

БІБЛІОТЕКА ЖУРНАЛУ
«УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ»



М. О. ФЕДЕРЕЦЬ

ШКОЛА XXI СТОЛІТТЯ:

ЗМІНИ В КОНТЕКСТІ
РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО
СУСПІЛЬСТВА



Харків
Видавнича група «Основа»
2014

УДК 37.091.113
ББК 74.240
Ф33

Бібліотека журналу «Управління школою»

Федорець Микола Олександрович

Ф33 Школа XXI століття: зміни в контексті розвитку інформаційного суспільства. Частина 2 / М. О. Федорець. — Х. : Вид. група «Основа», 2014. — 144 с. — (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 3 (135)).

ISBN 978-617-00-2050-5

Збірку статей присвячено проблемам оновлення освіти за умов розвитку інформаційного суспільства. У другій частині представлено модель авторської освітньої концепції, надано рекомендації з окремих аспектів освітньої діяльності: наступності в навчанні, використання технології модульного навчання, особливостей вивчення іноземних мов.

Для керівників навчальних закладів, широкого кола педагогів.

УДК 37.091.113
ББК 74.204

Зміст

Розділ 1. Авторська освітня концепція «Інтелігентність»	
Передмова	4
Загальна характеристика АОК	6
Науково-методичні засади АОК	19
Розділ 2. Ефективна наступність як умова підвищення продуктивності освітнього процесу в школі	
Еволюція поняття наступності	93
Наступність із погляду сучасних вимірів у педагогіці	94
Нові технології, які забезпечують ефективну наступність	95
Розділ 3. Технологія модульного навчання в системі сучасної шкільної освіти	
Традиційні й інноваційні освітні технології за умов інформаційного суспільства	100
Із історії модульного навчання	101
Особливості застосування технології МН у сучасній школі	103
МН у контексті SWOT-аналізу	107
Висновок	111
Додаток 1	112
Додаток 2	120
Додаток 3	120
Додаток 4	123
Розділ 4. Урок іноземної мови в школі XXI століття.	127
Розділ 5. Медіасередовище та виховання дітей за умов інформаційного суспільства.	136

ISBN 978-617-00-2050-5

© Федорець М. О., 2014
© ТОВ «Видавничка група «Основа», 2014

Розділ 1

АВТОРСЬКА ОСВІТНЯ КОНЦЕПЦІЯ «ІНТЕЛІГЕНТНІСТЬ»

ПЕРЕДМОВА

Робота у сфері практичної педагогіки протягом більше тридцяти років¹ дозволила авторові накопичити чималий досвід зі створення ефективних освітніх систем. Подана в роботі авторська освітня концепція «*Intellectualitatea*»² — «Інтелігентність» (далі — АОК) є результатом багаторічних роздумів і пошуків.

За роки роботи авторові, на жаль, не вдалося побачити дитячу установу, що забезпечує в комплексі освіту високої якості, ефективний розвиток учнів і зміцнення їхнього здоров'я. Звісно, майже в кожному навчальному закладі є успішні напрями роботи і талановиті педагоги. Але щоб у дитячих садках, гімназіях і ліцеях професійно розв'язували проблеми, пов'язані з досягненням дітьми конкурентоспроможності європейського рівня, — це рідкісна річ як для Кишинева, так і для Молдови загалом. Причина, на наш погляд, криється в людях, відповідальних за модернізацію доуніверситетської освіти. Цим людям, певно, не вистачає професійної компетентності й усвідомлення значущості системи освіти для розвитку країни.

¹ Автор працював учителем, директором середньої школи, завідувачем районного відділу народної освіти, проректором з наукової роботи Інституту вдосконалення вчителів, доцентом педагогічного університету, генеральним директором авторського ліцейського комплексу «*Intellectualitatea*», директором департаменту Академії Держуправління при Президенті РМ.

² *Інтелігенція* (переклад із румунської мови).

Один із перших авторських навчальних закладів у Республіці Молдова — Муніципальний авторський ліцейський комплекс (гімназія) «*Intellectualitatea*». Створений на підставі АОК, він успішно працював протягом п'яти років — з 1999 по 2004. До його складу входили кілька освітніх установ типу «школа — дитячий садок» із різних секторів Кишинева. За ці роки кількість дітей, які навчалися в ліцейському комплексі, збільшилась до 740 осіб. Із них 2003/2004 навчального року поглиблено вивчали державну мову Молдови 427 осіб, англійську — 558, французьку — 267, хореографію — 553, театральне мистецтво — 458. Понад 170 дошкільників одержали багатоаспектну підготовку для навчання в першому класі. Для дітей було організоване повноцінне харчування та транспортне обслуговування. Практикували режим підвищеної рухової активності на заняттях і в позаурочний час, а для всіх вихованців до 8 років — денний сон.

Установи авторського ліцейського комплексу «*Intellectualitatea*» як державні навчальні заклади з мінімальним бюджетним фінансуванням вирізнялися сучасними умовами для виховання, навчання та розвитку дітей. Власна система підвищення кваліфікації та внутрішня атестація сприяли розвитку професійної компетентності та смаку до творчої педагогічної праці в багатьох фахівців.

За час реалізації АОК суспільний престиж авторського ліцейського комплексу безупинно підвищувався. В дошкільних групах і багатьох класах не було вільних місць, а в окремих установах утворилися черги з декількох десятків громадян, охочих віддати до них своїх дітей.

Із 2000 року і до сьогодні АОК успішно освоює колектив Кагульської СШ № 5 (нині — теоретичний ліцей) ім. С. В. Рахманінова.

Чи було створення та реалізація АОК тривалим педагогічним експериментом? Відповідь неоднозначна — і ні, і так. З одного боку, не було, оскільки більшість ідей, напрямів роботи, педагогічних і управлінських технологій, використаних в АОК, не можна віднести до радикальних педагогічних інновацій. Більшість із них очевидні та детально описані в педагогічній літературі. З іншого боку, це успішний психолого-педагогічний, валеологічний, управлінський і економічний експеримент, який доводить, що в державних навчальних закладах цілком можна досягти сучасної освіти високої якості та стійкого різнобічного розвитку дітей у поєднанні зі зміцненням їхнього здоров'я.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АОК

1.1. Основні протиріччя та проблеми загальної освіти

Батьків учнів турбує той факт, що попри високий рівень розвитку психолого-педагогічної науки, методик і технологій, наявність фахівців, у сфері загальної освіти Молдови продовжують загострюватись соціальні, соціально-педагогічні та психолого-педагогічні протиріччя. До них можна віднести протиріччя між:

- × гуманними цілями та завданням шкоди здоров'ю дітей у процесі навчання;
- × звинуваченнями школи в перевантаженні учнів і низькою якістю освіти;
- × необхідністю вивчення індивідуальних особливостей дітей, організації особистісно зорієнтованого навчання та забезпечення ефективної наступності між дошкільною та гімназичною (ліцейською) освітою, з одного боку, і погіршенням цієї роботи в освітніх установах — з іншого;
- × підвищенням ролі функціональної грамотності учнів у сучасній освіті та зниженням відповідальності педагогів за розвиток навчальних та інших важливих умінь у школярів;
- × декларованою інтеграцією в європейський культурно-освітній простір і незадовільним рівнем опанування учнями масової школи іноземних мов і комп'ютера;
- × недостатньою професійною освіченістю багатьох педагогів і необхідністю ґрунтовних якісних змін мети та змісту педагогічної роботи;
- × важливістю розвитку та реалізації потенціалу педагогічних команд і практичною відсутністю кооперації й інтеграції в роботі вчителів і вихователів;
- × колективним характером педагогічної праці та необхідністю персональної відповідальності за якість освіти школярів;
- × необхідністю залучення батьків учнів до освітнього процесу на правах замовника та закритістю дитячих установ для суспільного моніторингу;
- × незадовільним фінансуванням освітніх установ, скрутним матеріальним становищем педагогів і неможливістю легально задовольнити попит на платні освітні послуги.

До серйозних проблем системи загальної освіти Молдови також слід віднести надмірну централізацію, бюрократизацію та хронічну корупцію в педагогічному середовищі. Тяжкими наслідка-

ми для країни обертаються некомпетентне управління системою на різних рівнях, погіршення якості підготовки та перепідготовки педагогів, згортання науково-дослідної роботи, відсутність або недоступність для педагогів професійної літератури, загальне зниження престижу педагогічної професії.

Орієнтація освітніх установ не на розвиток, а на виживання як вияв спотвореного варіанта «педагогоцентриської» школи спричинила фактичне ігнорування соціальних інтересів дітей. У результаті невдалого реформування системи освіти стало майже нормою невинуватене спрощення освітніх стандартів і програм, яке проводять під гаслами боротьби з перевантаженням школярів. Зростає кількість хронічних захворювань у дітей, гіподинамія, масове куріння, вживання алкоголю. Все це за мовчазної згоди громадськості призвело до зниження загального освітнього рівня молоді та втрати в багатьох школярів інтересу до навчання.

Особливе занепокоєння викликає неспроможність масової школи якісно навчати дітей ключових аспектів сучасної освіти — навчальних та інших життєво важливих умінь, іноземних мов і володіння комп'ютером. Запроваджений ще 1989 року закон про функціонування мов не справдив очікування. Чимало випускників російськомовних навчальних закладів недостатньо знають державну мову Республіки Молдови, що різко звужує перспективу їхнього інтегрування в суспільство та перешкоджає одержанню державної роботи.

Можна передбачати стандартну відповідь: всі біди тому, що держава не має у своєму розпорядженні достатніх фінансових ресурсів. Дійсно, Молдова — бідна країна. Однак незадовільне фінансування — не єдина причина скрутного становища системи освіти. Не менш важливими причинами є, на наш погляд, застарілий менталітет, недостатня професійна підготовка та пасивність багатьох керівників освітніх установ і педагогів.

Відповідно до соціально-економічної ситуації перехідного періоду АОК призначено для часткового подолання протиріч і проблем системи доуніверситетської освіти. Розглянемо її детальніше.

1.2. Соціально-економічний статус і подолання корупції

АОК передбачає створення мережі інноваційних освітніх установ доуніверситетської ланки. Йдеться про дошкільні, шкільні, позашкільні та культурно-освітні установи, які охоплюють дітей з ясельної групи до повної ліцейської освіти (12 класів), а також

дорослих без обмеження віку. АОК під час створення в такий спосіб системи безперервної освіти має забезпечити повну середню (ліцейську) освіту високої якості, сприяти розвитку суспільної активності та самодіяльності громадян, задоволенню їхніх професійних і аматорських інтересів у сфері наукової, технічної та культурної творчості, зміцненню здоров'я та фізичної культури. АОК зорієнтовано на гуманістичне, громадянське, трудове, естетичне, валеологічне й екологічне виховання, попередження конфліктів, розширення соціального діалогу та міжнародних зв'язків.

Згідно з АОК цикл доуніверситетської освіти складається з основної (інваріантної) та додаткової (варіативної) складових. Основну освіту подано державними стандартами, навчальними планами та програмами, обов'язковими для всіх навчальних закладів країни або її окремих регіонів. Навчання здійснюють державною або на інших мовами, передбаченими чинним законодавством. Основну освіту діти отримують безкоштовно, її фінансує Державний бюджет у межах нормативів, установлених для державних навчальних закладів.

Додаткову освіту визначають різні елективні (запропоновані на вибір) навчальні, розвивальні програми та курси, не передбачені державним стандартом, які здійснюють на підставі платних послуг. Окрім програм і курсів на вибір, до платних послуг також належать:

- × використання спеціальних (авторських) педагогічних технологій і у зв'язку з цим зниження кількості учнів у класах до 15–20 осіб;
- × проведення навчальних занять, у тому числі інтегрованих, двома (трьома) педагогами одночасно;
- × організація позаурочної діяльності та розвивального дозвілля на підставі інтегрованих курсів;
- × організація позабюджетних дитячих оздоровчих таборів, літніх шкіл, стажувань за кордоном;
- × навчання ремесел;
- × організація додаткового харчування та транспортного обслуговування;
- × створення курсів для дорослих.

Згідно з АОК платні послуги надають виключно добровільно, на контрактній основі, що є основним джерелом позабюджетних засобів освітньої установи. Надання школою платних послуг є рин-

ковою формою господарської діяльності. Воно дозволяє задовольнити потреби громадян в освітніх та інших послугах на законних підставах, що дає можливість учителю заробити на життя без принижень, порушення закону та професійної етики.

Останніми роками повсюдно декларують ідею боротьби з корупцією, яка набуває масштабів національної кампанії. Відомо, що корупція розвивається та стає суспільним нещастям лише в державах, які самі створюють для цього сприятливі умови. Ці умови-причини знають навіть школярі. На першому місці — бідність і боротьба за виживання більшості громадян. Школа є своєрідним дзеркалом суспільної моралі, цінностей, усєї суспільної свідомості «тут і зараз». Тому в корумпованому суспільстві не може бути некорумпованої школи.

Якими методами влада намагається боротися з корупцією в системі доуніверситетської освіти? Переважно, каральними. Чи нададуть такі заходи бажаних результатів? Звісно, ні. Спробуємо пояснити, чому.

На рубежі XX і XXI століть на всьому просторі СНД усерйоз постало питання створення нових, більш ефективних у педагогічних і економічних відношеннях освітніх концепцій, які відповідають потребам «середніх» громадян. До цього часу помітно змінилося ставлення батьків до навчання та розвитку дітей. Освіта поступово стає пріоритетною сферою для сімейних інвестицій. Соціологічні дослідження підтверджують, що більшість батьків прямо пов'язують соціальну успішність своїх дітей із рівнем їхньої освіченості. Понад третину мешканців великих міст реагують на пропозиції у сфері платних освітніх послуг і ладні заповнити нестачу бюджетних асигнувань власними коштами. Умова одна — висока якість освіти дітей.

З одного боку, державний стандарт Молдови не може задовольнити освітні потреби громадян, тим більше з урахуванням вектора європейської інтеграції. Тому деякі батьки шукають додаткових можливостей для підвищення якості освіти дітей. Насамперед, йдеться про вивчення на європейському рівні іноземних мов, інших предметів, напрямів позаурочної розвивальної діяльності (театру, музики, танцю, ремесел тощо), а також опанування комп'ютера. Досягти такого рівня звичайними (пострадянськими) методами неможливо. Необхідно використовувати інтегровані курси, диференціацію й індивідуалізацію, зменшити наполовину чисельність учнів у класах, створити спеціальне мовне

середовище та ін., що не до снаги навіть кваліфікованому міському ліцею за звичайних умов.

З іншого боку, в навчальних закладах працюють фахівці, здатні заповнити прогалини та задовольнити освітні потреби сімей і, до того ж, перебувають у скрутному матеріальному становищі.

Отже, з одного боку, є попит, з іншого боку — пропозиція. Яким має бути логічний вихід із ситуації? Вивчити попит, чітко регламентувати й організувати в освітніх установах платні послуги для охочих. Таке рішення надає чимало переваг і нові можливості, наприклад:

- × надавати послуги на контрактній основі, що дозволить забезпечити захист інтересів споживачів;
- × забезпечити організаційне, педагогічне та валеологічне керування послугами й інтегрувати їх у загальний освітній процес навчального закладу;
- × здійснювати суспільний моніторинг якості послуг;
- × вивести освітні послуги зі сфери тіньової економіки;
- × забезпечити надходження до Держбюджету у вигляді податків за надані послуги;
- × суттєво доповнити вкрай обмежене бюджетне фінансування освітніх установ;
- × усунути головну причину поширення корупції в галузі доуніверситетської освіти.

Що ж ми бачимо? Легальних послуг у доуніверситетських навчальних закладах Молдови небагато (переважно, це створення класів зі зменшеною кількістю учнів).

Ця (легальна) частина послуг нагадує надводну частину айсберга. А підводна частина послуг полягає в тому, що майже в кожному класі (дошкільній групі) є учні, батьки яких платять педагогам за додаткові заняття, а фактично — за увагу до їхніх дітей. Учителі та вихователі намагаються чесно відробити хабар і дійсно надають цим дітям підвищеної уваги. Причому роблять це безпосередньо на уроках (заняттях) і залишають поза увагою дітей, батьки яких платити не можуть.

Тож які каральні заходи здатні зупинити батька, готового віддати останнє за пристойну освіту своєї дитини, та вчителя, якому не вистачає грошей на життя? Чи зацікавлені Міністерство освіти та Міністерство фінансів у вилученні платних освітніх послуг зі сфери тіньової економіки? Практика свідчить, що ні.

Певно, тому що платні послуги — це зайва робота та головний біль для чиновників і фінансистів. Простіше зробити вигляд, що платних послуг населення взагалі не потребує.

В авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» існував жорсткий порядок: батьки оплачували всі послуги лише до каси установи та відповідно до контракту. Педагогам категорично забороняли приймати подарунки або збирати гроші додатково, понад контракт. Будь-який факт збирання грошей педагогом або батьками за мовчазної згоди педагога, як і одержання подарунка, неминуче позбавляли цього фахівця права надавати платні послуги, додаткової зарплати та всіх доплат.

Докорінна відмінність економічної моделі АОК від традиційного підходу до фінансування освітніх систем полягає ось у чому. За традиційного підходу доцільність застосування багатьох найважливіших складових доуніверситетської освіти визначають не педагоги, а фінансові працівники, бухгалтери тощо, тобто фахівці інших галузей.

Підґрунтям економічної моделі АОК є те, що доцільність компонентів організації освітнього процесу визначають профільні фахівці: педагоги, психологи, медичні працівники. Фінансисти здійснюють лише облік цих засобів відповідно до чинного законодавства.

Ми вважаємо, що хронічна криза системи освіти розпочалась тоді, коли фактичними керівниками цієї системи стали не педагоги, а бухгалтери та фінансисти, завжди стурбовані проблемою тотальної економії бюджетних коштів. Тоді системі доуніверситетської освіти було нав'язано шкідливий принцип «нормативи під бюджет» замість «бюджет під нормативи»³.

Академік М. Поташник у зв'язку з цим відзначив: «І керівникам всіх рангів, і батькам, і школярам слід чітко усвідомлювати, що система освіти, яка дає результати високої якості, — це недешева система»⁴.

Однак державні освітні установи, які надають платні послуги на законних підставах, не єдина форма ефективного використання АОК. Цю концепцію з успіхом можна застосовувати в окремих освітніх установах.

³ Смолин, О. Финансирование образования: уровень и механизмы / О. Смолин // Народное образование. — 2004. — № 2. — С. 13.

⁴ Поташник, М. Качество образования: проблемы и технология управления: в вопросах и ответах / М. Поташник. — Москва, 2002. — С. 197.

1.3. Організаційна структура

Найраціональнішою формою об'єднання доуніверситетських освітніх установ, які працюють на основі АОК, на нашу думку, є ліцейський комплекс. Такий комплекс може охоплювати в єдиній системі дошкільне виховання, початкову, гімназичну та ліцейську освіту, а також різні види позашкільної діяльності дітей і освіту дорослих.

Значний ліцейський комплекс може складатись із декількох самостійних освітніх установ, діяльність яких поєднує АОК. Оптимальна структура ліцейського комплексу за умов великого міста може бути такою:

- × 3–4 навчальних заклади типу «початкова школа — дитячий садок»;
- × 2–3 гімназії (V–IX класи);
- × 1–2 ліцеї (X–XII класи);
- × 4–5 дитячих позашкільних установ і культурно-освітніх центрів для дорослих.

Згідно з АОК ліцейським комплексом у цілому керують менеджери першого рівня (центральний апарат): генеральний директор і його заступники з науково-методичної та господарсько-економічної роботи. При центральному апараті ліцейського комплексу працюють служба економічного розвитку та маркетингу, бухгалтерія, а також мобільна господарсько-транспортна група, яка забезпечує матеріально-технічне постачання, ремонтно-будівельні й аварійні роботи в установах (рис. 1).

Діяльністю кожної установи, що входить до складу ліцейського комплексу, керують менеджери другого рівня: директор і його заступники.

Науково-методичну роботу в ліцейському комплексі та його підрозділах здійснюють кафедри двох рівнів. Загальні кафедри — кафедри першого рівня — створюють при центральному апараті. Вони охоплюють своєю діяльністю певні або всі освітні установи. Такими можуть бути кафедри:

- × психології та логопедії;
- × валеології, гігієни та профілактики дитячих захворювань;
- × управління педагогічними командами дошкільних груп;
- × управління педагогічними командами початкових класів;
- × методики навчання державної мови;
- × методики навчання англійської мови;

- × методики навчання французької (іспанської, італійської тощо) мови;
- × методики початкової освіти;
- × методики музичного виховання та хореографії;
- × фізичної культури;
- × театрального мистецтва.

Діяльність кафедр першого рівня координують менеджери — генеральний директор і його заступник з науково-методичної роботи.

Кафедри другого рівня створюють безпосередньо в освітніх установах. Їхню роботу координують дирекції установ — менеджери другого рівня. Такими можуть бути кафедри:

- × дошкільного виховання;
 - × методик викладання різних предметів.
- Основними напрямками роботи кафедр є:
- × організація безперервного підвищення науково-теоретичної та методико-технологічної компетентності фахівців;
 - × розроблення внутрішніх освітніх стандартів;
 - × проведення (разом із адміністрацією) внутрішньої атестації співробітників;
 - × відбір підручників і методичних посібників;
 - × організація позакласної роботи з предмета, в тому числі олімпіад, конкурсів, предметних тижнів, декад, свят тощо.

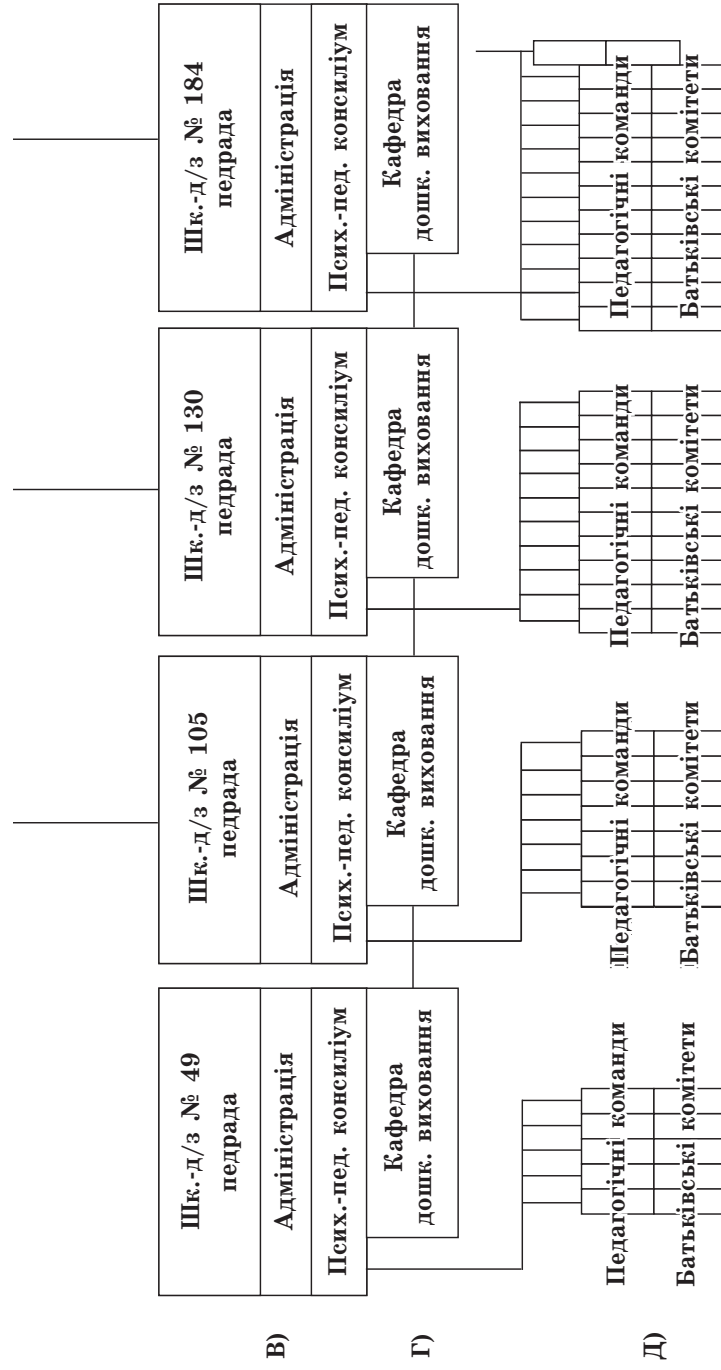
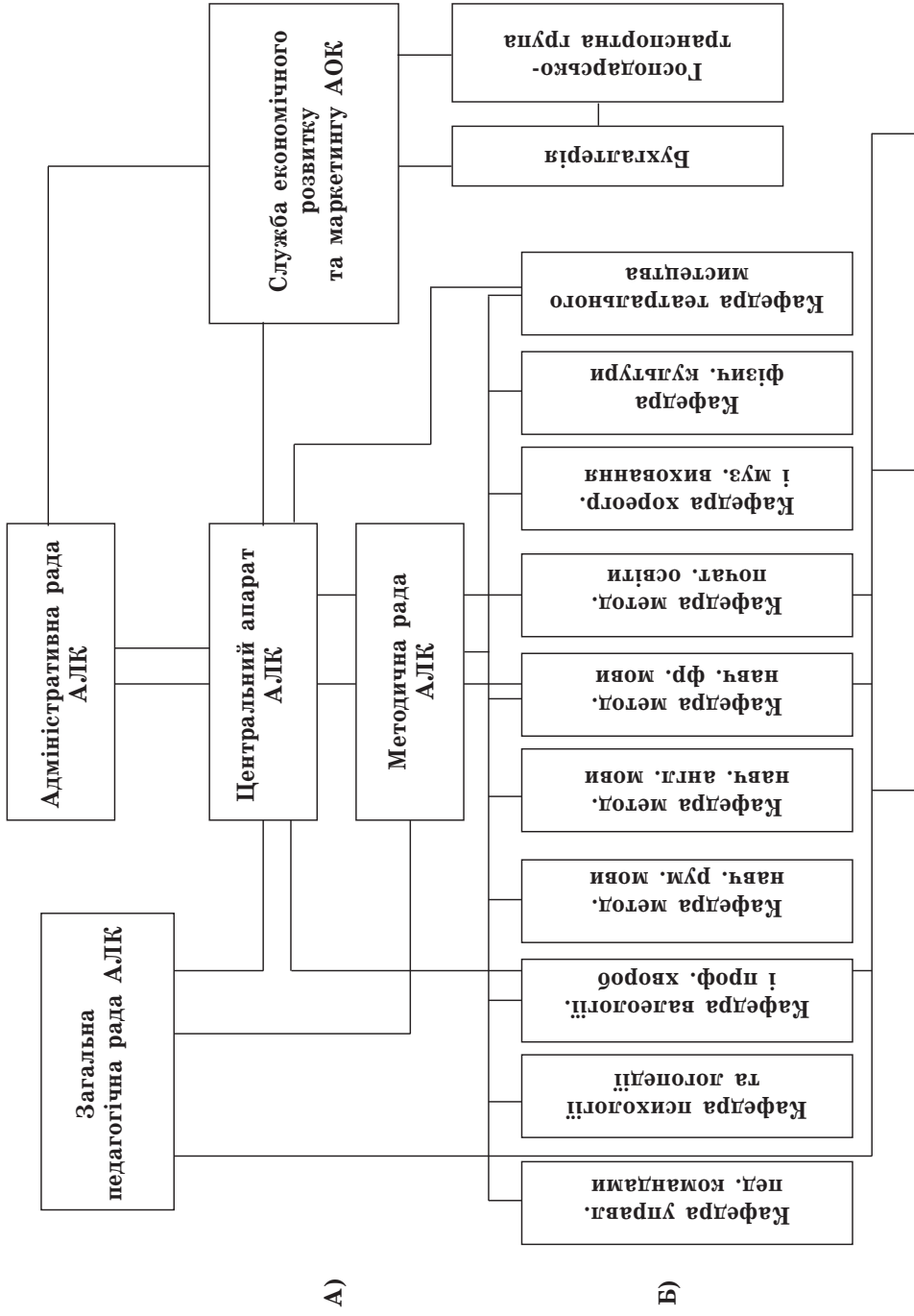
Посада завідувача кафедри оплачувана та прирівнюється за значущістю до заступника директора освітньої установи. Завідувачів кафедр призначають на вакантні посади строком на три роки за результатами конкурсу, який проводять таємним голосуванням.

Менеджери першого та другого рівнів разом із відповідними кафедрами забезпечують ефективну роботу педагогічних команд, а також медичної (валеологічної), психологічної та логопедичної служб.

У структурі АОК педагогічним командам класів і дошкільних груп надано важливе місце. До складу кожної команди входять від 3 до 12 фахівців.

Приміром, педагогічна команда 3-го класу складається із:

- × основного вчителя — керівника команди;
- × учителя-вихователя, що зазвичай виконує дві функції: другого вчителя під час проведення уроків і вихователя в групі продовженого дня;



Примітка:

А) — адміністрація першого рівня; Б) — кафедри першого рівня; В) — адміністрація другого рівня; Г) — кафедри другого рівня; Д) — адміністрація третього рівня.

Рис. 1. Організаційна структура АОК «Intellectualitea»

- × учителів державної, англійської (французької) мов;
- × педагога-хореографа;
- × учителів фізкультури та музики;
- × викладача театрального мистецтва (режисера);
- × психолога;
- × лікаря-педіатра;
- × помічника вчителя.

Педагогічна команда підготовчої групи може складатись із:

- × основного вихователя — керівника команди;
- × другого вихователя;
- × учителя майбутнього першого класу;
- × учителів державної, англійської (французької) мов;
- × педагога-хореографа;
- × учителів фізкультури та музики;
- × викладача театрального мистецтва (режисера);
- × психолога;
- × лікаря-педіатра;
- × помічника вихователя.

Керівникові педагогічної команди класу (дошкільної групи), менеджера третього рівня, надано більших повноважень. Саме він забезпечує кооперацію зусиль членів команди та батьків і відповідає за результати колективної роботи всієї команди.

Керівник команди відіграє важливу роль в оцінюванні результатів попереднього стажування, яке проходять педагоги — кандидати на заміщення вакантних посад. Посада керівника педагогічної команди також є оплачуваною. Головним завданням керівника є захист прав та інтересів дітей. Окрім зазначених вище, до його *обов'язків* також входять:

- × забезпечення охорони життя та здоров'я дітей;
- × створення валеологічних умов для ефективного розвитку, навчання та відпочинку дітей;
- × дотримання санітарно-гігієнічного, світлового та повітряного режимів, організація повноцінного харчування;
- × відвідування й аналіз занять у колег, які працюють у команді;
- × організація роботи щодо вивчення особистості дітей, соціального та культурно-освітнього середовища, в якому вони живуть;

- × підготовка та проведення психолого-педагогічних консилиумів, педагогічних планерок, а також контроль за виконанням прийнятих на них рішень;
- × виявлення дітей випереджального розвитку (учнів із високою мотивацією до навчання), організація їхнього навчання й адекватного, різнобічного розвитку (разом із психологом, лікарем і батьками цих дітей);
- × матеріальне забезпечення, збереження майна;
- × організація роботи з батьками: психолого-педагогічна освіта, залучення батьків до організації освітнього процесу, проведення консультацій, методичних семінарів, тижнів відкритих дверей, тематичних зборів тощо.

1.4. Освітні пакети та внутрішні стандарти

Дидактичний компонент додаткової освіти АОК передбачає пряму залежність навчальних планів і програм не лише від вікових, але й індивідуальних особливостей дітей. Відповідно до цих особливостей складають кілька гнучких освітніх пакетів, кожен із яких відповідає певному етапу в освіті та розвитку дитини, наприклад:

- × I пакет — для дошкільників приблизно 2,5–3,5 років;
- × II пакет — для дошкільників приблизно 3,5–5,5 років;
- × III пакет — для дітей підготовчих груп 5,5–7 років;
- × IV пакет — для учнів початкових (1–4-х) класів;
- × V пакет — для учнів гімназичних (5–9-х) класів;
- × VI пакет — для учнів ліцейських (9–11-х) класів.

Зміст кожного освітнього пакета аналогічно до всього циклу освіти складається з інваріантної та варіативної частин. Інваріантну частину освітніх пакетів становлять державні навчальні програми.

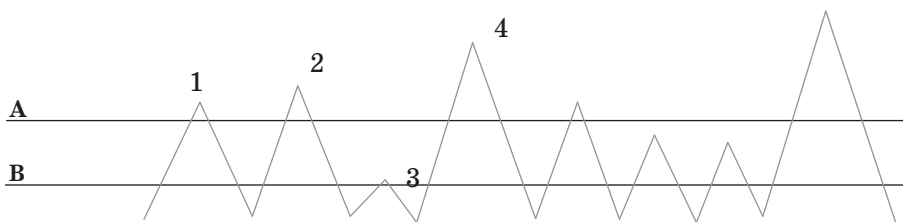
Варіативна частина, інтегрована з інваріантною частиною, суттєво доповнює та поглиблює її. Вона, як ми вже відзначали, становить зміст додаткової освіти та є підґрунтям платних освітніх послуг.

Гнучкість і мобільність варіативної частини кожного освітнього пакета сприяє поглибленню диференціації й індивідуалізації в навчанні дітей і є головною умовою переходу до персоналізованої освіти.

Зміст освітніх пакетів, отриманий у результаті інтеграції інваріантної та варіативної частин, відповідає внутрішнім

(орієнтовним) освітнім стандартам АОК. Такі стандарти випереджають чинні державні (обов'язкові) стандарти за обсягом і глибиною знань, темпами засвоєння навчального матеріалу, рівнем вимог до опанування загальних навчальних і спеціальних умінь. Внутрішні (орієнтовні) освітні стандарти АОК не є обов'язковими для всіх школярів і дошкільників. Досвід роботи засвідчив, що повною мірою їх опановують приблизно 70–80 % облікового складу дітей, це при тому що державні (обов'язкові) стандарти успішно засвоюють усі діти.

Головним завданням педагогічної команди в процесі роботи із внутрішнім (орієнтовним) освітнім стандартом є досягнення рівня розвитку та навченості дитини, який відповідатиме її індивідуальним можливостям. При цьому загальна картина рівнів навченості (і, як правило, розвитку) в різних дітей класу або дошкільної групи може бути досить суперечливою.



Примітки:

А — рівень державного стандарту;

В — рівень внутрішнього (зразкового) стандарту АОК;

1, 2, 3 тощо — «піки» (рівні) навченості окремих дітей з конкретного навчального предмета (циклу).

Рис. 2. Можливі розбіжності рівнів навченості дітей класу (дошкільної групи)

Як видно зі схеми, дистанція між рівнями навченості (та розвитку) окремих дітей може бути досить значною. Дітей, які мають на сьогодні приблизно однаковий рівень навченості з певного навчального предмета, умовно поєднують на заняттях (уроках) у підгрупи (7–10 дітей), які поділяють на малі різнорівневі групи (3–5 дітей). Склад таких формувань має бути тимчасовим і гнучким.

Дітей зараховують до певної різнорівневої групи, з огляду на певні фактори. Наприклад, дитину з першої («сильної») групи може бути тимчасово зараховано до другої (відносно «сильної») у зв'язку з тим, що вона пропустила кілька занять або не ви-

спалась напередодні й тому не може на уроці виконувати складні завдання.

У початкових класах і дошкільних групах зазвичай виділяють 3–4 малих різнорівневих групи, без урахування дітей, які через надто високий або, навпаки, низький розвиток потребують індивідуальної уваги. Важливо відзначити, що переведення з однієї групи до іншої відбувається непомітно для дітей, а сама структура диференціації відома лише педагогам, психологам і медикам.

Робота вчителя в системі малих різнорівневих груп є досить складною. Вона схожа на навчання дітей у малокомплектній школі, де вчитель проводить уроки одночасно з декількома дітьми із різних класів. Забезпечити під час уроку ефективне навчання дітей із кожної різнорівневої групи, а також кожної дитини, не зарахованої до таких груп, із урахуванням найсильніших учнів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей, не під силу одному педагогові. Тому поряд із традиційними освітніми методами та технологіями в АОК передбачено також авторські педагогічні технології. До них належать:

- × проведення занять у дошкільних групах і уроків у початкових класах із певних предметів (рідної мови, математики тощо) двома педагогами одночасно (педагогічний дует);
- × проведення інтегрованих занять (уроків) двома та більше педагогами одночасно;
- × організація вільного спілкування нерідними мовами;
- × особливі форми наступності в навчанні.

Ці та деякі інші технології детальніше розглянемо нижче.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ АОК

2.1. Теоретична база

Перед авторами АОК постало складне завдання: не розгубивши досягнень традиційної школи, створити гнучку ефективну освітню концепцію, яка не суперечитиме законодавству в галузі освіти та відповідатиме низці умов.

1. Відповідність міжнародним документам і нормативним актам країни у сфері прав людини (Загальна декларація прав людини (1949 р.) і дитини (Конвенція про права дитини (1989 р.) тощо).
2. Подолання державно-центристської орієнтації, атрибута освітньої системи, що працює за умов авторитарної держави.

