'ютера, програмованого підручника), але й про те, щоб забезпечити раціональне самоуправління в процесі учіння. Засвоєння знань не буде лише прийняттям учнем заданого змісту знань, воно є результатом його власної активності – зовнішнє діє через внутрішнє.

Учіння включає в себе зовнішню гностичну діяльність (складається з перцептивних дій (розглядання, спостереження, слухання), предметних пізнавальних дій (вимірювання, важення тощо), символічних дій (зображення, позначення, висловлювання)) та внутрішню (єдність перцептивних, розумових і мнемічних дій, що недоступні спостереженню ззовні). Зовнішня гностична діяльність необхідна учням саме на перших етапах опанування навчальною інформацією, коли у свідомості дитини ще відсутні образи, поняття про предмет і відповідні розумові дії. Це так зване учіння через дроблення, яке передбачає широке застосування наочності в навчанні. Натомість коли образи, поняття та дії, які необхідні для засвоєння нових знань і вмінь, в учня уже сформовані, то для ефективного

учіння стає достатнім лише внутрішня гностична діяльність, яка функціонує через сприймання з опорою на слово (О. Власова).

Учіння може мати місце в грі та праці. Проте за здійснення цих видів діяльності учіння не спонукається усвідомленим наміром суб'єкта і є компонентом іншої діяльності. Учіння при цьому носить мимовільний характер і є лише побічним результатом, а не безпосередньою метою гри чи праці. Закономірності засвоєння знань в ігровій діяльності принципово відрізняються від тих, які характерні для учіння в навчальній діяльності (С. Максименко).

Результати учіння

Учіння є необхідним компонентом будь-якої діяльності, його результатом є не лише предметні знання, уміння й навички, а й способи діяльності, набуття здатності не тільки до активної взаємодії з учителем та учнями, а й формування готовності до самонавчання, самопізнання (В. Бондар).

Результатом учіння є навченість учня, яка має вияв у розвитку особистісних якостей, засвоєнні знань, формуванні компетентностей, оволодінні уміннями і навичками. Навченість виникає як результат здійснення діяльності, а не є процесом, що зумовлений вродженими фізіологічними реакціями організму, його дозріванням, функціонуванням, станом тощо. Хоча, на думку психолога, існує певна залежність між процесом учіння і процесом дозрівання. Учіння певним чином впливає на дозрівання організму, проте залежність учіння від дозрівання виражена значно інтенсивніше, оскільки учіння завжди опосередковане певним рівнем біологічної зрілості організму. Так, не можна навчити дитину розмовляти доти, доки у неї не дозріють необхідні для цього голосовий апарат та відповідні відділи головного мозку (М. Савчин).

Учіння характеризується ознаками ситуації досягнення, які мають такий вияв: у ситуації досягнення суб'єкт має отримати певний результат, який можна зафіксувати, оцінити; результат оцінюється відповідно до стандарту оцінки поведінки індивіда в даній ситуації; вимоги, які пред'являються індивіду в ситуації досягнення, у міру складні дозволяють отримати результат, доклавши певних зусиль.

На підставі власної суб'єктивної оцінки дитина відносить або не відносить ситуацію учіння до класу ситуацій досягнення і, як наслідок, обирає чи не обирає поведінку, що характеризується такими ознаками: переживання спрямованості (бажання або примушення) на отримання результату; необхідність докладання зусиль для вирішення завдання; виникнення специфічних афективних реакцій під час здійснення процесу та по досягненню результату; відчуття здатності виконати поставлене завдання.

Учень поступово вчиться робити те, що необхідно, а не те, що йому б хотілося, тобто, навчається керувати своєю поведінкою. Також учитель вимагає від школяра не тільки розв'язати задачу, але й обґрунтувати її

правильність. Це поступово формує здатність усвідомлювати те, що учень робить та що зробив. Учень поступово вчиться дивитись на себе ніби збоку й наче очима іншої людини та оцінювати свою діяльність.

Готовність до учіння

Готовність до учіння визначається мотивами, які спонукають до його здійснення (О. Кононко). Ефективність учіння визначається соціальною, фізіологічною й психологічною готовністю дитини до процесу засвоєння знань, формування умінь і навичок, оволодіння способами діяльності.

❖ Під соціальною готовністю розуміють знання правил суспільної поведінки та їхнє дотримання, знання про оточуюче середовище, готовність до сприймання нової соціальної ролі, готовність до спілкування і взаємодії з іншими (учителем та однокласниками), вміння давати оцінку своїй діяльності, здатність до виконання ролі учня. Соціальна готовність дитини до учіння пов'язана зі зміною характеру взаємовідносин з дорослим і новим колективом однолітків; підкріплюється не тільки набуттям нових знань і умінь, а й появою нових потреб та інтересів, підпорядкованістю мотивів, які визначають поведінку й розвиток учня; здатністю до саморегуляції та прийняттям нового соціального статусу – статусу школяра.

❖ Під фізіологічною готовністю розуміється біологічний вік, загальний фізичний розвиток (здатність до довготривалих фізичних зусиль), розвиток моторики тіла, фізіологічний розвиток центральної системи.

❖ Психологічна готовність до сприймання навчального матеріалу містить такі складові: суб'єктивну (бажання бути школярем, готовність до нових форм взаємовідносин); об'єктивну (розвиток загальних здібностей, цікавість, яскравість уяви, сприймання, увага та досвід керування нею, пам'ять, мова, здатність до елементарних розумових операцій); мотиваційно-емоційну (цікавість до пізнання нового, інтерес до учіння, стійка мотивація до шкільних занять, емоційна стійкість); психомоторну (готовність до засвоєння наукових знань через зорово-рухову координацію і моторну активність на макро- та мікрорівнях).

У структурі психологічної готовності виділяють перцептивну зрілість, вміння концентрувати увагу, вербальний і невербальний компоненти розвитку; аналітичне мислення, загальні учбові та пізнавальні здібності; раціональне відношення до дійсності, сформованість ігрової діяльності на попередніх етапах розвитку; розумові задатки та здібності, які визначають індивідуально-психологічні особливості учня та забезпечують швидкість засвоєння знань; мотиваційно-вольову готовність, яка визначається вмінням учня контролювати себе, керувати внутрішніми та зовнішніми діями; рівень сформованості відповідальності, самосвідомості, самооцінки, емоцій, які супроводжують процес учіння.

Умови позитивного ставлення до учіння

Необхідними умовами позитивного ставлення до учіння є

❖ включення учнів в оцінну діяльність, яка є важливим компонентом їхньої активності;

❖ *створення емоційно-позитивного клімату* в учінні застосуванням позитивного оцінного судження вчителя про діяльність дитини;

❖ *організація діяльності учнів*, за якої кожна дитина може задовольнити свої соціальні потреби, реалізувати суспільно значущі мотиви;

❖ *переживання успіху в учінні*, що спонукає дитину до активної пізнавальної діяльності (негативне ставлення до окремих предметів часто мотивується відсутністю успіху в даній галузі знань (що по суті виражає ставлення до себе) та надто високою складністю предмета вивчення);

❖ *стан задоволеності даною діяльністю* (почуття пізнавального зростання, компетентності в результаті засвоєння знань, здатність оцінити власні досягнення в учінні); загальне позитивне ставлення до учіння;

❖ *зміст і структура навчального матеріалу* (чинники збереження та підтримання пізнавальних мотивів, що виникають в процесі учіння (М. Морозов)).

Способи здійснення учіння

❖ Внутрішнє учіння (внутрішній спосіб; навчаю сам себе);

❖ із-зовнішній спосіб (екстраактивне учіння; навчання мене);

❖ у-зовнішній спосіб (інтраактивне учіння; навчаю інших);

❖ чергування способів (із-зовнішнього у-зовнішній (інтерактивне учіння); взаємонавчання.

Пізнавальна самостійність під час здійснення учіння «я навчаю себе»

(за Т. Мієр)

Учіння «я навчаю себе» – це пізнавальна самостійність учня, під час якої він відкриває для себе суб'єктивно нові знання і способи діяльності або готується до здійснення цього процесу у випадку безпосередньої та (чи) опосередкованої взаємодії з іншими під час навчальної самостійної роботи. Зазначений спосіб учіння реалізовується як самостійна робота, яка пропонується учневі на індивідуальній картці або з використанням змісту текстів підручника (посібника, словника, довідника, робочого зошита тощо).

Складність виконання завдань під час здійснення учіння «я навчаю себе» може набувати вияву в

❖ *репродуктивно-наслідувальному способі здійснення учіння «я навчаю себе»* (усвідомлене відтворення попередньо сприйнятих знань та безпосереднє застосування набутих умінь і навичок);

❖ *частково пошуково-виконавчому способі здійснення учіння «я навчаю себе»* (розв'язування стандартних навчальних завдань із застосуванням інструктивних матеріалів та алгоритмів; застосування знань і способів діяльності за зразком, включаючи нескладні варіанти їх різновидів, обирати способи дій, виконуючи при цьому просте перенесення знань і способів діяльності);

❖ *творчому способі здійснення учіння «я навчаю себе»* (застосування нестандартного способу вирішення завдань (задач, вправ тощо), використання засвоєних знань і способів діяльності в змінених умовах).

Функціонування локального освітньо-інформаційного простору уроку під час здійснення учіння «я навчаю себе»

Педагог «наповнює» комунікативний простір класної кімнати доцільною інформацією, що безпосередньо стосується змісту завдання (задачі, вправи тощо), яке (яка) пропонується для виконання. У разі необхідності коментує зміст або спосіб виконання, впроваджує попередньо дібраний дидактичний інструментарій (методи, засоби тощо) для вмотивування учнів до активності під час самостійного виконання завдання. За потреби здійснює індивідуальне консультування вихованців з метою включення механізмів пригадування необхідної інформації. Зазначене реалізується шляхом повернення учнів до локального освітньо-інформаційного простору уроку, на якому обговорювалася інформація, необхідна для виконання завдання. Наприклад, учитель може запропонувати учням пригадати алгоритм (правило, схему тощо), який (яку) вони склали на попередньому уроці під час проведення «мозкового штурму».

Процес здійснення учіння «я навчаю себе» ґрунтується на виконанні таких дій: слухати пояснення вчителя, організувати робоче місце, визначати мету діяльності, раціонально планувати час, відтворювати (пригадувати, знаходити, добирати, відбирати тощо) потрібні знання й способи діяльності, послідовно виконувати дії, здійснювати самоконтроль та самооцінку, зосереджуючись на досягненні мети. Результативність учіння «я навчаю себе» залежить від усвідомлення учнем значимості для нього пропонованої діяльності або (та) її змісту; врахування індивідуальних нахилів і навчальних можливостей школярів; оволодіння способами виконання розумових і практичних дій та розумових операцій.

Особливості викладання

Пропонування варіантів виконання навчальної самостійної роботи на основі

❖ аналогізування (застосування відомих дітям дій і послідовності їх виконання);

❖ комбінування (розташування заданого переліку дій у порядку, необхідному для досягнення результату);

❖ конструювання (самостійне визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання).

Залучення школярів до визначення способу виконання ними діяльності

❖ самостійно;

❖ спочатку самостійно, а потім консультування;

❖ спочатку самостійно, потім консультування, а у разі необхідності консультування-роз'яснення);

Обговорення способів здійснення контролю за власними діями під час виконання роботи.

Таблиця-матриця організації навчально-дослідницької діяльності дітей під час проведення навчальної самостійної роботи

Діяльність учителя (викладання)	Діяльність учнів (учіння)	Діяльність учителя (управління)
1. Створення проблемної ситуації та формулювання проблеми, яку потрібно вирішити.	Сприймання проблеми як особистої.	Вмотивування учнів до розв'язання проблеми розкриттям значущості нових знань і способів діяльності.
2. Підготовка до проведення навчальної самостійної роботи - ознайомлення із змістом завдання (задачі, вправи, практичної роботи, досліду, спостереження); - виявлення в його (її) змісті попередньо сформульованої проблеми; - вправлення у формулюванні мети діяльності.	Самостійне читання змісту завдання (задачі, вправи, практичної роботи, досліду, спостереження) та виявлення протиріччя. Формулювання мети власної діяльності з урахуванням виявленого протиріччя.	З метою зорового сприймання проблеми (протиріччя) бажано унаочнити зміст завдання (задачі, вправи, практичної роботи, досліду, спостереження) відповідним зображенням. Для цілеспрямованого виконання дітьми дій з формулювання мети діяльності доцільно навести приклад про водія, який прийшов на роботу. Далі поставити запитання, що на початку робочого дня робитиме водій (з'ясуватиме мету своєї діяльності: куди потрібно їхати, що чи кого потрібно вести тощо).
3. Пропонування варіантів виконання навчальної самостійної роботи - застосування відомих дітям дій і послідовності їх виконання (аналогізування); - розташування заданого переліку назв дій у порядку, необхідному для досягнення результату (комбінування); - самостійне визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання (конструювання).	Пригадування відомих знань і способів діяльності та спроба застосувати їх з метою подолання протиріччя. Розташування заданого вчителем переліку назв дій у порядку, який можна застосувати, щоб досягти результату. Формулювання висновку про обраний варіант виконання навчальної самостійної роботи або про	Акцентування уваги на - узгодженні власних дій з попередньо визначеною метою діяльності; - встановленні послідовного ряду дій, запитанням себе, що я робитиму спочатку, а що – потім.

	<p>1) неможливість застосування аналогізування і комбінування; 2) необхідність самостійного визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання.</p>	
<p>4. Обговорення способу виконання роботи - самостійно; - спочатку самостійно, а потім консультування; - спочатку самостійно, потім консультування, а у разі необхідності консультування-роз'яснення.</p>	<p>Формулювання запитань у разі необхідності.</p>	<p>Вмотивування учнів до вияву пізнавальної самостійності. Пропонування скористатися сигнальними картками та підняти картку (картки) - жовтого кольору – тоді, коли виникла необхідність у консультуванні; - синього – у разі потреби в консультуванні-роз'ясненні; - зеленого – якщо отримано задоволення від інтелектуального напруження, яке супроводжувало процес виконання роботи.</p>
<p>5. Обговорення способу здійснення контролю за власними діями під час виконання навчальної самостійної роботи.</p>	<p>Визначення того, що підлягатиме самоконтролю. Приміром, час та відсутність відволікань.</p>	<p>Обговорення впливу на результати роботи таких факторів, як: дотримання визначеного часового проміжку; організованість під час виконання самостійної роботи, яка виявляється в докладанні зусиль для виконання завдань без відволікань. Повідомлення про те, що час відведений на виконання самостійної роботи розподілено на два 5-хвилинних проміжки або на два проміжки тривалістю 10 та 5 хвилин. Сигналізування про завершення кожного із них ледь чутними приємними звуковими сигналами.</p>

<p>6. Виконання роботи з дотриманням визначеного способу здійснення контролю за власними діями. Формулювання висновку про отриманий результат та про спосіб його досягнення.</p>	<p>Визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання. Самостійне виконання роботи. У разі необхідності сигналізування карткою про необхідність отримання консультування чи консультування-роз'яснення. Сигналізування карткою зеленого кольору, якщо отримано задоволення від інтелектуальних зусиль. Формулювання висновку.</p>	<p>Пропонування учням, які першими виконали роботу представити висновок у вигляді алгоритму, рисунку тощо. Узагальнення сформульованих дітьми висновків.</p>
<p>7. Здійснення самооцінки з дотриманням критеріїв: 1) спосіб виконання навчальної самостійної роботи (самостійно, з допомогою інших); 2) виконання дій без відволікань / з відволіканнями.</p>	<p>Здійснення самооцінки з дотриманням визначених критеріїв.</p>	<p>Стимулювання учнів до розмірковування над тим, що їм вдалося; чому отримано гарні результати; що викликало труднощі; над чим потрібно ще попрацювати; чого вони навчили себе; чого їх навчили інші.</p>

Управління під час здійснення учнями учіння «я навчаю себе» характеризується

- ❖ *циклічністью* (самоконтроль, самооцінювання, безпосередній або опосередкований контроль з боку вчителя (перевірка за алгоритмом, шифром тощо));

- ❖ *спрямованістю* (індивідуальне консультування учня (за потреби));

- ❖ *ручним проявом* (вербальна комунікація, якою передбачено надання учневі непрямої допомоги під час постановки питань, стимулюючих до пригадування необхідних знань, способів діяльності та до актуалізації й відтворення потрібної інформації з локального освітньо-інформаційного простору уроку, що стосується способів діяльності, необхідних для виконання завдань (практичної роботи, вправи тощо) чи розв'язування задачі (проблемної ситуації).

Керування пізнавальною самостійністю забезпечується використанням сигнальних карток, ледь чутних приємних звукових сигналів (як стимулів дотримання визначеного часового проміжку), додаткових міні-

завдань (приміром, формулювання висновку у вигляді алгоритму, рисунку тощо).

Учитель має акцентувати увагу на

❖ способах використання учнем безпосередньої або опосередкованої допомоги (оптимальне використання наданої інформації, активізація дій, доведення розпочатої роботи до логічного завершення, породження потреби в багаторазових зверненнях за допомогою);

❖ характері надання допомоги учневі (підказка-натяк, встановлення асоціативних зв'язків, картка-інструкція, картка-коментар щодо способу виконання завдання тощо);

❖ ставленні учня до пропонованого виду діяльності (прояв старанного виконання завдання в повному обсязі, ускладненому варіанті, фіксування намагань до його спрощення);

❖ формулюванні учнем висновку (може самостійно сказати про успіх (невдачу) своєї діяльності, об'єктивно обґрунтовано розгорнуто оцінює роботу, зіставляє власний спосіб дій і форму їх виконання з підходами інших учнів класу, висловлює власне оцінне судження або висловлюється лише на основі вербального чи бального оцінювання вчителем).

Самостійна робота з підручником та додатковою літературою як вияв учіння «я навчаю себе»

Під час самостійної роботи з підручником та додатковою літературою пізнавальною самостійністю передбачено розуміння й прийняття учнем мети (у разі формулювання її змісту вчителем) або самостійне її формулювання, обрання способів і засобів її досягнення, визначення послідовності дій у складі діяльності, оцінювання кінцевих і проміжкових результатів власних дій, коригування їх за необхідності. Порівняння отриманого результату з чітко визначеною метою свідчить про ефективність (неефективність) здійснення навчальної діяльності: чи досягнута мета, в якій мірі (наскільки успішно); з яких причин не досягнута. Здійснення учнем самооцінювання, яке може бути ретроспективним (оцінювання результатів своєї діяльності – добре чи погано я зробив) або прогностичним (оцінювання учнем власних можливостей – можу впоратися з цим завданням чи ні?).

Організуючи учіння «я навчаю себе» під час самостійної роботи з підручником та додатковою літературою, слід враховувати інформаційну, розвивальну, мотиваційну, виховну функції підручника та акцентувати увагу на таких структурних складових видань як: текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал та апарат орієнтування в підручнику) (Я. Кодлюк).

Робота з кожним структурним компонентом навчальної книги передбачає сформованість

❖ уміння працювати з текстом (виділяти головну думку, складати план, переказувати, ставити запитання, працювати над правилом тощо);

❖ *уміння працювати з позатекстовим компонентом* (виконувати завдання, працювати з інструкцією (пам'яткою, таблицею, ілюстрацією), користуватися апаратом орієнтування (орієнтуватися в структурі підручника, шрифтових, кольорових виділеннях, сигналах-символах)) (О. Янченко).

Ефективний перебіг учіння «я навчаю себе» під час самостійної роботи з підручником та додатковою літературою забезпечується

❖ володінням дітьми способами виконання розумових і практичних дій та розумових операцій;

❖ виконанням дій як у своєму полі діяльності, так і в полі діяльності вчителя (тобто, школярам пропонується активно взаємодіяти не лише між собою, а й з учителем, виступаючи при цьому в ролі співавторів навчального процесу (консультантів, експертів, фахівців певної галузі знань тощо), які, оперуючи інформацією, отриманою в процесі самостійного опрацювання матеріалу, залучаються до вирішення проблемних запитань, дискутування, полілогічного спілкування, складання алгоритму дій, безпосередньої участі в організації й проведенні наступних етапів уроку тощо).

Різномірні способи перевірки ефективності вияву учнями пізнавальної самостійності під час самостійної роботи з підручником та додатковою літературою

❖ Перший рівень полягає у елементарному відтворенні сприйнятої інформації (з опорою на ключові слова, схему, таблицю тощо).

❖ Другий рівень передбачає застосування змісту прочитаного для виконання стандартних практичних завдань.

❖ Третій рівень стосується творчого використання сприйнятої інформації.

Варіанти вияву учнями пізнавальної самостійності під час здійснення учіння «я навчаю себе» (самостійна робота з підручником та додатковою літературою)

Діяльність учителя (викладання)	Діяльність учнів (учіння)	Діяльність учителя (управління)
<p>І-й варіант Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст та заповніть таблицю, яку ви бачите на слайді (дошці). - У разі, якщо після декількох спроб виконання завдання все ж таки викликає у вас певні утруднення, скористайтеся трафаретом. Наклавши його на попередньо прочитаний вами текст, матимете змогу в прорізах трафарету</p>	<p>Читання тексту. Самостійне або частково самостійне (з використанням трафарету) визначення інформації, яку необхідно занотувати у відповідних колонках таблиці. Здійснення записів у зошиті. Взаємоперевірка правильності виконання завдання</p>	<p>Індивідуальне консультування учнів (за потреби). Стимулювання школярів, які одними з перших закінчили заповнення таблиці, до виконання ролі експертів. Останні перевіряють правильність виконання завдання в решти учнів класу. Обмірковування чого діти навчили себе, чого їх навчили інші.</p>

<p>прочитати інформацію, яку необхідно записати в колонках таблиці.</p>	<p>здійснюється з опорою на зміст відповідей учнів.</p>	
<p>II-й варіант Самостійна робота з підручником: - Уважно прочитайте текст у підручнику та визначте опорні слова, які, на вашу думку, допоможуть запам'ятати зміст тексту. - Поміркуйте, чого ви навчили себе, чого вас навчили інші.</p>	<p>Самостійне читання тексту в підручнику. Визначення опорних слів. Почергове проговорювання учнями виділених слів. Обговорення змісту прочитаного. Міркування про самонавчання.</p>	<p>Індивідуальне консультування учнів (за потреби). Стимулювання школярів до слухового зосередження на відповідях однокласників з метою уникнення повторів у називанні опорних слів. Залучення учнів до колективного складання схеми чи алгоритму з використанням опорних слів.</p>
<p>III-й варіант Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст та підготуйте повідомлення за змістом прочитаного, скористайтеся для цього планом, записаним на дошці. - Поміркуйте, чого ви навчили себе, чого вас навчили інші.</p>	<p>Самостійне виконання завдання. Презентація одним із учнів класу підготовленого повідомлення. Інші діти виконують роль експертів, які визначають правильність та повноту змісту повідомлення. У разі необхідності доповнюють або уточнюють висловлювання учня, посилаючись при цьому на зміст прочитаного.</p>	<p>Стимулювання учнів до чітких, логічних висловлювань, зміст яких відповідає пунктам плану. Зосередження уваги на новій для них інформації. Обговорення чи пропонування учням способу, за допомогою якого запам'ятати прочитану в підручнику інформацію буде значно легше і продуктивніше. Узагальнення міркувань учнів.</p>
<p>IV-й варіант Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст та підготуйте відповідь на запитання, записане на дошці. - Поміркуйте, чого ви навчили себе, чого вас навчили інші.</p>	<p>Читання тексту в підручнику. Почергове проговорювання в парі відповіді на запитання. Визначення найбільш повного й точного висловлювання.</p>	<p>Звернення уваги учнів на спосіб виокремлення слів, що є відповіддю на запитання. Фронтальне опитування учнів.</p>
<p>V-й варіант Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст у підручнику. Знайдіть відповідь на запитання, яке попередньо ви обговорювали, та визначте</p>	<p>Читання тексту. Встановлення відповідності між власним висловлюванням та змістом тексту. Обговорення прочитаного в контексті правильності</p>	<p>Фронтальне опитування здійснюється за бажанням учнів. Узагальнення міркувань шляхом зображення на дошці схеми (запису алгоритму тощо).</p>

правильність і повноту ваших міркувань. - Поміркуйте, чого ви навчили себе, чого вас навчили інші.	/хибності міркувань; повної / часткової відповіді. Доповнення, уточнення в разі необхідності.	
VI-й варіант Самостійна робота з підручником: - Прочитайте текст та заповніть колонки таблиці. Для цього із двох запропонованих на дошці варіантів таблиць оберіть ту, в колонки якої ви в змозі самостійно зробити необхідні записи. - Поміркуйте, чого ви навчили себе, чого вас навчили інші.	Читання тексту. Вибір варіанта таблиці шляхом визначення готовності до здійснення необхідних записів у її колонках. Самостійне заповнення таблиці. проговорювання одним із учнів класу здійснених записів, доповнення або уточнення іншими. Міркування про самонавчання.	Індивідуальне консультування учнів (за потреби). Пояснення способу оцінювання заповнення двох варіантів таблиць. Стимулювання учнів до слухового зосередження на відповідях однокласників з метою уникнення повторів у доповненнях. Узагальнення міркувань дітей.

