

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

*Присвячено 95-річчю від часу заснування  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А.С. Макаренка та 15-річчю  
кафедри менеджменту освіти  
та педагогіки вищої школи*

# **ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА І ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ЕВРИСТИЧНІЙ ОСВІТІ**

*Монографія*

Суми – 2019

УДК 37.013. 77:371.1:005.591.6 (063)

П62

*Рекомендовано Вченою радою  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка  
(протокол № 11 від 20 червня 2019 р.)*

### **Рецензенти**

*О.В. Попова* – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

*О.В. Лобова* – доктор педагогічних наук, професор, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

**П62** Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті [монографія] / [за редакцією проф. М.О. Лазарєва, проф. О.Г. Козлової] – Суми: ФОП Цьома С.П., 2019. – 242 с.

ISBN 978-617-7487-58-5

У четвертій за випуском монографії (попередні вийшли друком у 2013, 2014, 2016 рр.) продовжено висвітлення результатів теоретичних та експериментальних досліджень наукових шкіл закладів вищої освіти України у рамках комплексної теми: «Творча самореалізація особистості в контексті інноваційної особистісно-орієнтованої евристичної парадигми». Монографія містить дослідницькі матеріали, що вперше розкривають теоретичні та історико-педагогічні аспекти розвитку концепцій інноваційної евристичної освіти у зарубіжній і вітчизняній практиці. Аналізуються особливості застосування евристичних технологій – діалогових, проектних, інтерактивних, імітаційних, професійно-ігрових, тренінгових та інших – в експериментальній і практичній діяльності наукових шкіл педагогічних університетів Києва, Харкова, Полтави, Сум для успішної пізнавально-творчої і професійної самореалізації особистості, зокрема, майбутнього компетентного і креативного педагога-професіонала.

Монографію адресовано науковцям, керівникам освітніх установ, викладачам, аспірантам, учителям, студентам.

УДК 37.013. 77:371.1:005.591.6 (063)

© Колектив авторів, 2019

© ФОП Цьома С.П., 2019

ISBN 978-617-7487-58-5

© СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019

## ЗМІСТ

<b>ВСТУПНЕ СЛОВО .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ІННОВАЦІЙНІЙ ОСВІТІ .....</b>	<b>9</b>
<b>Козлов Д., О., Рисіна М. Ю., Михайличенко І. В.</b> ІННОВАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС .....	9
<b>Мармаза О. І.</b> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ У КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСНОГО ПІДХОДУ .....	25
<b>Нефедченко О. І.</b> РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЙ І ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНІЙ І ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ .....	39
<b>Гузій Н. В.</b> КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТАТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ АКМЕОЛОГО- ДИДАСКАЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ ....	60
<b>Лазарєв М. О., Козлова О.Г., Крижко В.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПЕРСОНАЛІЗОВАНІЙ ЕВРИСТИЧНІЙ ОСВІТІ .....	81
<b>Семенов О. М., Максименко Т. М., Штика Ю. М.</b> ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОРГАНІЗАЦІЙ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ .....	101
<b>РОЗДІЛ 2 ІННОВАЦІЙНІ ЕВРИСТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧІЙ І ПРОФЕСІЙНІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ .....</b>	<b>115</b>
<b>Громова Н. В.</b> ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У ТВОРЧІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА, СПОСОБИ ДІЯЛЬНОСТІ, РЕЗУЛЬТАТИ .....	115
<b>Козаченко Ю. С.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ .....	134
<b>Кривонос О. Б.</b> ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЕВРИСТИЧНОГО ХАРАКТЕРУ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА .....	145

<b>Крившенко Л. М.</b> ТЕХНОЛОГІЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	161
<b>Лазарєва К. С.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ ЗАПИТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	181
<b>Лазарєва О. М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ.....	195
<b>Медведєв І. А.</b> АКТИВІЗАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ .....	212
<b>Усенко Н. М.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	226

## ВСТУПНЕ СЛОВО

Головною метою державної політики України в освіті проголошено створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина протягом життя (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти до 2025 р., Концепція нової української школи 2016 р.). Освітня політика української держави стала чітко детермінованою прогресивними цивілізаційними процесами, які відбуваються в Європі і в усій світовій спільноті.

Тому основний зміст представлених у монографії досліджень вітчизняних науковців присвячено тому, що вирішальним чинником розвитку й успішної самореалізації сутнісних сил підростаючої людини стає гуманістична, персонально зорієнтована освітня парадигма пізнавально-творчого (евристичного) спрямування

Гуманістична парадигма навчання й виховання, на відміну від попередніх – авторитарної, раціоналістичної, репродуктивної і передавальної – ставить у центр освітнього процесу студента (учня) як суб'єкта життя, як вільну і духовну, персоналізовану (а не абстрактну) особистість з її колосальними і невичерпними можливостями в саморозвитку, самоствердженні, самореалізації. Базові цінності цієї парадигми, які одночасно стають її визначальними принципами, – це суб'єктність, автономність, розкріпаченість, креативність і реальна, а не тільки декларована самостійність особистості, ствердження активної, продуктивної міжособистісної взаємодії всіх суб'єктів на основі конструктивного й доброзичливого діалогу.

Представлені в монографії дослідницькі роботи переконують, що в освіті справжня творча діяльність – це не оздоба, не привабливий візерунок на важкій педагогічній страді, не окремих вдалий фрагмент навчальної чи виховної праці, а основа, епіцентр, сутність життя і діяльності вчителя, викладача, вихователя, учня, студента. Творчість не привілей обраних, а нормальний стан діяльності дорослого чи дитини, звільнених від кайданів будь-якого інтелектуального, духовного чи морального поневолення.

Аналіз окремих робіт наших авторів (Н. Гузій, Д. Козлов, Л. Крившенко, О. Кривонос, О. Лазарева, М. Рісіна, О. Семенов та інш.) дає підстави для важливого висновку про те, що справжня освітянська творчість з її натхненням, вибухом інтересу й активності – це цілюще джерело психічного, духовного й фізичного здоров'я людини, тому що творча діяльність не виснажує наші дух і тіло, а, навпаки, на відміну від механічної, рутинної праці, постійно наповнює людину надпотужною енергетикою, сприяє побудові позитивних новоутворень в особистісній структурі. Тому навчальній і виховній творчості можна й необхідно вчитися і через засвоєння методології творчої діяльності, і шляхом практичної евристичної (пошукової, конструктивної, креативної) роботи у процесі вирішення різного типу педагогічних задач, оволодіваючи стратегією і механізмами їх аналізу, прогно-

зування і багатоваріантного розв'язання, засвоюючи багатий арсенал методів і прийомів пізнавальної і професійної творчої діяльності для самореалізації сутнісних сил учня, студента, майбутнього вчителя, менеджера.

Автори монографії (О. Козлова, М. Лазарєв, Т. Максименко, О. Семенов, О. Нефедченко) виявили, що для сучасної гуманістичної та евристичної педагогіки значущими є філософські ідеї корифеїв науки про евристику і творчо-гуманістичний діалог в освіті (Сократ, Платон, Арістотель, Г. Сковорода, М. Бахтін, М. Бердяєв ) і сучасних дослідників інноваційних процесів в освіті (Дж. Брунер, В. Андреев, Б. Коротяєв, В. Кремень, І. Пригожин, П. Копнін та інші), в яких ґрунтовно й зважено аргументуються положення про рівновагу інтелекту й емоцій, логіки та інтуїції, унікально-одиночного та загального, науки і мистецтва, логосу (порядку) та хаосу, знань і здібностей, таланту й працелюбності, виховного впливу педагога та самоорганізації, самоконтролю учня чи студента як важливих показників становлення особистості у ключі різнобічної творчої самореалізації її сутнісних сил.

Науковці Н. Гузій, Л. Крившенко, О. Кривонос, О. Лазарєва, І. Медведєв, Ю. Козаченко, М. Рисіна, Н. Усенко, досліджуючи проблему підготовки професійно-творчої особистості, зосередили увагу на створенні й випробовуванні технологій інноваційної евристичної освіти, яка інтегрує, з одного боку, гуманістичну зорієнтованість на особистості учня і студента, його сьгоднішніх й перспективних потребах, ідеалах, прагненнях творчої самореалізації, а, з іншого, – на досконалії технології викладання й учіння з її ретельно прописаними етапами, операціями, способами діяльності, постійним і достатнім контролем і самоконтролем навчальних досягнень.

Розкриваючи історико-педагогічні і теоретико-методичні засади освіти гуманістично-евристичного спрямування, О. Козлова, М. Лазарєв, О. Нефедченко виявили, що евристична освіта є одним з найдавніших видів навчання, заснованого на сократичній бесіді або евристичному навчальному методі. З іншого боку, реалізація в освітній практиці технологій евристичної освіти являє собою в різні епохи результат педагогічних зусиль прогресивних дослідників-педагогів, які виступали й виступають проти диктатури традиційних – пояснювально-ілюстративних, передавальних, антидіалогічних – методів навчання. У зв'язку з цим актуальність технологій евристичного навчання та їх подальшого розвитку обґрунтовується об'єктивними вимогами суспільства до освітнього процесу і тими виховними завданнями, які пов'язані з формуванням самостійної, творчої, громадянсько свідомої особистості.

У монографії розкриваються умови і способи застосування евристичних технологій – діалогових, проектних, інтерактивних, імітаційних, професійно-ігрових та інших – в експериментально-практичній діяльності наукових шкіл педагогічних університетів Києва, Харкова, Полтави, Сум для успішної пізнавально-творчої і професійної самореалізації особистості, зокрема, майбутнього компетентного і креативного педагога-професіонала.

Майже у кожному підрозділі монографії можна знайти завершені інноваційні технологічні конструкції, які при усій своїй відмінності варіантів зберігають стратегічну спрямованість на мотивацію студентів та учнів до самостійних пошуків, на прогнозування, конструювання, оцінювання і вдосконалення власних освітніх продуктів – головного показника їхньої успішної пізнавально-творчої чи професійно-творчої самореалізації.

Створені й запроваджені авторами монографії версії евристичних чи проблемних технологій практично стверджують пріоритети евристичної (евристично-модульної) діяльності – пошукової, перетворювальної, проектної, конструктивної і креативної – у навчанні і професійному становленні сучасного фахівця, зокрема педагога-професіонала.

Підготовка творчої особистості в евристичній освіті, на думку авторів монографії, має підтримуватись потужними управлінськими, матеріальними, мотиваційними, процесуальними, діагностичними чинниками, реальним освоєнням механізмів пізнавально-творчих операцій.

Не простим, але необхідним видається аналіз проблем ставлення до евристичної освіти в університеті, її місці в сучасному культурному і духовному просторі. Тому варто критично вивчити заявлені вітчизняними науковцями проблеми і ризики евристичної освіти, зокрема, розібратися з причинами вкрай повільного розв'язання основної соціально-педагогічної суперечності між оголошеною національною метою освіти – формування творчої, соціально активної, духовно досконалої особистості, зокрема, вчителя європейського гатунку, – та існуючою практикою екстенсивної, репродуктивної, антидіалогічної системи освіти у вищій і середній школі сьогодення.

Для розв'язання означеної проблеми та подолання інших перепон на шляху ствердження інноваційних ідей і технологій у національній освіті автори пропонують використати зарубіжний досвід і на державному рівні створити науково-освітні мережі інноваційної освіти на чолі з університетами та експериментальними загальноосвітніми закладами, які могли б на науково-дослідницькому і практичному досвіді впровадити інноваційний тип навчально-виховної роботи, створити нове покоління підручників, навчальних і методичних посібників на конкурсній основі за різними напрямками діяльності і для різних навчальних предметів. На таких позиціях стоїть, зокрема, відома наукова школа професора А.А. Сбруєвої, високі здобутки якої вимагають більш глибокого вивчення й осмислення.

Відзначаючи істотний прогрес в розробках теорії і практики евристичної освіти, не можна не звернути увагу на недостатньо досліджені особливості й можливості евристичних технологій у професійній підготовці сучасного фахівця, на недостатню модернізацію вищої педагогічної освіти. Тому перспективними видаються такі напрями наукових розвідок, як знаходження способів суттєвої модернізації існуючих технологій лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної роботи студентів, педагогічної практики майбутніх учителів, конструктивного співробітництва на постійній основі

університетів і закладів загальної середньої і професійної освіти, досвідчених майстрів і майбутньої генерації творчих педагогів.

Крім означеного, конче необхідно поступово створити в університетах нормальні умови для викладачів, щоб вони могли продуктивно проводити індивідуальні та групові заняття зі студентами в сучасних приміщеннях, забезпечених необхідним комп'ютерним і навчально-довідковим обладнанням для стаціонарного і дистанційного навчання, ефективно управляти основним у вищій освіті – самостійною роботою студентів – у вигляді колоквіумов, консультацій, творчих семінарів, періодичних навчально-наукових конференцій, індивідуальних занять, попередніх захистів значимих освітніх продуктів. Варто відродити й вдосконалити безперервну педагогічну практику майбутніх учителів і менеджерів на базі кращих опорних закладів освіти протягом усієї навчальної каденції як постійну спільну науково-навчальну і науково-дослідну діяльність вищого і середнього навчального закладу – єдиного освітнього комплексу з підготовки сучасного педагога – майстра і творця, який сьогодні створюватиме нову педагогіку й освіту, нове справедливе, демократичне життя XXI століття.

***М. Лазарєв, О. Козлова***

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ІННОВАЦІЙНІЙ ОСВІТІ

**Козлов Дмитро Олександрович**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

**Рисіна Марія Юхимівна**

*доцент,*

**Михайличенко Ірина Володимирівна**

*аспірант кафедри педагогіки*

*Сумський державний педагогічний*

*університет імені А. С. Макаренка*

### ІННОВАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

Однією з найбільш актуальних тем, що обговорюються у вищій школі, є втілення інновацій в освітню діяльність. Спільними для всіх інновацій можна вважати зміни на всіх рівнях освітньої системи, що готують громадян до життя в суспільстві знань.

Сучасні цілі освіти зумовлюють пріоритетність досліджень у галузі педагогічної інноватики, яка ще в 90-х роках ХХ ст. виокремилась у потужний напрям модернізації освіти на всіх рівнях.

Розробкою інноваційних технологій навчання та викладання в українській педагогіці займались В. Беспалько, І. Дичківська, О. Козлова, Н. Кошечко, М. Лазарєв, О. Падалка, О. Пєхота, А. Сбруєва та ін.

Інноваційний розвиток педагогічної освіти зумовлюється змінами, що відбуваються в суспільстві в усіх галузях і необхідністю відповідати потребам сучасної школи.

О. Огієнко зазначає, що «під інноваційним розвитком освіти розуміють комплекс створених і впроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів і умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Це вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які у своїй сукупності складають основу інноваційної політики» [7, с. 179].

Поняття «освіта» до наукового обігу було введено німецьким поетом Й. Гете і швейцарським педагогом Й. Песталоцці. Освіта може бути світською і конфесійною; загальною і професійною; початковою, середньою і вищою. Всі ці характеристики розповсюджуються і на поняття вищої освіти.

У педагогічній практиці можна виокремити традиційні та інноваційні технології: порівняльний аналіз дозволяє виділити як позитивні, так і негативні їх сторони. До переваг традиційних технологій, за Н. Криворучко, відносяться: науковість (помилкових знань бути не може, можуть бути тільки неповні), організаційна чіткість педагогічного процесу, постійний вплив особистості викладача; впорядкована, логічно структурована подача навчального матеріалу, орієнтація на розвиток пам'яті, доступність; урахування особливостей учнів і студентів. Проте традиційним технологіям властиві і недоліки: характер відносин між викладачами та студентами типу «суб'єкт – об'єкт», орієнтація на формування шаблонного мислення; відсутність орієнтації та розвиток творчого потенціалу, пригнічення ініціативи, однаковий підхід до всіх студентів [3, с. 35-36]. А ефективність нововведення залежить від досягнутого завдяки йому корисного ефекту, тривалості використання інноваційної освітньої технології, витрат на її впровадження [1, с. 60-65].

Вища освіта є одним із основних факторів, що відіграють все більшу роль у сучасному світі та визначають основи економічного і соціального прогресу як людства в цілому, так і окремих держав. Вища освіта – це рівень освіти, що отримується на основі середньої освіти у таких закладах, як університети, інститути, академії, коледжі і який затверджений офіційними документами (диплом, сертифікат, посвідчення).

Існує пряма залежність між економічним розвитком держав і рівнем освіти їх населення. Освіта стає стратегічним ресурсом держави. Отже, освіта – це процес духовного і інтелектуального формування людини.

На XXVII-й Сесії Генеральної Конференції ЮНЕСКО (листопад 1993 р.) було прийнято наступне визначення вищої освіти : це всі види навчальних курсів, підготовки або перепідготовки для наукових дослідників на післясередньому рівні, що надаються університетами чи іншими вищими навчальними закладами, які визнані в якості навчальних закладів вищої освіти компетентною державною владою.

Специфічного застосування в галузі освіти набули інформаційні технології, що базуються, зокрема, на теорії мовної комунікації як виду діяльності. Її ключовим структурним елементом виступає слово, що слугує формою передачі інформації, яка відображає акумульований досвід попередніх поколінь. Комунікація, її алгоритм, технологія є важелем впливу як на індивідуальну свідомість, так і на суспільну. В результаті спілкування формуються цінності, переконання, ідеали, світогляд людей, спосіб їх мислення, стиль життя, сценарії поведінки тощо.

Саме освітні інноваційні технології навчання та викладання у вищій школі (ВШ) виступають одним із основних інструментів діяльності викладача, який окрім багатоаспектного знання свого предмету повинен уміти науково доступно та цікаво представити освітній матеріал для студентства. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у ВШ забезпечують відповідь на одне з найголовніших питань освітнього процесу:

як, яким чином представити, передати нові знання та створити умови для засвоєння, набуття передбачених програмою, начальним планом умінь і навичок студентами.

Важливого значення набувають питання міжнародного обміну в галузі вищої освіти. Міжнародні освітні зв'язки можна віднести до найбільш важливих і перспективних напрямів міжнародного культурного обміну.

Міжнародні освітні зв'язки науковою спільнотою вважаються найбільш важливим і перспективним напрямом не тільки культурного обміну, а й зовнішньої політики в цілому. Визначимо тенденції розвитку вищої освіти та міжнародних освітніх зв'язків.

- Зростання масштабів вищої освіти.
- Підвищення ролі знань в суспільстві.
- Інтернаціоналізація вищої освіти.
- Інтеграція освіти, активізація глобалізаційних процесів.
- Гуманітаризація освіти.
- Підвищення ролі комунікаційних технологій в процесі освіти.
- Зв'язки освіти з промисловістю і бізнесом.
- Розвиток комерційного сектору вищої освіти.
- Розвиток неуніверситетського сектору вищої освіти для забезпечення доступу до неї усіх бажаючих.
- Зміни ролі держави в регулюванні освітнього процесу.
- Егалітарність вищої освіти, тобто забезпечення рівного доступу до неї усіх бажаючих незалежно від соціального походження, національних, релігійних та інших відмінностей (доступність, демократичність і рівність).
- Активізація академічної мобільності, тобто обміну студентами, стажерами, аспірантами і викладачами всіх країн.
- Диверсифікація вищої освіти тощо.

Зазначимо, що міжнародне освітнє співробітництво є міцним важелем розвитку світової системи вищої освіти та покликано виконати триєдину ціль:

- досягнення рівня вищої освіти, відповідно потребам сучасного міжнародного соціуму;
- вирівнювання рівня національних освітніх систем; підготовка кваліфікованих кадрів для національної економіки.

Сьогодні більшість країн усвідомлюють потребу в установленні більш тісних зв'язків у галузі освіти, у формуванні і зміцненні інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного співробітництва.

Підкреслимо, що особливістю освітніх зв'язків на рубежі ХХ-ХХІ століття є конкуренція серед країн за іноземних студентів. Це пов'язано з тим, що міжнародна освіта стала вагомим сектором економіки. Крім економічних вигід, навчання іноземних студентів дає державі низку переваг: підготовка спеціалістів за кордоном сприяє реалізації не тільки економічних, але і геополітичних інтересів держави; навчання іноземних студентів стимулює розвиток національної освітньої системи; у держав, які

приймають іноземних студентів на навчання, з'являються можливості долучити кращі інтелектуальні сили для розвитку своєї національної науки, економіки [10].

Міжнародне освітнє співробітництво покликано вирішувати такі завдання:

- досягнення адекватності змісту і рівня вищої освіти потребам економіки, політики, соціокультурної сфери суспільства;
- вирівнювання рівнів підготовки спеціалістів у різних країнах та регіонах;
- зміцнення міжнародної солідарності і партнерства в сфері вищої освіти;
- спільне застосування знань і навичок у різних країнах і на різних континентах;
- координація діяльності освітніх закладів з метою розвитку вищої освіти;
- стимулювання загального підвищення гнучкості, охоплення та якості вищої освіти, що сприяє усуненню причин «відтоку умів»;
- заохочення конкуренції наукових шкіл і освітніх систем у сполученні з академічною солідарністю та взаємодопомогою.

Міжнародне освітнє співробітництво має різноманітні форми. Міжнародний обмін відбувається на державному, недержавному і індивідуальному рівні.

Отже, вища освіта відіграє основну роль у розширенні знань. Оскільки знання є всезагальними, їх отримання, розвиток та розповсюдження можна забезпечити лише за допомогою колективних зусиль міжнародного суспільства, адже це зумовлює міжнародний характер академічного життя, та діяльності вищих навчальних закладів. Міжнародне освітнє співробітництво дозволяє налагодити обмін досвідом, пошук спільних шляхів вирішення поставлених завдань, визначення пріоритетів із урахуванням думки кожного учасника, а також вирішення багатьох глобальних проблем, що постали перед людством.

Однією з найбільш розповсюджених форм академічних обмінів є різні програми, стипендії та гранти. Найбільш відомою програмою Європейської Студентської мобільності є міжнародна програма Erasmus Mundus.

Іншою програмою Європейського Союзу є Socrates. Програмою студентського обміну є програма TRACE, що створена для розвитку транснаціональної академічної мобільності тощо. Більшість програм працюють в країнах Європейського Союзу.

Поруч з програмами Європейського Союзу існує велика кількість академічних програм у США. Найвідомішими є програми У. Фулбрайта (Fulbright) – найбільша програма з обміну; FSA – Програма студентського обміну. Поряд зі США існують програми і в інших країнах: DAAD (German Academic Exchange Service) – Німеччина; Chevening programme (British Chevening Awards) – Велика Британія (Ця програма надає можливість

отримати високо-кваліфіковану освіту в університеті Великої Британії) та ін. Україна залучена до більшості програм обміну.

Проблеми глобалізації, інтеграції найшли своє відображення у міжнародних освітніх контактах.

Отже, зростає роль міжнародних організацій як учасників-акторів міжнародних відносин. Існує ціла низка міжнародних організацій, що діють в галузі освіти:

- Однією із найбільш авторитетних організацій є ЮНЕСКО і організації, що працюють під її егідою (ЮНЕСКО, United National Educational, Scientific and Cultural Organization, Сектор Секретаріату Юнеско-Париж).
- Європейський центр з вищої освіти (штаб-квартира в Бухаресті).
- Міжнародне бюро освіти (штаб-квартира в Женеві).
- Міжнародна асоціація університетів.
- Університет ООН.
- Міжнародна асоціація франкомовних університетів.
- Постійна конференція ректорів, президентів, віце-президентів і викладачів університетів.
- Асоціація викладачів європейських університетів.
- Рада з культурного розкриття ЄР.
- Міжнародний центр наукових досліджень та інновацій в галузі освіти.
- Всесвітній інститут екологічних досліджень у галузі розвитку (Хельсинки) та ін.

Таким чином, в якості провідної ідеології і методологічної основи інноваційного розвитку закладу вищої освіти може стати концепція гуманізації вищої освіти. Дана концепція не є новою, вона добре відома педагогічній громадськості і давно оголошена пріоритетним завданням освіти.

Основна ідея гуманістичного підходу в освіті полягає в тому, що освіта особистості – це процес, ініційований самою особистістю, оскільки в ній спочатку закладено прагнення до самоактуалізації. Педагогічна діяльність, побудована на основі цього підходу, є індирикативною і багато в чому стохастичною, тому що не можна заздалегідь припустити, який шлях розвитку обере той чи інший індивід. Це має відношення як до студентів, так і до викладачів. За такої організації освітнього процесу розвиток суб'єкта освітньої діяльності відбувається як самовизначення в освітньому полі при наявності необхідних ступенів свободи [11, с. 78].

Інновації є долею творчих особистостей, але їх творчість обмежена відсутністю свободи у виборі поля і методів дій. Перехід до інноваційної моделі вищої освіти, побудованої на основі гуманістичної парадигми, вимагає створення принципово нового освітнього середовища, мотивуючого студентів до самостійного пошуку, аналізу та застосування інформації для вирішення нестандартних, нетипових завдань [13, с. 809].

Наголосимо, що така постановка завдання актуальна не тільки в ставленні студентів, а й викладачів. Розвиток творчого потенціалу студентів

здатний забезпечити тільки викладач, який прагне до постійного самовдосконалення. Якщо вибір викладацької стежки є усвідомленим, викладач повинен розуміти, що його призначення не в тому, щоб бути передавачем відомої інформації, а в тому, щоб постійно вести пошук нових знань і навчати цьому пошуку студентів. Тільки викладач, який прагне до постійного саморозвитку, здатний помножити інноваційний потенціал вузу. Викладач з невиключеними механізмами самореалізації професійно непридатний [10].

Педагогічна освіта на всіх рівнях має бути спрямована на усвідомлення викладачем тенденцій розвитку світу, розуміння потреби сприймати зміни та змінюватися самому, формувати у майбутнього бакалавра та магістра вміння і навичок навчатися протягом життя, розвивати їх інформаційну культуру тощо.

