

СЕРІЯ «АДМІНІСТРАТОРУ ШКОЛИ»

**ХАРКІВ
ВИДАВНИЧА ГРУПА «ОСНОВА»
2010**

УДК 37.091
ББК 74.24
М74

Серія «Адміністратору школи»

М74 Модель сучасної школи / Уклад. В. В. Григораш. — Х. : Вид. група «Основа», 2010. — 288 с. — (Серія «Адміністратору школи»).

ISBN 978-611-00-6272-1

У збірці представлені різноманітні моделі навчальних закладів різних типів: навчально-виховного комплексу, сільської школи, багатопрофільного ліцею, школи-інтернату, авторського ліцею тощо. Автори знайомлять читача з концепціями розвитку навчального закладу, управлінськими проектами з окремих аспектів навчально-виховної роботи, програмами дослідження та іншими матеріалами, які допоможуть керівнику побудувати власну ефективну модель школи, спираючись на досвід кращих навчальних закладів України.

Для керівників навчальних закладів.

УДК 37.091
ББК 74.24

ISBN 978-611-00-6272-1

© Григораш В. В., укладання, 2010
© ТОВ «Видавнича група “Основа”», 2010

ЗМІСТ

ФЕДОРЕЦЬ М. О.	
АВТОРСЬКИЙ ЛІЦЕЙСЬКИЙ КОМПЛЕКС	4
ФЕДОРОВА Т. І.	
ШКОЛА ТОЛЕРАНТНОСТІ	42
МЕРКІНА А. Л., ФІЛІПСЬКА Н. О.	
ШКОЛА ПРОЕКЦІЇ МАЙБУТНЬОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	112
ГОЛОВАНЬ Т. Ю.	
ШКОЛА-МІСТО	160
РЯБЕНКО Т. О., БЕРЕЗА О. М., МАКСИМЕНКО О. І., СИТНІКОВА Н. Є., ТУКОВАТ. Д.	
ШКОЛА РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	173
БАЛАБА В. Л.	
БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ ЛІЦЕЙ.....	199
МАЛИШ О. Є., СТІЛЕЦЬ Л. А., НІКІТІНА А. Ф.	
ПРОФІЛЬНА ШКОЛА	212
ОВЧАРОВА А. В.	
ШКОЛА СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю.....	219
БОРИСЕНКО Л. М., НІКОЛАЄВСЬКА Р. М.	
ШКОЛА ВИБОРУ	236
МАКСИМЕНКО В. В.	
ШКОЛА ЩАСЛИВОЇ ДИТИНИ	249
ГОРДА Т. В.	
ШКОЛА УСПІХУ, ЛЮБОВІ Й ДОБРА.....	256
БУРЛАЄВА Л. Ф.	
ШКОЛА УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	267
ЗДОРИК О. В.	
СІЛЬСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС	280
БАХМАТЮК Д.	
ШКОЛА ДОБРОТИ	282
КОРЖ Г. В., ТАНАСІЙЧУК О. М.	
ШКОЛА ЗАХОПЛЕНЬ, РОЗВИТКУ І ЖИТТЄСТВЕРДЖЕННЯ	284

АВТОРСЬКИЙ ЛІЦЕЙСЬКИЙ КОМПЛЕКС

ГЛАВА І. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АВТОРСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ (АОК)

1.1. Основні протиріччя та проблеми доуніверситетської освіти

Батьків учнів турбує той факт, що, незважаючи на високий рівень розвитку психолого-педагогічної науки, методик і технологій, наявність фахівців, *у сфері загальної освіти продовжують загострюватися глибокі соціальні, соціально-педагогічні та психолого-педагогічні суперечності*. До їх числа можна віднести суперечності між:

- гуманними цілями й завданням школи здоров'ю дітей у процесі навчання;
- звинуваченнями школи в перевантаженні учнів і низькою якістю освіти;
- необхідністю вивчення індивідуальних особливостей дітей, організації особистісно орієнтованого навчання й 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 в сучасній освіті й зниженням відповідальності педагогів за розвиток навчальних та інших життєво важливих умінь у школярів;
- декларованою інтеграцією в Європейський культурно-освітній простір і незадовільним рівнем оволодіння учнями масової школи іноземними мовами та комп'ютером;
- недостатньою професійною освіченістю багатьох педагогів і необхідністю глибоких якісних змін у меті та змісті педагогічної роботи;

- важливістю розвитку та реалізації потенціалу педагогічних команд і практичною відсутністю кооперації й інтеграції в роботі вчителів і вихователів;
- колективним характером педагогічної роботи та необхідністю персональної відповідальності за якість освіти школярів;
- необхідністю залучення батьків учнів у освітній процес на правах «замовника» і закритістю дитячих установ для суспільного моніторингу;
- незадовільним фінансуванням освітніх установ, важким матеріальним становищем педагогів і неможливістю легально задовольнити попит на платні освітні послуги.

До числа *серйозних проблем системи загальної (доуніверситетської) освіти* також слід віднести надмірну централізацію, бюрократизацію й хронічну корупцію в педагогічному середовищі. Важкими наслідками для країни обертаються некомпетентне управління системою на різних рівнях, погіршення якості підготовки та перепідготовки педагогів, згорання науково-дослідної роботи, відсутність або неприступність для педагогів професійної літератури, загальне зниження престижу педагогічної професії.

Орієнтація освітніх установ не на розвиток, а на виживання, як прояв потворного варіанта «педагогоцентристської» школи, призвела до фактичного ігнорування соціальних інтересів дітей.

Унаслідок невдалого реформування системи освіти стало майже нормою невинуватене спрощення освітніх стандартів і програм, що проводяться під гаслами боротьби з перевантаженням школярів. Триває зростання кількості хронічних

захворювань у дітей, гіподинамія, масове тютюнопаління, уживання 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 нездатність масової школи якісно навчати дітей ключовим аспектам сучасної освіти — *навчальним та іншим життєво важливим умінням, іноземним мовам і володінню комп'ютером*.

Можна передбачати стандартну відповідь: усі біди від того, що держава не має у своєму розпорядженні достатніх фінансових ресурсів. Однак незадовільне фінансування — не єдина причина тяжкого 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 призначена для часткового подолання суперечностей і проблем діючої системи доуніверситетської освіти. Розглянемо її детальніше.

1.2. Соціально-економічний статус і подолання корупції

АОК припускає 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. Створюючи, таким чином, *систему безперервної освіти*, АОК покликана забезпечити повну середню (ліцейську) освіту високої якості, сприяти розвитку суспільної активності та самодіяльності громадян, задоволенню їхніх професійних й аматорських інтересів у галузі наукової, технічної та культурної творчості, зміцненню здоров'я і фізичної культури. АОК орієнтована на гуманістичне, цивільне, трудове, естетичне, валеологічне та екологічне виховання, запобігання конфліктів, розширення соціального діалогу й міжнародних зв'язків.

Згідно з АОК цикл доуніверситетської освіти складається з *основної* (інваріантної) та *додаткової* (варіативної) *освіти*. Основна освіта представлена державними стандартами, навчальними планами та програмами, які є обов'язковими для всіх навчальних закладів. Навчання здійснюється державною мовою або іншими мовами, передбаченими чинним

законодавством. Основна освіта надається дітям безкоштовно та фінансується державним бюджетом у межах нормативів, установлених для державних навчальних закладів.

Додаткова освіта представлена різними елективними (пропонованими на вибір) навчальними та розвиваючими програмами й курсами, які *не передбачені державним стандартом і здійснюються на основі платних послуг*. Крім програм і курсів на вибір, *до платних послуг також відносяться*:

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

Платні послуги надаються виключно добровільно, на контрактній основі та є основним джерелом позабюджетних коштів освітньої установи.

Надання школою платних послуг є ринковою формою господарської діяльності. Воно дозволяє задовольнити потреби громадян в освітній діяльності та інших послугах на законній підставі й дає можливість учителям заробити на життя без приниження, порушення закону і професійної етики.

Останніми роками повсюдно декларується й набуває масштабів національної кампанії ідея *боротьби з корупцією*. Відомо, що корупція розвивається і стає суспільним нещастям лише в тих 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, усієї 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? В основному, каральними. Чи мати-

муть такі заходи бажані результати? Звісно, ні. Спробуємо пояснити, чому.

На рубежі XX і XXI століть на всьому просторі СНД всерйоз постало питання створення нових, більш ефективних у педагогічних і економічних відношеннях освітніх концепцій, що відповідають потребам «середніх» громадян. До цього часу помітно змінилося ставлення батьків до навчання й розвитку дітей. Освіта поступово стає пріоритетною сферою для сімейних інвестицій. Соціологічні дослідження підтверджують, що *більшість батьків прямо пов'язують соціальну успішність своїх дітей з рівнем їхньої освіченості*.

Більше третини жителів великих міст чуйно реагують на пропозиції у сфері платних освітніх послуг і готові заповнити нестачу бюджетних асигнувань власними коштами. Умова одна — це висока якість освіти дітей.

З одного боку, діючий державний стандарт не може задовольнити зростаючих освітніх потреб громадян, тим більше з урахуванням вектора європейської інтеграції. Тому частина батьків шукають додаткові можливості для підвищення якості освіти дітей. Насамперед йдеться про вивчення на європейському рівні іноземних мов, ряду інших предметів, напрямків позаурочної розвиваючої діяльності (театру, музики, танцю, ремесел тощо), а також оволодіння комп'ютером. Досягти такого рівня звичайними (пострадянськими) методами неможливо. Необхідно використовувати інтегровані курси, диференціацію та індивідуалізацію, зменшити наполовину чисельність учнів у класах, створити спеціальне «мовне» середовище та ін., що не під силу навіть хорошему міському ліцею у звичайних умовах.

З іншого боку, у навчальних закладах є фахівці, здатні заповнити прогалини й задовольнити освітні потреби сімей, і які, до того ж, перебувають у тяжкому матеріальному становищі.

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

- надавати послуги на контрактній основі, що дозволить забезпечити захист інтересів споживачів;
- забезпечити організаційне, педагогічне та валеологічне управління послугами та «інтегрувати» їх у загальний освітній процес навчального закладу;
- здійснювати суспільний моніторинг якості послуг;

- вивести освітні послуги зі сфери тіньової економіки;
- забезпечити значні надходження до держбюджету у вигляді податків за надані послуги;
- суттєво доповнити вкрай обмежене бюджетне фінансування освітніх установ;
- усунути одну з головних причин розповсюдження корупції в галузі доуніверситетської освіти.

Що ж ми бачимо на ділі? Легально послуг, що надаються в доуніверситетських навчальних закладах, небагато. Ця (легальна) частина послуг нагадує надводну частину айсберга. А «підводна» частина послуг полягає в тому, що майже в кожному класі (дошкільній групі) є кілька учнів, *батьки яких платять педагогам за додаткові заняття, а фактично — за увагу до їхніх дітей*. Учителі та вихователі намагаються чесно відпрацювати хабар і справді приділяють цим дітям підвищену увагу. Причому роблять це безпосередньо на уроках (заняттях), залишаючи поза увагою тих дітей, батьки яких платити не в змозі.

Тож які заходи покарання здатні зупинити батька, ладного віддати останнє за гарну освіту своєї дитини, і вчителя, якому не вистачає грошей на життя?

В авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» існував жорсткий порядок: *батьки сплачували всі послуги тільки до каси установи й відповідно до контракту*. Педагогам категорично заборонялося приймати подарунки або збирати гроші додатково, окрім контракту. Будь-який факт збирання грошей педагогом або батьками за мовчазної згоди педагога, як і одержання подарунка, неминуче приводили до усунення цього фахівця від надання платних послуг, позбавлення його додаткової зарплатні та всіх доплат.

Докорінна відмінність економічної моделі АОК від традиційного підходу до фінансування освітніх систем полягає в нижченаведеному. За традиційного підходу *доцільність застосування багатьох найважливіших складових доуніверситетської освіти визначають не педагоги, а фінансові працівники, бухгалтери та ін., тобто фахівці інших галузей*.

Основа економічної моделі АОК у тому, що доцільність компонентів організації освітнього процесу *визначають профільні фахівці: педагоги, психологи, медики*. Фінансисти здійснюють лише облік цих коштів відповідно до чинного законодавства.

Нам здається, що хронічна криза системи освіти розпочалася тоді, коли *фактичними*

керівниками цієї системи стали не педагоги, а бухгалтери та фінансисти, завжди стурбовані проблемою тотальної економії мізерних бюджетних коштів. Тоді системі доуніверситетської освіти був нав'язаний порочний і шкідливий принцип «нормативи під бюджет» замість принципу «бюджет під нормативи».

Академік Російської академії освіти М. Потапшик щодо цього відзначив: «І керівникам усіх рангів, і батькам, і самим школярам треба чітко собі уявити, що система освіти, яка дає результати високої якості, — це дорога система».

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

1.3. Організаційна структура

Найраціональнішою формою об'єднання доуніверситетських виховних установ, що 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 освіти дорослих.

Великий ліцейський комплекс може складатися з декількох самостійних освітніх установ, діяльність яких поєднує АОК. Оптимальна структура ліцейського комплексу в умовах 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 управляють *менеджери першого рівня* (центральний апарат): генеральний директор і його заступники з науково-методичної та господарсько-економічної роботи. При центральному апарату ліцейського комплексу працюють: *служба економічного розвитку й маркетингу, бухгалтерія, а також мобільна господарсько-транспортна група*, що забезпечує матеріально-технічне постачання, ремонтно-будівельні та аварійні роботи в установах.

Діяльністю кожної установи, яка входить до складу ліцейського комплексу, управляють *менеджери другого рівня*: директор та його заступники.

Науково-методичну роботу в ліцейському комплексі та його підрозділах здійснюють *кафедри двох рівнів*. Загальні кафедри — *кафедри першого рівня* — створюються при центральному апараті й охоплюють своєю діяльністю декілька 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 першого рівня — генеральний директор та його заступник з науково-методичної роботи.

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

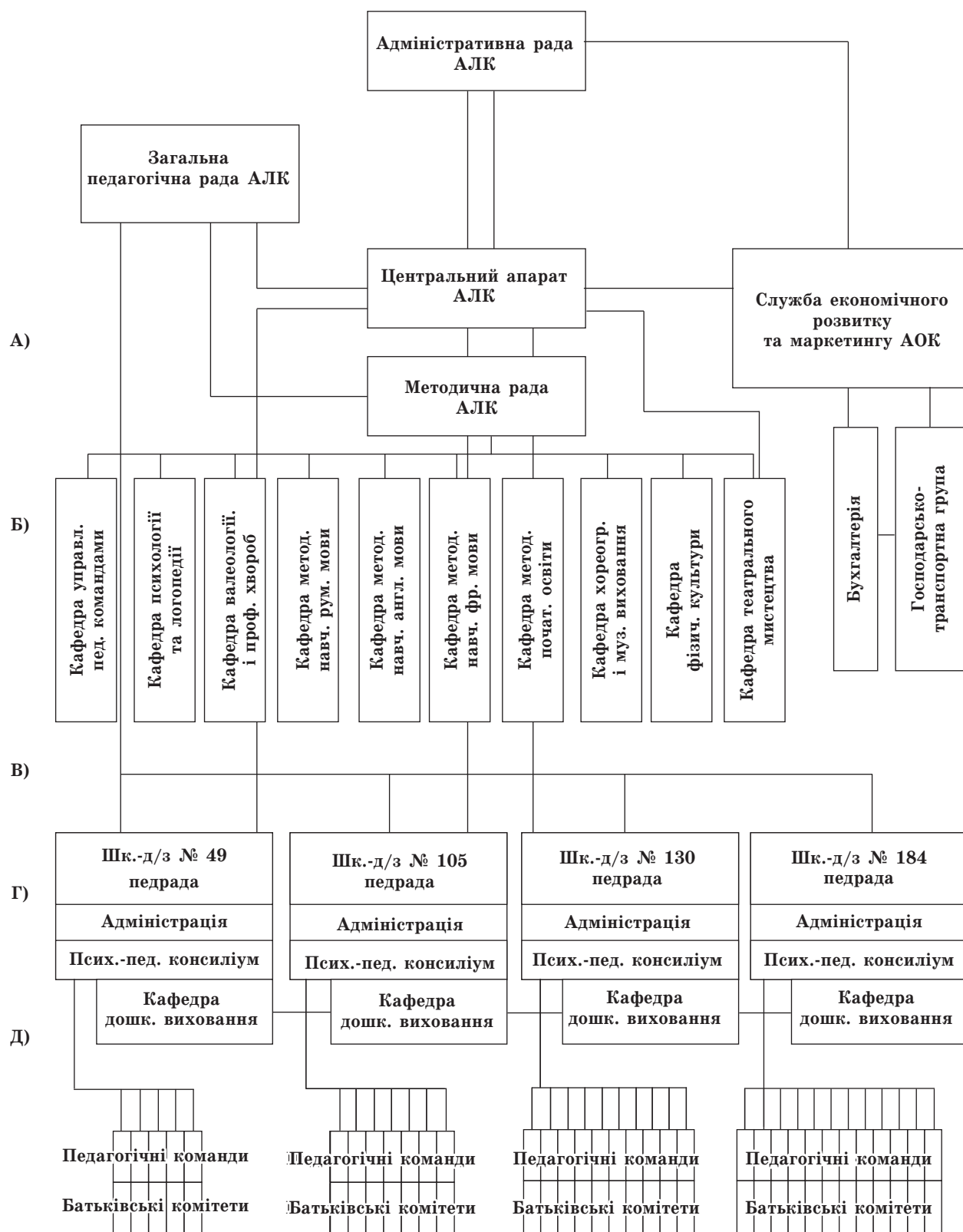
- дошкільного виховання;
- методики викладання різних предметів.