Пізнавальна самостійність та взаємодія учня з іншими під час здійснення учіння «мене навчають інші» (за Т. Мієр)

Організація навчально-дослідницької діяльності з використанням учіння «мене навчають інші» ґрунтується на слуховому, зоровому або слухо-зоровому зосередженні учня на змісті інформації, котра повідомляється вчителем чи учнем з використанням унаочнення (карт, таблиць, схем, малюнків, фотографій, рисунків, діаграм, альбомів, атласів, макетів, муляжів, гербаріїв, препаратів, колекцій, слайдів тощо) і (чи) обладнання (навчального посібника, словника, довідника, дидактичного матеріалу, мультимедійної дошки, екрану ноутбука (комп'ютера, планшета), відео-, аудіоапаратури тощо) чи без них.

Функціонування локального освітньо-інформаційного простору уроку під час здійснення учіння «мене навчають інші»

Педагог впроваджує попередньо дібраний дидактичний інструментарій для того, щоб з'ясувати, що вихованці знають або думають, що знають з певного питання теми уроку, та вмотивувати їх до свідомого й активного сприймання інформації в процесі «самопідключення» до локального освітньо-інформаційного простору уроку та «скачування» з нього інформації, яку повідомлятимуть інші: учитель або учень класу. Необхідність привласнення цієї інформації пояснюється з огляду на значущість змісту інформації або способу діяльності. Після цього вчитель (учень у ролі вчителя) «наповнює» комунікативний простір класної кімнати інформацією.

Процес здійснення учіння «мене навчають інші» ґрунтується на вияві учнем зацікавленості змістом інформації, докладанні вольових зусиль для

виконання необхідних розумових, практичних дій і розумових операцій; зосередженні на досягненні мети. Результативність учіння «мене навчають інші» залежить від оптимального добору змісту й обсягу навчальної інформації, що визначається з огляду на навчальні можливості, індивідуальні нахили та рівень пізнавальної активності учнів, які її сприймають; визначення найефективніших способів включення вихованців у діяльність; зацікавленість змістом навчального матеріалу; пристосування дібраних форм та методів педагогічного впливу до психофізіологічних особливостей учнів; здійснення інформування з використанням доцільного засобового супроводу.

Дидактичні акценти в процесі викладання стосуються реалізації способу (способів) вмотивування учнів до слухового або зорового зосередження на змісті навчального матеріалу, котрий вербально повідомляється вчителем чи учнем з використанням комп'ютерної (відео, аудіо) техніки, засобів ілюстрування або демонстрування чи здійснюється без засобової підтримки. Створення умов для раціонального й продуктивного здійснення учіння «мене навчають інші», у разі необхідності забезпечення необхідних умов для результативної презентації учнем результатів попередньо здійсненого учіння «я навчаю себе»; забезпечення доброзичливої атмосфери, навчальної дисципліни; попередження розумової втомлюваності учнів тощо.

Організація учіння «мене навчають інші»

Діяльність учителя (викладання)	Діяльність учнів (учіння)	Діяльність учителя (управління)
<p>I-й варіант</p> <p>1. Підготовка учнів до сприймання повідомлення. Робота з індивідуальною карткою (або зі слайдом презентації):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Спробуйте виконати завдання на картці (презентоване на слайді). 	<p>Самостійне виконання завдання. Почергове озвучення власних міркувань.</p>	<p>Фронтальне опитування учнів за їх бажанням. Коротке нотування на дошці висловлювань учнів. Звернення уваги на варіативність думок школярів щодо способу виконання роботи.</p>
<p>2. Повідомлення змісту нового матеріалу:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Уважно послушайте інформацію та з'ясуйте, чи правильно виконано вами завдання? - Поміркуйте, чого ви навчили себе, чого вас навчили інші. 	<p>Зосередження уваги на змісті інформації з метою перевірки власних міркувань. Участь в обговоренні змісту сприйнятої інформації. Міркування про самонавчання.</p>	<p>Залучення учнів до обговорення змісту повідомлення, виокремлення опорних слів, які допоможуть запам'ятати зміст сприйнятої інформації. У разі доцільності схематичне її представлення. Аналіз записів на дошці, що були здійснені під час виконання завдання, на предмет правильності чи хибності їх змісту. Стимулювання учнів</p>

		до обґрунтування власних міркувань в контексті попередньо сприйнятої інформації.
II-й варіант 1. Спробуйте виконати завдання (вправу, задачу тощо) та заповніть першу колонку таблиці (див. додаток 1).	Самостійне виконання завдання (вправи, задачі тощо). здійснення записів у першій колонці таблиці.	Індивідуальне консультування учнів щодо способу заповнення таблиці (за потреби).
2. Повідомлення змісту нового матеріалу: - Уважно послушайте інформацію та спробуйте виконати це ж завдання (вправу, задачу тощо) у другій колонці таблиці. - Поміркуйте, чого ви навчили себе, чого вас навчили інші.	Зосередження уваги на змісті повідомлення вчителя (учня) та здійснення відповідних записів у другій колонці таблиці. Міркування про самонавчання.	Спрямування активності учнів на співставлення записів, здійснених ними в колонках таблиці. Формулювання висновку. Акцентування уваги на нових знаннях. Визначення раціонального способу виконання діяльності.

Додаток 1

Хід виконання завдання (вправи, задачі тощо)	
до сприймання повідомлення вчителя (учня)	після сприймання повідомлення вчителя (учня)

Управління під час здійснення учнями учіння «мене навчають інші» забезпечується

- ❖ постановкою цілей слухового, зорового або слухо-зорового зосередження на навчальній інформації;
- ❖ окресленням змісту майбутньої діяльності;
- ❖ акцентуванням уваги на необхідності її виконання з опорою на сприйняту інформацію;
- ❖ вмотивування учнів до свідомого зосередження та активного «скачування» інформації з комунікативного простору з метою привласнення її змісту.

Управління під час здійснення учнями учіння «мене навчають інші» характеризується

- ❖ *циклічністю* (контроль з боку вчителя, самоконтроль з боку учня (за наявності попередньо підготовленої схеми інформування));
- ❖ *спрямованістю* (індивідуальне консультування учня, який наповнює інформацією локальний освітньо-інформаційний простір уроку);
- ❖ *розсіяністю* (фронтальне консультування учнів щодо особливостей «скачування» інформації з комунікативного простору);
- ❖ *ручним проявом* (наявність актуальної вербальної комунікації);
- ❖ *автоматизованістю* (доцільне й оптимальне використання засобової підтримки).

Керування взаємодією з іншими спрямовується на надання вчасної, коректної й доцільної (за потреби) допомоги учневі, який здійснює процес вербального наповнення інформацією локального освітньо-інформаційного простору уроку та дотримання ним часового регламенту.

Керування пізнавальною самостійністю учнів здійснюється з огляду на те, що у процесі слухання виникають такі труднощі: відключення уваги (відвернути увагу може все, що є зайвим чи роздратовує); висока швидкість розумової діяльності (людина думає в 4 рази швидше, ніж говорить); антипатія до чужих думок (цінуються більше власні думки); вибірковість уваги (концентрація уваги на тому, що викликає найбільший інтерес); потреба у висловленні репліки, бажання перебити і (чи) відповісти співрозмовнику).

Слухання є не просто мовчанням, а активною діяльністю, що вимагає уваги. Передують слуханню бажання почути та інтерес до співрозмовника. Слухати і здійснювати вербальний зв'язок можна по-різному. Основними типами реакцій на мовлення співрозмовника є оцінювання, тлумачення, підтримка, уточнення, чуйність і розуміння. Щоб слухання було ефективним, оцінні судження та інтерпретації бажано звести до мінімуму або краще зовсім ними не користуватися, бо це створює ефект «вимірювання» думки, почуттів співрозмовника своїми мірками, порівняння їх зі своєю шкалою цінностей.

Пізнавальна самостійність та взаємодія учня з іншими під час здійснення учіння «я навчаю інших» (за Т. Мієр)

Учіння «я навчаю інших», у першу чергу, спрямоване на безпосередню участь учня у вербальному наповненні локального освітньо-інформаційного простору уроку інформацією, зміст якої слугує розкриттю теми уроку. У процесі інформування учень може використовувати різне обладнання (аудіо, відео, комп'ютерну техніку), засоби ілюстрування й демонстрування або не вдаватися до їхнього застосування.

Здійсненню учіння «я навчаю інших» може передувати така робота: учитель повідомляє зміст завдання (вправи, задачі тощо) та пропонує за бажанням виконати його вдома як варіант домашнього завдання. У разі вияву учнем (групою учнів або учнями класу) бажання виконувати це завдання (вправу, задачу тощо) педагог здійснює консультування зацікавлених осіб щодо джерела (джерел), які містять потрібну інформацію, та способу опрацювання змісту матеріалу (матеріалів), визначає можливі форми презентації виконаного завдання, конкретизує час, відведений на його виконання, та зазначає, на якому уроці учень (учні) матиме(уть) змогу виступити в ролі вчителя і проговорити власні напрацювання. Результати діяльності презентуються на уроці в стислій, зрозумілій і цікавій для інших учнів класу формі.

Функціонування локального освітньо-інформаційного простору уроку під час здійснення учіння «я навчаю інших»

До «наповнення» інформацією комунікативного простору класної кімнати долучається учень (рідше група учнів), який (які) попередньо в процесі виконання завдання (вправи, задачі тощо) підготували інтелектуальний (матеріальний) продукт. Учитель впроваджує попередньо дібраний дидактичний інструментарій для одночасного впливу, з одного боку, на вербальну активність учня, який наповнює інформацією локальний освітньо-інформаційний простір уроку, та управляє процесом надходження інформації до комунікативного простору (зокрема, звертає увагу на доступність, логічність, зрозумілість, стислість, достовірність інформації, яка повідомляється учнем, та дотримання ним часового регламенту, відведеного для повідомлення). З іншого боку, його педагогічний вплив спрямовується на решту учнів класу та здійснюється з метою управління процесами, що стосуються свідомого та цілеспрямованого «скачування» школярами інформації з комунікативного простору з метою привласнення змісту повідомленого.

Процес здійснення учіння «я навчаю інших» супроводжується визначенням учнем мети діяльності або прийняттям визначеної вчителем; виявом зацікавленості змістом інформації; пригадуванням знань та способів діяльності, необхідних для виконання завдання (задачі, вправи тощо); докладанням вольових зусиль; раціональним розподілом і використанням часу; здійсненням самоконтролю й самооцінки; емоційним налаштуванням на презентацію результатів власної діяльності, іншими словами виконання ролі вчителя; позитивним ставленням до себе та інших учасників навчального процесу; висловлюванням власних думок, володінням невербальною мовою (мімікою, жестами, інтонацією) та адекватним реагуванням на критику; усвідомленням власної унікальності, реальним оцінюванням свої здібностей і можливостей.

Результативність учіння «я навчаю інших» залежить від змісту й обсягу навчальної інформації, яка визначається з огляду на мету діяльності та з урахуванням навчальних можливостей, пізнавальних інтересів, індивідуальних нахилів, особливостей перебігу психічних процесів, працездатності в період здійснення учіння, добору способу включення в навчальну діяльність; усвідомлення цілі майбутньої діяльності й значущості змісту навчального матеріалу; врахування вікових особливостей учнів щодо способів оперування інформацією, зокрема, знаходження інформації в різних джерелах, виокремлення головного, осмислення й переведення в особистий досвід на основі здійснення розумових і практичних дій та розумових операцій.

Особливості викладання

Процес викладання ґрунтується на

- ❖ виборі способу повідомлення змісту завдання (задачі, вправи тощо);

- ❖ передбаченні можливих утруднень у процесі виконання завдання (задачі, вправи тощо) та способів консультування учнів з метою їх усунення;
- ❖ визначенні оптимальної форми узагальнення кінцевих результатів діяльності та можливих варіантів засобового супроводу під час їх презентації, визначення місця презентації результатів учіння в структурі уроку.

*Варіант організації учіння «мене навчають інші»
на основі пізнавальної самостійності учнів та взаємодії з іншими*

Діяльність учителя (викладання)	Діяльність учнів (учіння)	Діяльність учителя (управління)
<p>Презентація результатів виконання учнем (групою учнів) завдання (вправи, задачі, проєкту тощо):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Послухайте коротку інформацію, підготовлену під час виконання завдання (вправи, задачі, проєкту тощо). - Оцініть зміст почутої вами інформації за критеріями: <ol style="list-style-type: none"> 1) «доступний виклад матеріалу» (1 бал); 2) «цікавий зміст інформації» (1 бал); 3) зі змісту інформації я отримав знання про..., дізнався про такі способи діяльності:... (1 бал). - Поміркуйте, чого ви навчили себе, чого вас навчили інші. 	<p>Учень (група учнів), який (які) виконували завдання (вправи, задачі, проєкту тощо) 1) проговорюють підготовлене повідомлення; 2) ставлять 2-3 запитання учням класу з метою з'ясування міри слухового (зорового) зосередження на змісті презентованої інформації та розуміння її змісту. Учні, які не брали участі у виконанні завдання (вправи, задачі, проєкту тощо), оцінюють зміст озвученої інформації відповідно до визначених критеріїв та долучаються до уточнень чи доповнень за змістом теми (у разі потреби). Міркування про самонавчання.</p>	<p>Контроль за дотриманням часового регламенту. Стимулювання учнів до слухового зосередження на змісті презентованого повідомлення з метою висловлювання власних міркувань щодо почутого та здійснення взаємооцінювання. Короткий узагальнюючий аналіз результатів здійснення учнями учіння.</p>

Управління в процесі здійснення учнями учіння «я навчаю інших» спрямовується на сприяння у доборі доцільного засобового супроводу виконання діяльності й презентації її результатів, надання у разі потреби вчасної вербальної допомоги під час презентації учнем (групою) учнів результатів діяльності.

Управління характеризується

- ❖ *циклічністью* (контроль з боку вчителя, самоконтроль (за наявності плану, опорного конспекту, схеми чи алгоритму, з опорою на який здійснюється інформування), взаємоконтроль (за умови введення критеріїв оцінювання результатів здійснення учнем (групою учнів) цього способу учіння));

❖ *спрямованістю* (індивідуальна вербальна (засобова) підтримка учня, який наповнює інформацією локальний освітньо-інформаційний простір уроку, консультування учня щодо засобової підтримки);

❖ *автоматизованістю* (контроль результативності перебігу процесів «скачування» інформації з комунікативного простору та привласнення її змісту шляхом виконання тестових завдань та завдань, якими передбачено встановлення відповідності між записами, закінчення речень тощо).

Керування пізнавальною самостійністю забезпечується вмотивуванням учня до опрацювання різних джерел інформації; використанням способів виконання розумових і практичних дій та розумових операцій; акцентуванням уваги учня на узгодженні власних дій з метою діяльності та на дотриманні часового проміжку, відведеного на виконання завдання.

Керування взаємодією з іншими виявляється в ситуативності усного мовлення. Співрозмовники розуміють один одного не тільки тому, що вони вичерпно і точно висловлюють свої думки, а й завдяки перебуванню в одній ситуації та наданій можливості оцінити вплив своїх слів. З огляду на це важливою складовою учіння є прогнозування процесу комунікації, передбачення його ходу й наслідків, своєчасне корегування у внутрішньому мовленні.

У зазначеному контексті доцільно вказати на такі функції реплік і висловлювань учителя (за Н. Волковою): *контактна* (з оптимізуючим впливом на процес комунікації («Спробуємо поміркувати...», «Подумаємо...», «Постараємося обговорити...», «Варто подумати ...», «Ну що, спробуємо... »)); *стимулююча* (з оптимізуючим впливом на процес комунікації («Ви на правильному шляху...», «Дуже цікава думка (ідея)...», «У цьому щось є...», «Дуже точно сказано...», «Цю думку варто було б продовжити...», «Правильно, але потрібно конкретизувати...», «Ви з цим згодні?.. », «У тебе інша думка?.. » тощо)); *фіксує* (з оптимізуючим впливом на процес комунікації, з симпатією, занепокоєнням («Сконцентруйтеся...», «Спробуй ще раз...», «Необхідно уважно послухати (подивитися)...» тощо)); *втручання в мову учня зі стимулюючим оптимально нейтральним впливом на процес комунікації* («Ще приклади...»); *втручання в мову учня з коментуючим нейтральним гальмівним впливом на процес комунікації* («Прокоментуй положення...»).

Наявність зворотного зв'язку в системі «учитель – учні» створює умови для отримання інформації значущої для подальшого проєктування педагогічних впливів. Поглянувши на вихованців, можна зрозуміти, наскільки цікавий для них зміст інформації, чи доступно викладається матеріал, чи готові учні до сприймання, а точніше «скачування» інформації з комунікативного простору, чи активно долучаються до комунікації. Також необхідно з'ясувати причини жестів зняковіння, занепокоєння (кусання губ, відкидання волосся, смикання одягу, прокручування ручки, почісування носа, вух), неадекватної поведінки (не відразу приступили до

виконання завдання) та відповідно скоригувати хід учіння «я навчаю інших».

Оснoву мoвлeння в цьoму спoсoбi учiння стaнoвить змiстoвне i бaгaтoгрaннe слoвo, якe рiзними свoїми грaнями впливaє нa психiкy, iнтeлeкт, уявy, пoчyття спiврoзмoвникa чи спiврoзмoвникiв. Вислoвлoвaння мaють нaбути лoгiчнoстi, перекoнливoстi, oбрaзнoстi, яскрaвoстi тa дoцiльнoгo iнтoнувaння (виoкрeмлeння знaчущoї iнфoрмaцiї, смислoвoгo цeнтрa пoвiдoмлeння, нeoбхiдних фaктiв, дaних тoщo).

Пiзнaвaльнa сaмoстiйнiсть тa вzаємoдiя учнiя з iншими пiд чaс здiйснeння учiння у вzаємoнaвчaннi (зa Т. Мiєр)

Учiння у вzаємoнaвчaннi ґрунтується нa пiзнaвaльнiй сaмoстiйнoстi, мaє дoмiнующий вiяв у вzаємoдiї учнiя з iншими тa рeалiзується нa oснoвi рiзних фoрм вzаємoдiї, у тoму числi й спiльнo-iндивiдуaльнoї, спiльнo-пoслiдoвнoї, спiльнo-вzаємoдiючoї. Прoцeс вzаємoдiї нaбувaє таких вiявiв:

❖ *зa спiльнo-iндивiдуaльнoї* (кoжний учeнь (грyпa учнiв) викoнує кoнкрeтнo визнaчeну частинy нaвчaльнoгo зaвдaння незaлeжнo вiд iнших учнiв, a пoтiм рeзультaти дiяльнoстi пoчeргoвo прeзeнтуютьсiя й oбгoвoрюютьсiя);

❖ *зa спiльнo-пoслiдoвнoї* (зaвдaння є зaгaльним для всiх учнiв, прoтe викoнується пoслiдoвнo кoжнoю грyпoю учнiв, якi oб'єднaнi мiж сoбoю з oгляду нa рiвeнь нaвчaльних мoжливoстeй. Тoбтo, пeршa грyпa учнiв, викoнaвши зaвдaння, пeрeдaє другiй грyпi oтримaнi ними рeзультaти, вiдпoвiднo другa грyпa, oпрaцювaвши мaтeрiял, нaдaний пeршoю грyпoю, визнaчaє прaвильнiсть йoгo викoнaння тa нa oснoвi oтримaних дaних викoнує свoє зaвдaння, кiнцeвий рeзультaт дiяльнoстi пeрeдaє учнiям трeтьoї грyпи, вiдпoвiднo дiї учнiв трeтьoї грyпи пiдпoрядкoвaнi як пeрeвiрцi прaвильнoстi викoнaння зaвдaння учнiями пoпeрeдних двoх грyп, тaк i викoнaннy зaвдaння, якe бeзпoсeрeдньo стoсується члeнiв цiєї грyпи; змiст зaвдaнь пoступoвo усклaднюється вiд пeршoї дo трeтьoї грyпи, прeзeнтaцiя рeзультaтiв дiяльнoстi всiх грyп здiйснюється учнiями трeтьoї грyпи);

❖ *зa спiльнo-вzаємoдiючoї* (oднoчaснa вzаємoдiя, пiд чaс якoї кoжний шкoляр привлaснoє прoдукт дiяльнoстi й тi нoвi пiдхoди, щo рoзрoбляютьсiя спiльнo в прoцeсi кoмунiкaцiї).

Функцioнувaння лoкaльнoгo oсвiтньo-iнфoрмaцiйнoгo прoстoру урoку пiд чaс здiйснeння учiння у вzаємoнaвчaннi

Пeдaгoг «нaпoвнює» iнфoрмaцiєю кoмунiкaтивний прoстiр клaснoї кiмнaти, впрoвaджує пoпeрeдньo дiбрaний дидaктичний iнструмeнтaрiй з мeтoю вмoтивувaння учнiв дo aктивнoї кoмунiкaцiї, у прoцeсi якoї вiдбувaється пoчeргoвe «нaпoвнeння» кoмунiкaтивнoгo прoстoру iнфoрмaцiєю, «скaчувaння» й привлaснeння їi змiсту, дiяльнiснe oпeрувaння сприйнятим й oвoлoдiння в тaкий спoсiб нoвими знaннями i спoсoбaми дiяльнoстi.

Прoцeс здiйснeння цьoгo спoсoбу учiння ґрунтується нa викoнaннi таких дiй: визнaчити мeту спiльнoї дiяльнoстi / прийняти визнaчeну

вчителем; намітити хід спільної діяльності та передбачити варіанти співробітництва; виявити зацікавленість змістом інформації; організувати власну діяльність та реалізувати її відповідно до усвідомленої мети й визначеного особистого внеску в спільну діяльність; пригадати знання і способи діяльності, необхідні для виконання завдання (вправи, задачі тощо); докласти вольові зусилля; здійснити самоконтроль й самооцінку; продуктивно співпрацювати з іншими в групі, виконуючи при цьому різні ролі й функції; виявляти ініціативу; спільно визначати цілі діяльності, планувати та реалізовувати послідовність індивідуальних і спільних дій; емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими; виявляти толерантну поведінку, слухати, чітко висловлювати власні думки, володіти невербальною мовою (мімікою, жестами, інтонацією) й адекватно реагувати на критику; адекватно оцінювати результат спільної роботи в цілому або оцінювати власний внесок чи внесок інших в процесі спільної роботи); усвідомлювати власну унікальність, реально оцінювати свої здібності й можливості, адекватно сприймати оцінки інших учнів (учителя), позитивно ставитися до себе та інших учнів, зосереджуватися на досягненні мети та раціонально використовувати час.