3. Подолання педагогоцентристської орієнтації як наслідку втрати педагогами звичних цінностей і пошуку нових, що властиво перехідному періоду в історії нових незалежних держав.
4. Створення особистісно зорієнтованої (дитиноцентристської) школи, освітній процес якої спрямовано на розвиток особистості дитини й її здібностей. Тому психологічний аспект АОК ґрунтовано, насамперед, на працях Л. Виготського (закони культурного та психічного розвитку, вчення про зону найближчого розвитку), Л. Божович (особливості формування особистості в дитячому віці), В. Давидова та Д. Ельконіна (теорія розвивального навчання, навчання як індивідуальна пізнавальна діяльність), Б. Ананьєва, Н. Менчинської, З. Калмикової (навченість як індивідуальна здібність учнів до засвоєння знань), А. Петровського (психологія розвитку особистості), Н. Якиманської (особистісно зорієнтоване навчання), Ю. Гільбуха й І. Дубровіної (психологізація освітнього процесу в школі) тощо.
5. Подолання однаковості та стереотипності в організації навчання та розвитку дітей. Філософія АОК полягає в умовах традиційної пострадянської школи, коли учня, більше об'єкта, ніж суб'єкта освітнього процесу, поставлено в необхідність адаптуватись, пристосовуватись до засобів і атрибутів освіти: єдиних навчальних планів, програм, підручників, методів, темпу навчання тощо.⁵ Сучасні особистісно зорієнтовані освітні концепції, до яких ми відносимо АОК, установлюють зворотню залежність: засоби й атрибути освіти, з урахуванням класно-урочної системи, адаптують, модифікують, пристосовують відповідно до групових та індивідуальних особливостей учнів⁵.
Тому найважливішою вимогою для успішної реалізації АОК є створення умов (психологічних, педагогічних, валеологічних, матеріальних) для досягнення кожною дитиною адекватного рівня розвитку та навченості відповідно до її здібностей, можливостей і соціального замовлення сім'ї. Звідси випливає необхідність перепідготовки та підвищення професійної компетентності педагогів до рівня, необхідного для творчої реалізації сучасних особистісно зорієнтованих

- освітніх концепцій. Теоретичним підґрунтям зазначеного аспекту АОК є роботи Б. Ананьєва, В. Сухомлинського, В. Крутецького, А. Новікова, К. Ушакова, С. Вершловського, О. Лебедева, І. Бестужева-Лади, В. Загвязинського, М. Балабана, І. Підласого, А. Хуторського, В. Зайцева, Н. Крилової, О. Александрової, І. Чергіт, В. Миндикану, П. Медвецького, М. Федорця й ін.
6. Створення ефективної валеологічної, медичної та психологічної служб, забезпечення їхньої злагодженої взаємодії з педагогічними командами та батьками з метою:
 - × зниження здоров'явитратності освітнього процесу;
 - × підвищення ефективності освітнього процесу шляхом постійного вивчення особистості дитини, середовища її виховання, фізіологічного й емоційного стану;
 - × оптимізації наступності на різних щаблях навчання;
 - × визначення особистісно зорієнтованих освітніх пакетів, продуктивних методів, педагогічних технологій і підручників;
 - × пріоритетного формування в дітей навчальних умінь.
 У зв'язку з цим автор АОК спирався на роботи П. Блонського, В. Сухомлинського, Ю. Бабанського, Ш. Амонашвілі, Р. Бунеева, В. Зайцева, Е. Ямбурга, К. Гуревич, Ф. Кегля, І. Осмоловської, А. Дубровського, З. Абасова, А. Лобок, З. Тюмасевої, Д. Журавльова, М. Степанової, К. Єфремова, С. Кристя, І. Бонташ, Е. Войкулеску, С. Чемортан та ін.
 7. Створення інноваційної системи управління установами й освітніми комплексами. Теоретичним підґрунтям цього напряму в діяльності АОК є менеджмент в освіті, продемонстрований у роботах Т. Шамової, А. Конаржевського, М. Поташника, А. Новікова, В. Лазарева, К. Ушакова, В. Кричевського, Е. Ямбурга, А. Моїсеєва, Л. Фішмана, А. Пінського, І. Щербо, І. Жинга, Е. Жойца, А. Урсу, І. Избештського, В. Кезхдиваренко, В. Кожокару, Д. Патрашку й ін.

2.2. Місія, цілі й основні завдання АОК

Місія (надзавдання) АОК полягає у створенні необхідних психолого-педагогічних, валеологічних, соціально-культурних і економічних умов для:

- × задоволення вищих культурно-освітніх потреб дітей відповідно до їхніх здібностей та інших індивідуальних особливостей, потреб сім'ї та рівнів компетентності — критеріїв, уявлень

⁵ Fedoreț, N. Tehnologiile conducerii școlii inovative / N. Fedoreț // Seria «In ajutorul managerului educațional». — Chișinău, 1996. — P. 8–9.

про високу освіченість, що існують у суспільній думці як у країні, так і за кордоном;

- × досягнення випускниками навчальних закладів культурно-освітньої конкурентоспроможності, достатньої для успішного продовження освіти в країні та за кордоном;
- × стимулювання безперервної освіти та різнобічного розвитку персоналу освітніх установ;
- × вплив на процес безперервної освіти та культурного розвитку батьків дошкільників і школярів.

Метою АОК є освіта, виховання та розвиток дітей на рівні, необхідному для успішного життя та самореалізації за умов пост-індустріального суспільства.

Завдання АОК:

1. Створення умов для максимального розвитку фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей дітей, забезпечення охорони їхнього життя, здоров'я та прав.
2. Фундаментальна теоретична підготовка та творчий, різнобічний розвиток учнів відповідно до потреб суспільства, а також університетської освіти Молдови й інших країн.
3. Пріоритетний розвиток у дітей функціональної грамотності та навчальних (інтелектуальних) умінь на рівні, необхідному для безперервної освіти протягом життя.
4. Організація освітнього процесу за умов реального трілінгвізму.
5. Забезпечення системної та багатоаспектної наступності у вихованні, навчанні та розвитку.
6. Гуманістичне виховання учнів у дусі відповідальності, дотримання основних прав і свобод людини, розвитку почуття власної гідності та толерантності на підставі демократичних цінностей.
7. Забезпечення екологічного, трудового, економічного, художнього (музика, театр, хореографія, образотворче мистецтво) і валеологічного виховання дітей, залучення їх до здорового способу життя та систематичних занять спортом (плавання, командні ігри, теніс, східні единоборства, шейпинг, шахи тощо).
8. Організація кооперації та спеціалізації серед педагогів, психологів, медичних працівників і батьків учнів.
9. Формування ефективної системи демократичного, індивідуально-орієнтованого управління освітніми установами.

10. Створення умов для поліпшення психолого-педагогічної підготовки батьків дошкільників, школярів і часткового задоволення їхніх культурно-освітніх потреб.

2.3. Принципи АОК

1. Принцип гуманного, дбайливого ставлення до людської особистості. Передбачає безумовне виконання в межах АОК основних положень міжнародних документів і законодавства РМ про права дитини. Серед цих положень — права дитини на охорону життя та здоров'я, на збереження індивідуальності, на одержання якісної освіти з урахуванням її психофізичних і інших особливостей тощо. Згідно з АОК освітній процес побудовано на підставі загально-визнаних цінностей, а також досягнень сучасної гуманістичної педагогіки та педагогічної валеології, серед яких — повага до особистості людини, дбайливе та турботливе ставлення до кожного, цілковита відмова від примушування та насилля.
2. Принцип школи-комплексу. Аналогом АОК є організаційно-педагогічна концепція навчально-виховних комплексів, які виникли в Белгородській області Росії в 70–80-х роках ХХ століття та набули широкого визнання на території СРСР. 1990 року лише на Белгородщині діяло 217 таких комплексів, до складу яких, окрім освітніх установ, входили 146 музичних шкіл, 127 художніх шкіл і студій, 172 спортивні школи й їхні відділення, 24 студії хореографії⁶. АОК є модернізованим варіантом концепції школи-комплексу. Її психолого-педагогічний компонент має забезпечити безперервність і інтегрований підхід до реалізації принципів, цілей, завдань, а також програм основної та додаткової освіти на кожному щаблі виховання, навчання та розвитку дітей із 2,5 (3) до 18 років.
3. Принцип «дитиноцентризму» (особистісно зорієнтованого навчання). На відміну від традиційної знаннево зорієнтованої⁷ парадигми освіти, що передбачає передання дітям досвіду, на-

⁶ *Августевич, И.* Сельские учебно-воспитательные комплексы (организационно-педагогические основы деятельности) : метод. рекомендации / И. Августевич. — Белгород, 1990. — С. 4.

⁷ *Хуторской, А.* Деятельность как содержание образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 107.

копиченого попередніми поколіннями людей, освіту особистісно зорієнтованого типу спрямовано не стільки на передання знань, як на свідомий розвиток учнями власної особистості. Згідно з АОК процес виховання, навчання та розвитку дітей ґрунтовано на визнанні самоцінності особистості в будь-якому віці. Його побудовано відповідно до вимог особистісно зорієнтованої педагогіки про створення умов для максимально саморозвитку дитини. Підґрунтям такого підходу є: визнання дитини суб'єктом процесу навчання; психологізація освітнього процесу; вивчення індивідуальних особливостей дітей і середовища їхнього виховання; забезпечення варіативності, диференціації й індивідуалізації щодо визначення змісту, засобів і методів навчання; будь-яке стимулювання самостійності, відповідальності та рефлексії в учнів.

4. Принцип створення та відновлення розвивального освітнього середовища полягає в тому, що для стійкого безперервного розвитку та самореалізації кожна людина, будь то дитина чи дорослий, потребує адекватного інтелектуально-культурного середовища незалежно від вихідного рівня її навченості. Причому чим багатшим і різноманітнішим є це середовище, тим ефективнішим буде процес розкриття та реалізації як вікових та індивідуальних, так і професійних, загальнокультурних потреб, здібностей і можливостей. Відомим і розповсюдженим способом подолання застою в розвитку людини є зміна її освітнього (розвивального, навчального, професійного) середовища.
5. Принцип персоніфікації освіти. Передбачає не лише формування освітнього середовища підвищеного рівня для учнів із високою мотивацією до навчання⁸, але й виховання у всіх обдарованих дітей захопленості, високого рівня опанування навичок інтелектуальної праці, прагнення до творчого саморозвитку й уміння працювати на межі своїх можливостей. Принцип спрямовано на подолання недоліків класно-урочної системи, «усередненого» підходу до особистості, традиційної методичної обмеженості, а також протиріч між індивідуальним характером педагогічної праці, з одного боку, і колективною відповідальністю, з іншого.

6. Принцип трилінгвізму. Освітній процес згідно з АОК вирізняється послідовним і обов'язковим вивченням не менше трьох мов (з урахуванням рідної) із подальшим викладанням предметів різними мовами протягом тривалого періоду — від 3 (4) до 12 класу. Критерієм ефективності опанування мов є готовність випускників ліцеїв продовжити навчання у ВНЗ будь-якої з трьох вивчених мов.
7. Принцип створення умов для організації повноцінної виховної роботи з дітьми. Зниження ролі виховання дітей і підлітків у процесі доуніверситетської освіти спричиняє складні наслідки для суспільного розвитку. АОК передбачає посилення виховного компонента та створення для цього необхідних психолого-педагогічних, кадрових і матеріальних умов. Відповідно до мети та завдань АОК висуває широкий спектр підготовки дітей до успішного життя та діяльності за умов демократичної держави, об'єднаної Європи та загальних процесів глобалізації. Важливою складовою цієї підготовки є формування в учнів менталітету члена постіндустріального демократичного суспільства, здібностей легко інтегруватися в економічний, соціальний і культурно-освітній простір розвинених країн як повноцінний, відповідальний громадянин.
8. Принцип організації освітнього процесу в режимі «нон-стоп» пов'язано з необхідністю тривалого утримання дітей у полі впливу розвивального культурно-освітнього середовища. В установах, які працюють відповідно до АОК, практикують режим напівпансіонату (продовженого або напівпродовженого дня), а за необхідності — повного пансіонату. З цією метою в канікулярний час для дітей функціонують міські та виїзні оздоровчі табори розвивально-лінгвістичного профілю. Дошкільники та молодші школярі можуть виїжджати до заміських таборів разом із батьками.
9. Принцип кооперації та спеціалізації в педагогічній діяльності персоналу та батьків полягає у створенні постійних і тимчасових творчих об'єднань дорослих (педагогічних дуетів, команд, кафедр, консилиумів тощо), які мають різні завдання, але обов'язково пов'язані з диференціацією, індивідуалізацією, інтеграцією освітнього процесу та захистом інтересів дитини. Реалізація відбувається з метою розвитку особистісно зорієнтованого й інтегрованого навчання, здійснення ефективної наступності між різними освітніми ступенями, а також для

⁸ Пасевич, В. Станут ли вундеркинды гроссмейстерами, или Как работать с сильнейшими учащимися / В. Пасевич // Открытая школа. — 2002. — № 2. — С. 30.

досягнення співробітництва між медпрацівниками, психологами, педагогами та батьками учнів.

10. Принцип безперервної освіти та підвищення професійної компетентності персоналу полягає у створенні умов для стійкого розвитку особистості та безперервної освіти фахівців. Цей принцип ґрунтовано на гнучкій системі матеріального та морального стимулювання, що спонукає співробітників до постійного поповнення й удосконалення знань і вмінь, які пов'язані з їхньою професійною діяльністю.
11. Принцип стимулювального, індивідуально зорієнтованого управління передбачає збалансований підхід менеджерів усіх рівнів до турботи про людей (співробітників, учнів) і виробництво (освітній процес). Ґрунтований на сучасних аспектах теорії менеджменту в освіті: повазі та довірі до персоналу, співробітництві, делегуванні повноважень, особистому стимулюванні, безперервному підвищенні кваліфікації тощо. Принцип сприяє переходу установ у режим стійкого економічного, педагогічного та соціально-культурного розвитку.
12. Принцип транспарентності (відкритості). Згідно з АОК освітній процес є відкритим і доступним для батьків учнів і громадськості. На практиці це означає, що кожен батько або співробітник може бути присутнім на будь-якому занятті або уроці (за умови невтручання в його перебіг), а також одержувати інформацію про навчальну ситуацію дитини. Освітній процес підпорядковано інтересам дітей, забезпеченню їхніх прав на освіту високої якості та вільний творчий розвиток, що вимагає не лише відомчого, але й суспільного моніторингу.
13. Принцип педагогічної освіти батьків і залучення їх до освітнього процесу. Доповнює та поглиблює викладені вище принципи транспарентності (відкритості), кооперації та спеціалізації в педагогічній діяльності персоналу та батьків. Принцип ґрунтовано на постулаті про те, що доуніверситетська освіта, яка забезпечує результати високої якості, не може функціонувати ізольовано від батьків учнів. Вона передбачає їхню широку участь в освітньому процесі на правах замовників, партнерів, консультантів і помічників персоналу. Складність завдань сучасної освіти диктує створення в освітніх установах умов для освіти батьків у сфері сучасних педагогічних технологій, психології, медицини, валеології, світової культури, мистецтва тощо.

14. Принцип кооперації бюджетних і позабюджетних коштів передбачає створення фінансово-економічних умов, необхідних для стійкого всебічного розвитку освітніх установ. Спрямований на забезпечення стабільного багатоканального фінансування за допомогою надання платних освітніх послуг та іншої легальної господарсько-економічної діяльності.
15. Принцип розвитку маркетингових функцій в управлінні навчальними закладами полягає у вивченні освітніх потреб сімей, усього ринку освітніх послуг і формуванні на цій підставі відповідних пропозицій, які користуються стійким попитом у населення.
16. Принцип освітньої самодостатності дозволяє дітям одержати за допомогою АОК достатній різнобічний розвиток і сучасну освіту високої якості без залучення репетиторів, відвідування платних курсів, студій тощо поза освітнім комплексом.

2.4. Провідні методи та педагогічні технології

2.4.1. Моніторинг вікових та індивідуальних особливостей дітей

Відомо, що П. Блонський на питання, чим відрізняється гарний педагог від поганого, якщо в обох знання предмета та методики викладання однакові, відповів: для поганого вчителя всі учні однакові, а для гарного — всі різні.

Вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей у їхньому різноманітті та розвитку є неодмінною умовою особистісно зорієнтованих освітніх систем. Навчання педагогів розрізняти, вивчати ці особливості та будувати освітній процес з цим урахуванням є, на нашу думку, важливою умовою професійної підготовки. Необхідність цього напряму продиктовано кооперацією зусиль педагогів і переходом до роботи у складі педагогічних команд.

Вікові особливості дітей досить добре вивчено та викладено в психолого-педагогічній літературі. Труднощі щодо виявлення й урахування цих особливостей педагогами-практиками полягають в умінні розрізняти в проявах дітей загальне (вікове) й особливе (індивідуальне). Не менш складним для учителів і вихователів є подолання протиріч між віковими змінами дітей і відсталіми від цих змін формами та методами роботи.

На відміну від вікових, індивідуальні особливості дітей не можна вивчити за книгами. Дослідження в цій галузі

стосуються лише методів вивчення особистості дитини та середовища її виховання.

Вивчення педагогами індивідуальних особливостей дітей поєднане з об'єктивними та суб'єктивними труднощами. По-перше, особистість дитини — найскладніше створіння, що розвивається динамічно та досить суперечливо. По-друге, цей процес вимагає від педагогів спеціальних знань і умінь, що виходять за межі викладання предмета та пов'язаних з ним методик. По-третє, вивчення індивідуальних особливостей дітей і соціально-культурного середовища їхнього життя передбачає одержання значної та систематичної інформації, її своєчасне оброблення та використання, що часто є непосильним для вчителя. По-четверте, ця робота, як і раніше, не входить до основних обов'язків педагога, таких, як проведення уроків, виховних заходів і, відповідно, не оплачується.

Наслідком цих труднощів є те, що в будь-якій освітній установі щодо цієї проблеми педагогів можна розподілити на три групи. Перша група — учителі та вихователі, які не уявляють собі роботу з дітьми без постійного вивчення їхніх особистостей і накопичили певний досвід у цій сфері. Друга група — фахівці, знайомі з цими методами, але інтересу до такої роботи не виявляють через різні причини. Третя група — педагоги, яких ця проблема не цікавить взагалі. Досвід свідчить, що ефективність роботи освітньої установи прямо пропорційна кількості вчителів і вихователів першої групи.

Потреба будувати освітній процес на підставі моніторингу вікових і індивідуальних особливостей дітей у педагогів не приходить сама, для цього необхідні спеціальні заходи та зусилля з боку адміністрації.

У психолого-педагогічній літературі існує чимало схем і програм вивчення дитини за сучасних умов. Директор Московської школи № 407 А. Бочкова наводить схему⁹, яка цілком відповідає технології процесу, використаної в АОК (рис. 3).

Автор цілком поділяє твердження, що робота педагога багато в чому схожа на роботу лікаря. В. Сухомлинський писав: «Як лікар досліджує безліч факторів, від яких залежить здоров'я людини, так і педагог має досліджувати духовний світ дитини.

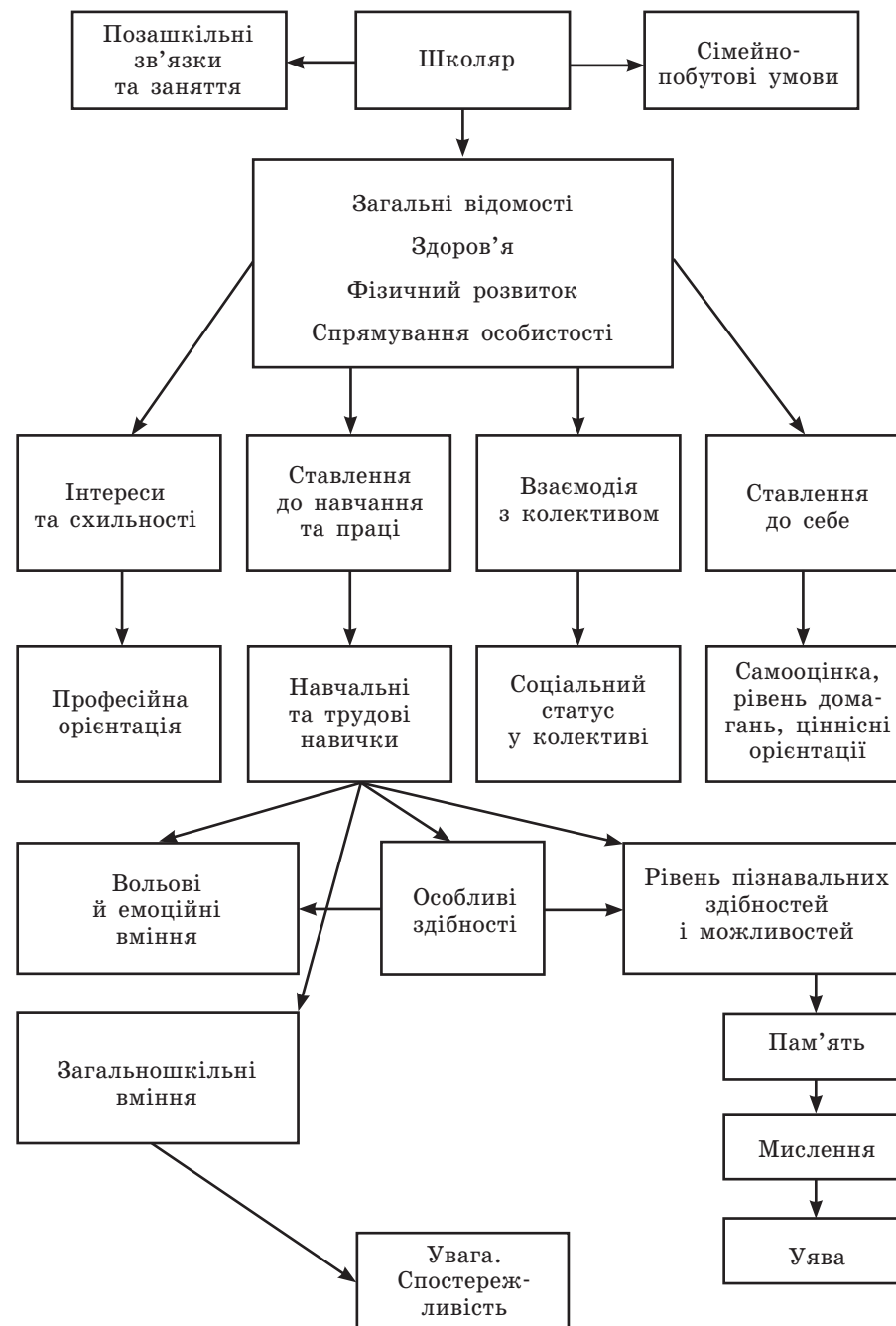


Рис. 3. Вивчення особистості школяра

⁹ Бочкова, А. Думаем, спорим, решаем : из опыта подготовки и проведения педагогических советов / А. Бочкова // Экспресс-опыт. Приложение к журналу «Директор школы». — 1999. — № 1. — С. 31.

Наше спілкування з нею є лише тоді вихованням, коли в наших руках наукові знання про її особистість, коли ми ґрунтуємося не на випадкових успіхах, а на науковому аналізі»¹⁰.

Дійсно, лікар не може розпочати лікування, доки не матиме необхідної інформації про вікові й індивідуальні особливості організму, зібрані, як правило, в індивідуальній медичній карті людини та підтверджені спеціальними лабораторними дослідженнями. Чи можна сказати те ж саме про педагогів? Чи мають вони достатню базу даних про розвиток дитини в процесі виховання та навчання? На жаль, не завжди. В багатьох дитячих установах, окрім формальних відомостей і оцінок, іншої письмової інформації про дітей немає. Усна інформація як надбання окремих учителів і вихователів не завжди надходить у розпорядження тих, кому вона необхідна.

По суті, історію психічного, інтелектуального та культурного розвитку людини передають за призначенням примітивно, подібно до усної народної творчості за старих часів. А це відбувається в часи високих інформаційних технологій і бурхливого розвитку наук, у тому числі й про людину!

У книзі «Розмова з молодим директором школи» В. Сухомлинський визначив головні напрями щодо вивчення дітей і надання їм випереджальної педагогічної підтримки, які й зараз використовують в АОК. У Павлівській середній школі під його керівництвом учителі складали на учнів розгорнуті та детальні психолого-педагогічні характеристики, які, по суті, є підґрунтям моніторингу вікових та індивідуальних особливостей.

В цих характеристиках чималої уваги надано стану здоров'я та фізичному розвитку дитини, умовам її виховання (насамперед, інтелектуального) у сім'ї, різнобічному розвитку й індивідуальним особливостям пам'яті, мислення, уяви, мови, емоційної сфери тощо. Важливим є те, що в характеристиках педагоги не просто констатували факти, а робили на цій підставі висновки стосовно майбутнього дитини, проектували її інтелектуальний, творчий, фізичний, моральний, естетичний та емоційний розвиток у вигляді практичних заходів і дій.

Чималий вплив на формування АОК мали праці академіка Ю. Бабанського. Як відомо, Ю. Бабанський надавав вивченню

дитини основного значення для оптимізації навчального процесу. Під його керівництвом було розроблено методіку підготовки та проведення педагогічних консилиумів (малих педрад), під час яких педагоги обговорювали за спеціальною програмою особливості учнів, їхнього розвитку та середовища виховання. Така програма містила виявлення провідних інтересів і схильностей, пізнавальної та трудової активності, успішності, поведінки, ступеня опанування навичок навчальної праці, особистого темпу, рівня фізичного й естетичного розвитку, стану здоров'я, виховного впливу сім'ї, однолітків та ін.

Головна мета обговорення особистості учнів полягає в організації взаємодії вчителів, виробленні однакових вимог і підходів до поліпшення освітньої ситуації школярів із урахуванням успішності та поведінки. Важливе місце в роботі педагогічного консилиуму також надають вивченню колективу класу, його виховного потенціалу, активності, працездатності, дисципліни, культурного кругозору, ролі та місця учнів-активістів.

У 80–90-х роках у кращих школах педагогічний консилиум став важливим постійним формуванням. У школі Е. Ямбурга (м. Москва), наприклад, до завдань консилиуму входять оцінювання психолого-педагогічного статусу учня, встановлення виду та ступеня відхилень, вироблення узгодженої програми педагогічної допомоги дітям і родині тощо.¹¹

У сучасній науковій літературі до поняття «психолого-педагогічний консилиум» вкладають різний зміст: одноразова нарада; постійний семінар, на якому розглядають складні випадки навчання та виховання, виробляють рекомендації та контролюють їхнє виконання; консультативна служба, де на підставі діагностики та прогнозів кожного фахівця генерують спільні ідеї, рекомендації щодо корекційної роботи зі школярами. В деяких школах психолого-педагогічний консилиум є своєрідною науковою лабораторією, що забезпечує теоретичне обґрунтування назрілих проблем, і творчою майстернею, що апробує технології випереджальної педагогічної підтримки дитини¹².

Згідно з АОК багатоаспектне вивчення дитини, її особистості, особливостей розвитку та середовища виховання є важливим

¹⁰ Сухомлинський, В. Разговор с молодым директором школы / В. Сухомлинский. — М., 1973. — С. 51.

¹¹ Кевля, Ф. Психолого-педагогический консилиум: управленческий аспект / Ф. Кевля // Народное образование. — 2002. — № 7. — С. 99.

¹² Там же. — С. 100.

компонентом організації освітнього процесу, обов'язковою умовою успішної роботи кожного фахівця. Ця система діє протягом усього календарного року відповідно до принципу організації роботи освітніх установ у режимі «нон-стоп».

В установах, які працюють на підставі АОК, вивчення дітей і середовища їхнього виховання пронизує всі сфери освітнього процесу, аспекти життя сім'ї, а також різні форми підвищення кваліфікації персоналу. Його здійснюють повсюдно: на навчальних заняттях, у процесі тестування, аналізу робіт і співбесід з дітьми; під час дозвілля та розваг, в оздоровчо-лінгвістичних таборах на канікулах; під час відвідування сімей, на консультаціях і зустрічах із батьками; під час засідань педагогічних і методичних рад, кафедр, планерок, у процесі особистих бесід, аналізу та самоаналізу уроків. Для збирання й оброблення інформації використовують відомі психологічні, педагогічні, соціологічні та соціометричні методики.

У процесі вивчення дітей і середовища їхнього виховання можна виділити три фази. Початкову фазу (вхідний моніторинг) проводять безпосередньо після зарахування дитини до дошкільної групи або класу. Керівники педагогічної команди разом із психологом і лікарем-педіатром устанавлюють довірчі партнерські відносини із членом родини, який відповідає за освіту, виховання та розвиток дитини. Зазвичай такою людиною є мати, рідше — її бабуся, ще рідше — батько.

Досвід освітніх установ, які працюють відповідно до АОК, засвідчив, що тісна та відкрита взаємодія з сім'єю не має альтернативи. Йдеться не лише про традиційну педагогічну освіту батьків, але й про постійне залучення батьків у повсякденне життя групи (класу), установи, щоб розділити з ними як успіхи, так і проблеми. Таке співробітництво підвищує (а в деяких випадках — повертає) довіру до школи й учителів, забезпечує суспільну підтримку, без якої не може існувати та розвиватися жодна навчально-виховна установа. Практика реалізації АОК також показала, що партнерські відносини між персоналом і батьками не витримують фальші, ігор у демократію, приховування негативних фактів, педагогічної зарозумілості.

У процесі роботи з родиною фахівці не лише отримують необхідну інформацію, але й прагнуть залучити маму чи бабуся (а краще обох) до організації освітнього процесу, зробити їх своїми прихильниками та членами педагогічної команди.

Протягом 1,5–2 місяців після зарахування дитини в групу або клас кожний педагог — член команди — запрошує батьків відвідати його заняття в групі (класі) і проводить для них першу професійну консультацію. Під час такої консультації педагоги здійснюють самоаналіз занять, які відвідали батьки, обговорюють вікові особливості, роз'яснюють найважливіші положення АОК, відповідають на запитання. Основне завдання першої консультації (це завдання слід обговорювати відкрито) — познайомитися одне з одним, знайти спільну мову, домовитися про спільну роботу та, що дуже важливо, визначити персональні обов'язки щодо виховання, розвитку дитини та навчання її певного предмета.

Планові та позапланові консультації для батьків проводять протягом усього календарного року. Консультаціям передують чимала підготовча робота. Тривалість планової консультації — 40–50 хвилин. За цей час фахівець знайомить батьків із навчальною ситуацією дитини з певного предмета, розповідає про зміни, успіхи, недоліки, переваги за період, який минув від часу попередньої консультації. Детально розглядають також результати опанування учнем навчальних умінь, резервів раціонального використання часу та багато іншого. Дорослі обговорюють причини змін, особливо наголошують на аналізі розвитку дитини. Вони свідомо намагаються виробити єдиний підхід до поліпшення освітнього середовища, підвищення навчальних мотивів та інтересу дитини до предмета. Періодичність планових консультацій щодо кожної дитини зазвичай бувають такою: керівники педагогічних команд — один раз на три місяці; учителі рідної мови, математики та нерідних мов — два рази на рік; лікарі-педіатри та психологи — один раз на три місяці для дітей, які мають хронічні захворювання, та один-два рази на рік для інших дітей; учителі предметів естетичного циклу — один-два рази на рік. Таким чином, батьки кожної дитини одержують щороку 10–12 планових консультацій. Позапланові консультації можуть бути присвячені окремим проблемам, їх проводять за пропозицією батьків або окремих фахівців освітньої установи.

Відповідає за організацію консультацій, як і всю роботу з батьками, керівник педагогічної команди. Результати спільної роботи з батьками керівник команди аналізує на щомісячних педагогічних планерках.

Дійсно партнерські відносини допомагають роз'яснити батькам, а через них і широкій громадськості принципи, цілі та зав-

дання АОК, дають можливість наочно продемонструвати переваги використаних педагогічних технологій, забезпечити наступність у роботі з дитиною між родиною та педагогічною командою.

Поточну фазу пов'язано з повсякденним виконанням рішень, прийнятих на попередніх засіданнях психолого-педагогічного консиліуму, а також спільних домовленостей і рекомендацій фахівців. Протягом цієї фази здійснюють планомірну багатопланову педагогічну, психологічну, валеологічну діагностику з послідовним коригуванням організації освітнього процесу.

Поточна фаза передбачає постійне співробітництво з батьками, проведення для них батьківських тижнів, планових і позапланових педагогічних, психологічних і медичних консультацій, методичних семінарів із обговоренням відкритих уроків, тематичних зборів тощо.

Батьківські тижні проводять 3–4 рази на рік у кожному класі та дошкільній групі. Такий тиждень передбачає проведення для батьків двох методичних семінарів (усього 6–8 семінарів на рік), а також відвідування батьками навчальних занять із самоаналізом і коментарями педагогів. На семінарах батьки знайомляться з сучасними педагогічними технологіями, спостерігають за дітьми у процесі навчання, беруть участь в аналізі відкритих уроків, порівнюють свої уявлення й оцінки з думкою фахівців тощо.

Активна фаза настає приблизно за місяць до чергового засідання консиліуму. Її пов'язано з підготовкою до засідання: одержанням та обробленням актуальної інформації про окремих дітей класу або дошкільну групу й активізацією діяльності відповідних служб.

Засідання консиліуму щодо кожного класу та дошкільної групи є своєрідною точкою відліку для уточнення вікових та індивідуальних особливостей дітей і культурно-освітнього середовища, в якому вони перебувають. Кожне засідання супроводжують критичне переосмислення досягнутих результатів, перевірка доцільності використаних колективних та індивідуальних заходів, методів і технологій. Після проведення психолого-педагогічного консиліуму процес вивчення дітей і середовища їхнього виховання повертається в поточну фазу.

Таким чином, згідно з АОК психолого-педагогічний консиліум є основним компонентом у системі багатоаспектного комплексного моніторингу особливостей дитини, а також середовища її виховання, навчання та розвитку. Важливою функцією кон-

силіуму є вироблення та послідовне уточнення єдиного підходу (тактики) до реалізації АОК щодо конкретного класу, групи або окремих дітей.

Оскільки консиліум працює постійно, щодо різних класів і дошкільних груп діяльність здійснюють по чергово то в поточній, то в активній фазі, залежно від проведення засідань. Відповідно до плану роботи в підготовчих групах і початкових класах проводять не менше двох засідань психолого-педагогічного консиліуму на рік — восени та навесні.

Окрім зазначеної вище функції, *психолого-педагогічний консиліум виконує ще такі функції:*

- × інтегративну, оскільки він є системоутворюючим елементом під час здійснення кооперації та спеціалізації в діяльності педагогічних дуетів і команд;
- × організаційно-педагогічну у зв'язку з організацією особистісно зорієнтованого навчання та відповідним розподілом функціональних обов'язків персоналу;
- × підвищення професійної кваліфікації, оскільки є лабораторією, яка здійснює перманентну діагностику, наукове обґрунтування, систематизацію й узагальнення проблем медичного, психологічного, педагогічного або соціального характеру, а також колективний пошук шляхів їх розв'язання;
- × контрольну, що забезпечує оцінювання проміжних і кінцевих результатів діяльності педагогічних команд щодо виконання рекомендацій, прийнятих на засіданнях консиліуму.

У зв'язку з безперервним функціонуванням системи комплексного вивчення дітей і середовища їхнього виховання в установах, які працюють на підставі АОК, відбувається внесення доповнень до функціональних обов'язків персоналу. Приміром, для педагогів є обов'язковим:

- × безперервне спостереження кожної дитини та визначення сприятливого й ефективного режиму її навчання та розвитку;
- × проведення співбесід і консультацій із дітьми й їхніми батьками;
- × взаємодія та консультування з колегами по команді, співробітниками психологічної та медичної служб, адміністрацією II і III рівнів;
- × збирання й узагальнення корисної інформації про кожну дитину.

До обов'язків лікаря-педіатра належать:

- × спостереження за організацією освітнього процесу, проведення необхідних вимірювань і тестувань;
- × контроль за виконанням санітарних норм, валеологічних і медичних рекомендацій;
- × профілактичні огляди здорових дітей і постійне спостереження за дітьми, які перебувають на обліку у зв'язку з хронічними захворюваннями;
- × приймання та консультивання батьків учнів і педагогів.

Психологічна служба:

- × проводить діагностику психічного розвитку дітей;
- × здійснює психопрофілактичну та психокорекційну роботу;
- × відстежує розвиток кожної дитини (разом із педагогічною командою);
- × аналізує виконання рекомендацій щодо валеологічного підходу до організації освітнього процесу (разом із лікарем), а також морально-психологічний клімат у групах (класах), педагогічних командах і установі в цілому;
- × проводить консультації для співробітників і батьків.

Керівник педагогічної команди організовує спільну роботу педагогів і батьків щодо вивчення дітей і середовища їхнього виховання. За допомогою лікаря та психолога він узагальнює отриману інформацію та заносить її разом із висновками та пропозиціями до індивідуальних психолого-педагогічних карт дітей.

Заступник директора відстежує й аналізує зазначений процес і надає необхідну допомогу керівникам педагогічних команд. Він координує їхню взаємодію з медичною, психологічною та логопедичною службами, контролює виконання співробітниками функціональних обов'язків, а також річного плану роботи установи.

2.4.2. Освітнє середовище

У науково-педагогічній літературі поняття освітнього (культурно-освітнього) середовища з'явилося порівняно нещодавно. Однак проблема створення спеціального середовища у вигляді соціально-педагогічних, культурних, психолого-педагогічних та інших складових внутрішнього життя освітньої установи існує давно.

Сучасні антропологічні дослідження демонструють особистість людини як єдність трьох сутностей: природної (біологічної), соціальної та культурно-освітньої. Особистість людини, яка, за висловом В. Мерліна, є інтегральною індивідуальністю, у процесі

соціалізації піддається впливу багатьох чинників, як стихійних, так і цілеспрямованих. Важливе місце серед цих чинників мають родина, мікросередовище (найближче оточення), навчально-виховні установи, мас-медіа (засоби масової комунікації), макросередовище (особливості країни проживання, ціннісні орієнтації, що домінують у суспільній свідомості), різні релігійно-філософські концепції тощо.

Сучасне уявлення про освітнє середовище, необхідне для забезпечення стійкого різнобічного розвитку особистості, пов'язане із загальною демократизацією відносин і особистісно зорієнтованим навчанням. Воно передбачає наявність в освітній установі багатого духовного життя, що виховує суб'єктів освітнього процесу (співробітників і учнів) у дусі толерантності, відповідальності, дотримання прав людини тощо. Неабияке значення надають також засвоєнню демократичних загальнолюдських і національних цінностей.

Освітнє середовище демонструє особливості внутрішньої культури освітньої установи та визначає його філософію, місію й основні цілі.

І. Улановська виділяє *три групи критеріїв, які характеризують освітнє середовище*¹³:

- × змістовні (рівень і якість культурного змісту);
- × процесуальні (стиль спілкування, рівень активності);
- × результативні (розвивальний ефект).