Основними напрямками роботи кафедр є:

- організація безперервного підвищення науково-теоретичної та методико-технологічної компетентності фахівців;
- розробка внутрішніх освітніх стандартів;
- проведення (разом з адміністрацією) внутрішньої атестації співробітників;
- відбір підручників і методичних посібників;
- організація позакласної роботи з предмета, у тому числі олімпіад, конкурсів, предметних тижнів, декад, свят тощо.

Посада *завідувача кафедрою* є оплачуваною і прирівнюється за значимістю до посади заступника директора освітньої установи. Завідувачів кафедрами призначають на вакантні посади строком на 3 роки за результатами конкурсу, що проводиться на основі таємного голосування.

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



Примітка:

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

Схема 1. Організаційна структура АЛК «Intellectualitatea»

У структурі АОК педагогічним командам класів і дошкільних груп приділяється важливе місце. До складу кожної з команд входять від 3 до 12 фахівців. Приміром, педагогічна команда 3-го класу складається з:

- основного вчителя — керівника команди;
- учителя-вихователя, який зазвичай виконує дві функції: другого вчителя при проведенні уроків і вихователя в групі продовженого дня;
- 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 складатися з:

- 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.

Керівник педагогічної команди класу (дошкільної групи) — *менеджер третього рівня*, наділений більшими повноваженнями.

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.

До обов'язків керівника також входить:

- 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 та аналіз занять у колег, які працюють у команді;
- організація роботи щодо вивчення особистості дітей, соціального й культурно-освітнього середовища, у якому вони живуть;
- підготовка та проведення психолого-педагогічних консиліумів, педагогічних планерок, а також контроль виконання прийнятих на них рішень;
- виявлення дітей випереджального розвитку (найсильніших учнів), організація їхнього навчання та адекватного, різнобічного розвитку (разом із психологом, лікарем та 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 й внутрішні стандарти

Дидактичний компонент додаткової освіти АОК передбачає пряму залежність навчальних планів і програм не тільки від вікових, але й від індивідуальних особливостей дітей. Відповідно до цих особливостей складаються декілька *гнучких освітніх пакетів*, кожен з 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 (I–IV) класів;
- V пакет для учнів гімназичних (V–IX) класів;
- VI пакет для учнів ліцейських (X–XII) класів.

Зміст кожного освітнього пакета аналогічно до всього циклу освіти складається з *інваріантної та варіативної частин*.

Інваріантна частина освітніх пакетів представлена державними навчальними програмами.

Варіативна частина, інтегрована з інваріантною частиною, суттєво доповнює й поглиблює її. Вона, як ми вже відзначали, являє собою зміст додаткової освіти й становить основу платних освітніх послуг.

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

Зміст освітніх пакетів, отриманих в результаті інтеграції інваріантної та варіативної частин, відповідає *внутрішнім (зразковим) освітнім стандартам АОК*.

Такі стандарти випереджають чинні державні (обов'язкові) стандарти за обсягом і глибиною знань, темпами засвоєння навчального матеріалу, рівнем вимог до оволодіння загальними навчальними та спеціальними матеріалами.

Головним завданням педагогічної команди при роботі з внутрішніми (зразковими) освітніми стандартами є досягнення такого рівня розвитку й навченості дитини, який відповідатиме її *індивідуальним можливостям*. При цьому загальна картина рівнів навченості (і, як правило, розвитку) у різних дітей класу або дошкільної групи може бути досить суперечливою.

Як видно зі схеми, дистанція між рівнями навченості (й розвитку) окремих дітей може бути досить великою. Дітей, що мають на сучасний момент приблизно однаковий рівень навченості з конкретного навчального предмета, умовно поєднують на заняттях (уроках) у *підгрупи* (7–10 дітей), які поділяються на *малі рівневі групи* (3–5 дітей). *Склад таких формувань має бути тимчасовим і гнучким*.

Дітей зараховують до тієї чи іншої малої рівневої групи, виходячи з багатьох факторів. Наприклад, дитина з першої («сильної») групи може бути тимчасово зарахованою до другої (відносно «сильної») у зв'язку з тим, що вона пропустила кілька занять або не виспалася напередодні й тому не може на даному уроці виконувати складні завдання.

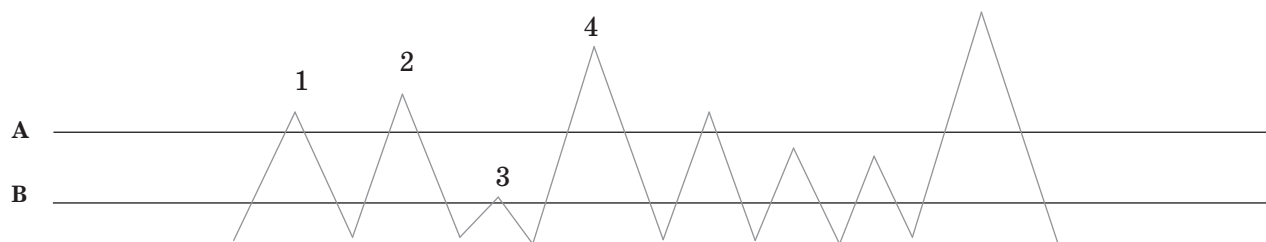
У початкових класах і дошкільних групах зазвичай виділяють 3–4 малі рівневі групи, не враховуючи *дітей, які через дуже високий або, навпаки, низький розвиток потребують індивідуальної уваги*.

» Переведення з однієї малої рівневої групи до іншої відбувається *непомітно для дітей*, а сама структура диференціації відома тільки педагогам, психологам і медикам.

Робота вчителя в системі малих рівневих груп досить важка. Вона схожа на навчання дітей у малокомплектній школі, де вчитель проводить уроки одночасно з декількома дітьми з різних класів. Забезпечити під час уроку ефективне навчання дітей кожної малої рівневої групи, а також кожну дитину, не зараховану до таких груп, включаючи найсильніших учнів, відповідно до їхніх індивідуальних можливостей, *не під силу одному педагогові*. Тому поряд із традиційними освітніми методами та технологіями в АОК передбачені також *авторські освітні технології*. До них відносяться:

- проведення занять у дошкільних групах і уроків у початкових класах з певних предметів (рідна мова, математика тощо) двома педагогами одночасно (педагогічний дует);
- проведення *інтегрованих занять* (уроків) двома й більше педагогами одночасно;
- організація *вільного спілкування нерідними мовами*;
- особливі *форми наступності* в навчанні.

Ці та інші технології будуть детальніше розглянуті нижче.



Примітки:

А — рівень державного стандарту;

Б — рівень внутрішнього (зразкового) стандарту АОК;

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

Схема 2. Можливі відмінності в рівні навченості дітей класу (дошкільної групи)

ГЛАВА II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ 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 й відповідатиме низці умов.

1. *Відповідність міжнародним документам і нормативним актам* країни в галузі прав людини (Загальна декларація прав людини (1949) й дитини (Конвенція про права дитини (1989) та ін.)
2. *Подолання «державно-центристської» орієнтації*, атрибуту освітньої системи, що працює в умовах авторитарної держави.
3. *Подолання «педагогоцентристської» орієнтації* як наслідку втрати педагогами звичних цінностей і пошуку нових цінностей, що властиво перехідному періоду в історії нових незалежних держав.
4. *Створення особистісно орієнтованої («дітоцентристської») школи*, освітній процес якої спрямований на розвиток особистості дитини та її здібностей. Тому психологічний аспект АОК ґрунтується, насамперед, на працях Л. Виготського (закони культурного та психічного розвитку; учення про «зону найближчого розвитку»), Л. Божович (особливості формування особистості в дитячому віці), В. Давидова і Д. Ельконіна (теорія розвиваючого навчання; навчання як індивідуальна пізнавальна діяльність), Б. Ананьєва, Н. Менчинської, З. Калмикової (навченість як індивідуальна здатність учнів до засвоєння знань), А. Петровського (психологія особистості, що розвивається), Н. Якиманської (особистісно орієнтоване навчання), Ю. Гільбуха та І. Дубровіної (психологізація освітнього процесу в школі) тощо.
5. *Подолання однаковості та стереотипності* в організації навчання й розвитку дітей. *Філософія АОК* полягає ось у чому: в умовах традиційної «пострадянської» школи учень, будучи більш об'єктом, ніж суб'єктом освітнього процесу, поставлений у необхідність адаптуватися, пристосовуватися до засобів й атрибутів освіти: єдиних навчальних планів, програм, підручників, методів, темпу навчання тощо. Сучасні особистісно орієнтовані освітні концепції, до яких ми відносимо АОК, установлюють

зворотну залежність: *засоби та атрибути помилування, уключаючи класно-урочну систему, адаптують, модифікують, пристосовують відповідно до групових та індивідуальних особливостей учнів*. 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 й підвищення професійної компетентності педагогів до рівня, необхідного для творчої реалізації тимчасових особистісно орієнтованих освітніх концепцій.

Теоретичною основою зазначеного аспекту АОК є роботи Г. Ананьєва, В. Сухомлинського, В. Крутецького, А. Новікова, К. Ушакова, С. Вершловського, О. Лебедева, І. Бестужева-Лада, В. Загвязинського, М. Балабана, І. Підласого, А. Хуторського, В. Зайцева, Н. Крилової і О. Александрової, В. Миндикану, П. Медведевського, М. Федорця та ін.

6. *Створення ефективної валеологічної, медичної та психологічної служб*. Забезпечення їх злагодженої взаємодії з педагогічними командами й батьками з метою:
 - зниження здоров'явитратності освітнього процесу;
 - підвищення ефективності освітнього процесу шляхом постійного вивчення особистості дитини, середовища її виховання, фізіологічного та емоційного стану;
 - оптимізації наступності на різних щаблях навчання;
 - визначення особистісно орієнтованих «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. Бунєєва, В. Зайцева, Є. 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 та ін.

7. *Створення інноваційної системи управління* установами та освітніми комплексами. Теоретичною основою цього напрямку в діяльності АОК є менеджмент в освіті, представлений у роботах Т. Шамової, А. Конаржевського, М. Поташника, А. Новікова, В. Лазарева, К. Ушакова, В. Кричевського, Є. Ямбурга, А. Моїсєєва, Л. Фішмана, А. Пінського, І. Щербо, А. Урсу, І. Ізбештського, В. Кердиваренко, Д. Патрашку, В. Г. Кожокару та ін.

2.2. Місія, цілі та основні завдання АОК

Місія (надзавдання) АОК полягає у створенні необхідних психолого-педагогічних, валеологічних, соціально-культурних й 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 про високу освіченість, що існують у суспільній думці;
- досягнення випускниками навчальних закладів культурно-освітньої конкурентоспроможності, достатньої для успішного продовження освіти в країні й за кордоном;
- стимулювання безперервної освіти та різнобічного розвитку персоналу освітніх установ;
- впливу на процес безперервної освіти та культурного розвитку батьків дошкільнят і школярів.

Метою АОК є освіта, виховання та розвиток дітей на рівні, необхідному для успішного життя й самореалізації в умовах постіндустріального суспільства.

Завдання АОК:

1. Створення умов для максимального розвитку фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей дітей, забезпечення охорони їхнього життя, здоров'я і прав.
2. Фундаментальна теоретична підготовка і творчий, різнобічний розвиток учнів відповідно до потреб суспільства, що розвивається, а також університетської освіти в Молдові та інших країнах.
3. Пріоритетний розвиток у дітей функціональної грамотності та навчальних (інтелектуальних) умінь на рівні, необхідному для безперервної освіти протягом життя.

4. Організація освітнього процесу в умовах реального трілінгвізму.
5. Забезпечення системної та багатоаспектної наступності у вихованні, навчанні й розвитку.
6. Гуманістичне виховання учнів у дусі відповідальності, дотримання основних прав і свобод людини, розвитку почуття власної гідності та толерантності на основі демократичних цінностей.
7. Забезпечення екологічного, трудового, економічного, художнього (музика, театр, хореографія, образотворче мистецтво) і валеологічного виховання дітей. Залучення їх до здорового способу життя й систематичних занять спортом (плавання, командні ігри, теніс, східні єдиноборства, шейпінг, 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 і школярів та часткового задоволення їхніх культурно-освітніх потреб.

2.3. Принципи АОК

1. *Принцип гуманного, дбайливого ставлення до людської особистості.* Припускає безумовне виконання в рамках АОК основних положень міжнародних документів і законодавства РМ про права дитини. У числі цих положень — права дитини на охорону життя й здоров'я, на збереження своєї індивідуальності, на одержання якісної освіти з урахуванням її психофізичних та інших особливостей тощо.

Освітній процес згідно з АОК будується на основі загальновизнаних цінностей, а також досягнень сучасної гуманістичної педагогіки й педагогічної валеології, у числі яких — повага до особистості людини, дбайливе й турботливе ставлення до кожного, повна відмова від примушування та насильства.

2. *Принцип школи-комплексу.* Аналогом АОК є організаційно-педагогічна концепція навчально-виховних комплексів, що виникли в Білгородській області Росії в 80-х роках ХХ сторіччя і набули широ-

кого розповсюдження на території СРСР. У 1990 році тільки на Білгородщині діяли 217 таких комплексів, до складу яких, крім освітніх установ, входили 146 музичних шкіл, 127 художніх шкіл та ізошкіль, 172 спортивні школи та їхні відділення, 24 студії хореографії.

АОК є модернізованим варіантом концепції школи-комплексу. Її психолого-педагогічний компонент покликаний забезпечити безперервність та інтегрований підхід до реалізації принципів, цілей, завдань, а також програм основної і додаткової освіти на кожному щаблі виховання, навчання та розвитку дітей з 2,5 (3) до 18 років.

3. *Принцип «дітоцентризму» (особистісно орієнтованого навчання).*

На відміну від традиційної, знаннево орієнтованої парадигми освіти, що має на увазі передання дітям досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей, освіту особистісно орієнтованого типу націлено не стільки на передання знань, скільки на свідомий розвиток учнями власної особистості. (Августевич, И. Сельские учебно-воспитательные комплексы (организационно-педагогические основы деятельности): Методические рекомендации. — Белгород, 1990.)

Згідно з АОК процес виховання, навчання й розвитку дітей ґрунтується на визнанні самоцінності особистості в будь-якому віці. Він будується відповідно до вимог особистісно орієнтованої педагогіки про створення умов для максимального саморозвитку дитини.

Основою такого підходу є визнання дитини суб'єктом процесу навчання; психологізація освітнього процесу; вивчення індивідуальних особливостей дітей і середовища їхнього виховання, забезпечення варіативності, диференціації та індивідуалізації у визначенні змісту, засобів і методів навчання; всесвітнє стимулювання самостійності, відповідальності й рефлексії в учнів.

4. *Принцип створення та відновлення розвиваючого освітнього середовища.* Виходить із того, 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 багатше це середовище, тим ефективніше протікає

процес розкриття та реалізації як вікових й індивідуальних, так і професійних і загальнокультурних потреб, здібностей і можливостей. Відомим і розповсюдженим способом перебороти застій у розвитку людини є зміна її освітнього (розвиваючого, навчального, професійного) середовища.

5. *Принцип персоніфікації освіти.* Припускає не тільки формування освітнього середовища підвищеного рівня для найсильніших учнів, але також виховання в усіх обдарованих дітей захопленості, високого рівня оволодіння навичками інтелектуальної роботи, прагнення до творчого саморозвитку й уміння працювати на межі своїх можливостей.

Принцип націлений на подолання недоліків класно-урочної системи, «усередненого» підходу до особистості, традиційної методичної обмеженості, а також суперечності між індивідуальним характером педагогічної роботи, з одного боку, і колективною відповідальністю, з іншого.