Таблиця-матриця організації навчально-дослідницької діяльності за реалізації учіння у взаємонавчанні

Діяльність учителя (викладання)	Діяльність учнів (учіння)	Діяльність учителя (управління)
1. Створення проблемної ситуації та формулювання проблеми, яку потрібно вирішити.	Сприймання проблеми як особистої.	Вмотивування учнів до розв'язання проблеми розкриттям значущості для них нових знань і способів діяльності.
2. Підготовка до виконання роботи: - ознайомлення із змістом задачі (вправи, практичної роботи, дослідів, спостереження); - виявлення в її (його) змісті попередньо сформульованої проблеми; - вправління у формулюванні мети діяльності.	Самостійне читання змісту задачі (вправи, практичної роботи, дослідів, спостереження) та виявлення протиріччя. Формулювання мети власної діяльності з урахуванням виявленого протиріччя.	З метою зорового сприймання проблеми (протиріччя) бажано унаочнити зміст задачі (вправи, практичної роботи, дослідів, спостереження) відповідним зображенням. Цілеспрямованому виконанню дітьми дій з формулювання мети діяльності сприятиме пригадування приклада про будівельника та його робочий день.
3. Пропонування варіантів виконання роботи - застосування відомих дітям дій і послідовності	Пригадування відомих знань і способів діяльності та спроба застосувати їх з метою подолання протиріччя. Розташування заданого	Акцентування уваги на - узгодженні власних дій з попередньо визначеною метою діяльності; - встановленні послідовного ряду дій, постановкою

<p>їх виконання (аналогізування); - розташування заданого переліку назв дій у порядку, необхідному для досягнення результату (комбінування); - самостійне визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання (конструювання).</p>	<p>вчителем переліку дій у порядку, який можна застосувати, щоб досягти результату. Формулювання висновків про 1) неможливість застосування в даному випадку аналогізування і комбінування; 2) необхідність самостійного визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання.</p>	<p>самому собі запитання, що я робитиму спочатку, а що – потім.</p>
<p>4. Обговорення способу виконання роботи - самостійно; - з консультуванням; - з консультуванням-роз'ясненням.</p>	<p>Визначення способу виконання роботи та сигналізування карткою відповідного кольору про результати власного вибору.</p>	<p>Вмотивування учнів до вияву пізнавальної самостійності. Пропонування скористатися сигнальними картками - жовтого кольору – тоді, коли виникла необхідність у консультуванні; - синього – у разі потреби в консультуванні-роз'ясненні; - зеленого – якщо отримано задоволення від інтелектуального напруження, яке супроводжувало процес виконання роботи.</p>
<p>5. Пропонування обрання однієї з форм взаємодії груп між собою, а саме: спільно-індивідуальної, спільно-послідовної чи спільно-взаємодіючої. Обрання способу об'єднання учнів у групи.</p>	<p>Обрання форми взаємодії з іншими, яка сприятиме ефективного виконання завдання. Утворення груп.</p>	<p>Вмотивування учнів до обґрунтованого вибору форми взаємодії з урахуванням того, що за реалізації - спільно-індивідуальної: кожний учень групи незалежно від інших виконує роботу, потім результати діяльності почергово презентуються й обговорюються; - спільно-послідовної – процес виконання роботи розподіляється на три частини; першу частину роботи виконують учні першої групи й передають отримані результати учням другої групи; друга група, опрацювавши матеріал</p>

		<p>першої групи, визначає правильність його виконання, виконує другу частину роботи та передає результати діяльності учням третьої групи; учні третьої групи перевіряють правильність виконання завдання учнями попередніх двох груп та виконують заключну частину роботи (зміст трьох частин ускладнюється від першої до третьої групи, презентація результатів діяльності всіх груп здійснюється учнями третьої групи);</p> <p>- спільно-взаємодіючої: учні кожної з груп спочатку колективно обговорюють між собою спосіб виконання роботи, а потім виконують визначенні ними дії.</p>
<p>6. Обговорення способу здійснення контролю за власними діями під час виконання роботи.</p>	<p>Визначення того, що підлягатиме самоконтролю. Приміром, час, відсутність відволікань.</p>	<p>Обговорення впливу на результати роботи таких факторів, як: дотримання визначеного часового проміжку; організованість під час виконання роботи, яка виявляється в докладанні зусиль для виконання завдань без відволікань.</p>
<p>7. Виконання роботи з дотриманням визначеного способу здійснення контролю за власними діями та форми взаємодії груп між собою. Формулювання висновку про отриманий результат та про спосіб його досягнення.</p>	<p>Під час спільно-взаємодіючої, спільно-послідовної чи спільно-індивідуальної форми взаємодії з іншими визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання. Виконання роботи в залежності від форми взаємодії. У разі необхідності сигналізування карткою про необхідність отримання консультування чи консультування-роз'яснення. Сигналізування карткою зеленого кольору, якщо</p>	<p>Якщо обрано спільно-послідовну форму взаємодії, то учням першої та другої груп пропонується додаткове завдання. Узагальнення сформульованих дітьми висновків.</p>

	отримано задоволення від інтелектуальних зусиль. Формулювання висновку.	
8. Здійснення самооцінки з дотриманням критеріїв: 1) дотримання часу, відведеного на виконання завдання; 2) виконання дій без відволікань / з відволіканнями. - Поміркуйте, чого ви навчили себе, чого вас навчили інші.	Здійснення самооцінки з дотриманням визначених критеріїв. Міркування про самонавчання.	Стимулювання учнів до розмірковування над тим, що їм вдалося; чому отримано гарні результати; що викликало труднощі; над чим потрібно ще попрацювати; коли ефективно працювали, коли виконували дії самостійно чи у взаємодії іншими чи під час чергування цих видів взаємодії.

Управління спрямовується на вмотивування учнів до активної та результативної взаємодії, усвідомлення і прийняття учнями мети діяльності та розуміння її значущості. *Управління* під час здійснення учнями учіння у взаємонавчанні характеризується

❖ *циклічністю* (контроль з боку вчителя, самоконтроль і взаємоконтроль);

❖ *спрямованістю* (індивідуальне консультування окремих учнів, груп учнів (за їх потреби));

❖ *ручним проявом* (наявність вербальної комунікації, яка спрямована на обговорення з учнями мети та способів їх досягнення);

❖ *автоматизованість* (доцільне й оптимальне використання засобового супроводу).

Керування пізнавальною самостійністю забезпечується використанням приписів «Способи виконання розумових дій», «Способи виконання практичних дій», «Способи виконання розумових операцій»; акцентуванням уваги учня на узгодженні власних дій з метою діяльності та на дотриманні часового проміжку, відведеного на самостійні дії під час здійснення взаємодії з іншими. *Керування взаємодією з іншими* виявляється в дотриманні часового регламенту та у використанні приписів, які стосуються реалізації форми взаємодії.

Далі наведено послідовність дій під час реалізації учнями спільно-взаємодіючої, спільно-послідовної та спільно-індивідуальної форм взаємодії з іншими.

Реалізація способу спільно-індивідуальної форми взаємодії в учінні здійснюється з дотриманням такої послідовності дій:

1. Самостійна робота (ознайомлення зі змістом завдання).

2. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення мети діяльності; формулювання відповідей на такі запитання: Що знаємо? Що вміємо? Чи достатньо відомих нам знань і способів діяльності для виконання завдання? Чи можемо виконати завдання за аналогією? Чи маємо перелік дій, щоб комбінуючи їх між

собою, визначити спосіб виконання завдання? Що потрібно для виконання комбінування?)

3. Самостійна робота кожного члена групи (визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання).

4. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення варіантів переліку дій і порядку їх виконання, які запропонували учні групи та обрання одного з них (у разі відсутності спільного бачення процесу виконання завдання ініціюється звернення до вчителя)).

5. Самостійна робота кожного члена групи (визначення способу здійснення контролю за власними діями під час виконання завдання).

6. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення оптимального способу здійснення контролю за власними діями під час виконання завдання).

7. Самостійна робота кожного члена групи з дотриманням визначеного переліку дій, встановленого порядку їх виконання та передбаченого способу здійснення самоконтролю.

8. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення результатів діяльності та формулювання висновків).

Реалізація способу спільно-послідовної форми взаємодії в учінні здійснюється з дотриманням такої послідовності дій:

1. Стисле представлення вчителем змісту завдання; способу розподілу його на три частини (зміст трьох частин завдання ускладнюється зі збільшенням номеру, яким позначено частини); завдань, які стосуються кожної з частин.

2. Самостійна робота (обрання частини завдання для подальшого його виконання).

3. Об'єднання учнів у три групи, розподіл завдань між групами.

Робота учнів I групи

1. Самостійна робота учнів групи (ознайомлення зі змістом завдання, яке отримала група). *У цей час учні II та III груп працюють з учителем або самостійно виконують інші завдання.*

2. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення мети діяльності; формулювання відповідей на такі запитання: Що знаємо? Що вміємо? Чи достатньо відомих нам знань і способів діяльності для виконання завдання? Чи можемо виконати завдання за аналогією? Чи маємо перелік дій, щоб комбінуючи їх між собою, визначити спосіб виконання завдання? Що потрібно для виконання комбінування? Визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання; обговорення оптимального способу здійснення контролю за власними діями під час виконання завдання).

3. Самостійна робота учнів групи з дотриманням визначеного переліку дій, встановленого порядку їх виконання, передбаченого способу самоконтролю.

4. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення результатів діяльності, формулювання висновків, передача учням другої групи отриманих результатів).

Учні першої та третьої груп працюють з учителем або самостійно виконують інші завдання. Учні другої групи працюють за алгоритмом спільно-послідовної форми взаємодії.

Робота учнів II групи

1. Самостійна робота учнів групи (ознайомлення зі змістом завдання, яке виконувала I група).

2. Робота у взаємодії з учнями групи (перевірка правильності виконання учнями I групи першої частини завдання; формулювання висновку про виконання роботи

учнями I групи). *У разі неправильного виконання завдання пропонування власного варіанту його виконання.*

3. Самостійна робота учнів групи (ознайомлення зі змістом завдання, яке отримала група).

4. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення мети діяльності; формулювання відповідей на такі запитання: Що знаємо? Що вміємо? Чи достатньо відомих нам знань і способів діяльності для виконання завдання? Чи можемо виконати завдання за аналогією? Чи маємо перелік дій, щоб комбінуючи їх між собою, визначити спосіб виконання завдання? Що потрібно для виконання комбінування? Визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання; обговорення оптимального способу здійснення контролю за власними діями під час виконання завдання).

5. Самостійна робота учнів групи з дотриманням визначеного переліку дій, встановленого порядку їх виконання, передбаченого способу самоконтролю.

6. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення результатів діяльності, формулювання висновків, передача учням III групи результатів виконання першої та другої частин завдання учнями I та II груп).

Учні першої та другої груп працюють з учителем або самостійно виконують інші завдання. Учні третьої групи працюють за алгоритмом спільно-послідовної форми взаємодії.

Робота учнів III групи

1. Самостійна робота учнів групи (ознайомлення зі змістом завдання, яке виконували учні I та II груп).

2. Робота у взаємодії з учнями групи (перевірка правильності виконання учнями I та II груп першої й другої частин завдання; формулювання висновку про виконання роботи учнями двох груп).

3. Самостійна робота учнів групи (ознайомлення зі змістом завдання, яке отримала група).

4. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення мети діяльності; формулювання відповідей на такі запитання: Що знаємо?, Що вміємо? Чи достатньо відомих нам знань і способів діяльності для виконання завдання? Чи можемо виконати завдання за аналогією? Чи маємо перелік дій, щоб комбінуючи їх між собою, визначити спосіб виконання завдання? Що потрібно для виконання комбінування? Визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання; обговорення оптимального способу здійснення контролю за власними діями під час виконання завдання).

5. Самостійна робота учнів групи з дотриманням визначеного переліку дій, встановленого порядку їх виконання, передбаченого способу самоконтролю.

6. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення результатів діяльності, формулювання висновків про роботу групи, отримані результати та про виконання завдання трьома групами).

Узагальнюючі висновки вчителя. Акцентування уваги на вдалих моментах взаємодії учнів у групах. З'ясування, які пункти алгоритму діти виконували з певними труднощами. Обмірковування можливих причин та способів їхнього усунення. Наголошення на знаннях і способах діяльності, яких учні набули в процесі роботи.

Реалізація способу спільно-взаємодіючої форми співпраці в учінні здійснюється з дотриманням такої послідовності дій:

1. Самостійна робота (ознайомлення зі змістом завдання).

2. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення мети діяльності; формулювання відповідей на такі запитання: Що знаємо? Що вміємо? Чи достатньо відомих

нам знань і способів діяльності для виконання завдання? Чи можемо виконати завдання за аналогією? Чи маємо перелік дій, щоб комбінуючи їх між собою, визначити спосіб виконання завдання? Що потрібно для виконання комбінування? Визначення переліку дій та встановлення порядку їх виконання; обговорення оптимального способу здійснення контролю за власними діями під час виконання завдання).

3. Самостійна робота кожного члена групи з дотриманням визначеного переліку дій, встановленого порядку їх виконання, передбаченого способу самоконтролю.

4. Робота у взаємодії з учнями групи (обговорення результатів діяльності; формулювання висновків).

Запровадженню учіння у взаємонавчанні певний час перешкождали чотири упередження, а точніше міфи.

Мій записник з теми «Процес навчання в контексті полів діяльності вчителя й учнів»

*Поміркуйте, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркуймо, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ОСОБИСТІСНІ ПСИХІЧНІ УТВОРЕННЯ» ЗНАННЯ

Уся попередня пізнавальна діяльність суспільства постає перед людиною як готове знання, яке вона повинна засвоїти, застосувати на практиці, розвинути далі (Д. Богоявленська).

Трактування поняття «знання»

Знання – це

❖ перевірені суспільно-історичною практикою результати наукового й практичного пізнання, відображені у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, фактів, суджень, теорій (О. Савченко);

❖ засвоєння результатів пізнавальної діяльності, що їх накопичило людство у формі понять, суджень, теорії тощо, здійснюється на основі розумових і практичних дій у процесі спонтанної або цілеспрямованої діяльності індивіда лише за умови взаємодії з іншими людьми; відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання (Н. Мойсеюк)

❖ перевірений суспільно історичною практикою та засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення в мисленні людини (В. Гриньова);

❖ відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання (С. Тищенко);

❖ кінцевий результат діяльності зі здобування знань, відносно завершений продукт пізнання (М. Савчин).

Тлумачення знання як єдності

Знання є єдністю

❖ *абсолютного та відносного*, адже знання – це результат, відносно закінчений продукт пізнання, а пізнання – незакінчений процес наближення до істини, до сутності об'єкта, який пізнається;

❖ *континуального (неперервного) та дискретного (перервного)* тому, що формою та способом існування знання є свідомість; при цьому знання – тільки частина, компонент свідомості, знання може існувати й у формі, котра неусвідомлена самим суб'єктом;

❖ *індивідуального та соціального*, оскільки знання – це спосіб відображення в свідомості суб'єкта, який пізнає сутність об'єкта; при цьому пізнавальні здібності суб'єкта формуються за допомогою засвоєння змісту суспільної свідомості, а суспільна свідомість збагачується за рахунок внеску індивідуальних свідомостей;

❖ *об'єктивного та суб'єктивного*, бо знання існує як загальне (інваріант) певної предметної різноманітності форми і рівнів віддзеркалення її в свідомості суб'єкта, який пізнає;

❖ *чуттєвого та раціонального*, оскільки суть предметної різноманітності невіддільна від форм, які сприймаються чуттєво, та способів їх існування;

❖ *відображеної сутності та субстрату*, адже суть предметної різноманітності, що відображена в свідомості суб'єкта, який пізнає, набуває тим самим здатність існувати поза цією різноманітністю, однак при цьому нерозривно пов'язана з нейрофізіологічним субстратом суб'єкта, що пізнає, та формами прояву його активності;

❖ *загального та одиничного*, так як знання неминуче пов'язане з засобами позначення; завдяки їм воно набуває форми свого існування як єдиного локалізованого в просторі та часі предмета.

Наукове і навчальне знання

Потрібно розрізняти такі види знань, як:

❖ *наукове*;

❖ *навчальне*.

У своїх абстрактних формах наукове знання не всім і не завжди доступне, тому воно припускає такі зміни форми його презентації, які забезпечують адекватність його сприйняття, розуміння й засвоєння, тобто виступає в такій формі як навчальне знання. Навчальне знання є похідним від наукового, але на відміну від нього, є пізнанням уже відомого або пізаного наукою.

У процесі *перетворення наукового знання в навчальне* відбувається спеціально організована зміна, реорганізація наукового знання, спрощення або скорочення предметної різноманітності, враховуються психологічні можливості учнів у освоєнні знань. Такі знання знаходяться лише на початковому ступені наукового пізнання, виражені доступною для учнів мовою та представлені в навчальних текстах. Навчальні знання передбачають певну адаптацію наукових знань до умов цілеспрямованого навчання, а тому важливо, щоб учні усвідомлювали своєрідність нового для них змісту знання, його відмінності від побутових знань.

Навчальні знання – це не певна спрощена форма наукового знання, а складна логіко-психологічна реконструкція процесу наукового пізнання та його результатів.

Класифікація знання в значенні результат

Класифікація знання у значенні результат здійснюється за

❖ *ієрархією наукових категорій* (терміни, поняття, факти, закони, теорії, методологічні, оцінні, закономірності, парадигми, концепції, гіпотези, ідеї; методологічні знання, які включають знання про методи, процес та історію пізнання, конкретні методи науки, про різні способи діяльності; оцінні знання, що характеризують норми відношення до тих або інших об'єктів дійсності; терміни й поняття; закони, які відображають зв'язки між окремими явищами та фактами дійсності; теорії, що охоплюють значну сукупність фактів і законів і пов'язують їх, відбиваючи систему, яка

дозволяє підводити під загальне значні класи конкретних явищ, пояснюючи їх і допомагаючи усвідомленню);

❖ *функціональністю (основні терміни і поняття, без яких не можна зрозуміти текст, або висловлювання; факти повсякденної дійсності й наукові факти, без яких не можна зрозуміти закони науки, формувати переконання доводити й відстоювати ідеї; основні закони науки, що розкривають зв'язки і відношення між різними об'єктами й явищами дійсності; теорії, що містять систему наукових знань про певні сукупності об'єктів і про методи пояснення явищ даної предметної галузі; методологічні знання, що включають знання про способи діяльності, про методи пізнання й історію здобуття знань; оцінні знання (знання про норми ставлення до різних явищ життя));*

❖ *локалізацією відображення (індивідуальне, суспільне);*

❖ *формою відображення (знакові, вербальні, образні, речові, процедурні);*

❖ *галуззю та предметом пізнання (гуманітарні й точні математичні науки; філософія, жива і нежива природа, суспільство, техніка, мистецтво);*

❖ *психологічним рівнем (знання-впізнавання, знання-відтворення, знання-розуміння, знання-застосування, знання-автоматична дія, знання-відношення, знання-потреба);*

❖ *ступенем узагальненості (факти-явища, зв'язки-закономірності, гіпотези-теорії, методологічні знання, оцінні знання);*

❖ *способом отримання (донаукові (буденні, пов'язані з життєвим практичним досвідом окремого індивіда); наукові (осмислення і вірогідного тлумачення сутності явищ у межах наукових теорій); емпіричні (засновані на досвіді), теоретичні);*

❖ *чіткістю вияву (явні (мають чітку форму і тим чи іншим чином можуть бути пред'явлені); неявні (тобто латентні – зосереджуються в структурах соціокультурного досвіду людства та підсвідомості людини); особистісні (схожі на неявні знання, їх передача у знаковій формі ускладнена));*

❖ *достовірністю (визначені (точні, ясні), невизначені (здогадки, припущення));*

❖ *співвідносністю до дій (процедурні (знання про те, що людина вміє робити зі знаннями); декларативні (знання про те, що саме знає індивід); експериментальні й епістемічні (отримуються у процесі логіки міркування); безпосередні (набуваються під час спостережень) й опосередковані (одержуються та підтверджуються експериментальними дослідженнями або виводяться шляхом логічних міркувань); емпіричні (знання про окремі явища чи окремі відношення, взяті порізно), теоретичні);*

❖ *якістю отриманих результатів (знання назв, імен; знання сенсу назв, імен; фактуальні знання; знання визначень; порівняльні, зіставні знання; знання протилежностей, суперечностей, антонімів; асоціативні; класифікаційні; причинні, знання причинно-наслідкових зв'язків, знання*

підстав; процесуальні, алгоритмічні, процедурні; технологічні; імовірнісні; абстрактні; методологічні); істинні (як результат правильного віддзеркалення об'єктивних властивостей речей і явищ, оволодіння якими відбувається в результаті правильного виконання завдання), помилкові).

Види знань

Розрізняють такі види знань:

❖ *предметні знання різного ступеня узагальнення*, що містять різні відомості про об'єкти і явища довкілля, їх властивості й відношення, включають абстрактні поняття і є основою для інших знань;

❖ *знання способів дій*, у тому числі розумових, на основі яких здійснюється розв'язання різних навчальних завдань, виробляються стратегії розумової праці в різних видах діяльності;

❖ *знання норм*, на основі яких формуються уміння й навички міжособистісних стосунків і поведінка стосовно інших людей;

❖ *знання цінностей*, що відбивають характер політичних, світоглядних, моральних, естетичних, побутових та етичних орієнтацій в їхньому ціннісному вимірі.

Я. Кодлюк на основі трьох видів знань про навколишній світ, способи пізнавальної і практичної діяльності та цінності виокремлює

❖ знання про культуру розумової праці;

❖ знання про змістову основу загальнонавчальних умінь і навичок та про вміння вчитися як інформаційну цінність.

Особливу увагу заслуговують знання процесуального характеру й два підходи до їхнього формування. Впровадження першого підходу націлює на свідоме оволодіння способами діяльності, а тому його основою є засвоєння учнями відповідних знань як теоретичної основи певних умінь. Реалізація другого підходу передбачає багаторазове повторення певних дій на різному навчальному матеріалі з метою оволодіння необхідними уміннями й навичками. Запровадження діяльнісного підходу в освіті спричинює домінування в змістовому контенті підручників знань практичного характеру, які привчають школяра діяти раціонально та у відповідності до конкретних умов, оскільки в своїй основі ґрунтуються на визначенні послідовності виконання розумових і практичних дій (Я. Кодлюк).

Критерії оцінки якості знань

Критеріями оцінки якості знань є

❖ *правильність* (узгодженість із суспільними науково усталеними знаннями);

❖ *узагальненість* (пов'язують з особливостями змісту знання, що відображає переважно теорії, закони, закономірності розвитку природних і суспільних явищ);

❖ *системність* (ознака закономірного зв'язку знання з організованим цілим у межах якоїсь певної галузі дійсності або в різних галузях, які становлять собою певну систему);

❖ *конкретність* (визначається оптимальним співвідношенням абстрактно-логічних і чуттєво-практичних компонентів, застосування на практиці відповідно до певних когнітивних зразків);

❖ *міцність* (знаходить свій вияв у продуктивності використання знань у певних сферах діяльності та у стійкості у часі й стосовно чинників, які зумовлюють варіативність діяльності);

❖ *обсяг* (величина сфери охоплення знання певної галузі (або галузей) діяльності, в якій ці знання виступають знаряддям здобуття певних суспільно значущих результатів);

❖ *перенесення* (показник гнучкості, придатності для широкого застосування шляхом включення до різних когнітивних структур, що зумовлюють специфіку виконання тієї чи іншої діяльності) (Енциклопедія освіти).