Також автор визначає освітнє середовище як цілісну якісну характеристику внутрішнього життя школи:

- × визначеного конкретними завданнями, які школа ставить і вирішує у своїй діяльності;
- × виявленого у виборі засобів, за допомогою яких ці завдання вирішують (до засобів належать обрані школою навчальні програми, організація роботи на уроках, тип взаємодії педагогів з учнями, якість оцінок, стиль неформальних відносин між дітьми, організація позанавчального шкільного життя, матеріально-технічне оснащення школи, оформлення класів і коридорів тощо);
- × оціненого за ефектом в особистісному (самооцінка, рівень прагнень, тривожність, переважальна мотивація), соціальному

¹³ Улановская, И. Что такое образовательная среда школы? Какие бывают образовательные среды? Диагностика образовательной среды школы / И. Улановская // Начальная школа: плюс-минус. — 2002. — № 1. — С. 5.

(компетентність у спілкуванні, статус у класі, поведінка в конфлікті тощо) й інтелектуальному розвитку дітей, якою вона дозволяє досягти.

Формування, відновлення та розвиток освітнього середовища, орієнтованого на дітей¹⁴, є одним із принципів АОК. Таке середовище без втрати цінних аспектів традиційної освіти поєднує риси розвивальної, гуманістичної школи, яка має:

- × стимулювати розкриття індивідуальних здібностей та інтересів дітей;
- × створювати умови для адекватного творчого, різнобічного розвитку та виховання особистості відповідно до потреб суспільства;
- × задовольняти культурно-освітні потреби родини;
- × сприяти безперервній освіті та стійкому професійному і загальнокультурному розвитку співробітників освітніх установ¹⁵.

Саме освітнє середовище, високоорганізоване, різноманітне та багате за своїми внутрішніми зв'язками, є головною цінністю, яку мають навчальні заклади, що працюють на підставі АОК. Створення такого середовища, як у кожному класі й дошкільній групі, так і в освітній установі в цілому, вимагає часу та змалих зусиль. Це предмет особливої турботи педагогічних команд, психологічної служби, адміністрації всіх рівнів і батьківської громадськості.

Практика роботи авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» засвідчила, що в результаті колективних зусиль протягом декількох місяців у кожному класі та дошкільній групі сформувалося своє культурно-освітнє середовище. Таке середовище демонструє не лише вікові й індивідуальні особливості дітей і динамічність їхнього розвитку. Вплив на цей процес має професійна культура керівника класу (групи), членів педагогічної команди, а також рівень освіченості та вихованості батьків учнів, їхні соціально-культурні прагнення.

Потрапивши в багате освітнє середовище, будь-яка здорова дитина, особливо молодшого віку, швидко розвивається в інтелектуальному плані. Таке зростання, а іноді й «вибух» розвитку особистості дитини відбувається за рахунок позитивного впливу більш

розвинених дітей класу (групи), а також внаслідок використання членами педагогічної команди *ефективних технологій і методик*:

- × гнучких, індивідуалізованих навчальних програм та індивідуальних пакетів із завданнями, спеціально підготовлених для окремих дітей;
- × валеологічного підходу до організації навчальних занять і дозвілля (рухова активність, попередження втоми мозку, позитивний психологічний мікроклімат, зміна розміщення дітей у класній кімнаті тощо);
- × рівневого розподілу групи (класу) на підгрупи та малі різнорівневі групи, які працюють під керівництвом двох педагогів як спільно, так і окремо;
- × активних форм розвивального навчання в парах і командах: діалогів, вирішення проблемних ситуацій і завдань (ТРИЗ), рольових і імітаційних ігор;
- × інтегрованих занять (уроків) — яскравих, емоційних, побудованих на елементах розвивальних ігор і театру, інших нетрадиційних форм;
- × певної свободи під час вибору дітьми обсягу, характеру, ступеня труднощів навчального матеріалу та способів виконання завдань;
- × створення атмосфери читального залу під час самостійної роботи на уроках і в позаурочний час;
- × організації сфери вільного спілкування дітей під час опанування нерідної розмовної мови.

До особливостей освітнього середовища в установах, які працюють на основі АОК, належать укомплектування дошкільних груп не стільки залежно від віку дітей, скільки відповідно до рівня їхнього розвитку та навченості.

Дітей-дошкільників рідко переводять до наступної вікової групи після закінчення навчального року як у звичайному дитячому садку. Переведення дітей до наступної, старшої групи здійснюють постійно, протягом року. Підставою для переведення є випередження конкретною дитиною середнього рівня розвитку цієї групи та визнання факту, що освітнє середовище певної групи вже не є для нею розвивальним достатньою мірою.

Таке переведення здійснюють за рішенням психолого-педагогічного консилиуму за згоди батьків. Процес переведення передбачає процедуру попереднього знайомства педагогічної команди нової групи з фізіологічними, психологічними та педагогічними

¹⁴ Улановская, И. Что такое образовательная среда школы? Какие бывают образовательные среды? Диагностика образовательной среды школы / И. Улановская // Начальная школа: плюс-минус. — 2002. — № 1. — С. 6.

¹⁵ Там же. — С. 7.

особливостями дитини, а також з її батьками. Власне, переведення здійснюють поступово, під контролем лікаря та психолога, протягом декількох днів, із почерговим (погодинним) перебуванням дитини в колишній і новій групах.

АОК передбачає реальне засвоєння талановитими учнями навчальних програм двох класів за один навчальний рік. У таких випадках в авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» спочатку проводили обстеження стану здоров'я дитини та рівня її шкільної зрілості¹⁶. Потім ситуацію вивчали фахівці психолого-педагогічного консиліуму. У разі відсутності протипоказань дітей переводили достроково до наступного класу на підставі заяви батьків, рішення педагогічної ради та з дозволу відповідного органу управління освіти. Процес переведення зазвичай займав досить тривалий період (2–3 місяці). Частина цього періоду учень відвідував різні предмети в різних класах, що зумовлено необхідністю поступової інтеграції його в нове освітнє середовище. Заключний етап — приблизно один місяць — відводили для складання учнями різниці в програмних вимогах між класами. Ця процедура передбачала тестування, письмові контрольні роботи та складання нормативів.

Досвід свідчить, що навіть багате в інтелектуальному та культурному відношенні освітнє середовище потребує підтримання та постійного розвитку. Як у дошкільних групах, так і в класах різного віку культурно-освітнє середовище має тенденцію до загасання, якщо перестає функціонувати у звичному режимі. Досвідчені вчителі знають, що молодші школярі досягають піку навченості до кінця квітня, а нового навчального року підтверджують цей рівень у кращому разі лише до початку жовтня. Дається взнаки тримісячна перерва протягом літніх канікул. Таким чином, щороку виявляються безповоротно загубленими для навчання та розвитку дітей п'ять місяців. Додамо до цього ще один місяць — канікули протягом навчального року. Разом — півроку очевидних втрат. Такі втрати особливо відчутні в загальному інтелектуальному розвитку й опануванні нерідних мов. Однак найбільша проблема полягає в тому, що за місяці канікул загасає та губиться саме освітнє середовище класу. На відновлення йде ще 1–2 місяці, і лише потім можливе її подальше збагачення та розвиток. Тобто два кроки — вперед, один — назад.

У роботі авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» проблему перманентного розвитку культурно-освітнього середовища завжди розглядали як ключову. В дошкільних групах таке середовище не втрачалось, а розвивалася протягом років, тому що дітей переводили до наступної (старшої) групи поступово, по одному, протягом усього року. Решта дітей — «носіїв» середовища — забезпечували швидко культурно-освітню адаптацію¹⁷ новачків.

У початковій школі, на відміну від практики звичайних шкіл, АОК передбачає максимальне утримання дітей у сфері впливу освітнього середовища. Метою цього методу є створення ефекту безперервності у вихованні, навчанні та розвитку дитини.

В авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» початкові класи працювали 11 місяців на рік. Це можливо за рахунок гнучкого графіка відпусток персоналу, а також взаємозамінності членів педагогічних команд.

Із настанням канікул змінювались форма та зміст діяльності дітьми, а також режим дня, оформлення інтер'єрів тощо. Перевагу надавали міським оздоровчо-лінгвістичним таборам. Життя такого табору було насичене екскурсіями, музикою, театром, захоплюючими конкурсами, спортивними та розважальними заходами. Приблизно половина часу життя дитячих таборів проходила у вигляді сфери вільного спілкування нерідними мовами. Виключно корисними та цікавими для російськомовних дітей були поїздки до Румунії (*Slănic Moldova*) на мовне стажування.

Звісно, комплектування школярами таборів здійснювали добровільно. У них не могли перебувати всі діти одночасно. Тому якщо дитина хворіла або їхала на певний час через сімейні обставини, то, повернувшись, вона знову потрапляла у звичне середовище та швидко наздоганяла пропущене. А наздоганяти в таких випадках доводилося завжди¹⁸ — культурно-освітнє середовище класу продовжувало розвиватися й за відсутності окремих дітей.

¹⁷ За аналогією з військовими частинами, які десятки років зберігають внутрішнє середовище із традиціями, специфічною культурою тощо, попри те, що строк військової служби складає всього 1,5–2 роки.

¹⁸ Обстеження багатьох сімей свідчить, що висока зайнятість батьків (та й бабусь із дідусями) не залишає їм часу та сил на продуктивне спілкування з дітьми. Канікулярне перебування дітей часто зведене до безглузкого проведення часу на вулиці та кількогодинного просиджування біля телевізора або комп'ютера. «Організовані» в такий спосіб канікули вдома (або у бабусі) *здають шкоди здоров'ю та розвитку дитини.*

¹⁶ Степанова, М. Что такое «школьная зрелость»? Взгляд гигиениста / М. Степанова // Народное образование. — 2003. — № 6. — С. 125–127.

Переважна більшість батьків підтримували таку форму роботи та намагалися забезпечити цілорічне «занурення» дітей у розвивальне культурно-освітнє середовище.

2.4.3. Валеологічний підхід до організації освітнього процесу

Методична наука та педагогічний досвід традиційно розглядають ефективність освітнього процесу у вигляді інтегративного показника низки аспектів: організаційно-педагогічного, дидактичного, методичного, психолого-педагогічного, культурологічного тощо. Проблема збереження та зміцнення здоров'я рідко з'являється серед критеріїв ефективності навчання. У найкращому разі завуч укаже вчителю на відсутність під час уроку динамічної паузи, а той зішлеться на складність програми та відсутність часу. Рік за роком педагоги в гонитві за «міцними та глибокими знаннями» не усвідомлюють, якою ціною цих знань досягають.

Багато років гігієністи та медпрацівники б'ють на сполох з приводу того, що освітній процес перетворився на головний фактор, який руйнує здоров'я молодого покоління. На превеликий жаль, серед людей, які завдають найбільшої шкоди здоров'ю дітей, провідна роль належить учителям. Більшість дорослих — педагогів і батьків — не уявляють собі масштабів шкоди, завданої дитині освітніми установами. Більшість із тих, хто про це здогадується, ставляться до проблеми як до неминучого та навіть нормального явища. Суспільство дедалі ближче підходить до трагічної та невблаганної дилеми: або здоров'я, або освіта.

Дослідження свідчать, що хворобливий, *патогенний характер навчання сучасних дітей і підлітків складається із багатьох факторів:*

- × стану перманентного стресу¹⁹: фізіологічного, інформаційного, комунікативного, психологічного (емоційного)²⁰;
- × незадовільного фізичного розвитку та хронічної гіподинамії²¹;

¹⁹ Фахівці знають, що чимало дітей в освітніх установах перебувають у стані постійного стресу, викликаного непередбачуваністю, страхом приниження та покарання, образою від безправ'я, незрозумілим навчальним матеріалом, непереконливою мотивацією оцінок, завищеним темпом навчальної роботи тощо.

²⁰ Ефремов, К. Стрес первобитний, цивілізований, шкільний / К. Ефремов // Народное образование. — 2004. — № 1. — С. 160–166.

²¹ Порушення функцій організму (опорно-рухового апарату, кровообігу, дихання, травлення) за недостатньої рухової активності, зниженні сили скорочення м'язів.

- × кисневого та сонячного «голодування»²²;
- × дидактогенії²³ та інших професійних захворювань школярів: зниження зору, сколіозу, неврозу тощо;
- × неправильно організованого режиму дня та поганого харчування.

Видатний радянський і український хірург Н. Амосов визначив основний критерій здоров'я як суму резервних потужностей клітин, органів і систем організму, іншими словами — весь запас життєвих сил людини. Показниками гарного здоров'я відповідно до такого підходу є:

- × висока працездатність людини та можливість швидко відновлювати її за рахунок внутрішніх резервів організму;
- × внутрішній спокій і емоційна стійкість, а також здатність швидко відновлюватись після стресів;
- × високий рівень душевного комфорту (РДК), тобто задоволення від життя, почуття радості, любові та поваги до себе й довкілля.

Щодо терміна «здоров'я», закріпленого статутом ВООЗ²⁴ 1948 року, відзначено, що здоров'я — це не лише відсутність захворювань у клінічній формі, але й стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя людини.

У 80-х роках ХХ століття виникла наука валеологія — наука про здоров'я та здоровий спосіб життя (на відміну від медицини — науки про лікування захворювань). Автор терміна «валеологія» І. Брехман ще 1980 року відзначав, що в сучасному світі вміння бути здоровим не приходить саме. Для виховання навичок збереження здоров'я недостатньо шкільних курсів анатомії та фізіології людини й уроків фізкультури. Необхідна система навчання, яка охоплюватиме всіх людей протягом їхнього життя. Така система, ґрунтована на позитивній мотивації, має передбачати спеціальне навчання заходів збереження здоров'я від раннього дитинства і до похилого віку²⁵.

²² Організм дитини виробляє нормальну кількість вітаміну D, якщо сонце освітлює шкіру рук і обличчя не менше 20 хвилин на день.

²³ Негативний психічний стан учня (пригнічений настрій, страх, фрустрація тощо), викликаний порушенням педагогічного такту з боку вихователя (учителя, тренера).

²⁴ Всесвітня організація охорони здоров'я.

²⁵ Брехман, І. Человек и биологически активные вещества / И. Брехман. — М., 1980. — С. 19–20.

І. Брехман уважав, що важливою складовою науки про людину має стати наука про здоров'я. Це не медична наука. Вона виникає на стику екології, біології, медицини, психології та педагогіки.

По мірі розвитку валеології як науки було уточнено предмет, напрями її розвитку та головні цілі. Із загальної валеології почали виділяти її спеціальні галузі знань. Так утворилася педагогічна валеологія, яка, за переконанням професора З. Тюмасевої, має розробляти наукові засади оздоровлення освіти, освітнього середовища, освітніх процесів. Головною метою валеологічної освіти З. Тюмасева визначила як виховання в молодій людині системних потреб у здоровому способі життя та системних умінь створювати моделі здорового способу життя. Досягти цієї комплексної мети можна на підставі комплексних освітніх засобів: інтерактивних навчально-освітніх технологій, культурно-творчих за своєю природою, а також природододільної освіти та здорового освітнього середовища²⁶.

АОК створювали як освітню концепцію з вираженим здоров'язберігальним характером. Тому проблемі зниження та подолання здоров'явитратності освітнього процесу в концепції надано підвищеної уваги. В авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» було розроблено й уведено валеологічні критерії уроку (заняття). Під час проведення внутрішньої атестації для присвоєння або підтвердження відповідних кваліфікаційних звань, а також у процесі оцінювання професійної компетентності та педагогічної культури фахівців цим критерієм надавали першорядного значення. Ці заходи розглядали як валеологічний підхід до організації освітнього процесу у вузькому значенні.

Валеологічний підхід до організації освітнього процесу в широкому значенні полягає в здоров'язберігальному наповненні всіх без винятку аспектів виховання, навчання та розвитку дитини в межах навчального закладу, а також у відповідному впливі на родину. Загальна установка за такого підходу полягає не лише у збереженні, але й у зміцненні життєвих сил як дітей, так і педагогів.

У зв'язку з цим в авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» кожному педагогічному колективу, команді, дуєту було запропоновано такі заходи:

- × разом із медпрацівниками та психологами регулярно на всіх рівнях обговорювати показники обстеження фізичного та психічно-

- го стану дітей, результати вимірювань і тестувань порівняно з попереднім періодом, а також відстежувати відповідні тенденції;
- × розпочинати день в освітній установі з фіззарядки, підняття прапора та виконання гімну країни;
- × прагнути виконання встановленого гігієністами щоденного мінімуму рухової активності²⁷ для дітей різного віку, з урахуванням індивідуальних особливостей;
- × практикувати щоденний огляд дітей санітарною комісією класу (вуха, шия, руки, зовнішній вигляд);
- × відводити під час кожного уроку (заняття) по 5–10 хвилин на рухливі дидактичні ігри, інсценівки, фізкультхвилинки під музику, а також забезпечити рух і переміщення дітей навчальною кімнатою під час занять;
- × суворо виконувати рекомендації для роботи з дітьми із групи ризику, тобто які мають хронічні захворювання;
- × практикувати зміну розміщення дітей у навчальній кімнаті під час уроку (заняття) із використанням «демократичної» (по периметру кімнати), «командної» (групування по 3–4 осіб), «розслаблювальної» (на килимі) й інших форм розміщення²⁸;

²⁷ Забезпечення рухової активності дітей є ключовим валеологічним фактором. Для його забезпечення до тижневих циклограм класів і дошкільних груп, окрім занять із фізкультури, хореографії, театру та спортивних секцій, додають спортивні години, танцювальні паузи, динамічні ігри на свіжому повітрі, які проводять, як правило, під час інтегрованих занять у «сфері вільного спілкування» нерідкими мовами.

²⁸ В авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» навчальні (валеологічні) меблі для дітей виготовляли за спеціальним замовленням. Шкільні парти та стільці робили одномісними, зручними, із регулюванням висоти відповідно до прийнятого стандарту. Отвори в столах і стільцях, призначені для регулювання, позначали різними кольорами відповідно до кольору маркування груп шкільних меблів. Технологія визначення висоти меблів досить проста. В кожному навчальному приміщенні біля дверей наклеювали вертикальну мірну лінійку, яку зафарбовували різними кольорами відповідно до стандартних груп меблів. Діти самостійно вимірювали свій зріст, і якщо він уже відповідав іншому, «вищому» кольору, то за заявкою керівника команди технічна служба змінювала висоту комплекту. Столи та стільці робили легкими, щоб дитина могла їх переставляти залежно від характеру навчальної роботи (колективно, розподіл на підгрупи, на малі рівневі групи, робота в парах, в атмосфері читального залу тощо).

²⁶ Тюмасева, З. Невалеологические проблемы валеологии / З. Тюмасева // Народное образование. — 2002. — № 7. — С. 78.

- × забезпечити виконання нормативів повітряного режиму, які були встановлені з урахуванням віку дітей, пори року та температури повітря в атмосфері²⁹;
- × безпосередньо брати участь у посильних фізкультурних і валеологічних заходах разом із дітьми, демонструвати їм та їхнім батькам приклад здорового способу життя та рухової активності, що відповідає віку;
- × забезпечити комфортний морально-психологічний клімат під час перебування дітей в освітній установі;
- × виховувати в дітей оптимізм, життєлюбство, бажання бути здоровими, сильними та спритними, навчати їх одержувати радість від кожного прожитого дня, від спілкування з однокласниками та дорослими;
- × виховувати в дітей повагу до чужої думки, навіть якщо цю думку не поділяє більшість, демонструвати учням особистий приклад толерантності, терпимості та справжньої інтелігентності;
- × педагогічно грамотно та тактовно використовувати всі види оцінювання навчальної роботи та корисної праці дітей³⁰, а також стимулювати працездатність учнів схваленням;
- × формувати в дітей всюди — на навчальних заняттях, у спорті, на відпочинку — почуття команди, взаємодопомоги та чуйності;
- × звертатися до дітей на ім'я спокійним і доброзичливим тоном;
- × постійно роз'яснювати батькам переваги валеологічного підходу до організації життя та виховання дітей, а також прагнути наступності такого підходу між освітньою установою та родиною.

Серед валеологічних критеріїв ефективності освітнього процесу у світлі АОК важливе місце надане поняттям щільності (насиченості) та динаміки навчального заняття.

Поняття щільності уроку (заняття) запозичене з критеріїв уроків фізичної культури. Воно пов'язане з раціональним розпо-

ділом часу та фізичного навантаження дітей, різних за розвитком і здібностям, ступенем стомлюваності, особистим темпом, концентрацією уваги тощо.

Відомо, що високої щільності заняттю надають *активні форми роботи учнів*:

- × самостійна диференційована робота над різним за труднощами, обсягом і характером навчальним матеріалом в атмосфері читального залу з можливістю одержання консультації вчителя або обізнаного з цього питання учня;
- × диференційована колективна робота учнів у парах або у складі малих різнорівневих груп над матеріалом, адекватним за труднощами, обсягом і характером, під керівництвом лідера групи та спостереженням педагога;
- × спільна робота всіх учнів під керівництвом педагога у складі підгрупи або групи (класу) за умови її педагогічної доцільності тощо.

Традиційні пасивні форми — лекція, індивідуальне опитування, перевірка домашнього завдання під час уроку тощо — надають низької щільності навчальному заняттю. Згідно з АОК неприпустимим вважають нераціональне використання часу як на заняттях (уроках), так і в позаурочний час (довільне скорочення занять, оргмоменти, розмови на сторонні теми тощо).

Критерієм щільності (насиченості) уроку є раціональне, педагогічно та валеологічно доцільне використання навчального часу як групою (класом) у цілому, так і кожною дитиною зокрема. Раціональність використання часу встановлене за допомогою спостережень і вимірювань кожної хвилини уроку (заняття). Відповідно до АОК *щільність уроку (заняття) має такі рівні*:

- × високий — коли активна й ефективна робота учнів досягає 80–90 % навчального часу;
- × досить високий — 70–75 %;
- × середній — на рівні 50–60 %;
- × низький — менше 50 %;
- × незадовільний — при показникові менше 35 %.

У контексті підвищення щільності уроку (заняття) чималої уваги в АОК надають також використанню максимальної кількості каналів одержання інформації.

Відомо, що в людини є три головних канали одержання інформації. Зоровий канал є найважливішим. Він забезпечує до 75 %

²⁹ Повітряний режим складається з нормативів провітрювання навчальних приміщень та обов'язкового перебування дітей на свіжому повітрі.

³⁰ В АОК збережено, по можливості, всі аспекти трудового виховання школярів радянського періоду. Діти з авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» займалися самообслуговуванням, роботою на пришкольній ділянці, доглядом за тваринами та рослинами. Педагоги прагнули, щоб діти виконували посильну роботу вдома та мали постійні трудові обов'язки в сім'ї.

і більше обсягу інформації. Слуховий канал надає 15–20 %. Ще 5–7 % інформації людина одержує за допомогою моторики, тобто різних дій і маніпуляцій.

Досвідчені педагоги знають: якщо учні одержують інформацію за допомогою лише одного каналу, то вона засвоюється слабо та швидко забувається. Якщо по двох одночасно — значно краще. А коли залучено всі три канали, то можна досягти високої щільності навчальної роботи й ефективного засвоєння знань³¹.

Поняття динаміки уроку (заняття) як критерію ефективності розглядають у двох значеннях. Динаміка в буквальному значенні передбачає організацію під час заняття (уроку) раціональної рухової активності дітей, максимально пов'язаної зі змістом цього заняття, що особливо важливо в дошкільних групах і початкових класах.

Динаміку в переносному значенні пов'язано з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей дітей під час планування й організації навчальних занять і позаурочної діяльності. Висока динаміка в цьому значенні — раціональна послідовність, виправдана зміна видів і форм навчальної роботи під час заняття (уроку).

Йдеться про правильне дозування часу під час виконання різних видів навчальної роботи з урахуванням значної кількості зовнішніх факторів і індивідуальної працездатності дітей. Наприклад, у 1-му класі залежно від пори року, погоди, дня тижня, номера уроку за розкладом, загального фізичного та психологічного стану, а також індивідуальних особливостей — особистого темпу роботи, рівня загального розвитку, навчальної мотивації тощо, — концентрація (стійкість) уваги на одному навчальному матеріалі (об'єкті) у дітей може тривати всього від 3 до 7–8 хвилин. Потім мозок дитини «відключається» — спрацьовує захисна функція організму. В такому випадку в педагога є вибір. Можна змусити дитину знову «увімкнути» свій мозок під страхом покарання, що й практикують більшість учителів. Але можна змінити вид навчальної роботи, поєднавши його з рухом (зміною робочого місця, наприклад), тобто підвищити динаміку уроку як у переносному, так і в буквальному значенні. Щоправда, для до-

сягнення за допомогою високої динаміки відповідного освітнього ефекту потрібно навчити (натренувати) дітей швидко переводити увагу з одного виду діяльності на інший, продуктивно працювати в різних місцях класної кімнати та з різними однокласниками.

Досвід роботи авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» довів, що висока щільність і динаміка навчальних і позаурочних занять помітно підвищує якість навчання, навчальну мотивацію, навчає дітей раціонально використовувати час і, що найцінніше, сприяє зміцненню здоров'я дітей і педагогів.

Слід визнати, що на початку роботи авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» процес валеологізації виховання, навчання та розвитку проходив складно. Деякі педагоги середнього та старшого покоління не зуміли освоїти необхідних валеологічних методів і змушені були змінити місце роботи. Поступово персонал комплексу, учні й їхні батьки гідно оцінили переваги такого підходу та стали активно його пропагувати. Деякі щиро дивувалися, чому в інших навчальних закладах замало роблять у цьому напрямі. Досвід установ, які працюють на підставі АОК, довів, що альтернативи валеологічному підходу до організації освітнього процесу не існує.

Процес реалізації ідей педагогічної валеології в авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» виявився добродійним для підвищення фізичної культури персоналу та деяких сімей. Зменшилась кількість застудних захворювань серед педагогів. У родинях дорослі почали робити ранкову гімнастику разом із дітьми, улаштовувати спортивні дні в місцях відпочинку та відвідувати фітнес-клуби.

2.4.4. Диференціація, індивідуалізація й інтеграція

Освітній процес в установах і комплексах, які працюють на підставі АОК, побудовано за принципом забезпечення варіативності. Він диференційований та індивідуалізований. Більшість занять (уроків), предметів і навчальних курсів є інтегрованими.

Диференціація й індивідуалізація освітнього процесу є важливою умовою створення сучасної школи та перебуває в підґрунті особистісно зорієнтованого навчання. На думку І. Якиманської, існують дві позиції щодо питання організації диференційованого навчання. Одну зведено до необхідності створення спеціальних структур, у межах яких можна здійснювати диференціацію учнів, а потім виявляти їхню індивідуальність (зовнішню диференціацію).

³¹ Згідно з АОК педагоги використовували методи, за яких діти під час одержання інформації *чують її, бачать* (уявляють) і ще *здійснюють дії*, пов'язані з її засвоєнням: пишуть, креслять схеми, роблять замальовки, стежать і відзначають олівцем частини тексту, маніпулюють предметами тощо.

Друга спирається на визнання індивідуальності як первісної заданості (внутрішня диференціація). Мета навчання в цьому випадку — спочатку вивчити, розкрити цю індивідуальність, а потім визначити структуру, в межах якої ця індивідуальність розвивається оптимально³².

В АОК внутрішню диференціацію реалізують частіше. Її застосування пов'язане з певними особливостями. Наприклад, дошкільні групи та початкові класи укомплектовують дітьми без попереднього відбору. Ефекту досягають, як ми вже відзначали, за рахунок гнучкого розподілу дітей на підгрупи та малі різнорівневі групи в межах викладання різних навчальних предметів і циклів. Завдання педагогічних дуетів полягає в забезпеченні цих підгруп і груп різним за труднощами, обсягом і характером, але об'єднаним спільною темою навчальним матеріалом.

Окремим дітям, які випереджають середній рівень розвитку, надають можливість працювати за індивідуалізованими програмами. В початкових класах цих дітей, кваліфікованих психолого-педагогічним консилиумом як дітей випереджального розвитку (учнів з високою мотивацією до навчання), спрямовано на засвоєння навчальної програми двох класів за один навчальний рік. У дошкільних групах таких дітей достроково переводять до старшої групи з метою «занурення» в інше, багатше освітнє середовище.

Іноді термін «індивідуальний» ототожнюють із «диференційованим», що є неправомірним. На думку І. Якиманської, індивідуальний підхід — це основний психолого-педагогічний принцип, відповідно до якого в навчанні обов'язково враховують індивідуальність (зазвичай досить яскраву) дитини як вияв особливостей психофізіологічної організації в її неповторності, своєрідності й унікальності. Диференційований підхід — це принцип навчання, відповідно до якого враховують розходження між групами людей за їх соціальним, віковим, освітнім і професійним спрямуванням³³.

Згідно з АОК підставою для диференційованого й індивідуалізованого навчання є досконале знання індивідуальності дітей. Диференціація й індивідуалізація повинні мати гнучкі, ненав'язливі форми, а навчальний матеріал, типи завдань, способи їх виконання — виборний (елективний) характер і викликати в дітей пози-

тивні емоції. Цьому сприяють багатий дидактичний роздавальний матеріал і технічні засоби навчання, наявність у групах і класах бібліотечок хрестоматійної літератури, словників, довідників, а також альтернативних підручників із окремих предметів.

Нерідко педагоги та батьки учнів ототожнюють термін «індивідуалізований» із терміном «індивідуальний». На думку В. Крутецького, індивідуалізація навчання не означає, що кожна дитина навчається індивідуально, незалежно одне від одного, хоча, загалом, таке навчання можливе. Індивідуалізація навчання передбачає орієнтацію на індивідуально-психологічні особливості дитини та побудована з урахуванням цих особливостей³⁴. За традиційної організації освітнього процесу педагог не може (а часто й не бажає) проводити навчання з орієнтацією на 3–5 малих груп учнів, різних за рівнем розвитку та ступенем навченості, і зазвичай орієнтується на «усереднений» варіант, на певного, міфічного «середнього» учня. Це неминуче призводить до того, що в дітей із високою мотивацією до навчання час проходить малораціонально, що штучно стримує їх у розвитку, а учні із низькою мотивацією приречені на хронічне відставання та втрату інтересу до навчання, що вимагає від них значного напруження³⁴.

Згідно з АОК індивідуалізація в навчанні відрізняється від звичайної диференціації тим, що її орієнтовано не лише на малі різнорівневі групи, але й на дітей, яких не може бути зараховано до таких груп через значне випередження розвитку або, навпаки, у зв'язку з суттєвим відставанням унаслідок тривалої хвороби чи інших причин. Досвід навчальних закладів, які працюють на основі АОК, доводить необхідність застосування в роботі з такими дітьми не лише індивідуалізованого, але й індивідуального навчання, на що виділяють додаткові навчальні години. З цією метою списки таких дітей за пропозиціями психолого-педагогічних консилиумів щороку уточнюють і затверджують на педагогічних радах. Дитина, включена до такого списку, одержує право на підвищену увагу з боку персоналу.

Дітям випереджального розвитку (учням із високою мотивацією до навчання) офіційно присвоюють статус «обдарована дитина». Для цих дітей педагогічні команди разом з їхніми батьками розробляють індивідуальні програми розвитку. Го-

³² Якиманская, И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. Якиманская // Библиотека журнала «Директор школы». — 1996. — Вып. 2. — С. 74.

³³ Там же. — С. 75.

³⁴ Крутецкий, В. Психология обучения и воспитания школьников / В. Крутецкий. — М., 1986. — С. 187–188.

ловною метою такої програми є створення необхідних умов для адекватного та різнобічного розвитку обдарованої дитини, прищеплення їй інтересу та смаку до розумової праці, стимулювання її успіхів.

Керівники педагогічних команд, психологи та медпрацівники разом із батьками відстежують процес виховання, навчання та розвитку обдарованих дітей із особливою увагою. Вони систематично інформують інших членів команди про особливості роботи з ними, надають рекомендації. Керівники педагогічних команд не рідше одного разу на місяць аналізують виконання індивідуальних програм розвитку цих дітей на педагогічних планерках, роблять висновки та вносять корективи до цих програм. Зростання кількості дітей випереджального розвитку є предметом особливої гордості педагогічних колективів і команд.

Ефективна внутрішня диференціація й індивідуалізація в установах, які працюють на основі АОК, стала можливою завдяки використанню авторських педагогічних технологій і методів, із урахуванням кооперації та спеціалізації педагогів, створення педагогічних дуетів, команд і системи матеріального заохочення співробітників. Поглиблення диференціації й індивідуалізації в процесі навчання є підґрунтям для створення на майбутнє системи персоналізованого навчання.

Провідне місце в діяльності установ, які працюють на підставі АОК, надають інтегрованому навчання. Це навчання як самостійний напрям модернізації освітнього процесу і як складова принципу кооперації та спеціалізації в педагогічній діяльності є предметом посиленого інтересу з боку педагогів, які поділяють ідеї АОК. В авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» інтегроване навчання розпочалося з інтегрованих уроків рідної мови та літератури, рекомендованих державною програмою. Поступово воно поширилося на навчальні предмети та напрями позаурочної розвивальної діяльності та набуло нових, ефективних, часом незвичайних форм завдяки постійному педагогічному пошуку.

Відповідно до принципу кооперації та спеціалізації в педагогічній діяльності в АОК розрізняють такі **типи інтегрованого навчання**:

- 1) інтегрування двох або більше близьких за змістом навчальних предметів, яке здійснює один педагог;
- 2) те саме, реалізоване двома педагогами одного або суміжного фаху, наприклад: два вихователя-«дошкільника», два вчителі

ля початкових класів, вихователь-«дошкільник» і вчитель початкових класів;

- 3) інтегрування двох або більше навчальних предметів і напрямів позаурочної діяльності, що суттєво різняться один від одного, здійснюють на занятті (уроці) два педагоги різних спеціальностей, наприклад: вихователь-«дошкільник» (учитель початкових класів) і музичний керівник (учитель музики); учитель фізкультури (або вчитель музики) і учитель англійської (французької) мови;
- 4) інтегрування декількох навчальних предметів і напрямів позаурочної діяльності за єдиним планом-сценарієм з метою створення синтезованих циклів додаткової освіти. Такі інтегровані заняття або позакласні заходи можуть проводити декілька педагогів одночасно, наприклад: керівник педагогічної команди дошкільної групи (класу), педагог англійської (французької) мови, педагог-хореограф, музичний керівник (учитель музики, концертмейстер), викладач театрального мистецтва (режисер), керівники гуртків образотворчого (прикладного) мистецтва.

Досвід реалізації АОК свідчить, що найефективнішими інтегрованими заняттями (уроками) у дошкільних групах і початкових класах є:

- × рідна мова — рідна література;
- × читання — ознайомлення із довідками;
- × читання — музика — театральне мистецтво;
- × читання — образотворче мистецтво — музика;
- × ознайомлення із довідками — технологічне виховання;
- × математика — технологічне виховання;
- × фізкультура — нерідна мова;
- × рідна література — театральне мистецтво — музика — хореографія — нерідна мова.

Важливим критерієм інтегрованих занять (уроків) є те, що викладання всіх компонентів інтеграції — предметів і напрямів позаурочної розвивальної діяльності — має здійснюватись на високому професійному та науково-методичному рівні, а саме інтегрування має бути педагогічно доцільним.

2.4.5. Наступність у вихованні, навчанні та розвитку дітей

Об'єднання в межах АОК усіх ступенів повної загальної освіти створює передумови для ефективного розв'язання найскладнішої

педагогічної проблеми — наступності у вихованні, навчанні та розвитку дітей. Згідно з АОК дошкільні установи, які входять до складу ліцейських комплексів, реорганізують в установи типу «школа — дитячий садок». Такі установи зарекомендували себе позитивно³⁵. Вони створюють сприятливі умови для наступності в роботі з дітьми як між різними освітніми ступенями (наступність «по вертикалі»), так і усередині них (наступність «по горизонталі»).

У роботі дошкільних груп і початкових класів ефективна наступність «по горизонталі» полягає у поступовому переданні дитини «із рук у руки»: від батьків — педагогічній команді, від одних членів команди — іншим. Технологію здійснення цього виду наступності пов'язано із систематичним обміном інформацією про дитину між педагогами, медпрацівниками, психологами та батьками з метою ґрунтовного вивчення її особливостей. Для вироблення, по можливості, єдиного підходу з боку всіх дорослих до роботи з дитиною необхідні:

- × встановлення відносин співробітництва з батьками з боку педагогів, медпрацівників і психолога у процесі багатобічного обстеження дитини одразу після зарахування її до дошкільної групи чи класу;
- × оперативні обміни думками між фахівцями та батьками під час приймання дитини вранці та після закінчення робочого дня ввечері;
- × проведення психолого-педагогічних консилиумів у дошкільних групах і класах із аналізом стану здоров'я, навчальних результатів, особливостей виховання, навчання та розвитку дітей;
- × проведення для батьків психолого-педагогічних семінарів, а також педагогічних, психологічних, валеологічних, медичних групових консультацій з проблем вікових та індивідуальних особливостей дітей, сезонних аспектів їхнього життя та розвитку, основних напрямів АОК;
- × проведення для батьків планових і позапланових індивідуальних консультацій силами педагогів, медиків і психологів;
- × ведення психолого-педагогічних карт розвитку дітей з інформацією, висновками та пропозиціями щодо поліпшення всіх аспектів їхнього виховання, навчання та розвитку, що надходять від фахівців і батьків.

Чимале значення для здійснення наступності «по горизонталі» має робота педагогів у складі педагогічних дуетів, сутність яких полягає в спільному плануванні, підготовці та проведенні занять (уроків).

Прикладом ефективної наступності «по вертикалі» може бути досвід спільної роботи вихователів дошкільних груп і вчителів початкових класів, накопичений в авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea». Згідно з АОК у підготовчій дошкільній групі застосовують унікальну технологію — об'єднання в педагогічний дует основного вихователя цієї групи із учителем майбутнього першого класу. Тривалість роботи цього педагогічного дуету зазвичай становить 9–11 місяців. Протягом цього часу вчитель за допомогою вихователя-«дошкільника» не лише готує дітей до навчання в школі, але й здійснює комплектування першого класу, керівником педагогічної команди якого він стане наступного навчального року. Дует готує та проводить у парі 8–10 навчальних занять на тиждень із дітьми, багато працює з батьками, медичною та психологічною службами, іншими членами команди з метою ефективного розвитку дітей і освоєння ними загальних навчальних умінь.