6. *Принцип трилінгвізму.* Освітній процес згідно з АОК відрізняється послідовним і обов'язковим вивченням не менше трьох мов (укладаючи рідну мову), з наступним викладанням предметів на різних мовах протягом тривалого періоду — від III (IV) до XII класу. Критерієм ефективності оволодіння мовами є готовність випускників ліцеїв продовжити навчання у ВНЗ кожною з трьох вивчених мов.

7. *Принцип створення умов для організації повноцінної виховної роботи з дітьми.* Припущення ролі виховання дітей і підлітків у процесі доуніверситетської освіти тягне за собою важкі наслідки для суспільного розвитку. АОК припускає посилення виховного компонента й створення для цього необхідних психолого-педагогічних, кадрових і матеріальних умов. Відповідно до мети і завдань АОК має на увазі широкий спектр підготовки дітей до успішного життя й діяльності в умовах демократичної держави, об'єднаної Європи й загальних процесів глобалізації. Важливою складовою цієї підготовки є формування в учнів менталітету члена постіндустріального демократичного суспільства, здатність легко інтегруватися в економічний, соціальний і культурно-освітній простір розвинених країн як повноцінного, відповідального громадянина.

8. *Принцип організації освітнього процесу в режимі «нон-стоп».* Пов'язаний з необхідністю якомога тривалішого утримання дітей у полі впливу розвиваючого культурно-освітнього середовища. В установах, що працюють відповідно до АОК, практикується режим напівпансіонату (продовженого або напівпродовженого дня), а за необхідності — повного пансіонату. З цією ж метою в канікулярний час для дітей функціонують міські та виїзні оздоровчі табори розвиваючо-лінгвістичного профілю. Дошкільники й молодші школярі можуть виїжджати в заміські табори разом з батьками.
9. *Принцип кооперації та спеціалізації в педагогічній діяльності персоналу й батьків.* Полягає у створенні постійних і тимчасових творчих об'єднань дорослих (педагогічних дуетів, команд, кафедр, консиліумів тощо), які мають різні завдання, але обов'язково пов'язані з диференціацією, індивідуалізацією, інтеграцією освітнього процесу й захистом інтересів дитини.
Реалізується з метою розвитку особистісно орієнтованого та інтегрованого навчання, здійснення ефективної наступності між різними освітніми щаблями, а також для досягнення співробітництва між медиками, психологами, педагогами й батьками учнів.
10. *Принцип безперервної освіти та підвищення професійної компетентності персоналу.* Полягає у створенні умов для стійкого розвитку особистості й безперервної освіти фахівців. Цей принцип ґрунтується на гнучкій системі матеріального та морального стимулювання, що спонукає співробітників до постійного поповнення та вдосконалювання знань і вмінь, як прямо, так і безпосередньо пов'язаних з їхньою професійною діяльністю.
11. *Принцип стимулюючого, індивідуально орієнтованого управління.* Припускає збалансований підхід менеджерів усіх рівнів до турботи про людей (співробітників, учнів) і турботу про виробництво (освітній процес). Ґрунтується 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 та громадськості. На практиці це означає, що кожен з батьків або співробітників може бути присутнім на будь-якому занятті або уроці (за умови невтручання в хід цього заняття), а також одержувати інформацію про навчальну ситуацію дитини.
Освітній процес підпорядкований інтересам дітей, забезпеченню їхнього права на освіту високої якості та вільний творчий розвиток, що вимагає не тільки відомчого, але й суспільного моніторингу.
13. *Принцип педагогічної освіти батьків і залучення їх до освітнього процесу.* Доповнює і поглиблює викладені вище принцип транспарентності (відкритості) і принцип кооперації й спеціалізації в педагогічній діяльності персоналу й батьків. Принцип ґрунтується на постулаті про те, що доуніверситетська освіта, яка забезпечує результати високої якості, не може функціонувати ізольовано від батьків учнів. Вона припускає 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 галузі 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 багатобічного розвитку освітніх установ. Націлений 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 основі відповідних пропозицій, що 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 даним 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 й методики викладання приблизно однакові, відповідав: Для поганого вчителя всі учні однакові, а для гарного — усі різні». Вивчення *вікових та індивідуальних особливостей дітей* у всьому їх різноманітті й розвитку є неодмінною умовою особистісно орієнтованих освітніх систем. Навчання педагогів умінню розрізняти, вивчати ці особливості й будувати цілісний процес з їх урахуванням, є, на нашу думку, важливою умовою професійної підготовки. Необхідність даного напрямку продиктована кооперацією зусиль педагогів і переходом до роботи в складі педагогічних команд.

Вікові особливості дітей досить добре вивчені й викладені в психолого-педагогічній літературі. Труднощі при виявленні й урахуванні цих особливостей педагогами-практиками полягають в умінні розрізняти в конкретних проявах дітей *загальне (вікове)* й *особливе (індивідуальне)*. Не менш важким для вчителів і вихователів є подолання суперечності між віковими змінами дітей і постійно відстаючими від цих змін формами й методами роботи.

На відміну від вікових, *індивідуальні особливості дітей* не можна вивчити за книгами. Дослідження в цій галузі стосуються лише вивчення особистості дитини й середовища її виховання.

Вивчення педагогами індивідуальних особливостей дітей поєднується з низкою об'єктивних і суб'єктивних труднощів. По-перше, особистість дитини являє собою складне утворення, що розвивається динамічно й досить суперечливо. По-друге, цей процес вимагає від педагогів спеціальних знань і вмінь, що далеко виходять за межі предмета, що викладається, і пов'язаних з ним методик. По-третє, вивчення індивідуальних особливостей дітей і соціально-культурного середовища їхнього життя має на увазі одержання великої й систематичної інформації, її своєчасну обробку й використання, що часто виявляється непосильним для вчителя. По-четверте, ця робота, як і раніше, не входить до числа 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 даної проблеми педагогів можна розділити на три групи. Перша група — вчителі та вихователі, які не уявляють собі роботу з дітьми без постійного вивчення їхньої особистості та які накопичили певний досвід у цій галузі. Друга група — фахівці, які знайомі з даними методами, але інтересу до цієї роботи не проявляють через різні причини. Третя група — педагоги, яких дана проблема не цікавить у принципі.

Ефективність роботи освітньої установи прямо пропорційна кількості вчителів і вихователів першої групи.

Потреба будувати освітній процес на основі моніторингу вікових та індивідуальних особливостей дітей у педагогів не приходить сама по собі. Для цього необхідні спеціальні заходи та зусилля з боку адміністрації.

У психолого-педагогічній літературі представлено чимало схем і програм з вивчення дитини в сучасних умовах. Директор московської школи № 407 А.Бочкова наводить схему, яка цілком відповідає технології даного процесу, яка використовується в АОК.

Автор цілком поділяє твердження В.Сухомлинського, що *робота педагога багато в чому подібна до роботи лікаря*.

«Як лікар досліджує безліч факторів, від яких залежить здоров'я людини, так і педагог має досліджувати духовний світ дитини. Наше спілкування з нею є лише тоді вихованням, коли в наших руках наукові знання про її особистість, коли ми ґрунтуємося не на випадкових удачах, а на науковому аналізі» (В.Сухомлинський).

Дійсно, лікар не може приступити до лікування, не маючи необхідної інформації про вікові та індивідуальні особливості організму, зібраної, як правило, в індивідуальній медичній карті людини та підтвердженої спеціальними лабораторними дослідженнями. Чи можна сказати те ж саме про педагогів? Чи мають вони достатню базу даних про розвиток дитини в процесі виховання й навчання? На жаль, далеко не завжди. У багатьох дитячих установах, крім формальних відомостей і оцінок, іншої письмової інформації про дітей немає. Усна інформація, будучи надбанням окремих учителів і вихователів, далеко не завжди надходить у розпорядження тих, кому вона необхідна.

По суті, історія психічного, інтелектуального та культурного розвитку зростаючої людини передається за призначенням примітивно, подібно до усної народної творчості за старих часів. І це відбувається в часи високих

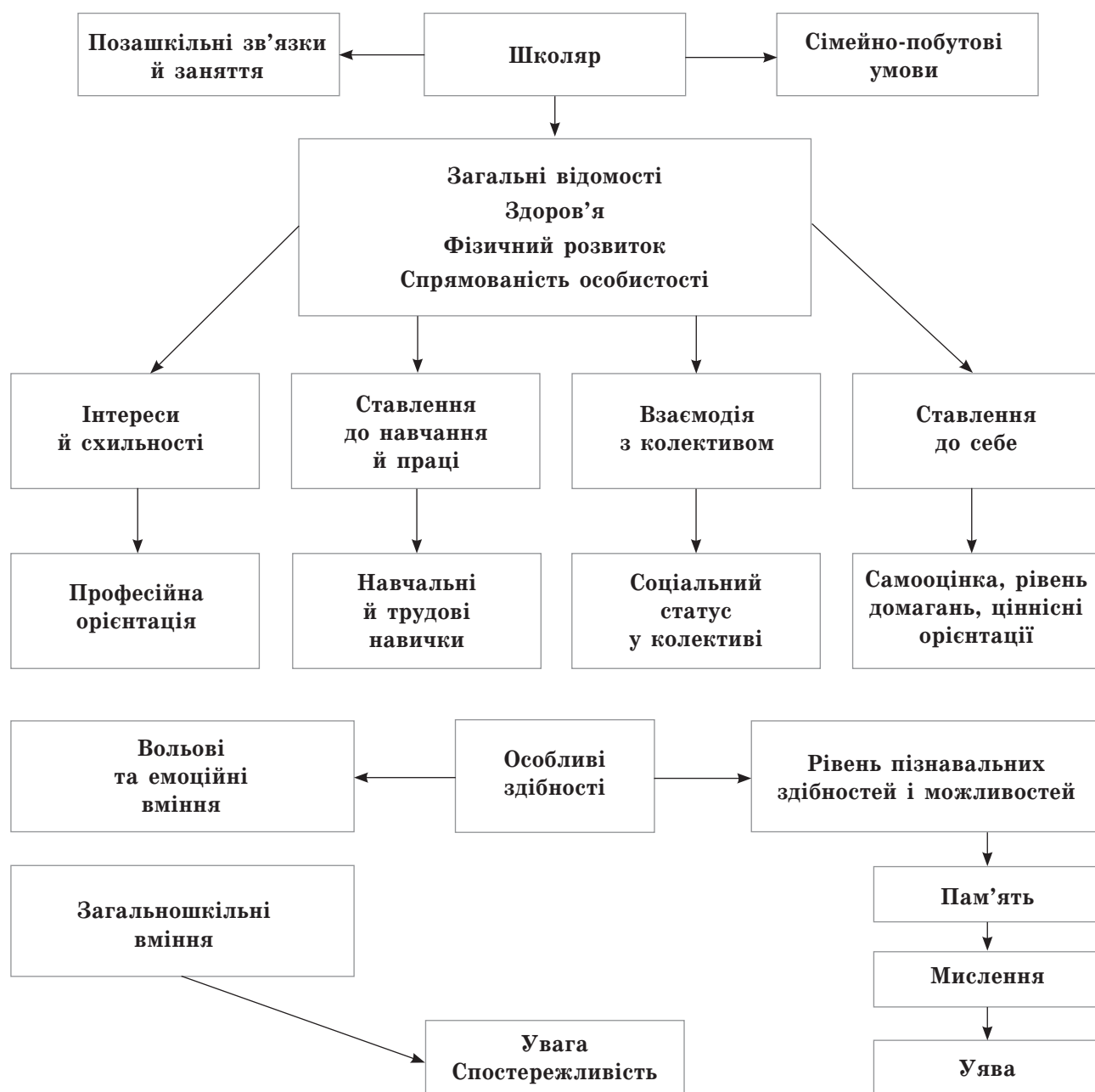


Схема 3. Вивчення особистості школяра

інформаційних технологій та бурхливого розвитку наук, у тому числі й про людину!

У книзі «Розмова з молодим директором школи» В. Сухомлинський, по суті, визначив головні напрямки у вивченні дітей і наданні їм випереджальної педагогічної підтримки, які й зараз використовуються в АОК. У Павиській середній школі під його керівництвом учителі складали на учнів розгорнуті й детальні психолого-педагогічні характеристики, які, говорячи сучасною мовою, є основою моніторингу вікових та індивідуальних особливостей.

У цих характеристиках велика увага приділялася стану здоров'я й фізичному розвитку дитини, умовам її виховання (насамперед ін-

телектуального) у сім'ї, різнобічному розвитку й індивідуальним особливостям пам'яті, мислення, уяви, мовлення, емоційної сфери тощо. Важливим є те, що в характеристиках педагоги не просто констатували факти, а робили на їх основі висновки щодо майбутньої дитини, проектували її інтелектуальний, творчий, фізичний, моральний, естетичний та емоційний розвиток у вигляді практичних заходів і дій.

Великий вплив на формування АОК мали праці академіка Ю. Бабанського. Як відомо, Ю. Бабанський надавав вивченню дитини основне значення для оптимізації навчального процесу. Під його керівництвом була розроблена методика підготовки та проведення педагогічних

консилиумів (малих педрад), у ході яких педагоги обговорювали за спеціальною програмою особливості особистості учнів, їхнього розвитку і середовища виховання. Така програма включала виявлення провідних інтересів і схильностей, пізнавальної й трудової активності, успішності, поведінки, ступеня оволодіння навичками навчальної роботи, особистого темпу, рівня фізичного та естетичного розвитку, стану здоров'я, виховного впливу сім'ї, однолітків тощо.

Головна мета обговорення особистості учнів полягала в організації взаємодії вчителів, виробленні однакових вимог і підходів для поліпшення всієї освітньої ситуації школярів, уключаючи успішність і поведінку. Важливе місце в роботі педагогічного консилиуму також приділялося вивченню колективу класу, його виховного потенціалу, активності, працездатності, дисципліни, культурного кругозору, ролі й місця учнів-активістів.

У 90-х роках у кращих школах педагогічний консилиум став важливим постійно діючим формуванням.

У школі Є. Ямбурга (м. Москва) до завдань консилиуму входить оцінювання психолого-педагогічного статусу учня, установлення виду й ступеня відхилень, вироблення погодженої програми педагогічної допомоги дітям і сім'ї тощо.

У сучасній науковій літературі в поняття «психолого-педагогічний консилиум» вкладається різний зміст: одноразова нарада; постійно діючий семінар, що розглядає важкі випадки навчання й виховання, виробляє рекомендації й контролює їхнє виконання; консультативна служба, де на основі діагностики й прогнозів кожного фахівця генеруються загальні ідеї, рекомендації щодо корекційної роботи зі школярами. У деяких школах психолого-педагогічний консилиум стає своєрідною науковою лабораторією, що забезпечує теоретичне обґрунтування назрілих проблем, і творчою майстернею, що апробує технології випереджальної педагогічної підтримки дитини.

Згідно з АОК *багатоаспектне вивчення дитини, її особистості, особливостей розвитку та середовища виховання є важливим 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 основі АОК, вивчення дітей і середовища їхнього виховання пронизує всі сфери освітнього процесу, багато аспектів життя сім'ї, а також різні

форми підвищення кваліфікації персоналу. Воно здійснюється по можливості *всюди*: на навчальних заняттях, при тестуванні, аналізі робіт і співбесіді з дітьми; під час дозвілля й розваг, в оздоровчо-лінгвістичних таборах на канікулах; при відвідуванні сімей, на консультаціях і зустрічах з батьками; у ході засідань педагогічних і методичних рад, кафедр, планерок, у процесі особистих бесід, аналізу й самоаналізу уроків. Для збору та обробки значимої інформації використовуються відомі психологічні, педагогічні, соціологічні та соціометричні методики.

У процесі вивчення дітей і середовища їхнього виховання можна виділити *три фази*. Початкова фаза («вхідний» моніторинг) проводиться безпосередньо після зарахування дитини до дошкільної групи чи класу. Керівники педагогічної команди разом із психологом і лікарем-педіатром установлюють довірчі партнерські стосунки з тим членом сім'ї, який «веде» цю дитину, тобто бере на себе відповідальність за її освіту, виховання й розвиток. Зазвичай такою людиною є мати дитини, рідше — її бабуся, ще рідше — батько.

Досвід освітніх установ, які працюють відповідно до АОК, показав, що *«щільна» й відкрита взаємодія із сім'єю не має альтернативи*. Йдеться не тільки про традиційну педагогічну освіту батьків, але й про постійне залучення батьків у повсякденне життя групи (класу), усієї установи, щоб розділити з ними як успіхи, так і проблеми. Таке співробітництво підвищує (а в ряді випадків — повертає) довіру до школи і вчителів, забезпечує їм суспільну підтримку, без якої не може існувати й 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 із сім'єю фахівці не тільки одержують велику й необхідну інформацію, але прагнуть залучити маму або бабусю (а краще — обох) до організації освітнього процесу, зробити їх своїми прихильниками й членами педагогічної команди.