Цінність організації індивідуальних знань

У навчанні справа не в обсязі знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не в міцності, не в глибині (бо надзвичайне заглиблення заважає виникненню нового погляду), справа в тому, як організовані індивідуальні знання і якою мірою вони надійні в ролі основи для прийняття ефективних рішень.

ДОСВІД

Трактування поняття «досвід»

Досвід – це

❖ чуттєво-емпіричне відображення зовнішнього світу;

❖ практичний вплив людини на оточуючий світ, у процесі якого відкриваються необхідні зв'язки, якості, закономірності явищ, випробовуються доцільні методи і засоби діяльності;

❖ взаємодія суб'єкта із зовнішнім світом і результат такої взаємодії;

❖ важливий засіб збагачення науки, розвитку теорії і практики;

❖ особистісно-ціннісний смисл, що виникає з перетворювального характеру діяльності.

Будь-який досвід має загальнолюдський зміст, відтворює еволюційний шлях, що його пройшла людина, родина, нація, людство.

Основна функція досвіду

Дитина постійно накопичує життєвий досвід, що виконує роль «фільтру», крізь який «просіюються» нові знання, враження тощо; основна функція досвіду полягає у «наведенні порядку» в сприйманні інформації, що забезпечує вибірковість та індивідуальне бачення світу.

Види індивідуального досвіду

❖ *Соціальний* (досвід співробітництва, що набувається в результаті взаємодії з іншими людьми і в якому ця взаємодія зафіксована);

❖ *ціннісний* (пов'язаний з формуванням інтересів, ідеалів, моральних норм і переконань, виявлений в ціннісних орієнтаціях);

❖ *рефлексивний* (полягає у зіставленні знань про свої можливості з тими завданнями, які стоять перед суб'єктом);

❖ *ментальний* (структурує та регулює досвід і психічне життя).

Складові досвіду

Ефективне здійснення дитиною різних видів навчальної діяльності визначається оптимальним співвідношенням таких складників досвіду, як:

❖ *цілеспрямовано набутий досвід* у різних освітніх закладах;

❖ *стихийно набутий досвід* (з огляду на неможливість існування дитини в природному й соціальному вакуумі).

Етапи набуття досвіду

(за М. Гриньовою, Л. Малакановою, Г. Сорокіною)

Досвід не набувається одномоментно, а твориться у відповідності з такими етапами:

❖ умоспоглядальні картинки дії (бачу дії інших);

❖ набуття первинного досвіду (спробував і знаю такі дії);

❖ застосування первинного досвіду (роблю і вмю виконувати такі дії);

❖ набуття вторинного досвіду (роблю і вмю виконувати такі дії);

❖ осмислення значущості досвіду для себе (так буду (не буду) діяти);

❖ свобода вибору.

Досвід як результат

внутрішньої активності особистості

Дитина, перебуваючи в повсякденних відносинах з навколишнім світом, організованим за принципом культурних артефактів як модусів онтологічного змісту, що несуть в собі соціальний досвід попередніх поколінь, переживає соціальні почуття, що стимулюють її до пошуку себе в соціумі на основі чого відбувається формування власної Я-концепції. При цьому *досвід є результатом передусім внутрішньої активності особистості*, спрямованої на засвоєння надбань вітчизняної та світової культури, визначення свого місця (І. Бех).

Формування досвіду розглядається як процес привласнення дитиною загальнокультурних надбань суспільства, їх розуміння, осмислення й набуття власної індивідуальної практики, активного сприйняття культури соціуму та опанування способів взаємодії з іншими під час здійснення навчальної діяльності.

Досвід викликає зацікавленість, посилює ініціативу, породжує пізнавальні бажання, впливає на формування цілей, а тому організація різних видів навчальної діяльності має здійснюватися, з одного боку, з урахуванням власного досвіду учнів, а, з іншого боку, сприяти постійному його поповненню й стимулювати оперування оновленим досвідом. Такий підхід набуває значущості й з огляду на те, що оволодіння знаннями, формування умінь через призму досвіду надає інформації суб'єктивної цінності, що, безумовно сприяє кращому її засвоєнню.

СПОСОБИ ДІЯЛЬНОСТІ

Трактування поняття «способи діяльності»

Способи діяльності – це

- ❖ певні самостійні, усвідомлені дії, що виникають у результаті поєднання в свідомості дитини знань і досвіду;
- ❖ сукупність упорядкованих дій, за допомогою яких здійснюється та чи інша діяльність.

Класифікація способів діяльності

❖ *Спеціальні способи діяльності*, які забезпечують практичне засвоєння знань у процесі вирішення конкретних (предметних) задач (приміром, робота з правилом, інструкцією, алгоритмом, з використанням зразка);

❖ *загальнологічні способи діяльності*, здійснення котрих сприяє орієнтації суб'єктів на освітню діяльність, оскільки представлено аналізом, співставленням, узагальненням, поясненням тощо.

Складові способів діяльності

Складовими способів діяльності є способи дій.

Групи дій

Дії як складові способів діяльності доцільно об'єднуються в такі дві групи дій:

- ❖ дії, які мають бути засвоєні (предмет засвоєння);
- ❖ дії, які забезпечують засвоєння дії, що входять до першої групи (засоби засвоєння).

Одна і та сама дія виступає спочатку як предмет засвоєння, тобто є метою учіння. Згодом, будучи засвоєною, виступає як засіб засвоєння інших дій. Перехід дій з першої групи в другу – відображає динаміку процесу формування дій.

❖ *У результаті виконання дій формуються уміння і навички, які є компонентами способів діяльності й способів виконання дій.*

Способи розумових дій

Способи розумових дій поділяються на *розсудливі* (емпіричні, що спираються на наочні образи) та *діалектичні* (розумові). Розсудливо-емпіричне мислення пов'язане з дослідженням природи самих понять, розкриває їх рух, розвиток. Сутність теоретичного мислення полягає в особливому підході до розуміння речей та подій шляхом аналізу умов їхнього походження й розвитку.

До способів розумових дій віднесено

❖ *змістовий аналіз* (спосіб розумових дій, який являє собою виявлення генетично вихідної основи деякого цілісного об'єкта; спрямований на пошук і виокремлення суттєвого відношення серед певних його особливостей);

❖ *змістове абстрагування* (спосіб розумових дій, який являє собою визначення вихідного загального відношення у даному матеріалі та формулювання його у знаково-символьній формі);

❖ *змістове узагальнення* (спосіб розумових дій, який здійснюється шляхом аналізу цілого, щоб відкрити його генетично вихідне, суттєве, загальне відношення як основу внутрішньої єдності цього цілого);

❖ *сходження від абстрактного до конкретного* (спосіб розумових дій, який являє собою використання змістового узагальнення як поняття високого рівня для наступного виведення інших, більш «конкретних» абстракцій; сходження від абстрактного до конкретного є загальним принципом орієнтації у всій різноманітності фактичного навчального матеріалу);

❖ *змістову рефлексію* (спосіб розумових дій, який являє собою пошук і розгляд суттєвих основ своїх власних розумових дій), розумові дії (порівняння, виокремлення головного, аналіз, синтез, міркування, узагальнення).

Приклади способів виконання розумових дій

Спосіб виконання порівняння

1. Уважно розглядаю об'єкти (явища, процеси).
2. Визначаю властивості (риси, ознаки, особливості) кожного з них.
3. Зіставляю властивості (риси, ознаки, особливості) кожного об'єкта.
4. Помічаю й запам'ятовую однакове між об'єктами.
5. Помічаю й запам'ятовую те, чим об'єкти різняться між собою.
6. Формую висновки про однакове й різне між об'єктами.

Спосіб виконання аналізу

1. Уважно розглядаю об'єкт.
2. Подумки розкладаю його на частини.
3. Визначаю властивості кожної частини, для цього з'ясовую колір, розмір, форму, матеріал, структуру поверхні, температуру на дотик тощо.
4. Встановлюю зв'язки між частинами.

Спосіб виконання синтезу

1. Виконую аналіз. Для цього
 - уважно розглядаю об'єкт;
 - подумки розкладаю його на частини;
 - визначаю властивості кожної частини, для цього з'ясовую колір, розмір, форму, матеріал, структуру поверхні, температуру на дотик тощо;
 - встановлюю зв'язки між частинами.
2. Переходжу від аналізу до синтезу. Для цього
 - називаю (записую) результати аналізу;
 - об'єдную результати аналізу в нове ціле;
 - називаю (конкретизую) нове ціле.

Спосіб виконання узагальнення

1. Виконую порівняння. Для цього
 - уважно розглядаю об'єкти (явища, процеси)
 - визначаю властивості (риси, ознаки, особливості) кожного з них;
 - зіставляю властивості (риси, ознаки, особливості) кожного об'єкта між собою;

• помічаю й запам'ятовую однукову між ними.

2. Переходжу від порівняння до узагальнення. Для цього

• говорю про виокремлені спільні властивості (риси, ознаки, особливості) без згадування про об'єкти (явища, процеси);

• розумію, що виокремлені властивості (риси, ознаки, особливості) можна побачити і в інших об'єктах (явищах, процесах).

Спосіб встановлення причинно-наслідкових зв'язків

1) Міркую так: причина – це те, що утворює щось, тобто має наслідки, тому спочатку потрібно назвати причину, а потім сказати про те, що утворилося або може утворитися;

2) визначаю причину, подумки називаю її;

3) визначаю наслідок, подумки називаю його;

4) називаю спочатку причину, а потім наслідок.

Спосіб виконання абстрагування

1. Уважно розглядаю декілька предметів.

2. Визначаю ознаки кожного предмета.

3. Визначаю ключові ознаки, які є спільними для цих предметів.

4. Міркую про визначену основну ознаку відокремлено від предметів.

Спосіб виконання доведення

1. Визначаю мету доведення.

2. Знаходжу, що саме потрібно підтвердити або заперечити.

3. Добираю правила (приклади), роблю розрахунки, які підтверджують або заперечують думку.

4. Роблю висновок: підтвердилося чи ні, те що потрібно було довести.

Спосіб виконання аналогізування

1. Визначаю основні й другорядні ознаки об'єкта-оригінала.

2. Визначаю основні й другорядні ознаки об'єкта-аналога.

3. Порівнюю об'єкт-оригінал й об'єкт-аналог і визначаю спільне між ними.

4. Порівнюю об'єкт-оригінал та об'єкт-аналог і визначаю відмінне між ними.

5. Установлюю аналогію на основі відсутності відмінного.

6. Застосовую способи дій з об'єктом-оригіналом до об'єкта-аналога.

Послідовність у здійсненні розумової дії аналогізування

1. Встановлення аналогії між природними об'єктами.

2. Встановлення аналогії між предметами, створеними руками людей.

3. Встановлення аналогії між складами, словами, реченнями.

4. Встановлення аналогії між цифрами, прикладами, виразами.

5. Встановлення аналогії між способом виконання дій.

Спосіб виконання комбінування

1. Уважно читаю (слухаю) зміст завдання (задачі, вправи, практичної роботи, спостереження, досліду).

2. Пригадую відомі знання і способи діяльності, які допоможуть виконати роботу.

3. Пробую виконати аналогізування, тобто чітко повторення відомої мені послідовність дій, переконуюся у неможливості досягнення результату.

4. Сигналізую вчителю карткою про бажання спробувати комбінування дій для виконання поставленого завдання.

5. Із запропонованого вчителем переліку дій обираю лише ті з них, які необхідні для виконання завдання (вправи, практичної роботи, розв'язання задачі, проведення спостереження, досліду).

4. Міркую, у якому порядку раціонально виконувати дії, щоб отримати результат, та визначаю порядок виконання дій.

5. Виконую завдання (вправу, практичну роботу, розв'язую задачу, проводжу спостереження, дослід) з дотриманням визначеного переліку дій і порядку їх виконання.

6. Формую висновки про результативність власної діяльності.

Спосіб виконання конструювання

1. Уважно читаю (слухаю) зміст завдання (задачі, вправи, практичної роботи, спостереження, досліду).

2. Пригадую відомі знання і способи діяльності, які допоможуть виконати роботу.

3. Припускаю, чи можна виконати поставлене завдання чітким повторенням відомої мені послідовності дій.

- Відповідь «так» – виконую аналогізуванням.

- Відповідь «ні», тоді припускаю доцільність здійснення комбінування дій.

- Відповідь «так» – сигналізую вчителю карткою про бажання спробувати комбінування дій для виконання поставленого завдання.

5. Із запропонованого вчителем переліку дій обираю лише ті з них, які необхідні для виконання завдання (вправи, практичної роботи, розв'язання задачі, проведення спостереження, досліду).

4. Міркую, чи достатньо цих дій, щоб виконати завдання.

Відповідь «ні», тоді здійснюю конструювання.

5. Доповнюю визначений перелік діями, які, на мою думку, необхідні для досягнення результату, та визначаю порядок виконання дій.

5. Виконую завдання (вправу, практичну роботу, розв'язую задачу, проводжу спостереження, дослід) з дотриманням самостійно встановленого переліку дій і порядку їх виконання.

6. Формую висновки про результативність власної діяльності.

Способи виконання практичних дій

Спосіб складання плану

1. Уважно читаю текст.

2. Поділяю зміст тексту на логічно завершені частини.

3. Визначаю головні слова в кожній частині.

4. Формулюю й записую пункти плану (для цього складаю з головними словами називні чи питальні речення або добираю цитату з кожної частини тексту).

Спосіб підготовки усного повідомлення (виступу)

1. Усвідомлюю (визначаю) тему повідомлення (виступу) як те, про що розповідатиму іншим учням.

2. Усвідомлюю (визначаю) мету повідомлення (виступу) як те, чого хочу досягти (приміром, поінформувати учнів, спонукати їх до певних дій, переконати в чомусь тощо).

3. Добираю інформацію з різних джерел.

4. Опрацьовую інформацію, з'ясовую значення незрозумілих слів; визначаю і підкреслюю головне.

5. Пишу короткий зміст повідомлення (виступу), дотримуючись теми, мети й трикомпонентної структури: вступ (1 речення), основна частина (4-5 речень), висновки (1 речення).

6. Перечитую зміст повідомлення (виступу) й вношу корективи.

Спосіб вироблення грамотного письма

1. Списую слово на невеличкий аркуш паперу, уважно розглядаю запис.

2. Перевертаю аркуш паперу записом донизу.

3. Уявляю «внутрішній екран» і пишу на ньому це слово.

4. Подумки зафарбовую букви слова певним кольором (кольорами).

5. Уявно малюю картинку до цього слова.

6. Пишу слово рукою в повітрі.

7. Пишу слово на чистій стороні листка.

8. Звіряю запис слова, зроблений на двох сторонах аркуша паперу, якщо є помилки – уважно повторюю дії з самого початку.

Спосіб участі в дискусії

1. Розумію й дотримуюся теми й мети дискусії.

2. Дотримуюся часу, який визначено на проведення дискусії.

3. Розумію, що цінність дискусії полягає в обміні думками, а тому висловлюю власні думки й уважно слухаю думки інших, коротко занотовую основне.

4. Уточнюю незрозумілі положення, ставлю чіткі запитання, не соромлюся звертатися до власних записів.

5. Беру активну участь в узагальненні думок і формулюванні висновків.

Спосіб підготовки інтерв'ю

1. Усвідомлюю (визначаю) тему інтерв'ю як те, про що запитуватиму в учнів чи (та) педагогів.

2. Усвідомлюю (визначаю) мету інтерв'ювання як те, чого хочу досягти (дізнатися про..., з'ясувати ставлення до... тощо).

3. Чітко продумую зміст запитань і формулюю їх так, щоб досягти поставленої мети.

4. Точно записую думки, які висловлюють респонденти під час інтерв'ювання.
5. Уточнюю у кожного респондента, чи так записано його думки.
6. Систематизую записи з урахуванням теми і мети інтерв'ювання.
7. Готую стисле повідомлення, дотримуючись теми, мети й трикомпонентної структури: вступ (1 речення), основна частина (4-5 речень), висновки (1 речення);
- 8) перечитую зміст повідомлення (виступу) й вношу корективи.

Способи виконання розумових операцій

Спосіб слухання іншого

1. Демонструю співрозмовнику, що я його слухаю, чую і розумію, тримаю зоровий контакт, зосереджуюся на предметі розмови.
2. За потреби задаю додаткові запитання, уточнюю думки.
3. Стежу за своїми жестами й позою (адже вони теж свідчать про важливість цього спілкування для мене).
4. Без потреби не перебиваю співрозмовника.
5. Не роблю поспішних висновків, вислуховую думки співрозмовника до кінця.

Спосіб виокремлення головного

1. Розглядаю...
2. Визначаю ознаки.
3. Виокремлюю серед ознак ті, які завжди належать предмету, та ті, які виявляються лише за певних умов, тобто другорядні.
4. Об'єдную словом чи реченням найважливіше, тобто головне.

Спосіб виокремлення головного під час роботи з текстом

1. Читаю текст і ставлю крапку біля незрозумілих слів.
2. З'ясовую значення незрозумілих слів.
3. Розподіляю текст на завершенні смислові частини.
4. Знаходжу в кожній частині ключові слова (фрази).
5. Визначаю основну ідею тексту.
6. Мислено повторюю текст за ключовими словами (фразами).

Спосіб побудови міркувань

1. Подумки проговорюю те, що потрібно пояснити (довести). Це початок висловлювання.
2. Подумки пояснюю (доводжу) свої думки, наводжу приклади (за наявності таких). Це кінцівка висловлювання.
3. Вибудовую міркування. Для цього поєдную між собою початок і кінцівку висловлювання за допомогою слів *тому що, через те, що*.

Ставлю запитання тоді, коли

1. Хочу дізнатися більше.
2. Хочу привернути увагу інших до власних дій або стану.
3. Хочу знайти підтвердження самостійно сформульованих висновків або переконатися у необхідності додаткового їх пояснення.

4. Хочу встановити контакт, домовитися про виконання спільних дій та визначити власну роль у парі (групі).

5. Хочу отримати необхідну інформацію (допомогу, пораду, пояснення, інструкцію), без якої не можу виконати певні дії.

УМІННЯ

Трактування поняття «уміння»

Уміння – це

❖ спосіб виконання дій на основі набутих знань та навичок (Короткий психологічний словник);

❖ засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю отриманих знань і навичок й можливістю виконання дій не тільки у звичних умовах, але й у змінених (Український педагогічний словник);

❖ здобута на основі досвіду, знань здатність належно робити щонебудь (Новий словник української мови);

❖ здатність людини цілеспрямовано і творчо користуватися знаннями у процесі діяльності (Словник-довідник);

❖ здатність людини свідомо виконувати певну дію на основі знань і навичок (А. Кузьмінський, В. Омеляненко);

❖ здатність особистості діяти на основі набутих знань і досвіду (І. Проценко);

❖ засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду (І. Підласий);

❖ засвоєння суб'єктом способу виконання практичних і теоретичних дій на основі знань, життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних та змінених умовах (Н. Мойсеюк);

❖ спосіб дій, які складаються з упорядкованого ряду операцій, які мають загальну мету та засвоєні до ступеня готовності застосувати їх у варіативних ситуаціях; уміння можуть бути засвоєні на різних ступенях досконалості й завжди контролюються свідомістю;

❖ успішне виконання якої-небудь дії або складної діяльності із застосуванням правильних прийомів, способів.

Складові уміння

❖ Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань, без останніх немає умінь.

❖ Навички розглядаються, по-перше, як основа вияву уміння, по-друге, як те, що виробляється у цьому процесі, тобто завершене уміння.

❖ У «зоні найближчого розвитку» перебувають ті знання, уміння і навички, які учень може засвоїти сьогодні з незначною допомогою дорослих, а завтра виконувати самостійно.

Взаємозв'язок між поняттями «знання», «уміння» й «навички»

❖ Уміння стають навичками, якщо вони набувають таких ознак: повна автоматизованість, правильність і якість (відсутність помилок під

час виконання), неусвідомленість дії, відсутність напруги і швидкої втомлюваності, тотожність у змінених умовах, первинна автоматизованість (сформованість без усвідомлення), вторинна автоматизованість (сформовані з попереднім усвідомленням);

❖ *уміння можуть наближатися до навичок*, у тому разі, якщо уміння підпорядковані певному правилу або стосуються виконання дії, у повній автоматизації якої немає потреби;

❖ *уміння не переходить у навичку та не наближається до неї*, якщо воно принципово не може бути автоматизовано, тому що не має однозначного правила в своїй основі, а його здійснення передбачає елементи творчості (дитина демонструє готовність до прийняття рішень і їхню реалізацію в умовах, які постійно змінюються), у цьому випадку уміння може включати в себе навички, але не зводиться до них;

❖ *уміння у своєму складі містить* предметні знання (уявлення, поняття, факти, судження); знання способів виконання дій, знання змісту й послідовності дій (правила, прийоми); знання норм міжособистісної взаємодії; знання призначення необхідного обладнання (приладів, інструментів), знання про правила поведження з ними тощо;

❖ *уміння передбачає використання раніше набутого досвіду*.

Уміння не можуть бути автоматизованими, тому що відображають готовність дитини до прийняття рішень і їхню реалізацію в умовах, які постійно змінюються. *Уміння у своїй основі є творчими*.

Навчально-організаційні вміння і навички

Організованість у навчальній діяльності передбачає сформованість в учнів сукупності взаємопов'язаних умінь і навичок. Метою формування цієї групи умінь і навичок є опанування учнем раціональними способами організації власної навчальної діяльності в умовах класної й домашньої роботи.

Трактування поняття «організованість»

Організованість – це

❖ *властивість і стан за прикметником організований*, тобто такий, якому притаманна зосередженість, самодисципліна, уміння діяти точно і цілеспрямовано (Сучасний тлумачний словник української мови);

❖ *складна особистісна якість*, зовнішня і внутрішня сторони якої представлені сукупністю таких умінь: організація робочого місця, орієнтування в часі та ощадливе ставлення до нього, планування навчальних дій і контроль результатів, прагнення до обов'язкового завершення роботи (Т. Довга).

Складові організаційних умінь

До організаційних умінь віднесено уміння з

❖ прийняття і визначення задач діяльності, раціональне планування, створення сприятливих умов для діяльності;

❖ визначення цілей, шляхів реалізації, планування процесу роботи, контроль результатів і планування подальшої самоосвітньої діяльності (А. Громцева);

❖ дисциплінованого поведіння на уроці, під час перерви, у процесі виконання домашніх завдань; орієнтування в часі й просторі; визначення мети і завдання самостійної роботи; сприймання, усвідомлення й порівняння (за необхідності) змістових ознак явищ і процесів; виявлення причинно-наслідкових взаємозв'язків; систематизація змістових ознак явищ і процесів; передбачення послідовності в способах дій; визначення та оцінювання проміжкових й кінцевих результатів навчальної діяльності.