Практика підтверджує високу ефективність такої форми кооперації та спеціалізації педагогічної праці. Педагогічний дует за певної підготовки здатний розв'язувати складні організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні проблеми, які виникають у роботі підготовчої групи. Досвід засвідчив: як фахівці суміжних педагогічних спеціальностей обидва педагоги не лише навчаються один у одного специфічних технологій, методів і прийомів, але й створюють нові. Вони допомагають один одному освоювати вікові особливості дітей, яким відповідають програми та підручники. Спільна робота як дієвий елемент психолого-педагогічного консилиуму створює атмосферу творчого пошуку. Вона спонукає фахівців ґрунтовніше вивчати особливості дітей, їхньої родини, оцінювати педагогічну ситуацію в групі та приймати оптимальні рішення.

Неабияке значення для успішної роботи дуету та всієї педагогічної команди мають взаємозамінність, професійна взаємодія та взаємоконтроль. Педагоги з різними точками зору, досить суперечливими на початку спільної роботи про зміст діяльності дітей і критерії шкільної зрілості, зазвичай доходять консенсусу шляхом свідомого пошуку компромісу та зближення професійних позицій.

Цікавим є також процес передання управління підготовчою групою майбутнього першого класу від вихователя до вчителя.

³⁵ Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) / Ш. Амонашвили, М. Безруких, Р. Бунеев [и др.] // Дошкольник. Младший школьник. — 2001. — № 2 (вкладка).

Передання функцій керівника здійснюють плавно, протягом декількох місяців. Учитель за допомогою колег поступово займає керівне місце в команді та бере відповідальність за результати роботи з дітьми перед адміністрацією освітньої установи та батьками.

2.4.6. Трилінгвізм

Трилінгвізм — це вільне володіння трьома мовами. Як критерій освіченості людей, трилінгвізм ґрунтовано на досвіді мовної політики та практики, що склався у розвинених країнах. На сьогодні в Європі людину не вважають освіченою, якщо поряд із рідною вона не володіє, принаймні, ще двома мовами.

Останніми десятиліттями відбулися суттєві зміни змісту освіти провідних європейських держав. Ці зміни торкнулися також проблеми навчання дітей нерідних мов. Створення об'єднаної Європи, підвищення вимог до дотримання прав людини, національних меншин, розширення меж політичного, економічного та соціально-культурного діалогу між країнами Європейського Союзу, свобода пересування перевели у практичну площину проблему навчання школярів двох нерідних мов, одна з яких, як правило, англійська.

Деякі європейські країни майже цілком відмовились від традиційного викладання іноземних мов як окремих предметів, подібно до математики або інших шкільних дисциплін. Значний інтерес викликає досвід шкіл Люксембургу, де з першого класу уроки відбуваються одночасно трьома мовами, а на заключному ступені середньої освіти — чотирма³⁶. Ефективному засвоєнню нерідних мов, наприклад, обміну учнями, сприяють уніфікація часу канікул, ліквідація меж і запровадження єдиної європейської валюти³⁷. У країнах Євросоюзу цьому сприяє також фінансова підтримка школярів і студентів, здійснена урядами, громадськими організаціями та різними фондами.

Аналіз досвіду навчання іноземних мов у школах СРСР демонструє політику подвійних стандартів, проведену владою. З одного боку, в радянській школі іноземну мову декларували значущим навчальним предметом, курс якого завершувався випускним іспитом. З іншого боку, політичне керівництво країни цілком свідомо здійснювало заходи, спрямовані проти масового та вільного володіння іноземними мовами громадянами СРСР. До таких заходів слід

віднести недостатню кількість навчальних годин, малоефективні методи викладання, низьку мотивацію учнів і їхніх батьків, окомилування в оцінюванні знань школярів із предмета, відсутність практичного спілкування учнів мовами вивчення. Цьому сприяла слабка мовна підготовка вчителів, більшість із яких зуміли піднятися лише до навчальної, відірваної від реального життя мови, тому що самі ніколи не стажувалися за кордоном і навіть не спілкувалися з носіями мов. Причинами такого становища є турбота влади про міцність «залізної завіси» і побоювання «проникнення буржуазної ідеології в розуми та серця радянських людей».

У 90-х роках для мільйонів російськомовних громадян колишніх союзних і автономних республік настала розплата за зневажливе ставлення до вивчення мов корінних національностей. Незнання цих мов, які стали державними мовами в нових незалежних державах, не лише зробило їх людьми другого сорту, але й обернулося збройними конфліктами, кров'ю, покаліченими дітьми. Молдова не стала виключенням із цієї масштабної трагедії.

За роки, що минули після здобуття незалежності колишніми радянськими республіками, в організації навчання дітей нерідних мов позитивних змін відбулося небагато. Водночас з'явилися протиріччя між прагненням значної кількості школярів до опанування іноземних мов і неможливістю здійснення цього за умов масової державної школи. Таке протиріччя стало підґрунтям для переходу цього освітнього напрямку до сфери тіньової економіки, де процвітає педагогічна корупція, безконтрольність і юридичне безправ'я учнів.

Проте для мешканців сучасної Молдови й інших країн СНД актуальність трилінгвізму як засобу інтеграції в місцевий, регіональний і європейський культурно-освітній простір постійно зростає.

Для представників корінних національностей, мова яких стала державною, трилінгвізм подано зазвичай так: 1) рідна мова; 2) російська мова, по суті, що є мовою спілкування в межах кордонів колишнього СРСР; 3) англійська (французька) мова як засіб міжнародного спілкування. Щодо вивчення російської мови дітьми неросійських національностей у країнах СНД слід зробити застереження. В Молдові вже можна зустріти людей, які пишуться тим, що їхні діти не знають російської мови, зате мають успіхи у вивченні англійської та французької.

Для російськомовних меншин цей набір, як правило, складається із: 1) рідної (російської) мови; 2) державної мови країни проживання; 3) англійської (французької) мови. У складному

³⁶ Корсак, К. Стандарты среднего образования — от национальных к международным / К. Корсак // Народное образование. — 2002. — № 5. — С. 43.

³⁷ Там же. — С. 44.

становищі опинились неросійські національні меншини, що проживають у нових незалежних державах. Їм необхідно вивчати три вищевказані мови, окрім рідної. У Молдові до таких меншин можна віднести українців, гагаузів і болгар.

Згідно з АОК принцип трилінгвізму означає послідовне опанування трьох мов із викладанням різних предметів цими мовами упродовж всього періоду навчання до одержання диплома бакалавра (12-й клас).

Реалізація принципу трилінгвізму вимагає дотримання певних умов:

- × вивчення рідної мови випереджає освоєння інших мов у середньому на 2–3 роки;
- × етапи, методи та технології опанування нерідних мов аналогічні до тих, які використовують у процесі вивчення рідної мови;
- × опанування нерідних мов здійснюють інтегровано, тобто одночасно з вивченням цими мовами різних предметів, із урахуванням історії та культури відповідних країн, а також шляхом інтегрування їх з уроками театру, фізкультури, організації дозвілля тощо.

В АОК у процесі освоєння нерідних мов виділяють кілька обов'язкових етапів. Протягом цих етапів використовують певні методи та педагогічні технології³⁸:

- 1) *початковий (аккумулятивно-ознайомлювальний) етап* — передбачає створення однорідного освітньо-лінгвістичного середовища, що полягає в початковому розвитку мови та мовного мислення. Для рідної мови цей етап триває від першого року життя до 3–3,5 (4) років. Освітньо-лінгвістичне середовище протягом цього періоду забезпечують родина та відповідна група дитячого садка. Для нерідних мов цей етап охоплює

період від 3,5 (4,5) до 5,5 (6,5) років. Освітньо-лінгвістичне середовище формують штучно в дитячому садку (а якщо є можливість, у родині теж), на спеціальних заняттях із активними методами навчання у формі дидактичних ігор і побутового спілкування цими мовами. Головними умовами переведення дитини 3,5–4,5 років із групи 1-го освітнього пакета до групи з початковим етапом навчання нерідних мов (2-й освітній пакет) є успішне освоєння нею рідної мови та згода на таке переведення лікаря, психолога, керівника педагогічної команди та батьків;

- 2) *добукварний етап*, який для освоєння рідної (або базової)³⁹ мови зазвичай займає період від 4 (4,5) до 5 (5,5) років і відповідає віку середньої та старшої груп дитячого садка (2-й освітній пакет). Паралельно із добукварним етапом для рідної мови здійснюють початковий (аккумулятивно-ознайомлювальний) етап для нерідних мов. Добукварний етап для нерідних мов організовують для дітей підготовчої групи (5,5–7 років) і відносять до 3-го освітнього пакета. Головним завданням добукварного етапу для нерідних мов є освоєння живої розмовної мови як службової⁴⁰ (фрази та слова, які часто використовують у процесі організації навчальних занять, дидактичних ігор мовою вивчення: «здрасуйте, діти»; «сідайте, будь ласка»; «подивіться на дошку»; «станьте в коло»; «візьміть прапорці»; «хто

³⁹ Згідно з АОК базова мова — це *нерідна мова*, якої дитина навчається в школі *як рідної*, наприклад: дитина з російськомовної сім'ї навчається у класі (школі) з молдавською мовою навчання.

⁴⁰ Службові фрази та вирази, розподілені за навчальними чвертями (триместрами), діти вивчають напам'ять. Технологія вивчення досить проста. Учитель промовляє службову фразу *чітко, точно, відповідно до зразка із затвердженого фразеологічного словника*. Діти хором повторюють фразу так само чітко й одночасно виконують *необхідну дію*. Якщо фраза складна, то вчитель показує на пальцях, скільки разів цю фразу потрібно повторити (2, 3, 5 разів). Наприклад, учитель говорить: «Діти, візьміть ручки». Діти хором, в одному ритмі, вимовляють: «Діти, візьміть ручки» — і беруть свої ручки. Згодом, у міру освоєння цієї фрази, учитель пропонує дітям на вибір різні її модифікації, зі збереженням загальної конструкції: «Ми беремо ручки», «Ми беремо свої ручки», «Я беру свою ручку», «Я беру свою красиву ручку» тощо. Цікаві модифікації, створені окремими дітьми, учитель заохочує та пропонує проказати всім дітям.

³⁸ Згідно з АОК, що передбачає 15–16-річне навчання дітей (із 2 (3) до 18 років), освітній процес вирізняється *технологічністю* та вимагає від його учасників *технологічної дисципліни*. В межах цієї публікації не було мети описувати продуктивні педагогічні технології, розроблені в авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» та СШ № 5 (теоретичному ліцеї) ім. С. В. Рахманінова (м. Кагул). Більшість із цих технологій є авторськими, тобто належать конкретним фахівцям. Їх створювали щодо конкретних умов роботи, для конкретних груп дітей і постійно удосконалювали. Найцінніші технології пройшли апробацію та були рекомендовані педагогам відповідних кафедр.

перший?» тощо), так і побутової⁴¹ (фрази та слова, які часто використовують під час сфери вільного спілкування мовою вивчення: «будь ласка», «одягни куртку»; «не забудь помити руки»; «сьогодні сонячний день»; «хто хоче піти на прогулянку?» тощо). Щороку відповідна кафедра визначає обсяг і зміст службової (нерідної) мови у вигляді спеціального фразеологічного словника для кожного освітнього пакета. Потім ці словники уніфікують і затверджують як обов'язкову частину внутрішнього освітнього стандарту АОК. Важливо, щоб розвиток навичок усного мовлення проходив ненав'язливо, за психологічно комфортних умов і на рівні, адекватному можливостям і здібностям кожної дитини. Технології такого навчання продемонстровані уроками (заняттями) з вивчення мов і комунікативно-мовним середовищем спілкування. Під час освоєння рідної (або базової) мови роль такого середовища виконує загальне освітнє середовище. У разі вивчення нерідних мов аналогічне середовище, як ми вже відзначали, створюють штучно, з підготовчої групи дитячого садка та здійснюють у вигляді занять (уроків) з мов і сфери вільного спілкування цими мовами за допомогою спеціально організованих інтегрованих занять і розваг у другій половині дня;

- 3) *букварний етап*, головним завданням якого є опанування дітьми умінь усвідомленого читання та початкових навичок письма, а також подальший розвиток мови. Згідно з АОК букварний етап освоєння рідної (або базової) мови, як правило, займає віковий період 6–7 років (підготовча група). У процесі вивчення нерідних мов цей етап поширено зазвичай на вік 7–9 років (1–2 класи);
- 4) *перший постбукварний етап* пов'язано з набуттям учнями стійких навичок письма та розвитку письмової мови, початкових умінь працювати з текстами, а також оволодінням

⁴¹ Аналогічно під час щоденної «сфери вільного спілкування» проводять роботу з освоєння дітьми побутової (розмовної) мови. Однак технологія її засвоєння менш сувора, ніж у випадку зі службовою мовою. Вона передбачає самостійне складання кожним учителем нерідної мови збірників фраз і висловів, необхідних на кожному етапі навчання, але за умови точного повторення цих фраз і виразів під час кожного звертання до дітей. Роботу із засвоєння розмовної мови проводять протягом декількох років і не переривають у канікулярний час.

іншими найважливішими загальними навчальними вміннями. Рідною (або базовою) мовою цей етап триває зазвичай протягом 1–2-х класів. Для нерідних мов його здійснюють через один-два роки — в 2–3-х класах. Цей етап спрямовано на стабілізацію комунікативних та інших навчальних умінь і пов'язано з підготовкою дітей до вивчення окремих предметів нерідними мовами. Сфера вільного спілкування нерідними мовами⁴² дедалі більше інтегрується з заняттями театром, музикою, фізичною культурою, фенологічними спостереженнями та спирається на вільну комунікацію цими мовами між педагогом і учнями та учнями поміж собою⁴³;

- 5) *другий постбукварний (предметний) етап* характеризують проведення уроків різними (трьома) мовами, тобто реальний перехід до трилінгвізму. Згідно з АОК викладання навчальних предметів нерідними мовами починають у 3 (4) класі та розширюють у міру наближення до закінчення повної середньої школи. Такими предметами в початкових класах можуть бути природознавство, пізнання світу, *sciences*⁴⁴, фізкультура тощо. Ефективним є паралельне вивчення аналогічних предметів двома мовами. Приміром, в авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» у 3-му російському класі діти паралельно вивчали близькі за змістом курси «*Științe ale naturii*»⁴⁵ і «Пізнання світу» молдавською та російською мовами відповідно до навчальних програм для національної та російськомовної шкіл Молдови, із використанням відповідних підручників. У процесі навчання російськомовних дітей державної мови з'ясували, що найкраще до цієї роботи підготовлені

⁴² Сферу вільного спілкування організують щодня по 2–2,5 годин, через день кожною із двох нерідних мов. Під час її проведення діти виконують домашні завдання з відповідної мови та беруть участь у різноманітних формах дозвілля зі спілкуванням нерідними мовами. Всього на опанування кожної нерідної мови, із урахуванням уроків, інтегрованих занять, «сфери вільного спілкування» тощо відводять по 10 і більше годин на тиждень.

⁴³ В авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» було розроблено спеціальну систему морального та матеріального заохочення за активність у навчанні та різні корисні ініціативи. Спілкування дітей нерідними мовами заохочували особливо.

⁴⁴ Науки (англ.).

⁴⁵ Природознавство (румун.).

вихователі-«дошкільники» та вчителі початкових класів, які раніше працювали в молдавських навчальних закладах. Вони створювали природне мовне середовище, використовували динамічні ігри, розучували на інтегрованих заняттях молдавські пісні й інсценівки, що дуже подобалося дітям.

Досвід засвідчив, що освоєння дітьми розмовної мови в процесі руху проходить успішніше, ніж у пасивному стані, коли діти сидять за партами. Рух посилює кровообіг та активізує фізіологічні процеси в організмі, в тому числі роботу мозку. Тому ефективним є проведення нерідними мовами уроків фізкультури, хореографії, спортивних годин у групах продовженого дня тощо. Специфіка цих занять вимагає від учнів миттєвої реакції на команди або вказівки педагога. Діти, які не зрозуміли фразу, проказану педагогом, можуть виконувати дії за прикладом інших і, таким чином, уникнути звичайного шкільного стресу, викликаного страхом одержати покарання за помилку.

Організувати проведення уроків фізкультури державною мовою для російськомовних учнів початкової школи нескладно. У цих класах уроки фізкультури державною мовою можуть проводити вчителі-фахівці з молдавських шкіл.

Однак проведення таких уроків і позаурочних занять англійською (французькою) мовою пов'язане з певними труднощами, тому що вони є інтегрованими та часто вимагають участі двох фахівців одночасно. Педагоги, які беруть участь у таких заняттях, мають одержати спеціальну тренінгову підготовку, щоб навчитись виконувати спеціальні технології. У процесі таких занять важливо створювати виключно мовне середовище. Тому вчитель фізкультури, який не володіє іноземною мовою, не може прямо звертатися до дітей і виконує функцію консультанта вчителя англійської (французької) мови.

Проведення інтегрованих занять нерідними мовами вимагає високої кваліфікації та спеціальної підготовки. Згідно з АОК роботу педагогів, які проводять уроки (заняття) з різних предметів нерідними мовами, оцінюють за вищою шкалою заробітної плати, із додатковим збільшенням у 30–50 %.

Одночасно з вивченням окремих предметів нерідними мовами на цьому етапі продовжують викладання нерідних мов як звичайних навчальних предметів. Проведення щоденної сфери вільного спілкування завершують із закінченням початкової школи.

Для реалізації принципу трилінгвізму АОК передбачене також використання лінгвістичних можливостей родини. Насамперед, йдеться про створення двомовного середовища в родині.

Як ми вже відзначали, безпосередньо після зарахування дитини до класу або дошкільної групи розпочинається процес вивчення її особистості разом із соціальними та культурно-освітніми особливостями середовища виховання. Педагогічна команда зобов'язана враховувати та використовувати по можливості всі фактори, здатні вплинути на виховання, навчання та розвиток дитини.

Якщо в родині є носії різних мов, то вчитель нерідної для дитини мови разом із батьками визначає необхідні заходи для створення в родині двомовного середовища. При цьому вони обов'язково домовляються про забезпечення наступності («по горизонталі») між навчанням мови в школі та вдома. Потім здійснюють посилену, але систематичну підготовку (лінгвістичну, методичну та психологічну) батьків, носіїв мови у вигляді відвідування й аналізу уроків (занять) і сфери вільного спілкування мовою, проведення додаткових консультацій, інструктажів, ознайомлення із затвердженими фразеологічними словниками розмовної (службової та побутової) мови тощо.

2.4.7. Загальні навчальні вміння

Серед пріоритетів сучасної освіти на першому плані перебуває формування потреби та здібності до безперервної освіти та його обов'язкової умови — самоосвіти протягом життя. В АОК формуванню в дітей умінь вчитися надають підвищеної уваги. Знання стають реальною силою, коли вони виражаються, виявляються та діють через уміння. Знання без відповідних практичних умінь є неефективними⁴⁶.

Сучасна педагогічна наука визначає навчальну діяльність як оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками, як уміння вчитися, тобто вміння вчити себе⁴⁷. Особливого значення у зв'язку з цим надають формуванню та розвитку загальнонавчальних умінь, навичок і способів діяльності. Слід розрізняти

⁴⁶ У цій формулі міститься відповідь на запитання, популярне у розвинених країнах Заходу: «Якщо ви такий розумний, то чому не стали багатим?» — «Тому що для успішного бізнесу лише знань недостатньо».

⁴⁷ Чутко, Н. Школа — это прежде всего учебная деятельность / Н. Чутко // Начальная школа: плюс-минус. — 2001. — № 1. — С. 28.

загальні (загальноосвітні) та загальні навчальні вміння, навички та способи діяльності⁴⁸ (далі — загальні навчальні вміння). Перші більшою мірою належать до загальнопредметного змісту освіти. Другі — до власне навчального процесу, а називають їх загальними, тому що використовують у різних сферах знань, які належать до різних навчальних предметів.

Важливість цих умінь незаперечна для будь-якої пізнавальної діяльності та безперервної освіти в цілому. Актуальність загальних навчальних умінь, попри різні підходи до їхньої класифікації, постійно зростає. М. Поташник відзначає, що до головних показників якості освіти та ступеня розвитку особистості, поряд зі сформованістю стійкої мотивації пізнання й іншими, належить такий важливий показник, як «сформованість надпредметних способів навчальної діяльності, для того щоб дитина могла самостійно навчатися все життя...»⁴⁹.

Ще сорок років тому проблему своєчасного й якісного опанування школярами загальних навчальних умінь із усією гостротою було порушено В. Сухомлинським, який визначив головне завдання початкової школи так: «навчити дітей учитися»⁵⁰. Із наданням особливої уваги навчанню учнів швидкого читання (150–300 слів за хвилину), він уважав, що таке читання доступне всім дітям, і довів це на практиці. У книзі «Павльська середня школа» В. Сухомлинський писав: «Щоб навчитися виразно, швидко, свідомо читати, щоб під час читання дитина думала не про процес читання, а про зміст прочитаного, їй потрібно в роки навчання у початкових класах витратити на читання вголос не менше 200 годин (у класі та вдома) і на читання про себе, очима, не менше 2000 годин»⁵¹.

Серед педагогічної спадщини В. Сухомлинського наявний перелік найважливіших загальних навчальних умінь, які, на його думку, необхідно опанувати кожному в шкільні роки.

1. Уміння спостерігати явища навколишнього світу.
2. Уміння думати — зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле, уміння дивуватись.

3. Уміння передавати думку про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає.
4. Уміння швидко, виразно, свідомо читати.
5. Уміння швидко, досить швидко та правильно писати.
6. Уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними.
7. Уміння знаходити книгу за питанням, яке цікавить учня.
8. Уміння знаходити в книзі матеріал за питанням, яке цікавить.
9. Уміння робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання.
10. Уміння слухати вчителя й одночасно записувати коротко зміст його розповіді.
11. Уміння читати текст і одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над його логічними складовими.
12. Уміння написати твір — розповісти про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає⁵².

На наш погляд, цей перелік не вичерпує загальних навчальних умінь, необхідних випускникові школи XXI століття. Але тривога видатного українського педагога, викликана недооцінкою з боку вчителів і чиновників важливості цих умінь, так само як і хронічне відставання школярів щодо опанування їх, не втратила своєї актуальності й сьогодні: «Фактично вміння швидко, виразно, свідомо читати учні опановували лише в 7–8-х класах. Завданням літературного читання, як це не парадоксально, є оволодіння умінням читати. Але вже в 3-му і особливо в 4-му класі перед учнем висуюють нову мету: виділяти логічно закінчені частини в прочитаному. Дивна справа: дитина ще не вміє читати, а їй уже потрібно робити логічний аналіз прочитаного. Не вміє вона швидко, виразно, свідомо читати ще і в 5-му класі (швидко, виразно та свідомо означає під час читання не думати про процес читання, а про зміст прочитаного), а логічний аналіз тексту підручників з історії, географії, біології стає для неї одним із основних завдань». Далі йде висновок про те, що загальні навчальні вміння, від яких залежить оволодіння знаннями, учні повинні опановувати значно раніше⁵³.

⁵² Сухомлинський, В. Разговор с молодым директором школы / В. Сухомлинский. — М., 1973. — С. 152.

⁵³ Там же. — С. 153.

⁴⁸ Хуторской, А. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 58.

⁴⁹ Поташник, М. Качество образования: проблемы и технология управления: в вопросах и ответах / М. Поташник. — М., 2002. — С. 15.

⁵⁰ Сухомлинский, В. Разговор с молодым директором школы / В. Сухомлинский. — М., 1973. — С. 15.

⁵¹ Сухомлинский, В. Павльшская средняя школа / В. Сухомлинский. — М., 1969. — С. 28.

1984 року Міністерство освіти СРСР видало рекомендації для поліпшення роботи школи з формування найважливіших навчальних умінь у школярів у межах різних навчальних дисциплін і різних років навчання. На думку укладача рекомендацій Н. Лошкар'євої⁵⁴, необхідну якість навчальної роботи забезпечують навчально-організаційними, навчально-інтелектуальними, навчально-інформаційними та навчально-комунікативними навичками, об'єднаними для зручності в три групи, обов'язкові для кожного року навчання⁵⁵:

- а) організація навчальної роботи;
- б) робота із книгою й іншими джерелами навчальної інформації;
- в) культура усної та письмової мови.

Рекомендації завершують таблиці, які демонструють кількісні нормативні показники (табл. 1, 2).

Таблиця 1

Орієнтовні кількісні характеристики навчально-виховного процесу

Процес	Читання		Письмо	Мовлення	
	уголос	про себе		моно-лог	діалог
Підготовча група	30 слів на хвилину	—	10 знаків на хвилину	2 речення	2–4 речення на дитину
1	50	—	25	3–4	2–4
2	80	100–120	40	5–6	2–4
3	120	120–140	50	6	2–4
4	120	140–170	60	7–8	6–8
5	140	170–210	70	2	6–8
6	150	210–250	70	2	6–8
7	Не менше 150	250–270	80–100	3	6–8
8	Не менше 150	270–290	100	3	10–12
9	Не менше 150	290–310	100–120	4–5	10–12
10	Не менше 150	310–330	120	5	10–12

Таблиця 2

Обсяг письмових робіт

Види робіт клас	Диктант (текст, слів)	Виклад (текст, слів)	Твір (слів)
1	30–40	30–40	30–40
2	50–60	60–70	50–60
3	75–80	90–100	80–90
4	90–100	110–150	110
5	110–120	150–200	130
6	110–120	200–250	160
7	120–140	250–350	200
8	140–160	350–450	250
9	160	450	350–400
10	160	450	350–400

Відомий український педагог-експериментатор В. Зайцев, який відіграв значну роль у розроблянні теорії та практики формування у школярів загальних навчальних умінь, відзначає, що із понад 200 факторів, які впливають на успішність навчання в школі, ключовим є вміння швидко та усвідомлено читати. Дійсно, люди, які не вміють добре читати, розуміти й аналізувати текст, не можуть ефективно набувати та поповнювати знання. Внаслідок цього вони часто приречені на відставання в розвитку та неуспішність у професійній діяльності.

Дослідивши залежність між успішністю в навчанні учнів 8-х класів і показниками їхньої швидкості читання п'ять років тому (коли вони навчалися в 3-му класі), В. Зайцев дійшов висновку, що нинішні восьмикласники-відмінники до кінця третього класу читали 150 і більше слів за хвилину, учні, які навчаються у 8-му класі на «4» і «5», — приблизно 120 слів, а трієчники — близько 90 слів. Це означає, що норматив Міністерства освіти зі швидкості читання в 3-му класі — 80–90 слів за хвилину — який діяв у 80-х роках, явно недостатній для майбутнього успішного навчання дитини в середніх і старших класах. Із цим не можна не погодитись.

Відомий фахівець у галузі менеджменту в освіті Ю. Конаржевський вважав, що проблема формування та розвитку в школярів загальних навчальних навичок і умінь не є суто дидактичною або методичною. Вона має виражений соціально-педагогічний характер. Від ступеня її вирішення залежать не лише усвідомленість і міцність

⁵⁴ Лошкар'єва, Н. Рекомендации о развитии общих учебных умений и навыков школьников / Н. Лошкар'єва. — Кишинёв, 1984. — С. 1.

⁵⁵ Ці рекомендації враховано в АОК.

знань, але розвиток і виховання особистості учня⁵⁶. Ю. Конаржевський назвав загальні навчальні вміння «основними інструментами навчання» та вважав їхнє формування головним завданням початкової школи. Подальшу перспективу підвищення ефективності й якості навчання він бачив у створенні *системи формування та розвитку загальних навчальних умінь у кожній школі. Управлінський аспект цієї системи Ю. Конаржевський вбачав у вигляді таких заходів.*

1. Ґрунтовно проаналізувати роботу вчителів початкових класів щодо формування навичок і вчителів-предметників із подальшого їхнього розвитку. Пов'язати результати аналізу з розвитком пізнавального інтересу й якістю знань учнів.
2. Ознайомити колектив із теорією проблеми, програмою формування загальних навчальних навичок і умінь, показавши роль викладача-предметника.
3. Після цього провести педагогічну раду за підсумками аналізу, ознайомити колектив зі станом справ, переконати вчителів у необхідності створення системи роботи педагогічного колективу.
4. Скласти на декілька років постійний план роботи колективу щодо формування та розвитку загальних навчальних навичок і умінь для учителів за предметами, класами для учнів і батьків.
5. Створити творчі групи для розроблення методики формування та розвитку загальних навчальних навичок і умінь із кожного предмета та класу.
6. Окреслити заходи щодо контролю та надання допомоги педагогам для освоєння системи формування навичок. Фіксувати та підтверджувати найменші просування вчителя й учнів у цьому напрямі.
7. Постійно аналізувати стан справ і підбивати проміжні й остаточні підсумки на загальноколективних конференціях із формування навичок на спеціальних семінарах.
8. Створити та задіяти (у чисельних школах) спеціальний управлінський підрозділ (шляхом делегування повноважень учителям), до обов'язків якого входить управління системою формування та розвитку загальних навчальних навичок і умінь⁵⁷.

На сьогодні досить ґрунтовно вивчено дидактичний аспект проблеми, пов'язаної з формуванням і розвитком загальних навчальних

(інтелектуальних) умінь. Н. Чутко пропонує класифікацію, відповідно до якої всі пріоритетні загальні навчальні інтелектуальні вміння розподіляють на три блоки⁵⁸. Перший блок становлять вміння спостереження, слухання, читання, що забезпечують сприйняття та розуміння навчального матеріалу відповідно до поставлених навчальних цілей (інформаційно-орієнтовні вміння). Другий блок — вміння класифікації й узагальнення (операційно-виконавські вміння). Третій блок — вміння самоконтролю, самооцінювання (контрольно-корекційні вміння).

Співвіднесення основних компонентів навчальної діяльності з кожним із зазначених блоків сприяло виділенню Н. Чутко *найефективніших поєднань загальних навчальних умінь*, які демонструють цю діяльність⁵⁹:

- 1) спостереження, класифікація, самоконтроль;
- 2) слухання, класифікація, самоконтроль;
- 3) читання, класифікація, самоконтроль;
- 4) спостереження, узагальнення, самоконтроль;
- 5) слухання, узагальнення, самоконтроль;
- 6) читання, узагальнення, самоконтроль.

Таким поєднанням відповідають і особливі типи комплексних навчальних завдань.

Відповідно до концепції змісту безперервної освіти (дошкільна та початкова ланки), підготовленої групою авторитетних учених (Ш. Амонашвілі, М. Безруких, Р. Бунеев та ін.), найважливішим отриманням у молодшому шкільному віці є здатність до рефлексії, яка виявляється в умінні:

- а) відрізнати відоме від невідомого, знати про своє незнання, а також визначати те, яких знань і умінь не вистачає для успішного навчання;
- б) оцінювати власні думки та дії ніби збоку та не вважати свою думку єдиноможливою;
- в) критично оцінювати думки та дії інших⁶⁰.

На думку авторів зазначеної концепції, здатність до рефлексії є найважливішою складовою вміння навчатися, центральною

⁵⁸ Чутко, Н. Школа — это прежде всего учебная деятельность / Н. Чутко // Начальная школа: плюс-минус. — 2001. — № 1. — С. 29.

⁵⁹ Там же. — С. 29–31.

⁶⁰ Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) / Ш. Амонашвили, М. Безруких, Р. Бунеев [и др.] // Дошкольник. Младший школьник. — 2001. — № 2. — С. 6.

⁵⁶ Конаржевский, Ю. Педагогический менеджмент / Ю. Конаржевский. — М., 1993. — С. 97.

⁵⁷ Там же. — С. 98–99.

подією в психічному розвитку молодших школярів. Іншою складовою є вміння набувати відсутніх знань за допомогою доступних культурних джерел інформації⁶¹.

У процесі створення АОК було використано відому класифікацію загальних навчальних умінь, викладену Г. Волковою та М. Чикуною⁶². Відповідно до неї всі загальні навчальні вміння, необхідні школяреві, розподіляють на чотири види:

- 1) навчально-організаційні вміння: розуміти та досягати навчальних цілей, виконувати завдання за зразком, алгоритмом; складати план і працювати за ним; визначати та формулювати цілі, самостійно виконувати навчальні завдання; здійснювати контроль і самоконтроль; раціонально організувати свою навчальну роботу;
- 2) навчально-інформаційні вміння, необхідні для одержання та первинного оброблення навчальної інформації: усвідомлено читати та працювати з текстами із підручників і додаткової літератури; працювати з графіками, схемами, таблицями (складати, креслити, змінювати форму та зміст, читати їх тощо); користуватися картами, бібліографічними списками та каталогами, довідковою літературою тощо;
- 3) навчально-комунікативні вміння, що забезпечують спілкування між людьми: послідовно, логічно та коротко викладати свою думку (монолог, невеликий публічний виступ, резюме тощо); відповідати на запитання та формулювати їх; вести навчальний діалог, дискусію; слухати співрозмовника, керувати своєю увагою, а також уміння, що належать до письмової монологічної мови: писати диктант, виклад, есе, твір, конспект, тези, реферат, статтю, ділові папери (заяву, автобіографію тощо);
- 4) навчально-інтелектуальні вміння, які передбачають здійснення різних розумових операцій: аналіз, порівняння, виділення основної ідеї, головної думки; класифікувати, узагальнювати та робити висновки, абстрагуватись, синтезувати; застосовувати знання в новій, нестандартній ситуації; виконувати творчі завдання тощо.

⁶¹ Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) / Ш. Амонашвили, М. Безруких, Р. Бунеев [и др.] // Дошкольник. Младший школьник. — 2001. — № 2. — С. 7.

⁶² Волкова, Г. От «школы памяти» — к «школе мышления» и «школе развития» / Г. Волкова, М. Чикунова // Экспресс-опыт. Приложение к журналу «Директор школы». — 1999. — № 2. — С. 16–18.

Однак наведена класифікація, на наш погляд, також не відповідає всім вимогам сучасної доуніверситетської освіти. АОК, із урахуванням багатого теоретичного матеріалу та величезного практичного досвіду, накопиченого за останні десятиліття у сфері формування та розвитку в дітей загальних навчальних умінь, спрямовує педагогічні команди на нові аспекти цієї проблеми, викликані необхідністю інтегрування в європейський і світовий культурно-освітній простір.

Сучасні дослідження свідчать, що пострадянські системи освіти багатьох країн СНД, орієнтовані на обмежене, «застигле» розуміння загальних навчальних умінь, суперечать новим європейським і світовим тенденціям розвитку змісту освіти. Це наочно демонструють міжнародні порівняльні дослідження. Наприклад, за результатами міжнародних досліджень PISA,⁶³ п'ятнадцятирічні школярі незмінно опиняються на одному з останніх місць, оскільки поступаються одноліткам із Фінляндії, Канади, Нової Зеландії, Австралії, Ірландії, Кореї та багатьох інших країн⁶⁴. Під час оцінювання якості освіти дослідники відзначають, що наші школярі явно поступаються закордонним одноліткам щодо умінь грамотно викладати свої судження, критично мислити та вільно застосовувати отримані знання в реальних ситуаціях⁶⁵. Зазначене дослідження передбачає як високий рівень умінь зрозуміти, пояснити, оцінити інформацію, а також сформулювати свою гіпотезу та зробити висновок. Це виявилось під силу лише 3 % учнів із Росії⁶⁶.

Останнім десятиліттям у розвинених країнах особливої уваги надають функціональній грамотності школярів і студентів — умінням вільно користуватися довідниками й електронними ресурсами. Висока функціональна грамотність передбачає проведення відкритих іспитів⁶⁷, на яких можливе вільне використання будь-яких першоджерел — довідників, словників, електронних ресурсів

⁶³ Program International Student Assessment — міжнародний проект порівняльної оцінки якості освіти в 32-х розвинених країнах світу.

⁶⁴ Молдова не є учасником дослідження PISA. Порівняльні дослідження якості загальної середньої освіти в країні авторів не відомі.

⁶⁵ Ковалёва, Г. Причины падения международного рейтинга российского образования / Г. Ковалёва // Школьное обозрение. — 2002. — № 1. — С. 25.

⁶⁶ Зверев, А. Панихида по ликбезу / А. Зверев // Народное образование. — 2004. — № 2. — С. 24.

⁶⁷ Балабан, М. Идея «открытого экзамена» проверена в эксперименте / М. Балабан // Народное образование. — 2004. — № 2. — С. 26.

тощо. Приміром, у фінських школах на іспит діти приносять будь-які підручники, конспекти, електронні носії тощо. Педагоги ж як їхні доброзичливі колеги, на відміну від учителів Молдови й інших країн СНД, не витрачають своєї енергії, на марні, як правило, спроби припинити списування. Нове для Фінляндії уявлення про якісну освіту полягає в умінні вчителя професійно створювати для кожного учня освітнє середовище й атмосферу активної навчальної роботи, оскільки найцінніше знання — самостійно зрозуміти й усвідомити⁶⁸.

Таким чином, сучасне розуміння проблеми формування та розвитку загальних навчальних умінь значно ширше, ніж просто навчання швидкого усвідомленого читання, письма, розвиток монологічного та діалогічного мовлення. У школах Європи, США, Канади, Австралії та Нової Зеландії загальні навчальні вміння сьогодні пов'язують із одержанням, селектуванням і використанням інформації, а також із громадянською позицією учнів, освоєнням демократичних цінностей, знанням своїх прав і обов'язків, рівнем комунікаційної культури, умінням працювати в групі, команді.⁶⁹ В деяких країнах навіть проводять скорочення програмного матеріалу з метою надання школярам додаткового часу для освоєння загальних навчальних умінь.

Порівняльний аналіз розвитку зазначених умінь у різних країнах свідчить, що школярів необхідно навчати виконання завдань у нестандартних форматах. Але найважливіше — навчати їх ґрунтовної роботи з текстами, що полягає не лише в запам'ятовуванні змісту, виділенні головної думки та складанні плану, але й в умінні інтерпретувати інформацію, робити висновки й оцінювати судження.