Протягом 1,5–2 місяців після зарахування дитини до групи чи класу кожен педагог — член даної команди — *запрошує батьків відвідати його заняття в даній групі (класі) і проводить для них першу професійну консультацію*. У ході цієї 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 треба обговорювати відкрито) — *познайомитися одне з одним, знайти «спільну мову», домовитися про спільну роботу і, що дуже важливо, визначити персональні обов'язки щодо виховання, розвитку дитини й навчання її даного предмету*. Відповідальність за організацію консультацій, як і всієї роботи з батьками, покладається на керівника педагогічної команди. Результати спільної роботи з батьками керівник команди аналізує на щомісячних педагогічних планерках.

Істинно партнерські відносини допомагають роз'яснити батькам, а через них і широкій громадськості, принципи, цілі та завдання АОК, дають можливість наочно показати переваги використаних педагогічних технологій, забезпечити наступність у роботі з дитиною між сім'єю і педагогічною командою.

Поточна фаза пов'язана з повсякденним виконанням рішень, прийнятих на попередніх засіданнях психолого-педагогічного консилиуму, а також загальних домовленостей і рекомендацій фахівців. Протягом даної фази здійснюється *планована багатопланова педагогічна, психологічна, валеологічна діагностика з послідовним унесенням корективів в організацію освітнього процесу*.

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

Активна фаза настає приблизно за місяць до чергового засідання консилиуму. Вона пов'язана з підготовкою до засідання: одержанням й обробкою актуальної інформації про окремих дітей даного класу або дошкільну групу й активізацією діяльності відповідних служб.

Засідання консилиуму по кожному класу й дошкільній групі являють собою своєрідні точки відліку для уточнення вікових та індивідуальних особливостей дітей і культурно-освітнього середовища, у якому вони мешкають. Кожне засідання супроводжується критичним переосмисленням досягнутих результатів, перевіркою доцільності використаних колективних та індивідуальних заходів, методів і технологій. Після проведення психолого-педагогічного консилиуму процес вивчення дітей і середовища їхнього виховання повертається на поточну фазу.

Психолого-педагогічний консилиум є основним компонентом у системі багатоаспектного комплексного моніторингу особливостей дитини,

а також середовища її виховання, навчання й розвитку.

Важливою функцією консилиуму є *вироблення й послідовне уточнення єдиного підходу (тактики)* до реалізації АОК щодо конкретного класу, групи або окремих дітей.

Оскільки консилиум працює постійно, то щодо різних класів і дошкільних груп його діяльність здійснюється по чергово то в поточній, то в активній фазі, залежно від проведення засідань. Відповідно до плану роботи в підготовчих групах і початкових класах проводиться не менше двох засідань психолого-педагогічного консилиуму на рік — восени й навесні.

Крім зазначеної вище функції, психолого-педагогічний консилиум виконує ще кілька функцій:

- інтегративну, оскільки він є системоутворюючим елементом при здійсненні кооперації та спеціалізації в діяльності педагогічних дуетів і команд;
- організаційно-педагогічну, у зв'язку з організацією особистісно орієнтованого навчання й відповідним розподілом функціональних обов'язків персоналу;
- підвищення професійної кваліфікації, оскільки являє собою діючу лабораторію, яка здійснює перманентну діагностику, наукове обґрунтування, систематизацію та узагальнення виявлених проблем медичного, психологічного, педагогічного або соціального характеру, а також колективний пошук шляхів їхнього рішення;
- контрольну, що забезпечує оцінку проміжних і кінцевих результатів діяльності педагогічних команд щодо виконання рекомендацій, прийнятих на засіданнях консилиуму.

У зв'язку з безперервним функціонуванням системи комплексного вивчення дітей і середовища їх виховання, в установах, що працюють на основі АОК, вносяться доповнення до функціональних обов'язків персоналу. Приміром, *для педагогів є обов'язковим:*

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

До обов'язків лікаря-педіатра входить:

- спостереження за організацією освітнього процесу, проведення необхідних вимірів і тестів;
- контроль за виконанням санітарних норм, валеологічних і медичних рекомендацій;
- профілактичні огляди здорових дітей і постійне спостереження за дітьми, що перебувають на обліку у зв'язку з хронічними захворюваннями;
- прийом і консультування батьків учнів і педагогів.

Психологічна служба:

- проводить діагностику психічного розвитку дітей;
- здійснює психопрофілактичну та психокорекційну роботу;
- відслідковує розвиток кожної дитини (разом з педагогічною командою);
- аналізує виконання рекомендацій щодо валеологічного підходу до організації освітнього процесу (разом з 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 й психолога він узагальнює отриману інформацію та заносить її разом з висновками й пропозиціями до індивідуальних психолого-педагогічних карт дітей.

Заступник директора відслідковує й аналізує зазначений процес і надає необхідну допомогу керівникам педагогічних команд. Він координує їхню взаємодію з медичною, психологічною та логопедичною службами, контролює виконання всіма 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 представляють 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 факторів, як стихійних, так і цілеспрямованих. Важливе місце серед цих факторів посідають сім'я, мікросередовище (найближче оточення), навчально-виховні установи, мас-медіа (засоби масової комунікації), *макросередовище* (особливості країни проживання, ціннісні орієнтації, що домінують у суспільній свідомості), різні релігійні, релігійно-філософські концепції тощо.

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

Освітнє середовище відображає особливості внутрішньої культури освітньої установи і визначається його філософією, місією та основними цілями.

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

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

Там же автор визначає освітнє середовище як цілісну якісну характеристику внутрішнього життя школи, що:

- визначається тими конкретними завданнями, які школа ставить і вирішує у своїй діяльності;
- проявляється у виборі засобів, за допомогою яких ці завдання вирішуються (до засобів відносяться відібрані 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);
- змістовно оцінюється за ефектом в особистісному (самооцінка, рівень домагань, тривожність, переважаюча мотивація), соціальному (компетентність у спілкуванні, статус у класі, поведінка в конфлікті

тощо) та інтелектуальному розвитку дітей, якого вона дозволяє досягти.

Формування, відновлення й розвиток освітнього середовища, «орієнтованого на дітей», є одним із принципів АОК. Таке середовище, не втрачаючи цінних аспектів традиційної освіти і поєднуючи в собі риси розвиваючої, гуманістичної школи, покликане:

- стимулювати розкриття індивідуальних здібностей та інтересів дітей;
- створювати умови для адекватного творчого, різнобічного розвитку й виховання особистості відповідно до потреб суспільства, що розвивається;
- задовольняти культурно-освітні потреби сім'ї;
- сприяти безперервній освіті й стійкому професійному та загальнокультурному розвитку співробітників освітніх установ.

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

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

Потрапивши в багате освітнє середовище, будь-яка здорова дитина, особливо молодшого віку, швидко розвивається в інтелектуальному плані. Таке зростання, а іноді й «вибух» у розвитку особистості дитини відбувається за рахунок позитивного впливу найбільш розвинених дітей класу (групи), а також унаслідок використання членами педагогічної команди ефективних технологій і методик:

- гнучких, індивідуалізованих навчальних програм та індивідуальних пакетів із завданнями, спеціально підготовленими для окремих дітей;

- валеологічного підходу до організації навчальних занять і дозвілля (рухова активність, попередження стомлення мозку, позитивний психологічний мікроклімат, зміна розміщення дітей у класній кімнаті тощо);
- рівневого розподілу групи (класу) на підгрупи й малі рівневі групи, які працюють під керівництвом двох педагогів, як спільно, так і окремо;
- активних форм розвиваючого навчання в парах і командах: діалогів, вирішення проблемних ситуацій і завдань ТРИЗу, рольових та імітаційних ігор;
- інтегрованих занять (уроків) — яскравих, емоційних, побудованих на елементах розвиваючих ігор і театру, інших нетрадиційних форм;
- певної свободи у виборі дітьми обсягу, характеру, ступеня труднощів навчального матеріалу й способів виконання завдань;
- створення обстановки читального залу під час самостійної роботи на уроках і в позаурочний час;
- організації «сфери вільного спілкування» дітей при оволодінні розмовним мовленням нерідними мовами.

До особливостей освітнього середовища в установах, що працюють на основі АОК, належить *укомплектування дошкільних груп не тільки залежно від віку дітей, скільки відповідно до рівня їхнього розвитку й навченості*.

Дітей-дошкільників рідко переводять до наступної за віком групи після закінчення навчального року, як у звичайному дитячому садку. *Переведення дітей до наступної, старшої, групи здійснюється постійно, протягом року*. Підставою для такого переведення є випередження конкретною дитиною середнього рівня розвитку даної групи й визнання факту, що освітнє середовище даної групи вже не є для неї розвиваючим у достатній мірі.

Таке переведення може бути здійснене за рішенням психолого-педагогічного консилиуму при згоді батьків. Процес переведення передбачає процедуру попереднього знайомства педагогічної команди нової групи з медичними, психологічними та педагогічними особливостями дитини, а також з її батьками. Власне переведення здійснюється поступово, під контролем лікаря й психолога, протягом декількох днів, з почерговим (погодинним) перебуванням дитини в колишній і новій групах.

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

Досвід показує, що навіть багате в інтелектуальному і культурному відношеннях освітнє середовище потребує підтримки й постійного розвитку.

Як у дошкільних групах, так і в класах різного віку культурно-освітнє середовище має тенденцію до загасання й вихолощування, якщо перестає функціонувати у звичному режимі. Досвідчені вчителі знають, що молодші школярі досягають піка навченості до кінця квітня, а в новому навчальному році підтверджують цей самий рівень, у найкращому разі, лише до початку жовтня. Позначається трьохмісячна перерва протягом літніх канікул. Таким чином, щорічно виявляються безповоротно загубленими для навчання й 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 оволодінні нерідними мовами. Однак найбільша проблема полягає в тому, що за місяці канікул загасає і втрачається саме освітнє середовище класу. На відновлення йде ще 1–2 місяці, і лише потім можливе подальше збагачення й розвиток. Отже, два кроки вперед, один — назад.

У роботі авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» проблему перманентного розвитку культурно-освітнього середовища завжди розглядали в якості ключової. У дошкільних групах таке середовище не втрачалось, а розвивалося протягом ряду років, тому що дітей переводили до наступної (старшої) групи по-

ступово, по одній особі, протягом усього року. Діти, що залишилися, — «носії» середовища — забезпечували швидку культурно-освітню адаптацію новачків.

У початковій школі, на відміну від практики звичайних шкіл, АОК *припускає максималь-но тривале утримання дітей у сфері впливу освітнього середовища*. Метою цього методу є створення ефекту безперервності у вихованні, навчанні й розвитку дитини. В авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» початкові класи працювали 11 місяців на рік.

З настанням канікул змінювалися форма й зміст діяльності дітей, а також режим дня, оформлення інтер'єрів тощо.

Перевага віддавалася *міським оздоровчолінгвістичним таборам*. Життя такого табору було насичене екскурсіями, музикою, театром, захоплюючими конкурсами, спортивними й розважальними заходами. Приблизно половина часу життя дитячих таборів проходила у вигляді «сфери вільного спілкування» нерідними мовами. Виключно корисними й цікавими для російськомовних дітей були поїздки до Румунії на мовне стажування.

Звичайно, комплектування школярами таборів здійснювалося добровільно. У них не могли перебувати всі діти одночасно. Тому якщо дитина хворіла або їхала на якийсь час за сімейними обставинами, то, *повернувшись, вона знову потрапляла до свого звичне середовища й швидко наздоганяла пропущене*. А наздоганяти в таких випадках доводилося завжди — культурно-освітнє середовище класу продовжувало розвиватися й за відсутності окремих дітей.

Переважає більшість батьків підтримували таку форму роботи й намагалися забезпечити цілорічне «занурення» дітей у розвиваюче культурно-освітнє середовище.

2.4.3. Валеологічний підхід до організації освітнього процесу

Методична наука і педагогічний досвід традиційно розглядають ефективність освітнього процесу у вигляді інтегративного показника ряду аспектів: організаційно-педагогічного, дидактичного, методичного, психолого-педагогічного, культурологічного тощо. Проблема збереження й зміцнення здоров'я рідко з'являється серед критеріїв ефективності навчання. У найкращому разі завуч укаже вчителю на відсутність у ході уроку динамічної паузи, а той, розводячи руками, пошлеться на складність програми й відсутність часу.

Рік у рік багато педагогів у гонитві за «міцними й глибокими знаннями» не усвідомлюють, якою ціною ці знання досягаються.

Багато років гігієністи й медики б'ють тривогу з приводу того, що *освітній процес перетворився на головний фактор, який руйнує здоров'я підростаючого покоління*. На превеликий жаль, серед людей, що завдають найбільшої шкоди здоров'ю дітей, провідна роль належить учителям. Багато дорослих — педагогів і батьків — не уявляють собі масштабів шкоди, що завдається дитині освітніми установами. Більшість із тих, хто про це здогадуються, відносяться до проблеми як до неминучого й навіть нормального явища. Суспільство все ближче підходить до трагічної і невблаганної дилеми: *або здоров'я, або освіта*.

Дослідження показують, що хвороботворний, патогенний характер навчання сучасних дітей і підлітків складається з багатьох факторів:

- стан перманентного стресу: фізіологічного, інформаційного, комунікативного, психологічного (емоційного);
- незадовільний фізичний розвиток і хронічна гіподинамія;
- кисневе і «сонячне» голодування;
- дидактогенія та інші «професійні» захворювання школярів: зниження зору, сколіоз, неврози тощо;
- неправильно організований режим дня й погане харчування.

Видатний російський хірург Н. Амосов визначив основний критерій здоров'я як суму резервних потужностей клітин, органів і систем організму. Іншими словами — як увесь запас життєвих сил людини.

Показниками гарного здоров'я є:

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

У визначенні здоров'я, закріпленого Статутом ВООЗ у 1948 році, відзначено, що здоров'я — це не тільки відсутність захворювань у клінічній формі, але також стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя людини.

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

І. Брехман уважав, що однією з важливих складових частин науки про людину має стати наука про здоров'я. Це не медична наука. Вона повинна виникнути на стику екології, біології, медицини, психології та педагогіки.

У міру розвитку валеології як науки уточнювалися предмет, напрямки її розвитку та головні цілі. Із загальної валеології почали виділятися її спеціальні галузі знань. Таким чином утворилася *педагогічна валеологія*, що, як вважає професор З. Тюмасева, покликана розробляти наукові основи оздоровлення освіти, освітнього середовища, освітніх процесів. Головну мету валеологічної освіти З. Тюмасева визначила як *виховання в підростаючій людини системних потреб у здоровому способі життя й системних умінь створювати моделі здорового способу життя*. Досягти цієї комплексної мети можна на основі комплексних освітніх засобів: інтерактивних навчально-освітніх технологій, культурно-творчих за своєю природою, а також природодоцільної освіти й здорового освітнього середовища.

АОК задумана як *освітня концепція з вираженням здоров'язберігаючим характером*. Тому проблемі зниження й подолання здоров'явитратності освітнього процесу в концепції приділено підвищену увагу. В авторському ліцейському комплексі «Intellectualiatea» були розроблені та введені *валеологічні критерії уроку (заняття)*. При проведенні внутрішньої атестації для присвоєння або підтвердження відповідних кваліфікаційних звань, а також у процесі оцінювання професійної компетентності й педагогічної культури фахівців, цим критеріям надавалося першорядне значення. Ці заходи розглядалися як валеологічний підхід до організації освітнього процесу *у вузькому значенні*.

Валеологічний підхід до організації освітнього процесу в широкому значенні полягає в здоров'язберігаючому наповненні всіх без ви-

нятку аспектів виховання, навчання та розвитку дитини в рамках навчального закладу, а також у наданні відповідного впливу на сім'ю.