Організаційні уміння – це уміння, які спрямовано на раціональну організацію навчальної діяльності. Це уміння організувати робоче місце, тобто забезпечити себе необхідним навчальним приладдям, дотримуватися порядку та необхідних санітарно-гігієнічних вимог. Також важливо формувати зовнішню організованість як необхідну передумову внутрішньої організованості, яка виявляється в організованості розумових дій, правильному доборі необхідного навчального приладдя, раціональному розміщенні його на парті, швидкому прибиранні після виконання завдання. Також до організаційних умінь віднесено вміння правильно сидіти під час читання чи письма (тобто дотримуватися учнівської пози), точно виконувати вказівки вчителя, планувати навчальні дії, працювати з підручником. Організаційні уміння спрямовані на раціональну організацію навчальної діяльності й охоплюють такі складові: організувати робоче місце, точно виконувати вказівки вчителя, планувати навчальні дії, працювати з підручником (Я. Кодлюк).

Трактування поняття «навчально-організаційні уміння»

Навчально-організаційні уміння – це

комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених умінь, що забезпечують раціональну організацію кожного компонента навчальної діяльності, послідовний перехід від одного компонента до іншого, внаслідок чого, досягається достатньо висока інтенсивність навчального пізнання.

Складові навчально-організаційних умінь

Це уміння

❖ організувати своє робоче місце, правильно орієнтуватися в навчальному середовищі класу; користуватися підручником, навчальними посібниками; користуватися навчальним приладдям; орієнтуватися в часі виконання навчальних завдань; розподіляти виконання завдання з допомогою вчителя; планувати навчальну роботу; співпрацювати в парі, групі (О. Савченко);

❖ володіти способами зовнішньої організації власної діяльності (забезпечення культури робочого місця, раціональний порядок занять, режим дня тощо) та внутрішньої організації діяльності (самостійне визначення мети і завдань діяльності або сприйняття мети і завдань,

поставлених педагогом; уміння самостійно добирати способи та засоби роботи, а також адекватні способи самоконтролю; уміння практично здійснювати навчальні дії, самоконтроль та самооцінку) (Л. Вороніна).

Показники сформованості навчально-організаційних умінь

(за О. Савченко)

❖ У 1-ому класі учні під керівництвом учителя мають дібрати обладнання для проведення уроку; включатися в роботу відразу після вказівки вчителя; дотримуватися єдиних вимог до оформлення письмових завдань; практично розрізняти основні елементи підручника (обкладинка, корінець, сторінка); користуватися закладинкою; дотримуватися правильної постави під час читання і письма; співпрацювати у парі.

❖ У 2-ому класі своєчасно готуватися до уроку, знати вимоги до організації виконання домашніх завдань, самостійно добирати необхідне обладнання і дотримуватися порядку на робочому місці, орієнтуватися під керівництвом учителя в тривалості роботи, дотримуватися певної послідовності виконання роботи під керівництвом учителя (з чого почну, що зроблю потім, чим закінчу), користуватися підрядковими примітками і словником, який є у підручнику, дидактичним і роздатковим матеріалом, лінійкою, трикутником; дбайливо ставитися до своїх і чужих речей; співпрацювати в парі, групі.

❖ У 3-ому класі учні мають дотримуватися визначеного порядку (алгоритму, способу) виконання самостійної роботи, під керівництвом учителя визначати мету складної роботи і план її виконання, орієнтуватися у тривалості виконання різних видів завдань, тримати в порядку своє робоче місце та навчальне приладдя, правильно користуватися умовними позначеннями, словником тощо, узгоджено співпрацювати в парі, групі, колективі.

❖ У 4-ому класі школярам потрібно дотримуватися режиму навчальної праці, працювати швидко і зосереджено, планувати під керівництвом учителя самостійну роботу на день (тиждень), користуватися довідковою літературою, вільно орієнтуватися в методичному апараті підручників і навчальних посібників (знати й правильно користуватися умовними позначеннями, символами, шрифтами), розподіляти час для виконання роботи залежно від її мети, використувати прогнозування наступної роботи, її результатів, виявляти самоорганізацію під час роботи в парі, групі, колективі.

Уміння планувати майбутню діяльність

Планування є процесом, сутність якого полягає в попередньому усвідомленні розумових і практичних дій, необхідних для досягнення визначеної мети. Плануванню навчальної діяльності передуює поетапний аналіз, який потрібен для того, щоб доцільно використати алгоритми жорсткого і гнучкого типів.

Щоб учні навчилися планувати, у них має бути сформований позитивний досвід саморегуляції процесу виконання таких дій: визначити

мету діяльності, добирати способи її виконання (вибрати з-поміж уже засвоєних; з допомогою вчителя дібрати відповідно до мети завдання інші способи), встановити послідовність виконання дій, контролювати себе у процесі роботи й за кінцевим результатом, визначати ситуації, у яких можна застосувати обраний план дій, тобто здійснити елементарне перенесення способу дій у нову ситуацію.

Планування має стосуватися як зовнішньої організованості учнів (уміння організувати своє робоче місце, організуватися в навчальному середовищі класу, користуватися приладдям), так і внутрішньої (співпрацювати з собою, у парі, групі, планувати навчальні дії, орієнтуватися в часі, уміти працювати з підручником, виявляти наполегливість, вольові якості в завершенні роботи).

Аналіз, синтез, порівняння і узагальнення є внутрішніми засобами планування учнями своїх дій. При цьому мова має йти про такі рівні планування, як:

- ❖ покрокова зміна плануючих і виконавчих дій;
- ❖ складання найближчого плану дій;
- ❖ створення кількох варіантів плану і вибір більш раціонального.

Загальнонавчальні комунікативні уміння і навички

Передумовою сформованості загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок виступають потреба дитини в спілкуванні з дорослими та ровесниками, володіння певними вербальними й невербальними засобами спілкування, відтворення почутого (слухова пам'ять), емоційно-позитивне ставлення до співробітництва у навчанні, орієнтація на партнера в спілкуванні, готовність слухати співрозмовника.

Загальнонавчальні комунікативні уміння і навички є сукупністю *вмінь запитувати, відповідати, міркувати* (О. Савченко).

Структурні компоненти спілкування у складі вміння

- ❖ *Предмет* (інша людина);
- ❖ *потреби й мотиви* (те, заради чого здійснюється спілкування);
- ❖ *дії* (цілеспрямований акт, що адресується суб'єкту й спрямований на нього як об'єкт сприймання);
- ❖ *завдання* (мета, яку необхідно здійснити в даних конкретних умовах за допомогою означених дій);
- ❖ *засоби* (операції, пов'язані з реалізацією спілкування);
- ❖ *продукти* (утворення матеріальних і духовних цінностей, що виникають у результаті спілкування).

Пізнавальна потреба виявляється під час постановки запитань, а тому вміння запитувати необхідно формувати в учнів цілеспрямовано. Для реалізації зазначено слід використовувати репродуктивні й продуктивні запитання, передбачати самостійне формулювання учнями пізнавальних запитань різної складності, ініціювати постановку вихованцями запитань до змісту тексту (малюнку, події тощо) та вибудовувати спілкування з

вихованцями, використовуючи різну спрямованість навчальної функції запитань. Це мають бути

- ❖ навідні запитання (тобто запитання, які допомагають учням знайти шлях одержання відповіді);
- ❖ мотиваційні запитання (активізують мислення, увагу, інтерес);
- ❖ пояснювальні запитання (учитель ставить запитання, а потім сам на нього відповідає);
- ❖ контрольні запитання (запитання, за допомогою яких виявляється рівень знань і умінь учнів).

Трактування поняття «міркування»

Міркування – це

- ❖ ланцюг умовиводів на певну тему, викладених у логічно послідовній формі;
- ❖ ланцюг суджень і умовиводів з метою ствердження, обґрунтування головної думки, яка функціонує як теза;
- ❖ внутрішньо зумовлений зв'язок тверджень;
- ❖ особливий вид висловлювання, що полягає в послідовному зв'язному викладі думок, встановленні причинно-наслідкових відношень між фактами і явищами, відповідному мовному оформленні залежно від мети, мотивів та умов комунікації;
- ❖ послідовний ряд суджень щодо якогось питання, де з попередніх суджень неодмінно випливають наступні, унаслідок чого виникає відповідь на поставлене в міркуванні запитання.

Уміння міркувати

❖ Міркування є не лише логічною категорією й тлумачиться як умовивід (вища форма логічного мислення), а й структурно-семантичною одиницею мови й мовлення. Під час міркування індивід типологізує, класифікує, відтворює зв'язки й відношення, які існують між предметами та явищами, виражає їх у мовленні, об'єднуючи як слова в реченні, так і самі речення між собою.

Побудова міркування

У міркуванні виокремлюють дві частини: те, що потрібно пояснити чи довести, і власне пояснення або доведення. Друга частина міркування може бути двох видів: пояснення, що розгортається в додаткових судженнях, і те, що конкретизується прикладом.

Для побудови міркування використовується теза, аргумент, висновок. Теза – це думка або твердження, істинність яких потрібно довести. Аргумент – це думка, істинність якої вже встановлено незалежно від тези, тому аргумент використовується для обґрунтування істинності чи хибності тези. Основна вимога до аргументу є його істинність. Порухення цієї вимоги призводить до таких логічних помилок, як: «хибний аргумент»; «випередження основи», коли в ролі аргументу використовується твердження, істинність якого ще не встановлена. Таке твердження саме ще

потребує доведення, випереджає, а не обґрунтовує тезу і тому не є аргументом. Висновок підтверджує істинність висловленої тези.

У побудові міркування слід дотримуватися логічної правильності. Важливою умовою міркування є дотримання закону тотожності, відповідно до якого кожна думка, висловлена в міркуванні, завжди повинна мати один і той же визначений, стійкий зміст. Тобто, перш ніж розпочинати обговорення якого-небудь питання, необхідно встановити його конкретний зміст, дотримуватися основних змістових положень, не допускаючи двозначності. У разі порушення цих вимог процес міркування руйнується, що призводить до непорозумінь між співрозмовниками й спричинює неправильний загальний висновок. Окрім того, слід враховувати те, що теза не повинна мати в собі логічного протиріччя з судженнями. Адже два висловлювання, які перебувають у відношенні суперечності, не можуть бути одночасно істинними; принаймні одне з них є хибним (за законом суперечності). Із двох суперечних суджень про один і той же предмет, в один і той же час та в одному й тому ж відношенні одне неодмінно істинне, друге хибне, третього бути не може (за законом виключеного третього).

Для побудови логічно правильного міркування слід дотримуватися закону достатньої підстави: будь-яка істинна думка має достатню підставу, тобто обґрунтованість, доказовість. Думки в міркуванні мають бути внутрішньо пов'язаними, взаємозумовленими, обґрунтовувати одна одну. Міркуючи за законом достатньої підстави, учень відображає причинно-наслідкові зв'язки й відношення, що існують між предметами та явищами навколишньої дійсності. Під причинновим зв'язком розуміють такий внутрішній зв'язок двох або більше явищ, коли одне з них неодмінно породжує інше. Встановити причину – це значить відповісти, чому відбувається те чи інше явище, чим воно викликане, що лежить в його основі тощо. Причина – явище, що викликає інше явище. Наслідок – явище, породжене причиною.

Особливості причинно-наслідкового зв'язку

❖ Послідовність у часі між причиною й наслідком (спочатку виникає причина, а потім – наслідок);

❖ необхідність причинного зв'язку (кожного разу, коли є причина, неминуче настає наслідок);

❖ породження й зумовлення причиною наслідку (особливість причинного зв'язку є постійний перебіг одного явища за іншим; цим причина відрізняється від приводу, тобто події, що безпосередньо передують іншій події, уможливує її появу, але не породжує причини);

❖ немає і не може бути безпричинних явищ.

Побудова міркувань залежить не тільки від дотримання законів, а й від здійснення мовцем розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації, встановлення причинно-наслідкового зв'язку).

Неврахування зазначених вище особливостей призводить до того, що міркування стає неправильним, нелогічним, утрачає свій мовленнєвий зміст та лінгвістичну специфіку.

Загальнопізнавальні вміння

До загальнопізнавальних умінь віднесено уміння спостерігати, уміння запам'ятовувати знання і способи дій, відтворювати і перетворювати навчальний матеріал. Кожне із цих умінь може використовуватися і як автономне уміння, і як засіб виконання інших загальнопізнавальних умінь (О. Савченко).

В узагальненому вигляді сформованість загальнопізнавальних умінь забезпечується уміннями

- ❖ аналізувати (розкладання (роз'єднування, розчленовування, розбирання), щоб визначити ознаки, частини предмета, явища);

- ❖ порівнювати (знаходження однакового, схожого, відмінного);

- ❖ визначати головне (визначення ознак, які в аналізованому предметі завжди зберігаються й допомагають розпізнавати предмет у будь-яких умовах);

- ❖ узагальнювати (об'єднання словом чи реченням найважливіших ознак, предметів, думок);

- ❖ визначити і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки (усвідомлення наслідків за відомими причинами);

- ❖ доводити (підтвердження або заперечення думки).

Зазначенні уміння утворюються в процесі виконання відповідних розумових дій, зокрема таких, як:

- ❖ аналіз (мисленнєве членування предмета на складові його частини, а в подальшому усвідомлення розглянутого об'єкта як цілісності);

- ❖ синтез (уявне поєднання частин предмета в єдине ціле, якому передуює здійснення аналізу);

- ❖ порівняння (співставлення предметів з метою визначення їхньої подібності й відмінності);

- ❖ узагальнення (логічний спосіб, завдяки якому здійснюється уявний перехід від одиничного до загального через об'єднання однорідних предметів у класи на основі їхніх спільних ознак).

Розумові процеси, що відбуваються в психіці учня під час взаємодії з собою й призводять до виконання дій у певній послідовності стосуються здійснення таких загальних розумових дій, як: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Показники сформованості загальнопізнавальних умінь

(за О. Савченко)

- ❖ У 1-ому класі діти мають оволодіти уміннями виокремлювати в предметах певні ознаки, розрізняти розмір, форму, колір, смак тощо; знаходити у двох об'єктах однакові, схожі, внутрішні й зовнішні ознаки; зіставляти групи предметів за однією істотною ознакою, помічати зміни в спостережуваних об'єктах за орієнтирами, вказаними вчителем; разом з

учителем робити висновок-узагальнення за результатами виконання навчального завдання; виконувати завдання за зразком і аналогією.

❖ У 2-ому класі – виокремлювати в предметах ознаки та якості, розрізняючи їх за значущістю (головні постійно притаманні об'єкту та другорядні, які за певних обставин можуть з'являтися, а за інших – зникати); встановлювати тотожність, схожість і відмінність між кількома предметами; визначати з допомогою вчителя найістотніші ознаки у виконуваній роботі; встановлювати логічну послідовність викладу подій; застосовувати деякі прийоми смислового заучування (встановлювати логічну і часову послідовність); виконувати логічне групування об'єктів (за родовими і видовими ознаками), вилучати «зайве» серед чотирьох-п'яти однорідних об'єктів; виконувати творчі завдання в контексті навчальних завдань і проєктів.

❖ У 3-ому класі – виділяти в об'єктах зовнішні й внутрішні ознаки та якості, розрізняти серед них істотні й другорядні; порівнювати конкретні об'єкти за різними ознаками (абстрактні за орієнтирами, визначеними вчителем); робити висновок-узагальнення з допомогою вчителя; з'ясовувати послідовність подій; встановлювати зв'язок між причиною і наслідком; моделювати за зразком і аналогією; добирати факти, які підтверджують висловлену думку або суперечать їй; висловлювати рефлексивні судження; виконувати навчальні творчі завдання (доповнення, розширення, зміна тексту, умов проєктування тощо).

❖ У 4-ому класі – визначати головне; самостійно робити висновок з пояснення вчителя та з тексту; користуватися порівнянням та аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей об'єкту; класифікувати і групувати вивчений матеріал, знаходити і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки; доводити правильність певного судження та власної думки; моделювати і прогнозувати в контексті навчальних завдань; користуватися прийомами осмисленого запам'ятовування (план, зіставлення, опорні слова); висловлювати рефлексивні судження; виконувати навчальні творчі завдання (доповнити задачу, продовжити розповідь, відтворити початок розповіді, запропонувати новий спосіб розв'язання, проєктування тощо).

Дидактичні умови формування загальнонавчальних умінь і навичок (за Я. Кодлюк)

❖ Урахування сформованості в дошкільний період розвитку дітей основних передумов навчальної діяльності;

❖ забезпечення цілеспрямованості й систематичності у визначенні та реалізації розвивальних завдань у системі уроків;

❖ поетапне формування вказаних умінь і навичок;

❖ застосування міжпредметних зв'язків;

❖ поєднання прямого й опосередкованого шляхів впливу на зазначену якість.

Ефективними для формування загальнонавчальних умінь і навичок є види завдань, якими передбачено орієнтування у структурі та змісті підручника, визначення послідовності описуваних подій, поділ тексту на логічно завершені частини, планування виконання завдання, вправи на аналогію; переказ прочитаного (різні види), словесне малювання картин, складання розповідей на вільну тему, постановка запитань до тексту, відгадування загадок і складання власних; виділення ознак предмета чи явища, впізнавання об'єкта за його ознаками, різнобічний аналіз предмета, визначення головного, стислий переказ прочитаного, порівняння слів (виразів, задач, об'єктів тощо), логічне групування предметів; порівняння зі зразком, повторне розв'язання того самого прикладу, повторення правила написання, зіставлення роботи з текстом (словником, зі зразком), виконання обернених обчислень, розв'язування «кругових» прикладів та інше.

Уміння працювати з підручником (за Я. Кодлюк)

Підручник є носієм змісту навчального предмета, засобом реалізації інформаційної, розвивальної, виховної, мотиваційної, ілюстративної, технологічної, культуротворчої функцій навчання.

Уміння працювати з підручником як складне, комплексне і міжпредметне психічне утворення передбачає обізнаність учня з основними елементами побудови навчальної книги, орієнтацію в структурі змісту підручника, правильне користування умовними позначеннями, сформованість уміння працювати з різними видами текстів, засвоєння способів виконання основних навчальних дій, які стосуються опрацювання змісту підручника відповідно до специфіки навчального предмета, оволодіння прийомами опрацювання ілюстративної частини підручника.

Складові уміння працювати з підручником (за Я. Кодлюк)

До складових уміння працювати з підручником віднесено такі вміння:

- ❖ читати й розуміти різні види текстів;
- ❖ працювати з основним, додатковими та пояснювальним текстами (без володіння термінологією), розуміючи їхнє призначення;
- ❖ опрацьовувати правила й давати визначення поняттям;
- ❖ працювати з пам'ятками (розкривають зміст і послідовність дій, які потрібно виконати), алгоритмами (містять чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових дій, які використовуються під час розв'язання однотипних завдань), зразками міркувань (розкривають хід логічного міркування);
- ❖ працювати з ілюстративним матеріалом як із засобом конкретизації змісту тексту та як із самостійним носієм інформації.

Уміння і навички самоконтролю і самооцінки (за О. Савченко)

До групи умінь і навичок самоконтролю і самооцінки відносяться уміння встановлювати взаємозв'язок між метою, змістом роботи та діями учнів; уміння висловлювати оцінні судження щодо якості роботи. Для їх формування учні мають оволодіти способами зіставлення виконаної роботи зі зразком та оволодіти способами дій з алгоритмом, правилом,

пам'яткою. Щоб дії з самоконтролю стали умінням, учень має оволодіти прийомами перевірки роботи за опорною пам'яткою, графічним образом правильного написання слова тощо.

Трактування поняття «самоконтроль»

Самоконтроль – це

❖ усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів; обов'язковими компонентами самоконтролю є те, що власне контролюється (перевіряється) та те, що повинно бути;

❖ складне вміння, до якого належать чіткі уявлення про цілі й способи виконання завдання, правильний перебіг робочого процесу, знання ознак, на основі яких можна стежити за власними діями, співвідносячи їх з уявними правильними діями та результатами, регулювати свою діяльність, попереджаючи недоліки та усуваючи їх у разі виникнення.

Щоб не було об'єктом самоконтролю, у якій би сфері психічних явищ він не відбувався, його функція має перевірочний характер і полягає у встановленні ступеня збігу того, що повинно бути, з тим, що ще тільки може бути або фактично вже є.

Класифікація видів самоконтролю

Класифікація видів самоконтролю в будь-якому виді діяльності здійснюється з урахуванням таких аспектів, як:

❖ *часовий (попередній)* (перевірці можуть підлягати мета або програма діяльності, яка планується до виконання; запобігає виникненню можливих помилкових рішень, дій, учинків); *поточний або проміжковий* (спрямований на перевірку правильності проміжкових результатів);

❖ *результативний* (дає змогу відповісти на запитання, чи досягнуто мету, яка ставилася на початку роботи);

❖ *просторовий* (зоровий, слуховий, тактильний та інші види самоконтролю);

❖ *структурний* (різноманіття людського самоконтролю підлягає ієрархічній організації);

❖ *довільний* (самоконтроль припускає усвідомлений характер визначення й досягнення відповідних цілей під час виконання певного виду діяльності);

❖ *мимовільний* (є підсвідомою діяльністю).

Стадії становлення самоконтролю

Становлення самоконтролю під впливом навчання проходить чотири *стадії*. Першу стадію характеризує відсутність самоконтролю, оскільки учень ще не засвоїв матеріал і тому ще не може нічого контролювати. Друга стадія самоконтролю включає в себе дві підстадії: на першій із них учень контролює повноту репродукції, а на другій – правильність виконання дій. На третій стадії, яка отримала назву вибіркового самоконтролю, учень контролює себе тільки з головних питань. Четверту стадію самоконтролю характеризує зовнішня відсутність самоконтролю. Учень здійснює самоконтроль на основі минулого досвіду, незначних деталей, прикмет.

Здійснення самоконтролю спрямовується на попередження можливих помилок або виявлення допущених. *За допомогою самоконтролю дитина усвідомлює правильність своїх дій.*

Самооцінка

Самооцінка як одне з особистісних утворень являє собою ціннісно-емоційне ставлення особистості до себе та передбачає здійснення оцінки самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших учасників навчального процесу. Самооцінка безпосередньо впливає на регуляцію учнем своєї поведінки й діяльності. Будучи автономною характеристикою особистості, передбачає активну участь самого школяра, відображає якісну своєрідність його внутрішнього світу й передбачає оволодіння знаннями про себе. Самооцінка формується на основі знання про особливості власної діяльності й міжособистісного спілкування, нормативних вимог соціального середовища.

До основних форм самооцінки віднесено самооцінку

- ❖ загальну (відображає позитивне чи негативне ставлення до всього того, що входить у сферу «Я»);
- ❖ конкретну (стосується оцінки суб'єктом своїх психічних і фізичних виявів та якостей).

Характеристиками самооцінки є адекватність, критичність, рефлексивність, стійкість, диференційованість, усвідомленість.

Самооцінка містить такі компоненти:

- ❖ когнітивний (відображає знання про себе);
- ❖ емоційний (відображає ставлення до себе).

Структурна будова самооцінки

- ❖ знання особистості про себе, свої можливості;
- ❖ ставлення до себе, до результатів власної діяльності;
- ❖ емоційно-ціннісне ставлення до себе;
- ❖ соціальна установка.

Класифікація видів самооцінки

Класифікація видів самооцінки (варіант 1)

Класифікацію видів самооцінки здійснено з урахуванням часу її здійснення

❖ *прогностична* (актуалізується до початку діяльності й полягає в оцінці учнем власних можливостей, визначення свого ставлення до них; спрямовується на передбачення результатів дій і їхніх наслідків, побудову плану дій; при цьому емоційний компонент прогностичної самооцінки показує міру сформованості в школяра відчуття відповідальності за можливі результати власних дій);

- ❖ *актуальна* (під час реалізації запланованих дій);
- ❖ *ретроспективна* (під час аналізу отриманих результатів і визначення ступеня реалізації запланованого).