Відповідно до моніторингу низькі результати школярів на іспитах з рідної мови пов'язані з відсутністю аналітичних умінь. Учні, не навчені аналізувати текст, як правило, погано пишуть, не можуть проінтерпретувати його на належному рівні, оцінити його⁷⁰.

За кілька років роботи авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» накопичено чималий досвід щодо формування та розвитку загальних навчальних умінь відповідно до міжна-

родних підходів і критеріїв. В межах АОК проблему формування та розвитку таких умінь завжди розглядали як ключову. Успішне розв'язання цієї проблеми, поряд із підвищенням функціональної грамотності учнів, є підґрунтям підвищення якості освіти. Ефективність АОК, помножена на творчу роботу педагогічних команд і психологів, дозволила досягти «омолодження» періоду початкового формування загальних навчальних умінь приблизно на один рік (до 5,5–6,5 років). Цього було досягнуто природним шляхом, без форсування та штучної акселерації.

Досвід свідчить, що багате освітнє середовище, диференційоване й індивідуалізоване навчання із оперттям на ігрові методи під керівництвом педагогічного дуету (вихователя-«дошкільника» та вчителя майбутнього першого класу), забезпечують освоєнням дітьми початкових навчальних умінь уже в підготовчій групі дитячого садка. В деяких дітей цього віку успішно прищеплюють уміння самостійно працювати з книгою в атмосфері читального залу⁷¹.

Практика авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» з реалізації АОК свідчить, що раннє формування загальних навчальних умінь сприяє прискоренню розвитку дітей. Це сприятливо позначається на подальшому навчанні дітей.

Під час розвитку освітніх установ у складі авторського ліцейського комплексу змінювались і підходи до складання програми загальних навчальних умінь у межах АОК. 2004 року в процесі розроблення нової концепції цієї програми в її підґрунті перебувала аналогічна програма, затверджена як регіональний компонент навчального плану загальноосвітніх установ у Челябінській області Росії⁷².

Згідно з АОК кожна освітня установа встановлює свої внутрішні нормативи опанування дітьми загальних навчальних (інтелектуальних) умінь за умови, що вони не можуть бути нижчими за державні. Такі внутрішні нормативи складають і щороку затверджують для кожного освітнього пакета відповідні кафедри. Нормативи, як і інші складові внутрішніх освітніх стандартів АОК, не є обов'язковими для всіх дітей. Різні нормативи можуть бути встановлені для окремих класів і навіть для деяких учнів персонально. Приміром, для випускників підготовчих груп у школі-

⁶⁸ Балабан, М. Идея «открытого экзамена» проверена в эксперименте / М. Балабан // Народное образование. — 2004. — № 2. — С. 26.

⁶⁹ Ковалёва, Г. Причины падения международного рейтинга российского образования / Г. Ковалёва // Школьное обозрение. — 2002. — № 1. — С. 18.

⁷⁰ Там же. — С. 21.

⁷¹ Ефективна педагогічна технологія, розроблена в АОК.

⁷² Татьяначенко, Д. Развитие общеучебных умений школьников / Д. Татьяначенко, С. Воронцов // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 115–126.

дитячому садку № 184 м. Кишинєва середній норматив уміння читати (грамотно, виразно, з повним розумінням змісту) рідною мовою становив 30–40 слів за хвилину⁷³. Однак були діти, які під час вступу до 1-го класу легко читали 60–70 і більше слів за хвилину.

Досвід реалізації АОК засвідчив: коли діти йдуть до 1-го класу інтелектуально та фізично розвиненими, до того ж уміють читати, лічити, відповідати на запитання, складати речення, елементарно працювати з текстом, то вони розвиваються та навчаються набагато успішніше, ніж їхні однолітки, які прийшли до школи без такої підготовки.

2.4.8. Підвищення кваліфікації та стимулювання роботи персоналу

Відомо, що ключовою фігурою в будь-якій освітній системі є педагог. Від початку практичного втілення АОК в авторському ліцейському комплексі «*Intellectualitatea*» головною проблемою було забезпечення педагогічним персоналом високої кваліфікації, який потребує безперервної освіти та розвитку. Без таких педагогів не було шансів успішно реалізувати принципи, цілі та завдання АОК, досягти гідної якості освіти учнів, а разом із ним і високим суспільним престижем.

В авторському ліцейському комплексі було створено й успішно функціонувала інноваційна система роботи з педагогічним персоналом. Ця система, без сумніву, була певним досягненням і водночас чималим успіхом щодо практичної реалізації АОК. Система полягала у відборі, перепідготовці, підвищенні кваліфікації, внутрішній атестації та стимулюванні роботи персоналу. Метою цієї системи було створення умов для стійкого розвитку особистості та професійної самореалізації фахівців.

Робота в авторському ліцейському комплексі «*Intellectualitatea*» приваблювала багатьох фахівців через відносно високу зарплату⁷⁴.

Процедура попереднього вивчення та відбору кандидатів була необхідною, оскільки на одне вакантне місце зазвичай було 3–5 претендентів, як правило, із вищою фаховою освітою. Стаж роботи великої переваги не давав. Підставою для приймання на роботу був не стільки рівень професійних умінь, скільки особистісний потенціал і якість академічної підготовки.

Згідно з АОК процес підвищення кваліфікації та розвитку особистості педагогічного працівника є безперервним і здійснюється на трьох рівнях.

Безперервність забезпечують, із одного боку, використанням з метою підвищення кваліфікації як традиційних форм (семінарів і методоб'єднань), так і інших педагогічних форумів: засідань педагогічних рад, психолого-педагогічних консилиумів, адміністративних і апаратних нарад, семінарів для батьків тощо. З іншого боку, безперервності процесу досягають поточною життєдіяльністю освітньої установи: роботою в складі педагогічних дуетів і команд, підготовкою та проведенням інтегрованих занять, самоаналізом (аналізом) власних і чужих уроків, підготовкою та проведенням внутрішньої атестації, а також під час батьківських тижнів і консультацій для батьків, у процесі вивчення учнів, здійснення вимірювань і тестувань, шляхом співбесід із менеджерами різних рівнів, відвідуванням спектаклів, концертів тощо.

Трирівнева система роботи з персоналом має розкрити професійний та особистісний потенціал фахівців і забезпечити стійкий режим розвитку.

Перший рівень демонструє підвищення науково-теоретичної та методико-технологічної компетентності педагога з предмета, що є його прямою спеціальністю. Цьому сприяє робота профільних кафедр, участь у науково-практичних конференціях, публікування наукових і науково-методичних статей, курсова перепідготовка, навчання в магістратурі, стажування фахівців (у тому числі за кордоном) і, звісно, самоосвіта в процесі роботи.

Другий рівень пов'язано з ширшим колом наукових дисциплін — із суміжними науками. До них слід віднести педагогіку, вікову та педагогічну психологію, валеологію, тайм-менеджмент (науку про раціональне використання часу), праксеологію (науку про ефективність діяльності), логіку, риторику, соціологію, ергономіку (науку про безпеку життєдіяльності та досягнення найвищих результатів мінімальними засобами), менеджмент в освіті, економіку тощо.

⁷³ 30–40 слів за хвилину мають читати учні масових шкіл після закінчення першого класу.

⁷⁴ Заробітна плата персоналу авторського ліцейського комплексу «*Intellectualitatea*» складалася із трьох частин: основної (державної) зарплати, яку визначали у встановленому порядку, додаткової зарплати — за рахунок платних послуг, а також різних доплат. Додаткова зарплата за розміром зазвичай перевищувала основну. Її одержували всі співробітники відповідно до встановлених тарифних ставок. Розмір тарифних ставок педагогів залежав від предмета викладання та результатів внутрішньої атестації. Найвищі ставки були у вчителів англійської та французької мов. Різні доплати (30–70 % до тарифної ставки додаткової зарплати) було встановлено для завідувачів кафедр і всіх співробітників за результатами атестації. Доплати не виплачували стажистам.

Не секрет, що чимало вчителів і вихователів, попри дипломи про вищу педагогічну освіту, недостатньо підготовлені з певних дисциплін, необхідних для успішної роботи з дітьми за сучасних умов. Вони зі складнощами відтворюють уривчасті наукові відомості, які «проходили та складали» у ВНЗ.

Справа в тому, що чимало розповсюджених у світі наук у СРСР було заборонено (педологія — наука про дитину), вичищено до примітивізму (психологія, логіка) або зігноровано (психологія, епістемологія (про знання), семіотика (про демонстрування знань), праксеологія, риторика та гомілетика (про мистецтво комунікації), соціоніка (про типологію людських характерів) тощо). Тому справедливо говорити не стільки про підвищення кваліфікації вчителів і вихователів на другому рівні, скільки про вивчення ними низки суміжних наук.⁷⁵ Для педагога-практика важливо опанувати ці науки не лише на теоретичному, але й на прикладному рівні, щоб отримані досягнення можна було використовувати в поточній роботі з дітьми, їхніми батьками та колегами по команді.

Третій рівень передбачає виховання інтелігентності та підвищення загальної культури фахівців. Не зуміє педагог, навіть за високу винагороду, виховати в учнів любов до літератури, класичної музики, театру, образотворчого мистецтва, якщо він не є їх справжнім поціновувачем. Не зможе вихователь прищепити дітям смак і потребу до занять фізичною культурою, якщо не перебуває в гарній фізичній формі. От чому АОК визначає підґрунтям успішного виховання дітей (як у сім'ї, так і в школі) приклад старших⁷⁶.

На початковому етапі роботи авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» передбачалось, по-перше, підвищити кваліфікацію та підготувати до роботи за ринкових умов співробітників, які вже працювали в освітніх установах на момент входження їх до складу комплексу. Для цього, як справедливо відзначає професор І. Підласий, педагогам необхідно було освоїти щонайменше три принципово різні технології: продуктивну (предметно зорієнтовану), оцдадливу (індивідуально зорієнтовану), а також

технологію співробітництва (партнерства)⁷⁷. Варто також змінити систему корпоративних цінностей цих установ і менталітет більшої частини співробітників, оскільки надання платних освітніх послуг відкрито, на контрактній основі, різко підвищувало рівень соціальних очікувань і вимог до якості роботи дитячих установ з боку батьків — замовників цих послуг.

По-друге, необхідно відібрати та підготувати для роботи чимало інших фахівців: психологів, учителів початкових класів, нерідких мов, фізкультури, хореографії, театру тощо.

Найбільше проблем виникало з укомплектуванням учителями іноземних мов. З'ясували, що вчителів англійської та французької мов, які вільно володіють розмовною мовою та підготовлені до роботи з дошкільниками (молодшими школярами), дуже мало. До того ж вони є досить дорогими фахівцями, в буквальному значенні слова.

Педагогів приймали на вакантні місця за конкурсом у три етапи. На першому етапі вивчали подані документи: CV (короткі біографічні дані), дипломи, академічні відомості, сертифікати про стажування, документи про присвоєння дидактичних ступенів, трудові книжки тощо.

На другому етапі претенденти проходили співбесіду із завідувачами відповідних кафедр, директорами установ і, нарешті, генеральним директором комплексу. У разі одержання позитивних відгуків претендент проходив на наступний етап.

На третьому етапі для претендентів було передбачено початкове стажування, яке складалося із двох рівнів і тривало зазвичай два тижні. *Перший рівень* передбачав відвідування претендентом занять інших педагогів і присутність на різних засіданнях, нарадах в установах комплексу. Крім того, йому пропонували ознайомитися із внутрішніми документами організаційного та методичного характеру. Мета стажування полягала в ознайомленні претендента з АОК, з установами та внутрішньою культурою, особливостями освітнього середовища в класах і групах, а також з персоналом — майбутніми колегами по роботі.

На *другому рівні* стажування претендент безпосередньо контактував із дітьми як учитель (вихователь). Він готував і проводив 3–5 занять у складі педагогічного дуету та робив самоаналіз

⁷⁵ Корсак, К. Нужна ли нам сравнительная педагогика? / К. Корсак // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 40–41.

⁷⁶ В авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» замість розповсюдженого підходу до виховання — «роби так, як я сказав» домінує інший підхід — «роби так, як роблю я; роби разом зі мною».

⁷⁷ Подласый, И. Учитель, рынок, технология / И. Подласый // Школьные технологии. — 2003. — № 2. — С. 4.

проведених занять для членів кафедри та керівника команди. Після закінчення стажування на нараді, яку проводив директор освітньої установи за участю претендента, розглядали її підсумки та приймали остаточне рішення.

Безпосередньо після приймання на роботу фахівцеві надавали кваліфікацію «педагог-стажист». Далі розпочиналась тривала робота щодо його перепідготовки та підвищення кваліфікації. Спочатку стажистові призначали персонального наставника. Потім заступник директора (куратор певного предмета), завідувач кафедри та педагог-наставник діагностували його професійні вміння. За результатами діагностики вони спільно зі стажистом склали програму його професійного розвитку та підготовки до першої внутрішньої атестації⁷⁸.

Така програма зазвичай визначала:

- × типові професійні обмеження та шляхи їх подолання (тобто, що й як необхідно змінити в роботі з дітьми, їхніми батьками та колегами по команді, чого потрібно навчитися тощо);
- × індивідуальні особливості підвищення професійної кваліфікації стажиста (наприклад, освоєння певних аспектів педагогічної техніки, ігрових методик, уміння готувати та проводити інтегровані заняття, валеологічний підхід до роботи з дітьми тощо);
- × список літератури з педагогіки, психології, інших суміжних дисциплін, який підлягає детальному вивченню, а також методіку та відповідні педагогічні технології;
- × графік відвідування стажистом уроків свого наставника, завідувача кафедри, інших педагогів;

- × графік відвідування педагогом-наставником уроків стажиста та навчання його проведення самоаналізу уроків;
- × вивчення особистості учнів та їхніх сімей.

Завдання спільної роботи заступника директора, завідувача кафедри, педагога-наставника та стажиста полягало в тому, щоб допомогти останньому успішно пройти першу внутрішню атестацію й одержати кваліфікаційне звання «педагог-професіонал» (другий внутрішній дидактичний ступінь).

Зазвичай педагоги-стажисти проходили першу внутрішню атестацію через 3–5 місяців після прийняття на роботу. За цей час вони не лише освоювали необхідні педагогічні технології, передбачені АОК, але й усвідомлювали, що їхнє завдання полягає не в тому, щоб викладати певну навчальну програму. Необхідно було з репродуктора готових знань перетворитися на персонального педагогічного тренера⁷⁹ для кожного учня, тобто щодня створювати оптимальні умови для розвитку дітей, вивчати їхні особливості, підвищувати інтерес до предмета, використовувати ігрові та валеологічні методики, розвивати навчальні вміння, реально навчити кожного учня самостійно набувати та застосовувати знання, злагоджено працювати з колегами по команді та батьками дітей.

Згідно з АОК внутрішня атестація педагогів на присвоєння другого дидактичного ступеня є обов'язковою. Для її проходження встановлено строк — один рік від дня прийняття на роботу. Співробітник, який не зумів укластися в термін, втрачає право надавати платні послуги.

Внутрішню атестацію з метою присвоєння вищих дидактичних ступенів (першого та вищого) здійснювали лише з ініціативи педагогів. Для одержання цих ступенів недостатньо вміння добре

⁷⁸ Внутрішня атестація персоналу відбувалась безупинно відповідно до Положення про внутрішню атестацію. Атестація передбачала три етапи, яким відповідало присвоєння трьох кваліфікаційних звань строком на три роки, а також щомісячні доплати до тарифної ставки додаткової зарплати: педагог-професіонал (2-й внутрішній дидактичний ступінь, доплата в розмірі 30 %), педагог-майстер, методист (1-й внутрішній дидактичний ступінь, доплата в розмірі 50 %), педагог-дослідник (вищий внутрішній дидактичний ступінь, доплата в розмірі 100 %). Внутрішній атестації підлягали майже всі категорії співробітників, із урахуванням допоміжного (технічного) персоналу. Як засвідчила практика, внутрішня атестація не перешкоджає, а навпаки, сприяє успішному проходженню державної атестації. Під час приймання на роботу вчителя, який має 1-й державний дидактичний ступінь, автоматично надавали 2-й внутрішній дидактичний.

⁷⁹ Останніми роками набув популярності тренінг — активна форма навчання, запозичена із західних освітніх систем. Функції керівника тренінгу — тренера — відрізняються від традиційних функцій учителя. В суспільній свідомості робота вчителя міцно пов'язана з поняттями «навчати, передавати, транслювати» знання, що передбачає активні дії педагога за пасивної позиції учнів, які засвоюють те, чого навчає їх учитель. Це демонструє одне з головних правил традиційної школи: урок має проходити в тиші, щоб усі чули, що передає (транслює) учитель. Поняття «тренер», яке раніше використовували лише в спорті, не пов'язане з переданням готових істин. Воно орієнтує на активність і наполегливість учня, для якого тренер створює розвивальне середовище та надає кваліфіковану допомогу.

провести урок. Необхідно мати успішні та стабільні результати щодо навчання дітей, уміти співпрацювати з родиною та впливати на батьків учнів, бути наставником і методистом, проводити дослідницьку роботу, брати участь в удосконаленні внутрішніх стандартів, програм і навчальних посібників додаткової освіти, створювати ефективні педагогічні технології, ігрові методики тощо.

Така робота з персоналом надавала відмінні результати. 2003/2004 навчального року в авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» брали участь у наданні платних послуг 275 фахівців, із урахуванням 160 учителів і вихователів. Більше половини з них мали вік до 32 років і стаж педагогічної роботи від 3 до 10 років. Цей колектив мав чималий творчий потенціал, розвинене почуття відповідальності, гарний смак до педагогічної праці, а також потребу безперервного підвищення професійної компетентності.

2.4.9. Кооперація та спеціалізація в педагогічній діяльності

Як уже відзначали, однією із проблем сучасних освітніх систем є протиріччя між індивідуальним характером педагогічної праці та колективною відповідальністю (а часом і колективною безвідповідальністю) за проміжні та кінцеві результати виховання, навчання та розвитку дітей.

Члени педагогічних колективів — люди, як правило, товариські. Вони часто обговорюють різні професійні проблеми. Педагоги однієї або суміжних спеціальностей (предметів) відвідують уроки одне одного й обговорюють їх. Інша річ — спілкування вчителів і вихователів далеких, неспоріднених предметів, наприклад фізики й історії, хімії й іноземних мов тощо. Вони проводять уроки в тих самих класах, зустрічаються майже щодня, проте не знаходять часу детально ознайомитися із професійною діяльністю одне одного та нерідко працюють із тими ж дітьми під стать героям байки І. А. Крилова «Лебідь, Рак і Щука».

За сучасних умов із дітьми дошкільної групи або класу одночасно працюють до 12 і більше фахівців, які підтримують зв'язок із 25–30 представниками сімей. Хто поєднує цих людей, розробляє стратегію та план їхньої спільної роботи? Хто провадить повсякденну організацію цієї роботи? Хто піклується про налагодження співробітництва, загальне спрямування на досягнення певних результатів, попередження та розв'язання проблем? Це складні запитання для організаторів освіти. Іноді педагоги, які працюють в одному класі, є фактично антикомандою. За аналогією з фут-

болом, це має такий вигляд: частина гравців прагне забити м'яч у ворота суперників, а інші гравці цієї ж команди заважають їм це зробити.

У складній соціально-педагогічній системі, якою є дитяча освітня установа, найважливішими є об'єднання, взаємодія, співробітництво, партнерство, іншими словами — кооперація зусиль дорослих, тих, хто має пряме відношення до конкретної групи дітей. Не менш важливим є усвідомлення педагогами та батьками учнів необхідності координації своїх дій і наступності в інтересах успішного виховання, освіти та розвитку дітей.

Відомо, що кооперація праці є вищою формою співробітництва. В. Зігерт і Л. Ланг запропонували такі **принципи кооперації**.

1. Мета сучасної роботи має бути добре зрозумілою учасникам.
2. Партнерам по можливості мають бути знайомі завдання одне одного.
3. У процесі роботи мають панувати взаєморозуміння та вільний обмін інформацією.
4. Ніхто не повинен наполягати на своєму варіанті рішення. Необхідно бути готовим іти на компроміс і змінити своє рішення на користь іншого, якщо це сприятиме успіху для всіх.
5. Необхідні правила гри, яких усі мають дотримувати.
6. Переваги партнерів важливіші для спільної справи, ніж їхні недоліки. Перші необхідно комбінувати, другі — нейтралізувати.
7. Вся інформація має надходити до координатора, щоб можна було одразу ж передати її всім, кого вона безпосередньо стосується.
8. Заважає кооперації той, хто хоче отримати для себе вигоду за рахунок інших учасників.
9. Кожний відповідає за свою ділянку роботи, за надійність і дотримання строків.
10. У випадку успіху слід заохочувати всіх, хто має відношення до роботи.
11. Усіх слід ознайомлювати з плановими умовами спільної роботи (бюджет, приписи, строки тощо).
12. Якщо рішення приймають не спільно, вони мають бути всім зрозумілі й обґрунтовані⁸⁰.

⁸⁰ Зігерт, В. Руководить без конфликтов / В. Зігерт, Л. Ланг. — М., 1990. — С. 282.

Ці принципи сформульовані переважно для виробничої сфери, якій властива пряма, вертикальна модель ієрархії (підпорядкованості): директор підприємства — начальник цеху (відділу) — майстер ділянки — бригадир. За умов освітньої установи кооперація діяльності педагогів і батьків як групи дорослих, яка організовує виховання, навчання та розвиток дітей, значно складніша та має певні особливості.

Перша полягає в тому, що частина учасників групи — педагоги — є одночасно членами інших груп, і тому кожен має більше одного керівника.

Другу виражено тим, що інша частина групи — батьки — зайняті на власній роботі та не мають змоги достатньою мірою координувати свої дії з педагогами.

Третя полягає в тому, що кооперація зусиль педагогів і батьків ускладнена розходженнями в професійній приналежності, рівні освіченості, культури, ставленні до дітей, соціальних прагненнях, моральному оцінюванні вчинків тощо.

Четверту пов'язано з тим, що керівники зазначених груп дорослих (класні керівники) є ними лише номінально. Наявна система не залишає їм часу на спілкування з іншими членами групи, а матеріальна винагорода за цю роботу не сприяє зацікавленому й якісному її виконанню.

Нарешті, п'ята особливість полягає в тому, що керівники педагогічної установи (директор і його заступники), на відміну від своїх колег-виробничників, певну частину робочого часу проводять «біля верстата» — працюють як члени групи (учителі). Це означає, що вони нарівні з іншими членами групи мають підкорятися її керівникові та загальним правилам. Таким чином, члени педагогічного колективу потрапляють у ситуацію взаємного підпорядкування (супідрядності).

Наведені особливості знижують ефективність роботи освітньої установи, заважають їй переходу в режим стійкого розвитку, організації особистісно зорієнтованого навчання. Розв'язання проблеми полягає в налагодженні співробітництва між педагогами, психологами, медпрацівниками та батьками, формуванні між ними горизонтальних зв'язків. Підґрунтям таких зв'язків є постійні та тимчасові об'єднання дорослих — кафедри, консиліуми, педагогічні команди, дуети, семінари, консультації тощо відповідно до принципу кооперації та спеціалізації.

Ю. Конаржевський відзначав, що необхідно «дістати» педагога з «індивідуально-професійної шкарлупи» та залучити

до інтересів, турбот, загальних проблем групи, всього колективу. Встановлення зв'язків і співробітництва, обмін інформацією є певним стимулом до самоконтролю, самовдосконалення вчителя. Горизонтальні зв'язки є своєрідною перешкодою для професійного відокремлення педагога, схильного вважати найголовнішим лише свій предмет. Такі зв'язки необхідні також для того, щоб учитель міг побачити, відчути педагогічний ансамбль у цілому⁸¹.

Чільне місце щодо забезпечення кооперації та спеціалізації в діяльності педагогів і батьків в АОК надають вивченню й ефективному використанню людських ресурсів і потенціалу їхнього розвитку. Професор К. Ушаков відзначає, що людські ресурси організації (установи) і, як наслідок, потенціал її розвитку відповідає трьом рівням:

- × перший рівень — ресурси особистості та потенціал її розвитку;
- × другий рівень — ресурси малих груп, команд та їхній потенціал;
- × третій рівень — ресурси колективу організації в цілому⁸².

Практика свідчить, що людські ресурси першого рівня — індивідуальний професіоналізм, інформаційний і науково-методичний потенціал педагога — у високопрофесійних школах і дошкільних установах буває майже цілком вичерпанним. Особливо це стосується творчих учителів і вихователів, які сумлінно виконують свій професійний обов'язок. Установи авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» щодо цього не були виключенням.

Тому, як пише К. Ушаков, подальше підвищення ефективності діяльності організації може та має здійснюватись, переважно, за рахунок ресурсів другого рівня⁸³.

Спостереження за роботою багатьох освітніх установ підтверджує, що ресурси малих груп, команд, дуєтів, тимчасових об'єднань, величезних за своїм потенціалом, часто залишаються недоторканими та навіть незатребуваними. Багато керівників уста-

⁸¹ Конаржевский, Ю. Педагогический менеджмент / Ю. Конаржевский. — М., 1993. — С. 57.

⁸² Ушаков, К. Подготовка управленческих кадров образования / К. Ушаков. — М., 1997. — С. 9.

⁸³ Там же. — С. 10.

нов недооцінюють значення цих ресурсів та, переважно, не мають необхідних знань і вмінь для їхнього розвитку та використання. Тим часом сучасні освітні завдання реалізують саме на цьому рівні, тобто на рівні малих груп і команд. Посилення та використання ресурсу зазначеного рівня — шлях до створення сучасних творчих педагогічних колективів із потужним потенціалом, здатним до самореалізації. В організаційній структурі АОК ресурси другого рівня (педагогічні команди, дуети, тимчасові об'єднання для інтегрованих курсів, психолого-педагогічні консиліуми тощо) посідають важливе місце.

К. Ушаков відзначає, що слід розрізняти поняття команди та групи (як формальної, так і неформальної). *Для формування команди недостатньо створити її лише як звичайну формальну структуру, подібно до методичного об'єднання або будь-якої шкільної ради. Важливим є виконання таких умов:*

- а) існування необхідності (причини) створення команди;
- б) розуміння членами команди взаємозалежності та необхідності співробітництва;
- в) залучення кожного до командної діяльності;
- г) підзвітність команди⁸⁴.

Закономірність розвитку команди досить добре вивчено. Відповідно до теорії Б. Такмана, існують такі етапи цього процесу (інтерпретація та коментар К. Ушакова)⁸⁵.

Перший етап — знайомство. Групу зібрано. Попри те, що люди загалом знають одне одного, необхідний етап привітання кожного. Адже в такому складі вони ще не працювали. Важливо поставити завдання, зорієнтувати членів команди, визначити форми звітності. Члени групи на цьому етапі поведуться досить формально, чемно. Панують статусні відносини. У групі панує нерівноправність, ґрунтована на перенесенні загальноорганізаційного статусу члена майбутньої команди в ситуацію малої групи.

Другий етап — залагодження, або штормовий етап. Члени групи починають виявляти свою індивідуальність. Виникає опір нерівноправності та встановленим спочатку статусним відносинам, ворожість між окремими членами групи та замах на владу керів-

ника. Починається розподіл ролей, визначення місця в команді, усвідомлення переваг і недоліків кожного учасника.

Етап можна вважати пройденим, якщо вдалося досягти усвідомлення себе як невід'ємної частини команди кожним її членом. При цьому дуже важливо, щоб виникла установка на те, що розходження думок збагачує команду та підвищує її шанси на успіх.

У змістовній сфері виникає конфлікт на підставі того, що в людей існує різне розуміння завдань і шляхів його вирішення. При цьому відбувається уточнення цілей спільної роботи.

Цей етап психологічно складний. Багато команд припиняють своє існування саме на цьому етапі. Можливо, це траплялося б рідше, якби люди знали, що це обов'язковий етап розвитку команди.

Третій етап — входження в норму. Активізується спілкування, у команді зникають статусні розходження, приймають індивідуальні особливості кожного. У членів команди виникає відчуття спільності й єдності. Розвивається співробітництво. Люди чують одне одного. Виникає відчуття підтримки. Лише тепер починаються реальні дії у складі команди. Формується культура команди, виникають специфічна мова, легенди, історії про команду тощо.

Четвертий етап — результативна робота. Вирішують актуальні завдання. Існує усвідомлення сильного взаємозв'язку та взаємозалежності. Досягають певних результатів. Виникає почуття гордості за команду.

Останній етап є не менш важливим. Це розформування. Завершення спільної роботи. Прощання. Підбиття підсумків. Це ритуал, який слід обов'язково виконувати, якщо керівник хоче отримувати задоволення від командного способу роботи.

Згідно з АОК всі тимчасові педагогічні об'єднання створюють демократичним шляхом, із урахуванням психологічної сумісності та бажання працювати разом. Особливе місце у зв'язку з цим відведене керівникові педагогічної команди, який одночасно є керівником дошкільної групи або класним керівником. Керівникові надають право пропонувати адміністрації установи склад майбутньої команди. Водночас педагогам також надають можливість вибору команди, а отже, і керівника. У разі коли всі педагоги необхідної спеціальності відмовляються працювати з певним керівником, його переводять на звичайну роботу. Якщо хто-небудь із педагогів виявився незатребуваним через слабку професійну підготовку або невміння співпрацювати з колегами та батьками, його фактично залишають без навчального навантаження.

⁸⁴ Ушаков, К. Подготовка управленческих кадров образования / К. Ушаков. — М., 1997. — С. 103.

⁸⁵ Там же. — С. 110–111.

Оскільки частина педагогів входять до складу двох або декількох команд (дуетів), то керівники цих об'єднань домовляються між собою щодо всіх питань, пов'язаних із розкладом занять, використанням потенціалу педагогів тощо. Такий підхід, ґрунтований на формуванні горизонтальних зв'язків, делегуванні повноважень і підвищенні відповідальності співробітників, багато в чому визначав успіх авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea».

Слід детальніше зупинитись на спеціалізації педагогічної роботи, яка поряд із кооперацією забезпечує стійкий розвиток колективу та раціональне використання наявних людських ресурсів. Спеціалізація в цьому контексті означає доцільний розподіл ролей серед членів педагогічних команд та інших тимчасових об'єднань, які сприяють ефективному розв'язанню різних проблем без втручання адміністрації установи.

Однак спеціалізація педагогічної праці — це не просто розподіл ролей і обов'язків у малій групі. Її пов'язано з додатковими вимогами до рівня кваліфікації, необхідного для розв'язання конкретних педагогічних, психологічних і організаційних проблем. Приміром, один зі членів команди спеціалізується на проблемах інтегрованого або диференційованого навчання та розробляє цей аспект діяльності для команди (дуету) в конкретній педагогічній ситуації, другий спеціалізується на проблемі вивчення особистості дитини, третій створює циклограму життєдіяльності групи (класу) тощо.

Таким чином, кооперація та спеціалізація педагогічної праці сприяють забезпеченню стійкого розвитку людських ресурсів другого та третього рівнів, безперервному підвищенню кваліфікації та самореалізації фахівців. Кооперація та спеціалізація дозволяють рівномірно розподіляти навантаження поміж членами групи (команди), усувають проблему педагогічної «поліпрофільності» та гармонізують управління освітнім процесом у цілому.

* * *

Гіркотою сповнені слова одного відомого керівника школи про те, що останніми роками з'явилася безглузда та небезпечна залежність: чим вища зарплата у вчителя, тим нижча якість його праці. Справа в тому, що в боротьбі за виживання педагога прагнуть набрати максимально можливу (і неможливу) кількість навчальних годин. Це не дозволяє їм ґрунтовно підготуватись до уроків, вивчати учнів, здійснювати кооперацію та спеціалізацію, підвищувати професійну кваліфікацію, працювати з батьками тощо. Досвід реалізації АОК засвідчив, що й у наш скрутний час існує

можливість створити нормальні умови для життя та професійної самореалізації педагогів. Розв'язання цієї проблеми, безсумнівно, окупиється сторицею для молодого покоління та й країни в цілому.

Ми навмисно не використовували в поданій роботі термін «елітарна освіта». Справа в тому, що авторську освітню концепцію «Intellectualitatea» призначено не для еліти, а для масового застосування скрізь, де є здібні діти, справжні педагоги та керівники, які переймаються за майбутнє країни. Однак часу на роздуми немає. Якщо найближчими роками ситуація у сфері освіти Молдови не зміниться радикально, то неминучою є небезпека безповоротно втратити значну частину здібної молоді, а з нею і сподівання на краще майбутнє країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов, З. Педагогические технологии и инновации в учебной деятельности школьников [Текст] / З. Абасов // Школьные технологии. — 2002. — № 5.
2. Августевич, И. Сельские учебно-воспитательные комплексы (организационно-педагогические основы деятельности) [Текст] : методические рекомендации / И. Августевич. — Белгород, 1990.
3. Амонашвили, Ш. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст] / Ш. Амонашвили. — М., 1984.
4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) [Текст] / Ш. Амонашвили, М. Безруких, Р. Бунеев [и др.] // Дошкольник. Младший школьник. — 2001. — № 2.
5. Ананьев, Б. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Ананьев. — М., 1977.
6. Бабанский, Ю. Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах [Текст] / Ю. Бабанский, М. Поташник. — Киев, 1984.
7. Балабан, М. Идея «открытого экзамена» проверена в эксперименте [Текст] / М. Балабан // Народное образование. — 2004. — № 2.
8. Нужна ли школе реформа? Опрос экспертов: формирование прогнозных моделей [Текст] / И. Бестужев-Лада // Народное образование. — 2003. — № 2.
9. Блонский, П. Избранные психологические произведения [Текст] / П. Блонский. — М., 1964.
10. Божович, Л. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л. Божович. — М., 1968.
11. Бочкова, А. Думаем, спорим, решаем: из опыта подготовки и проведения педагогических советов [Текст] / А. Бочкова // Экспресс-опыт. Приложение к журналу «Директор школы». — 1999. — № 1.
12. Брехман, И. Человек и биологически активные вещества [Текст] / И. Брехман. — М., 1980.
13. Брызгалова, С. Исследование уровня технологичности урока [Текст] / С. Брызгалова // Народное образование. — 2003. — № 8.
14. Вершловский, С. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы [Текст] / С. Вершловский / НИИ общего образования взрослых АПН СССР. — М., 1987.
15. Волкова, Г. От «школы памяти» — к «школе мышления» и «школе развития» [Текст] / Г. Волкова, М. Чикунова // Экспресс-опыт. Приложение к журналу «Директор школы». — 1999. — № 2.

16. Волков, К. Психологи о педагогических проблемах [Текст] : книга для учителя / К. Волков. — М., 1981.
17. Вудкок, М. Раскрепощённый менеджер [Текст] / М. Вудкок, Д. Френсис. — М., 1991.
18. Выготский, Л. Мышление и речь [Текст] / Л. Выготский // Собр. соч. в 6 т. — Т. 2. — М., 1983.
19. Выготский, Л. История развития высших психических функций [Текст] / Л. Выготский // Собр. соч. в 6 т. — Т. 3. — М., 1983.
20. Габдулхаков, Р. О научных критериях оценки качества методической работы в современной школе [Текст] / Р. Габдулхаков // Методист. — 2002. — № 3.
21. Гильбух, Ю. Умственно одарённый ребенок [Текст] / Ю. Гильбух. — Киев, 1992. — № 2. — (Серия «Учитель и психодиагностика»).
22. Гильбух, Ю. Учитель и психологическая служба школы [Текст] / Ю. Гильбух. — Киев, 1993. — № 12. — (Серия «Учитель и психодиагностика»).
23. Гликман, И. Как стимулировать желание учиться? [Текст] / И. Гликман // Народное образование. — 2003. — № 2.
24. Гуревич, К. Индивидуальные психологические особенности школьников [Текст] / К. Гуревич. — М. : Знание, 1988. — № 6. — (Серия «Педагогика и психология»).
25. Гуревич, К. Что такое психологическая диагностика [Текст] / К. Гуревич. — М., 1985.
26. Давыдов, В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. Давыдов. — М., 1986.
27. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / И. Дубровина [и др.]. — М., 1991.
28. Дубровина, И. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства [Текст] / И. Дубровина // Начальная школа: плюс-минус. — 2002. — № 3.
29. Дубровский, А. Организация работы по принципам лечебной педагогики на курорте [Текст] / А. Дубровский. — Анапа, 1988.
30. Ефремов, К. Стресс первобытный, цивилизованный, школьный [Текст] / К. Ефремов // Народное образование. — 2004. — № 1.
31. Ефремов, К. Воспитание и природные инстинкты. Территориальная агрессия человека [Текст] / К. Ефремов // Народное образование. — 2004. — № 4.
32. Журавлёв, Д. Дидактический невроз — цена образования [Текст] / Д. Журавлёв // Народное образование. — 2003. — № 6.
33. Журавлёв, Д. Способна ли психология решить проблемы школы? [Текст] / Д. Журавлёв // Народное образование. — 2003. — № 9.
34. Журавлёв, Д. Имидж учителя — необходимость или дань моде? [Текст] / Д. Журавлёв // Народное образование. — 2003. — № 7.
35. Загвязинский, В. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. Загвязинский. — М., 1987.
36. Зайцев, В. Быстрое чтение — резервы, возможности, результаты [Текст] / В. Зайцев // Народное образование. — 1999. — № 8.
37. Зайцев, В. Успехи и трудности [Текст] / В. Зайцев // Народное образование. — 2000. — № 6.
38. Зверев, А. Школа без Коменского [Текст] / А. Зверев // Народное образование. — 2003. — № 2.
39. Зверев, А. Панихида по ликбезу [Текст] / А. Зверев // Народное образование. — 2004. — № 2.
40. Зигерт, В. Руководить без конфликтов [Текст] / В. Зигерт, Л. Ланг. — М., 1990.
41. Калмыкова, З. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З. Калмыкова. — М., 1981.