Загальна установка при валеологічному підході полягає не тільки в 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, дуету були запропоновані такі заходи:

- разом з медиками й психологами регулярно, на всіх рівнях, обговорювати показники обстеження фізичного та психічного стану дітей, результати вимірів і тестів порівняно з попереднім періодом, а також відслідковувати відповідні тенденції;
- починати день в освітній установі з фіззарядки, підняття прапора й виконання гімну країни;
- домогтися виконання встановленого гігієністами щоденного мінімуму рухової активності для дітей різного віку, з урахуванням індивідуальних особливостей;
- практикувати щоденний огляд дітей санітарною комісією класу (вуха, шия, руки, зовнішній вигляд);
- відводити в ході кожного уроку (заняття) по 6–10 хвилин на рухливі дидактичні ігри, інсценівки, фізкультхвилинки під музику, а також забезпечити рух і переміщення дітей по навчальній кімнаті під час занять;
- суворо виконувати рекомендації щодо роботи з дітьми з «групи ризику», тобто які мають хронічні захворювання;
- практикувати зміну розміщення дітей у навчальній кімнаті в ході уроку (заняття), використовуючи «демократичне» (за периметром кімнати), «командне» (групування по 3–4 особи), «розслаблююче» (на килимі) та інші форми розміщення (біля конторок, біля підвіконь);
- забезпечити виконання нормативів повітряного режиму, які були встановлені з урахуванням віку дітей, пори року й температури повітря в атмосфері;
- безпосередньо брати участь у посильних фізкультурних та валеологічних заходах разом з дітьми, показуючи їм та їхнім батькам приклад здорового способу життя та рухової активності;
- забезпечити комфортний морально-психологічний клімат під час перебування дітей в освітній установі;
- виховувати в дітей оптимізм, життєлюбство, бажання бути здоровим, сильним і спритним, учити 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, показувати учням особистий приклад толерантності, терпимості та справжньої інтелігентності;
- педагогічно грамотно й тактовно використовувати всі види оцінки навчальної роботи та корисної праці дітей, 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 за іменами, спокійним і доброзичливим тоном;
- постійно роз'яснювати батькам переваги валеологічного підходу до організації життя та виховання дітей, а також домагатися наступності такого підходу між освітньою установою і сім'єю.

Серед валеологічних критеріїв ефективності освітнього процесу у світлі АОК важливе місце приділяється поняттям **«щільності»** й **«динаміки» навчального заняття**.

Поняття *щільності уроку (заняття)* запозичене з критеріїв уроків фізичної культури. Воно пов'язане з раціональним розподілом часу та фізичного навантаження дітей, різних за розвитком і здібностями, ступенем стомлюваності, особистим темпом, концентрацією уваги тощо.

Відомо, що високу щільність заняття дають *активні форми роботи учнів*:

- самотійна диференційована робота над різним за складністю, обсягом та характером навчальним матеріалом в обстановці читального залу, з можливістю одержання консультації вчителя або «сильного» учня;
- диференційована колективна робота учнів у парах або в складі малих рівневих груп над матеріалом, адекватним за складністю, обсягом та характером, під керівництвом лідера групи й спостереженням педагога;
- спільна робота всіх учнів під керівництвом педагога в складі підгрупи або групи (класу), за умови її педагогічної доцільності тощо.

Традиційні *пасивні форми*: лекція, індивідуальне опитування, перевірка домашнього завдання в ході уроку тощо — дають низьку щільність навчального заняття.

Згідно з АОК неприпустимим вважається нераціональне використання часу як на заняттях (уроках), так і в позаурочний час: довільне скорочення занять, «оргмоменти», розмови на сторонні теми тощо.

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

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

У контексті підвищення щільності уроку (заняття) велика увага в АОК приділяється також використанню *максимальної кількості каналів одержання інформації*.

Відомо, що в людини є три головних канали одержання інформації, зоровий канал є найважливішим. Він забезпечує до 70 % і більше всього обсягу інформації. Слуховий канал дає 15–20 %. Ще 5–7 % інформації людина одержує за допомогою моторики, тобто різних дій і маніпуляцій.

Досвідчені педагоги знають, що якщо учні одержують інформацію за допомогою тільки одного каналу, вона засвоюється слабко й швидко забувається. Якщо з двох одночасно — то значно краще. А коли включені всі три канали, то можна домогтися високої щільності навчальної роботи й ефективного засвоєння знань.

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

Динаміка в переносному значенні пов'язана з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей при плануванні й організації навчальних занять і позаурочної діяльності. Висока динаміка в цьому значенні — це раці-

ональна послідовність, виправдана часта зміна видів і форм навчальної роботи в ході заняття (уроку).

Йдеться про правильне дозування часу при виконанні різних видів навчальної роботи з урахуванням великої кількості зовнішніх факторів та індивідуальної працездатності дітей. Наприклад, у 1-му класі залежно від пори року, погоди, дня тижня, номера уроку за розкладом, загального фізичного і 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. У такому випадку в педагога є вибір. Можна змусити дитину знову «включити» свій мозок під страхом покарання, що й практикує 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 досягнення за допомогою високої динаміки відповідного освітнього ефекту потрібно навчити (натренувати) дітей швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, продуктивно працювати в різних місцях класної кімнати й з різними однокласниками.

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

Слід визнати, що на початку роботи авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» процес «валеологізації» виховання, навчання та розвитку проходив складно. Деякі педагоги середнього й старшого покоління не зуміли засвоїти необхідні валеологічні методи й змушені були змінити місце роботи. Поступово персонал комплексу, учні та їхні батьки оцінили переваги такого підходу й стали активно його пропагувати.

Багато хто щиро дивувалися, чому в інших навчальних закладах мало що робиться в цьому напрямку. *Досвід установ, які працюють на основі АОК, довів, що альтернативи валеологічному підходу до організації освітнього процесу не існує.*

Процес реалізації ідей педагогічної валеології в авторському ліцейському комплексі

«Intellectualitatea» виявився сприятливим для підвищення фізичної культури персоналу й деяких сімей. Зменшилася кількість простудних захворювань серед педагогів. У сім'ях дорослі почали робити ранкову гімнастику разом з дітьми, влаштовувати «спортивні» дні в місцях відпочинку й відвідувати фітнес-клуби.

2.4.4. Диференціація, індивідуалізація та інтеграція

Освітній процес в установах і комплексах, що працюють на основі АОК, будується за принципом забезпечення варіативності. Він диференційований та індивідуалізований. Багато занять (уроки), предмети та навчальні курси є інтегрованими.

Диференціація та індивідуалізація освітнього процесу є важливою умовою створення сучасної школи й лежить в основі особистісно орієнтованого навчання. На думку І. Якиманської, існують дві позиції в питанні організації диференційованого навчання. Одна зводиться до необхідності створення спеціальних структур, у межах яких можна здійснювати диференціацію учнів, а потім виявляти їхню індивідуальність (зовнішня диференціація). Друга спирається на визнання індивідуальності як початкової заданості (внутрішня диференціація). Мета навчання в цьому випадку — спочатку вивчити, розкрити цю індивідуальність, а потім визначити структуру, у рамках якої ця індивідуальність розвивається оптимально.

Згідно з АОК внутрішня диференціація реалізується частіше. Її застосування пов'язане з низкою особливостей. Приміром, дошкільні групи й початкові класи укомплектовують дітей без попереднього відбору. Ефект досягається, як ми вже зазначали, за рахунок гнучкого розподілу дітей на підгрупи та малі рівневі групи в межах викладання різних навчальних предметів і циклів. *Завдання педагогічних дуетів полягає в забезпеченні цих підгруп і груп, різних за складністю, обсягом та характером, але об'єднаних спільною темою навчального матеріалу.*

Окремим дітям, що випереджають середній рівень розвитку, надається можливість працювати за *індивідуалізованими програмами*. У початкових класах ці діти, кваліфіковані психолого-педагогічним консиліумом як *діти випереджального розвитку (найсильніші учні)*, можуть бути націлені на засвоєння навчальної програми двох класів за один навчальний рік. У дошкільних групах таких дітей достроково пе-

реводять до старшої групи з метою «занурення» в інше, більш багате освітнє середовище.

Іноді термін «індивідуальний» ототожнюють з диференційованим, що є неправомірним.

На думку І. Якиманської, індивідуальний підхід — це основний психолого-педагогічний принцип, відповідно до якого в навчанні обов'язково враховується індивідуальність (зазвичай досить яскрава) дитини як прояв особливостей її психофізіологічної організації в її неповторності, своєрідності та унікальності. Диференційований підхід — це принцип навчання, відповідно до якого враховуються розходження між групами людей за їх спеціальною, віковою, освітньою та професійною спрямованістю.

Згідно з АОК підставою для диференційованого та індивідуалізованого навчання є гарне знання індивідуальності дітей. Диференціація та індивідуалізація повинні мати гнучкі, ненав'язливі форми, а *навчальний матеріал, типи завдань, способи їх виконання — вибірковий (елективний) характер і викликати в дітей позитивні емоції*. Цьому ж сприяють багатий дидактичний роздатковий матеріал і технічні засоби навчання, наявність у групах і класах бібліотечок хрестоматійної літератури, словників, довідників, а також альтернативних підручників з окремих предметів.

Нерідко педагоги й батьки учнів ототожнюють термін «індивідуалізований» з терміном «індивідуальний». На думку В. Крутецького, індивідуалізація навчання не означає, що кожна дитина навчається індивідуально, незалежно одна від одної, хоча, загалом, таке навчання можливе. Індивідуалізація навчання припускає орієнтацію на індивідуально-психологічні особливості дитини й будується з урахуванням цих особливостей. При традиційній організації освітнього процесу педагог не може (а часто і не бажає) проводити навчання з орієнтацією на 3–5 малих груп учнів, різних за рівнем розвитку й ступеня навченості, і звичайно орієнтується на «усереднений» варіант, на якогось «міфічного» середнього учня. Це неминуче призводить до того, що більш розвинені діти проводять навчальний час малораціонально й штучно стримуються в розвитку, а «слабкі» учні приречені на хронічне відставання й втрату інтересу до навчання, що вимагає від них занадто великого напруження.

Згідно з АОК індивідуалізація в навчанні відрізняється від звичайної диференціації тим, що вона орієнтована не тільки на малі рівневі групи, але й на *тих дітей, які не можуть бути зараховані до малих рівневих груп через*

значне випередження в розвитку чи, навпаки, у зв'язку з суттєвим відставанням унаслідок тривалої хвороби чи іншими причинами. Досвід навчальних закладів, які працюють на основі АОК, доводить необхідність застосування в роботі з такими дітьми не тільки індивідуалізованого, але й *індивідуального навчання*, на що виділяються додаткові навчальні години. З цією метою списки таких дітей, за пропозиціями психолого-педагогічних консилиумів, щорічно уточнюються і затверджуються на педагогічних радах. *Дитина, включена до такого списку, одержує право на підвищену увагу з боку персоналу.*

Дітям випереджального розвитку (найсильнішим учням) офіційно присвоюють статус «обдарована дитина». Для таких дітей педагогічні команди разом з їхніми батьками розробляють *індивідуальні програми розвитку*. Головною метою такої програми є створення необхідних умов для адекватного й різнобічного розвитку обдарованої дитини, прищеплювання їй інтересу й гарного смаку до розумової роботи, стимулювання її успіхів.

Керівники педагогічних команд, психологи та медики разом з батьками відслідковують процес виховання, навчання й розвитку обдарованих дітей з особливою увагою. Вони систематично інформують інших членів команди про особливості в роботі з ними, дають рекомендації. Керівники педагогічних команд не рідше одного разу на місяць аналізують виконання індивідуальних програм розвитку дітей на педагогічних планерках, роблять висновки і вносять корективи до цих програм.

Зростання кількості дітей випереджального розвитку є предметом особливої гордості педагогічних колективів і команд.

Ефективна внутрішня диференціація та індивідуалізація в установах, що працюють на основі АОК, стала можливою завдяки використанню авторських педагогічних технологій і методів, включаючи кооперацію й спеціалізацію педагогів, створення педагогічних дуетів, команд і досконалішої системи матеріального заохочення співробітників. Поглиблення диференціації та індивідуалізації в процесі навчання є підставою для створення в майбутньому *системи персоніфікованого навчання*.

Окреме місце в діяльності установ, що працюють на основі АОК, приділяється *інтегрованому навчанню*. Таке навчання, як самостійний напрямок модернізації освітнього процесу і як складова частина принципу кооперації й спеціалізації в педагогічній діяльності, є предметом швидкозростаючого інтересу з боку педагогів, які поділяють ідеї АОК. В авторському ліцей-

ському комплексі «Intellectualitatea» інтегроване навчання почалося з інтегрованих уроків рідної мови та літератури, рекомендованих державною програмою. Поступово воно поширилося на багато навчальних предметів і напрямки позаурочної розвиваючої діяльності й набуло нових, ефективних, часом незвичайних форм, завдяки безперервному педагогічному пошуку.

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

1. Інтегрування двох або декількох близьких за змістом навчальних предметів, яке здійснюється *одним педагогом*.
2. Те ж саме, реалізоване *двома педагогами однієї або суміжних спеціалізацій*. Наприклад, два вихователі-«дошкільника», два вчителі початкових класів, вихователь-«дошкільник» і вчитель початкових класів.
3. Інтегрування двох або декількох навчальних предметів і напрямків позаурочної діяльності, що суттєво відрізняються один від одного, яке здійснюється на занятті (уроці) *двома педагогами різних спеціальностей*. Наприклад, вихователь-«дошкільник» (учитель початкових класів) і музичний керівник (учитель музики); учитель фізкультури (або вчитель музики) і вчитель англійської (французької) мови.
4. Інтегрування декількох навчальних предметів і напрямків позаурочної діяльності за єдиним планом-сценарієм з метою створення «синтезованих» циклів додаткової освіти. Такі інтегровані заняття або позакласні заходи можуть проводити *кілька педагогів одночасно*. Наприклад, керівник педагогічної команди дошкільної групи (класу), педагоги англійської (французької) мови, педагог-хореограф, музичний керівник (учитель музики, концертмейстер), викладач театрального мистецтва (режисер), кер. гуртків образотворчого (прикладного) мистецтва.

Досвід реалізації АОК показує, що найбільш ефективними інтегрованими заняттями (уроками) у дошкільних групах і початкових класах є:

- рідна мова — рідна література;
- читання — ознайомлення з навколишнім середовищем;
- читання — музика — театральне мистецтво;
- читання — образотворче мистецтво — музика;

- ознайомлення з навколишнім середовищем — технологічне виховання;
- математика — технологічне виховання;
- математика — географія;
- фізкультура — нерідна мова;
- рідна література — театральне мистецтво — музика — хореографія — нерідні мови.

Важливим критерієм інтегрованих занять (уроків) є те, що викладання всіх компонентів інтеграції — предметів і напрямків позаурочної розвиваючої діяльності — має здійснюватися на досить високому професійному й 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 щаблів повної загальної освіти створює передумови для ефективного вирішення однієї з найважливіших педагогічних проблем — наступності у вихованні, навчанні та розвитку дітей. Згідно з АОК дошкільні установи, що входять до складу ліцейських комплексів, реорганізуються в установи типу *«школа — дитячий садок»*. Такі установи зарекомендували себе позитивно. Вони створюють найбільш сприятливі умови для наступності в роботі з дітьми як між різними освітніми щаблями (*наступність «по вертикалі»*), так і всередині цих щаблів (*наступність «по горизонталі»*).

У роботі дошкільних груп і початкових класів *ефективна наступність «по горизонталі»* полягає у *«плавній» передачі дитини «з рук у руки»*: від батьків — педагогічній команді, від одних членів команди — іншим. Технологія здійснення цього виду наступності пов'язана із систематичним обміном значимою інформацією про дитину між педагогами, медиками, психологами та батьками з метою більш глибокого вивчення її особливостей. Для вироблення по можливості *єдиного підходу з боку всіх дорослих до роботи з дитиною* необхідно:

- установлення відносин співробітництва з батьками з боку педагогів, медиків і психолога в процесі багатобічного обстеження дитини одразу після зарахування її до дошкільної групи або класу;
- оперативні обміни думками між фахівцями й батьками при прийманні дитини вранці та після закінчення робочого дня ввечері;
- проведення психолого-педагогічних консилиумів по дошкільних групах і класах

з аналізом стану здоров'я, навчальних результатів, особливостей виховання, навчання й розвитку окремих 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 за основними напрямками 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 виховання, навчання й розвитку кожної з них, що надходять від фахівців і від батьків.

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

Прикладом ефективного 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 застосовується унікальна технологія — *об'єднання в педагогічний дует основного вихователя цієї групи з учителем майбутнього першого класу*. Тривалість роботи цього педагогічного дуету зазвичай становить 9–11 місяців. Протягом цього часу вчитель за допомогою вихователя-«дошкільника» не тільки готує дітей до навчання в школі, але й здійснює комплектування першого класу, керівником педагогічної команди якого він стане в наступному навчальному році. Дует готує й проводить у парі 8–10 навчальних занять на тиждень із дітьми, багато працює з батьками, медичною і психологічною службами, іншими членами команди з метою ефективного розвитку дітей і засвоєння ними спільних навчальних умінь.

Практика підтверджує високу ефективність такої форми кооперації та спеціалізації педагогічної роботи.