Класифікація видів самооцінки (варіант 2)

❖ *Загальна* (складається з часткових самооцінок, передбачає прийняття особистістю себе (задоволення чи незадоволення собою));

❖ *парціальна* (часткову, зміст якої відбиває оцінку суб'єктом своїх конкретних проявів, власних якостей, вчинків, дій, можливостей; розкривається в спілкуванні (доброта, відповідальність, чесність, сміливість) та діяльності (знання, уміння, навички); більш придатна для вимірювань за допомогою різних психологічних методів).

Формування самооцінки

Процес формування умінь і навичок самооцінки включає в себе

❖ вмотивоване оцінне судження вчителя (що вийшло добре, у чому помилка, як її краще виправити);

❖ колективну оцінювальну діяльність (змістове колективне оцінювання; оцінювання у групі, підбиття підсумків діяльності);

❖ взаємооцінювання (за результатами роботи в парі);

❖ самооцінку (перегляд виконаної роботи; обговорення вголос результатів діяльності, вибіркоче оцінювання зробленого).

На формування самооцінки учня безпосередньо впливають такі чинники: стосунки в сім'ї, стиль виховання, думка батьків й учителя; зацікавленість дорослих у справах дитини; оцінка товаришів, однокласників і педагогічна оцінка; власний життєвий досвід; залучення учнів в оцінну діяльність; спілкування з однолітками, порівняння своїх успіхів і оцінок з досягненнями однокласників.

Також самооцінка складається під впливом певного життєвого досвіду, який є наслідком переживання дитиною своїх успіхів та невдач. Правильно сформована самооцінка сприяє здійсненню аналізу причин, які сприяли успіху або невдачі в конкретній ситуації, формулювання ґрунтовних висновків, доцільному застосуванню набутого в подальшій діяльності.

Результативного здійснення учнем адекватної самооцінки власної діяльності можна досягти поступовим залученням до оцінного процесу в такий спосіб: *спочатку оцінюються лише результати власної навчальної діяльності, а згодом в поле самооцінки включаються й моральні якості, які позначаються на результатах виконання роботи.* Поетапне становлення самооцінки перетворює її в загальнодіяльнісне вміння, яке учень переносить на інший предметний зміст, а оцінка особистісних якостей змінюється в бік адекватності й обґрунтованості.

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ»

Напрями розгляду мотиваційної сфери особистості

❖ *Актуальна сукупність мотиваційних утворень особистості, до якої входять диспозиції (мотиви), потреби і цілі, аттїтуди, поведінкові патерни, інтереси (С. Максименко);*

❖ *сукупність мотивів, які вже сформувалися та які розвиваються упродовж життя конкретного індивіда (М. Савчин);*

❖ *сукупність провідних мотивів життєдіяльності, пов'язаних із спрямованістю особистості (О. Савченко);*

❖ *смыслова й динамічна співвіднесеність мотиваційних спонукань (В. Асєєв);*

❖ *організована системи мотивів (Н. Волкова).*

Трактування поняття «потреби»

Потреби – це

❖ *психічний конструкт, відображений у свідомості індивіда; стан незадоволеності, що спонукає і спрямовує поведінку й виступає джерелом вмотивованої активності суб'єкта (С. Максименко);*

❖ *рушій діяльності людини; відчуття й усвідомлення необхідності, яка переживається як внутрішнє напруження, що викликає психічну активність, пов'язану з цілепокладанням (М. Савчин);*

❖ *основний рушій поведінки; безпосередньо спонукає індивіда до активності; усвідомлене спонукування поведінки та діяльності, яке є властивістю особистості (Н. Волкова).*

Потреба як основний рушій діяльності

Діяльність суб'єкта завжди відповідає якійсь його потребі. Проте спонукає до спрямованої діяльності не сама по собі потреба, а предмет, який адекватний цій потребі. Цей предмет (*матеріальний або ідеальний*) і є мотивом діяльності, виступає спонукаючою силою.

Трактування поняття «мотив»

Мотив – це

❖ *це те, заради чого відбувається діяльність (С. Максименко);*

❖ *складне психічне утворення, яке має вибудувати сам суб'єкт (Є. Ільїна).*

Мотивами можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, тобто все те, у чому знайшла своє втілення потреба.

На основі усвідомлених мотивів виникають мотиви, що реально діють. Дієвість мотиву має зв'язок з його задоволеністю або незадоволеністю.

Дієвість мотиву розкривається через вчинок, єдність слова і діла, вона є показником зрілості мотивації, а також певною мірою пов'язана з вольовими якостями особистості.

У структурі мотивації розрізняють мотиви

❖ *провідні (домінуючі);*

❖ *підпорядковані.*

Функції мотивів

Будучи вищою формою відображення потреб, *мотиви виконують певні функції*, зокрема й такі: «оцінюють» життєве значення для суб'єкта

- ❖ об'єктивних обставин;
- ❖ дій у цих обставинах;
- ❖ надають діям особистісного смислу.

На результативність здійснення навчальної, дослідницької й навчально-дослідницької діяльностей *суттєво впливає внутрішня мотивація*, тобто прагнення до пізнання нового, подолання труднощів під час виконання завдань, отримання насолоди від процесу пізнання нового.

Саме внутрішня мотивація робить дії дитини усвідомленими й чітко орієнтованими на результат.

Внутрішня мотивація – це рушійна сила, «внутрішній двигун», який допоможе дитині відшукувати відповіді на різні запитання (Чому? Навіщо? Заради чого? тощо).

Навчальна діяльність як полівмотивована діяльність

Навчальна діяльність як полівмотивована діяльність базується на таких групах мотивів:

- ❖ *соціальні мотиви* (виникають під впливом соціального контексту життя й пов'язані із взаємовідносинами дитини з оточуючим середовищем);

- ❖ *пізнавальні інтереси*;

- ❖ *мотиви, що формуються у процесі учіння* і безпосередньо пов'язані зі змістом цього виду діяльності.

У групі соціальних мотивів важливого значення набувають

- ❖ *широкі соціальні мотиви* (виникають на основі відносин суб'єкта з соціальним середовищем; виходять за межі кола його безпосереднього спілкування);

- ❖ *вужькі* (усвідомлені мотиви обов'язку, відповідальності, прагнення включитися до суспільно корисних видів діяльності, що втілюють власне соціальні потреби дитини).

Поміж соціальних мотивів важливе місце посідають *позиційні мотиви*, які характеризуються прагненням отримати визнання в якості суб'єкта (соціальна позиція школяра), що включає бажання бути найкращим серед учнів класу, отримати схвалення з боку вчителів, батьків, одноліток.

Складові пізнавальних мотивів

До пізнавальних мотивів відносять

- ❖ *пізнавальні інтереси до змісту діяльності* (засвоєння системи наукових понять (С. Максименко));

- ❖ *інтерес до процесу діяльності*, що полягає у прагненні виявити інтелектуальну активність (М. Савчин);

- ❖ *навчально-пізнавальний мотив* (спрямованість не лише на отримання результату, а й на опанування загальними способами дій у сфері наукових понять);

❖ *потреба компетентності в учінні.*

Складові мотиваційної сфери учнів

У складі мотиваційної сфери учнів розрізняють

❖ *мотивацію змістом;*

❖ *мотивацію процесом виконання діяльності.*

Мотивація змістом

Мотивація змістом проявляється в різних формах та спрямовує активність дитини на різноманітні змістовні аспекти (факти, істотні зв'язки, усвідомлення способів дій).

Мотивація змістом проходить такі взаємообумовлені рівні розвитку:

❖ *інтерес-зацікавленість;*

❖ *інтерес до фактів, правил;*

❖ *інтерес до суті явищ, їх походження.*

На основі неодноразового задоволення інтересу-зацікавленості формується більш стійкий інтерес-ставлення, який, у свою чергу, може перетворитися на спрямованість особистості й викликати стійку домінуючу систему мотивів.

Мотивація процесом виконання діяльності

Мотивація процесом виконання діяльності оснований на

❖ *пізнавальній потребі в нових враженнях;*

❖ *потребі в активності.*

З метою підвищення в учнів мотивація процесом виконання діяльності необхідно

❖ *об'єктивно оцінювати їхні знання, відмовившись від нагород та призів за правильно виконанні завдання;*

❖ *надавати право вибору навчального завдання;*

❖ *унікати часових обмежень (там, де це можливо) під час виконання вправ, щоб не пригнічувати розвиток творчих здібностей і не перешкоджати формуванню внутрішньої мотивації;*

❖ *поступово підвищувати рівень складності навчальних завдань, формуючи тим самим почуття задоволення від здійснення мисленнєвих дій з розв'язання протиріччя чи подолання труднощів у навчанні;*

❖ *добирати дидактичний матеріал з елементами новизни, незвичності, щоб підтримувати внутрішній інтерес до виконання завдання.*

Поєднання інтересу до процесу діяльності з інтересом до змісту

Поєднання інтересу до процесу діяльності з інтересом до його змісту та перетворення їх на інтелектуальний пошук у процесі пізнання відбувається протягом онтогенезу.

❖ *У дитини виникає зацікавленість не у будь-яких нових знаннях, а у тих, до здобуття яких докладено власних зусиль.*

❖ *Мотиви виникають, закріплюються та розвиваються лише тоді, коли учні починають діяти, тобто здійснюють діяльність.*

❖ Щоб школярі включилися в ситуацію виконання дій, необхідно створити умови, що стимулюють початок інтенсивного процесу осмислення змісту інформації.

❖ Якщо процес майбутніх дій викликає інтерес, то можна сподіватися й на виникнення в учнів потреб і мотивів, спрямованих на відкриття суб'єктивно нових знань та способів діяльностей.

Види інтересу до діяльності

Інтерес до діяльності як різновид пізнавального інтересу може бути представлений

❖ *широким навчальним інтересом*, що має недиференційований характер;

❖ *плануючим навчальним інтересом* до побудови ієрархії цілей та задач, їх реалізації;

❖ *результативним інтересом* до виконаних задач, вирішених проблемних ситуацій, оцінок тощо;

❖ *процесуально-змістовним інтересом* до фактів, ідей, закономірностей та процесу їх осягнення;

❖ *навчально-пізнавальним інтересом* не лише до результатів та процесу учіння, а й до способів та прийомів їх здійснення;

❖ *перетворювальним інтересом* до вдосконалення своєї навчальної роботи (А. Маркова).

Трактування поняття «пізнавальний інтерес»

Пізнавальний інтерес – це

❖ прагнення до пізнання, що виявляється в активному вибіркового ставленні учня до вивчення сутнісних ознак і властивостей предметів, явищ, способів діяльності (О. Савченко);

❖ прагнення до знань, що виявляється в активному вибіркового ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності (Н. Мойсеюк).

Виникнення пізнавального інтересу стає можливим тільки на певному рівні накопичення фактичних знань.

Пізнавальний інтерес як пізнавально-емоційна спрямованість особистості є важливим мотивом здійснення навчальної, дослідницької й навчально-дослідницької діяльностей.

Суть пізнавального інтересу полягає в бажанні охопити пізнанням певний навчальний предмет, глибоко та ґрунтовно його вивчити, набути умінь та навичок раціональної організації процесу учіння тощо.

Пізнавальний інтерес як феномен загального інтересу (за Н. Бібік)

Пізнавальний інтерес як феномен загального інтересу виражається у своєму розвитку різноманітними станами. Умовно їх поділяють на

❖ *цікавість* (створюється психічний стан зацікавленості; на цій стадії виникає зацікавленість тим чи іншим предметом, об'єктом, але ще не помітні прагнення до пізнання їхньої сутності; це ситуативний інтерес, який виникає за певної ситуації);

❖ *допитливість* (характеризується прагненням вийти за межі видимого, дізнатися більше, ніж почуто від педагога чи прочитано в книзі; на цій стадії розвитку інтересу виявляються емоції подиву, радість пізнання; допитливість може стати стійкою рисою характеру);

❖ *пізнавальний інтерес* (характеризується тим, що в дітей виникають не тільки проблемні запитання або пізнавальні ситуації, а й з'являється прагнення самостійно їх розв'язати; у центрі уваги учня не готовий матеріал навчального предмета і не сама по собі діяльність, а проблема, запитання; це ступінь інтересу, коли дитина шукає причину, проникає в сутність явища, предмета, тобто з найбільшою ймовірністю учень може здійснити відкриття для себе суб'єктивно нових знань і способів діяльності);

❖ *теоретичний інтерес* (характеризується прагненням до пізнання закономірностей, теоретичних основ, застосуванням їх на практиці, активним впливом на світ, що вимагає від особистості не тільки глибоких знань, а й стійких переконань).

У реальності ці стани являють собою складні поєднання і взаємозв'язки.

Показники наявності пізнавального інтересу в учінні

Характерними показниками наявності в учнів пізнавального інтересу до учіння є

❖ активне прагнення долучитися до процесу обговорення загальної навчальної задачі;

❖ вияв бажання брати участь в аналізі та доповненні відповідей однокласників;

❖ прагнення віднайти та застосувати інформацію з джерел, що виходять за межі навчального процесу;

❖ постановка перед учителем запитань, спрямованих на поглиблення власних знань;

❖ готовність дати відповідь на запитання вчителя, взяти додаткове завдання.

Складові характеристики пізнавального інтересу

❖ *Вибірковість* (спрямованість на певний вид діяльності);

❖ *дієвість* (вираження інтересу в реальній поведінці, вчинках);

❖ *активність* (зосередження зусиль дитини);

❖ *усвідомленість* (відображення у свідомості дитини предмета інтересу і способу його задоволення);

❖ *узагальненість* (поширення інтересу на суміжні форми навчально-пізнавальної діяльності);

❖ *самостійність виникнення* (поява інтересу без сприяння інших).

Складові характеристики сформованості в учнів пізнавальних інтересів

До динамічних характеристик сформованості пізнавальних інтересів відносять:

❖ стійкість інтересів;

- ❖ тривалість самостійного звернення до предмету інтересу;
- ❖ вираженість та інтенсивність;
- ❖ емоційність як позитивна чи негативна модальність інтересу;
- ❖ переключення як пластичність, легкість переходу від одного виду діяльності до іншого;

❖ широта як кількість видів діяльності, на які поширюється інтерес.

Змістовими й динамічними характеристиками є:

❖ широта (діапазон спрямованості пізнання на предмети й об'єкти навколишнього світу, різні сторони (види) діяльності, навчальні предмети; ступінь володіння відповідною інформацією, наявні уявлення про предмети, явища навколишньої дійсності; вибір навчальних предметів, предметна спрямованість дитячої допитливості);

❖ глибина (прагнення до пізнання зв'язків і відношень між предметами й явищами; визначається характером допитливості (зверненням до явищ, фактів, правил чи до суті явищ, їх походження, внутрішніх зв'язків і залежностей));

❖ дієвість і стійкість (характер ставлення дитини до пізнавального матеріалу; виражаються рівнем активності в оволодінні знаннями (від простого емоційного відгуку на нове до поглибленої й тривалої зосередженості на об'єкті пізнання; від репродуктивної активності до творчої)).

Мій записник з теми «Мотиваційна сфера особистості»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ»

Трактування поняття «активність»

Активність – це

❖ енергійна, інтенсивна діяльність, що знаходить вияв у праці, навчанні, різних видах творчості, грі (Г. Костюк);

❖ жива, енергійна діяльність, яка спрямована на виконання отриманого завдання (М. Савчин);

❖ розумова діяльність, яка спрямована на досягнення певного результату (С. Максименко);

❖ функціонально-динамічна якість особистості, яка регулює в динаміці всю особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість), що забезпечує можливість урахування вимог суспільства й виявлення самостійності (І. Бех);

❖ якість діяльності через відношення (готовність, прагнення до діяльності, бажання здійснити її швидко, проявити ініціативу, самостійність) суб'єкта до цієї діяльності й до її результату (В. Лозова);

❖ свідоме вольове, цілеспрямоване виконання розумової та фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, уміннями, навичками, включаючи користування ними в подальшій учбовій роботі й практичній діяльності (О. Савченко);

❖ якість особистості, яка виражається у внутрішній готовності до постійного творчого самовдосконалення (М. Фіцула);

❖ діяльнісний стан учня, який характеризується потягом до учіння, розумовим напруженням та проявом вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями (І. Малафік);

❖ бажання діяти, яке викликається внутрішніми або зовнішніми проявами діяльності (І. Бех);

❖ підвищена інтелектуально-орієнтована реакція на учбовий матеріал, яка виникла на основі пізнавальної потреби (Н. Мойсеюк).

Активність є моделлю поведінки дитини, що визначається більше внутрішніми чинниками психологічної природи, ніж зовнішніми впливами оточення (Т. Байбара).

Перетворююче ставлення суб'єкта до об'єкта, наявність у школяра вибіркового ставлення до об'єктів навчальної діяльності (обирає лише те, що потрібно). Якщо такого ставлення до навколишнього середовища з боку суб'єкта діяльності не помічається, то в цьому випадку будь-які дії суб'єкта не свідчать про його активність.

Трактування поняття «пізнавальна активність»

Пізнавальна активність – це

❖ інтенсивна аналітико-синтетична мисленнева діяльність учня у процесі вивчення оточуючого світу й оволодіння системою наукових знань;

❖ процес, який починається з проблеми й завершується, або зникає, коли вирішується проблема; процес може починати цикл пізнавальної активності, а не тільки завершувати його;

❖ якість діяльності учня, що виявляється в його ставленні до змісту навчання, бажанні ефективно оволодіти знаннями й способами діяльності, активізувати власні зусилля для досягнення навчальної мети;

❖ риса особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності (В. Лозова);

❖ сукупність якостей особистості учня, що виражаються в потребах, мотивах, пізнавальній самостійності, здібностях, що забезпечують залучення учня до діяльності, під час якої він набуває досвід (А. Кирилюк).

Види пізнавальної активності

❖ Потенційна та функціонуюча (В. Лозова);

❖ перцептивно-мнемічна, творчо-пізнавальна, наочно-практична, операційно-дійова, мотиваційна (А. Кирилюк);

❖ зовнішня, внутрішня (Е. Фромм);

❖ імпульсивна, гетерономна, автономно вольова.

Рівні пізнавальної активності

❖ Репродуктивна, евристична, креативна

❖ репродуктивно-послідовна, пошуково-виконавча, творча.

Перший рівень пізнавальної активності – *відтворювальна пізнавальна активність*, яка характеризується прагненням учня зрозуміти, запам'ятати й відтворити знання; оволодіти способами їх застосування за зразком. Характерним показником цього виду пізнавальної активності є відсутність в учнів інтересу до поглиблення знань, нестійкість вольових зусиль.

Другий рівень – *інтерпретуюча пізнавальна активність*, яка виявляється в прагненні учня пізнати зв'язки між явищами й процесами та характеризується стійкістю вольових зусиль, завершенням розпочатих справ, самостійним пошуком шляхів отримання відповідей.

Третій рівень – *творча пізнавальна активність*. Цьому рівню активності властиві інтерес та прагнення не тільки глибоко проникати в сутність явищ, які вивчаються, а й віднаходити для цього новий спосіб дій, переносити знання й способи діяльності у нові умови, наполегливо досягати мети, демонструвати стійкість пізнавальних інтересів.

Мій записник з теми «Пізнавальна активність»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ»

Трактування поняття «самостійність»

Самостійність – це

❖ одна з властивостей особистості, що характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів й умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності (Український педагогічний словник);

❖ властивість особистості, яка полягає в умінні складати та реалізовувати програму діяльності незалежно від зовнішнього (групового чи індивідуального) тиску; уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва, самостійні дії (Словник-довідник з української лінгводидактики);

❖ якість особистості, що містить емоційно-вольові характеристики й забезпечує успішність досягнення результатів діяльності (В. Моляко);

❖ інтегральна морально-вольова якість особистості, що характеризується сукупністю знань, умінь і навичок та ставленням до процесу й результатів діяльності (О. Савченко);

❖ вольова якість особистості, яка полягає в умінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення й виконувати прийняті рішення; виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку (С. Максименко);

❖ особистісна якість, яка передбачає незалежність суджень і дій, здатність самому без допомоги й підказок інших реалізовувати важливі рішення; відповідальність за свої вчинки та їхні наслідки; внутрішня впевненість у тому, що така поведінка є можливою і правильною (М. Савчин);

❖ одна з якісних характеристик інтелектуальної активності (В. Буряк).

Самостійність як складна інтегративна якість особистості

Справжня самостійність притаманна людям із сильною волею й передбачає усвідомлення мотивів своїх дій і їхню обґрунтованість. Самостійна особистість спирається на власний досвід, знання та переконання, а не на тиск з боку інших.

Незважаючи на наявну між людьми різницю, одні з них відзначаються високою постійністю особистісних властивостей, інші – характеризуються мінливістю і непередбачуваністю, при цьому слід враховувати, що найважливіші глибинні характеристики самостійності є доволі стійкими.

Самостійність є складною інтегративною якістю особистості, що характеризується вміннями свідомо скеровувати власну поведінку, практичну діяльність відповідно до наявних поглядів і переконань, долати перешкоди на шляху до реалізації обраної життєвої програми без допомоги з боку інших людей. Самостійність гарантує незалежність, що, у свою чергу,

формує відчуття дитиною свого «Я», своєї цінності. Через самостійність проявляється життєва позиція дитини, її прагнення проявити себе в діяльності завдяки сформованості відповідних умінь і навичок (О. Ігнатова).

Самостійність особистості пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. З одного боку, цей зв'язок спрямований на розвиток розумових і емоційно-вольових процесів як необхідної передумови самостійних суджень і дій, а, з іншого боку, включає судження і дії, що складаються в процесі самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не лише виконувати свідомо мотивовані дії, але й домагатись успішного виконання прийнятих рішень усупереч можливим труднощам (Сучасний тлумачний словник української мови).

Самостійність особистості має відносний характер, оскільки навіть творча особистість здійснює будь-яку діяльність мисленнєво, з будь-ким радиться, погоджується або спростовує, подає свою пропозицію. У самостійності найбільш чітко спостерігається взаємодія соціальних впливів й особистих відносин.

Фізіологічна основа самостійності (за І. Павловим)

Стимулом до самостійної форми поведінки є різноманітні перешкоди, без подолання яких не можливе продовження життя. Важливого значення в подоланні цих перешкод набуває друга сигнальна система, яка дозволяє внутрішньо аналізувати певний подразник («мовлення наодинці з самим собою») та виступає пусковим сигналом для певних дій.

Цілеспрямованість, довільність й усвідомленість дій виникає під впливом як зовнішніх подразників, так і внутрішньої рушійної сили, основою якої є власні думки, переживання, прагнення, котрі, у свою чергу, виникають на основі тимчасових нервових зв'язків під впливом зовнішніх подразників.

Психофізіологічна основа самостійності

У період розвитку в дитини превалюють рефлексорні акти руху, але з часом, набувши вміння дивитися, слухати, відчувати, ходити, керувати рухами тіла, спілкуватися зі світом, формуються риси самостійності. У цьому процесі важливості набувають

❖ особистісний досвід, без якого стає неможливим засвоєння нових знань і способів дій;

❖ вольова сфера, сформованість якої впливає на початок дії, швидкість її виконання, вияв цілеспрямованості в досягненні результату (І. Сеченов).

Функцією волі є регуляція діяльності учня в зовнішньому світі. Воля як інструмент реалізації певної поведінки, весь час знаходиться в боротьбі мотивів поведінки й спрямована на гальмування, відхилення або прийняття активності, яка тісно пов'язана з самостійністю.