Вважаємо, що найбільш ефективно ці завдання можна реалізувати шляхом упровадження у навчальний процес технології проектної діяльності, що є одним із дієвих інструментів підготовки майбутніх фахівців. Проектна діяльність сприяє підвищенню активізації набуття знань, їх засвоєння та закріплення; умінь та навичок їх професійного застосування.

Проектування – це процес створення проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану; це технологія створення та виконання певних проектів.

Проект (від лат. *projectus* – кинутий вперед) – це задум, план, прообраз певного об'єкта; сукупність документів і розрахунків, необхідних для його створення.

Метод проектів не є новим у світовій педагогіці. Він був розроблений в 20-і рр. ХХ століття в США Дж. Дьюї, В. Кілпатріком, Е. Коллінгс. Провідною ідеєю даної наукової школи є та, щоб навчальна діяльність, яку виконує дитина, будувалась за принципом «Все із життя, все для життя». Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитися досить реальним практичним результатом, оформленим так чи інакше [6].

Дослідниця О. Зосименко наголосила, що теоретичні та методичні аспекти проектної діяльності дозволили виділити провідні принципи ефективності її організації: принцип опори на досвід студентів (урахування побутового, соціального, професійного досвіду студентів як джерела навчальної діяльності), паритетності (відображає характер взаємодії в системі «викладач – студент», «студент – студент»), персоніфікації (сприяє усвідомленню особистих цілей учіння, саморозвитку та оволодіння майбутньою професією, дає змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, їх пізнавальні інтереси, освітні потреби, здійснювати навчання за власною освітньою траєкторією), інтерактивності (передбачає, що засвоєння професійно значущих знань і формування адекватної їм системи професійних дій повинні здійснюватися в органічній єдності, а також забезпечує відкритий, активний обмін інформацією між учасниками проектної діяльності), мобільності (дозволяє змінювати форми взаємодії),

ефективності (надання певної свободи під час вибору цілей, форм, змісту, засобів, типу, шляхів створення навчального проекту) та професійної спрямованості (зумовлює реалізацію у предметній сфері синтезу прикладного і фундаментального характеру знань, важливих у контексті майбутньої педагогічної діяльності) [2, с. 375-376].

Однак використанню методу проектів у практиці вищої школи не приділялося належної уваги. Аналіз літератури дозволяє зробити висновок про те, що організація процесу навчання за проектною технологією буде більш ефективною, якщо дотримуватися таких вимог: здійснення самостійної діяльності студентів, наявність дослідницької у творчому плані проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку, спрямованого на її розв'язання; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів, планування дій щодо вирішення проблеми; структурування змістової частини проекту; використання дослідницьких методів; одержання кінцевого «продукту», який створюється учасниками проекту під час розв'язання проблеми; презентація та захист проекту [1; 8].

Наголосимо, що метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, що виконується протягом певного часу. В основі методу проектів – розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Одночасно забезпечується комплексна реалізація завдань теоретичної і практичної підготовки магістрантів та бакалаврів до майбутньої діяльності.

Проектна діяльність сприяє максимальному наближенню особистості студента до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Метод проектів є одним із провідних засобів оволодіння студентами навичками планування власної діяльності, вибору засобів та шляхів її здійснення, формування та актуалізації життєвого досвіду студентів. Метою навчального проектування є створення викладачем таких умов під час навчального процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності студента.

Проектна діяльність студентів дозволяє вирішенню таких завдань:

- формування наукового світогляду, оволодіння методологією й методами наукового дослідження;
- надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності;
- розвиток ініціативності;
- здатності реалізувати теоретичні знання у своїй практичній роботі;
- залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки та практики;

- необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань;
- розширення теоретичного світогляду і наукової ерудиції майбутнього учителя, менеджера, магістра.

Метою навчального проектування є надання студентам, бакалаврам, магістрантам можливості набуття знань у процесі вирішення практичних задач або проблем, які вимагають інтеграції знань із різних предметних галузей. Ця технологія передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Зазначимо, що основними вимогами до організації проектної технології є:

- наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, тенденції, які простежуються у розвитку цієї проблеми);
- самостійна (індивідуальна, групова, парна) діяльність студентів;
- структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів (визначення проблеми, висунення гіпотези, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, висновки).

У педагогічній науці розрізняють наступні типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані [8].

Належна увага надається підготовці проекту. За О. Пехотою виокремлено такі етапи проектного навчання:

1. Підготовка. Визначення теми і мети проекту.
2. Планування: визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів; визначення критеріїв оцінювання результатів.
3. Збір інформації.
4. Аналіз інформації та формулювання висновків.
5. Представлення результатів та їх оцінка [8].

Проект складається з декількох етапів.

### **I етап**

Вибір напрямку і назви проекту: визначення кола питань, виокремлення пріоритетних напрямів (підпроектів).

У цьому етапі беруть участь всі члени проекту (викладачі та студенти).

### **II етап**

Створення (написання) короткострокового проекту.

Розділи проекту:

1. Актуальність, необхідність, значущість обраного напрямку.

## 2. Мета і завдання проекту:

- а) визначити конкретну мету і завдання на запланований період;
- б) зазначити часові інтервали кожного етапу; записати проект (поетапно) тощо.

## 3. Механізм реалізації проекту. Пояснити, за допомогою яких засобів буде реалізований проект. Розробити план апробації конкретних справ, заходів, акцій тощо.

## 4. Обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту:

- а) призначити, хто відповідає за проект в цілому;
- б) хто і за що відповідає в середині проекту;
- в) визначити, хто відповідає за реалізацію проекту.

## 5. Очікувані результати: визначити, які конкретні результати очікуються на кожному етапі і по завершенні проекту.

## 6. Оцінка і самооцінка проекту.

Призначити: учасників оцінювання (самі учасники, експерти, управлінські структури); форми контролю (самоконтролю й оцінки (самооцінки). В якій формі буде подано інформацію про хід проекту.

Доцільним у проекті є реалізація таких завдань: об'єднати зусилля бакалаврів, магістрантів та учнівської молоді у практичній діяльності і спілкуванні; відчутти відповідальність за розв'язання важливих проблем, формування науково-дослідницьких навичок; сприяння засвоєнню навчального предмету, обміну досвідом і інформацією.

Для проекту важливими є такі основні принципи: добровільність участі в проекті на основі прийнятих його головних ідей, принципів, змісту і форми організації; свобода вибору: надання учасникам можливості вибору проблематики для обговорення, участі в різних заходах, справах; повага до поглядів, ідей, підходів і діяльності учасників проекту.

Визначаються психолого-педагогічні і методологічні принципи проекту: особистісно-діяльнісний підхід, визнання самоцінності особистості студента, сприйняття його як суб'єкта діяльності; варіативно-програмний підхід.

Обирається форма звіту: презентація результатів проекту на бакалаврській / магістерській конференції (форма презентації за вибором студента).

Кожний студент, бакалавр, магістрант є носієм індивідуального особистісного досвіду, який потрібно враховувати і на який необхідно спиратися в процесі професійної підготовки.

Отже, основою такого підходу є формування професійно спрямованого середовища в закладі освіти. Проекти потребують ретельної підготовки як викладача, так і студентів.

Протягом навчання у закладі вищої освіти у майбутнього педагога / магістранта має бути сформована інноваційна поведінка та готовність до інноваційної діяльності. За визначенням І. Дичківської, інноваційна поведінка педагога – це сукупність зовнішніх виявів його особистості, в яких розкривається внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, особистісні якості), спрямовані на зміну складових сучасної системи освіти [1].

Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність. При підготовці майбутніх бакалаврів та магістрів до інноваційної діяльності, взаємодія викладача зі студентами має відповідати певним принципам:

- особистісна зорієнтованість;
- неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів;
- професійно-практична спрямованість (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічної практики);
- альтернативність, свобода вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо);
- усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії, рефлексія, корекція власної діяльності;
- творче самовираження, співпраця та співтворчість [1].

Інноваційні пошуки стають масовими, чільне місце серед них посідають інноваційні освітні мережі. **Проблеми** створення та розвитку інноваційних мереж є предметом активного вивчення теоретиків освіти, висвітлені в роботах багатьох дослідників: П. Вольстеттер, К. Меллоу та Д. Чо, Б. Левін, Ф. Ньюметіа та К. Сконцерга, Д. Хопкіса, Д. Джексона, А. Сбруєвої.

У нашому дискурсі передбачено аналіз особливостей змісту діяльності інноваційних освітніх мереж, їх змістових характеристик.

Історія виникнення інноваційних освітніх мереж є досить давньою: ще на початку ХХ століття в Європі та США виникли інноваційні навчальні заклади, що дістали назву «нові школи», діяльність яких координувало «міжнародне об'єднання нових шкіл». До розряду інноваційних мереж пізніше були віднесені трудові школи, школи О. Декролі, М. Монтессорі, П. Петерсона, К. Пратт, Вальдорфські школи тощо.

Відмінність сучасних інноваційних мереж від попередніх, на нашу думку, зумовлена перш за все рядом контекстуальних новоутворень, що викликали їх до життя, а саме: глобалізацією, розвитком економіки знань, перетворенням змін на перманентну ознаку життя соціуму взагалі та кожної людини зокрема, розвитком інформаційно-комунікативних технологій, інтернаціоналізацією культурного життя людства.

Мережі стали важливою ознакою всіх сфер життя – виробничої, бізнесової, соціальної. Навіть сучасне суспільство дістало назву «мережевого» («networked») суспільства. Існує кілька визначень поняття освітніх мереж. Наведемо одне з них: «Мережі являють собою суспільні об'єднання, провідними характеристиками яких є прагнення до якості, відданість справі та зосередження на результатах. Вони є ефективними засобами підтримки інновацій в часи змін. В освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, створенню додаткових можливостей професійного розвитку вчителів, розвитку спроможності шкіл до змін. Вони стають проміжною ланкою між централізованими і децентралізованими

структурами, допомагають в процесі реструктуризації та рекультурації освітніх організацій та систем» [12, с. 154].

Інноваційні освітні мережі можуть бути місцевими, регіональними, національними та міжнародними (за географічною ознакою). За своєю структурою освітні мережі можуть об'єднувати осіб (учителів, директорів шкіл, освітніх теоретиків та експериментаторів) або організації (школи), що є однорідними за своїми функціями, або об'єднувати функціонально різних осіб та організацій (університети, школи, місцеві освітні адміністрації, міністерства та департаменти освіти тощо).

Схарактеризуємо деякі інноваційні проекти США. Вони є загальношкільними програмами реформ, тобто передбачають здійснення впливу на основні аспекти діяльності школи, від яких залежить досягнення якісного навчального матеріалу.

Засновником проекту Вибір Америки (America's Choice) (1989 р.) є Національний центр освіти та економіки (NCBE). Він охоплює більше 600 шкіл. Метою даного проекту є надання можливості всім учням досягти освітніх результатів міжнародного рівня якості.

Характерним для даного проекту є: запровадження стандартів змісту освіти та оцінки знань; планування розвитку школи на основі актуальних навчальних результатів учнів; фокусування уваги на розвитку грамотності учнів на ранніх етапах навчання.

До особливостей навчального процесу можна віднести викладання, що спрямоване на досягнення всіма учнями високих стандартів якості; систематичне оцінювання результатів діяльності учнів відповідно до запроваджених стандартів; систематичне консультування відстаючих учнів; створення міждисциплінарних команд учителів тощо.

Характерним для даного проекту є значно більш активна, ніж у звичайних школах, система професійного розвитку вчителів. Мережа перетворилась у «мозковий центр»: сама розробляє технології більш ефективної підготовки фахівців із мовної та математичної грамотності, організації партнерства школи з місцевою громадою та батьками учнів.

Ще однією поширеною у США освітньою мережею є Проект розвитку дитини (Child Development Project), який заснований Центром досліджень психології розвитку дитини в університеті Окленд (Каліфорнія) у 1981 р. Він охоплює 165 шкіл. Метою цього проекту є: допомагати школам перетворитися на «турботливі навчальні громади», що сприяють інтелектуальному соціальному та моральному розвитку учнів.

Проект розвитку дитини запроваджує навчальну програму, що передбачає широке вивчення літературних творів; коопероване навчання; розвиток навчальної дисципліни; залучення батьків до роботи в школі; сприяння розвитку взаємодії вчителів, спільне планування навчального пронесу та аналіз результатів діяльності; формування загальношкільної громади через організацію різноманітних форм позанавчальної діяльності.

Вплив на навчальний процес у школі здійснюється через певні зміни в організації навчального процесу, шкільному менеджменті та методах навчання.

Заслуговує на увагу один із найпотужніших інноваційних проєктів США – Школи прискореного навчання (Accelerated Schools), що спрямований на створення навчальних закладів, в яких кожна дитина має можливість досягти успіху як творчий, необхідний і продуктивний член суспільства. Проєкт шкіл прискореного навчання був розроблений та випробуваний в Стенфордському університеті у 1986 р. його автором доктором Генрі Левінім. Метою діяльності шкіл прискореного навчання є формування єдиного, спільного для всієї шкільної громади бачення перспектив удосконалення навчального процесу та підвищення якості викладання для всіх учнів.

Школи прискореного навчання намагаються залучати до навчання всіх дітей, виходячи з їхніх природних сил, незалежно від расового і соціоекономічного походження. Визначимо основні принципи діяльності шкіл прискореного навчання: єдність цілей; характер прийняття рішень і розподіл відповідальності; опора на власні сили; справедливість; участь; спілкування та співробітництво; обмірковування; довіра. Програмою даних шкіл передбачено інтеграцію навчального плану, навчальної й організаційної діяльності. Прискорена програма концентрує також увагу на розвитку аналітичних умінь учнів, навичок їх активного навчання через індивідуальну роботу учнів і роботу інструкторів.

Зауважимо, що методика активного навчання дає учням можливість ставити і вирішувати навчальні проблеми та експериментувати. Самі учні виступають в ролі вчителів і помічників для своїх товаришів по навчанню через тьюторство і коопероване навчання. Школи, діяльність яких аналізується, ставляться до учнів не як до об'єкта навчання, а як до суб'єктів їхнього власного навчання.

Характеризуючи наступну інновацію – Центр ефективних шкіл (Університет штату Мічиган, 1986 р.), що заснований В. Банкрот, Л. Лезотт та Б. Тейлор, наголосимо, що метою проєкту є підвищення навчальних результатів усіх школярів.

Модель Ефективних шкіл ґрунтується на переконанні, що всі діти, незалежно від раси, соціоекономічного статусу, статі, зможуть і будуть навчатися за обов'язковим навчальним планом. У рамках цієї моделі відбувається шкільна реформа, в основу якої покладені критерії, за якими здійснюється ідентифікація, категоризація школи, та проблеми, що існують в діяльності шкіл та шкільних округів, а також допомога в їх розв'язанні.

Розглянемо ці критерії більш детально:

- Чітко сформульована мета навчити всіх.

Ефективна школа має чітко сформульовану мету. Штат учителів залучається до вирішення проблем, що стосуються удосконалення навчального процесу.

➤ Інструктивне лідерство (Instructional Leadership).

У практиці ефективної школи керівник школи є «лідером лідерів», а не «лідер послідовників». Він розуміє та спрямовує увагу на характерні риси ефективного навчання. Керівник школи та увесь штат беруть активну участь у керівництві навчальним процесом.

➤ Високі очікування щодо результатів навчальної діяльності всіх учнів.

Ефективна школа очікує, що всі учні можуть оволодіти навчальною шкільною програмою. Для досягнення цього відбувається реструктуризація: перетворення школи із школи, «що навчає», в «школу, що навчається». Учителі та учні повинні мати доступ до «професійних знарядь праці» та час, щоб допомогти кожному учню в досягненні навчальних успіхів.

➤ Безпечне та сприятливе середовище для навчання.

Ефективна школа має позитивне, цілеспрямоване, ділове навчальне середовище, яке звільнено від загрози фізичного насильства. Очікувана студентська поведінка чітко сформульована. Студенти допомагають один одному. Таке середовище, передбачає взаємодію учнів та вчителів, яка є співробітницькою і учнецентрованою.

➤ Систематичний моніторинг успішності студентів.

Ефективна школа систематично вимірює досягнення учнів в навчанні через різноманітні процедури оцінювання. Результати оцінювання застосовуються, щоб підвищити успішність та удосконалити навчальний процес.

➤ Позитивні відносини між родиною, школою і громадою (суспільством).

Ефективна школа створює атмосферу довіри і співробітництва між школою, батьками та громадою. Партнерство з батьками та громадою дає можливість усім учням підтримувати місію школи і мати спільні цілі та очікування.

➤ Максимізація навчальних можливостей.

Ефективна школа виділяє значну кількість навчального часу для набуття певних навичок. Навчання відбувається за інтегрованим, міждисциплінарним навчальним планом.

З метою розвитку та навчання дітей з вадами створено Центр Ефективних шкіл при Інституті Клінічного Навчання і Дослідження (Devereux's Larger Institute of Clinical Training and Research).

Метою даного центру є створення можливості для навчання дітей, в яких є або можуть розвинути емоційні розлади і проблеми з поведінкою. Ця місія доповнюється навчанням, консультаціями, розвитком нової програми моделі школи та прикладними дослідженнями.

Кількість учнів, які мають серйозні емоційні розлади та проблемну поведінку зростає. Агресивна й антисоціальна поведінка, як і правопорушення та насильство, є частиною негативного прикладу поведінки, що зустрічається серед учнів, починаючи з дитячого садка і закінчуючи вищим навчальним закладом. Хоча невеликий відсоток таких учнів отримує медичну допомогу в спеціальних, заснованих громадою, медичних центрах для дітей з розумовими вадами, але єдиним центром для лікування для багатьох таких дітей є школа.

Оскільки кількість учнів з емоційними розладами і проблемною поведінкою зростає, то, на думку дослідників, школам необхідно:

- зменшувати кількість служб емоційної підтримки, а замість цього озброювати вчителів загальних шкіл превентивними стратегіями;
- розвивати ефективні моделі навчальних програм для учнів, які потребують спеціального освітнього втручання для зняття емоційних розладів та проблем у поведінці.

За матеріалами Міжнародного семінару з питань діяльності інноваційних освітніх мереж (Лісабон, 2000 р.), а також досліджень деяких науковців, можна визначити умови ефективної діяльності інноваційних освітніх мереж:

- Стабільність та послідовність у ціннісних орієнтаціях та цілях діяльності.
- Чітка організаційна структура, в рамках якої розроблені механізми, що сприяють максимізації способів взаємодії в рамках школи та між іншими школами.
- Позитивна підтримка результатів інноваційної діяльності вчителів, участь вчителів у нових формах професійного розвитку, що запроваджується в рамках освітніх мереж.
- Завданнями інноваційних освітніх мереж є утворення та експериментальна перевірка на практиці нового знання.
- Загальний обсяг ресурсів (фінансових, інформаційних, людських, інтелектуальних, часових), здатність до їх доцільного застосування [2].

Отже, основними сферами діяльності освітніх мереж є:

- Професійний розвиток шкільної адміністрації та вчителів-практиків через різні форми очного професійного навчання та обміну інноваційним досвідом (конференції, модульні навчальні курси, літні академії). Пропонуються також різні форми дистанційних консультацій та онлайн-конференцій з колегами та інструкторами.
- Розповсюдження позитивного досвіду інноваційної діяльності учасників мережі серед педагогічної громади та громадськості. Залучення до взаємодії зі школою батьків, місцевої громади, культурно-освітніх організацій, бізнесових структур.

Таким чином, метою Університету Центру Ефективних шкіл Оклахоми є: забезпечити достатній вплив, можливість побудови навчання та технічного сприяння, що веде до удосконалення школи, яка орієнтується в першу чергу на учня.

Не дивлячись на те, що всі вчителі стикаються з великим опором з боку дітей, що мають емоційні розлади і проблеми в поведінці, дослідження наводять на думку, що вчителі, як загальної так і спеціальної освіти, не відчують себе підготовленими для ефективного виховання цих учнів. У той час, як ми спостерігаємо очевидність затвердження певних виховних стратегій, розроблених для поліпшення академічних суспільних навичок учнів з проблемами поведінки, ці процедури не здійснюються регулярно. Відсутність навчання – це та причина на яку найчастіше посилаються

вчителі, 5% вчителів, вважають свій коледж і роботу у цьому напрямку джерелом методів управління, які вони використовують.

Безсумнівно, вирішальним є оволодіння вчителями навичками, необхідними для викладання, щоб об'єднувати учнів з емоційними розладами і поганою поведінкою. Проте, хоч навчання є необхідним кроком у напрямі збільшення знань учителя, дослідження свідчать, що цього недостатньо; без додаткової консультативної підтримки, засвоєні у ході навчання процедури будуть здійснюватися, ймовірно, неефективно.

Зазначимо, що Центр ефективних шкіл (CES) пропонує широкий арсенал служб для дітей та молоді в безкоштовних школах, приватних школах і школах, що мають зв'язки з організацією управління освітою (EMOs).

Кожна ефективна школа має спеціальні служби з надання консультацій шкільним командам і членам сім'ї. У консультантів CES є власний підхід до вирішення проблеми, заснований на функціональному оцінюванні поведінки, з метою розробки ефективних, заснованих на доказах методів втручання до дітей з різноманітними проблемами, зокрема:

- проблеми шкільного регулювання та управління;
- емоційні розлади і проблеми поведінки;
- проблема дефіциту уваги;
- проблеми з навчанням.

CES надає навчальну і технічну допомогу вчителям, директорам, і шкільним командам. Допоміжні програми CES включають посилення служби емоційної підтримки. Цей всебічний курс навчання, спочатку розроблений для вчителів, які навчають дітей з емоційними проблемами і проблемами поведінки, зараз пропонується для всіх учителів і включає повний арсенал стратегій управління навчанням і поведінкою, розроблених для класів XXI сторіччя.

Учителі повинні мати бажання працювати з учнями, які мають проблеми з поведінкою, а також працювати з педагогами і батьками.

Надається перевага знанню основних принципів позитивних моделей підтримки поведінки учнів. Основний акцент центру ефективних шкіл зосереджений на стратегії запобігання і раннього втручання вчителів у процес виховання учнів з емоційними розладами і проблемами поведінки.

Таким чином, важливу роль відіграє творча обстановка під час заняття.

Проведене дослідження доводить, що інноваційні технології навчання дають можливість спиратися у процесі навчання на реальний досвід і практику учня і студента аналізувати й осмислювати на конференціях, дискусіях, семінарських заняттях актуальні проблеми застосування тієї чи іншої технології; формувати професійне, критичне мислення, індивідуально-творчий стиль роботи майбутнього фахівця.

Аналізуючи особливості діяльності інноваційних освітніх мереж, можна дійти висновку, що для освітніх мереж характерно:

- зосередження уваги на головних, цілях школярства і студентства;
- розробка ефективних технологій поширення позитивної педагогічної практики;

- готовність учасників мережі до постійного вдосконалення;
- формування у вчителів та освітніх адміністраторів різних рівнів навичок та вмінь, необхідних у менеджменті інноваційних процесів тощо.

Серед умов появи інновацій відзначимо такі:

зростаюча глобалізація, зменшуваний період актуальності знань і економічна конкурентноспроможність, що потребує збільшення ступеня співробітництва і різноманітності видів діяльності.

Інноваційні пошуки стають масовими, чільне місце серед яких посідають інноваційні освітні мережі.

### Література

1. Дичківська І. *Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.*
2. Зосименко О. В. *Проектна діяльність у системі професійно-педагогічної освіти вчителів. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади. С. 375-376.*
3. Кошечко Н. *Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. К., 2015. Вип 1 (1). С. 35–38.*
4. Кошечко Н. В. *Методика викладання у вищій школі : навч. посібник Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 115 с.*
5. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.*
6. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.*
7. Огієнко О. І. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін. Інноваційний розвиток педагогічної освіти: теоретико-методологічні засади. 2014. С. 178-180.*
8. *Освітні технології : навч.-метод. посібник / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001. 256 с.*
9. Слинков А. М. *Формирование системы морального стимулирования к труду: инновационный подход. Вестник Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шумова, 2011. № 1. С. 112-115.*
10. Слинкова О. К. *Системный подход к исследованию трудовой мотивации и организационной культуры: постановка проблемы / отв. ред. И. П. Поварич. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2005. 217 с.*
11. Хижняк Л. А. *Содержание компетенций педагога инклюзивного образования. Достижения науки и образования, 2016. № 4 (5). С. 78-85.*
12. *OECD Networks of innovation: Towards new models of managing schools and systems. Paris: OECD Publications, 2003. 182 p.*
13. *Slinkova Olga K., Slinkov Anatoly V., Grudistova Elena G., Koroleva Inna S. and Klimova Tatiana B., 2015. Study of Value Orientations among Russian Students. The Social Sciences. № 10. P. 809-1498.*
14. *The Mars Flight project (the description is taken from Hopfenberg, W.S. Moore, M. A. & Rodriguez, G. M. 1994.*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ У КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСНОГО ПІДХОДУ**

Розвиток теорії управління освітньою організацією, переосмислення та поява нових управлінських функцій зумовлюють підвищені вимоги до функціональної компетентності керівних кадрів. У цьому сенсі важливим є усвідомлення керівником сутності процесу управління, розуміння його циклічності та особливостей загальних функцій, які утворюють управлінський цикл.

Зазначимо, що технологія – це знання та застосування спеціальних засобів, процедур і операцій, які дозволяють поетапно організувати певні дії і власне діяльність у цілому та отримувати як підсумок потрібні результати. Технологія управління визначається як такий спосіб поведінки та дій керівника, дотримуючись якого можна реалізувати цілі управління оптимальним чином. Технологія управління – це управлінський процес, який має циклічний характер. Він складається із окремих елементів (видів діяльності). Якщо уявити цей цикл як ланцюг, то стає зрозуміло, що всі ланки у ньому пов'язані між собою, послідовно змінюючи одна одну.