Педагогічний дует за певної підготовки здатний вирішувати складні організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні проблеми, що виникають у роботі підготовчої групи.

Досвід показав, що, будучи фахівцями суміжних педагогічних спеціальностей, обидва

педагога не тільки вчать одне в одного специфічним технологіям, методам і прийомам, але й створюють нові. Вони допомагають одне одному засвоювати вікові особливості дітей, відповідні програми й підручники. Спільна робота як діючий елемент психолого-педагогічного консилиуму створює атмосферу творчого пошуку. Вона спонукає фахівців глибше вивчати особливості дітей, їх сім'ї, точніше оцінювати всю педагогічну ситуацію в групі й приймати оптимальні рішення.

Великого значення для успішної роботи дуету й усієї педагогічної команди набувають взаємозамінність, професійна взаємодія та взаємоконтроль. Різні точки зору педагогів на зміст діяльності дітей і критерії шкільної зрілості, досить суперечливі на початку спільної роботи, зазвичай приходять до консенсусу шляхом свідомого пошуку компромісу й зближення професійних позицій.

Цікавим є також процес передачі керівництва підготовчою групою — майбутнього першого класу, від вихователя до вчителя. Передача функцій керівника здійснюється плавно, протягом декількох місяців. Учитель за допомогою колег поступово займає керівне місце в команді й бере відповідальність за результати роботи з дітьми перед адміністрацією освітньої установи й батьками.

Трилінгвізм — це вільне володіння трьома мовами. Як критерій освіченості людей, трилінгвізм ґрунтується на досвіді мовної політики й практики, що склався в розвинених країнах. У цей час в Європі людина не вважається освіченою, якщо поряд з рідною не володіє, принаймні, ще двома мовами.

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

Деякі європейські країни майже цілком відмовилися від традиційного викладання іноземних мов як окремих предметів, подібно до математики чи інших шкільних дисциплін. Великий інтерес викликає досвід шкіл Люксембургу, де з першого класу уроки проходять одночасно трьома мовами, а на заключному ступені середньої освіти — чотирма. Ефективному способу засвоєння нерідних мов, як, на-

приклад, обміну учнями, сприяють уніфікація часу канікул, ліквідація меж і запровадження єдиної європейської валюти. У країнах Євросоюзу цьому сприяє також фінансова підтримка школярів і студентів, яка здійснюється урядом, громадськими організаціями та різними фондами.

Аналіз досвіду навчання іноземних мов у школах СРСР демонструє політику подвійних стандартів, яка проводиться владою. З одного боку, у радянській школі іноземну мову декларували значимим навчальним предметом, курс якого завершувався випускним іспитом. З іншого боку, політичне керівництво країни цілком свідомо й цілеспрямовано здійснювало заходи, спрямовані проти масового й вільного оволодіння іноземними мовами громадянами СРСР. До таких заходів слід віднести: недостатню кількість навчальних годин, малоефективні методи викладання, низьку мотивацію учнів та їхніх батьків, оказамлювання в оцінюванні знань школярів з предмета, відсутність практичного спілкування учнів мовами, що вивчаються. Цьому ж сприяла слабка мовна підготовка вчителів, багато хто з яких зуміли піднятися лише до «навчальної», відірваної від реального життя мови, тому що самі ніколи не стажувалися за кордоном і не спілкувалися з носіями мов. Причини такого стану пояснюються турботою влади про міцність «залізної завіси» й побоюванням «проникнення буржуазної ідеології в розуми й серця радянських людей».

У 90-х роках для мільйонів російськомовних громадян колишніх союзних й автономних республік настала розплата за зневажливе ставлення до вивчення мов корінних національностей.

Незнання мов, які стали державними мовами в нових незалежних державах, не тільки зробило їх людьми другого ґатунку, але й обернулося збройними конфліктами, кров'ю, покаліченими долями.

За роки, що пройшли після набуття незалежності колишніми радянськими республіками, в організації навчання дітей нерідних мов позитивних змін відбулося небагато. Водночас *з'явилася суперечність між прагненням великої кількості школярів до оволодіння іноземними мовами й неможливістю здійснення цього в умовах масової державної школи.* Ця суперечність стало підставою для переходу даного освітнього напрямку в галузь тіньової економіки, де процвітає педагогічна корупція, безконтрольність і юридичне безправ'я тих, кого навчають.

Проте актуальність трилінгвізму як засобу інтеграції в місцевий, регіональний і європейський культурно-освітній простір зростає.

Для представників корінної національності, мова якої стала державною, трилінгвізм представлений зазвичай так: 1) рідна мова; 2) російська мова, по суті, що є мовою спілкування в рамках меж колишнього СРСР; 3) англійська (французька) мова як засіб міжнародного спілкування. Щодо вивчення російської мови дітьми неросійських національностей у країнах СНД слід зробити застереження. Уже можна зустріти людей, які пишаться тим, що їхні діти не знають російської мови, зате досягли успіхів у вивченні англійської та французької.

Для російськомовних меншостей цей набір, як правило, складається з: 1) рідної (російської) мови; 2) державної мови країни проживання; 3) англійської (французької) мови. У більш складне становище поставлені неросійські національні меншості, що проживають у нових незалежних державах. Їм необхідно вивчати три вищевказані мови, крім своєї рідної.

Згідно з АОК принцип трилінгвізму означає *послідовне оволодіння трьома мовами з викладанням різних предметів на цих мовах у продовження всього періоду навчання в школі*.

Реалізація принципу трилінгвізму вимагає дотримання певних умов:

- вивчення рідної мови випереджає освоєння інших мов у середньому на 2–3 роки;
- етапи, методи й технології оволодіння нерідними мовами аналогічні тим, які використовуються при вивченні рідної мови;
- оволодіння нерідними мовами здійснюється інтегровано, тобто одночасно з вивченням цими мовами різних предметів, включаючи історію і культуру відповідних країн, а також шляхом інтегрування їх з уроками театру, фізкультурою, організацією дозвілля тощо.

В АОК при засвоєнні нерідних мов виділяють кілька обов'язкових *етапів*. Протягом цих етапів використовуються певні методи та педагогічні технології:

1. *Початковий (акумулятивно-ознайомлювальний) етап*. Припускає створення однорідного освітнього лінгвістичного середовища й полягає в початковому розвитку мовлення та мовного мислення.

Для рідної мови даний етап триває з першого року життя до 3–3,5 (4) років. Освітньо-лінгвістичне середовище протягом цього періоду забезпечують сім'я та відповідна група дитячого садка. Для нерідних мов цей етап охоплюють період з 3,5 (4,5) до

5,5 (6,5) років. Освітньо-лінгвістичне середовище формують штучно в дитячому садку (а якщо є можливість, то й у сім'ї теж), на спеціальних заняттях з активними методами навчання у формі захоплюючих дидактичних ігор і побутового спілкування цими мовами.

Головними умовами переведення дитини 3,5–4,5 років із групи I освітнього пакета до групи з початковим етапом навчання нерідним мовам (II освітній пакет) є *успішне засвоєння ними рідної мови та згода на це переведення лікаря, психолога, керівника педагогічної команди та батьків*.

2. *Добукварний етап*. Цей етап для засвоєння рідної (або базової) мови зазвичай займає період з 4 (4,5) до 5 (5,5) років і відповідає віку середньої та старшої груп дитячого садка (II освітній пакет). *Паралельно з добукварним етапом для рідної мови здійснюється початковий (акумулятивно-ознайомлювальний) етап для нерідних мов*.

Добукварний етап для нерідних мов організовують для дітей підготовчої групи (5,5–7 років) і відносять до III освітнього пакета. Головним завданням добукварного етапу для нерідних мов є *реальне засвоєння живої розмовної мови як «службової»* (фрази й слова, які часто використовуються при організації навчальних занять, дидактичних ігор досліджуваною мовою: «здрасуйте, діти», «сідайте, будь ласка», «подивіться на дошку», «станьте в коло», «візьміть прапорці», «хто перший?» тощо), так і *побутової* (фрази й слова, які часто використовуються під час сфери вільного спілкування досліджуваною мовою: «будь ласка», «одягни куртку», «не забудь помити руки», «сьогодні сонячний день», «хто хоче піти на прогулянку?» тощо). Щорічно 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, захоплююче, у психологічно комфортних умовах і на рівні, адекватному можливостям і здібностям кожної дитини.

Технології такого навчання представлені уроками (заняттями) з вивчення мов і комунікативно-мовним середовищем спілкування. При засвоєнні рідної (або базової)

мови роль такого середовища виконує загальне освітнє середовище. При вивченні нерідних мов аналогічне середовище, як ми вже відзначали, *створюється штучно, починаючи з підготовчої групи дитячого садка*. Воно здійснюється у вигляді занять (уроків) з мов і «сфери вільного спілкування» цими мовами — спеціально організованих інтегрованих занять і розваг у другій половині дня.

3. *Букварний етап*. Головним завданням цього етапу є оволодіння дітьми вмінням усвідомленого читання й початкових навичок письма, а також подальший розвиток мовлення.

Згідно з АОК букварний етап освоєння **рідної** (або базової) мови, як правило, займає віковий період 6–7 років (підготовча група). При вивченні **нерідних** мов даний етап поширюється звичайно на вік 7–9 років (1–2 класи початкової школи).

4. *Перший постбукварний етап*. Етап пов'язаний із набуттям учнями стійких навичок письма й розвитку письмового мовлення, початкових умінь працювати з текстами, а також оволодінням іншими найважливішими загальними навчальними вміннями. На **рідній** (або базовій) мові цей етап триває зазвичай протягом першого-другого класів.

Для **нерідних мов** він здійснюється один-два роки потому — у 2–3-х класах. Цей етап націлений на стабілізацію комунікативних та інших навчальних умінь і пов'язаний з підготовкою дітей до вивчення окремих предметів нерідними мовами. «Сфера вільного спілкування» нерідними мовами все більшою мірою інтегрується із заняттями театром, музикою, фізичною культурою, фенологічними спостереженнями і все більше спирається на вільну комунікацію цими мовами між педагогом та учнями й між самими учнями.

5. *Другий постбукварний (предметний) етап*. Етап характеризується проведенням окремих уроків різними (трьома) мовами, **тобто реальним переходом до трилінгвізму**. Згідно з АОК викладання навчальних предметів нерідними мовами розпочинається з 3 (4) класу й розширюється в міру наближення до закінчення повної середньої школи.

Такими предметами в початкових класах можуть бути природознавство, пізнання світу, науки, фізкультура тощо. Ефективним є пара-

лельне вивчення аналогічних предметів двома мовами. Приміром, в авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» у третьому російському класі діти паралельно вивчали близькі за змістом курси «Природознавство» й «Пізнання світу» державною та російською мовами відповідно до навчальних програм для національної і російськомовної шкіл, з використанням відповідних підручників.

У процесі навчання російськомовних дітей державній мові з'ясувалося, що краще за інших до цієї роботи підготовлені вихователі-«дошкільники» і вчителі початкових класів, які раніше працювали в молдавських навчальних закладах. Вони створювали природне мовне середовище, використовували захоплюючі динамічні ігри, розучували на інтегрованих заняттях молдавські пісні та інсценівки, котрі дуже подобалися дітям.

Досвід показав, що **засвоєння дітьми рідної мови в процесі руху** проходить успішніше, ніж у пасивному положенні, сидячи за партами. Рух підсилює кровообіг й активізує багато фізіологічних процесів в організмі, у тому числі роботу мозку. Тому ефективним є проведення нерідними мовами уроків **фізкультури, хореографії, спортивних годин у групах продовженого дня** та ін. Специфіка цих занять вимагає від учнів негайної реакції на команди або вказівки педагога. Діти, які не зрозуміли фразу, сказану 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 неважко. 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 й часто вимагають участі двох фахівців одночасно. Педагоги, які беруть участь у таких заняттях, повинні одержати **спеціальну тренінгову підготовку**, щоб навчитися виконанню спеціальних технологій. У процесі таких занять важливо створювати суто 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 й спеціальної підготовки. Згідно з АОК робота педагогів, які проводять уроки (заняття) з різних

предметів нерідними мовами, оцінюється за вищою шкалою заробітної плати, з додатковим збільшенням на 30–50 %.

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

У реалізації принципу трилінгвізму АОК передбачає також використання лінгвістичних можливостей сім'ї. Насамперед, йдеться **про створення двомовного середовища в сім'ях**.

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

Якщо в сім'ї є носії різних мов, то вчитель нерідної для дитини мови разом із батьками визначає необхідні заходи для створення в сім'ї двомовного середовища. При цьому вони обов'язково домовляються про забезпечення наступності («по горизонталі») між навчанням мови в школі й вдома. Потім здійснюється посильна, але систематична підготовка (лінгвістична, методична й психологічна) батьків — носіїв мови — у вигляді відвідування й аналізу уроків (занять) і сфери вільного спілкування з мови, проведення додаткових консультацій, інструктажів, ознайомлення з мінімумами розмовної (службової і побутової) мов тощо.

2.4.6. Загальні навчальні вміння

Серед пріоритетів сучасної освіти на перший план виходить *формування потреби і здатності до безперервної освіти і її обов'язкової умови — самоосвіти протягом усього життя*. В АОК формуванню в дітей умінню вчитися приділяється підвищена увага. Знання стають реальною силою, коли вони виражаються, проявляються і діють через вміння. Знання без відповідних практичних умінь неефективні.

Сучасна педагогічна наука визначає навчальну діяльність як оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками як уміння вчитися, тобто вміння вчити себе. Особливе значення щодо цього приділяється *формуванню та розвитку загальнонавчальних умінь, навичок і способів діяльності*. Слід розрізняти загальні (загальноосвітні) та загальні навчальні вміння, навички й способи діяльності [61]

(далі — загальні навчальні вміння). Перші в більшій мірі відносяться до загальнопредметного змісту освіти. Другі — до власне навчального процесу і називаються загальними тому, що використовуються в різних галузях знань, які відносяться до різних навчальних предметів.

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

Ще сорок років тому проблема своєчасного і якісного оволодіння школярами загальними навчальними вміннями з усією гостротою була поставлена В. Сухомлинським, який визначив головне завдання початкової школи так: навчити дітей учитися. Приділяючи особливу увагу навчання учнів швидкому читанню (150–300 слів на хвилину), він уважав, що таке читання доступне всім дітям і довів це на практиці.

У книзі «Павлівська середня школа» В. Сухомлинський писав: «...щоб навчитися виразно, швидко, свідомо читати, щоб, читаючи, дитина думала не про процес читання, а про зміст прочитаного, їй треба в роки навчання в початкових класах витратити на читання вголос не менше 200 годин (у класі й вдома) і на читання про себе, очима, не менше 2000 годин».

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

1. Уміння спостерігати явища навколишнього світу.
2. Уміння думати — зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле; уміння дивуватися.
3. Уміння передавати думку про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає.
4. Уміння швидко, виразно, свідомо читати.
5. Уміння швидко, досить швидко й правильно писати.
6. Уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними.

7. Уміння знаходити книгу з питання, яке цікавить учня.
8. Уміння знаходити в книзі матеріал з питання, 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 й одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічними складовими частинами.
12. Уміння написати твір — розповісти про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає.

На наш погляд, цей перелік далеко не вичерпний для всіх загальних навчальних умінь, необхідних випускникові школи ХХІ століття. Але тривога видатного українського педагога, викликана недооцінкою з боку вчителів і чиновників від усвідомлення важливості цих умінь, так само, як і хронічне відставання школярів в оволодінні ними, не втратила своєї актуальності й сьогодні. «Фактично вміння швидко, виразно, свідомо читати учні опановували лише в VII–VIII класах. Одним із завдань літературного читання, як це не парадоксально, є оволодіння вмінням читати... Але вже в III й особливо в IV класі перед учнем висувається нова мета: уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному... Дивна справа: дитина ще не вміє читати, а їй вже треба робити логічний аналіз прочитаного. Не вміє вона швидко, виразно, свідомо читати ще і в V класі (швидко, виразно й свідомо — означає, читаючи, не думати про процес читання, а думати про зміст того, що читається), а логічний аналіз тексту підручників з історії, географії, біології стає для неї одним із видів основних завдань». Далі йде висновок про те, що загальні навчальні вміння, від яких залежить оволодіння знаннями, учні мають опановувати значно раніше.

У 1984 році Міністерство освіти СРСР випустило рекомендації для поліпшення роботи школи щодо формування найважливіших навчальних умінь у школярів у межах різних навчальних дисциплін і різних років навчання. На думку укладача рекомендацій Н. Лошкар'євої, необхідна якість навчальної роботи забезпечується навчально-організаційними, навчально-інтелектуальними, навчально-інформаційними та навчально-комунікативними навичками, об'єднаними для зручності в три групи, котрі є обов'язковими для кожного року навчання:

- а) організація навчальної роботи (НОР — наукова організація роботи);
- б) робота з книгою та іншими джерелами навчальної інформації;
- в) культура усного та письмового мовлення.