42. Кевля, Ф. Психолого-педагогический консилуим: управленческий аспект [Текст] / Ф. Кевля // Народное образование. — 2002. — № 7.
43. Ковалёва, Г. Причины падения международного рейтинга российского образования [Текст] / Г. Ковалёва // Школьное обозрение. — 2002. — № 1.
44. Конаржевский, Ю. Педагогический менеджмент [Текст] / Ю. Конаржевский. — М., 1993.
45. Конвенция ООН о правах ребёнка [Текст] // Права ребёнка. Основные международные документы. — М., 1989.
46. Корсак, К. Стандарты среднего образования — от национальных к международным [Текст] / К. Корсак // Народное образование. — 2002. — № 5.
47. Корсак, К. Нужна ли нам сравнительная педагогика? [Текст] / К. Корсак // Народное образование. — 2003. — № 8.
48. Кричевский, В. Управление школьным коллективом [Текст] / В. Кричевский. — Ленинград, 1985.
49. Крутецкий, В. Психология обучения и воспитания школьников [Текст] / В. Крутецкий. — М., 1986.
50. Крылова, Н. Как организовать индивидуальное образование? [Текст] / Н. Крылова, Е. Александрова // Народное образование. — 2003. — № 2.
51. Крылова, Н. Как обеспечить самообразование и продуктивность учения? [Текст] / Н. Крылова, Е. Александрова // Народное образование. — 2003. — № 6.
52. Крылова, Н. Что такое «личностное знание»? [Текст] / Н. Крылова // Народное образование. — 2003. — № 9.
53. Лазарев, В. Как разработать программу развития школы [Текст] : методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / В. Лазарев, М. Поташник. — М., 1993.
54. Права детей [Текст] / О. Лебедев, А. Майоров, В. Золотухина // Народное образование. — 2000. — № 8–9; 2001. — № 2; 2001. — № 5.
55. Лебедев, О. Изменилась ли школа за двадцать лет? [Текст] / О. Лебедев // Управление школой. — 2000. — № 43.
56. Леви, В. Нестандартный ребёнок: искусство быть другим [Текст] / В. Леви // Кн. 2. — М., 1983.
57. Лейтес, Н. Способности и одарённость в детские годы [Текст] / Н. Лейтес. — М., 1984.
58. Литвиненко, Э. Управленческая команда: как её создать? [Текст] / Э. Литвиненко // Народное образование. — 2004. — № 4.
59. Лобок, А. Вероятностная модель обучения в начальной школе. Антология развивающего управления [Текст] / А. Лобок // Народное образование. — 1997. — № 2.
60. Лошкарёва, Н. Рекомендации о развитии общих учебных умений и навыков школьников [Текст] / Н. Лошкарёва. — Кишинёв, 1984.
61. Матылёнок, Л. Образовательно-воспитательные системы: моделирование и типология [Текст] / Л. Матылёнок, А. Широков // Народное образование. — 2003. — № 2.
62. Новиков, А. Почему реформы образования не эффективны? [Текст] / А. Новиков // Народное образование. — 2003. — № 8.
63. Новиков, А. Что такое элитарное образование? [Текст] / А. Новиков // Народное образование. — 2004. — № 1.
64. Новиков, А. Школа: подготовка к жизни... или сама жизнь? [Текст] / А. Новиков // Народное образование. — 2004. — № 4.
65. Осмоловская, И. Как организовать дифференцированное обучение [Текст] / И. Осмоловская. — 2002. — Вып. 5. — (Библиотека журнала «Директор школы»).

66. *Панькова, И.* Взаимосвязь предметов в учебном процессе [Текст] / И. Панькова // Начальная школа: плюс-минус. — 2001. — № 5.
67. *Пархоменко, Е.* Сельский образовательный комплекс [Текст] / Е. Пархоменко, С. Дурницын // Экспресс-опыт. Приложение к журналу «Директор школы». — 2000. — № 1.
68. *Пасевич, В.* Станут ли вундеркинды гроссмейстерами, или Как работать с сильнейшими учащимися [Текст] / В. Пасевич // Открытая школа. — 2002. — № 2.
69. *Психология* развивающейся личности [Текст] / А. Петровский [и др.]. — М., 1987.
70. *Пинский, А.* Реформофобия: уничтожение паче гордыни [Текст] / А. Пинский // Народное образование. — 2002. — № 8.
71. *Подласый, И.* Учитель, рынок, технология [Текст] / И. Подласый // Школьные технологии. — 2003. — № 2.
72. *Подласый, И.* Жизнь правит прагматизм [Текст] / И. Подласый // Народное образование. — 2003. — № 8.
73. *Подласый, И.* Перегружены ли школьники? [Текст] / И. Подласый // Народное образование. — 2003. — № 9.
74. *Развитие* школы как инновационный процесс [Текст] / М. Поташник [и др.]. — М., 1993.
75. *Поташник, М.* Качество образования: проблемы и технология управления : в вопросах и ответах [Текст] / М. Поташник. — М., 2002.
76. *Проектирование* систем внутришкольного управления [Текст] : пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А. Моисеева. — М., 2001.
77. *Психологические* проблемы неуспеваемости школьников [Текст] / Под рук. Н. Менчинской. — М., 1971.
78. *Родари, Д.* Грамматика фантазии [Текст] / Д. Родари. — М., 1978.
79. *Селевко, Г.* Социально-педагогические технологии [Текст] / Г. Селевко, А. Селевко // Школьные технологии. — 2002. — № 3.
80. *Смолин, О.* Финансирование образования: уровень и механизмы [Текст] / О. Смолин // Народное образование. — 2004. — № 2.
81. *Спок, Б.* Ребёнок и его воспитание [Текст] / Б. Спок. — Минск : Современный литератор, 2005.
82. *Степанова, М.* Как обеспечить безопасное общение с компьютером [Текст] / М. Степанова // Народное образование. — 2003. — № 2.
83. *Степанова, М.* Что такое «школьная зрелость»? [Текст] : взгляд гигиениста / М. Степанова // Народное образование. — 2003. — № 6.
84. *Степанова, М.* Первый раз в первый класс [Текст] : рекомендации гигиениста / М. Степанова // Народное образование. — 2003. — № 7.
85. *Сухомлинский, В.* Павлышская средняя школа [Текст] / В. Сухомлинский. — М., 1969.
86. *Сухомлинский, В.* Разговор с молодым директором школы [Текст] / В. Сухомлинский. — М., 1973.
87. *Татьянченко, Д.* Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников [Текст] / Д. Татьянченко, С. Воровщиков // Школьные технологии. — 2002. — № 5.
88. *Татьянченко, Д.* Развитие общеучебных умений школьников [Текст] / Д. Татьянченко, С. Воровщиков // Народное образование. — 2003. — № 8.
89. *Теплов, Б.* Способности и одарённость [Текст] / Б. Теплов // Избранные труды. — Т. 1. — М., 1985.
90. *Тюмасева, З.* Невалеологические проблемы валеологии [Текст] / З. Тюмасева // Народное образование. — 2002. — № 7.

91. *Тюмасева, З.* Природосообразное образование как фактор оздоровления обучаемых [Текст] / З. Тюмасева // Народное образование. — 2003. — № 9.
92. *Как воспитать* у школьников навыки ненасильственного общения / М. Углицкая, И. Карпова, А. Ягнёнкова // Народное образование. — 2004. — № 4.
93. *Улановская, И.* Что такое образовательная среда школы? Какие бывают образовательные среды? Диагностика образовательной среды школы [Текст] / И. Улановская // Начальная школа: плюс-минус. — 2002. — № 1.
94. *Управление* в образовании: проблемы и подходы [Текст] : практическое руководство / Под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. — М., 1995.
95. *Управление* качеством образования [Текст] / Под ред. М. Поташника. — М., 2000.
96. *Усольцев, И.* Как стимулировать творческий труд учителя? [Текст] / И. Усольцев // Народное образование. — 2004. — № 2.
97. *Ушаков, К.* Подготовка управленческих кадров образования [Текст] / К. Ушаков. — М., 1997.
98. *Ушаков, К.* Ресурсы управления школьной организацией [Текст] / К. Ушаков. — 2000. — Вып. 4. — (Библиотека журнала «Директор школы»).
99. *Федорец, Н.* Режим работы школы. Годовой план работы школы [Текст] / Н. Федорец. — Кишинёв, 1989.
100. *Педагогические* технологии развития мышления учащихся [Текст] / Н. Федорец, Д. Патрашку, Г. Толпинский. — Кишинёв, 1998.
101. *Фишман, Л.* Как не надо управлять школой [Текст] / Л. Фишман. — 2000. — Вып. 1. — (Библиотека журнала «Директор школы»).
102. *Хорошко, Н.* Педагогическая концепция школы «Интеллектуально одарённые дети» [Текст] / Н. Хорошко, В. Головки // Школьные технологии. — 2002. — № 6.
103. *Хуторской, А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2.
104. *Хуторской, А.* Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5.
105. *Хуторской, А.* Деятельность как содержание образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 8.
106. *Чутко, Н.* Школа — это прежде всего учебная деятельность [Текст] / Н. Чутко // Начальная школа: плюс-минус. — 2001. — № 1.
107. *Школа, зарабатывающая* деньги. Беседа с директором московской школы № 1060 Анатолием Пинским [Текст] // Народное образование. — 2001. — № 10.
108. *Школьный* курсикулум. I–IV классы. Издание Министерства образования и науки РМ. — Кишинёв, 1998.
109. *Щебланова, Е.* Диагностика одарённости младших школьников [Текст] / Е. Щебланова // Народное образование. — 2001. — № 1.
110. *Щербо, И.* Маркетинговые функции управления школой [Текст] / И. Щербо // Народное образование. — 2002. — № 8.
111. *Щербо, И.* Мы учимся не на ошибках, а на успехах [Текст] / И. Щербо // Народное образование. — 2003. — № 6.
112. *Эльконин, Д.* Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения [Текст] / Д. Эльконин // Возрастные возможности усвоения знаний. — М., 1966.
113. *Якиманская, И.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. Якиманская. — 1996. — Вып. 2. — (Библиотека журнала «Директор школы»).
114. *Ямбург, Е.* Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы [Текст] / Е. Ямбург // Народное образование. — 2002. — № 1–2.

115. *Cum să-ți ajuți copilul?* Teora / V. Asker, Gh. Inzirillo, B. Lefebvre. — București, 2004.
116. *Benito, Y. Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adoptare socială.* Polirom / Y. Benito. — București, 2003.
117. *Bontaș, I. Pedagogie / I. Bontaș.* — București, 1996.
118. *Carabet, N. Învăță jucându-te. Chid / N. Carabet.* — Chișinău, 2003.
119. *Călin, M. Filozofia educației. Antologie. Aramis / M. Călin.* — București, 2001.
120. *Cemortan, S. Dezvoltarea verbal-artistică a preșcolarului. Știința / S. Cemortan.* — Chișinău, 1992.
121. *Cerghit, I. Metode de învățământ. Polirom / I. Cerghit.* — București, 2006.
122. *Cojocaru, V. Gh. Management educațional. Ghid pentru directorii unităților de învățământ / V. Cojocaru.* — Chișinău, 2002.
123. *Cojocaru, V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Lumina / V. Cojocaru.* — Chișinău, 2004.
124. *Cristea, S. Managementul organizației școlare. E. D. P. / S. Cristea.* — București, 1996.
125. *Cristea, S. Dicționar de pedagogie / S. Cristea.* — Chișinău, București, 2000.
126. *Drucker, P. Inovare și spirit întreprinzător. Teora / P. Drucker.* — București, 2000.
127. *Fedoreț, N. Activitatea de educație și profilaxie în școală / N. Fedoreț.* — Chișinău, 1990.
128. *Fedoreț, N. Tehnologiile conducerii școlii inovative / N. Fedoreț // Seria «În ajutorul managerului educațional».* — Chișinău, 1996.
129. *Izbeștschi, I. Probleme de management educațional în învățământul inovativ / I. Izbeștschi.* — Chișinău, 1996.
130. *Izbeștschi, I. Învățământul inovativ și managementul educațional. Întrebări și răspunsuri / I. Izbeștschi.* — Chișinău, 1999.
131. *Izbeștschi, I. Secolul XXI — școala și personalitatea educate / I. Izbeștschi, V. Cherdivarencu.* — Chișinău, 2005.
132. *Jinga, I. Conducerea învățământului. Manual de management instructional / I. Jinga.* — București, 1993.
133. *Joița, E. Management școlar. Elemente de tehnologie managerială / E. Joița.* — Craiova, 1995.
134. *Joița, E. Instruirea constructivistă — o alternativă. Fundamente. Strategii. Aramis / E. Joița.* — București, 2006.
135. *Mândăcanu, V. Etica pedagogică. Liceum / V. Mândăcanu.* — Chișinău, 2000.
136. *Mândăcanu, V. (coord.) Tehnologii educaționale moderne. Vol. 1, 2, 3, 4, 5. UPS «Ion Creangă» / V. Mândăcanu.* — Chișinău, 1994–1999.
137. *Medvețchi, P. Probleme de dirijare a procesului instructiv în școala inovativă. UPS «Ion Creangă» / P. Medvețchi.* — Chișinău, 1996.
138. *Aspecte psihologico-pedagogice ale procesului de învățământ în instituția preuniversitară. UPS «Ion Creangă» / P. Medvețchi, I. Izbeștschi, S. Spataru.* — Chișinău, 2002.
139. *Morand, de Jouffrey P. Psihologia copilului. Teora / P. Morand de Jouffrey.* — București, 2006.
140. *Patrașcu, D. Managementul pedagogic / D. Patrașcu.* — Chișinău, 1999.
141. *Patrașcu, D. Tehnologii educaționale / D. Patrașcu.* — Chișinău, 2005.
142. *Păun, E. Școala — abordare sociopedagogică. Polirom / E. Păun.* — București, 1999.
143. *Sternberg, R. Manual de creativitate. Polirom / R. Sternberg.* — București, 2005.
144. *Stoica, A. Evaluarea rezultatelor școlare. Lumina / A. Stoica, S. Musteață.* — Chișinău, 2001.
145. *Truța, E. Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje. Aramis / E. Truța, S. Mardar.* — București, 2005.
146. *Voiculescu, E. Pedagogie preșcolară. Aramis / E. Voiculescu.* — București, 2003.

Розділ 2

ЕФЕКТИВНА НАСТУПНІСТЬ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ

ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ НАСТУПНОСТІ

Наступність є однією із фундаментальних та одночасно найскладніших педагогічних проблем. Педагогічна доцільність наступності у вихованні, навчанні та розвитку дітей існувала завжди. Тому її цілком може бути віднесено до обов'язкових умов організації будь-якого освітнього процесу. Суб'єктивне ставлення до ґрунтовності, значущості та технологічності наступності залежить від рівня професійної культури педагогів, як на макро-, так і на мікрорівні.

За педагогічною енциклопедією 60-х років «наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку та правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризують також вимоги, пропоновані до знань і вмінь учнів на кожному етапі навчання, а також форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу та до подальшої роботи щодо його засвоєння».⁸⁶

Відзначимо виражений предметно зорієнтований підхід до проблеми.

Із позицій сучасного особистісно зорієнтованого підходу до навчання, на наш погляд, наступність можна було б визначити як

⁸⁶ Педагогическая энциклопедия. — М., 1966. — Т. 3. — С. 486.

цілеспрямоване створення ефективного освітнього середовища за допомогою кооперації педагогічних зусиль і використання спеціальних організаційно-педагогічних, дидактичних і тьюторських технологій.

Таким чином, на прикладі змін у розумінні сутності наступності можна простежити ґрунтовні зміни системи цінностей педагогічної діяльності. Вектор цих змін є очевидним: поглиблена гуманізація, інтеграція та подальша соціалізація педагогіки й суміжних із нею наук.

Цікавими є етимологія та семантика слова «наступність». У румунській/молдавській мові це поняття позначене словом «succesiune» у значенні послідовності (*successor* — спадкоємець), що пов'язано з коренем *succes* (успіх), а також найпоширенішим терміном «continuitate» — від *continuu* (безперервний) (порівн.: безперервне освіта — *învățămînt continuu*).

НАСТУПНІСТЬ ІЗ ПОГЛЯДУ СУЧАСНИХ ВИМІРІВ У ПЕДАГОГІЦІ

На наш погляд, слід розрізняти «наступність по вертикалі» — між різними освітніми ступенями та «наступність по горизонталі», що здійснюється в межах цих ступенів. Наступність по горизонталі можна ще назвати *операціональною наступністю*, оскільки йдеться про багаторазове, майже щоденне передання дитини «із руки в руки»: від батьків — педагогам, від одних педагогів — іншим, від тих — знову батькам тощо. Звісно, таке передання не може бути механічним процесом. Воно має здійснюватись з певними цілями, за певною програмою та за умови виконання всіма дорослими, які контактують із дитиною, певних норм, правил і домовленостей, урахування вікових і індивідуальних особливостей тощо. Тобто ефективність наступності по горизонталі прямо пропорційна рівню кооперації та розподілу роботи серед учасників групи. Групу, яка досягла достатнього рівня інтеграції, в сучасній науковій літературі зазвичай називають *командою*. В цьому випадку йдеться про *педагогічну команду*, що формується, розвивається та припиняє існування за певними законами (див. теорію розвитку команд).

За умов інформаційного суспільства успіху у вихованні, навчанні та розвитку дітей досягають не педагоги-одинаки, якими б талановитими та працьовитими вони не були.

Відповідно до досліджень людські ресурси *першого рівня* — ресурси особистості окремих педагогів і потенціал їхнього розвитку — у професійних дитячих садках і школах майже цілком вичерпані. Майбутня освіта нового часу залежить від розвитку та раціонального використання людських ресурсів *другого рівня* — малих груп, команд тощо та *третього рівня* — ресурсів колективу навчального закладу в цілому,⁸⁷ із урахуванням партнерської взаємодії з сім'єю й інститутами громадянського суспільства.

Спостереження за роботою багатьох освітніх установ підтверджують, що людські ресурси малих груп — педагогічних пар (дуетів) і команд, величезні за своїм потенціалом, часто виявляються недоторканими та навіть незатребуваними. Причина криється в низькій внутрішньошкільній культурі, слабкій підготовці керівників освітніх установ, недооцінюванні реальності того, що сучасні освітні завдання (в тому числі наступності) найефективніше реалізувати саме на рівні малих груп.

НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЕФЕКТИВНУ НАСТУПНІСТЬ

Спочатку про методи та технології. Відомо, що *метод* — це загальний варіативний спосіб розв'язання проблеми. Об'єктивно гарних і поганих методів не існує. Вибір методів під час реалізації освітніх завдань визначають конкретна педагогічна ситуація та можливість педагогічних систем.

Технологія, на відміну від методу — це досягнення заданого результату або продукту *за допомогою послідовного виконання обов'язкових, заздалегідь визначених дій, процедур, алгоритмів*. Відповідність отриманого продукту заданому зразку майже цілком залежить від дотримання *технологічної дисципліни* всіма учасниками процесу.

Відомо, що посилення технологізації освітнього процесу в певному сенсі обмежує творчі можливості та педагогічну імпровізацію вчителя, надає процесу навчання певної технократичності. Перед педагогами дедалі частіше виникає завдання: «уміти працювати за жорсткою схемою без відступів і відсебеньок»⁸⁸. Йдеться про

⁸⁷ Ушаков, К. Ресурси управління школьною організацією / К. Ушаков // Библиотека журнала «Директор школы». — 2000. — Вып. 4.

⁸⁸ Подласый, И. Учитель, рынок, технология / И. Подласый // Школьные технологи. — 2003. — № 2.

необхідність освоєння вчителями та вихователями *базових технологій*, які гарантують досягнення певних результатів та є підґрунтям для подальшого професійного розвитку і творчості.

Під час розв'язання проблем наступності як «по вертикалі», так і «по горизонталі», використання певних педагогічних технологій, як і дотримання технологічної дисципліни, набуває конкретного сенсу. Для західного менталітету будь-які відхилення від заданого технологічного ланцюжка є абсолютно неприпустимими (в західних країнах відомо багато курйозних випадків у зв'язку з педантичним виконанням різних технологій). Для пострадянського педагога з його винахідливістю щодо питань обходу будь-яких інструкцій порушення технологічного ланцюжка — явище звичне. Результати таких дій відомі — вони, як правило, негативні. Але це вже інша проблема.

Здійснення наступності «по горизонталі» значною мірою пов'язане із встановленням партнерських відносин між членами педагогічної команди, яка складається із персоналу освітньої установи та батьків. Головне завдання такої команди полягає в систематичному обміні інформацією про дитину для ґрунтовного вивчення її особливостей і вироблення по можливості *єдиного підходу* з боку дорослих до роботи з нею. Технологія цього виду наступності в ДНЗ і початковій школі передбачає:

- × встановлення відносин співробітництва з батьками з боку педагогів, медичних працівників і психолога у процесі всебічного обстеження дитини одразу після зарахування її до дошкільної групи або класу;
- × оперативні обміни думками між фахівцями та батьками під час приймання дитини вранці та після закінчення робочого дня ввечері;
- × здійснення безперервного процесу *вивчення особистості дитини* із проведенням *МППК*⁸⁹ щодо аналізу стану здоров'я, навчальних результатів, особливостей виховання, навчання та розвитку дітей;
- × організація для батьків *психолого-педагогічних семінарів*, а також педагогічних, психологічних, валеологічних, медичних *групових консультацій* із проблем вікових дітей, сезонних аспектів їхнього життя та розвитку, з основних напрямів особистісно зорієнтованого навчання тощо;

- × проведення для батьків планових і позапланових *індивідуальних консультацій*, на яких розглядають процес виховання, навчання та розвитку дітей із позиції їхніх індивідуальних особливостей;
- × ведення *індивідуальних психолого-педагогічних карт* розвитку дітей із інформацією, висновками та пропозиціями щодо поліпшення всіх аспектів освітнього процесу, що надходять від фахівців і батьків;
- × забезпечення тьюторського супроводу окремих дітей, як із високою мотивацією до навчання, так і з низькою мотивацією, які належать до групи ризику тощо.

Під час здійснення ефективної наступності між ДНЗ і початковою школою, а також між 4-м і 5-м класами непогано зарекомендувала себе авторська технологія *педагогічного дуету*. Сутність її полягає в *спільному плануванні, підготовці та проведенні занять* (уроків) двома педагогами, які демонструють різні освітні ступені.

Технологію педагогічного дуету було використано й описано в авторській освітній концепції «Інтелігентність» (АОК) у Молдові⁹⁰ із 1999 року. Створений на підставі цієї концепції Авторський ліцейський комплекс «Intelectualitatea»⁹¹ складався із декількох освітніх установ установи типу «школа — дитячий садок». Такі установи зарекомендували себе позитивно⁹². У них створено сприятливі умови для організації освітнього процесу в цілому й ефективної наступності зокрема.

В установах Авторського ліцейського комплексу «Intelectualitatea» успішно працювали педагогічні дуети різного призначення та складу. Приміром, вихователі підготовчих дошкільних груп складали дуети із учителями майбутніх перших класів, які на той момент працювали із учнями 4-го класу. Одночасно вчителі 4-х класів складали дуети з потенційними класними керівниками й учителями-предметниками майбутніх 5-х класів.

⁹⁰ Див.: Федорець, Н. Авторская образовательная концепция «Intelectualitatea-Интеллигентность» / Н. Федорець. — Кишинэу : Pontos, 2007; або: Федорець, М. Авторська освітня концепція «Інтелігентність» / М. Федорець // Управління школою. — 2009. — № 3.

⁹¹ Інтелігентність (пер. с рум. мови).

⁹² Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) / Ш. Амонашвили, М. Безруких, Р. Бунеев [и др.] // Дошкольник. Младший школьник. — 2001. — № 2 (вкладка).

⁸⁹ Медико-психолого-педагогічний консиліум.

Зазвичай такі об'єднання створюють у грудні–січні та працюють 4–5 місяців аж до закінчення навчального року. Протягом цього часу вчителі майбутніх 1-х і 5-х класів за допомогою вихователів-«дошкільників» і педагогів початкової школи не лише готують дітей до подальшого навчання, але й здійснюють комплектування 1-х і 5-х класів, керівниками педагогічних команд яких вони стануть наступного навчального року. Дуети проєктують і проводять по 2–3 навчальних заняття на тиждень, працюють із батьками, медичною та психологічною службами, іншими членами команди з метою ефективного навчання та розвитку дітей.

Практика підтвердила високу ефективність і виражений *синергетичний*⁹³ ефект такої форми кооперації педагогічної роботи. Педагогічний дует за певної підготовки здатний розв'язувати складні організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні проблеми, що виникають у роботі з дітьми й їхніми батьками. Досвід засвідчив, що як фахівці суміжних педагогічних спеціальностей, обидва педагоги не лише навчаються один у одного специфічних технологій, методів і прийомів, але й створюють нові, продуктивніші. Вони допомагають одне одному освоювати вікові особливості дітей, яким відповідають програми та підручники. Спільна робота як дієвий елемент психолого-педагогічного консиліуму створює атмосферу творчого пошуку. Вона спонукає фахівців ґрунтовніше вивчати особистості дітей, їхні родини, точніше оцінювати педагогічну ситуацію в групі/класі та приймати оптимальні рішення.

Технологію спільної роботи побудовано на тому, що залежно від поставлених завдань фахівці почергово виконують під час навчального заняття роль *провідного педагога або асистента/помічника* та забезпечують у такий спосіб широкий спектр диференціації й індивідуалізації в навчанні.

Неабияке значення для успішної роботи дуету та всієї педагогічної команди мають взаємозамінність, професійна взаємодія та взаємоконтроль. Різні точки зору педагогів на зміст діяльності дітей і критерії шкільної зрілості, досить суперечливі на початку спільної роботи, зазвичай узгоджуються шляхом свідомого пошуку компромісу та зближення професійних позицій.

Цікавим є також процес передання керівництва підготовчою/старшою групою — майбутнього першого класу від вихователя до вчителя і відповідно від учителя 4-го класу майбутньому класному керівникові 5-го класу. Передання функцій керівника здійснюють поступово, протягом кількох місяців. Майбутні керівники класів за допомогою колег з часом посідають провідне місце в команді та беруть на себе відповідальність за результати роботи з дітьми перед адміністрацією освітньої установи та батьками.

На сьогодні авторські технології ефективної наступності успішно використовують в освітніх установах України.⁹⁴

⁹³ *Синергія* (від грецьк. συνεργία, *synergos* — (*syn*) разом; (*ergos*) дієвий, дія) — це загальний ефект. Взаємодія двох чи більше факторів, яку характеризує те, що їхня дія суттєво перевершує ефект окремого компонента у вигляді їхньої простої суми.

⁹⁴ Йдеться про Одеську школу-інтернат № 2 (директор — заслужений працівник освіти України Н. В. Савельєва), Іллічівську ЗОШ № 3 (директор Н. В. Антонюк), Ялтинський ЕНВК «Школа майбутнього» (директор Т. А. Баранова), Вінницьку ЗОШ № 21 (директор А. С. Косміна), ДНЗ № 12 м. Алушка (завідувач А. Є. Четверикова).

Розділ 3

ТЕХНОЛОГІЯ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ТРАДИЦІЙНІ Й ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗА УМОВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

На початку XXI століття освітній процес у масовій школі продовжує зберігати *протиріччя між* фронтальними формами навчання й індивідуальним способом набуття знань, а також індивідуальним темпом навчально-пізнавальної діяльності кожного учня; між необхідністю ґрунтовної диференціації/персоналізації освіти й однаковістю змісту та педагогічних технологій; між переважальним у школі пояснювально-ілюстративним способом викладання та необхідністю діяльнісного (активного, інтерактивного) характеру навчання, що сприяло б розвитку здібностей та інтересів учня.

За нових умов суспільного розвитку та підвищення конкуренції, що вийшла за національні межі, особливо актуальною стає відома істина: *навчити кого-небудь неможливо, можна лише навчитись самому*. Тому переведення навчання на суб'єкт-суб'єктне підґрунтя вимагає педагогічної технології, яка б забезпечила стійкий розвиток особистості учнів, у тому числі їхньої мотиваційної й емоційної сфери, інтелекту, самостійності, вміння працювати в групі/команді, а головне — уміння керувати навчально-пізнавальною діяльністю. Такою технологією саме і є *модульне навчання* (МН).

Модульне навчання — це спосіб організації навчального процесу на підставі збільшених блоків навчальної інформації. Сутність модульної технології полягає в тому, що зміст навчання структуровано в автономні блоки — модулі, зміст і обсяг яких можна варіювати залежно від дидактичних цілей, профільної

та рівневої диференціації, бажань учнів щодо руху під час вибору індивідуальної траєкторії за навчальним курсом. Модулі можуть бути обов'язковими й елективними (на вибір). Модуль — це цільовий функціональний вузол, у якому об'єднано навчальний зміст, технологію його опанування та перевірку рівня засвоєння навчального матеріалу. Тому до складу модуля зазвичай входять:

- 1) цільовий план дій;
- 2) банк інформації;
- 3) методичний посібник щодо досягнення дидактичних цілей;
- 4) набір тестів і контрольних задач для само- й експертного оцінювання якості знань, умінь і навичок із певного навчального блоку.

ІЗ ІСТОРІЇ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Зародження ідей МН пов'язане з виникненням концепції *одиниць змісту навчання* (S. N. Posilethwait, B. Goldshmid, M. L. Goldshmid, J. Russel). Сутність цієї концепції полягає в тому, що відносно невелику частину навчального матеріалу доцільно брати як автономну тему та формувати навчальний курс із таких автономних тем. Спочатку такі одиниці називали мікрокурсами, потім їх стали звати мінікурсами. Пізніше — модулем у його узагальненому понятті.

Неабиякий внесок у розроблення теоретичних засад модульного навчання зробили П. Ю. Цявичене, Є. В. Сковин, А. В. Фурман, М. А. Чошанов, П. В. Балан та інші вчені.

Поступово модульна технологія навчання набула статусу самостійної дидактичної системи із оперттям на ідеї та методи *програмованого навчання*: індивідуалізований темп навчально-пізнавальної діяльності, постійне уточнення учнями своїх дій у процесі самоконтролю, послідовність і логічність цих дій.

У модульному навчанні інтегровано науково-практичний досвід використання *проблемного навчання*, реалізації принципів *диференційованого й індивідуалізованого навчання*.

МН виникло як альтернатива традиційному. Воно є результатом і прямою умовою розвитку продуктивної школи, що працює за умов становлення інформаційного суспільства й європейської/глобальної інтеграції. Технологія МН увібрала все прогресивне, що було накопичено в педагогічній теорії та практиці останніх десятиліть. Вона інтегрувала найважливіші елементи *програмованого навчання*,

кібернетичного та рефлексивного підходів, що й стало підґрунтям визначення принципів і правил побудови, методів і форм реалізації МН. Важливою особливістю є те, що освітній процес у контексті МН передбачає *гнучке управління* навчальною діяльністю учня, що переходить у *самоврядування*. На наш погляд, на найближчу перспективу розвитку освітніх систем альтернативи йому немає.

Модульні технології, дидактичні системи, окремі курси на підставі принципів МН створені та функціонують у багатьох коледжах і гімназіях, університетах США й Європи. Останніми десятиліттями вони набувають розповсюдження і в країнах СНД (Росія, Україна тощо), їх успішно використовують у системах початкової, середньої та вищої професійної освіти, під час навчання дорослих — у системах підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. Останніми роками МН набуло розвитку також у практиці роботи загальноосвітніх шкіл.

У школах України вже накопичено певний досвід щодо застосування технології МН. Приміром, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим (АРК) від 30.08.2006 р. № 467 «Про проведення експериментальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах» Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти в 2007–2009 рр. організував експериментальну роботу у вісьмох загальноосвітніх навчальних закладах АРК з теми «Організація особистісно зорієнтованого навчання за умов модульної технології» (науковий керівник П. В. Балан, декан факультету підвищення кваліфікації).⁹⁵

Мета експерименту — удосконалення навчально-виховного процесу через упровадження сучасних освітніх технологій (модульної, інтегральної, повного засвоєння знань). Перед учасниками експерименту було поставлено такі *завдання*:

1. Вивчити та впровадити в практику роботи шкіл особистісно зорієнтовані освітні технології (модульну, інтегральну, повного засвоєння знань).
2. Організувати рівневу та профільну диференціацію навчання з урахуванням пізнавальних здібностей і обдарованості учнів, їхніх схильностей до різних навчальних предметів на підставі модульного принципу організації навчання.

3. Забезпечити перехід загальноосвітніх навчальних закладів, які беруть участь в експерименті, у режим роботи здоров'язберігальної школи за рахунок зменшення навчального навантаження, скорочення кількості навчальних предметів у розкладі уроків і зниження стресогенності освітнього процесу.
4. Створити науково-методичні й організаційно-педагогічні передумови для впровадження особистісно зорієнтованих освітніх технологій у навчальних установах АРК.

Експеримент здійснювали відповідно до програми, затвердженої Міністерством освіти і науки АРК.

Пізніше, відповідно до листа Міністерства освіти і науки АРК від 04.05.2007 р. № 01.14/1195 та на підставі заявок міських, районних відділів і управлінь освіти, до експериментальної роботи було залучено ще 12 загальноосвітніх установ АРК. Відзначимо, що за-требуваність модульної технології збільшується в міру зростання поінформованості адміністрації навчальних закладів про її переваги.

Відповідно до програми дослідницько-експериментальної роботи було проведено анкетування учасників навчально-виховного процесу (учнів, учителів, батьків). Результати анкетування дозволяють зробити висновок про ефективність зазначеної технології:

- × 86 % учнів вважають, що в них з'явився час (у другій половині дня) для занять за інтересами (спорт, робота в гуртках, читання тощо), оскільки зменшилась кількість годин на виконання домашніх завдань;
- × 49 % учнів відзначили, що в них зменшилась утомленість до кінця навчального року;
- × у 37 % учнів зменшився рівень тривожності, який визначають за методикою діагностики рівня шкільної тривожності.

Поряд із цим зазначимо, що зменшилась кількість учнів, які навчаються під впливом зовнішньої мотивації (примують батьки) і збільшилося учнів із високим рівнем внутрішньої мотивації. Більшість опитаних школярів також відзначили, що уроки стали цікавішими за рахунок урізноманітнення форм і методів навчальної роботи.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МН У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Як свідчить практика, шкільний навчальний модуль — це відносно автономний навчально-методичний комплекс з певної (-ого) теми (розділу) навчального предмета, складений учителем

⁹⁵ Детальніше — див.: Урок в модульній технології. — Симферополь : Изд. Крымского РИППО Министерство образования и науки Автономной Республики Крым, 2009.

для кожного класу або його паралелі. Модуль зазвичай містить кілька *найважливіших компонентів*: цілісний набір компетенцій (знань, умінь тощо), які необхідно опанувати учневі у процесі навчання, поданих у вигляді дидактичних вимог (що повинен знати й уміти учень) із зазначенням джерел; набір технологій, методів і прийомів, найбільш ефективних для вивчення цього навчального матеріалу та формування зазначених компетенцій; контрольні запитання та тестові завдання в межах такого модуля із визначенням критеріїв оцінювання в балах.

Досвід свідчить, що найважливіше під час побудови модуля — це логічне структурування навчальної діяльності школярів щодо етапів засвоєння знань:⁹⁶ *сприйняття, розуміння, осмислення, запам'ятовування, застосування, узагальнення, систематизації*. В цьому контексті також слід зазначити, що розподіл навчального матеріалу за модулями надає неабиякі можливості для здійснення *проблемного навчання*, а також планування та реалізації *внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків*.

Поєднання модулів має забезпечувати необхідний ступінь гнучкості та свободи під час відбору та комплектації необхідного навчального матеріалу для навчання та самостійного вивчення його певною категорією учнів і реалізації спеціальних дидактичних і професійних цілей. Деякі автори (Т. І. Шамова) справедливо розглядають модуль як *індивідуалізовану програму навчання*, що забезпечує вибір ефективних методів, рівня самостійності та темпу навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У сучасній школі модулі дедалі частіше формують як інтегровані міждисциплінарні одиниці, що передбачають бінарні й інтегровані уроки з двох чи декількох навчальних дисциплін, об'єднані за тематичною ознакою.

Важливим елементом модульного навчання є система оцінювання роботи учнів, яка передбачає бали щодо засвоєння навчального матеріалу *учнем* за результатами вивчення *кожного модуля*, відомий серед педагогів як тематичний облік знань.

Однак структурування навчального матеріалу у вигляді модулів — це не єдина відмінність МН від традиційних дидактичних систем, властива *індустріальному суспільству*, що йде в історію, та його головної *управлінської парадигми* — менеджменту.

Модульне навчання в сучасній шкільній практиці передбачає *низку продуктивних інновацій*, не доступних у контексті звичного для основної маси пострадянських учителів *пояснювально-ілюстративного методу*.

Розглянемо найбільш значущі інновації детальніше.

1. Особливість модульної технології полягає в тому, що учні як індивідуально, так і в складі малих груп/команд *можуть навчатися самостійно*, а учитель здійснює мотиваційне управління навчанням, тобто створює необхідне освітнє середовище, організовує, координує, консулює, контролює.
2. Склад малих груп/команд визначають діти самостійно, але за згодою вчителя. Залежно від завдань і видів роботи, групи/команди можуть бути *однорівневими* чи *різнорівневими*. Кожна група, а також окремі учні одержують від учителя в усній або письмовій формі завдання та поради стосовно того, як раціональніше діяти, де знайти потрібний навчальний матеріал тощо.
3. Дидактичні цілі уроку та його окремі частини у МН формулює учитель *разом із учнями*. Вони містять не лише обсяг досліджуваного змісту, *але рівні його засвоєння за одиницю часу*.
4. Завдяки технології МН діти не просто засвоюють нову інформацію, але й навчаються *цілепокладання, планування, організації, контролю й оцінювання* своєї роботи. За допомогою модуля кожен учень може визначити свій рівень оволодіння певною темою/розділом, побачити прогалини в знаннях і вміннях. Учитель керує навчально-пізнавальною діяльністю учнів через модулі та безпосередньо, але це відбувається делікатно, а головне — управління є цілеспрямованим.
5. У практиці МН чимало учителів поряд із домашніми завданнями звичайного (тренувального, закріплення) характеру використовують творчі та *пропедевтичні* роботи. Останні дають заздалегідь, відповідно до календарних строків модулів. Їх призначено для самостійного опанування *нового навчального матеріалу* школярами (індивідуально та/або у складі груп/команд) із подальшим його демонструванням у класі. Таким чином, традиційне пояснення нового матеріалу в МН нерідко замінюють взаємним поясненням, під час якого учитель бере участь на рівних із учнями, хоча й залишає за собою право *коригувати* цей процес.
6. Модульне навчання передбачає особливу форму *актуалізації знань* на уроці. У цьому випадку йдеться не про за-

⁹⁶ Див. додаток 4.