Поява концепції процесного підходу на початку ХХ століття стала значною віхою у розвитку управлінської теорії та практики. На думку А. Файоля, якому належить її авторство, процес управління складається з п'яти основних функцій: передбачення (встановлення мети), планування, організації, розпорядження та координації і контролю [12]. Однак, ці функції діяльності розглядались як незалежні один від одного. На противагу цьому сучасна наука вважає такі функції взаємопов'язаними.

У науковій літературі, яка висвітлювала різні аспекти процесного підходу, за майже вікову історію представлено різноманітні визначення поняття «функції». Вони відбивають і зміст, і мету, і сутність управлінської діяльності. Автори спирались на різні принципи та підходи до управління. Так, цим поняттям позначали основні види діяльності керівника, обов'язки, сукупність цілей, стадії процесу управління, коло завдань посадової особи тощо.

З огляду на те, що єдине розуміння терміну «функції» відсутнє, немає і їх загальної класифікації. Проте більшість авторів схильні виокремлювати загальні (основні, операційні) функції, які засвідчують циклічність діяльності. Таких функцій налічується понад двадцять. Серед них Б. Гаєвський називає: передбачення, контроль, планування, аналіз, координацію, програмування; В. Афанасьєв – організацію, контроль, рішення, регулювання; М. Поташник – організацію, контроль, планування, керівництво; Ю. Конаржевський – аналіз, планування, організацію, контроль, регулювання; М. Мескон – планування, організацію, мотивацію, контроль; М. Мартиненко – плану-

вання, організування, регулювання, облік, контроль, аналіз та стимулювання; Г. Десселер – планування, організування, контроль, управління персоналом та керівництво; Д. Адаїр – планування, організацію, встановлення завдань та інструктаж, оцінка роботи, мотивація; І. Юргутіс та І. Кравчук – планування, організацію, контроль та мотивацію тощо [9].

Водночас усі автори вважають, що кожна із цих функцій має своє місце в загальній системі циклу, виконує тільки їй єдиній притаманну роль і не може бути ігнорована без ризику припустити диспропорції в управлінській діяльності.

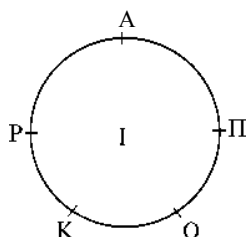
На нашу думку, функції – це основні види діяльності, які утворюються шляхом зведення однотипних видів робіт, що виконує керівник, до більш загальних та поєднуються однаковою цілеспрямованістю.

Функція управління повинна мати: предмет діяльності; способи діяльності; відносини під час управлінської діяльності; результати управлінської діяльності. Основними критеріями, які дозволяють виокремити діяльність у функцію, вважаються такі:

1. Специфічність мети діяльності, яка має відносно самостійне значення. Саме самостійність, особливість, відмінність мети зумовлює всі інші критерії функції.
2. Характер даного виду діяльності. Це об'єктивно необхідний критерій, що ґрунтується на таких показниках: а) без цієї діяльності управління не буде якісним, повноцінним; б) без цієї діяльності не будуть досягнуті цілі управління; в) без цієї діяльності не буде завершеним (замкненим) управлінський цикл.
3. Однорідність операцій, що формують зміст виду діяльності. Дії, форми, методи, результати, функції об'єднуються однаковою цілеспрямованістю, характерною для даного виду діяльності.
4. Специфіка структури функції. Різні дії, операції, що складають види діяльності, пов'язані між собою. Характер зв'язків, особливості структури функції зумовлюються особливостями та цілями певного виду діяльності.
5. Інтегративність функції. Це означає, що, незважаючи на певну відносну самостійність, своє призначення вона може реалізувати повною мірою тільки за умов тісної взаємодії із іншими функціями.
6. Наскрізний характер виду діяльності засвідчується обов'язковою присутністю функції під час виконання будь-яких управлінських завдань, робіт на різних етапах управлінського процесу. Може змінюватись обсяг виду діяльності, але об'єктивно незмінним залишається цільове призначення функції.
7. Системний зміст. Той чи інший вид діяльності має право бути функцією, якщо він укладається в поняття системи. Ознаками функції як системи є: мета; структура підсистеми та елементи, які наповнюють функцію; призначення та завдання кожного елемента функції; зв'язки між структурними елементами; керованість та самокерованість; зв'язки з іншими функціями; результати виду діяльності [9].

Загальні функції управління, послідовно змінюючи одна одну, утворюють управлінський цикл (рис. 1).

Кожна окрема функція має глобальну та конкретну мету. Глобальна мета збігається з метою управління в цілому (забезпечення оптимального функціонування та розвитку організації), а конкретна мета пов'язана із завданнями, які керівник розв'язує на певному етапі управлінського циклу.



І – Інформаційне поле  
А – Аналізування  
П – Планування  
О – Організування  
К – Контролювання  
Р – Регулювання

*Рис. 1. Управлінський цикл*

Групу загальних функцій, на нашу думку, складають такі: аналізування, планування, організування, контролювання, регулювання. Саме вони утворюють універсальний управлінський цикл, порушення якого призводить до зниження ефективності діяльності.

*Функція аналізування* спрямована на аналіз управлінської інформації, визначення проблем, встановлення закономірностей і тенденцій розвитку окремих явищ, причинно-наслідкових зв'язків, об'єктивну оцінку ситуації, складання прогнозу та моделювання майбутнього.

За умов зростання потоків інформації, яка є предметом діяльності керівника закладу освіти, особлива увага повинна приділятися формуванню його аналітичної компетентності. Недооцінка ролі аналізування серед складових професіоналізму керівника призводить до необґрунтованості управлінських рішень, неефективності стратегічних планів, реактивності управління в цілому. Це знаходить прояв у тому, що керівник діє інтуїтивно; використовує незначну кількість аналітичних методів, технологій та недосконалу інформаційну базу; аналіз здійснюється не системно та не систематично. Отже, функція аналізування покликана забезпечити ефективність управлінської діяльності.

Дослідники Н. Бібік, І. Єрмакова, О. Овчарук, І. Погоріла, О. Савченко до змісту ключових компетентностей особистості відносять аналітичну. У роботах А. Ананьєва, В. Гуменюк, Н. Зінчук, О. Касьянкової, Ю. Конаржевського, О. Молл, О. Романовського наголошується на тому, що успішність управлінської діяльності обумовлюється аналітичними навичками, а основними професійними рисами керівника називаються аналітичність мислення; здатність до прогнозування ситуацій і результатів діяльності. Уміння відбирати, систематизувати, аналізувати та узагальнювати інформацію, навички визначення причинно-наслідкового взаємозв'язку подій і явищ, здатність виявляти існуючі закономірності та тенденції розвитку навчального закладу вважаються запорукою успішного управління.

Н. Зінчук, досліджуючи аналітичну компетентність керівника, робить акценти на знанні теорії організації аналітичного процесу; вмінні обирати, обґрунтовувати та застосовувати відповідні аналітичні методи; розвитку логічного мислення, творчості до даного напрямку управлінської діяльності та набуття досвіду у ньому [4].

У наукових працях Т. Алексеєнко, О. Касьянової, В. Кожухара, Ю. Конаржевського, К. Крутій, М. Мартиненка, В. Федорова аналіз виділяється у самостійну функцію управління. Так, Т. Алексеєнко доводить, що «аналіз – це відносно відокремлений етап (стадія) пізнавальної управлінської діяльності, суть котрого – творче вивчення, систематизація, узагальнення і оцінка різноманітної інформації стосовно об'єкта управління» [1, с. 5]. М. Мартиненко відзначає, що сутність аналізу як етапу управління полягає в «оцінці результатів, фактів, процесів або подій і виявлення причин, що їх зумовили» [10, с. 281]. Ю. Конаржевський визначив критерії, за якими аналізування можна віднести до самостійної функції управління «специфіка мети діяльності, характер виду діяльності, специфіка змісту виду діяльності, специфіка структури, функціональна інтегративність, наскрізний характер діяльності, системний зміст» [5, с. 16-18]. Ми схилиємось до точки зору тих авторів, які виділяють функцію аналізування в управлінському циклі поряд із плануванням, організуванням, контролем та регулюванням.

Аналізування розпочинає і завершує управлінську діяльність, забезпечує її цілісність та циклічність, виконує роль системоутворюючого елемента в процесі управління. Це зумовлює об'єктивну необхідність функції. Аналізування щільно пов'язане з іншими функціями управління: плануванням, організуванням, контролюванням та регулюванням. Саме вони засвоюють результати аналізування і роблять необхідною та актуальною цю функцію. Функціональна інтегративність аналізування полягає у забезпеченні взаємодії усіх інших функцій управління.

Зазначимо, що інформація – основа процесу управління. Без неї не можна сформулювати проблему, вірно оцінити ситуацію, визначити цілі управління та прийняти рішення. А отже, мета аналізування як функції управління полягає у забезпеченні повноти та глибини пізнавальної сторони управління. Завдання аналізування полягають у тому, щоб із різного роду даних, під час розрізнених, що відображають окремі явища і факти, скласти загальну, цілісну картину процесу, виявити притаманні закономірності й тенденції [2]. Це досягається виконанням наступних задач: оцінка «силового поля» (сприятливих та несприятливих факторів) діяльності; змалювання внутрішнього та зовнішнього середовища; оцінка потенційних можливостей і ресурсів; визначення критеріїв і показників запланованих результатів; підготовка та узагальнення аналітичних даних для прогнозованого розвитку (удосконалення).

Зміст аналітичної діяльності керівника закладу освіти можна розкрити через види, методи та процедуру здійснення аналізу.

Існують різні підходи до класифікації видів аналізу, що зумовлено складністю цієї діяльності: за об'єктом аналізу (аналіз роботи закладу в цілому; аналіз роботи окремих структурних підрозділів; аналіз роботи персоналу); за метою аналізу (підведення підсумків роботи та об'єктивна оцінка діяльності; формулювання цілей та завдань для нових планів; ліквідація вузьких місць у роботі закладу; виявлення резервів; регулювання діяльності; визначення ступеня ефективності діяльності); за періодичністю (епізодичний; одноразовий; постійний (поточний)); за суб'єктом аналізу (аналіз, який проводиться адміністрацією; аналіз, який проводиться громадськими організаціями; самоаналіз). За змістом та характером аналізу можна виділити такі його види: параметричний (оперативний); тематичний (локальний); комплексний (підсумковий) [7].

Основні групи методів аналітичної діяльності складають такі: теоретичні (порівняння, індукція, дедукція, абстрагування, систематизація, класифікація, узагальнення, аналіз, синтез, моделювання та ін.); інформаційно-констатуючі (спостереження, опитування, бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, ранжування та ін.); рейтингові (самооцінка, експертна оцінка, незалежне оцінювання, кваліметричні моделі та ін.); продуктивні (тести-ситуації; тести-завдання; контрольні роботи; ведення документації; експеримент та ін.).

Складність аналітичної діяльності вимагає поділу її на ряд етапів [6].

Перший етап: ознайомлення з предметом аналізу. Аналітична діяльність керівника передбачає: відбір достовірних фактів із статистичних даних, інформації із різних джерел; систематизація відібраних матеріалів, їх групування, класифікацію; знаходження релевантної управлінської інформації (необхідної та достатньої); змалювання предмету аналізу в цілому. На цьому етапі визначається мета аналітичної діяльності, формується загальне уявлення про предмет аналізу, окреслюються його контури, створюються умови для об'єктивної оцінки.

Другий етап: змалювання предмету аналізу як системи. Предмет аналізу поділяється на відносно самостійні складові; виникає об'єктивна необхідність схарактеризувати кожну складову, встановити зв'язки між ними та ступінь взаємовпливу; виявити умови та зовнішні впливи на предмет аналізу. Такий підхід дає підстави для більш глибокого розуміння предмету аналізу.

Третій етап: встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Для уникнення поверховості аналізу на цьому етапі необхідно зосередити увагу на процесі розвитку предмету аналізу на еволюційних причинах, що зумовили його теперішній стан: виявити фактори-причини, встановити найбільш значущі та впливові з них, визначити зв'язки між причинами та наслідками, впорядкувати та узагальнити дані аналізу.

Четвертий етап: підсумковий. На цьому етапі формуються змістовні висновки щодо існуючого стану предмету аналізу; визначаються шляхи та засоби розв'язання проблем; розробляються пропозиції та рекомендації;

прогнозуються подальші дії. Підсумковий етап передбачає узагальнення та оцінювання стану об'єктів аналізу, створює умови для прогнозу та моделювання майбутнього.

Аналітична діяльність з часом потребує оновлення. Це відображується в підходах до функції, в напрямках та змісті аналізу. Інноваційними підходами до аналізу є: аналіз освітнього закладу, кількісних та якісних показників його діяльності для цілеспрямованого розвитку (замість констатації стану об'єкту аналізу); вивчення професійних мотивів, цінностей та компетентності вчителів (замість аналізу стану роботи вчителів); створення системи збору, обробки та збереження інформації (замість ситуативного встановлення каналів надходження інформації та методів її обробки); колегіальний підхід до аналізу важливих показників та проблем (замість адміністративно-одноосібного); самоаналіз діяльності, рефлексивність управління як основа його удосконалення (замість традиційної віри керівника у свою непогрішність) тощо.

*Планування* – це функція управління, сутність якої полягає у визначенні перспектив, цілей та шляхів їх досягнення. «Планування – це процеси вирішення комплексу задач, результати яких спрямовані на завчасне прийняття й оцінку взаємозалежної сукупності рішень для досягнення такого стану в майбутньому, який бажаний, але від якого не можна очікувати, що він настане сам по собі» [10, с. 172]. Процес планування – це розробляння змісту та послідовності дій для досягнення визначеної мети.

Вихідною ідеєю, яка лежить в основі планування, є місія діяльності організації. Місія – основне призначення, певний кодекс організації, її філософія та ідеологія. Вона формулюється як провідна ідея, еталон діяльності та розробляється і відповідно підтримується всіма учасниками освітнього процесу (керівниками, вчителями, учнями, батьками). Місія формується таким чином, щоб була зрозуміла сутність закладу освіти, щоб її можна було конкретизувати генеральною метою розвитку і реалізувати через стратегічні та тактичні плани діяльності. Місію не можна визначити раз і назавжди. Вона може змінюватись, оновлюватись, трансформуватись разом із системою культурних цінностей, соціальним замовленням на освіту тощо.

Мета планування полягає у проектуванні уявлень, прогнозованих результатів розвитку організації. Мета – категорія філософська, психологічна, соціальна, педагогічна, управлінська, економічна. Мета – це запрограмований, ідеалізований результат. Вона виступає у якості засобу об'єднання у єдине ціле, у певну послідовність або систему різних дій людини.

У теорії сучасного управління виокремлюють певні вимоги до цілеутворення з огляду на те, що цілі: забезпечують спрямованість діяльності організації; виправдовують існування організації, тому що через них відбувається узгодження інтересів керівників, персоналу та суспільства; регулюють поведінку людей: залучають до організації, обмежують, стримують бажання, діяльність; виступають як основні мотиватори поведінки членів організації, задовольняючи їхні певні потреби; зменшують

невизначеність для всіх учасників трудової діяльності; допомагають організації адаптуватись до зовнішнього середовища; дають можливість порівнювати себе з подібними тощо. Отже, цілі – це інструменти управління, якщо вони визначені та чітко сформульовані, відомі усьому персоналу та прийняті до виконання.

Завдання – це засоби для досягнення цілей. Результат – це конкретизована (умовно реалізована) мета. Як правило, має кількісний зміст.

Умовну модель функції можна представити як ланцюг: місія – генеральна мета – стратегічні цілі – цілі-напрями – тактичні цілі – цілі-завдання – комплекс заходів – прогнозовані результати [6].

Види планування:

- Стратегічне планування – це довгострокове комплексне планування. Воно можливе тільки за умов визначеної місії та сформованої системи перспективних цілей діяльності організації.
- Тактичне планування передбачає визначення пріоритету цілей, що забезпечують реалізацію головних стратегій, визначення відповідних матеріальних, фінансових та людських ресурсів. Тактичне планування передбачає невеликі періоди часу (як правило, рік), вузький спектр задач. Цей вид планування розробляється з огляду на стратегію розвитку організації.
- Оперативне планування (поточне, операційне) складають певні процедури, алгоритми, правила, інструкції, що дають можливість здійснювати певну діяльність. Виконання тактичного планування забезпечується саме оперативним.

Умовно можна виділити такі етапи планування: цілепокладання (аналіз наявної інформації, вибір релевантної; формування блоку проблем; постановка загальної мети та її декомпозивання; визначення напрямів діяльності; постановка завдань); планування дій та процесів (визначення основних задач і заходів; встановлення взаємозв'язків між окремими видами діяльності; уточнення ролей, делегування повноважень для виконання кожного виду діяльності; оцінювання витрат часу; визначення необхідних ресурсів; корекція планів після обговорення з виконавцями; виявлення та нейтралізація зон потенціальних проблем; вибір оптимальної форми плану; розроблення та введення плану в дію); контроль за виконанням плану (встановлення ступеня досягнення цілей; оцінка і аналіз діяльності та виконання плану; коригуючі заходи) [8].

Тенденції оновлення планування як функції управління стосуються прогнозування та проектування розвитку закладу освіти та його підсистем, передбачають реалізацію ідей програмно-цільового управління; планування в умовах вільного вибору цілей та задач, складання планів проведення досліджень та саморозвитку вчителів; розроблення проектів інноваційної діяльності.

Сучасне технічне оснащення, належне ресурсне забезпечення, високопрофесійні кадри не є достатніми умовами ефективної діяльності

закладу освіти без належного *організування*. Організування як функція управління передбачає діяльність щодо впорядкування структур, процесів, відносин у керованій системі та формування ефективної керівної системи.

Функція організування є традиційною в системі загальних функцій. Починаючи із самих перших згадувань про управління як діяльність та науку вчені та практики виокремлювали такий вид діяльності керівника, як організування: Ч. Барнард, М. Вебер, Ф. Тейлор, А. Файоль, Г. Форд. Разом з тим, ця функція є досить складною в системі діяльності керівника та потребує постійного оновлення відповідно до зовнішніх та внутрішніх змін освітнього закладу.

Так, у 80-90-х роках ХХ ст. Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, Н. Островерхова, В. Пикельна привертала увагу до системного підходу щодо організування, оптимізації функціональних обов'язків в педагогічному колективі, до впорядкування особистої праці керівника. У цей же період розвитку країни та освіти актуальними стали проблеми демократизації, гласності, що знайшло відображення в пошуках розширення колегіальності, створенні умов для реалізації особистісно орієнтованого підходу (Н. Коломинський, Р. Шакуров, В. Шпалінський). Початок ХХІ ст. привніс до функції організування такі аспекти, як формування організаційної та інноваційної культури, широке застосування керівником психологічних знань та умінь, використання інтерактивних форм роботи з кадрами (Л. Даниленко, Л. Ващенко, Л. Карамушка, Є. Павлютенков). У наш час висвітлюється організація діяльності керівника навчального закладу на засадах наукового (В. Григораш, А. Конаржевський, Є. Хриков), ресурсного (В. Лізинський), компетентнісного (Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, І. Гришина) підходів.

Витоки функції організування криються у процесах розподілу та кооперації праці людей. Доцільність організування є незаперечною з огляду на необхідність формулювати мету та прогнозувати результати спільної діяльності, знаходити оптимальні методи об'єднання зусиль щодо їхнього досягнення, оцінювати ефективність індивідуальної та колективної роботи, здійснювати навчання персоналу, створювати комфортні умови на робочих місцях тощо.

М. Йохна, О. Кузьмін, А. Мазаракі, О. Мельник, В. Стадник розглядають організування як вид діяльності, який відображає формування структури управління організацією. О. Гірняк, П. Лазановський зазначають, що функція організування полягає у забезпеченні діяльності підприємства (установи, закладу) шляхом координації дій працівників, враховуючи наявну формальну та неформальну складові, формуючи корпоративний дух. Л. Карамушка, Л. Орбан-Лембрик, В. Шпалінський вважають, що сутність даної управлінської функції передбачає підбір кадрів та їх розстановку, розподіл доручень між співробітниками, визначення завдань і повноважень, організацію дисципліни. Автори приділяють увагу передусім психологічному аспекту функції.

Організування – це функція управління, сутність якої полягає у визначенні місця і ролі кожного члену колективу в досягненні поставленої мети. Завдання функції передбачають створення структури організації, яка дає можливість персоналу працювати для досягнення спільних цілей та завдань; розподіл робіт між членами організації, групами, підсистемами та координації дій; встановлення зв'язків серед людей, задач і видів діяльності; безпосередню реалізацію накреслених планів, досягнення поставлених цілей.

Функція організування досить складна та об'ємна. Вона стосується, по-перше, діяльності, роботи; по-друге, людей, які цю роботу виконують. Відтак функція розгортається навколо мети діяльності в двох аспектах. Перший – пов'язаний із змістом, формами, методами організації діяльності з досягнення прогнозованих результатів. Другий аспект – із вивченням здібностей, знань, умінь людей, які будуть виконувати ті чи інші види робіт, і їх мотивуванням та стимулюванням.

Організування як функція управління вміщує чотири основні компоненти: розподіл праці, групування робіт, розподіл влади та координацію зусиль як засіб попередження дезорганізації.

За логікою організаційна діяльність виглядає таким чином:

1. Цілепокладання діяльності: аналіз напрямів діяльності, вивчення умов, оцінка можливостей, моделювання кінцевих результатів, формулювання мети діяльності.
2. Відбір засобів діяльності: визначення основних методів досягнення цілей діяльності, визначення послідовності застосування різних засобів, встановлення місця і часу діяльності, моделювання діяльності виконавців;
3. Добір виконавців: створення організаційної структури (визначається склад виконавців; розподіляються обов'язки, визначається ступінь відповідальності; формуються ієрархічні стосунки, субординація); організація роботи виконавців (інструктування про мету, зміст, строки, форми звіту, перевірку; створення умов для виконання роботи); організація стосунків між виконавцями (зв'язки, взаємодії, ієрархія; створення приємної атмосфери, пошук спільних інтересів; узгодження, координація зусиль); організація впливу на виконавців (призначення відповідального; визначення форм заохочення, покарання; надання консультацій, допомоги; здійснення контролю).
4. Оцінка результатів діяльності: аналіз роботи виконавців; оцінка роботи виконавців за показниками (ступінь виконання та якість, раціональність використання ресурсів (час, фінанси, кадри, матеріально-технічне забезпечення), уміння самоорганізуватись та взаємодіяти, уміння взяти на себе відповідальність, раціональна організація праці, взаємодопомога, творчість, ініціативність) [6].

Шляхами оновлення функції організування є: відмова від побудови структури управління винятково за лінійно-функціональним принципом та застосування технології її моделювання; замість традиційного відстеження

субординації та регламентації горизонтальних зв'язків – їх якісний розвиток на демократичних засадах; забезпечення динаміки функціональних обов'язків персоналу в залежності від завдань та ситуацій; орієнтація на перманентну систему підвищення кваліфікації вчителів; створення умов для розвитку неформальної структури колективу та формування позитивного іміджу навчального закладу [8].

Таким чином, організування – це функція, що здійснюється керівником і спрямована на розподіл спільної діяльності серед виконавців та встановлення між ними відносин, що викликають ефект додаткового корисного результату; функція, яка забезпечує ефективність рішення задач; дозволяє інтегрувати та координувати всі наявні ресурси (час, кадри, матеріально-технічні, фінансові).

*Контроль* – це важлива та об'єктивно необхідна функція управління. Ефективність здійснення контролю зумовлює якість реальних і подальше прогнозування бажаних показників розвитку закладу освіти, його навчально-виховного процесу, діяльності педагогічного колективу та усіх систем закладу. Функція контролю дозволяє тримати у полі зору найважливіші питання, своєчасно реагувати на негативні явища та відхилення від норми, знаходити невикористані резерви, підтримувати оптимальну трудову напругу в колективі. А відтак необхідно розвивати і оновлювати підходи, методи, форми контролюючої діяльності відповідно до вимог демократизації та гуманізації управління сучасним навчальним закладом.

Контроль як функція управління за всіх часів трактувалась, передусім, з урахуванням соціально-політичних обставин в країні. Так, за часів Радянського Союзу у період жорсткого правління контроль визнавався головною функцією і вступав у конкуренцію з управлінням як таким. Поступові процеси демократизації країни поставили питання етики контролю, взаємоконтролю та самоконтролю, розвитку соціально-психологічної групи методів контролю (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Н. Островерхова, В. Пикельна, Т. Шамова). Кінець 90-х років ХХ ст. навіть позначився дискусіями стосовно доцільності контролю та висунення як альтернативи технологій експертизи та моніторингу (Г. Дмитренко, А. Єрмола, О. Касьянова, В. Луначек, З. Рябова).

Слід зазначити, що теорія і практика традиційного зарубіжного та вітчизняного менеджменту завжди відносили контроль до операційних функцій (Л. Калініна, О. Кузьмін, В. Маслов, О. Мельник, М. Мескон, Ф. Хміль). Інновації спіткали цю функцію здебільше стосовно підходів, методів, технологій, форм її реалізації.

За М. Мартиненком, контролювання – це процес людської діяльності, спрямований на встановлення корисності факту, що здійснився [10]. Факт – це інформація, що відображає дійсний стан справ, результати діяльності, стан здійснення процесів. Функція контролю спрямована на встановлення помилок і обмеження їхнього нагромадження у діяльності.

Контроль покликаний забезпечувати цілеспрямованість і стабільність діяльності закладу освіти та його педагогічного колективу через постійне відстеження стандартів, норм, рішень, правил. Саме нерозуміння цього призводить до перебільшення значення контролю в системі управлінської діяльності та бюрократизації, або до його формалізації та повній лібералізації.

Основна мета контролю як функції управління – встановити припустимі відхилення планової діяльності від встановлених стандартів. Завдання контролю полягають у забезпеченні планового перебігу діяльності та досягнення цілей і прогнозованих результатів, встановленні відповідності стандартам якості діяльності та її результатів, підтримки гарантованості виконання рішень, встановлення зворотного зв'язку у процесі комунікацій під час діяльності, створенні умов для підвищення ефективної діяльності та конкурентоспроможності організації [9].