Рекомендації завершувалися таблицею, яка відображає кількісні нормативні показники.

Зразкові кількісні характеристики навчально-пізнавальних процесів

Процес	Читання		Письмо	Мовлення	
	Клас	Уголос	Про себе	Моно-лог	Діалог
Підгот.		30 слів на хв.	—	10 зн. на хв.	2 речен. 2–4 речен. на особ.
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 хв. 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

Обсяг письмових робіт

Клас	Види робіт		
	Диктант (текст)	Виклад (текст)	Твір
1	30–40 слів	30–40 слів	30–40 слів
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 вніс великий вклад у розробку теорії і практики формування в школярів загальних навчальних умінь, відзначає, що з більше ніж 200 факторів, які впливають на успішність навчання в школі, ключовим є *вміння швидко й усвідомлено читати*.

Люди, що не вміють добре читати, розуміти й аналізувати текст, не можуть ефективно здобувати й поповнювати знання. Унаслідок цього вони часто приречені на відставання в розвитку й неуспішність у професійній діяльності.

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

Відомий учений, великий фахівець у галузі менеджменту освіти Ю. Конаржевський уважав, що проблема формування й розвитку в школярів загальних навчальних навичок і вмінь не є вузькодидактичною або методичною. Вона має виражений *соціально-педагогічний характер*. Від ступеня її вирішення залежать не тільки усвідомленість і міцність знань, але розвиток і виховання особистості учня. Називаючи загальні навчальні вміння «основними інструментами навчання», Ю. Конаржевський вважав їхнє формування головним завданням початкової школи. Подальшу перспективу підвищення ефективності та якості навчання він бачив у створенні системи формування та розвитку загальних навчальних умінь у кожній школі. Управлінський аспект цієї системи уявлявся Ю. Конаржевському у вигляді наступних заходів:

1. Глибоко проаналізувати роботу вчителів початкових класів з формування навичок і роботу вчителів-предметників щодо подальшого їхнього розвитку. Пов'язати результати аналізу з розвитком пізнавального інтересу і якістю знань учнів.
2. Ознайомити колектив з теорією проблеми, з програмою формування загальних навчальних навичок і вмінь, показавши тут 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 кілька років постійно діючий план роботи колективу щодо формування й розвитку загальних навчальних навичок і вмінь для вчителів за предметами, класами для учнів і батьків.
5. Створити творчі групи для розробки методики формування й розвитку загальних навчальних навичок і вмінь з кожного предмета й класу.
6. Намітити заходи щодо контролю й надання допомоги педагогам у засвоєнні системи формування навичок, фіксуючи й підтверджуючи найменше просування вчителя й учнів уперед у цьому напрямку.
7. Постійно аналізувати стан справ і підбивати проміжні та остаточні результати на загальноколективних конференціях щодо формування навичок у спеціальних семінарах.
8. Створити і задіяти (у великих школах) спеціальний управлінський підрозділ (шляхом делегування повноважень учителям), до обов'язків якого буде входити управління системою формування та розвитку загальних навчальних навичок і вмінь [70].

У цей час досить добре вивчений 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 розподіляються на три блоки. Перший блок складають уміння спостереження, слухання, читання, які забезпечують сприйняття та розуміння навчального матеріалу відповідно до поставлених навчальних цілей (інформаційно-орієнтовні вміння). Другий блок — уміння класифікації та узагальнення (операційно-виконавські вміння). Третій блок — уміння самоконтролю, самооцінки (контрольно-корекційні вміння).

Співвіднесення основних компонентів навчальної діяльності з кожним із зазначених блоків привело Н. Чутко до виділення найефективніших поєднань загальних навчальних умінь, які представляють цю діяльність:

1. Спостереження, класифікація, самоконтроль.
2. Слухання, класифікація, самоконтроль.
3. Читання, класифікація, самоконтроль.
4. Спостереження, узагальнення, самоконтроль.

5. Слухання, узагальнення, самоконтроль.
6. Читання, узагальнення, самоконтроль.

Цим сполученням відповідають й особливі типи комплексних навчальних завдань.

Відповідно до Концепції змісту безперервної освіти (дошкільна й початкова ланка), підготовленої групою авторитетних російських учених (Ш. Амонашвілі, М. Безруких, Р. Бунеев та ін.), найважливішим придбанням у молодшому шкільному віці є *здатність до рефлексії*, що проявляється:

- а) у вмінні відрізнити відоме від невідомого, знання про своє незнання, а також визначати, яких знань і вмінь не вистачає для успішного навчання;
- б) в умінні оцінити власні думки й дії як би «з боку», не вважаючи свою думку єдиною можливою;
- в) в умінні критично оцінювати думки та дії інших.

Здатність до рефлексії є найважливішою складовою вміння вчитися, центральною подією в психічному розвитку молодших школярів. Другою складовою вміння вчитися є вміння набувати відсутніх знань, користуючись усіма культурними джерелами інформації.

При створенні АОК була використана відома класифікація загальних навчальних умінь, викладена Г. Волковою і М. Чикунною. Відповідно до такої класифікації всі загальні навчальні вміння, якими необхідно опанувати школяреві, поділяються на чотири види:

1. Навчально-організаційні вміння: уміння розуміти й досягати навчальних цілей, виконувати завдання за зразком, алгоритмом; уміння складати план й працювати за планом; уміння визначати і формулювати цілі, самостійно виконувати навчальні завдання; уміння здійснювати контроль і самоконтроль; уміння раціонально організовувати свою навчальну роботу (НОР учня).
2. Навчально-інформаційні вміння, необхідні для одержання й первинної обробки навчальної інформації: уміння гарно читати й працювати з текстами підручників і додатковою літературою; уміння працювати з графіками, схемами, таблицями (складати, креслити, змінювати форму й зміст, читати їх тощо); уміння користуватися картами, бібліографічними списками й каталогами, довідковою літературою тощо.
3. Навчально-комунікативні вміння, які забезпечують спілкування між людьми: уміння

послідовно, логічно й коротко викладати свою думку (монолог, невеликий публічний виступ, резюме тощо); уміння відповісти на запитання й формулювати їх; уміння вести навчальний діалог, дискусію; уміння слухати співрозмовника, управляти своєю увагою; а також уміння, що відносяться до письмового монологічного мовлення: уміння писати диктант, виклад, есе, твір, конспект, тези, реферат, статтю, ділові папери (заяву, автобіографію тощо). Навчально-інтелектуальні вміння, які мають на увазі здійснення різних розумових операцій: аналіз, порівняння, виділення основної ідеї, головної думки; уміння класифікувати, узагальнювати та робити висновки, абстрагуватися, синтезувати; уміння застосовувати знання в новій, нестандартній, ситуації; уміння виконувати творчі завдання тощо.

Однак наведена класифікація, на наш погляд, також не відповідає всім вимогам сучасної доуніверситетської освіти. АОК, беручи до уваги багатий теоретичний матеріал і величезний практичний досвід, накопичений за останні десятиліття в галузі формування й розвитку в дітей загальних навчальних умінь, націлює педагогічні команди на нові аспекти даної проблеми, привнесені необхідністю інтегрування в європейський і світовий культурно-освітній простір.

Сучасні дослідження показують, що пострадянські системи освіти багатьох країн СНД, орієнтовані на обмежене, застигле розуміння загальних навчальних умінь, увійшли в суперечність із новими європейськими та світовими тенденціями в розвитку змісту освіти. Це наочно демонструють міжнародні порівняльні дослідження.

За результатами міжнародних досліджень п'ятнадцятирічні російські школярі незмінно опиняються на одному з останніх місць, пропускаючи вперед однолітків з Фінляндії, Канади, Нової Зеландії, Австралії, Ірландії, Кореї та багатьох інших країн. Дослідники відзначають, що багато російських школярів, які піддалися оцінюванню якості освіти, явно поступаються закордонним одноліткам у вмінні **грамотно викладати свої судження, критично мислити й вільно застосовувати отримані знання в реальних ситуаціях**. Зазначене дослідження припускає як високий рівень оволодіння знаннями вміння зрозуміти, пояснити, оцінити інформацію, а також сформулювати свою гіпотезу й зробити висновок. Це виявилось під силу лише 3 % учнів з Росії.

В останнє десятиліття в розвинених країнах особлива увага приділяється *функціональній грамотності школярів і студентів* — умінню вільно користуватися довідниками та електронними ресурсами. Висока функціональна грамотність припускає проведення «відкритих іспитів», які допускають вільне використання будь-яких першоджерел — довідників, словників, електронних ресурсів тощо. Приміром, у фінських школах на іспит діти приносять будь-які підручники, конспекти, електронні носії тощо. Педагоги ж, будучи їхніми доброзичливими колегами, на відміну від учителів Молдови та інших країн СНД, не витрачають свою енергію 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, тому що саме цінне знання — самостійно зрозуміле й усвідомлене [81].

Таким чином, сучасне розуміння проблеми формування й розвитку загальних навчальних умінь значно ширше, ніж просто навчання поверховому усвідомленому читанню, письму, розвиток монологічного й 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, засвоєнням демократичних цінностей, знанням своїх прав і обов'язків, рівнем комунікаційної культури, умінням працювати в групі, команді*. У деяких країнах навіть проводиться скорочення програмного матеріалу з метою надати школярам додатковий час на засвоєння загальних навчальних умінь.

Порівняльний аналіз розвитку зазначених умінь у різних країнах показує, що *школярів необхідно навчати виконанню завдань у нестандартних форматах*. Але найважливіше — *навчати їх більш глибокій роботі з текстами, що полягає не тільки в запам'ятовуванні змісту, виділенні головної думки й складанні плану, але й в умінні інтерпретувати інформацію, робити висновки та оцінні судження*.

Відповідно до моніторингу, наведеного Г. Ковальновою, низькі результати частини російських школярів на іспиті з рідної мови за курс 9-го класу пов'язані з відсутністю аналітичних умінь. Учні, не навчені аналізу тексту, як правило, погано пишуть, не можуть проінтерпретувати його на належному рівні, дати свою оцінку.

За кілька років роботи установи авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea»

накопили чималий досвід щодо формування і розвитку загальних навчальних умінь відповідно до міжнародних підходів і критеріїв.

У межах АОК проблема формування й розвитку таких умінь завжди розглядалася як ключова. Успішне вирішення цієї проблеми, поряд з підвищенням функціональної грамотності учнів, є основою 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 віку 5,5–6,5 років). Це було досягнуто природним шляхом, без форсування й штучної акселерації.

Досвід показує, що багате освітнє середовище, диференційоване та індивідуалізоване навчання з опорою на ігрові методи під керівництвом педагогічного дуету (вихователя «дошкільника» і вчителя майбутнього першого класу) забезпечують *засвоєння дітьми початкових навчальних умінь уже в підготовчій групі дитячого садка*. У деяких дітей цього віку успішно прищеплюється *вміння самостійно працювати з книгою в оточенні читального залу* [84].

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

У міру розвитку освітніх установ у складі авторського ліцейського комплексу змінювалися й підходи до складання програми загальних навчальних умінь у рамках АОК. У 2004 році при розробці нової концепції цієї програми в її основу було покладено аналогічну програму, затверджену як регіональний компонент навчального плану загальноосвітніх установ у Челябінській області Росії [85].

Згідно з АОК кожна освітня установа встановлює свої *внутрішні нормативи оволодіння дітьми загальними навчальними (інтелектуальними) уміннями* за умови, що вони не можуть бути нижчими за державні. Такі внутрішні нормативи складають щороку, затверджують для кожного освітнього пакета відповідні кафедри. Нормативи, як й 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-дитячому садку № 184 м. Кишиневу середній норматив уміння читати (грамотно, виразно, з повним розумінням змісту) рідною мовою становив

30–40 слів на хвилину. Однак були діти, які при вступі до першого класу легко читали 60–70 і більше слів на хвилину.

Досвід реалізації АОК показав, що якщо діти починають перший клас інтелектуально і фізично розвиненими, до того ж уміють читати, рахувати, відповідати на запитання, складати речення, елементарно працювати з текстом, то вони розвиваються й вчаться набагато успішніше, ніж їхні однолітки, що прийшли до школи без такої підготовки.

2.4.7. Підвищення кваліфікації та стимулювання роботи персоналу

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

В авторському ліцейському комплексі була створена й успішно функціонувала інноваційна система роботи з педагогічним персоналом. Ця система, безсумнівно, була певним досягненням і, водночас, великою удачею в практичній 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 зарплату. Процедура попереднього вивчення й відбору кандидатів була необхідною, оскільки на одне вакантне місце зазвичай було 3–5 претендентів, що мають, як правило, вищу фахову освіту. Стаж роботи великої переваги не давав. Підставою для прийому на роботу був не стільки високий рівень професійних умінь, скільки високий особистісний потенціал і якість академічної підготовки.

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

Безперервність забезпечується, з одного боку, використанням з метою підвищення кваліфікації як традиційних форм (семінарів і методоб'єднань), так і всіх інших педагогічних

форумів: засідань педагогічних рад, психолого-педагогічних консилиумів, адміністративних і апаратних нарад, семінарів для батьків тощо. З іншого боку, безперервність процесу досягається всією поточною життєдіяльністю освітньої установи: роботою у складі педагогічних дуетів і команд, підготовкою та проведенням інтегрованих занять, самоаналізом (аналізом) власних і «чужих» уроків, підготовкою та проведенням внутрішньої атестації, а також у ході батьківських тижнів і консультацій для батьків, у процесі вивчення учнів, при здійсненні вимірів і тестів, шляхом співбесід з менеджерами різних рівнів, відвідуванням спектаклів, концертів тощо.

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

Перший рівень відображає підвищення науково-теоретичної та методико-технологічної компетентності педагогів з предмета, який представляє його пряму спеціальність. Цьому сприяє робота профільних кафедр, участь у науково-практичних конференціях, публікація 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'язаний з ширшим колом наукових дисциплін — із суміжними науками. До їх числа слід віднести педагогіку, вікову та педагогічну психологію, валеологію (про збереження та зміцнення здоров'я), тайм-менеджмент (про раціональне використання часу), праксеологію (про ефективність діяльності), логіку, риторіку, соціологію, ергономіку (про безпеку життєдіяльності та досягнення найвищих результатів мінімальними засобами), менеджмент в освіті, економіці тощо.

Не секрет, що багато вчителів і вихователів, незважаючи на володіння дипломами про вищу педагогічну освіту, слабко підготовлені з ряду дисциплін, які необхідні для успішної роботи з дітьми в сучасних умовах. Вони важко відтворюють уривчасті наукові відомості, які «проходили й складали» у ВНЗ.

Справа в тому, що багато розповсюджених у світі наук у СРСР були заборонені (педологія — наука про дитину), вихолощені до примітивізму (психологія, логіка) або зігноровані — психоаналіз, епістемологія (про знання), семіотика (про подання 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 цілого ряду суміжних наук**. Для практикуючого педагога важливо опанувати даними науками не тільки на теоретичному, але й на прикладному рівні, так, щоб їх досягнення можна було використовувати в поточній роботі з дітьми, їхніми батьками й колегами по команді.

Третій рівень припускає виховання інтелігентності та підвищення загальної культури фахівців. Не зуміє педагог, навіть за дуже високу винагороду, виховати в учнів *любов* до літератури, класичної музики, театру, образотворчого мистецтва, якщо сам він не є справжнім цінителем цього. Не зможе вихователю прищепити дітям смак і потребу до занять фізичною культурою, якщо сам не перебуває в гарній фізичній формі. Ось чому АОК визначає підставою для **успішного виховання дітей (як у сім'ї, так і в школі) особистий приклад старших**.

На початковому етапі роботи авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea» стояло, *по-перше*, підвищити кваліфікацію й підготувати до роботи в ринкових умовах тих 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 засвоїти як мінімум три принципово різні між собою технології: продуктивну (предметно-орієнтовну), щадну (індивідуально-орієнтовану), а також технологію співробітництва (партнерства). Слід було також змінити систему корпоративних цінностей цих установ і менталітет значної частини співробітників, тому що **надання платних освітніх послуг відкрито, на контрактній основі, різко підвищувало планку соціальних очікувань і вимог до якості роботи дитячих установ з боку батьків — замовників цих послуг**.

По-друге, необхідно було відібрати й підготувати для роботи велику кількість інших фахівців: психологів, учителів початкових класів, нерідких мов, фізкультури, хореографії, театру тощо.