кріплення вже вивченого, а *про новий матеріал*, який учні одержали на попередніх уроках у вигляді пропедевтичного домашнього завдання. Технологія МН передбачає виділення часу на роботу з цим матеріалом у класі, колективне обговорення його у складі груп/команд, взаємні консультації учнів, одержання консультації вчителя тощо.

7. Технологія МН також передбачає зміну звичних *функцій педагога*, щоб бути менше джерелом інформації, а більше *експертом, консультантом, тренером*. Як відомо, *тренінг* — це активна (партисипативна⁹⁷) форма навчання, запозичена із західних освітніх систем. Функції тренера докорінно відрізняються від традиційних функцій учителя, робота якого пов'язана з поняттями «навчати», «передавати», «транслювати знання», що первісно передбачає активні дії педагога за пасивної позиції учнів. Це відображає одне із головних правил традиційної школи: урок має проходити в тиші, щоб усі чули, що передає (транслює) учитель. Роботу тренера не пов'язано з переданням готових істин. Її орієнтовано на активність і наполегливість учнів, для яких учитель-тренер створює розвивальне середовище та надає кваліфіковану допомогу.
8. МН змінює звичний формат взаємодії вчителя з учнями. Наявність *модулів із друкованою основою* дозволяє педагогові диференціювати й індивідуалізувати роботу з окремими учнями шляхом консультування, надання персональної допомоги тощо. Таким чином, МН дозволяє значною мірою *персоніфікувати* освітній процес. Відносини вчителя й учня стають паритетними, скорочується владна дистанція, створюються умови для спільної творчої праці, що відповідає принципам організації суб'єкт-суб'єктного навчання.
9. МН більшою мірою сприяє успішній роботі з *обдарованими дітьми* за рахунок індивідуалізації/персоналізації освітнього процесу, творчих і пропедевтичних завдань, передання

⁹⁷ Партисипативний стиль управління — це метод управління, за якого керівник є координатором групового процесу, де забезпечує всебічне обговорення найважливіших питань. За такого підходу керівник не намагається нав'язати групі свою думку, а готовий до прийняття та здійснення рішення, яке підтримає вся група: <http://www.menobr.ru/materials/1214/28193/>.

учням певних учительських функцій, а також за рахунок налагодження тьюторського⁹⁸ супроводу⁹⁹.

10. МН містить виражений *здоров'язберігальний ефект* і забезпечує раціональне використання навчального часу за рахунок уроків тривалістю «три по 30 хвилин», «два по 30 хвилин» замість стандартних 45-хвилинних уроків. За такої організації освітнього процесу розв'язано чимало складних проблем шкільної практики: кількість вивчених предметів на день знижується до 3–4 замість звичних 6–7; відбувається реалізація ідеї ґрунтовного занурення учнів у предмети дослідження; пом'якшено традиційні стресогенні аспекти шкільного життя тощо.
11. Технологія МН передбачає виставляння окремим учням та/або групам/командам *рейтингових оцінок* з боку класу чи інших груп/команд. Такі оцінки одержують ті, хто виступив перед класом із пропедевтичним завданням із нового матеріалу, продемонстрував творчі роботи, презентації тощо, тобто частково виконував функції педагога. Практика свідчить, що мотиваційна цінність таких оцінок є досить високою, оскільки фактично демонструє колективне ставлення до виконаної роботи з боку однокласників, що в підлітковому середовищі має неабияке значення. Жоден із учнів середніх і старших класів не хоче бути нездарою чи неуком в очах своїх товаришів. Тому такі завдання учні виконують, як правило, із особливою старанністю.

МН У КОНТЕКСТІ SWOT-АНАЛІЗУ¹⁰⁰

А. Переваги МН

1. Дозволяє забезпечити здоров'язберігальний режим і зниження стресогенності освітнього процесу за рахунок зменшення

⁹⁸ Тьюторство (англ. *tutor*) — історично сформована особлива педагогічна позиція/функція, що забезпечує розроблення та реалізацію індивідуальних освітніх, розвивальних програм для учнів, студентів і супроводжує процес індивідуалізованої освіти в школах, ВНЗ, системах додаткової та безперервної освіти. У розвинених країнах Європи й Америки тьюторська підтримка є необхідною умовою успішного навчання, виховання та творчого розвитку обдарованих дітей за умов інформаційного суспільства.

⁹⁹ Детальніше — див.: Федорець, Н. Школа XXI века: работа с одарёнными детьми в условиях развивающегося информационного общества / Н. Федорець, Е. Мельник // Управление школой. — Харків : Основа. — 2012. — № 12.

¹⁰⁰ SWOT (англ.) — Strengths (переваги), Weaknesses (недоліки), Opportunities (можливості), Threats (загрози).

навчального навантаження, скорочення кількості навчальних предметів як протягом навчального дня, так і протягом семестру, тощо.

2. Сприяє раціональному використанню часу уроку, а також особистого часу учнів у процесі самопідготовки.
3. Дає можливість забезпечити рівневу та профільну диференціацію в навчанні з урахуванням пізнавальних здібностей і обдарованості учнів, їхніх схильностей до різних навчальних предметів і напрямів діяльності.
4. Чималою мірою підвищує рівень навчальної мотивації учнів. Розвантажує їх під час виконання домашніх завдань до 2–3 самопідготовок на день.
5. Підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу за рахунок:
 - × спільного проектування та планування навчальної діяльності;
 - × викладання предметів збільшеними блоками на уроках 2×30 і 3×30 хвилин;
 - × урахування індивідуального темпу навчальної діяльності учнів;
 - × формування цілісної системи знань із предметів завдяки використанню технологічних карт як своєрідного «маршрутного аркуша» щодо навчального матеріалу модуля;
 - × поетапного (модульного) контролю знань і практичних умінь;
 - × використання технологічних карт для здійснення батьківського контролю за процесом навчання учнів.
6. Полегшує самостійне освоєння матеріалу пропущених уроків за допомогою технологічних карт.
7. Надає реальну допомогу та контроль із боку батьків учнів на підставі використання технологічних карт.
8. Усуває «конкуренцію» між предметами (накладання змісту різних предметів).
9. Забезпечує якісну підготовку випускників до навчання у ВНЗ, скорочує та полегшує адаптаційний період у студентів-першокурсників.
10. Позитивно впливає на розвиток і соціалізацію особистості учнів завдяки систематичному виконанню творчих завдань, практичному застосуванню знань, у тому числі в нестандарт-

них життєвих ситуаціях, а також вирішенню проблемних завдань і ситуацій.

11. Робить навчання менше залежним від педагогічних поглядів і рівня професійної підготовки вчителів за рахунок вищої технологізації освітнього процесу.
12. Позитивно впливає на зростання професійної кваліфікації вчителів, стимулює безперервну освіту керівників освітньої установи та педагогічного персоналу.
13. Сприяє підвищенню соціально-педагогічного престижу й авторитету освітньої установи серед батьків.
14. Дозволяє викладати одногодні предмети (природознавство, біологію, хімію та фізику в 7-му класі тощо) протягом одного семестру.

Б. Недоліки МН

1. У чинних навчальних програмах не передбачено матеріалів, необхідних для МН, — спеціальних підручників, посібників, робочих зошитів для учнів на друкованій основі тощо.
2. Майже повне реконструювання звичного календарно-тематичного планування.
3. Розроблення модулів і супровідних матеріалів вимагає від учителів високої методичної кваліфікації, додаткових зусиль і витрачання часу.
4. Уроки 2×30 і 3×30 вимагають від учителя ретельної підготовки: детального планування, пошуку різноманітних форм і методів роботи з учнями, розроблення технологічних карт щодо кожної теми тощо.
5. Збільшення матеріальних витрат на ксерокопіювання текстів модульних уроків, необхідність перевіряти чималий обсяг письмових робіт, готувати різноманітні завдання.
6. Труднощі під час складання розкладу занять і забезпечення раціонального використання робочого часу педагогів.
7. Зменшення часу спілкування та зниження впливу педагогів на учнів.
8. Недостатнє методико-технологічне забезпечення МН і розроблення його впровадження.
9. Недосконале розроблення системи вимірювання, аналізу й оцінювання показників МН, а також результатів діяльності педагогів.

В. Можливості МН

1. Реальне переведення освітнього процесу у стаціонарно-дистанційний формат.
2. Збільшення продуктивності уроків за рахунок індивідуалізації навчання, використання активних і інтерактивних/партисипативних методів, технологій ТМ (тайм-менеджменту), внутрішньопродметних і міжпредметних зв'язків, створення крос-функціональних педагогічних команд тощо.
3. Подальше підвищення продуктивності освітнього процесу за рахунок поєднання контролю навчальної діяльності учнів із самоконтролем, стимулювання освоєння учнями загальних (надпредметних) навчальних умінь, функціональної грамотності, використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), додаткової літератури й інших інформаційних ресурсів.
4. Повномасштабна реалізація тьюторської підтримки в навчанні та розвиток обдарованих учнів на підставі індивідуальних освітніх маршрутів/програм.

Г. Загрози/ризики, що перешкоджають упровадженню МН

1. Нестійка, малоперспективна державна політика в галузі освіти, поступове згортання фінансування системи освіти.
2. Бюрократизація та прояв «ефекту хоттабізації»¹⁰¹ у системі державного управління освітою на всіх рівнях.
3. Низький престиж учительської професії, перехід фахівців-педагогів до інших галузей.
4. Професійне «вигоряння» деяких педагогів через систематичне перевантаження, невпевненість у стійкому розвитку та поліпшенні фінансування галузі.
5. Загальне зниження освіченості дорослого населення в цілому та зниження цінності загальної освіти в молодіжному середовищі.
6. Консерватизм і опір інноваціям з боку педагогів зі значним стажем роботи. Переважання пояснювально-репродуктивних методів проведення уроків.
7. Труднощі змін звичних для вчителя стереотипів для підготовки та проведення уроків — відмова від центральної ролі

¹⁰¹ «Ефектом хоттабізації» (термін належить К. Корсаку) називають одну із серйозних глобальних загроз, яка супроводжує розвиток інформаційного суспільства. Йдеться про прийняття рішень і здійснення дій на підставі безнадійно застарілої та неправдивої інформації.

в навчальному процесі та виконання функцій консультанта, помічника учнів для досягнення поставлених цілей.

8. Підвищена технологізація освітнього процесу, що створює небезпеку механістичності й одноманітності під час побудови уроків, обмежує педагогічну творчість і негативно позначається на формуванні навчальних компетенцій в учнів.
9. Недостатній розвиток у багатьох учнів навичок самостійної роботи, вмінь раціонально розподіляти час, оцінювати роботу своїх товаришів, а також багатьох загальнонавчальних (надпредметних) умінь, у тому числі продуктивно працювати з текстами, зіставляти різні джерела інформації, узагальнювати чималий обсяг матеріалу, робити висновки тощо.
10. Недосконала навчально-матеріальна база шкіл, недостатнє оснащення предметних кабінетів комп'ютерами, інтерактивними дошками тощо.

ВИСНОВОК

Практика свідчить, що попри очевидні переваги технології МН, лише деякі школи, гімназії та ліцеї можуть і бажають його використовувати. Поясненням такої позиції, на наш погляд, є відсутність належного інтересу до МН у вищих ешелонах управління системою довузівської освіти й інститутах підвищення кваліфікації вчителів. Необхідна масштабна *модернізація навчально-виховного процесу* в загальноосвітніх навчальних закладах у межах реформування усієї системи освіти країни.

Цю статтю написано з урахуванням практичного досвіду роботи з технології МН учасників Міжнародного пілотного соціально-педагогічного проекту «Школа XXI століття: зміни в контексті розвитку інформаційного суспільства»¹⁰² (далі — *проект*). Спочатку проект було розроблено як базовий для модернізації різних освітніх систем — від окремих навчально-виховних установ до управлінь/відділів освіти районних/міських рад. Учасниками проекту є державні освітні структури, громадські організації/об'єднання педагогів, психологів і батьків із України, Росії, Молдови та Румунії, а також мережа пілотних освітніх установ. У межах *Міжнародного психолого-педагогічного фестивалю «Перспектива»*¹⁰³, який щороку в липні проходить

¹⁰² Див.: <http://eued.eidotehnika.org/>

¹⁰³ Див.: <http://festival.eidotehnika.org/>

у м. Іллічівську (Одеса), постійно відбуваються сертифіковані тренінги з проблем опанування вчителями технології МН. Цю технологію використовують практично у всіх пілотних школах і гімназіях проекту. Однак флагманом у реалізації ідей МН у межах проекту є Ялтинський експериментальний навчально-виховний комплекс «Школа майбутнього» (ЕНВК). Відеозаписи уроків кращих учителів — учасників проекту: О. С. Линькової, Ю. Б. Колесникової, Н. В. Павлової (ЕНВК), Л. Н. Мальцевої (Одеська школа-інтернат № 2) тощо є не лише чудовим засобом поширення ідей МН, але й навчальним посібником для педагогів, які освоюють цю сучасну та продуктивну технологію. Побажаємо їм успіхів у роботі та сподіваємося, що модульне навчання стане предметом пильної уваги українських педагогів.

Як конкретний приклад використання технології МН у школі наводимо план уроку біології, розроблений учителем вищої категорії Оленою Вікторівною Головко, ЗОШ № 8, станиця Новопластунівська, Павлівського району Краснодарського краю (додаток 4).

ДОДАТОК 1

Хронокарта діагностики, само-, експертного оцінювання підготовки та реалізації проекту сучасного модульного уроку

1. ЗАГАЛЬНІ ДАНІ ПРО УРОК

Учитель _____.
 Предмет _____, клас _____, дата _____,
 день тижня _____, № за розкладом _____.
 Усього учнів у класі _____, із них присутні _____.
 Тип уроку _____, якщо інтегрований, то з якими предметами _____.
 Модуль _____
 _____, усього уроків у модулі _____,
 № уроку в модулі _____.
 Тема уроку: _____.
 Дидактичні цілі: _____

 Виховні цілі: _____

 Цілі розвитку/соціалізації учнів _____

2. ХІД УРОКУ

2.1. Хід першої 30-хвилини

Хвилини уроку	Щільність уроку	Дії вчителя й учнів	Нотатки експерта під час уроку
1			
2...			
30			

2.2. Хід другої 30-хвилини

Хвилини уроку	Щільність уроку	Дії вчителя й учнів	Нотатки експерта під час уроку
1			
2...			
30			

3. РАЦІОНАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЧАСУ НА УРОЦІ

3.1. Тривалість уроку _____ хвилин, із них було використано:

- а) на думку експерта: раціонально ___ хв, малораціонально ___ хв, нераціонально ___ хв;
 б) на думку вчителя: раціонально ___ хв, малораціонально ___ хв, нераціонально ___ хв.

4. ВДАЛІ ЗНАХІДКИ, ПРИЙОМИ, МЕТОДИ тощо: _____

5. ЗАУВАЖЕННЯ: _____

6. ВИСНОВКИ

6.1. Щодо формулювання та виконання мети: _____

6.2. Щодо ефективності використання технології МН на уроках за такими аспектами:

6.2.1. санітарно-гігієнічним і валеологічним: _____

6.2.2. організаційно-педагогічним: _____

6.2.3. емоційно-комунікативним: _____

6.2.4. психолого-педагогічним: _____

6.2.5. науково-теоретичним: _____

6.2.6. методико-технологічним: _____

6.2.7. культурологічним: _____

6.2.8. виховним: _____

6.2.9. продуктивності використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) і ТЗН: _____

7. ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ: _____

8. РЕКОМЕНДАЦІЇ: _____

Дата оформлення: _____ Підпис учителя: _____ Підпис експерта: _____

9. ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДУЛЬНОГО УРОКУ (пам'ятка)

	Учителю та/або експерту запропоновано обґрунтувати й оцінити з позицій особистісно зорієнтованого модульного навчання (МН) аспекти уроку	Само-оцінювання	Експертне оцінювання
9.1. Принципи та цілі			
9.1.1	Реалізація основних дидактичних принципів: оптимального поєднання природо- та культуродоцільності; науковості та доступності; принцип виховного та розвивального навчання; наочності й абстрактності; урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; свідомості, активності, самостійності; науковості та зв'язку із практикою тощо)		
9.1.2	Навчальні цілі модуля в цілому та уроку зокрема (загальні, поточні, операціональні тощо)		
9.1.3	Ступінь участі школярів щодо визначення цілей та оцінювання їхніх досягнень		
9.1.4	Цілі виховання та соціалізації особистості (формування ціннісної орієнтації). Ступінь використання виховного потенціалу уроку через зміст освіти, методи та форми навчання, особистість учителя тощо		
9.1.5	Розвивальні цілі: чи надано достатньо уваги цілям розвитку загальних навчальних умінь (із урахуванням умінь продуктивно працювати з текстами), цілям підвищення функціональної грамотності учнів (умінням вільно користуватися різними інформаційними ресурсами), цілям інтелектуального й емоційного розвитку?		
9.2. Організація освітнього процесу			
9.2.1	Ступінь розроблення модуля та його практичної готовності до використання		
9.2.2	Ступінь готовності уроку, в тому числі плану уроку, роздавального матеріалу, тестових завдань, джерел інформації, необхідного обладнання тощо		
9.2.3	Участь школярів у формуванні/уточненні плану уроку й оцінюванні його виконання		
9.2.4	Наявність і якість технологічних карт		
9.2.5	Наявність і рівень реалізації пропедевтичних завдань		

	Учителю та/або експерту запропоновано обґрунтувати й оцінити з позицій особистісно зорієнтованого модульного навчання (МН) аспекти уроку	Само-оцінювання	Експертне оцінювання
9.2.6	Наявність і рівень реалізації творчих завдань, презентацій тощо		
9.2.7	Загальна структура, хронологія, логіка та драматургія уроку		
9.2.8	Тайм-менеджмент (ТМ) уроку. Доцільність використання навчального часу. Хронометраж завдань		
9.2.9	Використання здоров'язберігальних технологій: динамічні, фізкультурні паузи тощо		
9.2.10	Динаміка уроку в буквальному значенні та профілактика гіподинамії: раціональність зміни робочих місць, переміщення учнів під час уроку тощо		
9.2.11	Використання наочності, роздавальних матеріалів, ТЗН, додаткових засобів навчання, можливостей навчального приміщення тощо		
9.2.12	Дотримання правил охорони праці та техніки безпеки на уроці		
9.2.13	Санітарно-гігієнічні аспекти уроку: загальна гігієна, температурний режим, попередження кисневого голодування, профілактика сколіозу, ступінь освітлення навчального приміщення та профілактика органів зору тощо		
9.2.14	Доцільність використання методів активного та пасивного навчання		
9.3. Технологічність і ефективність освітнього процесу			
9.3.1	Наявність і доцільність вхідної рефлексії щодо нової інформації		
9.3.2	Наявність і доцільність підсумкової рефлексії щодо нової інформації		
9.3.3	Використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ)		
9.3.4	Доцільність і ефективність використання технологічних карт		
9.3.5	Організація, тривалість і продуктивність самостійної роботи учнів, у тому числі в атмосфері читального залу		
9.3.6	Форми та методи диференційованого підходу. Індивідуалізація навчальних завдань і темпів їхнього виконання		
9.3.7	Відповідність цілей, завдань, змісту навчального матеріалу та методів навчання віковим і індивідуальним особливостям учнів, а також рекомендаціям медико-психолого-педагогічного/педологічного консилиуму		

	Учителю та/або експерту запропоновано обґрунтувати й оцінити з позицій особистісно зорієнтованого модульного навчання (МН) аспекти уроку	Само-оцінювання	Експертне оцінювання
9.3.8	Прийоми підвищення навчальної мотивації учнів і керування їхньою увагою. Формування інтересу до предмета		
9.3.10	Наявність рейтингових (колективних) оцінок. Об'єктивність і доцільність оцінок, отриманих учнями		
9.3.11	Способи й ефективність виділення головного, суттєвого. Оптимальність обсягу матеріалу, запропонованого для засвоєння		
9.3.12	Новизна, проблемність і привабливість навчальної інформації. Практичне спрямування матеріалу, його зв'язок із життям і особистим досвідом учнів		
9.3.13	Управління емоційним розвитком учнів на уроці, здатність усвідомлювати емоції та керувати ними		
9.3.14	Управління інтелектуальним розвитком учнів на уроці. Розвиток мислення, мовлення, уваги, пам'яті, уяви тощо		
9.3.15	Використання технологій і прийомів, які сприяють швидкому та міцному засвоєнню навчального матеріалу (мнемотехніка тощо)		
9.3.16	Щільність уроку. Використання максимальної кількості каналів одержання (сприйняття) інформації		
9.3.17	Динаміка уроку в переносному значенні. Раціональність зміни видів навчальної роботи. Методи та прийоми попередження перевтоми мозку та підтримання високої працездатності учнів		
9.3.18	Рівень роботи з дітьми із групи ризику (з хронічними захворюваннями, низькою мотивацією до навчання, педагогічно занедбаними тощо)		
9.3.19	Рівень роботи з обдарованими учнями (делегування вчительських функцій, індивідуалізовані завдання, творчі роботи, презентації, проекти тощо)		
9.3.20	Внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки. Інтегроване навчання		
9.3.21	Труднощі та типові помилки учнів. Їхнє передбачення та ліквідація. Методика роботи над помилками		

	Учителю та/або експерту запропоновано обґрунтувати й оцінити з позицій особистісно зорієнтованого модульного навчання (МН) аспекти уроку	Само-оцінювання	Експертне оцінювання
9.3.22	Методика одержання, оброблення та використання зворотної інформації (feed back)		
9.3.23	Доцільність домашнього завдання, його характеру, обсягу та ступеня диференціювання. Попереднє дозування часу, необхідного для його виконання		
9.3.24	Наявність пропедевтичних і творчих домашніх завдань		
9.3.25	Загальна культура уроку, його культурологічне тло. Доцільність/доречність інформації культурологічного характеру, використаної на уроці		
9.3.26	Доцільність використання/невикористання проблемних ситуацій, ділових і дидактичних ігор, цікавих завдань, ТРВЗ тощо		
9.3.27	Співвідношення тренувальних і проблемно-творчих завдань на уроці		
9.3.28	Наявність/відсутність для учнів можливостей вибору навчальних завдань		
9.4. Особливості навчальної діяльності учнів			
9.4.1	Ступінь навчальної мотивації учнів. Вияв дисциплінованості, організованості та зацікавленості у вивченні навчального предмета		
9.4.2	Ділове налаштування учнів. Уміння організувати роботу, здійснювати самоконтроль та об'єктивне самооцінювання результатів		
9.4.3	Рівень пізнавальної активності та самостійності учнів		
9.4.4	Наявність та ефективність колективних і групових форм роботи під час уроку		
9.4.5	Рівень опанування загальнонавчальних (надпредметних) і спеціальних умінь		
9.4.6	Наявність, доцільність і продуктивність роботи учнів у ролі тренерів, асистентів, експертів, консультантів, помічників учителя		
9.4.7	Рівень дружності, толерантності, почуття команди й уміння працювати в команді, групі		
9.5. Попередні результати проведеного уроку			
9.5.1	Ступінь досягнення поставлених дидактичних (навчальних) цілей. Загальна продуктивність/результативність навчальної діяльності учнів		

	Учителю та/або експерту запропоновано обґрунтувати й оцінити з позицій особистісно зорієнтованого модульного навчання (МН) аспекти уроку	Само-оцінювання	Експертне оцінювання
9.5.2	Навчальний ефект уроку (які знання, опорні поняття засвоїли/закріпили, чого практично й якою мірою навчилися школярі)		
9.5.3	Продуктивність уроку з погляду виховання та соціалізації учнів. Використання виховного потенціалу навчального матеріалу		
9.5.4	Вплив уроку на розвиток особистості та на процес соціалізації учнів		
9.6. Особистість учителя. Культура й естетика педагогічної праці			
9.6.1	Культура спільної праці педагога й учнів. Стиль, форми та прийоми взаємин учителя й учнів, а також учнів між собою під час уроку		
9.6.2	Місце, роль і ділова активність педагога на уроці. Ступінь і доцільність домінування. Учитель, тренер, тьютор		
9.6.3	Знання предмета, загальна культура, ерудиція та культурологічна підготовка вчителя. Точність мови, культура мовлення педагога, її образність, емоційність		
9.6.4	Рівень педагогічної, методичної, психологічної, технологічної й емоційної компетентності вчителя. Педагогічний такт і демократичність		
9.6.5	Знання фізіологічних, психологічних та інших особливостей особистості учнів		
9.6.6	Морально-психологічний клімат і емоційне тло уроку		
9.6.7	Естетика уроку з урахуванням естетики ідей, рішень, а також наочності, інтер'єру тощо		
9.6.8	Використання технологій сучасної риторики та психології спілкування		
9.6.9	Доцільність педагогічної імпровізації та відступів від плану уроку		
9.6.10	Виховний вплив особистості вчителя. Оптимістичне налаштування, гумор тощо		
9.6.11	Імідж і артистизм учителя. Зовнішній вигляд, міміка, жести тощо		

Технологія оцінювання уроку:

3 бали — професійно/доцільно;

2 бали — задовільно;

1 бал — недостатньо.

Примітки:

1. Загальну кількість балів підраховувати та використовувати для оцінювання уроку *не потрібно*.
2. Щільність уроку у вигляді класифікації методів і прийомів, використаних педагогом, умовно зображують поєднанням вертикальних пунктирних і суцільних ліній у колонці 2 «Щільність заняття» (додаток 3).

Показники ефективності модульного уроку підготовлені в співавторстві з Н. Селівановою, заступником директора ЕНВК «Школа майбутнього» м. Ялти

ДОДАТОК 2

Піраміда навчання

Проведені в США у 1980-х роках дослідження (*National Training Laboratories in Bethel, Maine*) дозволили узагальнити дані щодо ефективності (середній відсоток засвоєння знань) різних методів навчання дорослих. Ці результати подано на схемі «Піраміда навчання» (*Learning Pyramid*). Вони підтверджують давню мудрість, сформульовану в китайському прислів'ї: «Скажи мені — і я забуду. Покажи мені — і я запам'ятаю. Дозволь мені зробити — і це стане моїм назавжди».

ДОДАТОК 3

Методи навчання

1-й рівень — пасивні методи (лекційний, пояснювально-ілюстративний тощо) позначають пунктиром (- - - - -). Це може бути розповідь учителя, індивідуальні відповіді дітей, діалог один на один за пасивності більшості тощо.

Резюме. Учитель постійно активний; крім нього, активними є ще деякі учні. Основне навантаження — на слуховий аналізатор. Щільність і продуктивність уроку — не більше 10 %.

2-й рівень — активні методи позначають лінією (—). Як правило, це: колективні евристичні бесіди з наочністю; проблемні питання із залученням класу до роботи; виконання завдань



Рис. 1. Піраміда навчання

у парах і малих групах із роздавальним матеріалом, однаковим за складністю; елементи диференційованої роботи із дітьми зі слабкою та сильною мотивацією до навчання тощо.

Резюме. Учитель не завжди активний; діти переважно активні. Основне навантаження — на зоровий і слуховий аналізатори із частковим залученням моторного. Щільність і продуктивність уроку — 25–50 %.

3-й рівень — інтерактивні методи — позначають лінією з пунктиром (- · - · - · -): організація активної роботи із взаємодією в парах та/або різнорівневих групах у «зоні найближчого розвитку» для більшості дітей. Індивідуалізована робота з учнями, які «вибиваються» із середнього рівня. Залучення учнів до проведення заняття як тренерів, експертів, помічників вихователя. Пропедевтичні (тобто завдання на 2–3 заняття наперед) творчі завдання дітям (разом із батьками).

Резюме. Учитель не виявляє високої активності, залишається ніби в тіні. Всі діти (у малих групах, парах, під час самостійної роботи) активні протягом уроку. Використовують переважно всі три аналізатори одночасно: зоровий, слуховий і моторний. Щільність і продуктивність — до 90 %.

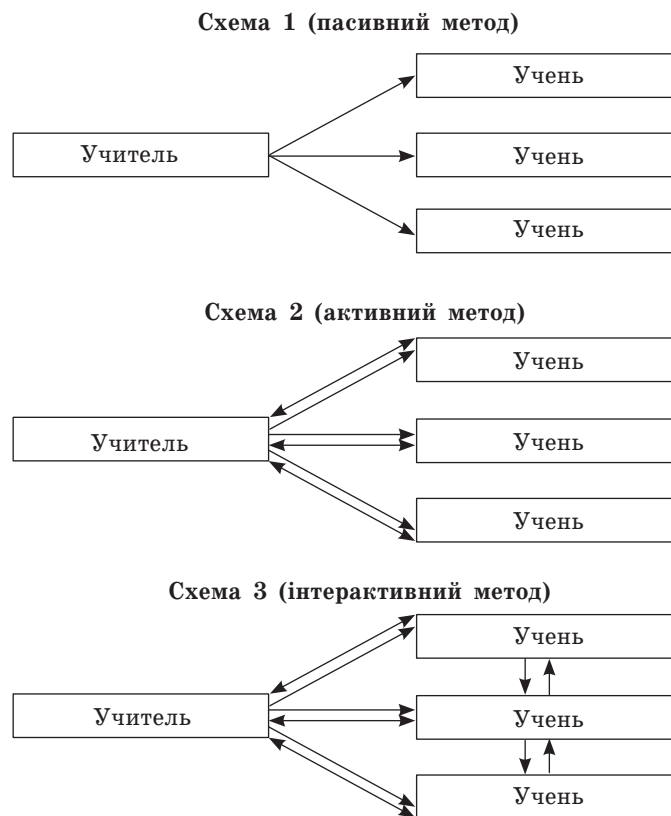


Рис. 2. Класифікація методів навчання за щільністю уроку

Пасивні методи (схема 1) — це форма взаємодії учнів і вчителя/вихователя, в якій він є головною дійовою особою протягом уроку, а діти — пасивними слухачами, підпорядкованими директивам педагога. З погляду сучасних педагогічних технологій пасивний метод є найбільш неефективним. Проте він, як і раніше, широко розповсюджений, оскільки передбачає відносно легку підготовку вчителя до уроку, можливість вивчити порівняно значну кількість навчального матеріалу за короткий час. Із урахуванням цих переваг чимало педагогів віддають перевагу пасивному методу. Найпоширеніший пасивний метод проведення уроку — лекція.

Активні методи (схема 2) — це форма організації уроку, побудована на взаємодії учнів і вчителя. Діти при цьому є активними учасниками заняття. Якщо на пасивному занятті основною дійовою особою є вчитель, в такому випадку він і учні перебу-

вають на однакових ролях. Якщо пасивні методи передбачають *авторитарний* стиль роботи педагога, то активні більше пов'язані з *демократичним* стилем.

Інтерактивні методи (схема 3). Інтерактивний — від лат. *inter* — взаємний, *act* — діяти. Цю групу методів можна розглядати як найбільш сучасну та продуктивну, оскільки такі методи передбачають активне співробітництво, спільну діяльність, діалог, обговорення, аргументацію тощо. На відміну від активних методів, інтерактивні зорієнтовано на взаємодію учнів не лише з педагогом, але й *поміж собою*, що передбачає їхню високу активність. Педагог на інтерактивних уроках зазвичай є тренером, консультантом, експертом тощо. Його головними функціями стають організаційна, мотиваційна, спрямувальна діяльність щодо класу в цілому й окремих його груп/пар задля досягнення цілей уроку.

ДОДАТОК 4

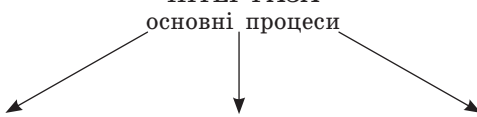
Модульний урок

(Автор — Олена Вікторівна Головка, учитель біології (вища категорія), ЗОШ № 8, станція Новопластуновська Павловського району Краснодарського краю.)

Тема: Поділ клітини. Мітоз

Номер навчального елемента (НЕ)	Навчальний матеріал із зазначенням завдань	Рекомендації щодо виконання завдань, оцінка
НЕ — 0	<i>Мета:</i> в результаті опанування змісту модуля ви маєте одержати знання про непрямий поділ клітини — мітоз, про підготовку клітини до поділу та його фаз	Уважно прочитайте мету уроку
НЕ — 1	<i>Підготовка до роботи.</i> I. Обговоріть у групі та підготуйте усні відповіді на такі запитання: 1. Що називається розмноженням? 2. Назвіть відомі вам способи розмноження організмів. 3. До яких двох форм можна звести різноманітні способи розмноження живих організмів? 4. Чим відрізняється статеве розмноження організмів від безстатевого? II. Обговоріть ці запитання у класі. Оцініть свої знання	Робота у групах Оцінка — 4 бали Робота із класом

Номер навчального елемента (НЕ)	Навчальний матеріал із зазначенням завдань	Рекомендації щодо виконання завдань, оцінка
НЕ — 2 Вивчення нового матеріалу	<i>Мета:</i> отримати уявлення про мітоз. <i>Завдання:</i> уважно слухайте лекцію, виділяйте під час запису нові терміни. Замалюйте схему мітозу. Лекція з теми «Поділ клітини. Мітоз». <i>План лекції:</i> 1. Підготовка до поділу. Основні процеси, що відбуваються в інтерфазі. 2. Фази мітозу. 3. Біологічне значення мітозу	У зошиті схему зобразить простим або кольоровим олівцем
НЕ — 3	<i>Мета:</i> самостійно вивчити основні події, що відбуваються в мітозі, зрозуміти його біологічне значення. I. Прочитайте текст «Підготовка до поділу» в § 17 (підручник для Х–ХІ класу «Общая биология» під ред. Д. К. Беляєва. — М. : Просвещение, 2004). II. Вивчіть малюнок (№ 26, с. 64 в § 17) із підручника. III. Обговоріть хід мітозу за малюнком (с. 64, § 17). IV. Виконайте завдання (письмово) <i>Завдання 1</i> 1. Що позначено цифрами 1–4? 2. Зі скількох молекул ДНК складаються метафазні хромосоми? 3. Від чого залежить розмір хромосом? 4. Які хромосоми називають гомологічними? <i>Завдання 2</i> 1. Зобразить схему мітозу: а) покажіть зміни, що відбуваються в хромосомному апараті під час кожної фази. V. Перевірте правильність виконання завдань. VI. Оцініть роботу (кожну правильну відповідь оцінюють в 1 бал, якщо у відповіді є помилки — 0 балів). VII. Проаналізуйте помилки	Робота самостійно Робота у групі Робота в зошитах Оцінка — 4 бали Оцінка — 3 бали Правильні відповіді збирає вчитель

Номер навчального елемента (НЕ)	Навчальний матеріал із зазначенням завдань	Рекомендації щодо виконання завдань, оцінка				
НЕ — 4 Закріплення вивченого матеріалу	<i>Мета:</i> з'ясувати рівень засвоєння нового матеріалу. <i>Завдання 1</i> Дайте визначення термінам: × мітоз; × веретено поділу; × цитокінез; × інтерфаза; × клітинний цикл; × хроматида; × центромера. <i>Завдання 2</i> 1. Заповніть схему: ІНТЕРФАЗА основні процеси  2. Назвіть фази мітозу, позначені на схемі. × Які фази належать до каріокінезу, а які — до цитокінезу? × Обговоріть результати роботи. × Оцініть свої знання. 3. Заповніть таблицю. <table border="1" data-bbox="1428 974 1905 1057"> <thead> <tr> <th>Фази</th> <th>Характеристики процесів</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> Обговоріть результати роботи. Оцініть свою роботу. Критерії оцінювання: немає помилок — 5 балів; 1 помилка — 4 бали; 2–3 помилки — 3 бали; 5–6 помилок — 2 бали	Фази	Характеристики процесів			Робота з учителем. За кожну правильну відповідь — 1 бал Робота самостійно в зошитах — 2 бали Робота в групі Ваша оцінка — Робота самостійно в зошитах. Оцінка — 5 балів. Обговорення з учителем
Фази	Характеристики процесів					
НЕ — 5	Підбиття підсумків уроку 1. Прочитайте мету уроку. 2. Чи досягли ви мети? Якою мірою? 3. Оцініть свою роботу на уроці. Підрахуйте кількість балів, які ви набрали під час виконання завдань. Поставте собі оцінку	Індивідуально Разом із класом Аркуш контролю слід накреслити в зошиті та заповнити його				

Аркуш контролю

Етапи роботи	Кількість балів за завданнями				Разом
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	
НЕ					
НЕ — 1	4				4
НЕ — 3	4	3			7
НЕ — 4	7	2	3	5	17/28

Критерії оцінювання:

25–28 балів — оцінка за урок «5»;

21–24 балів — оцінка за урок «4»;

17–20 балів — оцінка за урок «3»;

менше 17 балів — оцінка за урок «незадовільно».

Не засмучуйтеся, у вас ще буде можливість виправити становище.

Домашнє завдання: якщо оцінка «5», то завдання не одержуєте, якщо «4» — прочитайте § 17, якщо оцінка «3» — ви погано знаєте тему, повторіть § 17 і запис у зошиті.

Творче завдання: складіть схему мітозу на альбомному аркуші.