Контроль повинен відповідати основним принципам, що уможливають його ефективність: стратегічна спрямованість (контроль повинен відображати пріоритети розвитку закладу освіти); плановість та систематичність (дають можливість уникнути надмірного контролю та навпаки – попередити його відсутність); своєчасність (забезпечується не швидкістю або частотою перевірок, а адекватним відображенням об'єкту контролю у часі за допомогою відповідних вимірів); гнучкість (параметри контролю, що відігравали провідну роль у минулому, сьогодні вже могли втратити свою актуальність); система управління не може обмежуватись чітким розподілом сфер контролю, добіркою методів контролю. Вона повинна бути рухливою); науковість (передбачає глибоку наукову основу контролюючої діяльності, повноту висновків та рекомендацій, високий рівень компетентності перевіряючого); об'єктивність (щодо оцінки та доброзичливість у ставленні до суб'єктів перевірки); адресність (інформація про результати контролю важлива за умов потрапляння її до осіб, які можуть впливати на ці результати); економічність та раціональність (полягає у застосуванні ефективних технологій та методів контролю); поєднання контролю з самоконтролем (створює умови для самовдосконалення, самокорекції, самонавчання); гласність (дає можливість демократизувати процедуру контролю та зняти зайву напругу з суб'єктів контролю).

Процедура контролю складається із декількох компонентів, які дозволяють впорядкувати контролюючу діяльність, що позначається, передусім, на її ефективності: підготовка до контролю, організація контролюючої діяльності, аналіз й оцінка результатів та корекція.

Підготовка до контролюючої діяльності вбирає такі елементи, як: постановка мети, завдань, вибір об'єктів контролю; планування контролю, розробка схеми (алгоритму) контролюючої діяльності; актуалізація (чи розробка) стандартів (норм, рішень, програм, правил), за якими перевіряти; вироблення критеріїв та показників їхнього оцінювання; визначення форми узагальнення результатів контролю.

Організація контролюючої діяльності передбачає встановлення строків контролю; добір форм та методів перевірки; розробку перевірочних матеріалів (завдань, контрольних робіт, тестів, анкет тощо); ознайомлення об'єктів контролю з метою, завданнями, строками контролю; стандартами та критеріями їхньої оцінки; методами перевірки, критеріями оцінки діяльності об'єкта та формою узагальнення результатів контролю.

На цьому етапі відбувається безпосереднє здійснення контролю, яке називається перевіркою. Перевірка – це один із складників контролю, який вміщує облік та оцінку. Облік – це процес отримання та фіксації даних. Для нього характерне кількісне вимірювання. А відтак і оцінка за результатами перевірки теж буде кількісною (у балах, %, штуках тощо). За наслідками перевірки складають підсумкові таблиці, схеми, діаграми, що відображають кількісні результати. Таким чином, перевірка передбачає встановлення відповідності стандарту, фіксацію відхилення і кількісну оцінку діяльності об'єкту.

Контроль значно ширше, ніж перевірка. Він містить якісну оцінку, яка виробляється на підставі кількісної. На відміну від перевірки контроль має такі особливості: перспективність, спрямованість на удосконалення, порівняння реального стану із нормою та вироблення на цій основі рекомендацій щодо переведення об'єкту на вищий якісний рівень.

Демократичний підхід до контролю передбачає вивчення діяльності педагогів, накопичення інформації про роботу на основі аналітично обґрунтованих цілей і продуманих програм, рекомендацій сучасної педагогіки та науки управління. Сприяють демократизації контролю встановлення стосунків співробітництва між керівником та вчителями на підставі глибокої зацікавленості у розвитку потенційних їхніх можливостей; планування об'єктів, цілей та задач контролю, превентивне узгодження його змісту та форм з думками педагогічного колективу та з огляду на невирішені проблеми; надання вчителям своєчасної і конкретної методичної допомоги, сприяння їхньому професійному зростанню; розвиток відкритості, гласності контролю через систему оперативного інформування та створення доступу до матеріалів, які відображають результати, стан справ в закладі освіти; визнання за вчителем права на власну думку, на обґрунтування своїх педагогічних позицій, поглядів, причин успіхів та невдач.

Основна тенденція модернізації контролю полягає у поєднанні адміністративного контролю із самоконтролем та взаємоконтролем, що відкриває перспективи людиноцентристського, демократичного управління. А відтак необхідно розвивати і оновлювати підходи, методи, форми контролюючої діяльності відповідно до вимог демократизації та гуманізації управління сучасним закладом освіти.

*Регулювання* – це функція управління, сутність якої полягає в коригуванні наслідків контролю. Ця функція дозволяє підтримувати систему організації на оптимальному рівні, упорядковувати всі підсистеми, не припускати

надмірного реактивного управління (за наслідками, за відхиленнями).

Серед операційних функцій найбільш неоднозначно трактується регулювання. Так, Т. Десятков, О. Коберник, Б. Тевлін, Н. Чепурна вважають, що регулювання «...пов'язане з продуктивністю управлінської праці, з дотриманням правил вивчення та об'єктивної оцінки важливості справ» [3, с. 10]. Є. Павлютенков, В. Крижко зазначають, що регулювання – це «...процес збереження цілісної системи і відповідності характеристик системи заданим» [14, с. 73]. З. Онишків стверджує, що «...регулювання сприяє усуненню диспропорцій, які можуть виникнути в ході роботи, дає можливість вчасно враховувати і зосередити основні сили. Цьому значною мірою сприяє оперативне розпорядження керівника закладу, використання матеріального й морального стимулювання» [13, с. 10]. Т. Рабченюк вказує на зростаючу роль функції регулювання, яка «...забезпечує основу для оновлення і вдосконалення, об'єднуючи всі види діяльності керівника в єдине ціле» [15, с. 10].

Вважаємо, що функція регулювання має належне місце в управлінському циклі з огляду на те, що саме вона покликана усувати перешкоди і відхилення від цілей діяльності, забезпечувати розвиток організацій та якість управління. Об'єктивна основа функції регулювання пов'язана із підтримкою динамічної рівноваги. Внутрішні та зовнішні умови організації є мінливими. Тому регулятивна діяльність керівника забезпечує створення балансу між традиціями та розвитком, бажаннями замовників та можливостями організації, сподіваннями колективу і реаліями життя тощо. Вона пов'язана із пошуками шляхів удосконалення, управлінням розвитком, впровадженням інновацій.

Отже, регулювання – це операційна функція управління, сутність якої полягає у коригуванні за наслідками контролю. Мета регулювання – збереження стійкості організації шляхом підтримки необхідного співвідношення між різними її елементами, своєчасної ліквідації можливих відхилень від установлених норм у функціонуванні об'єктів управління; забезпечення позитивних змін та розвитку [6].

Корекції (зміни, доповнення) можуть вноситись у систему інформації та її обробки, завдання й цілі діяльності, плани, форми і зміст роботи, систему стосунків між людьми; технологію контролю, висновки та рішення за наслідками контролю. У такий спосіб регулювання пов'язане із усіма функціями управління. Таким чином, завдання керівника під час регулювання полягають у тому, щоб панорамно бачити усі управлінські функції циклу, їх взаємодію; мати достовірну, перевірену, надійну інформацію про необхідність змін; вміло добирати методи корекції відповідно до ситуації; виробити чіткі та змістовні рекомендації щодо впорядкування системи, усунення недоліків та здійснювати перевірку їх виконання. Регулювання передбачає упорядкування усіх ланок організації та її діяльності, корекцію її підсистем. Відтак регулювання – це вміння підтримувати систему організації на оптимальному якісному рівні, спрямовувати її розвиток.

На етапі регулювання керівник розробляє та реалізує систему заходів, які б дозволили ліквідувати проблеми та недоліки, що виникли на час контролю; сприяти позитивним тенденціям та закріпленню досягнень; визначитись із шляхами та засобами подальшого вдосконалення.

Регулювання має велике значення для забезпечення ефективності управлінської діяльності, що знаходить підтвердження такими його проявами:

- Діагностичне значення – дозволяє встановити причини відхилення від стандартів (планів, рішень, норм), визначити резерви підвищення ефективності, розробити шляхи подальшого удосконалення.
- Навчальне значення – сприяє підвищенню рівня теоретичних знань та практичних умінь, професіоналізму керівника та персоналу.
- Виховне значення – мотивує до саморозвитку, вдосконалення, творчої активності.

Регулювання завжди стосується певних змін або розвитку, які стали очевидними після контролю. М. Мартиненко зазначає, що ця функція «... пов'язана з потребою природного динамічного розвитку організації, з появою нових задач управління, з переходом системи у новий стан під впливом внутрішніх і зовнішніх сил» [10, с. 332].

Отже, усвідомлення і сприйняття функції регулювання, як надзвичайно важливої та змістовно наповненої функції управління, є вагомим чинником, що зумовлює ефективність сучасного менеджменту. Оновлені підходи до регулювання стосуються розроблення системи мотивування та стимулів, реалізації ідей рефлексивного управління, впровадження принципів раціоналізації діяльності, приведення усіх функцій у відповідність до завдань діяльності, створення інноваційного середовища в закладі освіти та раціоналізації управління на засадах сучасних технологій менеджменту.

Отже, управління – це безперервний, динамічний, цілеспрямований процес, який має циклічний характер. Його ефективність забезпечують операційні функції управління. Позитивним у підході до класифікації функцій управління з позиції управлінського циклу перш за все є те, що вони подані у певній системі, висвітлена операційна (технологічна) сторона процесу управління.

### Література

1. Алексєєнко Т. Структурно-функціональний аналіз управління якістю підготовки фахівців в університеті / Т. Алексєєнко // Педагогіка та психологія : наук. зб. – Чернівці : Чернівецький університет, 2005. – Вип. 224. – С. 3–9.
2. Афанасьєв В. Г. Соціальна інформація и управление обществом / В. Г. Афанасьєв. – Москва : Политиздат, 1981.
3. Десятков Т. М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: навчальний посібник / Т. М. Десятков, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. – Харків : Видав група «Основа», 2004.
4. Зінчук Н. А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Зінчук. – Київ, 2010. – 23 с.
5. Конаржевський Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Педагогика, 1986.
  6. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Харків : Вид. група «Основа», 2007.
  7. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О. І. Мармаза. – Харків : Видав. гр. «Основа», 2005.
  8. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації / О. І. Мармаза. – Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017.
  9. Мармаза О. І. Основи теорії менеджменту / О. І. Мармаза. – Харків : ТОВ «Планета-принт», 2015.
  10. Мартиненко М. М. Основи менеджменту / М. М. Мартиненко. – Київ : Каравела, 2005.
  11. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навчальний посібник / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007.
  12. Наука управління: з історії менеджменту. Хрестоматія: навчальний посібник / Упорядник І. О. Слепов. – Київ : Либідь, 1993.
  13. Онишків З. М. Основи школознавства: навчальний посібник / З. М. Онишків. – Тернопіль : ТОВ «Поліграфіст», 1996.
  14. Павлютенков Є. М. Основи управління школою / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Харків : Вид. група «Основа», 2006.
  15. Рабченюк Т. С. Внутрішкільне управління: Практичний посібник / Т. С. Рабченюк. – Київ : Рута, 2000.

**Нефедченко Оксана Іллівна**  
викладач кафедри іноземних мов  
Сумський державний університет

## **РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЙ І ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНІЙ І ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

Підвищення якості вищої педагогічної освіти на сучасному етапі пов'язане з підготовкою педагога нового типу – гуманіста-дослідника, який володіє вираженою творчою індивідуальністю, гнучким і нешаблонним мисленням, здатністю створювати нові оригінальні освітні продукти та бажанням навчити такої майстерності своїх учнів. У Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2016), у Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) рішення даного завдання пов'язано з модернізацією існуючої репродуктивної, антидіалогічної освіти, переходом від традиційної моделі професійної підготовки фахівців до інноваційної, коли педагог не передає готові знання, а співпрацює зі студентом, включає його у

продуктивну самостійну пошукову, перетворюючу і дослідницьку діяльність.

На практиці інноваційна модель педагогічного процесу реалізується через застосування таких освітніх технологій, як проблемне навчання, проекти, ділові та організаційно-діяльнісні ігри, технології колективної творчої праці та інші. Найбільше відповідає інноваційним перетворенням освітнього процесу, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних учених, впровадження концепцій і технологій евристичного навчання (від грец. *heurisko* – знаходжу, відкриваю), яке з самого свого початку як «сократівського методу» орієнтовано на створення студентами й учнями значимих для них освітніх продуктів, на їхній творчий саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію.

У Стародавній Греції під евристиком в освітній практиці розумілася система навчання шляхом основних і навідних запитань. Сучасні вчені під евристиком розуміють сукупність логічних прийомів і методичних правил теоретичного дослідження і відшукування істини, метод навчання, який сприяє розвитку винахідливості, активності. У «Великому енциклопедичному словнику» [1] в одному з трьох трактувань евристика визначається наступним чином: «Висхідний до Сократа метод навчання (сократичні бесіди)». Філософський енциклопедичний словник визначає евристику як організацію процесу продуктивного творчого мислення (звідси: евристична діяльність) [34]. «Нова філософська енциклопедія» характеризує евристику як методологію наукового дослідження; методику навчання, яка заснована на відкритті і догадці. Вивчення евристичних методів демонструє певну схожість дослідницьких процедур і навчальної діяльності в тій їх частині, яка пов'язана з творчими трансформаціями та узагальненням навчального матеріалу і висуненням гіпотез [13]. «Філософська енциклопедія» (за ред. Ф. Константинова) розглядає евристику як: 1) момент відкриття нового; 2) методи, що використовуються в процесі такого відкриття; 3) науку, що вивчає творчу діяльність і 4) метод навчання (наприклад, сократичні бесіди) [33]. Сам термін «евристика» вперше застосував в 300-му році н.е. давньогрецький математик Папп Олександрійський, щоб визначити науку про продуктивне творче мислення, що веде до прозріння і відкриттів.

У проведеному дослідженні за допомогою аналізу та узагальнення наукових джерел ми здійснили короткий екскурс в історію розвитку концепцій і технологій евристичної освіти від античності до сьогодення.

Початок розвитку евристичної освіти, безумовно, пов'язаний з ім'ям Сократа, до педагогіки якого відноситься метод евристичної бесіди – діалектичного міркування, заснованого на використанні іронії, індукції, наведення. Сократ поступово, за допомогою цілої серії спеціальних запитань, допомагав учню самостійно виявити спочатку поле незнаного (об'єкт та предмет незнання, недостатність знань про нього, незрозумілість загальноприйнятих тверджень), а потім разом знайти відповіді на окреслену проблему, розкриваючи крок за кроком свій внутрішній потенціал, знаходячи відповіді, перш за все, в собі самому, в своїх думках, які «сплять», на думку

Сократа, до певного моменту. Сократ вважав, що коли часто та по-різному про щось запитувати, то ці думки в кожній людині починають «прокидатися». Філософ не тільки підштовхував співрозмовника до розуміння окресленої проблеми, але й проектував у такому діалозі першу для учня евристичну діяльність. Результатом такої діяльності Сократа і його учнів завжди було створення нового нематеріального продукту: виокремлення основних кроків до вирішення окресленої проблеми, виявлення суттєвих суперечностей, які треба розв'язати на шляху до нових знань. конструювання власних понять. Така продуктивна діяльність трактувалася Сократом як творча, тобто «перехід з небуття у буття», і визначалась ним як діяльність зі створення нового продукту – невідомого раніше для учня знання. Це стало початком розвитку теорії евристики й евристичного навчання, основою якого є переважно пізнавально-творча (евристична) діяльність суб'єктів освіти [9].

Знаменитий філософ і учень Сократа Платон (427-347 рр. до н.е.), не тільки продовжив учення свого вчителя, але й у своїх роботах розвивав та вдосконалював теорію діалогу як методу пошуку істини. Платон вважав діалог, тобто живу бесіду, джерелом мудрості, а невдалого співрозмовника порівнював з «німими книгами», які не вміють «відповідати на запитання». Аналіз античних діалогів Платона дозволяє помітити наступні дидактичні елементи системи Сократа, які допомагають виявити приховані думки людини та знайти правильне розв'язання поставленої проблеми: 1) іронія, яка розкриває незнання не тільки учня, але й учителя; 2) формулювання протиріч, які виникли, або їх штучно утворили, щоб знайти існуюче незнання; 3) індукція; 4) конструювання дефініцій поняття у напрямку від поверхневих до більш глибоких його визначень; 5) пропонування співрозмовнику на вибір двох або більше варіантів розв'язання існуючої проблеми; 6) використання особистого досвіду учня для підведення його до вже відомої відповіді; 7) рефлексія одержаних результатів з поверненням до початкових передумов [22, с. 595-596].

Через 400 років після Сократа, в 90-х роках нашої ери евристичний метод був по-своєму інтерпретований Марком Фабієм Квінтіліаном, римським оратором і теоретиком ораторського мистецтва. Квінтіліан у своїй праці «Повчання оратора» виступає і як досвідчений оратор, і як педагог, що виводить з теорії навчання риториці загальні принципи навчання. Сучасні дидакти, розглядаючи евристичні методи генерування нових ідей, апелюють до евристичних запитань римського оратора. «Квінтіліан широко використовував евристичні запитання у своїй науковій і практичній діяльності. Він рекомендував своїм учням для збору повної інформації про будь-яку подію поставити перед собою і відповісти на наступні сім ключових (евристичних) питань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли? «[17, с. 15].

Позиція Квінтіліана очевидна: продуктивні знання отримуються за допомогою методу «запитання-відповідь». Квінтіліан переконаний в пріоритеті такого методу навчання над іншими і бачить віддалену його

користь для самостійної освіти, коли запитання учні будуть ставити вже самі собі, добуваючи знання. «... Учитель не завжди повинен сам робити подібні зауваження; належить почасти вимагати думки і від учнів, і тим дізнаватися їх власні судження. Підтримайте їх увагу, і сказане проходить повз вуха їх не буде; і разом навчаться вони винаходити і правильно розуміти речі. Бо для чого ж ми їх і вчимо, як не для того, щоб їх не вік вчити?» [6, с. 108].

Для сучасного застосування евристичних методів значущими є такі позиції Квінтіліана:

- розвиток нового знання на вже існуючій інформаційній базі науки за допомогою запитань;
- метод «запитання-відповідь» має на увазі систему ключових (евристичних) запитань;
- евристичні запитання, створені самими учнями і адресовані самим собі, забезпечують успішну самостійну освіту.

Продовження дослідження історії розвитку технологій евристичного навчання виявило, що період із Середньовіччя до Нового часу пов'язаний з інтенсивними пошуками в науці, насамперед у математиці і філософії, універсальних методів і прийомів вирішення завдань, пізніше названих евристичними (Р. Луллій, Р. Декарт, Г. Лейбніц, Б. Больцано, Ф. Бекон). Так, англійський учений Ф. Бекон (1561-1626) запропонував індукцію в якості основного методу вирішення творчих завдань. Німецький філософ Готфрід Лейбніц (1646-1716), як і Декарт, займався потужною науковою діяльністю в галузі математики, фізики, біології, історії, логіки. Наукову діяльність він розглядав як релігійну місію, покладену на вчених. Його філософія науки була спрямована на те, щоб спонукати людину до відкриття і винаходу. Численні і оригінальні фрагменти, що описують організацію процесу творчості, містяться в його працях. Це фактично різні евристичні правила і прийоми, які допомагають знаходженню шляхів вирішення нових завдань. Лейбніц стверджував, що немає нічого важливішого, ніж уміння знайти джерело винаходу, це навіть цікавіше самого винаходу.

Німецький філософ Х. Вольф (1679-1754) і чеський математик Б. Больцано (1781-1848) розробили методи і прийоми евристичного навчання (визначення мети і відсікання непродуктивних напрямків пошуку, постановка основного питання завдання, аналіз відомого знання, його узагальнення і рефлексія, висування пробних припущень і гіпотез, рішення задачі різними методами, перевірка рішень, відбір цінних суджень, їх оцінка).

Незважаючи на те, що в часи античної культури вагомим значення набувала письмова мова, діалог мав конструктивне значення як для формування риторики, логіки, так і для процесу освіти в цілому. Як зазначає у своїх дослідженнях Л. Озадовська, у культурі Відродження діалог стає інтелектуальною грою. Її учасники обмінюючись думками (тезами), наполегливо доводять протилежне тому, що стверджувалося раніше. При цьому вони не відмовляються від своїх переконань, а, навіть погоджуючись з висунутими опонентом аргументами, не змінюють їх. Суть такого діалогу

полягає в його процесі, в спілкуванні на рівних з іншими, не такими, як сам. Майже всі видатні філософи Нового часу викладають свої думки у продуманому готовому вигляді. Тому досить часто неможливо відслідкувати, як вони дійшли до своєї системи, які протиріччя у них виникали [14].

Для філософів епохи Ренесансу притаманною була відмова від завершеної думки, монологічної істини. Неприємливими були твердження, що «все вже висловлено». Панувала практика відстоювання позицій безкінечного пошуку, духу відкриттів. Саме тому Г. Галілей, чітко окресливши переваги діалогу евристичного (дослідницького) характеру, указував, що міркування залежать від того, що приходить на думку не одній людині, а трьом, та, ведучи бесіду за своїм смаком, ми не пов'язані тією строгістю, яка обов'язкова для того, хто міркує методично про один предмет [23].

Епоха Відродження наповнила існуючу систему освіти новою течією – гуманізмом, який знайшов своє відображення як у поглядах на виховання, так і в організації практичної роботи шкіл. До яскравих представників того часу належить ціла плеяда педагогів-гуманістів.

Вітторіно да Фельтре прославився як «*pater omnis humanitatis*» (батько гуманності). Він застосовував наочність, стимулювання творчості дітей, поступово позбавляючись зубрячки.

Франсуа Рабле наголошував на розвитку мислення, активності дитини, побудові навчання на зацікавленості її навколишнім середовищем, вивченні природи під час прогулянок та бесід.

Мішель Монтень вважав, що освіта має насамперед розвивати розум учня, самостійність його думки, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів, підтверджувати навички освіти практичною діяльністю, а результати навчання – своїм життям.

Чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменський (1592-1670), який у першій своїй капітальній праці з теорії навчання «Велика дидактика» пропонував суб'єктам навчання пізнавати навчальні об'єкти за допомогою внутрішнього зору, практичної діяльності відчуттів і розуму, «а не вбивати в голови учнів зібрану з різних авторів суміш слів, фраз, висловів, думок... А тому слід було б починати навчання не з словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження їх. І тільки після ознайомлення з самим об'єктом говорити про нього і з'ясовувати справу більш всебічно» [7, с. 68-71]. В його книзі містяться вказівки на «необхідність запалювати в хлопчика жагу до знань і палку старанність до навчання. Книга спрямована проти словесно-догматичного навчання, яке вчить дітей «мислити чужим розумом».

За розвиток розумових здібностей дитини та впровадження в навчання дослідницького підходу вів боротьбу французький філософ Жан-Жак Руссо (1712-1778). Він радив педагогам звернути увагу дитини на явища природи, поставити запитання, які будуть доступні учню саме в його віці. І лише тоді отримані знання будуть більш зрозумілими та ґрунтовнішими. Саме таким шляхом навчання з підвищеним рівнем труднощів, але з урахуванням доступності, прослідковується ідея самостійного рішення учнем складних завдань.

Серед видатних вітчизняних філософів, педагогів-дослідників, які заклали підґрунтя інноваційної евристичної освіти, варто насамперед відзначити нашого національного генія Григорія Савича Сковороду (1722-1794). Основна мета будь-якої школи, на його думку, – виховати щасливу, «для себе і братії своєї корисну» людину. Щоб досягти цього, «справся сам із собою. Узнай себе...смотри тоє, що тобі сходне... без сродності все ничто» [25, с. 324, 327]. Всі мають бути щасливими: як доросле, так і підростаюче покоління. А шлях до цього щастя – «сродна праця» і в навчанні, і в професійній роботі. «Щаслив, кто сопряг сродную себе частную должность с общею. Сия есть истинная жизнь» [24, с. 327]. Тим самим Г. Сковорода заклав основи природовідповідної освіти й праці. Крім «сродної», тобто спорідненої з людською природою, праці для Г.С. Сковороди була вкрай важлива справжня свобода людини. Кожний педагог, вихователь, дослідник має бути вільний як у своїх думках, так і в діях, для успішного творіння нового, не обмеженого традиційними рамками шаблонів. Тому педагоги-дослідники взяли гуманістичні, демократичні ідеї Г.С. Сковороди за основу для створення нової освітньої системи, де творчість, свобода думки та вільний вибір діяльності непорушно пов'язані між собою.

Німецький педагог Ф.А. Дистервег (1790-1866) намагався на прикладі викладання стереометрії обґрунтувати переваги евристичного методу. Педагог вважав, що для учнів більш важливий та цікавий важкий шлях для доказу теореми, ніж просто сам доказ. Знання не можна повідомляти, їх потрібно добувати власними зусиллями, діяльністю, напругою. Така позиція видатного німецького вченого стала принципом сучасного евристичного навчання, в основі якого лежить самостійна праця із здобування власних знань та умінь.

Одним із перших прихильників активного навчання вітчизняних школярів став К. Д. Ушинський (1824-1870), який створив дидактичну систему, спрямовану на розвиток розумових сил учнів. Будучи прихильником активного навчання, він обстоював ідею пізнавальної самостійності дітей. Педагог наполягав, що вчителю потрібно підштовхувати учнів до самостійного отримання знань, показувати шляхи їх здобування, а не тільки передавати вже відоме.

Видатний письменник і педагог Л.М. Толстой (1828-1910), послідовник евристичної діяльності Сократа, впроваджував широкий діапазон творчих вправ і евристичний діалог між суб'єктами навчання для визначення теми, цілей, завдань, результатів роботи. На думку Л. Толстого, творчі вправи для дітей з широким колом дослідницьких, пошукових, конструкторських, художніх задач повинні переважати над механічним запам'ятовуванням й догматичним відтворенням навчального матеріалу.