Найбільше проблем було з укомплектуванням учителями іноземних мов. Виявилося, що вчителів англійської та французької мов, які вільно володіють розмовним мовленням і підготовлених до роботи з дошкільниками (молодшими школярами), дуже мало. До того ж вони дуже дорогі фахівці, у буквальному значенні слова.

Педагогів приймали на вакантні місця за **конкурсом у три етапи**. На першому етапі ви-

вчалися представлені 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, з генеральним директором комплексу. При одержанні позитивних відгуків претендент проходив на наступний етап.

На *третьому етапі* для претендентів було передбачене початкове **стажування**, яке складалося з двох ступенів і тривало зазвичай два тижні. *Перший ступінь* передбачав відвідування претендентом занять інших педагогів і присутність на різних засіданнях, нарадах в установах комплексу. Крім того, йому пропонувалося ознайомитися з рядом внутрішніх документів організаційного та методичного характеру. Ціль стажування полягала в ознайомленні претендента з АОК, з установами та їх внутрішньою культурою, особливостями освітнього середовища в класах і групах, а також з персоналом — майбутніми колегами по роботі.

На *другому ступені стажування* претендент вступав у безпосередній контакт із дітьми як учитель (вихователю). Він готував і проводив 3–5 занять у складі педагогічного дуету й робив самоаналіз проведених занять для членів кафедри й керівника команди. Після закінчення стажування на нараді, що проводив директор освітньої установи за участю самого претендента, розглядалися її підсумки та приймалося остаточне рішення.

Безпосередньо після прийому на роботу фахівцеві присвоювали кваліфікацію *«педагог-стажист»*. Далі розпочиналася тривала робота з його перепідготовки та підвищення кваліфікації. Спочатку стажистові призначали персонального наставника. Потім заступник директора (куратор даного предмета), завідувач кафедрою і педагог-наставник здійснювали діагностику його професійних умінь. За результатами діагностики вони спільно зі стажистом складали **програму його професійного розвитку й підготовки до першої внутрішньої атестації**.

Така програма звичайно визначала:

- типові професійні обмеження та шляхи їх подолання (тобто що саме і як йому необхідно змінити в роботі з дітьми, їхніми батьками та колегами по команді, чому потрібно навчитися тощо);
- індивідуальні особливості підвищення професійної кваліфікації стажиста (наприклад,

освоєння деяких аспектів педагогічної техніки, ігрових методик, умінь готувати й проводити інтегровані заняття, валеологічний підхід до роботи з дітьми тощо);

- список літератури з педагогіки, психології, інших суміжних дисциплін, які підлягають вивченню, а також з методики та відповідних педагогічних технологій;
- графік відвідування стажистом уроків свого наставника, завідувача кафедрою, інших педагогів;
- графік відвідування педагогом-наставником уроків стажиста та навчання його самоаналізу уроків;
- вивчення особистості учнів та їхніх сімей.

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

Зазвичай педагоги-стажисти проходили першу внутрішню атестацію через 3–5 місяців після приходу на роботу. За цей час вони не тільки засвоювали 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 тренера для кожного з учнів, 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 й застосовувати знання, згадано працювати з колегами по команді й батьками дітей.

Згідно з АОК внутрішня атестація педагогів на присвоєння II дидактичного ступеня є обов'язковою. Для її проходження встановлений строк 1 рік від дня приходу на роботу. Співробітник, який не зумів укластися в строк, втрачає право надавати платні послуги.

Внутрішня атестація з метою присвоєння більш високих дидактичних ступенів (першого й вищого) здійснюється тільки з ініціативи самих педагогів.

Для одержання цих ступенів недостатньо вміння добре провести урок. Необхідно мати успішні та стабільні результати з навчання дітей, уміти співпрацювати з сім'єю і впливати на батьків учнів, бути наставником і методистом, вести дослідницьку роботу, брати участь у вдосконаленні внутрішніх стандартів, програм і навчальних посібників додаткової освіти,

створювати ефективні педагогічні технології, ігрові методики тощо.

Така робота з персоналом давала гарні результати. У 2003–2004 навчальному році в авторському ліцейському комплексі «Intellectualitatea» прямо чи опосередковано брали участь у наданні платних послуг 275 фахівців, включаючи 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 величезний творчий потенціал, розвинене почуття відповідальності, гарний смак до педагогічної роботи, а також потребу в безперервному підвищенні професійної компетентності.

2.4.8. Кооперація та спеціалізація в педагогічній діяльності

Як ми вже відзначали, однією з глибоких проблем сучасних освітніх систем є суперечність між індивідуальним характером педагогічної роботи й колективною відповідальністю (а часом і колективною безвідповідальністю) за проміжні та кінцеві результати виховання, навчання й розвитку дітей.

Члени педагогічних колективів — люди, як правило, товариські. Вони часто обговорюють різні професійні проблеми. Педагоги однієї спеціальності 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 з професійною діяльністю одне одного і нерідко працюють із тими самими дітьми під стать героям байки Л. Глібова «Лебідь, Щука і Рак».

У сучасних умовах з дітьми дошкільної групи або класу одночасно працюють від 3 до 12 і більше фахівців, які підтримують зв'язок з 25–30 представниками сімей. Хто об'єднує цих людей, розробляє стратегію і план їхньої спільної роботи? Хто займається повсякденною організацією цієї роботи? Хто піклується про налагодження співробітництва, загальної націленості на досягнення певних результатів, попередження й вирішення проблем? Це важкі запитання для організаторів освіти. *Іноді педагоги, які працюють в одному класі, фактично являють собою антикоманду.* За аналогією з футболом це має такий вигляд: частина гравців прагнуть забити м'яч у ворота суперників,

а інші гравці своєї ж команди перешкоджають їм зробити це.

У складній соціально-педагогічній системі, якою є дитяча освітня установа, найвищою мірою важливе *об'єднання, взаємодія, співробітництво, партнерство*, іншими словами — *кооперація зусиль усіх дорослих*, хто має пряме відношення до конкретної групи дітей.

Важливим є усвідомлення педагогами й батьками учнів *необхідності координації своїх дій і наступності в інтересах успішного виховання, освіти та розвитку дітей*.

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

1. Мета сучасної роботи має бути добре зрозумілою всім учасникам.
2. Партнерам по можливості мають бути знайомі завдання одне одного.
3. При роботі вони мають опанувати гарне взаєморозуміння і вільний обмін інформацією.
4. Ніхто не повинен наполягати на своєму варіанті рішення. Треба бути готовим піти на компроміс і змінити своє рішення на користь іншого, що обіцяє успіх для всіх.
5. Необхідні правила гри, яких усі мають дотримуватися.
6. Сильні сторони партнерів важливіші для спільної справи, ніж їхні слабкі сторони. Перші необхідно скомбінувати, другі — нейтралізувати.
7. Уся інформація повинна надходити до координатора, щоб можна було одразу ж передати її всім, кого вона безпосередньо стосується.
8. Заважає кооперації той, хто хоче домогтися для себе вигоди за рахунок інших учасників.
9. Кожен відповідає за свою ділянку роботи, за надійність і дотримання строків.
10. У випадку удачі слід заохочувати всіх, хто має відношення до цієї роботи.
11. Усі повинні бути ознайомлені з плановими умовами спільної роботи (бюджет, приписи, строки тощо).
12. Якщо рішення приймаються не спільно, вони мають бути всім зрозумілі й відповідно обґрунтовані.

Ці принципи сформульовані переважно для виробничої сфери, якій властива пряма, вертикальна модель ієрархії (підпорядкованості): директор підприємства — начальник

цеху (відділу) — майстер ділянки — бригадир. В умовах освітньої установи **кооперація діяльності** педагогів і батьків як групи дорослих, які організовують виховання, навчання й розвиток дітей, значно складніше і **має ряд особливостей**.

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

Друга виражається тим, що інша частина групи — батьки — багато часу зайняті на власній роботі й не мають змоги достатньою мірою координувати свої дії з педагогами.

Третя полягає в тому, що кооперація зусиль педагогів і батьків ускладнена у зв'язку з розходженнями в професійній приналежності, рівні освіченості, культури, ставленні до дітей, соціальних домаганнях, моральній оцінці вчинків тощо.

Четверта пов'язана з тим, що кер. зазначених груп дорослих (класні кер.) є такими лише номінально. Діюча система не залишає їм часу на спілкування з іншими членами групи, а матеріальна винагорода за цю роботу не сприяє зацікавленому і якісному її виконанню.

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

Наведені вище особливості знижують ефективність роботи освітньої установи, перешкоджають їй переходу в режим стійкого розвитку, заважають організації особистісно орієнтованого навчання. Вирішення проблеми полягає в налагодженні співробітництва між педагогами, психологами, медиками та батьками й формуванні між ними *горизонтальних зв'язків*. Основою таких зв'язків є постійні й тимчасові об'єднання дорослих — кафедри, консилиуми, педагогічні команди, дуети, семінари, консультації тощо відповідно до принципу кооперації та спеціалізації.

Ю. Конаржевський відзначав, що необхідно «вилучити» педагога з «індивідуально-професійної шкарлупи» й залучити до інтересів, турбот, загальних проблем групи, усього колективу.

Встановлення зв'язків і співробітництва, обмін інформацією є певним стимулом для

самоконтролю, самовдосконалення вчителя. Горизонтальні зв'язки є своєрідною перешкодою для професійного відокремлення педагога, який схильний уважати найголовнішим тільки свій предмет. Такі зв'язки необхідні також для того, щоб учитель міг побачити, відчути педагогічний ансамбль у цілому.

Окреме місце в забезпеченні кооперації та спеціалізації в діяльності педагогів і батьків в АОК приділяється вивченню та ефективному використанню людських ресурсів і потенціалу їхнього розвитку. К. Ушаков відзначає, що **людські ресурси організації** (установи) і, як наслідок, потенціал її розвитку відповідає трьом рівням:

1. Перший рівень — ресурси особистості й потенціал її розвитку.
2. Другий рівень — ресурси малих груп, команд і їхній потенціал.
3. Третій рівень — ресурси колективу організації в цілому.

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

Тому, як пише К. Ушаков, подальше підвищення ефективності діяльності організації може і має здійснюватися, в основному, за рахунок ресурсів другого рівня [96].

Спостереження за роботою багатьох освітніх установ підтверджує те, що **ресурси малих груп**, команд, дуєтів, тимчасових об'єднань, величезні за своїм потенціалом, часто залишаються недоторканими й навіть незатребуваними. Багато керівників установ недооцінюють значення цих ресурсів і не мають у розпорядженні необхідних знань та умінь для їхнього розвитку й використання. Тим часом сучасні освітні завдання реалізуються саме на цьому рівні, тобто на рівні малих груп і команд. Нарощування й використання ресурсу зазначеного рівня — це шлях до створення сучасних творчих педагогічних колективів з потужним потенціалом, здатних до самореалізації. В організаційній структурі АОК ресурси другого рівня (педагогічні команди, дуєти, тимчасові об'єднання для інтегрованих курсів, психолого-педагогічні консилиуми тощо) займають важливе місце.

К. Ушаков указує, що слід розрізняти поняття «команди» і «групи» (як формальної, так і неформальної). Для **формування команди** недостатньо лише створити її як звичайну формальну структуру, подібно до методичного об'єднання або якої-небудь 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 команди.

Закономірність розвитку команди досить добре вивчена. Відповідно до теорії Б. Такмана, існують такі етапи даного процесу (інтерпретація і коментар К. Ушакова):

Перший етап — знайомство. Група зібрана. Незважаючи на те, що люди в основному знають одне одного, необхідний етап представлення кожного. Адже в такому складі вони 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, яка ґрунтується на перенесенні загальноорганізаційного статусу члена майбутньої команди в ситуацію малої групи.

Другий етап — утрясання, або штормовий етап. Члени групи починають проявляти свою індивідуальність. Виникає опір нерівноправності й установленим спочатку статусним відносинам, ворожість між окремими членами групи й замах на владу керівника. Починається розподіл ролей, визначення свого місця в команді, усвідомлення сильних і слабких сторін кожного учасника.

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

У змістовній галузі виникає конфлікт на підставі того, що в людей, природно, є різне розуміння завдання й шляхів його вирішення. При цьому відбувається уточнення цілей спільної роботи.

Цей етап психологічно важкий. 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, приймаються індивідуальні особливості кожного. У членів команди виникає відчуття спільності та єдності. Розвивається співробітництво. Люди в стані чути одне одного. Виникає відчуття підтримки. Тільки тепер починаються реальні дії в складі команди. Формується культура команди, виникають специфічна мова, легенди, історії про команду тощо.

Четвертий етап — результативна робота. Вирішуються актуальні завдання. Є усвідомлення сильного взаємозв'язку та взаємозалежності. Досягаються певні результати. Виникає почуття гордості за команду.

Останній етап не менш важливий. Це *розформування*. Завершення спільної роботи. Прощання. Підведення підсумків. Це ритуал, який має бути обов'язково зроблений, якщо керівник хоче, щоб командний спосіб роботи приносив задоволення.

Згідно з АОК усі тимчасові педагогічні об'єднання створюються демократичним шляхом, з урахуванням психологічної сумісності й бажання працювати разом. Особливе місце у зв'язку з цим приділяється **керівникові педагогічної команди**, який одночасно є керівником дошкільної групи або класним керівником. Керівникові надане право пропонувати адміністрації установи склад майбутньої команди. У той же час педагогам також надається можливість вибору команди, а отже, і керівника.

У випадку, коли всі педагоги необхідної спеціальності відмовляються працювати з даним керівником, його переводять на рядову роботу. Якщо ж хто-небудь із педагогів виявився незатребуваним через слабку професійну підготовку або невміння співпрацювати з колегами й батьками, він фактично залишається без навчального навантаження.

Оскільки частина педагогів входить до складу двох або декількох команд (дуетів), то кер. цих об'єднань домовляються між собою з усіх питань, пов'язаних з розкладом занять, використанням потенціалу педагогів тощо. Такий підхід, що ґрунтується на формуванні горизонтальних зв'язків, делегуванні повноважень і підвищенні відповідальності співробітників, багато в чому визначав успіх у роботі авторського ліцейського комплексу «Intellectualitatea».

Слід докладніше зупинитися на **спеціалізації педагогічної роботи**, яка поряд з кооперацією забезпечує стійкий розвиток колективу й раціональне використання наявних людських ресурсів. *Спеціалізація в даному контексті*

означає доцільний розподіл ролей серед членів педагогічних команд та інших тимчасових об'єднань, що сприяє ефективному вирішенню різних проблем без втручання адміністрації установи.

Однак спеціалізація педагогічної роботи — це не простий розподіл ролей і обов'язків у малій групі. Вона пов'язана з додатковими вимогами до рівня кваліфікації, що необхідний для вирішення конкретних педагогічних, психологічних й організаційних проблем. Приміром, один із членів команди спеціалізується на проблемах інтегрованого або диференційованого навчання та розробляє цей аспект діяльності для команди (дуету) у конкретній педагогічній ситуації, інший спеціалізується на проблемі вивчення особистості дитини, третій створює циклограму життєдіяльності групи (класу) тощо.

Таким чином, кооперація та спеціалізація педагогічної роботи сприяє забезпеченню стійкого розвитку людських ресурсів другого й третього рівнів, безперервному підвищенню кваліфікації та самореалізації фахівців. Кооперація і спеціалізація дозволяють рівномірно розподілити навантаження між членами групи (команди), усувають проблему педагогічного «семиробства» й гармонізують управління освітнім процесом у цілому.

Гіркотою наповнені слова одного відомого керівника школи про те, що в останні роки з'явилася безглузда і небезпечна залежність: **чим вища зарплата у вчителя, тим нижча якість його праці**. Справа в тому, що в боротьбі за виживання педагоги прагнуть набрати максимально можливу (і неможливу) кількість навчальних годин. Це не дозволяє їм добре готуватися до уроків, вивчати учнів, здійснювати кооперацію та спеціалізацію, підвищувати професійну кваліфікацію, працювати з батьками тощо. Досвід реалізації АОК показав, що і у наш важкий час є можливість створити нормальні умови для життя та професійної самореалізації педагогів. Вирішення цієї проблеми, безсумнівно, окупиться сторицею для підростаючого покоління й для країни в цілому.

Ми навмисно не використовували в даній роботі термін «елітарна освіта». Справа в тому, що авторська освітня концепція «Intellectualitatea» — «Інтелігентність» призначена не для еліти, а для масового застосування скрізь, де є здібні діти, справжні педагоги і кер., які вболівають за майбутнє країни.

Часу на роздум немає. Якщо в найближчі роки ситуація у сфері освіти не зміниться радикально, є небезпека безповоротно втратити значну частину здатної молоді, а з нею й сподівання на краще майбутнє країн.