Вияв дитиною самостійності

Самостійна дитина може

❖ свідомо виконувати дії, домагатися успішного виконання прийнятих рішень усупереч можливим труднощам (Сучасний тлумачний психологічний словник);

❖ застосовувати знання в нових умовах і ситуаціях, знаходити відповідні методи їх здобуття та способи організації своїх дій; усвідомлювати мотиви своїх дій і їхню обґрунтованість;

❖ орієнтуватися на свої особистісні позиції, приймати власні рішення й реалізовувати їх, незалежно від ситуативних зовнішніх впливів;

❖ ставити перед собою цілі діяльності, визначати задачі, добирати засоби та способи їх розв'язання; планувати, організовувати, регулювати свою діяльність, ґрунтуючись на самоконтролі та самооцінці;

❖ орієнтуватися в новій ситуації, бачити питання, задачу, знаходити підхід до розв'язання;

❖ без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні ставити перед собою мету й досягати її власними силами, соціально й морально прийнятими способами;

❖ досягати мети діяльності без допомоги вчителя;

❖ самостійно, ініціативно висувати цілі, формулювати значущі для себе проблеми, обирати засоби, проявляти наполегливість і доводити рішення проблем до позитивних результатів, давати оцінку власній діяльності;

❖ активно, вмотивовано і без сторонньої допомоги оволодівати новими знаннями і вміннями, самостійно використовувати їх у процесі вирішення пізнавальних задач науково-технічного спрямування (О. Липецький);

❖ діяти без сторонньої допомоги або керівництва (Словник української мови);

❖ самостійно й доказово робити один чи декілька безпосередніх висновків з однієї умови задачі, доходити кількох паралельних та ізольованих один від одного безпосередніх висновків на основі кількох різних даних умов, робити один або декілька опосередкованих висновків з однієї або кількох даних умов (усі висновки ізольовані один від одного), робити опосередковані висновки на основі виявлення зв'язку між різними даними умови;

❖ ставити мету, визначати методи і прийоми її досягнення, орієнтуватися в новій ситуації (О. Савченко);

❖ свідомо скеровувати власну поведінку, практичну діяльність відповідно до наявних поглядів і переконань;

❖ з власної ініціативи ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення й виконувати прийняті рішення (Психологічна енциклопедія);

❖ підійти по-своєму до аналізу складних навчальних завдань і виконання їх без допомоги;

❖ визначати мету діяльності, обирати шляхи і засоби розв'язання завдання, здійснювати накреслене і доводити справу до завершення,

співвідносити обраний спосіб та результат роботи із запропонованим зразком; контролювати, оцінювати і передбачати результати своєї діяльності, застосовувати знання, вміння, накопичений досвід діяльності в нових ситуаціях (О. Липецький);

❖ ставити певну мету, відповідально ставитися до своєї діяльності, діяти свідомо й ініціативно не лише в знайомих обставинах, а й у нових умовах, які вимагають прийняття нестандартних рішень;

❖ виявляти потребу самостійно мислити;

❖ контролювати свою життєдіяльність з середини, змінюючи свої потреби відповідно до об'єктивних умов і вимог середовища (самоконтроль).

Розгляд самостійності в контексті розвитку

❖ Самостійність одночасно розглядається і як найважливіша умова розвитку особистості учня, і як феномен, який сам зазнає постійного розвитку.

❖ Розвиток самостійності – це перехід від системи зовнішнього управління діяльністю до самоуправління.

Свобода і контроль у складі самостійності

Самостійність завжди передбачає

❖ свободу особистості;

❖ можливість контролювати.

Контролювання, з одного боку, спрямоване назовні, на зміну навколишнього середовища відповідно до потреб і цілей суб'єкта, а з іншого боку, на зміну своїх якостей і потреб відповідно до об'єктивних умов і вимог середовища (самоконтроль).

Розвинений самоконтроль – це необхідна передумова дисципліни, здатності поступатися безпосередньою одномоментною вигодою задля досягнення важливих довготермінових цілей. Але надто жорсткий самоконтроль маже, так само як і зовнішнє опікування, обмежити творчий потенціал особистості, спонукати її просуватися відомими шляхами, які легше передбачити і запрограмувати заздалегідь, тоді як дійсна творчість – «поїздка в незнане».

Підходи до визначення компонентів (складових) самостійності

Компоненти (складові) самостійності (варіант 1)

❖ Пізнавально-світоглядний (соціально-моральні знання про місце людини в природі та суспільстві, уявлення щодо способів організації і виконання конкретних видів діяльності);

❖ емоційно-мотиваційний (є функціональним за умови сформованості особистісних рис (інтерес, допитливість, почуття власної гідності, волява цілеспрямованість), прагнення до активної участі в різних діях і спілкуванні, що виявляються як на рівні емоційної готовності, так і на рівні практичної реалізації дій і вчинків);

❖ дієво-практичний (охоплює вміння ухвалювати морально обґрунтовані рішення, правильно визначати шляхи, способи і засоби їх здійснення, звичка діяти, спираючись на власну позицію).

Компоненти (складові) самостійності (варіант 2)

❖ Уміння, мотив, воля.

Компоненти (складові) самостійності (варіант 3)

❖ Організаційно-технічна самостійність;

❖ самостійність у практичній діяльності;

❖ самостійність у пізнавальній діяльності.

Компоненти (складові) самостійності (варіант 4)

❖ Вольовий (виявляється в певній самості дитини, в умінні використовувати свою внутрішню силу з метою досягнення задуманого);

❖ поведінковий (має вияв в умінні дитини застосовувати в самостійній діяльності отриманні раніше знання й навички);

❖ морально-ціннісний (виявляється в ставленні до себе, інших, ситуації)

❖ когнітивний (виявляється в обізнаності дитини, прагненні до пошуку нових знань, дослідницькій активності, ініціативності, критичності)).

Компоненти (складові) самостійності (варіант 5)

❖ Змістовий (рівень наявних в учня знань);

❖ процесуальний або операційний (набір способів дій);

❖ мотиваційний (прагнення, які проявляються через детерміноване мотивами бажання навчатися (самовдосконалюватися) і спрямовується на досягнення деякої соціально зумовленої мети).

Найвищий рівень самостійності (за О. Савченко)

Найвищий рівень самостійності в її загальному значенні передбачає не просто відтворення зразка розумової чи фізичної дії, а *внесення суб'єктом у працю свого суб'єктивного нового розуміння, створення власного способу мислення й дії.*

Негативні чинники впливу на процес становлення самостійності дитини

На становлення самостійності дитини негативно впливають такі чинники:

❖ здійснення тотального зовнішнього контролю;

❖ жорстка дисципліна;

❖ надмірна вседозволеність;

❖ захист дитини від проблем і можливостей прийняття власних рішень.

Трактування поняття «розумова самостійність»

Розумова самостійність – це

❖ здатність особистості здійснювати самоуправління своєю діяльністю слід позначити терміном «розумова самостійність»;

❖ здатність до оволодіння загальними вміннями та навичками, потрібними для пізнання реальної дійсності, набуття знань і творчого їх використання в новій ситуації, а саме: уміння учня знаходити нові способи

для оволодіння знаннями; уміння використовувати набуті знання і способи дій в нових умовах.

Трактування поняття «пізнавальна самостійність»

Пізнавальна самостійність – це

❖ самостійність у процесі учіння, під час здійснення якого виявляються особливі риси дитини, пов'язані зі специфікою навчальної праці, котра керується вчителем (С. Максименко);

❖ вияв сформованості потреби і уміння самостійно мислити, здатності орієнтуватися в новій пізнавальній ситуації, самому бачити питання, задачу, віднаходити шляхи їх вирішення (О. Савченко);

❖ готовність (здатність і прагнення) власними силами проводити цілеспрямовану пізнавальну діяльність; здатність базується на власних знаннях та на вмінні виконувати діяльність; при цьому знання розглядаються як змістовна характеристика діяльності, а способи діяльності як процесуальна (І. Бех);

❖ якість особистості, яка пов'язана з вихованням позитивних моментів до навчання, формуванням системи знань і способів діяльності щодо їх застосування й набуття нових, потребує вольових зусиль; характеризує прагнення та уміння особистості без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, вирішувати пізнавальні задачі (К. Климова);

❖ якість особистості, яка має в своїй основі пізнавальну активність, котра пов'язана з ініціативою, пошуком різних шляхів розв'язування навчальних задач без участі педагога, що забезпечує саморозвиток особистості (В. Логвиненко);

❖ якість особистості, яка характеризується прагненням та вмінням учнів самостійно оволодівати знаннями та засобами діяльності, здатністю самостійно організовувати свою пізнавальну діяльність та ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення (Є. Харькова);

❖ якість особистості, яка виявляється у розумових і практичних діях, здійснення яких спрямовується дитиною на усвідомлення (формулювання) мети діяльності, визначення й упорядкування дій і операцій у складі діяльності, виконання запланованого, здійснення самоконтролю власних дій (психічних процесів, станів) і самооцінки результатів діяльності, виконаної без сторонньої допомоги (Т. Мієр).

Внутрішні суперечності як рушійна сила розвитку пізнавальної самостійності (за Г. Костюком)

Пізнавальна самостійність учня у віднаходженні шляхів вирішення поставленого навчального завдання виявляється не в тому, що він нібито створює, винаходить свої способи мислення, а в тому, що він оволодіває суспільними способами, які задаються в системах понять, що засвоюються. Кожна система понять пов'язана з відповідною системою розумових дій, операцій. У навчанні така система забігає вперед від наявного в учня рівня

розвитку мислення. Тим самим створюються внутрішні суперечності між заданим і наявним, що стає рушійною силою розвитку пізнавальної самостійності, активності, розумової діяльності учня.

Виникнення потреби як передумова пізнавальної самостійності

Пізнавальну самостійність не можна зводити тільки до розвитку інтелектуальних сил дитини. На будь-якому рівні навчання йдеться не про звичайну допитливість і прагнення до самостійності, а про глибокий вплив на мотивацію і процес пізнавальної діяльності школяра, спонукання до активного й осмисленого засвоєння знань і способів дій. Адже самостійна дія розпочинається з виникнення потреби, прагнення до діяльності.

Основні лінії процесу розвитку пізнавальної самостійності

(за О. Кононко)

- ❖ Зниження провідної ролі дорослого;
- ❖ зростання власної активності дитини.

Компонентний склад пізнавальної самостійності

Мотиваційний (осмислене спонукання, яке визначає цілеспрямовану самостійну пізнавальну діяльність);

змістовно-операційний (оволодіння учнем системою основних знань та способів дій);

вольовий (докладання вольових зусиль для досягнення навчальних цілей).

Мета формування пізнавальної самостійності

У сучасних умовах розвитку суспільства основна мета формування пізнавальної самостійності полягає у:

- ❖ формуванні в учнів зацікавленості у самозміні; здатності до здійснення ними самозміни;
- ❖ формуванні вольової цілеспрямованості (забезпечує дієвість виявлення самостійності, стає рисою характеру особистості й забезпечує формування в учня здатності самотужки оволодівати знаннями й способами діяльності).

Основні ознаки пізнавальної самостійності

Основними ознаками пізнавальної самостійності є

❖ підпорядкованість усіх дій учня вирішенню перспективної, значущої для нього задачі, спрямованість усієї діяльності на досягнення поставленої мети;

❖ спроможність систематизувати, планувати, регулювати та активно здійснювати пізнавальну діяльність без стороннього керівництва;

❖ відсутність опікування з боку вчителя, залишення учня один на один з поставленим перед ним завданням; виконуючи у такий спосіб завдання, він має випробувати свої сили і, спираючись на власні знання, вміння, навички, на свою спостережливість, кмітливість, знайти шляхи його вирішення та довести до завершення;

❖ цілеспрямоване підпорядкування змісту внутрішнього мовлення виконанню конкретного завдання (Т. Мієр).

У внутрішньому мовленні виконується ряд психологічно важливих внутрішніх функцій: планування власної діяльності, розуміння мови інших учасників діяльності, підготовка власних висловлювань для голосового мовлення; здійснюється певна «внутрішня обробка» чуттєвого матеріалу, його впорядкування, мисленнєве групування, відбір та оцінювання з позиції мети діяльності й відповідності дійсності тощо.

Мій записник з теми «Пізнавальна самостійність»

Поміркую, дізнаюся

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «ТВОРЧІСТЬ»

Трактування поняття «творчість»

Творчість – це

❖ діяльність, що породжує щось нове, чого раніше не було (Філософський словник);

❖ продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові моральні та духовні цінності суспільного значення (Український педагогічний словник);

❖ процес створення чогось нового для даного суб'єкта (В. Моляко);

❖ процес створення людиною об'єктивно або суб'єктивно нового за допомогою специфічних інтелектуальних процедур, які не можна подати як точно описані та строго регульовані системи операцій або дій (М. Савчин);

❖ процес послідовних актів, який містить елементи новизни (С. Максименко);

❖ ситуативно не стимульована активність, яка проявляється у прагненні вийти за межі проблеми (Л. Ігнатенко);

❖ здібність людини, яка виникає у процесі діяльності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу, що задовольняє багатоладність суспільних вимог (Г. Костюк);

❖ системне явище, яке включає сукупність взаємопов'язаних компонентів: це творчі здібності (загальні та спеціальні здібності, індивідуальний рівень розвитку здібностей, предметна спрямованість здібностей); творчі процеси (сенсорні та когнітивні процеси; дивергентне мислення; мотивація творчості); якості особистості; продукт творчості (відкриття, винаходи, конструкції, реконструкції) та сама творча особистість (С. Максименко).

Тривекторність розгляду творчості

Творчість можна розглядати як:

❖ *властивість індивіда* (процес реалізації його сутнісних сил, спосіб його самоствердження);

❖ *процес діяльності* (критерієм ефективності здійснення діяльності виступає суб'єктивна новизна, а не суспільна значущість і абсолютна новизна);

❖ *результат діяльності* (який полягає у створенні чогось якісно нового й такого, що відрізняється неповторністю й оригінальністю та характеризується суспільно-історичною унікальністю).

Дії у складі діяльності, яка характеризується як творча

Процес діяльності характеризується як творчий у випадку виконання дій з

❖ *самостійного здійснення перенесення* знань, умінь і дій у нову навчальну ситуацію;

❖ *виявлення проблеми* у навчальній ситуації;

❖ *комбінування та перетворення* відомих способів дій під час розв'язування проблеми;

❖ *пропонування способу* (пояснення, підходу) розв'язування проблеми.

Аналіз творчості (за Л. Ігнатенко)

Творчість досліджується з огляду на такі аспекти:

❖ *процесуальний* (визначення особливостей перетворення суб'єктом предмета творчості; на перший план виступають фази, стадії, етапи й результати перетворень);

❖ *особистісний* (головне місце посідають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння, навички, самосвідомість тощо).

Мій записник з теми «Творчість»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

ТЕМА «РЕФЛЕКСІЯ»

Трактування поняття «рефлексія»

Рефлексія – це

❖ здатність людини до самопізнання, уміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей (О. Савченко);

❖ здатність людини до самоаналізу, осмислення й переосмислення своїх предметно-соціальних ставлень до оточуючого світу (у широкому практичному смислі) (С. Максименко);

❖ процес відображення однією людиною внутрішнього світу іншої (у комунікативних процесах); не просто знання й розуміння діючим індивідом іншого, а й усвідомлення ним того, як той інший його сприймає і розуміє.

Основні сфери існування рефлексивних процесів

До основних сфер існування рефлексивних процесів віднесено

❖ *мислення* (рефлексія необхідна для усвідомлення дітьми основ власних дій);

❖ *комунікація та кооперація* (рефлексія дозволяє зайняти позицію «над», «поза» та забезпечує взаєморозуміння й координацію дій партнерів);

❖ *самосвідомість* (рефлексія потрібна для визначення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» та «не-Я»).

Рефлексивна ситуація

Сутність рефлексивної ситуації пояснюється наявністю сукупності внутрішніх та зовнішніх чинників, які детермінують процес входження свідомості особистості в режим самоаналізу, самопізнання, що здійснюються на певному емоційному фоні.

Поштовхом, вихідною точкою рефлексії найчастіше буває неузгодженість, конфліктність інформації, невирішуваність задачі, суперечливість особистісно значущої інформації чи проблемної ситуації під час виконання діяльності тощо.

Операції усвідомлення, зіставлення, аналізу дають поштовх для осмислення, формують інформаційний зміст механізму переосмислення.

Рефлексивна ситуація – це сукупність *життєво значущих для індивіда протиріч*, які він активно прагне розв'язати за умови відсутності відомих способів її вирішення або не результативного застосування відомих шляхом

❖ рефлексивного (мисленого) виходу за межі наявної ситуації (децентрація);

❖ дистанціювання від неї;

❖ усвідомлення всіх значущих умов та чинників;

❖ віднайдення принципово нових способів подальшої реалізації діяльності (практичної чи інтелектуальної).

Результатом вирішення рефлексивної ситуації є розширення та переструктурування самосвідомості особистості, що відображається на подальшій діяльності й супроводжується певними переживаннями.

Якісні характеристики рефлексії

Якісні характеристики рефлексії, які фасилітують входження свідомості особистості у «рефлексивний режим», тобто стан рефлексивного аналізу ситуації. До таких якісних характеристик віднесено

❖ *відповідність її змісту актуальним потребам особистості*, що забезпечує її суб'єктивну значущість, та наявність мотивації до її вирішення;

❖ *наявність конфліктності, неузгодженості інформації, мотивів, способів здійснення* тощо (когнітивний дисонанс);

❖ *необхідність прояву свідомої активності в напрямі спроб вирішення проблеми* шляхом аналізу, свідомої ревізії різноманітних її складових (свідоме самостійне цілепокладання);

❖ *прояв специфічної інтелектуальної активності* (вихід за межі наявної ситуації і посідання особистістю «суб'єкт-об'єктної» позиції відносно самої себе (механізм децентрації), перехід у «рефлексивний режим» функціонування самосвідомості);

❖ *вирішувальність рефлексивної ситуації* тільки шляхом віднайдення нових, раніше невідомих способів діяльності (інтелектуальної чи практичної), що призводить до утворення нових свідомісних змістів шляхом збагачення, переструктурування наявних.

Процесуальна і змістовна характеристики рефлексії

Процесуальна (діяльнісна) характеристика здійснюється з огляду на те, що рефлексія існує тільки в процесі діяльності, має певне спрямування, предмет, змістовну складову.

За *змістовної (результативної) характеристики*, рефлексія розглядається як специфічна інтелектуальна діяльність, яка має свій продукт та результат, у якості якого можуть виступати нові складові образу «Я» і образів світу, способи життєдіяльності, уміння самоактуалізації, самоаналізу, самооцінки, саморегуляції тощо.

Види рефлексії

Розрізняють такі види рефлексії:

❖ *рефлексія колективна*;

❖ *рефлексія власних успіхів*;

❖ *рефлексія емоційна* (рефлексія мотиваційної готовності учнів до співпраці на уроці);

❖ *констатувальна* (констатація рівня засвоєння учнем способів дій (на основі дій самоконтролю) та рівня знань і вмінь (приміром, це я знаю добре, а це недостатньо) (Є. Харькова).

Види навчальної рефлексії

❖ *Поточна* (здійснюється в ході навчального процесу);

❖ *підсумкова* (логічно і тематично завершує певний період діяльності).

Підсумкова рефлексія відрізняється від *поточної* – збільшенням періоду рефлексії, а також більшим ступенем визначеності з боку педагога.

Види поточної рефлексії

Поточна рефлексія спрямована на активізацію процесу осмислення предметної діяльності, її мету, основні етапи, проблеми, суперечності, способи діяльності, результати. Поточна рефлексія представлена такими видами:

❖ *рефлексія діяльності* (осмислення способів дій, способів діяльності, прийомів роботи з навчальним матеріалом);

❖ *рефлексія змісту навчального матеріалу* (з'ясування, як учні усвідомили зміст вивченого);

❖ *рефлексія настрою й емоційного стану* (використовується на початку і в кінці уроку, щоб з'ясувати емоційний стан учнів і побачити як змінюється їхній настрій протягом процесу навчання).

Вияв рефлексії в навчальній діяльності (за О. Савченко)

Сформованість рефлексивного ставлення до діяльності, забезпечує емоційно-ціннісне ставлення до самого себе (здатність до самопізнання, самоусвідомлення, самоконтролю, самооцінки) та рефлексивне ставлення до себе як суб'єкта учіння. Рефлексія в навчальній діяльності має вияв у тому, що

❖ учень аналізує й актуалізує свої знання та уміння;

❖ з'ясовує, яких знань йому не вистачає;

❖ вдається до рефлексивних суджень у процесі виконання роботи;

❖ виконує самоперевірку і самооцінку зробленого;

❖ вдається до самокритичних суджень.

Використання рефлексії в навчальній діяльності допомагає

❖ поєднати знання і попередній досвід учнів з новими цілями навчання;

❖ спонукати їх до усвідомлення і регуляції свого стану й поведінки;

❖ сформувати рефлексивні судження, які являють собою внутрішньо проаналізовані думки, складниками яких є самопізнання, самооцінка, саморегуляція особистості.

Ці процеси об'єднує націленість мислення й почуттів дитини на усвідомлення, осмислення своїх зусиль і результатів, що створює передумови для самонавчання, саморозвитку, спонукає до усвідомлення себе як суб'єкта учіння, який висловлює власну думку.

Етапність у формуванні рефлексії

Рефлексія як усвідомлена діяльність учня формується у взаємозв'язку з розвитком мислення, емоційної сфери у відповідності до таких етапів:

❖ аналіз і оцінка;

❖ взаємоаналіз і взаємооцінка

❖ самоаналіз і самооцінка.

Учитель має прагнути змінити ставлення учня до своєї діяльності від адаптивного, повністю керованого вихованця до активної позиції обмірковування своїх дій перед виконанням роботи, у процесі та після досягнення результату. *Рефлексивні судження – це, перш за все,*

внутрішньо проаналізовані дії й думки, отже рефлексія повертає учня до розуміння процесу здійснення діяльності в цілому та виконання дій у її складі зокрема.

Рефлексивні вміння

Рефлексивні вміння в навчальній діяльності слід розглядати як способи виконання рефлексивної діяльності на основі знань про сутність, засоби і способи виконання рефлексії над власною навчальною діяльністю.

У процесі учіння молодший школяр оволодіває такими рефлексивними вміннями і навичками, як: самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію, самооцінка (Я. Кодлюк).

Структурі компоненти рефлексивного вміння (за Я. Кодлюк)

Рефлексивне вміння як знання в дії містить такі компоненти:

❖ *змістовий* (відомості про сутність рефлексії, способи і засоби її виконання, тобто це знання процесуального характеру, які є основою вироблення будь-якого усвідомленого вміння);

❖ *процесуальний* (охоплює сукупність дій (способів діяльності), необхідних для виконання рефлексії).

Рівні рефлексії

Рівні рефлексії умовно можна представити такими фразами:

- ❖ «я знаю»;
- ❖ «я знаю, що я знаю»;
- ❖ «я знаю, що ти знаєш, що я знаю».

Основні ознаки рефлексивного розвитку

Основними ознаками рефлексивного розвитку є

- ❖ вміння ставити запитання;
- ❖ вміння здобувати інформацію, якої не вистачає;
- ❖ готовність до зміни способів дій;
- ❖ критичність до дій і думок;
- ❖ незалежність в оцінках і самооцінці;
- ❖ звичка шукати докази;
- ❖ схильність до дискусійних шляхів.