У другій половині XIX ст. з критикою схоластичних методів навчання виступав англійський педагог Генрі Едуард Армстронг (1848-1937). На основі власних пошуків та експериментів він увів у викладання «heuristic

metod» (евристичний метод), що, як підтвердив досвід, розвиває розумові здібності учнів. Суть методу полягав у тому, що учень потрапляв в положення дослідника, коли замість викладу учителем фактів і висновків науки учень сам їх видобуває і робить висновки. Завдання «евристичного методу» Армстронг бачив не в передачі готових висновків, а в тому, щоб навчити учнів науковому методу, який розвиває їхні розумові здібності. Однак Армстронг не створив системи евристичних методів, а обмежився одним з них – дослідницьким, який і назвав евристичним [21].

Вітчизняний дослідник-педагог П. Ф. Каптерев (1849-1922) по-новому, зрозуміло й чітко для освітян кінця XIX століття розкрив сутність евристичного навчання. «Евристична форма навчання є така, за якою наукові закони, формули, правила й істини відкриваються й виробляються самими учнями під керівництвом учителя. Зовнішній вид цієї форми у народній школі – запитання-відповіді (еротематичний). Запитання у більшості – навідні» [5, с. 221]. Видатний вітчизняний педагог сформулював наступні правила евристичного методу навчання: «а) як скоро відома наукова істина знайдена, її потрібно зараз же вдягати у строгу і струнку формулу. Інакше учні розумітимуть її, будуть у змозі вказати дорогу до її відкриття, але не будуть у змозі виразити її повно і разом стисло, зв'язно і ясно, унаслідок чого вони і не будуть повними володарями її в кожен даний момент; б) не потрібно бути педантом у проведенні евристичної форми навчання, але потрібно кожну дрібницю, кожну незначну ввідну думку обов'язково вивести, **відкрити** (виділено нами – О.Н.)» [5, с. 220].

Український педагог Г.Г. Ващенко (1878-1967) вважав, що сократівський метод глибоко розвиває логічне мислення всіх суб'єктів навчання, вміння знайти та виокремити необхідні факти і аргументи, довести їх правдивість. Але, разом з тим, педагог наголошує, що людина може і не мати ймовірних знань, які потрібно «відшукувати» та «пробуджувати», може не існувати того достатнього життєвого досвіду, який допоможе знайти правильне рішення поставленої проблеми. Тому педагогу потрібно постійно вдосконалювати свою роботу з постановкою конкретних, більш глибоких, мотиваційних запитань учням та підштовхувати їх до зворотнього зв'язку – формулюванню власних, нагальних запитань для більш конструктивного діалогу. «В процесі навчальної роботи іноді буває доцільним стимулювати учнів, щоб вони не тільки відповідали на запитання вчителя, а й **самі ставили йому запитання** (виділено нами – О.Н.). В таких випадках лекція може набути характеру вільної бесіди, що сприяє підвищенню зацікавленості учнів тією чи іншою дисципліною та збільшенню активності їх у навчанні. Зрозуміло, що зловживати таким засобом не слід, бо тоді навчання загубило б свою систематичність» [2, с. 254 –255].

Французький педагог С. Френе (1896-1966) розробив інноваційну педагогічну систему в Новій школі, де вирішального значення надавалось досвіду дитини, набутому як в сім'ї, так і в школі у процесі спілкування з однолітками та дорослими наставниками. С. Френе був переконаний, що

дитина як особистість створює себе сама, а педагогу лише потрібно допомагати розвивати та корегувати те, що вже було закладено природою, але ще знаходилось повністю або частково в «сплячому стані». Отже, дитина протягом навчання розкриває свої потенційні можливості, саморозвивається, самостверджується, створює оригінальний, не схожий на вже існуючі продукт, а не лише отримує абстрактні знання.

Доктор педагогічних наук Андрій Вікторович Хуторської (1959 р. народження) «розгорнув» евристичний метод навчання в цілісну педагогічну технологію. Евристичне навчання, за А. Хуторським, організовується так: знайомлячись з новою темою, учень за допомогою вчителя формулює особисті цілі навчання, прогнозує підсумковий творчий продукт і форму його презентації, складає план, відбирає засоби і способи діяльності; вивчення теми завершується поданням (захистом) створених освітніх продуктів і рефлексією виконаної роботи [35]. У традиційному навчанні, на думку А. Хуторського, вчитель «дає» матеріал з предмету, повідомляє «знання», викладає правила і закони, а діти їх засвоюють. Вважається, що збільшення знань, як особистих, так і загальнолюдських, можливе тільки після знайомства з уже існуючими. В евристичному навчанні по кожному важливому питанню учні спочатку висловлюють свою думку, судження або припущення. Для цього їм пропонується реальний значущий об'єкт (природне явище, історична подія, матеріал для конструювання і т.п.), але не готові знання про нього. З дитячими версіями і судженнями вчитель працює як з особливим особистісним змістом освіти, допомагає учням оформити і висловити свою думку. Особлива увага приділяється неординарним, нестандартним судженням і роботам. Учні за допомогою вчителя уважно аналізують продукцію своїх однокласників, ставляться до неї критично, але доброзичливо [35]. Відомий вчений виокремив наступні принципи евристичного навчання: принцип людиновідповідності освіти, принцип продуктивності освіти, принцип метапредметних основ змісту освіти, принцип створення освітніх продуктів як основного показника самореалізації; принцип освітньої рефлексії.

А. Хуторської подає власну оригінальну класифікацію методів евристичного навчання: *орґдіяльнісні* (методи створення освітніх програм, методи самоорганізації і контролю навчання, методи взаємонавчання, метод рецензій), *когнітивні* (методи емпатії, образного бачення, евристичних запитань, методи дослідження, конструювання понять, прогнозування) та *креативні* (метод «Якщо б...», метод мозкового штурму, метод синектики, метод інверсії) [36]. Кожен педагог, підбираючи форми та методи навчання, повинен орієнтуватися на завдання, які були поставлені до продуктивної діяльності учнів, на кінцевий освітній продукт. Цей продукт повинен відноситися до теми, що вивчається, бути посильний і цікавий учням, поєднаний з їх індивідуальними можливостями та інтересами.

Дослідження історії розвитку концепцій і технологій евристичної освіти у вітчизняній педагогіці на основі системного, особистісно-діяльнісного,

синергетичного підходів із застосуванням методів історико-генетичного та історико-зіставного аналізу дало можливість виокремити етапи розвитку зазначених концепцій і технологій в кінці ХХ – на початку ХХІ століття.

I етап (60 –70 рр. ХХ ст.) – **початкове формування** основних ідей і технологій евристичного навчання на основі активної розробки сократівських діалогічних методів та ідей творчого співробітництва учителя й учнів (В. Сухомлинський, І. Іванов, В. Шаталов, Б. Коротяєв).

II етап (кінець 70 – 80 рр. ХХ ст.) – подальший розвиток ідей **навчального діалогу, діалогічної співпраці, освоєння та впровадження** в освітню діяльність **концепцій творчої самореалізації** сутнісних сил особистості як основної мети освіти (І. Зязюн, І. Кривонос, В. Лозова, Н. Тарасевич).

III етап (90 рр. ХХ – перші 10-ліття ХХІ ст.) – **інтеграція й оновлення евристичних та проблемно-евристичних** концепцій і технологій вищої освіти для професійної підготовки вчителя – творця і майстра (Н. Гузій, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Лозова, М. Лазарєв, Н. Тарасевич), збагачення їх сучасними концепціями інноваційного розвитку університетської педагогічної освіти, зокрема, розробки нових технологій підготовки докторів філософії (А. Сбруєва, О. Антонова, О. Заболотна, О. Дубасенюк).

Огляд формування основних ідей і технологій евристичної освіти у кінці ХХ століття варто розпочати з аналізу інноваційних ідей і освітніх технологій видатного українського педагога В. О. Сухомлинського (1918-1970), для якого організація самостійної пізнавально-творчої і креативної діяльності учнів була ключовим компонентом виховання й розвитку підростаючого покоління. Роль учителя, на думку В. Сухомлинського, не надавати готові знання, а навчити дітей добувати їх самостійно: аналізувати, досліджувати, виявляти, синтезувати, виокремлювати головне, робити висновки. Видатний педагог вважав, що самостійна праця думки учня є незамінною умовою розвитку його розуму, пам'яті, кращих рис характеру. «Радість відкриття, здивування перед істиною, здобутою власними силами, дає людині самоутвердження, переживання гордості, поваги до самої себе» [27, с. 401].

Узагальнивши основні ідеї наукових праць В. Сухомлинського, що стосувалися інноваційних підходів до організації творчої самостійної праці дітей, ми виокремили основні педагогічні вимоги, напрацьовані видатним вітчизняним педагогом до самостійної діяльності учнів (основного компонента учіння) і конче важливі для розвитку і вдосконалення сучасних технологій евристичної освіти.

З кожним роком обсяг самостійної роботи творчого характеру для школярів, на думку В. Сухомлинського, повинен збільшуватися з використанням при цьому різноманітних методів і прийомів організації розумової праці учнів на уроках і вдома.

Самостійна робота учнів старших класів має розвивати якнайкраще їх творчі розумові здібності. Сучасну школу, за словами В. Сухомлинського, потрібно вдосконалити, щоб у ній «панувала яскрава думка, живе слово і творчість дитини. На цих трьох китах повинен стояти весь зміст, весь характер духовного життя, розумового розвитку школярів» [26, с. 339-343]. Учитель разом з учнями на початку своєї співпраці має поставити мету самостійної роботи школярів. Важливо, «щоб мету, яку треба досягти у викладанні предмета, ставив не тільки педагог, а й самі учні. Якщо розумова праця є бажаною для учня, він прагне досягти поставленої мети не для того, щоб дістати високу оцінку своєї праці, а головним чином для того, щоб пережити радість відкриття істини» [30, с. 107]. У самостійній роботі учнів потрібно надавати перевагу дослідницькому методу. «Учневі не дають готових висновків, доведень правильності тієї чи іншої істини. Учитель дає учням можливість висунути кілька можливих пояснень, в самій дійсності шукати підтвердження й спростування кожної з висунутих гіпотез» [29, с. 58]. Різноманітні види самостійної роботи потрібно використовувати на всіх етапах уроку, особливо на початковому, при вивченні нового матеріалу. «Обов'язково повинна бути на такому уроці самостійна робота, в процесі якої усвідомлюються факти і відбувається перехід до узагальнюючої істини. Не менш важливі самостійні роботи і на етапі осмислення та узагальнення теми» [30, с. 491]. Кожний учень має право вибору серед різних за складністю завдань для самостійної роботи. «Учневі надається можливість вибирати будь-який варіант. Діти дуже чутливі до цієї свободи вибору, вони вбачають у ній можливість утвердити свою гідність...» [28, с. 164].

Таким чином, В. Сухомлинський заклав основи сучасної демократичної освіти, евристичної за своєю метою, змістом і способами діяльності вчителя й учнів., яка базується на самостійній пізнавально-творчій роботі учнів, вільному виборі траєкторії навчання, що супроводжується творчою діяльністю на всіх етапах освітнього процесу.

Відомий і найбільш досвідчений сучасний вітчизняний вчений, педагог-новатор Борис Іванович Коротяєв (1929 р. народження) першим у вітчизняній педагогіці розробив цілісну теорію навчання як творчого процесу. «Творче начало у діяльності вчителя й учнів, можливо, і є тим необхідним, яке спроможне дійсно розкрити внутрішні резерви навчання, революціонізувати весь навчально-виховний процес у школі і вивести практику на якісно нові кінцеві результати» [8, с. 4]. Професор розглядає творчий процес як учнів і студентів, так і їх педагогів-наставників як «самостійний пошук і створення чи конструювання якогось нового продукту (в індивідуальному досвіді учня – нового, невідомого для нього наукового знання або методу, але відомого, як правило, у суспільному досвіді)» [8, с. 4]. Основою наукової системи Б.І. Коротяєва, яка була випробувана у власній багаторічній практиці, можна вважати наступні компоненти

пізнавальної діяльності, які допомагають учню і студенту самостійно і творчо підійти до їх освітнього процесу – добування, закріплення та використання нових знань, сприяють їх самозростанню та самореалізації як особистості. Творче пізнання починається, на думку Б. Коротяєва, з **опису** предметів, подій, явищ, зв'язків, взаємозалежностей. Далі йде **пояснення** причин взаємозв'язків і мінливості пізнавальних об'єктів, а потім **передбачення** результатів освоєння знань та умінь. Кінцевим кроком можна вважати **конструювання** конкретного застосування знань при створенні власних освітніх продуктів та їх реалізації у життєвій практиці.

Слід зазначити, що Б.І. Коротяєв вважає кінцевим результатом творчої діяльності не тільки створення учнями і студентами абсолютно нового продукту (креативний рівень), а й моделювання його з уже існуючих, засвоєних елементів (рівень перетворювальний). Результати навчальної діяльності мають оцінюватися з позиції витрат усіх сил – духовних, моральних, фізичних. На думку вченого, «вимірювати результати праці тих, хто навчається, можна лише якісною оцінкою, а не в балах, наприклад, оцінювати їх як видатні, відмінні, хороші, задовільні. Незадовільна оцінка стосовно дітей протиприродна й безглузда...» [8, с. 159].

Означений методологічний постулат, який в такому чи в подібних варіантах зустрічається і в пізніших творах Б. Коротяєва, де вперше в українській педагогіці стверджується пріоритет творчості (у порівнянні з репродуктивною діяльністю) в навчальному процесі, фактично став однією з основних концепцій для сучасної теорії педагогічної творчості, евристичної освіти та її окремих технологій. Саме використовуючи коротяєвську концепцію творчості як основу навчання і виховання, сучасні розробники евристичної освіти (В. Беспалько, Н. Громова, А. Король, О. Кривонос, В. Кумарін, М. Лазарєв, Т. Плохута та інш.) виокремлюють різні **рівні евристичної діяльності** в освітньому процесі – від пояснювальної та інтерпретуючої до конструктивної і креативної [9].

До представників другого етапу розвитку технологій евристичної освіти ХХ століття належить академік, професор, доктор філософських наук Іван Андрійович Зязюн (1938-2014). Вчений разом із великою групою педагогів-одномудців запровадив фундаментальний науково-дослідний експеримент з підготовки вчителя нового для тих часів типу – самостійної, відповідальної і творчої особистості. Дослідження його наукової школи можна, на нашу думку, поділити на три етапи:

- перший етап (1975 – середина 1981 р.р.) – початок загальної реорганізації всієї діяльності Полтавського педінституту під керівництвом нового ректора проф. І. Зязюна;
- другий етап (кінець 1981 – 1996 р.р.) – відкриття і становлення першої в СРСР кафедри педагогічної майстерності, створення на її базі цілісної і відносно завершеної у теоретичному і технологічному аспектах системи професійної підготовки майбутнього вчителя;

- третій етап (1997 – 2014 р.р.) – вдосконалення і завершення концептуальних і технологічних основ професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; створення нового покоління підручників, посібників, монографій і дисертацій з педагогічної майстерності; розгортання співробітництва з кафедрами педагогічної майстерності і педагогічної творчості в інших педагогічних університетах України.

На початку свого розвитку наукова школа полтавських дослідників ще не мала власно виробленої методологічної і теоретичної платформи, спиралася на існуючі на той час теоретичні і технологічні підвалини традиційної педагогіки, хоч не завжди поділяла її концептуальні ідеї, методологічні і методичні підходи до навчання й виховання, особистості вчителя. Використовуючи поняття «педагогічна майстерність», науковці спочатку поділяли визначення білоруських колег М. Дьяченка і Л. Кандибовича які трактували його як «високий рівень професійної діяльності викладача...» [4]. Надалі дослідники полтавської школи погоджуються з думкою російського педагога В. Сластьоніна, який одним із перших визначав педагогічну майстерність як **вищу форму професійної спрямованості особистості**, яка оволоділа спеціальними узагальненими вміннями [15, с. 17]. Відштовхуючись від таких положень, кандидат педагогічних наук, завідувачка першої в СРСР кафедри педагогічної майстерності професор Ніна Миколаївна Тарасевич (1936 р. народження) ще у 1985 р. наполягала на необхідності виокремити в структурі педагогічної майстерності такі взаємопов'язані елементи: *педагогічну спрямованість, професійне знання, здібності до педагогічної діяльності, уміння в царині педагогічної техніки* [31]. А вже у 1989 р. Н. Тарасевич пропонує розглядати сутність педагогічної майстерності з позицій особистісно-діяльнісного підходу, закладеного ще у виховній системі А.С. Макаренка, і визначає педагогічну майстерність як **«комплекс властивостей особистості** (виділено нами. О.Н.), що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. До таких важливих властивостей ми відносимо: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійні знання, педагогічні здібності і педагогічну техніку» [16, с. 10].

Важливим у плані розвитку основних педагогічних концепцій є розкриття сутності і змісту гуманістичної спрямованості педагога. Якщо в своїх перших тлумаченнях цього поняття Н. Тарасевич обмежилась лише включенням гуманістичної спрямованості до складових педагогічної майстерності, то у подальших своїх працях авторка вперше у вітчизняній педагогіці розкриває складність і багатоаспектність цього поняття: «гуманістична спрямованість особистості кожного вчителя багатоаспектна. Її становлять ціннісні орієнтації: *на себе* (самоутвердження себе як вимогливого і кваліфікованого вчителя); *на школяра і дитячий колектив*; *на мету педагогічної діяльності* (допомогти учневі організувати свою діяльність, розробити разом з ним її стратегію)» [16, с. 11; 19, с. 32].

Учитель та учень, на думку полтавських дослідників, виступають як суб'єкти спілкування, але суб'єкти нерівнозначні. Педагог – організатор, який керує діяльністю учня у навчально-виховному процесі, створює умови для досягнення вищої точки самозростання; учень – центральна фігура навчально-виховного процесу, саме на нього, на розвиток його внутрішнього індивідуального патенціалу спрямовані всі зусилля наставника. Безумовно, така взаємодія неможлива без правильно побудованого педагогічного діалогу. Полтавські дослідники наголошують, що повноцінне педагогічне спілкування не тільки багатогранне, але й поліфункціональне педагогічне явище. «Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоствердження, продуктивну організацію взаємодії» [20, с. 92].

Полтавські вчені вивчили й узагальнили основні характеристики технології діалогічного професійного педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному і професійно-творчому ґрунті. До таких характеристик вони віднесли наступні: особистісна готовність педагога бачити і розуміти співрозмовника; рівність психологічних позицій співрозмовників; проникнення у світ почуттів і переживань один одного; особистісно орієнтоване спілкування; домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів; двоплановість позиції педагога у спілкуванні.

Особливо суттєвого розвитку і вдосконалення у практиці полтавських дослідників набула провідна технологія евристичної освіти – евристична бесіда. Спираючись на існуючі в той час (80 – 90 рр. ХХ століття) практично незмінні концептуальні вимоги до даної технології, де педагогу надавалась без винятків авторитарно-провідна роль, проф. Н.Тарасевич і доц. Л.Крамущенко розробили цілісний комплекс технологічних кроків досягнення майбутнім педагогом майстерного проведення евристичної бесіди, які передбачають оволодіння такими інноваційними педагогічними діями:

- «учитель, утримуючи головне завдання бесіди, цілковито зосереджується на дітях, має постійний зоровий контакт з ними, виявляє, чи його розуміють, чи залучені діти до роботи, зацікавлені нею, чи прагнуть висловити свої думки»;
- «учитель підкреслює важливість висловленої дитиною думки, за потреби допомагає висловитись»;
- «виявляючи зацікавленість роботою учнів, демонструє зацікавленість самою проблемою, висловлює своє ставлення до неї»;
- «коригуючи думку учнів, не дає оцінки «правильно» чи «неправильно», а доцільно користується висловами типу: «Цікава думка. А як ви гадаєте?», «Які будуть ваші версії?», «У кого є бажання додати щось істотне?»;
- «спираючись на відповідь учня, формулює нове запитання або узагальнення»;
- «інтригує учнів запитаннями, засобами особистої техніки (жестами, мімікою, позою, інтонацією)... передає зацікавленість відповіддю,

вводить у деталі проблеми, запрошує до відповіді... тощо;»

- «відчуває утруднення класу, висловлює розуміння і організовує допомогу для підбиття підсумків;»
- «емоційно завершує пошук, збуджуючи почуття вдовolenня складною працею» [20, с. 324 - 325].

Ретельно накреслені і деталізовані технологічні характеристики евристичної бесіди були реалізовані педагогами-дослідниками на практичних заняттях з майбутніми вчителями у ПНПУ імені В.Г. Короленка.

Проведений системний і структурно-функціональний аналіз професійної підготовки вчителя-майстра у Полтавському педінституті дозволив нам виокремити з позицій евристичних ідей освіти вирішальні складові інноваційного підходу, до яких ми віднесли формування у зазначеній науковій школі професійно-творчих якостей майбутнього вчителя із застосуванням проблемних і евристичних технологій:

а) формування педагогічного артистизму – мотивів і умінь для створення і збереження, по-перше, творчого самопочуття майбутнього вчителя, а, по-друге, перетворення традиційного навчального процесу у цілісне драматичне дійство за всіма принципами, законами і технологіями театральної педагогіки;

б) формування знань, здібностей, умінь і цінностей професійного спілкування як гуманістичної, конструктивної і творчої діяльності, володіння творчим діалогом, діалоговою взаємодією на уроках, у виховних справах, евристичних бесідах, дискусіях, іграх, змаганнях тощо;

в) формування в усіх студентів достатнього рівня риторичної майстерності і культури педагогічної дії (аналогічно дії сценічної);

г) становлення мотивів, здібностей, умінь до створення і реалізації творчих освітніх продуктів.

Розроблену власну концепцію і технологію з підготовки професійного і творчого вчителя педагога вдосконалювали, доповнювали, перевіряли більше 30 років, поєднуючи дослідження різних галузей педагогічної науки, зокрема, дидактики, методики та теорії виховання. Можна звернути увагу на не помічену раніше дослідниками, але, на нашу думку, суттєву тенденцію у розвитку і застосуванні у Полтавському педінституті проблемних та евристичних технологій для формування майбутнього вчителя-майстра. Якщо спочатку – в кінці 70-х – у першій половині 80-х років – помітним був пріоритет в освоєнні театральної педагогіки та її технологій, драматизації значної кількості освітніх ситуацій як чинників оновлення професійної підготовки майбутнього фахівця-педагога, то в кінці 80-х – протягом 90-х і 2000-х років спостерігається перенесення основної уваги на роботу з формування умінь майбутнього вчителя творчо проектувати, конструювати й реалізовувати типові й нетипові компоненти уроків, виховних заходів, спираючись насамперед на вміння вчителя вести творчий, гуманістичний діалог з учнями, колегами, батьками, самим собою (Л. Король, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Л. Малаканова, Л. Савенкова, А. Ткаченко).

Аналіз ловодить, що освоєння різних видів евристичного діалогу посилено розробленою системою формування вмінь попереджати і розв'язувати конфліктні ситуації (І. Кривонос, Н. Тарасевич, О. Штепа).

Підсумовуючи результати безпрецедентного для вітчизняної педагогіки й освіти за розмахом і часом наукового дослідження викладачів ПДПУ з підготовки майбутнього вчителя, зав. кафедри педагогічної майстерності проф. Н.М.Тарасевич у рефераті-звіті для Міністерства освіти і науки України (2012 р.) уточнила й узагальнила насамперед стратегічну мету й основні завдання підготовки сучасного вчителя – творця і майстра. «Робиться ставка на педагога – активного перетворювача дійсності, носія культурних цінностей і гуманітарних пріоритетів... тому необхідно забезпечити реальну підготовку: **педагога-дослідника**, який володіє методами наукового пізнання й інтерпретації даних, здатного до мета-предметного осмислення навчального матеріалу; **педагога-психолога**, здатного бачити в дитині, передусім, людину з усіма її особливостями, бажаннями й проблемами, і лише потім – учня, суб'єкта учіння й виховання; педагога, здатного по-новому організувати учіння, підготувати масу учнів, із середовища яких рекрутуватимуться не лише творці інтелектуальних ресурсів, особливо наукових знань, але й реципієнти, здатні перетворити ці знання в технологічні інновації й високо-конкурентні продукти й послуги; **педагога-майстра**, який виокремлюється спеціальними професійними якостями й уміннями, універсалізмом, достатньою орієнтовкою в професійній сфері для задоволення інтересів своїх учнів, стабільними освітніми й виховними досягненнями, широким колом однодумців, помічників, молодих послідовників – наслідувачів його досвіду» [32].

На основі ретельно розроблених освітніх концепцій і технологій полтавським дослідникам вдалося здійснити принципово інноваційні кроки у розробці цілісної системи підготовки майбутнього вчителя, діалогічної поведінки педагога як основи професійної діяльності, а також у практичному освоєнні ним витонченої майстерності справді досконалого, гуманістичного і конструктивного, евристичного навчально-виховного діалогу. Але справедливо зосередившись на всіх важливих складових діалогічної діяльності вчителя, полтавські новатори поки що залишили без потрібної уваги іншого, начебто рівноправного суб'єкта діалогу – учня. І він залишається у рамках полтавської концепції, як і раніше, без права на ініціативу, на власні, народжені самостійно запитання, пропозиції, іншу, відмінну від учительської, думку.

Ми принципово проти того, щоб за це нарікати полтавцям. Ніхто і ніколи в класичній і новітній педагогіці не представляв певної системи виховання чи навчання, яка була б без недоліків і невирішених проблем. Полтавські дослідники і конструктори власної теоретично потужної і технологічно деталізованої системи підготовки сучасного вчителя зробили дуже багато, у порівнянні з іншими, щоб витягти вчителя з міцних лабетів авторитарної, антидіалогічної, нетворчої педагогіки, навчити його гуманістичним,

розбудовчим відносинам і діям на основі цивілізованого евристичного діалогу. На основі солідної дослідницької скарбниці наукової школи І. Зязюна і Н. Тарасевич та їхніх соратників харківські, луганські, сумські та інші наукові педагогічні школи в Україні зробили подальші кроки в діалогізації й демократизації освітньої діяльності університетів, у розробці нових технологій евристичної освіти, зокрема евристичного навчання школярів і студентів.