Детальніше див.: http://www.ucheba.com/met_rus/k_pedagogika/modul.htm.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баянова, Л. А. Технология модульного обучения в школе. — [Электронный ресурс] / Л. А. Баянова. — Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/19/956/>.
2. Кухарчук, О. В. Модульное обучение: реалии и перспективы. — [Электронный ресурс] / О. В. Кухарчук, М. В. Кухарчук. — Режим доступа: www.sgu.ru/files/nodes/68190/.
3. Никитушкина, И. Использование приёмов модульной технологии в профильной школе для повышения уровня обученности учащихся. — [Электронный ресурс] / И. Никитушкина. — Режим доступа: http://www.ug.ru/method_article/679.
4. Третьяков, П. И. Технология модульного обучения в школе [Текст] / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. — М. : Новая школа, 1997.
5. Урок в модульной технологии [Текст]. — Изд. Крымского РИПО Министерства образования и науки АР Крым : Симферополь, 2009.
6. Федорец, Н. Концептуальное обоснование международного пилотного социально-педагогического проекта «Школа XXI века: изменения в контексте развития информационного общества» [Текст] // Управление школой / Н. Федорец, Г. Чепурной. — Харьков : Основа. — № 16–18. — 2013.
7. Федорец, Н. Школа XXI века: работа с одарёнными детьми в условиях развивающегося информационного общества [Текст] // Управление школой / Н. Федорец, Е. Мельник. — Харьков : Основа. — № 12. — 2012.
8. Цявичене, П. Ю. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. Ю. Цявичене. — Каунас, 1989.
9. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] / М. А. Чошанов. — М. : Народное образование, 1996.
10. Шаги лица: новая школа новой России [Текст]. — Киров, 2002. — Выпуск 10. — 111 с.

Розділ 4

УРОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В ШКОЛІ XXI СТОЛІТТЯ

За всіх часів безперечним показником освіченості людини було володіння нерідними/іноземними мовами. Останніми десятиліттями у зв'язку зі швидким розвитком інформаційного суспільства та збільшенням інтеграційних процесів у Європі та світі цей напрям освіти набуває особливої значущості. Відомо, що в багатьох європейських державах людину не вважають освіченою, якщо поряд із рідною вона не володіє, принаймні, ще двома мовами. Такий рівень мовної культури називають трилінгвізмом, що означає вільне володіння трьома мовами, одна з яких, як правило, англійська.

Складно не погодитися з фактом, що система шкільної освіти в колишньому СРСР відставала від європейських і світових норм незадовільною підготовкою дітей з іноземних мов. Однак, як вважають сучасні експерти, це явище не було методичною помилкою. Навпаки, воно має риси добре продуманої та спланованої акції. Справа в тому, що відповідно до досліджень, сенситивний період¹⁰⁴ — найбільш продуктивний вік освоєння дитиною другої (нерідної) мови — розпочинається в ранньому дитинстві та закінчується вже до 6–7 років. Ігнорування цього факту, тобто початок вивчення мов у більш пізньому віці, неминуче призводить до слабкого володіння мовами та необхідності додаткового навчання. Пригадаємо однак, що масове вивчення іноземної мови в радянських школах розпочинали в 5-му класі, тобто у віці 10–11 років (!). Із цього випливає, що результат на-

¹⁰⁴ Сенситивні періоди — тимчасові проміжки в житті людини, які створюють сприятливі умови для формування в неї певних психологічних властивостей, розвитку певних здібностей, якостей, а також опанування певних умінь, навичок, видів поведінки тощо.

вчання й не міг бути кращим. Але і цього радянським ідеологам здавалося замало. Зміст вивчення іноземних мов було побудовано з акцентом на знання граматики й ігнорування живої розмовної мови. Чи можна опанувати мову без спілкування нею, а лише із запам'ятовуючи граматичні норми? Звісно, це риторичне питання. Розмовна мова — це найважливіший, незамінний аспект для освоєння будь-якої мови.

Однак за роки, що минули після розпаду СРСР і створення нових незалежних держав, у тому числі України та Росії, ситуація майже не змінилась. Володіння іноземними мовами, як і раніше, є справою обраних, що вимагає додаткового позашкільного навчання та чималих сімейних інвестицій. Одночасно з цим іноземна мова стає пріоритетною дисципліною для мільйонів школярів. Іншими словами, склалися протиріччя між прагненням дітей до оволодіння іноземними мовами та неможливістю здійснити це за умов масової державної школи. Чи зуміють школи України подолати таке протиріччя? Так, але у разі виконання двох умов:

- 1) якщо масове інтенсивне вивчення нерідних мов починатиметься в дошкільному віці;
- 2) якщо більшість педагогів освоють продуктивні методики та технології навчання мов, які успішно використовують їхні європейські колеги.

Ми подаємо опис одного із типів сучасного уроку іноземної мови із оперттям на розвиток розмовної мови й уміння працювати з текстом. Така технологія дозволяє досягати високої щільності уроку, за якої кожний із учнів 70–80 % навчального часу зайнятий освоєнням мовних норм у зоні свого найближчого розвитку. Тому її широко використовують кращі вчителі іноземних мов із пілотних освітніх установ — учасників Міжнародного пілотного соціально-педагогічного проекту «Школа XXI століття: зміни в контексті розвитку інформаційного суспільства». Науково-методичною базою цих та інших технологій є Авторська освітня концепція «Intellectualitatea» (Інтелігентність) (АОК)¹⁰⁵, успішно апробована в Молдові в 1999–2005 роках.

В Кишинівському авторському лицейському комплексі «Intellectualitatea» для підготовчої групи дитячого садка (діти 5–6 років) і більшої частини першого класу головним завданням вивчення нерідних мов було навчання розмовної мови, засвоєння учнями певного запасу слів, словосполучень і виразів/фраз, необхідних для спілкування та розвитку усного мовлення, що відповідає *добукварному етапу*. У 1–2-х класах, які зазвичай демонструють *букварний етап* під час вивчення нерідних мов, на першому місці перебуває формування вмінь правильно, усвідомлено читати й елементарно працювати з текстами. Це здійснюють на тлі інтенсифікації розвитку мовних умінь і освоєння учнями основних орфоепічних і фонетичних норм. У цей же період учні починають освоювати навички письма. У 3–4-х класах (*перший постбукварний етап*) основний акцент перенесено на освоєння учнями граматичних основ мов, формування умінь грамотного письма та письмової мови. Роботу з удосконалювання читання, уміння працювати з текстами, розширення словникового запасу та розвитку розмовної мови постійно поглиблюють. Це продиктовано початком наступного, *другого постбукварного етапу*, пов'язаного з вивченням окремих предметів нерідними мовами, що вимагає від учнів необхідного рівня оволодіння цими мовами.

Уроки розвитку мови, ґрунтовані на вивченні нових слів, словосполучень і робота з текстами, які належать до певних тем, є досить технологічними. Повторюваність, традиційність певних етапів (епізодів) уроку, звичність використання відповідних технологій і прийомів сприяють формуванню в учнів певної послідовності для збагачення словникового запасу, розвитку мови та поглиблення інтересу до вивчення мови.

Урок нерідної мови ще більшою мірою, ніж уроки інших предметів, вимагає використання ігрових методик і залучення учнів до активних форм роботи від перших секунд. Особливого значення вже в молодших класах набуває вільне спілкування іноземною мовою. Учитель і діти від початку виробляють правила гри-спілкування на уроці. Приміром, переступивши поріг класної кімнати, всі потрапляють до «мовного простору іншої країни», в якому необхідно спілкуватися мовою цієї країни. Учитель відзначає та високо оцінює вільне спілкування нерідною мовою дітей поміж собою. Можна запитувати слова та вирази одне в одного, у вчителя, але намагатися якнайменше використовувати рідну мову.

¹⁰⁵ Детальніше — див.: Федорець, Н. Авторская образовательная концепция «Интеллигентность». — Кишинёв : Pontos, 2007; або: Федорець, М. Авторська освітня концепція «Інтелігентність» // Управління школою. — Основа. — 2009. — № 3.

Перший епізод уроку подано розгорнутим взаємним привітанням учнів і педагога мовою вивчення, використаною у різних варіантах з різним змістом. Безпосередньо після привітання проводять неформальну колективну (хорову) бесіду¹⁰⁶ про пору року, погоду, настрій, самопочуття тощо. Привітання може проходити у віршованій формі, у вигляді пісні або інсценівки. Зміст привітання та подальшої бесіди систематично оновлюють, збагачують у міру освоєння учнями розмовної мови, а також із урахуванням календарних свят, пори року тощо. Короткий за часом (1–1,5 хвилини), цей епізод відіграє важливу роль для «вступу» учнів у мову, в контекст уроку, а також сприяє встановленню теплих ділових відносин, усуненню бар'єрів у спілкуванні та підвищенню мотивації.

Безпосередньо за привітальною бесідою зазвичай йде інтенсивна фонетична розминка (2–4 хвилини), яку також проводять в ігровій формі, колективно, з контрастною гучністю (голосно/пошепки) і різним темпом. Особливої уваги надають постановці мовного апарату, дикції та подоланню акценту, чого досягають багаторазовим повторенням складних для вимови лексичних одиниць. Це дозволяє підготувати дітей до подальшої роботи, а головне — сприяє швидкому засвоєнню фонетичних і орфоепічних норм, формуванню правильної вимови та мови.

Матеріал для фонетичної розминки складається з двох частин. *Першу частину* спрямовано на подолання фонетичних та орфоепічних труднощів загального характеру, властивих носіям конкретних мов. Наприклад, під час освоєння норм вимови англійської мови російськомовні діти зазнають труднощів, які

¹⁰⁶ Згідно з АОЖ колективна робота відрізняється від відомих фронтальних методів навчання та належить до активних тренінгових методів. Вона передбачає хоріві форми комунікації: читання хором і голосним шепотом, хоріві відповіді на запитання, завання розмовних виразів уголос, вільну роботу в парах, у складі малих різнорівневих груп, спілкування в ігрових ситуаціях тощо. Чимало учителів такі методи вважають занадто гамірними, що межують із порушеннями порядку та дисципліни. Тому їх бояться та застосовують зрідка. Але даремно. Колективна робота наближає навчальне заняття до природних форм комунікації, дозволяє дітям виразити себе, розвиває в них ініціативу, упевненість, швидку реакцію тощо. А головне полягає в тому, що такі форми роботи підвищують щільність і динаміку уроку, а разом з тим і навчальну мотивацію дітей.

дещо різняться від тих, які властиві їх україномовним одноліткам. Тому фонетичні розминки в класах з російською й українською мовами навчання можуть відрізнитись за змістом. *Другу частину* фонетичної розминки спрямовано на передбачення та попередження конкретних труднощів під час вимови слів і словосполучень, які зустрінуть діти в новому тексті, призначеному для вивчення на уроці.

За фонетичною розминкою йде етап колективної роботи для актуалізації знань (3–4 хвилини) за темами розділу, вивченими раніше. Цей етап плавно підводить учасників уроку до нової теми. Добре, якщо назву нової теми, мету та план уроку формулюють самі учні за допомогою учителя у формі вільного спілкування мовою.

Після оголошення теми уроку вчитель відкриває яскравий малюнок або зображення предметів і явищ, які містить тема, і розпочинає роботу над новими словами та словосполученнями. Технологічний ланцюжок при цьому може бути таким:

- × *ознайомлення* з новими словами та сталими словосполученнями (колективне читання з дошки та переклад);
- × *семантичний (значеннєвий)* аналіз коренів слів;
- × підбір синонімів, антонімів, омонімів із подальшим закріпленням і вивченням словосполучень (також колективно);
- × *запис* слів у словники за зразком, бажано разом із синонімами, антонімами та перекладом (самостійно);
- × *складання та вивчення словосполучень* із новими словами за допомогою словосполучень із нового тексту (колективно, у складі малих різнорівневих груп, у парах).

Слід пам'ятати, що засвоєння нерідних мов відрізняється від вивчення інших предметів, насамперед, особливостями використання пам'яті. Наприклад, поряд із такими видами пам'яті, як моторна, емоційна, образна, словесно-логічна, у процесі запам'ятовування лексики (особливо на добукварному етапі засвоєння мови) досить часто використовують мимовільні форми запам'ятовування. Дитині необхідно демонструвати на практиці, в ігрових і навчальних ситуаціях, що значущою лексичною одиницею будь-якої мови є не слово, а ціле словосполучення, фраза, стійкий вираз. Тому мимовільному (а згодом і довільному) запам'ятовуванню підлягають не окремі слова, а словосполучення, фрази, стійкі вирази. Особливої уваги при цьому слід надавати

засвоєнню так званої службової та побутової мови¹⁰⁷, без чого неможлива жива комунікація вчителя з учнями як на уроках, так і в сфері вільного спілкування.

Учителю важливо переконатися, що всі діти добре засвоїли нові слова та словосполучення. Для підвищення міцності запам'ятовування та розширення відповідних асоціацій корисно використовувати одночасно звуковий і графічний символи слова разом із наочним зображенням предмета, позначеного певним словом. Доречно використовувати на цьому етапі уроку мнемотехнічні прийоми запам'ятовування значення слів і словосполучень.

Після роботи над новими словами та виразами можна переходити до читання нового тексту. Технологія роботи може бути такою.

Перше читання (читання-модель). Учитель виразно (художньо) читає текст, учні стежать (показують олівцем кожне слово) і прочитують текст тихим шепотом разом із учителем, прислухаються до його голосу та відзначають ключові слова.

Друге читання. Учитель читає вголос повільно, кожне речення окремо. Учні — разом із учителем голосним шепотом або дзизкучим читанням (напівголосно). Особливої уваги надають дикції, позиції губ і язика. Потім кожне речення або частину

складного речення перекладають *двічі* (колективна робота). Уперше — прямий переклад, тобто кожне слово та словосполучення перекладають окремо й точно за словником, а потім, також всі разом, роблять художній (*літературний*) переклад цього речення. Під час роботи ще раз уточнюють складні випадки вимови, перекладу, інтонації тощо.

Третє читання. Діти читають протягом фіксованого відрізка часу самостійно дзизкучим читанням і перекладають кожний відповідно до свого індивідуального темпу. В разі виникнення труднощів під час читання, вимови або перекладу учень одержує консультацію вчителя. Час, відведений на самостійне читання та переклад, має бути достатнім для того, щоб із текстом упоралися учні з низькою мотивацією до навчання. Після закінчення встановленого часу вчитель коротко з'ясовує, скільки разів учні встигли прочитати текст, і заохочує кращих¹⁰⁸.

Четверте читання є доцільним, якщо текст досить складний для читання та перекладу. Можна використовувати читання ланцюжком (один читає вголос, інші — голосним шепотом) та інші прийоми.

Після читання зазвичай переходять до роботи над змістом тексту: відповідей на запитання, заголовка, розподілу його на значущі частини та складання заголовка до них, пошуку в тексті ключових речень і слів, більш повного осмислення змісту, а також висновків, узагальнень, зміни змісту тексту тощо. Роботу над текстом здійснюють як колективно, так і в парах або різнорівневих групах. Цю частину уроку особливо важливо організувати неформально, в живому спілкуванні, з елементами театралізації та рольових ігор.

Потім можна організувати диференційовану творчу роботу учнів. Для учнів із високою мотивацією до навчання — індивідуальна творча робота з теми. Для учнів із середньою підготовкою — робота в малих різнорівневих групах або парах *за зразком* (діалоги, ребуси, складання речень тощо). Учитель працює з дітьми зі слабкою мотивацією до навчання, допомагає їм засвоїти основний зміст навчального матеріалу уроку. Під час визначення обсягу та характеру завдань необхідно виходити з навчальних інтересів і реальних можливостей дітей. Важливо навчити учнів виконувати завдання (у тому

¹⁰⁷ Службові фрази та вирази, розподілені за навчальними чвертями (семестрами), діти вивчають напам'ять. Технологія завчання проста. Учитель промовляє службову фразу чітко, точно відповідно до зразка із фразеологічного словника, затвердженого шкільним методоб'єднанням. Діти хором повторюють фразу так само чітко й одночасно виконують необхідну дію. Якщо фраза складна, то учитель показує на пальцях, скільки разів цю фразу потрібно повторити (2, 3, 5 разів). Наприклад, учитель говорить: «Діти, візьміть ручки». Діти хором, в одному ритмі, вимовляють: «Діти, візьміть ручки» — і беруть свої ручки. Згодом, у міру освоєння цієї фрази, учитель пропонує дітям на вибір різні її модифікації, зі збереженням загальної конструкції: «Ми беремо ручки», «Ми беремо свої ручки», «Я беру свою ручку», «Я беру свою красиву ручку» тощо. Цікаві модифікації, створені окремими дітьми, учитель заохочує та пропонує проказати всім дітям. Аналогічно у формі вільного спілкування проводять роботу із опанування дітьми побутової (розмовної) мови. Однак технологія її засвоєння менш сувора, ніж у випадку зі службовою мовою. Вона передбачає самостійне складання учителем нерідної мови збірників фраз і визів, необхідних на кожному етапі навчання, але за умови точного повторення цих фраз і виразів під час кожного звернення до дітей. Роботу із засвоєння розмовної мови проводять протягом декількох років, по можливості, без перерв навіть у канікулярний час.

¹⁰⁸ Заохочувати дітей необхідно постійно, наприкінці кожного етапу (епізоду) уроку.

числі творчі) за зразком і використовувати це вміння в дидактичних іграх, цікавих вправах тощо.

Домашнє завдання органічно впливає зі змісту уроку. Залежно від здібностей, рівня підготовки, інтересу до предмета й особистого темпу, а також інтенсивності роботи учнів на уроці домашнє завдання диференціюють за характером (тренувальне, творче) і за обсягом. Наприклад, учням зі слабкою та середньою підготовками можна читати текст із доведенням читання до автоматизму та вивчати нові слова й вирази. Для учнів із високою мотивацією крім/замість слів і тексту скласти есе, невелику розповідь з теми, описати об'єкт тощо. Не слід позбавляти дітей права вибору під час визначення домашнього завдання, а навпаки, усіляко заохочувати вибір творчих варіантів.

Важливою особливістю уроку іноземної мови в молодших і середніх класах є 2–3 короткі динамічні паузи та 1–2 фізкультхвилинки, по можливості, пов'язані з контекстом уроку.

Динамічні паузи краще проводити з використанням методики проф. В. Ф. Базарного та супроводжувати скоромовками, прислів'ями мовою вивчення. Динамічні паузи також можуть проходити у вигляді ігор на увагу, з колективним виконанням команд і одночасною/хоровою їх вимовою¹⁰⁹. Досить важливо на кожному уроці організувати фізкультхвилинки з виконанням 1–2 пісень¹¹⁰ та танцювальними рухами, характерними для країни мови вивчення. Виконання таких пісень не лише збагачує зміст уроку, але й є чудовим засобом розширення словникового запасу, поглиблення знань учнів про народ — носій мови, а також додатковим чинником емоційного розвитку школярів.

Наостанок ще раз позначимо основні *етапи/епізоди* комбінованого уроку нерідної мови, що повторюються досить часто в певній послідовності:

1. Традиційне привітання та вступна бесіда на початку уроку.
2. Фонетична розминка (звуки, слова, скоромовки тощо).
3. Актуалізація знань учнів за матеріалом попередніх занять або домашнього завдання із подальшим формулюванням теми уроку.
4. Робота з новими словами та словосполученнями.
5. Робота з текстом.
6. Динамічні паузи у віршах, у формі пісень, інсценівок тощо.
7. Напівсамостійна робота (за зразком) у малих різнорівневих групах.
8. Робота з прислів'ями та приказками.
9. Дидактичні ігри з інсценівками та діалогами за темою уроку.
10. Творчі завдання (самостійно або в парах).
11. Узагальнення всіх видів роботи й оцінювання учнів.
12. Домашнє завдання й інструктаж щодо його виконання.
13. Ритуал прощання.

¹⁰⁹ Звучить команда «Крок уперед!» — діти роблять крок уперед і говорять: «Крок уперед!». Далі — «Знайдіть у класі предмети червоного кольору!» тощо.

¹¹⁰ Методика освоєння пісень: 1-й урок — ознайомлення, розбирання та переклад тексту із завчанням його в ритмічному малюнку пісні. 2-й урок — повторення ритмічного тексту та розучування пісні з фонограмою. 3-й урок — закріплення та виконання в русі. 4–5 уроки — повторення, удосконалення. Потім — ознайомлення із наступною піснею тощо. Важливо, щоб в репертуарі кожного класу одночасно було 2–3 пісні, які перебувають на різних етапах засвоєння. Таким чином, протягом навчального року учні 2–9-х класів вивчають 10–12 пісень, які відповідають їхньому віку, але різних за труднощами.

Розділ 5

МЕДІАСЕРЕДОВИЩЕ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗА УМОВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА¹¹¹

Стрімкий процес накопичення соціальної інформації спричиняє ґрунтовні зміни в людині й її впливу на формування та розвиток навколишнього середовища (соціального, природного, технологічного, культурно-освітнього). Один із результатів цих змін, названий «*ефектом/синдромом хоттабізації*»¹¹², є серйозною загрозою нашого часу. Йдеться про прийняття рішень і здійснення дій на підставі застарілої та неправдивої інформації. В сучасній Україні зазначені зміни ввійшли в суперечність із чинною системою шкільної освіти, що відстає від потреб світового розвитку на багато років. Основною причиною такого становища є те, що «синдром хоттабізації», який охопив переважну частину педагогів, виявляється у спробі підготувати молоде покоління до життя та здійснювати за нових умов на підставі безнадійно застарілих знань про дітей неправильні методи організації освітнього процесу.

Наслідками цього синдрому є серйозна *загроза безпеці країни та гарантована неуспішність* більшості громадян як у професійному, так і особистісному аспекті. Певною мірою це належить до уявлень і дій виховного характеру у зв'язку зі швидким впливом на дітей

інформаційних ресурсів Інтернету, а також ТБ (телебачення), насиченого низькопробною теле- та кінопродукцією.

Нові часи вносять у наше життя нові явища, поняття та загрози. Серед них *контентні кіберзагрози, Інтернет-залежність* тощо. Контентними загрозами/кіберзагрозами називають розповсюдження матеріалів, які порушують як юридичні, так і моральні норми. До них належать:

- × інформація аморального характеру, зокрема порнографія;
- × дитяча порнографія;
- × сексуальна експлуатація неповнолітніх і дії педофілів;
- × інформація терористичного й екстремістського характеру;
- × сектантська інформація;
- × злочини проти персональних даних, честі та гідності людей;
- × наркопропаганда;
- × демонстрування актів насилля, пропаганда злочинів і навчання їх здійснення.

Дитячі психологи, кіберполіцейські та фахівці в галузі Інтернет сформулювали основні небезпеки, яким піддані діти і підлітки під час використання ресурсів «всесвітньої павутини»:

- × поширення через соціальні мережі, форуми тощо персональних даних, інформації про поведінку дітей із урахуванням домашніх адрес, номерів телефонів, часто відвідуваних місць. Така інформація може бути легкодоступною для широкого кола осіб, у тому числі й для учасників злочинних угруповань;
- × перегляд дітьми порнографії онлайн. У середньому, 40 % підлітків переглядають матеріали порнографічного змісту. Така діяльність заважає формуванню нормальної сексуальної та суспільної поведінки, а також сімейних цінностей;
- × перегляд матеріалів, які містять сцени насилля, жорстокості стосовно людей і тварин, пропагують злочинну й екстремістську діяльність, що перешкоджає формуванню нормальних моральних установок, прийнятих у сучасному суспільстві.

Серед відзначених сучасних кіберзагроз найбільшу тривогу викликає перегляд дітьми сайтів, призначених лише для

¹¹¹ У співавторстві з О. В. Лисенко, доктором соціологічних наук, деканом історико-філософського факультету Південноукраїнського національного університету ім. К. Д. Ушинського.

¹¹² Термін належить К. Корсаку.

дорослих.¹¹³ А кількість таких дітей неухильно зростає. Цій проблемі надано чималої уваги в ЗМІ багатьох країн. Деякі аналітики вважають, що акцент на вплив порнографії відводить суспільну увагу від інших соціальних загроз, наслідки яких можуть бути набагато серйознішими для урядів низки держав. У цілому, позитивних тенденцій у напрямі «діти і ТВ/Інтернет» в Україні, як і в низці інших країн СНД, не відзначено. Відповідно до опитувань приблизно кожний третій підліток зізнався в тому, що Інтернет заважає нормальному життю: активному навчанню, різнобічному розвитку, зустрічам із друзями тощо. Особливою небезпекою є Інтернет-залежність, яка може розвинути протягом півроку активного користування мережею. За різними оцінками, за цей час від 2 до 5 % дітей і підлітків уже стали залежними.

Широко розповсюдженим є порівняння Інтернету з *інформаційним смітником*. Ця метафора важлива для аналізування ставлення дітей і молоді до «глобальної павутини». Мережа є екстериторіальною, у ній відсутнє явно виражене право власності, все в ній ніби нічیه. Це відкриває простір для прояву в дітей власних амбіційних і агресивних намірів. Знімають табу реального життя, тому що смітник — найкраще місце, де можна троцяти-ламати-битися-бити. Разом із тим віртуальне середовище мережі Інтернет не має властивостей звичайної реальності: час і простір віртуального світу є іншими. Віртуальне комунікативне середовище по-іншому розміщує все в часі. Наприклад, можливий повтор, точна копія ситуації того, що в реальності є недосяжним. Створена *віртуальна реальність* Інтернету багато в чому є своєрідною *матеріалізацією бажання, матеріалізацією мрії*.

¹¹³ Головне місце в структурі дозвілля у більшості підлітків займає комп'ютер. Щоденне спілкування з комп'ютером у міських школярів складає приблизно 1,2 години. Прогнозують вирівнювання можливостей регулярного користування комп'ютером у дітей з різних соціальних груп до моменту закінчення школи. В цілому, відзначено позитивний вплив регулярного користування комп'ютером на академічну успішність школярів. Однак незбалансоване віртуальне спілкування розвиває в дитини опосередковане сприйняття світу, руйнує інтуїцію, формує ситуацію відчуження від етнічного коріння й історії свого народу, морально розбещує.

Глибина інтеграції людини в породжену нею *кіберкультуру* стає чи не визначальною на сучасному етапі. Зокрема, змінене співвідношення між знаннями й уміннями/навичками. Створення знань стає замкненим, кастовим завданням, галуззю діяльності, звуженою щодо кількості соціальних завдань. Швидкість створення знань зростає, але не швидше, ніж швидкість приросту людства та техносфери, і навіть за збереження паритету абсолютна кількість людей, яким *не потрібно створювати знання*, збільшується.

Проблеми адаптації до природи відсунено, а пристосування до нових техносистем актуалізоване. Джейк Хорслі відзначає: «Ми більше не організми. Ми — механізми» [6]. І хоча навчання вироблення й одержання знань — досить вдячне завдання, слід пам'ятати, що цим ми погіршуємо здібність людей адаптуватись до сучасного суспільства, в якому від них потрібні певні навички. Західне суспільство сконцентроване на формуванні навичок, від цього багато в чому виграє. Виходить цікава пропорція: *ми* прагнемо більше створювати знання, *вони* намагаються більше створювати навички. У цій ситуації необхідно визначитись із стратегією — або ми відстоюємо своє право створювати знання й тоді захищаємо їх всіма доступними засобами, або починаємо турбуватись про те, щоб наші системи освіти переважно займались формуванням навичок. У цих питаннях комп'ютерна й Інтернет-освіта (із усіма недоліками — «кліповістю», фрагментарністю тощо) відіграє найважливішу роль.

Медіа(анти)виховання в сім'ї

Як ми вже відзначали, багатьом батькам, зайнятим кар'єрою, роботою або просто виживанням, не до власних дітей. Невблаганна статистика свідчить: середня тривалість щоденного спілкування батьків із дітьми становить не більше *12 хвилин на добу*. Головним вихователем у багатьох сім'ях стала так звана «*медіаняня*». Батьки, що наївно намагаються вберегти дітей від «дурного впливу» вулиці, часто навіть раді, що діти годинами «відпочивають» біля телевізора або за комп'ютером. У сім'ях, де є діти, телевізор працює *в два рази більше*. Помічено навіть, що люди, які проводять більше двох годин на день перед телевізором, часто набирають зайву вагу. Все просто: під час перебування біля телевізора або комп'ютера людина мало рухається, а саме рух є невід'ємним компонентом *здорового способу життя*. Також із поєднанням обіду або вечері з переглядом улюбленого серіалу людина з'їдає

більше, тому що телебачення відволікає її від відчуттів і сигналів власного тіла. Крім того, апетит стимулюють рекламні ролики, які смачно виглядають, як і інша ТБ-кінопродукція.

Більше 60 % батьків жодним чином не обмежують час, який діти та підлітки проводять в Інтернеті, та не контролюють сторінок, які вони відвідують. Діти спостерігають і копіюють спосіб життя батьків, у тому числі ТБ-«всеїдність», ТБ-залежність тощо. В результаті такого медіавиховання уже до 14 років середньостатистичний підліток встигає побачити близько 40 000 сцен *насилля*¹¹⁴. Шкідливі наслідки цього на незміцнілу дитячу психіку переоцінити складно.

Водночас комп'ютерна мережа Інтернет має потужний інформаційно-освітній і комунітарний потенціал. Під час характеристики комунітарного потенціалу Інтернету слід розрізняти інструментальну роль *Інтернет-технологій*, які відкривають нові можливості існування реальної субкультури та *кіберкомунікативних співтовариств*, які не мають аналогів у реальному світі. Кіберкомунікативні співтовариства в мережі Інтернет є продовженням традиційних соціальних співтовариств (користувачі інформаційно-аналітичних, фінансових, комерційних, наукових структур), нетрадиційних співтовариств, які називають *Інтернет-співтовариствами, віртуальними або онлайн-співтовариствами*. Мережа Інтернет сприяє об'єднанню користувачів у кіберкомунікативні співтовариства завдяки своїм унікальним можливостям — анонімний характер електронної комунікації дозволяє долати расові, вікові, статеві та фізичні перешкоди, відкриває якісно новий спосіб асинхронних комунікацій, знімає, в свою чергу, обмеження тимчасових поясів і розпорядку дня. Електронна комунікація має виражений *«ефект запам'ятовування»*, завдяки можливості запису та збереження повідомлень. На цих базових тезах побудовано розгорнуту схему додаткових можливостей: сприяння взаєморозумінню, толерантності та готовності сприйняти чужі погляди та розходження, виробленню загальних цінностей.

¹¹⁴ Улюблені фільми у 70 % російських та українських підлітків — американського виробництва. У середньому, на одну годину телетрансляцій припадає 4,2 сцени насилля й еротики. Щодня підліток бачить не менше дев'яти сцен насилля, агресії або еротики, що провокує його на прийняття конфронтаційної моделі поведінки.

Щодо інформаційно-освітнього потенціалу, то, як свідчать дані соціологічних досліджень Інституту соціології НАН України, останні кілька років відбулися якісні зміни щодо використання комп'ютерної мережі Інтернет, зокрема його форм і мети. Це ознайомлення з останніми новинами, потоковою інформацією (47,8 %), пошук інформації для навчання/підвищення кваліфікації (42,7 %), пошук інформації для виконання професійних обов'язків (40,0 %), використання електронної пошти (47,8 %), пошук і прослуховування/переписування музики, фільмів (33,4 %), відвідування сайтів державних, суспільних структур (10,6 %), пошук і читання/запис електронних художніх книг (9,1 %) [7]. Таким чином, Інтернет розширює індивідуальні можливості людини до понадшвидких темпів життя в сучасному інформаційному суспільстві.

Дитячі ігри в інформаційному суспільстві

Відомо, що немовля вступає у великий світ як біологічний індивід і основною турботою дорослих на цей момент є його забезпечення й умови фізіологічного виживання. Через певний час, у результаті соціалізації, дитина стає людською істотою з комплексом установок, симпатіями й антипатіями, метою та цінностями, стереотипами поведінки та відповідальністю, а також із неповторним індивідуальним баченням світу. Однак індивід перетворюється на людську особистість лише *в процесі діяльності*, основним видом і головною умовою повноцінного розвитку його в дитячому віці є *гра*.

Однією із важливих особливостей соціалізації дітей XXI століття є *трансформація дитячих ігор* як за формою, так і за змістом. Колективні *рухливі ігри* на повітрі, в тому числі найпоширеніша гра дітей другої половини минулого століття гра у війну, пішли в історію. На зміну їм прийшли *комп'ютерні ігри*, рідко які з них не містять елементів насилля.

Розглянемо валеологічну та психологічну складові зазначеної трансформації. Відомо, що рух є неодмінною умовою нормального розвитку дитини. Сучасні діти й без того мало рухаються. Особливо стомливою є статична поза, характерна для роботи за комп'ютером. Під її впливом можуть відбуватися порушення постави, системи кровообігу, зору тощо. Під час рухливих ігор відбувається природний фізичний/фізіологічний розвиток дитячого організму, формування життєво важливих умінь і якостей — сили, спритності, кмітливості тощо. Рухливі

ігри своїм фізичним та емоційним навантаженням впливають на всі системи організму, дарують відчуття *м'язової радості*, є чудовим засобом профілактики гіподинамії та гіпокінезії. Рухливі ігри мають позитивний вплив на виховання дітей у дусі справедливості, взаємодопомоги, колективізму, формують почуття команди, природно регулюють взаємини в дитячому середовищі.

Багато комп'ютерних ігор практично позбавлені корисних складових, зате містять цілий набір шкідливих, як для тіла, так і для психічного розвитку дітей. Вони змушують дитину годинами сидіти за комп'ютером, що вкрай несприятливо позначається на зорі, провокують кисневе голодування дитячого організму, гіподинамію й інші шкідливі наслідки. Та головне в іншому: вони показують підліткам і дітям, *що жорстокість є припустимою і навіть необхідною*. У комп'ютерних іграх, щоб подолати супротивника, потрібно використовувати витончені та досить жорстокі методи боротьби. Герої бойовиків та екшенів безжалісно *б'ють і вбивають* «поганих хлопців». Відповідно до досліджень така поведінка робить підлітків більш жорстокими стосовно однолітків, батьків, людей взагалі, а також будь-яких живих істот.

Більше того, під час комп'ютерних ігор дитина відчуває постійний *дистрес*¹¹⁵ через підвищений викид у кров ферментів адреналіну, кортизону тощо. За відсутності руху та хронічної гіподинамії це призводить до перезбудження, психічної неврівноваженості, а в низці випадків — до стану афекту, трансу. У поєднанні з психологічною впевненістю в тому, що *насилля* — це «нормально», такий стан є причиною *жорстокості* дітей і підлітків. Тому набір чинників, які його викликають, із урахуванням

¹¹⁵ *Стрес* (від англ. *stress* — тиск, натиск; навантаження; напруження) — неспецифічна (загальна) реакція організму на дію (фізичну або психологічну), що порушує його гомеостаз, а також відповідний стан нервової системи організму чи організму в цілому. В медицині, фізіології, психології виділяють позитивну (еустрес) і негативну (дистрес) форми стресу. Дистрес — руйнівний процес, який погіршує перебіг психофізіологічних функцій. Дистрес найчастіше відносять до тривалого стресу, за якого відбуваються мобілізація та витрачання поверхневих і ґрунтовних адаптаційних резервів. Такий стрес може переходити в психічну хворобу (невроз, психоз).

несприятливої в психологічному значенні атмосфери виховання та прояву булінгу¹¹⁶ в сім'ї, а нерідко й у школі, ми назвали *«коктейлем агресії»*.

Знизити рівень дитячої та підліткової агресії, не дати їй перерости в поведінкову норму — значне та складне завдання для батьків і педагогів. Протиставити негативному впливу агресивного медіасередовища можна лише психологічно здорову атмосферу в сім'ї й у школі, де превалюють повага та довіра одне до одного. Також знижує рівень агресивності підлітків і додає їм упевненості чимала доза постійного спортивного навантаження.

Отже, за умов інформатизації сучасного суспільства проблема перетворення мас-медіа й Інтернету на найважливіший інститут становлення людини як особистості має розглядатись у широкому контексті (педагогами, соціологами, психологами та представниками інших дисциплін) і стати предметом уважного наукового аналізу. Важливість дослідження цієї проблеми полягає ще й у тому, що в результаті розвитку інформаційно-комунікативних процесів, які мають наднаціональне та надкультурне спрямування, відбувається формування відповідного типу особистості. Важливо, щоб це була не *кіберособистість* із віртуальною ідентичністю, а духовно й інтелектуально розвинена особистість, здатна ефективно будувати своє життя в сучасному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Іванов, Д. В.* Виртуализация общества [Текст] : Версия 2.0 / Д. В. Иванов. — СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2002. — 212 с.
2. *Touraine, A.* The Post-Industrial Society: Tomorrows Social History: Classes, Conflicts in the Programmed Society / A. Touraine. — N. Y., 1971.
3. *Українське суспільство 1992–2012.* Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг [Текст] / За ред. док. екон. наук М. Шульги. — К. : Інститут соціології НАН України, 2012. — 606 с.
4. *Школа: перезагрузка* [Текст] // Кореспондент. — № 1 (489). — 13 янв. — 2012.
5. *Права дітей в Україні: реалії та виклики після 20 років Незалежності* (за результатами опитування дітей віком 10–17 років) [Електронний ресурс] / Український інститут соціальних досліджень імені О. Яременка. — Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/docs/poll2905.pdf>.
6. *Живое знание.* Поиск истины, мудрость наставников, многогранность сути. — [Електронний ресурс]. — Режим доступа: http://naturalworld.ru/avtor_djejk-horsli.htm.

¹¹⁶ *Булінг* (від англ. *bully* — залякувати) — агресивне переслідування одного із членів колективу (особливо колективу школярів і студентів, але, трапляється, і співробітників) з боку інших членів колективу або його частини.

Навчальне видання
Бібліотека журналу «Управління школою»

**ШКОЛА ХХІ СТОЛІТТЯ:
ЗМІНИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.
ЧАСТИНА 2**

ФЕДОРЕЦЬ Микола Олександрович

Головний редактор *В. В. Григораш*,
редактор *І. Т. Соколянська*, технічний редактор *О. В. Лебедєва*

Підписано до друку 14.03.2014. Формат 60×90/16. Папір газетн.

Гарнітура Шкільна. Ум. друк. арк. 9. Замовлення № 14-03/17-04.

Виробник: ТОВ «Тріада Принт». Свідоцтво ДК № 1870 від 16.07.07 р.
Харків, вул. Киргизька, 19. Тел.: (057) 757-98-16, 757-98-15

ТОВ «Видавнича група «Основа».
Свідоцтво КВ № 11452-325Р від 07.07.2006 р.

61001, м. Харків, вул. Плеханівська, 66.
Тел. (057) 731-96-32. E-mail: office@osnova.com.ua