Мій записник з теми «Рефлексія»

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

*Поміркую, дізнаюся, візьму на замітку,
скористаюся, перевірю...*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артисюк І. Застосування методу проєктів у початковій школі. *Початкова освіта*. 2011. №27. С. 3–4.
2. Байбара Т. М. Дидактичні умови ефективного використання дослідницького методу в навчанні молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ. 1988. 217 с.
3. Баханов К. О. Модель навчання гри. *Історія в школі*. 2000. №10. С. 12–17.
4. Бех І. Виховні приписи у становленні особистості. *Початкова школа*. 2014. №2. – С. 1–3.
5. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. №4. С. 5–27.
6. Бех І. Молодший школяр у вікових закономірностях. *Початкова школа*. 2015. №2. С. 1–3.
7. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
8. Биков В. Ю. Сучасні тенденції інноваційного розвитку інформаційно-освітнього середовища систем відкритої освіти / *Педагогічна і психологічна наука в Україні*: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 3: Загальна середня освіта. Київ: Педагогічна думка, 2012. 432 с.
9. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія. Київ: ВПОЛ, 1998. 200 с.
10. Бондар В. І. Дидактика: підручн. для студентів вищих пед. навч. закладів. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
11. Борисенко В. Проблемні завдання на уроках української мови. *Українська мова й література в сучасній школі*. 2013. №3. С. 18.
12. Борисенко В. Формування навичок діалогічного мовлення. *Початкова школа*. 2012. №1–2. С. 11–15.
13. Бут А. А. Система проблемних завдань з фізичної географії у навчанні учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. С. 27.
14. Василів В. І. Система дидактичних пізнавальних завдань для організації самостійної роботи учнів на уроках загальнотехнічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1994. 171 с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

16. Великий тлумачний словник сучасної української мови / кер. вид. проєкту М. П. Мовчан, В. В. Нісімчук, В. Й. Клічак. Київ: Видавництво «Дніпро», 2009. 1332 с.
17. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
18. Велитченко Л. К. Категорійно-поняттєвий аналіз психологічних основ педагогічної взаємодії. *Наука і освіта*. 2004. №8–9. С. 68–71.
19. Власова О. І. Основи психології і педагогіки. Київ, 2011. 410 с.
20. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 604 с.
21. Вознюк О. В. Формування дослідницьких умінь та актуалізація дослідницьких здібностей у дітей і молоді. Наукові записки Малої академії наук України: збірник наукових праць. Випуск 2. Серія: Педагогічні науки. Київ: ТОВ«СІТПРІНТ», 2012. С. 50–62.
22. Волинка Г. І. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті: навчальний посібник. Київ: Вища освіта, 2005. 544 с.
23. Волкова Н. П. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2003. 616 с.
24. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
25. Вишняк О. О. Методика мовленнєвого розвитку учнів 1-2 класів на сазадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Глухів, 2012. 22 с.
26. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Львів, 2006. 46 с.
27. Галатюк Ю. М. Системно-структурний аналіз навчально-пізнавальної діяльності (методологічний аспект) / збірник науково-методичних праць «Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін». *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 14. Рівне: Волинські обереги, 2010. С. 216–217.
28. Галатюк Ю. М. Керування творчою пізнавальною діяльністю у формі дослідження під час навчання фізики / Ю. М. Галатюк, В. І. Тищук // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету*: Серія педагогічна: Інновації в навчанні фізиці та дисциплін технологічної

освітньої галузі: міжнародний та вітчизняний досвід. – Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2008. Вип. 14. 174 с.

29. Галатюк М. Ю. Теоретичні аспекти розвитку навчально-дослідницької діяльності у процесі виконання лабораторних робіт : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету / М. Ю. Галатюк, Ю. М. Галатюк. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університету імені Івана Огієнка, 2009. Вип. 15. С. 270–271.

30. Ганчук О. В. Методичні прийоми проведення географічних екскурсій у вищій школі. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2012. Вип. 36. С. 339–345.

31. Ганчук О. Організація групової пізнавальної діяльності студентів під час навчання географії. *Наука і освіта*. 2011. №4. С. 87–90.

32. Ганчук О. В. Використання групової роботи як засобу розвитку пізнавальної діяльності студентів на заняттях з географічних дисциплін. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Спеціальний випуск: Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Кривий Ріг, 2010. Вип. 30. С. 242–249.

33. Генкал С. Е. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проєктів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми, 2008. 226 с.

34. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність») / М. С. Головань, В. В. Яценко // *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*: зб. наук. пр. Вип. VII. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 61.

35. Голодюк Л. Формування математичних понять в учнів основної школи у процесі виконання навчально-дослідницьких завдань). *Наукові записки*. Вип. 6. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 2. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 9–15.

36. Голодюк Л. Формування навчально-дослідницьких умінь учнів на уроках математики. *Наукові записки*. Вип. 7. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 32–38.

37. Голодюк Л. С. Формування навчально-дослідницьких умінь учнів з математики: системний підхід. *Наукові записки Малої академії наук*

України: збірник наукових праць. Київ: ТОВ «СІТІПРІНТ». 2014. С. 146–156. (Серія: Педагогічні науки, вип. 5).

38. Голуб Н. М. Реалізація евристичної функції пізнавальних завдань випереджаючого характеру в роботі з 6-річними учнями. Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб. Вип. XXII. Слов'янськ: СДПУ, 2004. С. 242–246.

39. Голуб Н. М. Щоб учитися було цікаво. *Палітра педагога*. 1999. №2. С.17–19.

40. Голуб Н. М. Використання пізнавальних завдань випереджаючого характеру в процесі навчання дітей 6-річного віку: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2005. 243 с.

41. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

42. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.

43. Гончаренко С. У. Системно-синергетичне розуміння педагогічного процесу як основа гуманітаризації навчання фізики і математики / С. У. Гончаренко, В. А. Кушнір // Наукові записки. Вип. 46. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. 2002. С. 1–19.

44. Гриньова М. В. Управління навчально-виховним процесом : навчальний посібник / М. В. Гриньова, Л. В. Малаканова, Г. Ю. Сорокіна; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава: ФОП Мирон І. А., 2014. 306 с.

45. Грищенко Т. О. Сутність і основні характеристики евристичного навчання. Педагогічні науки: зб. наук. праць. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. С. 3–9.

46. Грюцева Н. І. Формування у молодших школярів уміння застосовувати знання в новій навчальній ситуації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Н. І. Грюцева. 1992. 186 с.

47. Гуменюк О. Є. Психологія впливу: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 304 с.

48. Данильченко І. Г. До проблеми організації діалогової взаємодії під час вивчення української літератури в старших класах (теоретичний аспект). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2010. №5. С. 21–26.

49. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури учнів 5-8 класів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 /

О. О. Демяненко; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 252 с.

50. Дем'яненко М. С. Формування готовності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до партнерської взаємодії у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2014. 23 с.

51. Дерев'яна Л. Й. Педагогічні умови становлення сучасного творчо-креативного фахівця соціальної сфери. Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи: матеріали наук.-практ. конф., (Тернопіль, 24-26 черв. 2009 р.) Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2009. С. 105–108.

52. Дістервег А. В. Посібник для освіти німецьких вчителів. Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. С. 381–387.

53. Довга Т. Я. Формування організованості молодших школярів у навчальній роботі: дис... канд.. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1983. 188 с.

54. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. 260 с.

55. Духнович О. В. Народна педагогіка. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Знання, 2005. С. 189–193.

56. Дьюї Дж. / Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 664 с.

57. Енциклопедія освіти / головний редактор В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

58. Євсєєва О. В. Система навчальних завдань як засіб формування вмінь пізнавальної діяльності у студентів природничих факультетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Інститут педагогіки НАПН України. Київ. 2006. 262 с.

59. Єрмакова І. П. Підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2011. 236 с.

60. Житник Б. О. Групові форми організації навчання. Географія. 2008. №4. С. 10.

61. Заболотний О. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення синтаксису української мови. *Українська мова і література в школі*. 2003. №2. С. 28–30.

62. Задоя Е. С. Дидактичні умови організації групових форм навчальної роботи шестирічних першокласників: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. Київ, 1989. 25 с.
63. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
64. Івін О. А. Логіка. Київ: Артек, 1996. 232 с.
65. Ігнатенко Л. В. Творчість – ефективний засіб інноватики. *Освіта і управління*. 2003. №3. С. 107–110.
66. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.
67. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Київ: Айлант, 2005. 275 с.
68. Карлащук А. Ю. Формування дослідницьких умінь школярів у процесі розв'язування математичних задач з параметрами : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2001. 19 с.
69. Кирилюк А.С. Категория «активность»: мировоззренческие и методологические функции. Київ: Наукова думка, 1985. 125 с.
70. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: ПП «Рута», 2010. 560 с.
71. Коваль Н. С. Способи керівництва самостійною роботою пошукового характеру в початкових класах: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР. Київ, 1980. 24 с.
72. Коваль С. Б. Розвивальне педагогічне спілкування / С. Б. Коваль, В. Н. Москалець. Івано-Франківськ: Плай, 2000. 45 с.
73. Ковальчук З. Я. Перебіг педагогічної взаємодії при різних типах професійних ставлень. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського ДПУ ім. Павла Тичини* / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та інші. Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. Вип. 39. Ч. 2. С. 214–220.
74. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: нав. посіб. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. 513 с.
75. Кодлюк Я. П. Формування загальнонавчальних умінь і навичок в учнів 1–2 класів 4-річної початкової школи: автореф. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ. 1993. 24 с.
76. Кодлюк Я. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності. *Початкова школа*. 2013. №1. С. 6–9.

77. Кодлюк Я. Технологія аналізу підручника для початкової школи. *Початкова школа*. 2015. №2. С. 8–10.

78. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.

79. Колова А. Г. Дидактичні засади формування вмінь ділового спілкування учнів у навчальному процесі старшої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09; Харківський національний педагогічний університет. Харків, 2010. 179 с.

80. Коновальчук І. С. Розвиток відношення до себе як суб'єкта навчальної діяльності в молодшому шкільному віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ. 1992. 118 с.

81. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 255 с.

82. Короткий тлумачний словник української мови / Укл. : Д. Г. Гринчишин, В. Л. Карпова, Л. М. Полюга, М. Л. Худаш, У. Я. Єдлінська; за редакцією Д. Г. Гринчишина. К.: Вид цент «Просвіта», 2010. 600 с.

83. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод формування історичних понять у розумово відсталих учнів: дис.... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ. 2013. 234 с.

84. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

85. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: «Знання», 1963. 93 с.

86. Кравчук О. Алгоритми як засіб формування в учнів навичок самостійної роботи. *Початкова освіта*. 2012. №10. С. 2–5.

87. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ. Шлях освіти. 2003. №2. С. 2–4.

88. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. 3-тє вид., випр. Київ: Знання – Прес, 2008. 447 с.

89. Липецький О. П. Особливості формування пізнавальної самостійності підлітків у процесі дослідницької діяльності. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Кіровоград, 2010. Випуск 14. кн. 2. С. 416–425.

90. Лиходєєва Г. В. Структурні компоненти навчально-дослідницьких умінь учнів. *Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Навчання, виховання та розвиток»*. Бердянськ: БДПУ, 2004. С. 27–28.

91. Лиходєєва Г. В. Формування навчально-дослідницьких умінь учнів при вивченні елементів стохастичності. Наукові записки. Вип. 60. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2005. Частина 1. С. 174–179.
92. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Харків: «ОВС», 2000. 164 с.
93. Локк Дж. Думки про виховання / Джон Локк // Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. С. 186–201.
94. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
95. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т.: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. Київ: Форум, 2002. Т. 2. 333 с.
96. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород: Закарпаття, 1998. 106 с.
97. Максименко С. Д. Психологія особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. 295 с.
98. Максименко С. Д. Психологія проблемного навчання / С. Д. Максименко, Ю. Д. Руденко. Київ: Тов-во «Знання» Української РСР, 1977. 48 с.
99. Максимов О. Структурування навчальної задачі як методична умова її розв'язання / О. Максимов, Н. Єрмак // *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 4. С. 49–51.
100. Малафійк І. В. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 398 с.
101. Малихіна О. Мотивація учіння молодших школярів. Київ: Навчальна книга, 2002. 304 с.
102. Мельничайко В. Творчі роботи на уроках української мови: конструювання, редагування, переклад. Київ: Радянська школа, 1984. 223 с.
103. Миргородська О. Л. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ: Інст-т вищ. освіти АПН, 2008. 20 с.
104. Мієр Т. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: монографія. Кіровоград: ФО-П Александрова М. В., 2016. 424 с.

105. Міхно О. П. Організація дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2010. 20 с.
106. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. Київ. 2007. 656 с.
107. Момот Л. Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі. Київ: Рад. школа, 1984. 61 с.
108. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: автор. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2000. С. 10.
109. Нікітіна О. Стан проблеми формування навчально-дослідницької діяльності молодших школярів в Україні на початку ХХІ ст. Наукові записки Малої академії наук України: (збірник наукових праць). Київ: ТОВ «СІТПРІНТ». 2013. С. 92. (Серія: Педагогічні науки, вип. 4).
110. Новий тлумачний словник української мови / Уклад.: В. Яременко, О. Сліпущко. 3-й том. Київ: Аконіт, 2001. 927 с.
111. Омельчук С. Дослідницькі завдання в системі навчання морфології української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. №4. С. 2–6.
112. Омельчук С. А. Мовна навчально-дослідницька діяльність учня в системі навчання української мови. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2014. №5. С. 135.
113. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
114. Онищук В. Типи, структура и методика урока в школе. Київ: Радянська школа, 1976. 183 с.
115. Онопрієнко О. Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять / О. Онопрієнко, О. Кондратюк. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
116. Онопрієнко О. В. Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Київ, 2009. 20 с.
117. Онопрієнко О. В. Проектна діяльність у початковій школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «СІТПРІНТ», 2013. 83 с.
118. Осадченко І. І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова : дис.... канд. пед. наук: 13.00.09 / І. І. Осадченко; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань. 2005. 242 с.
119. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. М.-Л., 1951. Т. 4. 245 с.

120. Паламарчук В. И. Реалізація міжпредметних зв'язків в процесі проблемного навчання. Київ: Вища школа, 1975. 55 с.
121. Педагогічна майстерність: підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
122. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
123. Пентилюк М. Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі: дис. ... докт. пед. наук у формі наукової доповіді. Київ. 1996. 56 с.
124. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий дім «Слово», 2006. 616 с.
125. Пішенко О. В. Дидактичні ігри як засіб активізації навчання фізики в основній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання. Київ. 2009. 20 с.
126. Пожар Н. В. Організація групової роботи на уроці / *Матеріали всеукраїнської конференції «Актуальні проблеми вивчення природничо-математичних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах України»*. Київ, 1999. С. 93–94.
127. Полєвікова О. Б. Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон. 2004. 231 с.
128. Поліхун Н. І. Організаційні та методичні підходи щодо використання мережних ресурсів у підготовці молоді до дослідницької діяльності / Н. І. Поліхун, Ю. М. Черняк // *Наукові записки Малої академії наук України*: збірник наукових праць. Випуск 3. Серія: Педагогічні науки. Київ: ТОВ «СІТПРІНТ», 2013. С. 423.
129. Полонська Т. К. Використання прийомів рефлексії на уроках іноземної мови у профільній школі / *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік*: наукове видання. Київ: Інститут педагогіки, 2013. С. 187.
130. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; ред. О. І. Пометун. – Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
131. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.
132. Психологічна наука, вчитель, учень / За ред. В. І. Войтка. Київ: Рад. школа, 1979. 182 с.

133. Психологічний словник / Під ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.

134. Раєвська І. М. Розвиток дослідницьких умінь учителів початкової школи у післядипломній освіті: навч.-метод. пос. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти. 2014. 148 с.

135. Редіна В. А. Організація пошукової діяльності учнів у позашкільних закладах освіти: автор. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2000. С. 10–12.

136. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія. Київ: ІПППО АПН України, 1998. 160 с.

137. Рибалко Л. М. Навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: теорія і практика: монографія. Полтава: ФОП Мирон І. А., 2014. 400 с.

138. Руденко Н. М., Калашник О. С., Дмитрієва А. А. Широков Д. Л. Формування умінь розв'язування задач на рух в учнів початкової школи за допомогою коміксів. *Молодий вчений*. 2021. №10. ISSN 2304-5809

139. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Київ. 2002. 270 с.

140. Русова В. В. Формування здібностей обдарованих учнів до дослідницької діяльності в умовах МАН: *матеріали Всеукраїнської конференції «Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді»* (11-12 травня 2011р. м. Житомир). ІОД. 2011. 414 с.

141. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. / За ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. Київ: Либідь, 1997. Кн. 1. 272 с.

142. Русова С.Ф. Ідейні підвалини школи. Світло. 1913. С. 33–39.

143. Руссо Ж.-Ж. Еміль або про виховання / Жан-Жак Руссо // Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. С. 209–275.

144. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник. Київ: Педагогічна думка, 2014. 176 с.

145. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

146. Савченко О. Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ. 1983. 371 с.

147. Савченко О. Метод проєктів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2015. №11. С. 26–31.

148. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2007. 424 с.

149. Савчин М. В. Вікова психологія: навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 2001. С. 143.
150. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності. Частина II: навчальний посібник. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. 230 с.
151. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. пос. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
152. Сергієнко А. А. Забезпечення діяльнісної основи уроків української літератури шляхом впровадження групових технологій. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2007 рік*. Київ: Педагогічна думка, 2008. С.126 –127.
153. Сінельнікова Н. О. Формування педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи у вітчизняній вищій освіті (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. ... канд. пед. наук: спеціальність: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки. Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2014. 20 с.
154. Скворцова С. О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів: монографія. Одеса : Астропринт, 2006. – 696 с.
155. Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови: посібник для вчителя. Київ. Радянська школа, 1987. 144 с.
156. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: УРЕ, 1974. 775 с.
157. Словник синонімів української мови: В 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. Київ: Наукова думка, 2006. 821 с.
158. Словник української мови: в 11 томах. Т. 10. 1979. С. 470; Т. 4. 1973. С. 145; Т. 5. 1974. 1237 с.
159. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лукянченко, Н. Мордовцева та ін.; за ред. М. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.
160. Становських З. Л. Рефлексивні компоненти професійного самовизначення старшокласників: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ, 2005. 271 с.
161. Степанюк К. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проєктної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2013. 219 с.

162. Степанюк К. І. Дослідницька компетентність як складова дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць: Серія: Педагогічні науки. Полтава: ПНПУ, 2012. Вип. 9. С. 272–276.

163. Стратілат І. Навчимо дитину мислити ефективно: про продуктивне мислення. *Початкова освіта*. 2011. №4. С. 3–4.

164. Стругацька В. Через дослідження до самоосвітньої компетентності учнів. Робота на уроках української (російської) мови. *Початкова освіта*. №28(652)/ 2012. Вип. №7. С. 20–24.

165. Суржанська В. А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Харків, 2004. 218 с.

166. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Вибрані твори: У 2-х т. Київ: Рад. школа, 1976. Т 2. С. 107.

167. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів / ред. В. В. Дубічинський. Харків: ВД «ШКОЛА», 2006. 832 с.

168. Тарасенкова Н. А. Поняття як об'єкти засвоєння/ *Дидактика математики: Проблеми і дослідження*: віжн. збірн. наук. робіт. Вип. 16. Донецьк: Фірма ТЕАН, 2001. С. 69–80.

169. Тепляков М. М. Психосемантичний аналіз ефективності засобів комунікативного впливу: автореф. дис.... канд. психол. наук: спец.: 19.00.01 – загальна психологія та історія психології. Київ. 2002. 19 с.

170. Тлумачний словник сучасної української мови : близько 50 000 сл. / Уклад. І. М. Забіяка. Київ: Арій, 2007. 512 с.

171. Тополя Л. В. Дидактичні ігри під час вивчення алгебри та геометрії в 7–9 класах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 248 с.

172. Топузов О. М. Особливості організації проблемного навчання географії в сучасній загальноосвітній школі. *Навчально-дослідницька діяльність дітей: досвід організації, дидактичні напрацювання, особливості формування навчально-дослідницьких умінь*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Київ – Черкаси – Кіровоград, 9-10 квітня 2014). Київ. С. 15–17.

173. Топузов О. М. Забезпечення якості загальної середньої освіти на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С. 16–27.

174. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика: монографія. Київ: Фенікс, 2007. 304 с.

175. Трубавіна І. М. Випереджаючі пізнавальні завдання як засіб організації самостійної роботи молодших школярів у процесі навчання:

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харківський пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1995. 24 с.

176. Трубочева С. Е. Проектування блоків універсальних навчальних дій як основа фундаменталізації змісту освіти старшокласників. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік*: наукове видання. Київ: Інститут педагогіки, 2013. С. 15.

177. Українська енциклопедія. У 3-х т. Т. 2. Київ: Укр. енциклопедія, 1976. С. 213.

178. Уліщенко В. В. Реалізація принципів інтерактивності, інтерсуб'єктивності та інтерсуб'єктності в навчанні української літератури. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. Наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип. 9. Київ: Міленіум, 2011. С. 519–529.

179. Фалько М. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти: дис. ... канд. кед. наук : 13.00.02. Київ. 2005. 229 с.

180. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Арабіс, 2002. 744 с.

181. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Головна редакція УРЕ, 1973. 600 с.

182. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.

183. Фурман А. В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ, 1993. 449 с.

184. Харькова Є. Д. Діагностичний підхід до організації та оцінки самостійної пізнавально-творчої діяльності молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. №1. С. 125.

185. Харькова Є. Д. Особливості формування самостійної пізнавально-творчої активності молодших школярів. *Засоби навчання та науково-дослідна робота*: зб. наук. пр. / За заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка / Харківський Національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків : Вид. група «Основа», 2010. С. 136.

186. Харькова Є. Д. Пізнавально-творча діяльність школярів в евристичному навчанні. *Педагогічні науки*: Зб. наук. пр. Ч. 2 Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. С. 197.

187. Цимбалару А. Особливості організації взаємодії молодших школярів з освітнім середовищем на різних етапах навчального процесу. *Початкова школа*. 2013. №8. С. 12–16.

188. Цимбалару А. Д. Теоретичні та дидактико-методичні засади педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.09. – теорія навчання. Київ, 2014. 41 с.

189. Чабайовська М. Організація проєктної діяльності молодших школярів у процесі проведення позаурочної роботи з літературного читання / М. Чабайовська, О. Кархут // *Початкова школа*. 2014. №2. С. 4–9.

190. Червонецька Г. Розвивальне навчання на уроці математики *Початкова школа*. 2012. №1. С. 7–9.

191. Черноус О. В. Формування навчально-організаційних умінь і навичок засобами відеоінформації. *Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова* / Укл. Л. Л. Макаренко [серія педагогічні та історичні науки. Вип. 67. Київ: НПУ, 2007. С. 193–198.

192. Чотири тактики педагогічної підтримки дитини / упоряд. А. Русаков, Н. Касіцина. Київ: Видавничий дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 112 с.

193. Чужа Н. Застосування інтерактивних способів вивчення українських народних паремій у початковій школі. *Початкова школа*. 2012. №8. С. 59–63.

194. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект: посібник для вчителів і студентів. Київ: СПД Богданова А. М., 2007. 220 с.

195. Шевчук Л. М. Групова робота учнів 1-2 класів над текстом як форма інноваційної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий О. О., 2009. Вип. 31. С.161–167.

196. Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

197. Якубовська О. М. Основи дидактичної взаємодії: навч.-метод. посібник до спецкурсу / О. М. Якубовська, І. М. Гапійчук. Вінниця: Велес, 2001. 108 с.

198. Янченко О. Я. Формування у молодших школярів уміння працювати з підручником: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09. – теорія навчання. Київ, 2006. 20 с.