До II – III етапу розвитку концепцій і технологій евристичної освіти можна віднести надзвичайно продуктивну науково-педагогічну діяльність доктора педагогічних наук, професора Валентини Іванівни Лозової та її наукової школи. Професор Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди В. Лозова вперше у вітчизняній педагогіці багатоаспектно досліджувала проблему активізації пізнавальної діяльності учнів і студентів способами проблемного і евристичного навчання. Вчена не протиставляє в освітньому процесі проблемні й евристичні методи і технології навчання (як це робить, зокрема, проф. А. Хуторської), а вважає за необхідне їх діалектично поєднувати, не нехтуючи при цьому інформаційно-пояснювальними методами.

Провідна ж педагогічна мета при цьому викладача і вчителя, на думку В. І. Лозової, – створити необхідні умови для успішної самореалізації основних пізнавально-творчих здібностей, умінь, особистих цінностей школярів і студентів. Науковці означеної школи, включаючи її керівника, вважають сформовану на сьогодні теорію творчої самореалізації особистості методологічною основою освітнього процесу взагалі і застосування проблемних і евристичних освітніх технологій, зокрема.

Основні принципи наукової школи В.І. Лозової можна представити таким чином.

1. *Принцип самореалізації* творчого потенціалу особистості, зокрема, майбутнього вчителя. Дослідниками наукової школи (В. Лозова, Л. Левченко, Л. Рибалко, І. Іонова) було виявлено нові сутнісні характеристики професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя – здатність до самоформування професійно-творчого потенціалу, бажання і спроможність досягти особистісної вершини-акме у процесі опанування основами педагогічної діяльності у різних її видах – виховній, навчально-пізнавальній, дослідницькій, самоосвітній.
2. *Принцип цілісного і системного формування пізнавальної активності* суб'єктів освіти. В. Лозова та дослідники її наукової школи (С. Золотухіна, О. Іонова, Л. Калашникова, О. Попова, Л. Зеленська) вважають, що систематично включаючись в інформаційно-репродуктивні, реконструктивні види діяльності, студент чи учень поступово обмежується в обсягу таких видів навчання і переходить в основному до розв'язання творчих (конструктивних і креативних) завдань. Реалізуючи таку творчу за метою і змістом діяльність, суб'єкт освіти інтенсивно формує необхідні якості пізнавально-творчої активності – ініціативність, самостійність, оригі-

нальність у здобутті результатів, у переносі знань та умінь у нову ситуацію, у виявленні нової проблеми [12]. Такі риси пізнавальної діяльності розвиваються і закріплюються лише в умовах пріоритету пізнавально-творчої роботи викладача і студентів, учителя й учнів.

3. *Принцип поєднання пізнавально-творчої і професійно-дослідної діяльності* в усіх її основних аспектах – у навчальному процесі, у виховній діяльності, у творчому спілкуванні з викладачами, товаришами, учнями, батьками, у різних видах позааудиторної і громадської роботи, в організації виховання спільно з родиною, у дослідницькій роботі, у сфері студентського самоврядування, самоосвіти, у взаємозв'язках із зарубіжними партнерами, у проведенні моніторингу перебігу і результатів освітньої діяльності.

4. *Принцип компетентної діалогізації процесу освіти.*

Дослідниками Харківської наукової школи створено **систему евристичних технологій** для їх використання у навчальній і виховній роботі – з метою формування у студентів і школярів громадянської зрілості та ініціативи, морального самовдосконалення, культури педагогічного спілкування тощо. Серед цих технологій можна виокремити: технології розв'язання складних педагогічних ситуацій, самостійного вибору адекватної громадянської позиції, креативного самопроекування і самоорганізації діяльності майбутнього вчителя у реальних освітніх ситуаціях та ін. (В.Лозова, О. Попова)

Професор Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Наталія Василівна Гузій з початку 2000-их років і дотепер займається розробкою й застосуванням стратегій і технологій дидактичної підготовки педагога-професіонала у системі проблемно-евристичної освіти. Педагогічна організація такої підготовки майбутніх педагогів, за концепцією Н. Гузій, передбачає інтеграцію технологій проблемного та евристичного навчання як при проведенні аудиторних занять, так і в керівництві самостійною навчально-пошуковою діяльністю студентів за допомогою гармонізації зовнішніх впливів із внутрішньою активністю студентів, усвідомлених раціональних способів оволодіння культурно-історичною спадщиною продуктивної педагогічної праці – з неусвідомленими та ірраціональними процедурами збагачення особистісного професійно-педагогічного досвіду.

Професор Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка Микола Остапович Лазарєв у 1993 році заснував і очолив кафедру педагогічної творчості. Саме тоді науковець у співдружності зі своїми соратниками-викладачами й аспірантами створив систему методологічних і теоретичних ідей підготовки сучасного вчителя на базі освоєння і застосування концепцій і технологій педагогічної творчості. Пізніше (у 2000-і р.р.) на основі авторської концепції пізнавально-творчої і професійно-творчої самореалізації на полі евристичної освіти закладено ідеї пріоритету різних за складністю видів евристичної освітньої діяльності – пошукової,

реконструктивної, конструктивної і креативної. Мета – сформованість у майбутнього педагога необхідних професійно-творчих компетентностей та їх самореалізація у практичній фаховій діяльності.

Евристичну освіту та її складову – евристичне навчання – вперше розглядають в науковій школі М. Лазарева у системі різних методологічних позицій і підходів:

- а) у загальнометодологічному аспекті – це цілісна, нелінійна й нерівноважна система освітньої діяльності, стратегія (основна мета) якої спрямована на самореалізацію творчого потенціалу особи, спроможної створювати особистісно значимі освітні продукти;
- б) в історико-педагогічному аспекті – це новий і прогресивний феномен розвитку теорії і практики педагогічної науки, у змісті і структурі якого збережено й удосконалено раніше здобуті надбання – сократівсько-діалогічного, проблемного, проектного, інтерактивного навчання – і стверджуються пріоритети конструктивної і креативної діяльності освітніх суб'єктів;
- в) у процесуально-технологічному аспекті це динамічна єдність мотиваційно-цільового, проектного, виконавського, корекційного і рефлексивно-діагностичного компонентів діяльності освітніх суб'єктів, яка включає різні за наростаючою складністю види праці: *евристично-пошукова, перетворювальна (реконструктивна), конструктивна і креативна* [10].

Сучасний навчальний процес має стати в основному пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Конкретно – це освоєння ними процедур самостійної *пошукової* (знаходження нового до вже освоєного), *перетворювальної* (зміна обсягу, перебудови змісту освітнього матеріалу, його згортання і розгортання, систематизація, узагальнення тощо), *реконструктивної* (створення нових знань з уже відомих або щойно створених елементів), *креативної* діяльності: створення принципово нового – за задумом, планом, змістом, результатами – і значимого для особистості продукту. Репродуктивна праця (запам'ятовування правил, законів, формул, алгоритмів) має бути підпорядкованою пізнавально-творчим (евристичним) процедурам, кінцевою метою яких є створення нових особистісно значимих для учня (студента) освітніх продуктів. Означені освітні продукти (твори, проекти, розповіді, статті, рецензії, серії пізнавальних запитань, власних визначень, висновків, узагальнень тощо) і є конкретними показниками успішності творчої самореалізації в освіті (як основної її мети). Тому й оцінювання кожного має відбуватися не за озвученими знаннями правил, положень, запам'ятованих фактів, а за створеними особистістю цілісними освітніми продуктами, де й інтегровані необхідні елементи провідних знань та умінь.

Дослідивши та проаналізувавши роботи вчених даної наукової школи, можна виокремити наступні основні принципи її діяльності:

- а) пріоритет проблемно-евристичної діяльності;

- б) вільний і демократичний вибір змісту, форм і способів самостійної діяльності студентів зі створення значимих для них освітніх продуктів;
- в) формування в університеті в умовах інформаційного суспільства компетентної і сучасної особистості викладача – гуманіста, майстра, творця, дослідника і фасилітатора;
- г) системна діалогізація навчального процесу із застосуванням інтенсивних способів навчання майбутніх педагогів евристичного діалогу, запитальної діяльності, інтерактивної взаємодії, розв'язання складних педагогічних ситуацій;
- д) досягнення достатнього рівня педагогічного професіоналізму з використанням психолого-педагогічної діагностики, способів наукового моніторингу.

Педагоги-новатори Сумської наукової школи М.Лазарева вперше застосували інноваційне евристично-модульне навчання на теоретичному, експериментальному і методичному рівнях. Дослідники розробили та успішно випробували інноваційні технології евристичного навчання, зокрема такі:

1. *Лекція прямої дії.* Дана евристична технологія була розроблена на основі теоретичних положень проф. Б.Коротяєва [3]. Основна стратегія такої лекції у технологічній обробці сумських науковців – це створення умов для активної, мотивованої пізнавально-творчої праці майбутнього педагога для глибокого освоєння теорії і методики педагогіки й освіти у різних видах евристичної діяльності [10].
2. *Самостійна робота студентів у поєднанні з творчими колоквиумами і використанням новітньої інформації із різних джерел.* На даному етапі відбувається поглиблення та вдосконалення теоретичних знань, одержаних під час «лекції прямої дії» [11].
3. *Семинарські і практичні заняття* як переважно презентації та аргументований захист самостійно створених освітніх продуктів конструктивного або креативного характеру (теоретична доповідь, твір, розробка навчального модуля, освітній проект, підготовлені статті, моделі невеликого за обсягом науково-дослідного експерименту тощо).
4. *Корекція і вдосконалення виконаної підсумкової (фінальної) роботи* з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки.
5. *Педагогічна практика* в експериментальній роботі реалізувалася як система проектно-дослідницьких студій учителів-майстрів і студентів. Викладачі-методисти разом з учителями-дослідниками базових експериментальних шкіл заздалегідь предметно, разом зі студентами визначалися з темами майбутніх творчих розробок практикантів (навчальних і виховних), допомагали з методичними матеріалами. Студенти до практики представляли й захищали такі розробки на практичних заняттях і предметних комісіях освітнього закладу, одержували конкретну допомогу з боку науковців і вчителів. У процесі самої педагогічної практики йшла апробація і реалізація студентських проектів, вдосконалених у процесі

творчої взаємодії з учителями і викладачами університету. Багато з цих проектів увійшли до скарбничок методичних і предметних кабінетів, бібліотек університетів і шкіл, особистих портфоліо працюючих і майбутніх учителів, використано в десятках дипломних, магістерських робіт, дисертацій [11].

Дослідження науковців даної школи, їх роботи безперечно доводять необхідність суттєво вдосконалювати діалог з учнями і студентами, насамперед за рахунок освоєння останніми основ запитальної діяльності (бажань та умінь ставити пізнавальні запитання на всіх етапах навчання, конструювати за допомогою серії запитань необхідні освітні продукти, створювати серію суттєвих запитань під час дискусій, диспутів, діагностики результатів діяльності).

Таким чином, з одного боку, евристична освіта є одним з найдавніших видів навчання, заснованого на сократичній бесіді або евристичному методі. З іншого боку, реалізація в освітній практиці технологій евристичної освіти являє собою в різні епохи результат педагогічних зусиль прогресивних дослідників-педагогів, які виступали й виступають проти традиційних, пояснювально-ілюстративних, передавальних, антидіалогічних методів навчання. У зв'язку з цим актуальність технологій евристичного навчання та їх подальшого розвитку обґрунтовується об'єктивними вимогами суспільства до освітнього процесу і виховними завданнями, які пов'язані з формуванням самостійної, творчої особистості.

Тривала історія розвитку навчально-виховних практик свідчить, що забезпечити сформованість в учнів і студентів необхідних евристичних здібностей можливо через їхню включеність у різні види евристичної діяльності – пошукової, реконструктивної, конструктивної, креативної. Це у свою чергу забезпечує розвиток розумових процесів підростаючої особистості, активізацію її творчого мислення і продуктивної діяльності. На сучасному етапі модернізації української освіти саме евристична освіта, її інноваційні концепції і технології допоможуть досягнути головної мети сьогодення – виховати гуманістичну, гармонійно розвинену особистість, здатну до самозростання, самовдосконалення, самореалізації творчого потенціалу.

### Література

1. *Большой энциклопедический словарь: [В 2 т.] – М.: Сов. энцикл., 1991.*
2. *Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів / Г. Ващенко. — К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441с.*
3. *Гузій Н.В. Проблемно-евристична спрямованість методичного арсеналу дидакалогічної підготовки /Н.Гузій. – Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті: [монографія] / [за ред. проф. М. О. Лазарєва]. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 10– 27.*
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – С. 169 – 170.*
5. *Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. – С. 221.*

6. Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений. Ч.1. Кн.1-6. Пер. с лат. А.Никольского, Санкт-Петербург, 1834. – 483 с.
7. Коменский Я. А. Великая дидактика/ Я. Коменский. – Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 68–71.
8. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий // Б.Коротяев. Избр. пед. соч-я. – Т. 2. – Луганск: Альма-матер, 2006. – С. 3– 183.
9. Лазарєв М.О. Педагогічна творчість: навч. посібник / М. Лазарєв. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2016. – 294 с.
10. Лазарєв М., Нефедченко О. Професійна підготовка майбутнього педагога в контексті сучасної євристичної освіти / Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 31(41) – Київ, вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. – С. 84 – 91.
11. Лазарєв М., Лазарєва О. Особливості і компоненти євристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. – Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Випуск 30 (40). – Київ: вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. – С. 53 – 59.
12. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – 2-е вид., доп. – Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.
13. Новая философская Энциклопедия: в 4х томах; М.: Мысль / Под ред. В.С. Стёпина. 2001.
14. Озадовська Л.В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні / Л. Озадовська. – К. : Вид-во ПАРАПАН, 2006. – 118 с. , с. 10-11
15. Основы педагогического мастерства: учебное пособие /под. ред. И.А. Зязюна. – Киев: Вища школа, 1987. – 208 с.
16. Основы педагогического мастерства: учебное пособие /под. ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
17. Основы творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. 030600 - Технология и предпринимательство / В. Заёнчик, А. Карачев, В. Шмелев. М.: Академия, 2004 - 251с.
18. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608с.
19. Педагогічна майстерність. /За ред. І.А. Зязюна– Київ: Вища школа, 1997, – 349 с.
20. Педагогічна майстерність: підручник /За ред.. І.А. Зязюна– Київ: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
21. Педагогическая энциклопедия. Т I. под ред. И. А. Каирова 'Советская энциклопедия' М. – 1964, 831 с.
22. Платон. Собрание сочинений: В 4т. общ. ред. Лосева А.Ф. и др.; АН, Ин-т философии / Платон. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1. – 860с
23. Проценко І.І. Євристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 /І.І. Проценко – Суми, 2012. – 228 с.
24. Сковорода Григорій. Твори у 2 томах. – Київ: АН УРСР, 1961. – Т. 2. – С. 327
25. Сковорода Григорій. Твори у 2 томах. – Київ: АН УРСР, 1961. –Т. 1. – С. 324, 327
26. Сухомлинський В.О. На трьох китах. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 339- 343, с. 343
27. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283 – 582. с. 401
28. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 7 – 390 с.

29. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 53 – 69. с. 58
30. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 2. – С. 419-654 с.
31. Тарасевич Н.Н. Исследование проблемы формирования основ педагогического мастерства у студентов // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. – Полтава, 1985. – С. 170.
32. Тарасевич Н.М. Теоретична та навчально-методична розробка педагогічної майстерності – нової галузі у педагогіці, її впровадження у практику підготовки і підвищення кваліфікації учителів / Рукопис, 2012 р. – 11с.
33. Философская энциклопедия: в 5 томах; – М., 1970.
34. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
35. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. Хуторской – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
36. Nefedchenko O.I. Foreign and native scientists about the ideas and techniques of heuristic education // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (68), Issue: 164, 2018 Maj – 79 p, P. 41-45.

**Гузій Наталія Василівна**  
 доктор педагогічних наук, професор  
 Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

## **КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТАТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ АКМЕОЛОГО-ДИДАСКАЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ**

Сучасні пріоритети подальшого розвитку теорії та методики професійної підготовки освітянських кадрів зумовлюють необхідність суттєвого посилення її практичної спрямованості, що передбачає пошук дієвих науково обґрунтованих стратегій організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі з метою створення необхідних і достатніх умов для формування актуального типу педагога-професіонала, актуалізації професійно-творчого потенціалу особистості майбутніх педагогів, їх успішної подальшої самореалізації у професійно-педагогічній діяльності.

Особливого значення у вирішенні цих завдань набувають інноваційні вектори професійно-педагогічної підготовки учителя-вихователя, зокрема її акмеолого-дидакалогічна складова (термін наш, Н.Г.), що об'єктивує сучасний рівень акмеолого-дидакалогічних знань про ефективного педагога-майстра, педагога-професіонала та його успішну професійну працю у вигляді навчальних дисциплін, опанування якими забезпечує засвоєння студентами теоретичних та технологічних основ високопродуктивної педагогічної праці й уможливорює ефективне становлення майбутнього педагога як суб'єкта неперервного професійного зростання. Сутність

акмеолого-дидакалогічної підготовки/освіти нами визначається як процес і результат засвоєння студентами комплексу теоретичних і прикладних знань про специфіку, закономірності, механізми досягнення фахівцем-освітянином успіху та високої якості праці у педагогічній професії на рівні особистісних цінностей і смислів.

Феноменологія акмеолого-дидакалогічної освіти зумовлена насамперед тим, що для назв відповідних навчальних дисциплін акмеолого-дидакалогічного спрямування використовуються різноманітні дефініції, які «символізують» та з різних позицій розкривають характеристики високої якості та продуктивності педагогічної праці й розвиненості особистості педагога. До них передусім належать: педагогічна майстерність (І.А. Зязюн, Н.М. Тарасевич, Н.В. Кузьміна та ін.), педагогічна творчість (С.О. Сисоєва, Н.В. Кічук, М.О. Лазарєв, Н.В. Гузій, Р.П. Скульський та ін.), педагогічна культура (Є.В. Бондаревська, В.М. Гриньова, І.Ф. Ісаєв та ін.), педагогічна (творча) індивідуальність вчителя (О.М. Пехота, Л.О. Мільто та ін.), педагогічна техніка (В.М. Мидинкану, Ю.І. Турчанинова, В.П. Чихаєв та ін.), культура педагогічного спілкування (Т.В. Іванова, В.А. Кан-Калик, О.О. Леонтьєв та ін.), педагогічна деонтологія (Л.Л. Хоружа, К.М. Левітан) тощо. Їх відмінності, на думку Є.С. Барбіної та В.А. Семиченко, полягають лише у номінальному виділенні різних системоутворювальних факторів, які характеризуються несуттєвими зміщеннями смислових аспектів та їх змістовим наповненням [3, с. 251]. На наш погляд, таке розмаїття дефініцій на позначення високоякісної педагогічної праці, що складає сучасний акмеолого-дидакалогічний тезаурус, до того ж розширює й збагачує грані пізнання багатоаспектної педагогічної праці, відображаючи між тим плюралізм та різновекторність розвитку акмеолого-дидакалогічної думки.

Загалом же базова відмінність акмеолого-дидакалогічних навчальних дисциплін визначається їх особливою предметністю та цільовими орієнтаціями – спрямованістю не лише на прирощення конкретних знань і умінь, а й на формування на цій основі особистісно-діяльнісних професійних новоутворень особистості майбутніх педагогів. Це досягається шляхом трансформації ідеальних модельних конструкцій певних дефініцій у дидактичну площину, за допомогою чого у свідомості і діяльності студентів моделюються методологічні та теоретичні, методичні та практичні аспекти відповідних еталонних зразків і стандартів педагогічної праці. Наведені аргументи дозволяють вважати процес опанування майбутніми педагогами акмеолого-дидакалогічних дисциплін дієвим засобом їх професійного виховання, вагомим фактором інтеграції професійної підготовки та забезпечення її цілісності.

Спеціально організований та проведений констатувальний експеримент виявив амбівалентний стан організації акмеолого-дидакалогічної підготовки студентів педагогічних ЗВО країни – поряд із її успішною інституалізацією у вищій педагогічній школі протягом двох останніх десятиріч, визнанням її важливості та професійної значущості існують

суттєві труднощі й прогалини у науково обґрунтованому проектуванні сучасного покоління освітніх стандартів щодо специфічних компетенцій та програмних результатів навчання, визначення інваріантного та варіативного змісту модулів навчальних дисциплін акмеолого-дидакалогічного спрямування на різних етапах підготовки освітянських кадрів, а також недостатньо розробленим слід вважати методичне забезпечення їх вивчення, особливо щодо використання сучасних інноваційних засобів і технологій.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи передбачав створення єдиного акмеолого-дидакалогічного простору як специфічного освітньо-розвивального і виховного середовища вивчення майбутніми педагогами навчальних дисциплін акмеолого-дидакалогічного спрямування, функціонування якого забезпечувалося базовими технологічними стратегіями педагогічної підтримки, фасилітативного супроводу як дієвої інструментальної основи співробітництва викладача і студента та сукупністю адекватних форм, методів, технік, прийомів навчання, що здатні забезпечити перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до самоконтролю, від управління до самоуправління [4, с. 15].

При визначенні складу базового методичного комплексу акмеолого-дидакалогічної підготовки майбутніх педагогів було відібрано, систематизовано й адаптовано до конкретних умов неklasичні новітні види евристичного і проблемного навчання студентів у поєднанні з академічними традиційними формами і методами педагогічної освіти. З огляду на їх множинність та взаємопроникливість при практичному використанні визначені складові методичного комплексу було диференційовано на стратегічні мета-технології як провідні способи організації засвоєння студентами змісту акмеолого-дидакалогічного знання та тактичні (допоміжні) методи, прийоми, форми навчання як найбільш вагомі конкретні засоби досягнення педагогічної мети в межах певної технологічної стратегії. Серед таких провідних методико-технологічних стратегій організації акмеолого-дидакалогічної підготовки, що охоплюють різноманітні більш «камерні», проте самодостатні види і засоби навчання, поряд з іншими було виокремлено і технологію *контекстного навчання*.

Контекстне (або знаково-контекстне) навчання в науково-педагогічній літературі визнається актуальним для організації будь-якого виду професійної освіти, у тому числі і педагогічної, оскільки дозволяє долати існуючий дисбаланс між теоретичною та практичною складовими підготовки фахівців, забезпечувати більш ефективну предметну та соціальну адаптацію студентів (Н.В. Борисова, П.М. Гусак, О.А. Дубасенюк, В.А. Семиченко, М.Г. Чобітько та ін.). Провідна ідея контекстного навчання полягає в тому, що навчальна інформація має засвоюватися студентом у контексті власної практичної дії та вчинку, наближених до предметного і соціального контекстів професійної праці як системи внутрішніх і зовнішніх умов діяльності та поведінки, яка впливає на сприйняття, розуміння й

перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи їй професійного значення й індивідуального смислу. Це передбачає досить складний перехід діяльності майбутнього фахівця від учіння до професійної праці, що пов'язано з перетворенням знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, тобто зміну провідного типу діяльності та соціальної позиції людини, а також трансформації її мотивації – з навчальної на професійну.

Теоретичні позиції і відповідна педагогічна технологія контекстного навчання була запропонована і розроблена А.О. Вербицьким [6]. Сутність такого типу навчання автор вбачає у забезпеченні динамічної трансформації засвоєної навчальної інформації як певної знакової системи, що заміщує реальні предмети та явища на понятійному рівні, в особистісне знання, яке не лише адекватно відображає дійсність, а й перетворюється у засіб здійснення та регуляції професійної діяльності, набуває особистісного смислу і відображає ставлення людини до праці [13]. У контекстному навчанні зміст діяльності студентів проектується не лише за логікою науки, а й за логікою майбутньої професії, що надає цілісності, системної організації та особистісної значущості засвоєним знанням і умінням. Крім цього, «задаються» специфічні просторово-часові координати розгортання змісту професійної діяльності, її рольового інструментування та сценарного плану. Основною ж одиницею роботи викладача зі студентом стає не «порція інформації», а проблемна ситуація професійної діяльності в усій її предметній і соціальній неоднозначності та протиріччях. Навчальний матеріал у контекстному навчанні, як і в традиційному, є знаковою системою, але вона не просто «заміщує» професійну реальність, а й відтворює її з необхідною повнотою для досягнення мети освіти і виховання. Тому змістом контекстного навчання виступає як предметна сторона майбутньої професійної діяльності, що визначається системою спеціальних завдань, моделей, ситуацій, так і соціальна сторона, що зумовлюється специфічними формами спільної діяльності та спілкування, тобто в процесі засвоєння предметного змісту навчання студент виробляє певну позицію у системі взаємодії учасників освітнього процесу, оволодіває існуючими нормами виробничих відносин [7, с. 33-34].

Моделювання та засвоєння змісту такого предметно-технологічного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності у поєднанні з набуттям студентами особистого досвіду її здійснення вимагає використання адекватних форм навчальної роботи за допомогою специфічних засобів і форм організації активного навчання студентів. Серед них А.О. Вербицький виокремлює три базові форми (навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність), а також вказує на множинність перехідних від однієї базової форми до іншої [7, с. 35]. Якщо у навчально-професійній діяльності на педагогічній практиці та в дипломному проектуванні контекст змісту навчання студентів органічно «зливається» з їх майбутньою професійною

діяльністю, то вивчення дисциплін акмеолого-дидактичної підготовки за допомогою технології контекстного навчання передбачає передусім створення спеціальних умов проведення навчальних занять і запровадження специфічних форм їх організації. Тому академічні форми лекцій та семінарів слід модифікувати у проблемні, дискусійні, на яких акцентується увага на професійному та соціальному контексті майбутньої педагогічної діяльності шляхом проблемно-діалогічного показу теоретичних позицій учених на зразок «обговорення» реальних проблемних питань педагогічної праці. На лабораторно-практичних заняттях є можливість широко запроваджувати форми квазіпрофесійної діяльності студентів. За А.О. Вербицьким, сутність квазіпрофесійної діяльності студентів полягає у відтворенні в аудиторних умовах «науковою мовою» відповідних навчальних дисциплін умов та динаміки виробництва, професійних відносин та дій фахівців, а серед її найбільш яскравих форм, що вдало моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої професійної праці, автор виокремлює навчальні (ділові) ігри, тренінги, мікровикладання тощо. Усі вони у сукупній системній якості становлять технологію знаково-контекстного навчання [6, с. 62; 7, с. 35]. Щодо проміжних форм контекстного навчання, то, на думку автора, ними можуть виступати безліч конкретних технологій тактичного рівня, які також забезпечують «логіку» руху діяльності від навчальної до професійної, оскільки такий тип професійної освіти передбачає її інтеграцію з різноманітними методологічними, стратегічними і, особливо, тактичними технологіями, які відповідають провідним принципам контекстного навчання, сформульованими М.Г. Чобітько, а саме:

- педагогічному забезпеченні особистісного залучення студента до навчальної діяльності;
- послідовному моделюванню в навчальній роботі студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності;
- проблемності змісту навчання й процесу його розгортання в свідомості студентів;
- провідному значенні громадської діяльності, міжособистісної взаємодії й діалогового спілкування суб'єктів освітнього процесу;
- педагогічно обґрунтованому зіставленню нових і традиційних педагогічних технологій;
- єдності навчання і виховання особистості професіонала [33, с. 57].

Як бачимо, в технології контекстного навчання та організації квазіпрофесійної навчальної діяльності студентів вагоме місце посідає моделювальна практика, що полягає у заміщенні реального об'єкта професійної діяльності його модельним логіко-почуттєвим відтворенням у вигляді опису найбільш значущих властивостей. Відомості ж, отримані при вивченні такої імітаційної моделі, переносяться на розуміння реальних об'єктів пізнання [7, с. 76]. Імітаційні навчальні моделі, за А.О. Вербицьким, передбачають «вихід» студента за межі текстових знакових систем з їх переважно вербалізованими засобами пізнання шляхом співвідношення цієї

інформації з ситуаціями майбутньої професійної діяльності, а набуті знання перетворюються у смисли, що забезпечує особистісне включення студента у вирішення квазіпрофесійних завдань предметної галузі праці, яку він опановує. Поряд із застосуванням навчальної інформації у такий спосіб відбувається її суб'єктивне «проживання» у формах професійної поведінки, а одиницею такої навчальної роботи виступає предметна дія, що забезпечує досягнення на її основі практично корисного ефекту [6, с. 70]. Використання імітаційних технологій навчання у вищій школі дозволяє уникати багатьох недоліків традиційного навчання, пов'язаних із пасивністю студентів та часто формальним характером їх знань як наслідок зайвої вербалізації навчального процесу, недостатнього його впливу на емоційно-образну, практико-перетворювальну сфери особистості майбутнього професіонала. Поряд із можливостями посилення індивідуалізації професійної підготовки імітаційні моделі сприяють і набуттю колективного досвіду розв'язання професійних проблем, здатності до колективної рефлексії, продуктивного професійного спілкування, трансформації засвоєних знань у внутрішній план дій [30, с. 144-148].

Викладені положення та характеристики імітаційного навчання доводять його повну відповідність особливостям акмеолого-дидаскалогічної підготовки освітянських кадрів, що передбачає оволодіння майбутніми педагогами в спеціально створених лабораторних умовах аудиторних практичних занять різноманітними моделями і техніками квазіпрофесійної педагогічної діяльності ще до її безпосереднього виконання, зокрема, у процесі педагогічної практики. Застосовуючи імітаційні технології вивчення педагогічних дисциплін акмеолого-дидаскалогічного спрямування, ми спиралися на принципи імітаційного навчання, сформульовані В.Ю. Стрельниковим, а саме:

- принцип проблемності, що полягає в організації групового обговорення можливих шляхів вирішення професійно-педагогічних ситуацій, їх аналізу, а не просто засвоєння «рецептурних» вказівок викладача щодо певних алгоритмів педагогічних дій;
- принцип особистісної взаємодії – залучення кожного студента до активної діяльності, що запобігає їх байдужості та інфальтивності і сприяє виробленню системи моральних, інтелектуальних, соціальних і професійних якостей;
- принцип єдності розвитку кожного студента і групи, що забезпечується поліфонічністю навчального спілкування, засвоєнням різних ролей і функцій, взаємостимулюванням і взаємоконтролем;
- принцип самонавчання на основі рефлексії дозволяє орієнтуватися на індивідуальні запити на основі регулярної самооцінки і самоконтролю в різних професійних позиціях та усвідомлення використаних способів для отримання кінцевих результатів [30, с. 16-148].

Особливим видом навчального імітаційного моделювання квазі-професійної діяльності студентів вважається гра – одна з альтернативних

інноваційних технологій, яка визначається у сучасній педагогіці вищої школи дієвим засобом професійного становлення майбутнього фахівця та активізації його навчально-пізнавальної діяльності, що дає значний розвивальний ефект [1, с. 78-80; 6, с. 128; 10; 30, с. 148-151; 33, с. 68-69]. Це зумовлюється унікальними педагогічними можливостями і психологічними механізмами складного соціального і психолого-педагогічного феномену гри, у вивченні якого великого значення набули праці С.Т. Шацького, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, Е. Берна, Ж. Піаже, К. Гросса, В. Штерна, Ф. Фребеля та ін. Так, Д.Б. Ельконін показав, що у грі не лише формуються та розвиваються окремі інтелектуальні операції, а й докорінно змінюється позиція людини стосовно оточуючого світу та вдосконалюється сам механізм таких змін, координація її поглядів з іншими. Гра, як відображена імітаційна модель поведінки, передбачає альтернативні сценарії різних процесів життя, у грі закладена свобода прояву себе, імпульсу творчих дій, ходів, виборів, переваг [35, с. 142-282]. Л.С. Виготський підкреслював, що у грі людина піднімається над своєю щоденною поведінкою, внаслідок чого відбувається творче опрацювання пережитих вражень, їх комбінування та побудова нової реальності, яка відповідає запитам і захопленням людини [8, с. 75]. О.М. Леонтьєв наголошував, що основою гри виступає потреба, яка є безвідносною до предметного результату, тобто мотив гри лежить у змісті самої дії, тому гру не можна вважати продуктивною діяльністю [15, с. 386-387]. Л.І. Новикова зазначає, що мета будь-якої гри – отримання задоволення, відчуття насолоди – і це робить діяльність, де використовується гра, захоплюючою, підвищуючи її розвивальний та виховний потенціал [20, с. 14-16]. Л.А. Байкова відзначає подвійний характер гри, що полягає в умовності виконання квазіреалістичних дій і у такий спосіб дозволяє зняти психічне напруження, відволіктися від реальних складностей, збагатити особистий досвід успішної діяльності, у тому числі і в професійному житті [2, с. 7-14].

Зазначені загальні властивості гри дозволили вченим обґрунтувати її унікальні можливості у професійному навчанні дорослих людей. Так, Й. Хейзинга розглядає гру в житті дорослих як самостійне явище культури, ознакою якого є вільна діяльність людей, що відокремлюється від буденного життя, створює тимчасове відчуття досконалості і гармонії зі світом, яке є особливо цінним для організації навчання і практики спілкування зі студентами завдяки поєднанню змісту гри та процесу її протікання [32]. За А.О. Вербицьким відмінності ігрової технології від традиційного вузівського навчання та її навчальні можливості полягають у відтворенні основних закономірностей руху професійної діяльності і професійного мислення, що динамічно народжуються й вирішуються спільними зусиллями її учасників. Звідси сутність професіоналізації фахівця вчений вбачає у «накладанні» власної особистості на об'єктивно задані предметні відношення та їх відображення і перетворення у здатності і можливості виконання професійної діяльності, що зумовлює необхідність розробки ігрової моделі

як процесу діяльності на імітаційній основі [6, с. 132-133].

Отже, складний і специфічний синтез пізнавальних імітаційних, релаксопедичних процедур обумовлює значні педагогічні можливості гри як активного методу навчання у вищій школі завдяки високому «ККД» емоційного тону, тренування інтуїції та фантазії, імпровізаційних здібностей студентів. Це робить гру надзвичайно поширеним сучасним засобом професійної освіти, що кваліфікується у науково-педагогічній літературі і як цілісна самодостатня технологія, і як відносно закінчена її частина – методика, і як елемент технології або методики у вигляді ігрового прийому, що просто і природно включається у будь-яку іншу технологію (практикум, контрольну роботу, заліки тощо) [30, с. 156]. До того ж, гра, як бачимо, може легко інтегруватися не лише з традиційними академічними формами лекційних і практичних занять, а й з іншими інноваційними технологіями навчання – інтерактивним, кооперативним, проектним та ін.

Наведені характерні властивості гри дозволяють вважати цей вид навчання у вищій школі цілком адекватним меті, змісту, специфіці акмеолого-дидакалогічної підготовки та широко його використовувати у нашому експериментальному досвіді як цілісно (самостійну форму проведення занять), так і фрагментарно (вводити окремі ігрові елементи, прийоми, процедури в інші центральні методи педагогічних впливів).

Для обґрунтованого відбору серед різноманітних видів ігрового навчання його ефективних форм і методів засвоєння студентами змісту акмеолого-дидакалогічного знання та з'ясування їх педагогічних можливостей зупинімося на питаннях типологізації ігрових технологій у вищій школі. Серед них за характером діяльності насамперед виділяються навчальні ігри, за допомогою яких відбувається навчання, контроль, узагальнення, а також пізнавальні, розвивальні, комунікативні, репродуктивні, творчі та інші ігри [33, с. 69]. Крім того, розрізняють такі види ігор: дидактична, яка характеризується широким залученням студентів до незвичайного ігрового контексту у вигляді найпростіших елементів цікавості, що здебільшого досягається запозиченням різноманітних форм діяльності та їх правил з інших галузей; рольова, якій властивий розподіл ролей серед учасників та їх «сценічне» виконання на основі створеного сюжету, використання елементів театральної гри-імпровізації; організаційно-діяльнісна гра (ОДГ), що передбачає організацію колективної діяльності мислення на основі розгортання змісту навчання у вигляді системи проблемних ситуацій; ділова – найбільш поширений вид гри, який хоча і тісно пов'язаний з попередніми, але є безпосереднім імітаційним моделюванням процесів і механізмів майбутньої професійної діяльності студентів, конкретною формою відтворення предметного і соціального змісту будь-якої професійної реальності, за допомогою чого знання засвоюються як інформаційне забезпечення ігрових дій, формується цілісний образ реальних професійних ситуацій [30, с. 149-150].

Для організації акмеолого-дидакалогічної підготовки майбутніх учителів серед різноманітних видів ігор особливий інтерес становить ділова гра, яку П.М. Щербань кваліфікує як «навчально-педагогічну гру», що вдало синтезує передусім рольову та організаційно-діяльнісну ігри і є, по суті, ґрунтовною вправою вироблення оптимальних рішень у розв'язанні проблемних психолого-педагогічних задач і ситуацій у процесі імітаційного моделювання штучних умов педагогічної праці, регламентованих певними правилами та виконання заданих цією ситуацією ролей [34, с. 15-17]. Основу ділової навчально-педагогічної гри може становити імітаційна ігрова модель спрощеної професійно-педагогічної діяльності, яка реалізується завдяки діям її учасників. Створення такої імітаційної моделі передбачає ґрунтовну роботу з аналізу та виділення певних об'єктів, сторін, функцій педагогічної праці та визначення правил гри для засвоєння орієнтовної структури відтвореної педагогічної діяльності. Навчальний ефект ділової дидактичної гри забезпечується моментами дискусії, обговоренням учасниками своїх дій. І хоча час проходження реальних процесів в ігровій квазіпрофесійній педагогічній діяльності значно прискорюється, їх сутність залишається.

Водночас поряд із численними перевагами та позитивними характеристиками ігрового навчання у ВНЗ слід зважати і на деякі негативні моменти, які стосуються тих випадків, коли гра обмежується здебільшого її зовнішньою формою, що призводить до виникнення у студентів несерйозного ставлення до такої форми вузівського навчання. Тому ігрові методи не рекомендується протиставляти іншим технологіям, вони повинні лише доповнювати, а не замінювати перевірені традиційні методи вузівського навчання, розширюючи методичний арсенал викладача, оскільки, за образним висловленням А.О. Вербицького, ділова гра – це «важка артилерія», і використовувати її доцільно лише в разі неможливості досягнення педагогічної мети більш простими, звичними та надійними засобами [6, с. 128].

Використовуючи зазначені імітаційно-ігрові навчальні моделі у нашому експериментальному досвіді акмеолого-дидакалогічної підготовки, ми спиралися на методичні напрацювання А.О. Вербицького щодо організації ділових ігор як форми знаково-контекстного навчання, в якому учасник гри здійснює квазіпрофесійну діяльність (це вже не навчання, але ще й не праця; вже праця, але ще й навчання):

- ігрова імітаційна модель має відображати найбільш типові фрагменти реальності, що задає предметний контекст професійної діяльності та є об'єктом імітації;
- найбільш складним є вибір та опис об'єкта імітації як певного відрізка виробничого процесу;
- опис ігрової моделі передбачає дидактичне опрацювання об'єкта імітації – узагальнення, спрощення ситуації, стиснення масштабу часу тощо, та виділення того змісту, який має бути засвоєний учасниками ділової гри, що будується як система завдань);

- розроблена імітаційна модель втілюється в таких елементах ділової гри, як мета, комплекс ролей і «виробничих» функцій гравців, сценарій, правила, система оцінювання, методичне і технічне забезпечення [6, с. 142-170].

Прикладна цінність акмеолого-дидактичної підготовки полягає у можливості оволодіння студентами технологічною культурою педагогічної праці на індивідуально-особистісному рівні в навчально-лабораторних умовах. Це досягається шляхом визначення системи найбільш вагомих професійно-педагогічних дій (розумових, регулятивних, поведінкових), які відображають операційний характер педагогічної діяльності, їх усвідомленням та практичним відпрацюванням майбутніми вчителями з метою набуття комплексу умінь та навичок за допомогою спеціальних вправ і процедур, які дістали назву тренінгових технологій навчання, або психолого-педагогічних тренінгів.

*Педагогічні тренінги* широко застосовуються у вищій педагогічній школі як специфічні форми проведення лабораторно-практичних занять, що передбачають виконання студентами системи вправ для набуття педагогічних умінь, навичок, розвитку педагогічних здібностей, при цьому важливого значення набуває «переведення» педагогічної теорії в інструмент практичної діяльності [22, с. 119]. Особливості тренінгових педагогічних технологій полягають у їх багатому у чому схожих рисах з імітаційно-ігровим, кооперативним, інтерактивним, проблемно-евристичним навчанням і водночас автономності та оригінальності власних методичних і організаційних засад.

Термін «тренінг» є широкоживаним і на емпіричному рівні має кілька значень – виховання, навчання, підготовка, тренування [23, с. 45]. Найбільшу популярність тренінги здобули у практичній психології, проте останнім часом тренінгові форми проведення занять дедалі активніше поширюються у різноманітних сферах педагогічної практики, у тому числі і у педагогіці вищої школи. У сучасній науковій літературі тренінг визначається активним методом навчання у тренувальному режимі, що сприяє розкриттю та вдосконаленню особистісного потенціалу тих, хто навчається, коригуванні засобів взаємодії вербального та невербального самовираження (Н.Ф.Вишнякова), сукупністю активних методів, що використовуються з метою формування навичок самопізнання та саморозвитку (І.В.Вачков), багатофункціональним методом навмисних змін психологічних феноменів людини (С.І.Макшанов), активним методом розвитку здатності до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності (Ю.М.Ємельянов). Таке розмаїття поглядів на сутність та призначення тренінгів відображає їх складність і багатофункціональність як методу цілеспрямованого впливу, що забезпечує не лише збагачення знань, умінь та навичок, а й змінює мотиваційні структури, настанови та інші особистісні якості, у тому числі професійні. Поряд із поняттям тренінгу в літературі також широко живається терміни «активне соціальне навчання» (Г.О.Ковальов), «активне

соціально-психологічне навчання» (Л.О.Петровська, Т.С.Яценко), «антропотехніка» (О.П.Ситников) та ін.

Для професійної підготовки педагогів як представників соціономічних професій найбільш характерним є активне соціально-психологічне навчання, що розглядається як соціально-дидактичний напрям комплексного характеру, орієнтований на підвищення соціально-психологічної компетентності суб'єктів спілкування з метою розвитку їх здатності до ефективного соціального функціонування [1, с. 7].

Зміст, спрямованість та інструментарій тренінгових технологій багато в чому залежать від їх приналежності до різних наукових течій (фрейдизму, біхевіоризму, когнітивізму, інтеракціоналізму, гуманізму) відповідно до особливостей їх теоретико-методологічних засад. Разом із тим тренінгові технології різних концептуальних напрямів об'єднує загальна специфіка роботи у так званих Т-групах, не зважаючи на певну розбіжність у назвах та у трактуваннях перебігу тренінго-групових процесів. Класифікація Т-груп (за К.Рудестамом), у якій виділяються раціональні та афективні Т-групи, гештальт-групи, групи тілесної терапії, психодрами, групи терапії мистецтвом (центровані на керівникові), групи зустрічей (центровані на учасниках), на думку фахівців, має досить умовний характер і певну алогічність [1, с. 8]. Тому важливо виділити те спільне, що притаманне роботі в Т-групах, і відображає її специфіку та особливості групових норм. До них належать принципи щирості та відкритості, активності та конфіденційності, вихідні позиції «тут і зараз» та свого «Я», а також передбачається постійний зворотний взаємозв'язок, діагностичність, групова згуртованість, наявність сценарію та виконання рольових позицій [5, с. 28-38]. Успішність соціально-психологічного навчання зумовлюється комфортною психологічною атмосферою навчального середовища, яка сприяє виявам творчої ініціативи та самостійності учасників, толерантності їх взаємин, що кардинально змінює функції керівника-тренера – до ролі вчителя додається роль фасилітатора. При тому, як зазначають О. Главник та Г. Бевз, поширення навчання за допомогою тренера-фасилітатора не заперечує існування і традиційного (академічного) стилю вузівського викладання (повноформатної лекції, семінару, практикуму, що дають системні знання), а швидше вказує на важливість їх взаємодоповнювання залежно від специфіки конкретних питань і найбільш доцільних шляхів їх вирішення [31, с. 26-28].

Незаперечною перевагою тренінгових форм впливу визнається наявність широкого діапазону специфічних особистісно-зорієнтованих засобів, процедур, атрибутів, вправ, завдань, прийомів, технік, серед яких виділяються, як базові, групові дискусії (структуровані та неструктуровані, тематичні, біографічні та інтеракційні); ігри (дидактичні, рольові, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні, ділові, психодрама); методи соціальної перцепції, тілесної психотерапії, медитаційні техніки та ін. [5, с. 41-43].

Дієвість тренінгових форм і методів соціально-психологічного навчання у виробленні різноманітних умінь і властивостей, необхідних представникам соціономічних професій, у тому числі педагогічним працівникам, зумовлює підвищений інтерес учених і практиків до розробки і використання професійних тренінгів, а також адаптації їх напрацьованих численних видів до конкретної галузі і умов професійної праці. Так, у системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів набули поширення і добре себе зарекомендували тренінги професійної самосвідомості (Л.М. Мітіна), емоційної стійкості (О.М. Семенова), креативності (Л.В. Грачова), педагогічної емпатії (О.О. Грейлих), комунікативності (спілкування) (Т.С. Яценко), зокрема з використанням системи К. Станіславського (В.А. Кан-Калик), самопізнання та саморегуляції (Н.Ф. Литовченко), сензитивності (В.С. Агавелян), професійної ідентичності (Л.Б. Штнейдер) та багато інших. У них широко використовуються і складним чином інтегруються методи дискусії, рольової та ділової гри, а також методи діагностування, вправи, розв'язання педагогічних ситуацій тощо. Такі напрацювання проведення тренінгових форм занять, на нашу думку, цілком можливо використовувати при організації лабораторних практикумів з дисциплін акмеолого-дидактичного спрямування, що вимагає їх конкретного добору та модифікації залежно від особливостей теми і завдань заняття, як і потреб та інтересів студентства. Тому в межах використання тренінгових технологій контекстного навчання слід виокремити вправи, мікрвикладання та ситуативне навчання як імітаційного, так і неімітаційного характеру.

*Вправа* виступає першоосною тренінгових технологій та може використовуватися і як автономна психолого-дидактична одиниця, і як елемент інших форм навчання, наприклад, гри, педагогічного проекту, дискусії тощо. В педагогіці вищої школи вправа трактується як практичний метод навчання студентів, що полягає у повторенні певних дій, під час яких виробляються вміння і навички застосування набутих знань у звичайних та незвичайних умовах [21, с. 95]. Таке традиційне для педагогіки розуміння вправи в психології значно збагачується особистісним контекстом. Так, І.В. Вачков, розкриваючи методичні засади проведення психологічних тренінгів, наголошує на тому, що оволодіння алгоритмами тренінгових вправ не може бути системою «сухих» схематичних дій, їх покроковим планом. Учений наголошує на необхідності глибокого розуміння смислу вправ, важливості їх «відчути», «прожити» як власний досвід. Таким вправам, на думку автора, не загрожує одноманітність, оскільки їх зміст у будь-яку мить готовий блиснути новою, не баченою раніше гранню, повернутися несподіваною стороною. Тоді можна десятки разів використовувати одну й ту ж вправу, навіть не модернізуючи її, та знаходити в ній все нові смисли – це чудові перлини для прикрашення особистості [5, с. 101-102]. Не випадково в психології вправа як форма тренінгової роботи широко використовується у тренінговому навчанні для досягнення різноманітної мети – заохочення до спілкування, згуртування учасників, отримання

життєвого (професійного) досвіду, вироблення та закріплення потрібних умінь та навичок, діагностування певного стану членів групи тощо.

Оскільки акмеолого-дидакалогічні тренінги складним чином поєднують педагогічні та психологічні впливи на студентів, йдеться не лише про вироблення за допомогою вправ низки професійно-педагогічних умінь та навичок у майбутніх фахівців, а й про формування та закріплення у них певних професійно важливих новоутворювань мотиваційної, когнітивної, афективної, конативної сфер особистості майбутнього вчителя-вихователя. Тому вправи акмеолого-дидакалогічного спрямування, охоплюючи найрізноманітніші завдання і напрями підготовки, становлять багатоскладову розгалужену систему. Так, автори підручника «Педагогіка вищої школи» розрізняють чотири групи вправ професійно-педагогічного тренінгу: вправи, що формують педагогічне мислення, логіку педагогічних доказів; вправи, що розвивають творчу уяву; вправи, спрямовані на формування умінь розподіляти і зосереджувати увагу; вправи на розвиток педагогічної спостережливості [21, с. 119]. На нашу думку цей перелік тренінгових педагогічних вправ варто доповнити комунікативними вправами вербальної та невербальної педагогічної техніки, вправами на професійне самопізнання та самопроекування, вправами на розвиток педагогічної емпатії та професійної ідентичності, професійної рефлексії та самосвідомості та багатьма іншими, широко представленими у спеціальній літературі. Їх добір зумовлюється особливостями етапу підготовки, метою і завданнями конкретної теми та формою заняття, особистими запитами студентів.

Тренувальні вправи як поширений та достатньо універсальний психолого-дидактичний лабораторний метод так званої прямої навчальної стратегії підготовки вчителів відомий своєю чіткістю та результативністю для здобуття і розвитку різноманітних умінь та навичок у педагогічних працівників. Його ефективність значно підсилюється в разі більш широкого підключення професійного контексту педагогічної праці, як це можливо за допомогою методу мікрОВикладання (мікронавчання), що організується як діяльність майбутніх учителів з виконання завдань-вправ [18, с. 65].

*МікрОВикладання* сьогодні визнано на Заході перспективною навчальною альтернативою підготовки вчителів, дієвим методом вивчення педагогічних дисциплін і дедалі активніше впроваджується у практику вітчизняної педагогічної освіти, зокрема акмеолого-дидакалогічної підготовки. Його авторами і першими розробниками у 60-ті рр. стали англійські та американські дослідники Д. Аллен, К. Райан, Г. Браун, М. Дональд, В. Коленд, В. Дойл. Поява мікрОВикладання в курикулумі педагогічної освіти розглядалася як шлях до зміцнення зв'язку педагогічної теорії з практикою, полегшення процесу адаптації студентів педагогічних навчальних закладів до проходження практики викладання в школі, як спосіб цілеспрямованого набуття необхідних педагогічних умінь [12, с. 82-83; 14, с. 71; 16, с. 46].

Провідна ідея мікрвикладання полягає у систематичному та цілеспрямованому відпрацюванні майбутніми вчителями окремих умінь та навичок (компонентів педагогічної майстерності), набутті безпосереднього досвіду педагогічної діяльності за допомогою використання моделей педагогічної реальності в аудиторних умовах під керівництвом і контролем викладача. На відміну від глобального комплексного тренування умінь під час проходження студентами практики в школі, при мікрвикладанні виробляються лише окремі конкретні педагогічні уміння та здібності, виокремлюються фрагментарні умови та мікроситуації педагогічної діяльності (входження до класу, початок уроку, зауваження щодо запізнення учня тощо), в яких майбутній педагог тренує і відпрацьовує конкретні уміння. Педагогічна організація мікрвикладання та його методика передбачає здійснення наступного алгоритму: обирається конкретне педагогічне уміння або здібність, вивчається наукова література та приклади його використання, готується і проводиться в аудиторних умовах студентської групи протягом 3-5 хвилин фрагмент педагогічної діяльності з демонстрацією цього уміння, який записується на відеоплівку, а потім переглядається, аналізується студентами і викладачем, після чого студент знову готується і повторює увесь цикл. Подібне опрацювання студентами кількох умінь чи здібностей презентується вже більш тривалим до 20-ти хв. фрагментом, що також демонструється у взаємодії [14; 16, с. 46-48; 18, с. 65-66]. Важливо, що в процесі мікрвикладання майбутні педагоги не лише відпрацьовують певні конкретні уміння і навички, а й вчаться рефлексивному аналізу власної навчально-педагогічної діяльності, виокремленню її елементарних складових та визначенню умов використання цих умінь. За висновками Л.О. Карпинської, метод мікрвикладання у канадській педагогічній освіті переважно застосовується для оволодіння майбутніми вчителями такими уміннями педагогічної техніки, як міміка, пантоміміка, увага, техніка мовлення [12, с. 82]. До переваг методу мікрвикладання Т.С. Кошманова відносить реальність викладання (на відміну від рольової гри); можливість концентрації зусиль на набутті специфічних умінь та спрощення педагогічних дій; створення відносно психологічно безпечного, контрольованого педагогічного середовища; подальше перенесення набутих результатів у реальні умови шкільного класу. Тимчасом серед його недоліків відзначаються значні витрати часу, а також вірогідність закріплення умінь, що не забезпечують ефективного викладання [14, с. 70-71].

Як бачимо, метод мікрвикладання повністю відповідає завданням, сутності, специфіці акмеолого-дидакалогічної підготовки і є цінною формою набуття лабораторного педагогічного досвіду в студентській аудиторії, що забезпечує творче застосування засвоєних педагогічних умінь на рефлексивній основі. Тому метод мікрвикладання поряд із вправами на розвиток умінь педагогічної техніки і педагогічної взаємодії широко використовувався в нашому експериментальному досвіді організації акмеолого-дидакалогічної підготовки освітянських кадрів.

Розглянуті характеристики і педагогічні можливості використання імітаційних, тренінгових технологій контекстного навчання в експериментальній організації акмеолого-дидактичної підготовки студентів вказують на неминуще значення для цього досить поширеного у педагогічній освіті *задачного підходу* (методу), який був започаткований на Заході у 50-ті рр. у системі бізнесової, медичної, юридичної освіти та дістав назву ситуаційного навчання або «кейс-методу» і майже відразу почав використовуватися у підготовці вчителів. Його популярність пояснюється тим, що викладачі так чи інакше застосовують метод ситуаційного навчання в інших формах навчання – рольових іграх, дискусіях, тренінгових вправах тощо. Відомий американський дослідник Л. Шульман обґрунтував потенційні можливості цього методу та рекомендував використовувати його при вивченні студентами загальних концепцій навчання і виховання, проблем моралі, етики і звичок педагогічного мислення ще до педагогічної практики в школі [13, с. 22-23].

Технологія «кейс-методу» у вищій школі полягає в організації аудиторної роботи студентів над спеціально створеними імітаційно-дидактичними моделями майбутньої професійної діяльності та ґрунтується на комплексі провідних ідей: по-перше, студенти разом із викладачем розв'язують пізнавальну проблему, яка має кілька варіантів вирішення на відміну від академічної схеми надати єдино «правильні» раз і назавжди знання, уміння й навички; по-друге, цій посткласичній технології властивий демократичний характер отримання знань, коли викладач втрачає позицію «ментора», «начитувача» і перетворюється на організатора процесу співтворчості; по-третє, поряд із засвоєнням знань студент виробляє професійні навички та набуває досвіду їх практичного застосування; по-четверте, за «законами жанру» та правилами цього методу виробляється імітаційна модель конкретної професійної ситуації, що має вигляд тексту обсягом близько 10-50 сторінок (кейс), яка вивчається студентами із залученням різноманітних джерел інформації для отримання комплексу знань та умінь для її вирішення, що потім детально обговорюється на практичних заняттях, диспутах [30, с. 90].

У спеціальних виданнях, здійснених у межах програми поширення ситуаційної методики навчання в Україні, кейс-метод визнається методом активного навчання, що передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації, описування певної практичної проблеми, аналіз комплексу знань, необхідного для її вирішення. Оскільки сама проблема не має однозначних вирішень і є своєрідним розгалуженим і неоднозначним оптимумом, то внаслідок використання цього методу досягається більш глибоке розуміння досліджуваного предмета, який містить неоднозначне, ймовірнісне знання, що виявляється при аналізі ситуацій [26, с. 9, 33]. На думку дослідників, «кейсовий» метод у педагогічній освіті дозволяє досягти двох основних результатів: розуміння педагогічної сутності випадку через аналіз реальності, з якою майбутній учитель зустрічатиметься у школі та формування проблемно-розв'язувальних умінь, які виробляються в

процесі моделювання власних дій у проблемній ситуації, що дає змогу перевірити студентам власні переконання, теоретичні знання та упередження [13, с. 23-24].

Перевагами «кейс»-методу вважається уможливлення багатого та реалістичного погляду на викладання, комплексність бачення педагогічної реальності, активність залучення учасників до аналізу і проблемного розв'язання педагогічних питань, можливість робити теоретичні узагальнення, виходячи з конкретних випадків, тимчасом як його недоліками – відсутність достатньої кількості якісних «кейсів», великі витрати часу, недостатня підготовленість викладачів-тренерів [13, с. 24].

Ситуаційне навчання у вітчизняній освітній традиції використовується в дещо модифікованому вигляді та більш відоме під назвою задачної технології, що останнім часом набула поширення та визнання у сучасній теорії і практиці педагогічної освіти, про що свідчать численні видання різними авторами збірок педагогічних задач і ситуацій та методик їх розв'язання (Г.В. Нікішина, Є.М. Глибокова, Л.О. Мільто, В.Л. Омеляненко, М.В. Даниленко, Л.І. Даниленко, Л.В. Кондрашова, Л.І. Рувінський та ін.). Задачний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителів впливає з науково-теоретичних уявлень про задачну природу і структуру педагогічної діяльності та її операційний характер, в яких практика підготовки вчителів виступає для викладачів вищої школи як вирішення неперервного ряду педагогічних задач, що, на думку Ю.В. Сенька, досить осмислено в дидактиці [25, с. 95]. Це дозволяє сучасним дослідникам вважати моделювання, вирішення, аналіз педагогічних задач і ситуацій ефективним засобом, умовою оволодіння студентами педагогічних навчальних закладів технологічною культурою педагогічної праці та оригінальним методом психолого-педагогічної підготовки [11; 17; 18, с. 56; 19; 27; 28].

Якщо спочатку задачний метод розумівся дещо спрощено і обмежувався емпіричним вирішенням та педагогічною інтерпретацією професійних ситуацій праці вчителів-вихователів, то з розвитком теоретичної бази в працях Г.О. Балла, Ю.М. Кулюткіна, Н.В. Кузьміної, О.І. Міщенко, В.О. Сластьоніна, Л.Ф. Спірина та ін. задачна технологія почала розглядатися з позицій системного підходу до професійно-педагогічної підготовки як перспективний шлях удосконалення управління навчально-виховним процесом у педагогічному вузі, що забезпечує його цілісність, проблематизацію, технологічність завдяки дидактичній організації відтворення та імітації вироблення студентами педагогічних рішень за допомогою різноманітних алгоритмічних та квазіпрофесійних способів і прийомів [11, с. 19-21; 27, с. 80-82; 18, с. 56]. При цьому, як підкреслює Ю.М. Кулюткін, провідною метою розв'язання педагогічних задач у процесі підготовки вчителя виступає засвоєння студентами критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого «апарату» організації педагогічної діяльності [18, с. 57]. Це робить задачний метод досить універсальною технологією вивчення всіх педагогічних дисциплін, а особливо акмеолого-дидактичного спрямування, оскільки він стає

передумовою і провідним засобом досягнення студентами технологічних основ педагогічної праці. Тому багато дослідників використовують імітаційно-дидактичне моделювання педагогічної діяльності в аудиторних умовах для посилення зв'язку акмеолого-дидакалогічної теорії з практикою, розвитку професійно-педагогічного мислення майбутніх учителів, набуття ними лабораторно-практичного досвіду вироблення педагогічних рішень та організації професійно-педагогічної поведінки (Є.М. Глибокова, О.В. Глузман, Ю.М. Кулюткін, О.В. Матвієнко, Л.О. Мільто, О.І. Міщенко, Г.В. Нікішина, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спирин та ін.).

Важливим для практичної реалізації задачного підходу у вивченні навчальних дисциплін акмеолого-дидакалогічного спрямування є вирішення проблеми типологізації навчально-педагогічних задач і, відповідно, визначення критеріїв їх класифікації. В науково-методичній літературі залежно від того, що береться за основу, автори виділяють різноманітні групи і види педагогічних задач. Так, Ю.М. Кулюткін за критерієм функціональної спрямованості виділяє аналітичні, проектувальні та ігрові педагогічні задачі; за ступенем їх проблемності та складності – задачі-вправи та задачі-проблеми; за характером змісту – задачі організації предметного змісту та задачі організації форм навчальної діяльності [18, с. 56-62]. Л.Ф. Спирин, М.А. Фрумкін, М.А. Степинський, як і Г.В. Нікішина, Є.М. Глибокова поділяють навчальні педагогічні задачі залежно від часового виміру на стратегічні, тактичні та оперативні [19, с. 25-27; 29, с. 8-9]. За логікою ж педагогічної діяльності як виду соціального управління Л.Ф. Спирин, М.А. Фрумкін та М.А. Степинський визначають задачі на педагогічну діагностику, педагогічне цілепокладання, прогнозування, виконання та аналіз Враховуючи особливості мислення і пізнавальної діяльності студентів [29, с. 9-25]. Цікаву типологію бінарних груп педагогічних задач пропонує І.Ф. Ісаєв, поділяючи їх на аналітично-рефлексивні, конструктивно-прогностичні, організаційно-діяльнісні, оцінно-інформаційні, корекційно-регулятивні навчально-педагогічні задачі [11, с. 20].

Названа багатоманітність типів і видів навчальних педагогічних задач, як і способів та алгоритмів їх вирішення, що широко висвітлюється в сучасній науково-методичній літературі з метою їх використання при вивченні педагогічних дисциплін, дозволяє успішно застосовувати їх, як і задачний підхід загалом, в організації акмеолого-дидакалогічної підготовки педагогів у педагогічному навчальному закладі. Це цілком співзвучно з існуючою масовою практикою викладання цих дисциплін, що підтверджується здійсненим аналізом навчальних програм і посібників з основ педагогічної майстерності (творчості), вступу до педагогічної професії (спеціальності), педагогіки вищої школи. Для цього залежно від теми добираються або створюються як типові, так і нестандартні педагогічні ситуації та задачі, які відображають різноманітні специфічні грані педагогічної праці та поведінки вчителя. Процес їх розв'язання органічно «вписується» в акмеолого-дидакалогічні лекційні курси, семінари, лабора-

торні заняття в різноманітних «форматах – ілюстрацій до теоретичних положень, дискусійного обговорення та аналізу можливих підходів, самостійного проектування студентами педагогічних задач та способів здійснення раціональних педагогічних впливів, проведення театралізованих педагогічних ігор та вправ, інсценізації та «рольового» виконання проблематизованих педагогічних сюжетів, підготовки повномасштабних акмеолого-дидактикологічних проєктів тощо. У створених на кафедрі педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова під нашою редакцією навчальних програмах передбачається висвітлення теорії педагогічних задач та технологічних засад їх розв'язання в лекційних курсах, проведення спеціальних лабораторних занять за цією темою, а також фрагментарного використання задачного методу на практичних заняттях з інших тем, включення індивідуального розв'язання кожним студентом педагогічної задачі до змісту екзаменаційних (залікових) випробувань, контрольних-модульних робіт як одного з питань.

Крім визначених позицій традиційного використання задачного підходу як складової метатехнології контекстного навчання, у нашому експериментальному досвіді застосовувався і додатковий експериментальний фактор, що полягав у використанні новітньої гуманітарної версії задачної технології, започаткованої у працях Ю.В. Сенька та Е.Р. Саїтбаєвої. Вона будується на продуктивній критиці вироблених у педагогіці вищої школи нормативних схем-приписів розв'язання педагогічних задач на основі засвоєння студентами алгоритмів прийняття педагогічних рішень, вважаючи їх технократичними, оскільки вони повністю відтворюють процедуру науково-природничого експерименту (деякі збірники педагогічних задач навіть містять готові «правильні» відповіді [25, с. 229-230]). Гуманітарна ж методологія задачного підходу спирається на неklasичне розуміння педагогічної задачі як гуманітарного феномена, відповідно до чого професійна педагогічна задача представляє породжену процесом професійної освіти модель реальної педагогічної ситуації, що має проблемний характер не лише для студента, а й для викладача, і створює в ході її розв'язання умови для становлення професіоналізму та індивідуальності майбутнього фахівця [25, с. 96]. Гуманітарний смисл задачної технології, на думку Ю.В. Сенька, визначається тим, що викладачеві «дана» лише конкретна педагогічна ситуація, «всередині» якої він знаходиться сам, і яку слід перетворити на педагогічну задачу, виявити її прихований смисл, сформулювати мету діяльності педагога як мисленеву модель очікуваного результату, оцінити зв'язки між різними явищами. До того ж постановка педагогічної задачі за часом найчастіше збігається з її розв'язанням, а коректне формулювання педагогічної задачі зумовлює успішність її вирішення. Гуманітарними координатами цього процесу за всього їх розмаїття, автор визначає другодомінантність, діалогічність, рефлексивність, метафоричність, а їх ядром – стиль нового педагогічного мислення [там само, с. 97].

Е.Р. Саїтбаєва вважає, що найважливішу роль у гуманітарній методології розв'язання педагогічних задач відіграє герменевтичний феномен продуктивності ситуації нерозуміння, маючи на увазі нерозуміння викладачем до кінця відношень між метою можливих дій та наслідками їх досягнення, що «тягне» за собою пошук смислу та бажання самовизначитися у цій невизначеності, а також стимулює процес накопичення умінь і навичок самоорганізації. Тому основним герменевтичним прийомом, на думку автора, який в змозі перетворити нерозуміння у стимул смислопошуку, є постановка запитань, у тому числі самому собі, що виступає фактором довизначення, педагогічної інтерпретації умов розгортання ситуації, актуалізації її обставин, викриття смислів як концепту педагогічної задачі [24, с. 173-174]. У герменевтичному сенсі сам процес переформулювання педагогічної задачі, її переведення на мову внутрішнього мовлення, віднаходження смислу такої педагогічної ситуації під час постановки запитань детермінує рефлексивну діяльність студентів і викладача у розв'язанні педагогічних задач. Визначений гуманітарно-герменевтичний контекст задачної технології становить концептуально-методичну основу проведення акмеолого-дидаскалогічних практикумів розв'язання педагогічних задач саме за герменевтичними правилами.

Таким чином, спроектована мета-технологія організації акмеолого-дидаскалогічної підготовки освітянських контекстного типу, як бачимо, виступає активним й адекватним засобом розгортання змісту акмеолого-дидаскалогічної освіти завдяки параметрам особистісності, проблемності, креативності, діалогічності, суб'єктності, рефлексивності, праксеологічності та має яскраво виражену практико зорієнтовану спрямованість, що зумовлює доцільність її використання передусім при проведенні лабораторно-практичних занять з відповідних навчальних дисциплін. Лабораторні заняття як класична форма вузівського навчання спрямовуються на організацію самостійної практичної аудиторної роботи студентів під керівництвом викладача з метою закріплення і поглиблення теоретичних знань та набуття умінь їх практичного використання [9, с. 185-186], а їх педагогічною основою й провідною формою організації є практикум (від грец. *praktikos* – діяльний, активний) – вид аудиторної роботи, який вимагає «підсиленої» діяльності студентів та цілеспрямованого управління викладачем процесом оволодіння уміньми і навичками практичного використання теоретичних знань у конкретних галузях підготовки через індивідуальне виконання кожним студентом практичних завдань, вправ тощо. Сьогодні у світовій практиці педагогічної освіти продовжується активний пошук альтернативних лабораторних моделей підготовки вчителів, до яких належать мікрвикладання, мінікурси, протокольні матеріали, рефлексивне викладання, симуляції, ситуаційне навчання, тренінги та багато інших [14], що певним чином протиставляється традиційній практиці проведення семінарських занять репродуктивного характеру та може, на наш погляд, бути продуктивно використано при організації акмеолого-дидаскалогічної

підготовки вчителів. Відповідно різноманітні види лабораторних занять з дисциплін акмеолого-дидакалогічного циклу, у тому числі тьюторські, призначені для апробації кожним студентом істинності засвоєного комплексу акмеолого-дидакалогічних знань, творчого практичного використання у власному досвіді положень акмеолого-дидакалогічної теорії як дієвого засобу набуття умінь здійснення та регуляції майбутньої професійної діяльності. Багатофункціональність змісту акмеолого-дидакалогічної підготовки вимагає не лише розробки різноманітних за своєю спрямованістю видів організації лабораторних практикумів для їх реалізації, а й оптимального обґрунтованого вибору найбільш ефективних, доцільних і разом з тим специфічних педагогічних засобів. Саме тому найбільш адекватною й продуктивною мета-технологією організації лабораторних занять з навчальних дисциплін акмеолого-дидакалогічного спрямування виступає контекстне навчання, яке вирізняється своєю практико-професійною спрямованістю, синтезує більш конкретні різноманітні активні методи навчання студентів (гру, тренінги, розв'язання педагогічних задач, вправи тощо) і водночас може органічно інтегруватися з іншими інноваційними типами і моделями вузівського навчання – проблемно-евристичним, інтерактивним, проектним, кооперативним та ін.

#### Література

1. Антонова Е.В. Основы тренинговых технологий: учеб. пособие /Е.В. Антонова. – Обнинск : НАТЭ, 2000. – 60 с.
2. Байкова Л.А. Технология игровой деятельности /Л.А. Байкова. – Рязань : Изд-во Рязанск. пед. ун-та, 1994. – 359 с.
3. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы : учеб.-метод. пособие /Е.С. Барбина, В.А. Семиченко. – К. : Полиграфкнига, 1996. – 261 с.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования /Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп./И.В. Вачков – М. : Изд-во «Ось-89», 2000. – 224 с.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие /А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
7. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе /А.А. Вербицкий //Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-37.
8. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка /Л.С. Выготский //Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 66-76.
9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник К. : Либідь, 1997. – 376 с.
10. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: Учеб. пособие /Л.В. Кондрашова, М.Г. Виевская, Л.А. Савченко. – Кривой Рог : Мира, 2001. – 194 с.
11. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1993. – 33 с.

12. Карпинська Л.О. Організація навчального процесу у вищій педагогічній школі України з використанням продуктивних ідей канадської педагогіки: Навч. посібник для студ. пед. закл. освіти, викладачів пед. та гуманітарних дисц. вищ. і сер. закл. освіти /Л.О. Карпинська. – Одеса : «Друк», 2005. – 123с.
13. Кошманова Т.С. «Кейс»-метод в педагогічній освіті США /Т.С.Кошманова // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 22-24.
14. Кошманова Т.С. Мікровикладання, мінікурси і протокольні матеріали як лабораторні методи підготовки американських вчителів /Т.С. Кошманова // Науковий вісник Чернівецького університету: Сер. Педагогіка і психологія. – Вип. 56. – Чернівці : Рута, 1999.– С. 69-75.
15. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н. Леонтьев. М. : АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
16. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій /О.В. Матвієнко. – К. : Українські пропілеї, 2001. – 300 с.
17. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посібник /Л.О. Мільто. – 2-ге вид. переробл. і доп. – Харків : Ранок, 2004. – 152 с.
18. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /Под. ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
19. Никишина Г.В., Голубкова Е.Н. Теория и практика решения психолого-педагогических задач: Учеб. пособие к психол.-пед. практикуму /Г.В. Никишина, Е.Н. Голубкова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2001. – 152 с.
20. Новикова Л.И. Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формировании личности школьника /Л.И. Новикова // Деятельность детского коллектива как фактора его развития. – М. : Просвещение, 1983. – С. 14-16.
21. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / За наук. ред. З.Н. Курлянд, Т.Ю. Осипової, Р.І. Хмелюк. – Одеса : ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2002. – 343 с.
22. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10-15.
23. Психология профессиональной подготовки / Г.С. Никифоров, А.М. Зимичев, С.И. Макшанов, С.Т. Джанерьян; Общ. ред. Г.С. Никифоров. – СПб. : СПГУ, 1993. – 172 с.
24. Саитбаева Э.Р. Научно-педагогические основы самоопределения педагога-профессионала /Э.Р. Саитбаева. – М. – Оренбург : Изд-во ООИПКРО, 2001. – 380 с.
25. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Ю.В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
26. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
27. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя /В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Педагогика. – 1991. – № 10.– С. 79-84.
28. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач /Л.Ф. Спирин. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 173 с.

29. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Основы педагогического анализа: Учеб. Пособие /Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин. – Ярославль; Кострома, 1985. – 85 с.
30. Стрельніков В.Ю. Педагогічні основи особистісного й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання В.Ю. Стрельніков /. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн.2. – 230 с.
31. Технологія тренінгу / Упоряд.: О.Главник, Г.Бевз /За заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
32. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнього дня /Й. Хейзинга. – М. : Прогресс, 1992. – 464 с.
33. Чобітько М.Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти /М.Г. Чобітько. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 88 с.
34. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри: навч. посібник для студ. пед. ін-тів /П.М. Щербань. – К. : Вища школа, 1993. – 120 с.
35. Эльконин Д.Б. Психология игры /Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Владос, 1999. – 359 с.

**Лазарєв Микола Остапович**

*кандидат педагогічних наук, професор*

**Козлова Олена Григорівна**

*кандидат педагогічних наук, професор*

*Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С. Макаренка*

**Крижко Василь Васильович**

*кандидат педагогічних наук, професор*

*Бердянський державний педагогічний університет*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПЕРСОНАЛІЗОВАНІЙ ЕВРИСТИЧНІЙ ОСВІТІ**

Головною метою державної політики України в освіті проголошено створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина протягом життя (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти до 2025 р., Концепція нової української школи 2016 р.). Освітня політика української держави стала чітко детермінованою прогресивними цивілізаційними процесами, які відбуваються в Європі і в усій світовій спільноті. Вивчення літературних джерел і практичного досвіду самореалізації особистості як основної мети освітнього процесу дає підстави стверджувати, що більшість зарубіжних та українських науковців дотримуються думки, що вирішальним чинником розвитку й успішної самореалізації сутнісних сил підростаючої людини стає гуманістична, персонально зорієнтована освітня парадигма пізнавально-творчого (евристичного) спрямування.

Гуманістична парадигма навчання й виховання, на відміну від попередніх – авторитарної, раціоналістичної, репродуктивної і передавальної – ставить у центр освітнього процесу студента (учня) як суб'єкта життя, як вільну і духовну персоналізовану (а не абстрактну) особистість з її колосальними і невичерпними можливостями в саморозвитку, самоствердженні, самореалізації. Базові цінності цієї парадигми, які одночасно стають її визначальними принципами, – це суб'єктність, автономність, розкріпаченість, креативність і реальна, а не тільки декларована самостійність особистості, ствердження активної, продуктивної міжособистісної взаємодії всіх суб'єктів на основі конструктивного й доброзичливого діалогу. Прибічники гуманістичної освітньої парадигми на просторах її теоретичних і практичних варіантів, погоджуючись, як правило, з засадничими принципами й положеннями означеної парадигми, ведуть свій творчий пошук змісту, способів, засобів виховання й навчання, спрямованих на творчу самореалізацію сутнісних сил як учня (студента), так і педагога.

Філософія природовідповідного навчання й виховання здавна протистоїть знаннєво-центристському підходу до освіти як засвоєнню необхідного обсягу знань. Але ця суперечність діалектична і не створює сутнісних різничань щодо нових освітніх парадигм. У намаганні відкрити нове, створювати його своїми силами людина реалізує не тільки природну, але й суспільну, соціокультурну місію, тому що суспільству потрібна продуктивна діяльність його індивідів. І принцип природовідповідності в освіті об'єктивно породжує свою невід'ємну протилежність – принцип культуровідповідності, тобто необхідність враховувати й примножувати культурний рівень суспільства. Саме у творінні нових особистісно і суспільно значимих продуктів, які б вдосконалювали Землю і всіх її мешканців, перетворювали світ у комфортну й безпечну домівку для людей, тварин, рослин, всієї живої і неживої природи – головна, Вселенська місія свідомої людини, створеної Космічним Розумом за образом і подібністю Творця.

Для сучасної гуманістичної, творчої педагогіки значущими є філософські ідеї як корифеїв старогрецької науки (Сократ, Платон, Арістотель), так і сучасних дослідників (М. Бердяєв, Дж. Бруннер, І. Пригожин, П. Копнін, Є. Рашковський, М. Мамардашвілі та інші), в яких ґрунтовно й зважено аргументуються положення про рівновагу інтелекту й емоцій, логіки та інтуїції, унікально-одиничного та загального, науки і мистецтва, логосу (порядку) та хаосу, знань і здібностей, таланту й працелюбності, виховного впливу педагога та самоорганізації, самоконтролю учня чи студента як важливих показників становлення особистості у ключі різнобічної творчої самореалізації її сутнісних сил.

Сучасна гуманістична парадигма освіти вимагає, щоб творчість стала не додатком і прикрасою, а сутністю процесу навчання, тому що оволодіння новими знаннями та способами діяльності в сучасних умовах глобальної інформатизації й гуманітаризації по суті має такі ж етапи, як і творчий дослідницький процес. Цей процес включає знаходження й формулювання

актуальної проблеми, її структурування у вигляді пізнавальних задач, їх осмислення, уточнення й поступове розв'язання, корекція та оцінка одержаних результатів, виявлення на цій основі нових проблем та нового прогнозування шляхів їх розв'язання.

Як правило, для дорослого і особливо для підростаючої людини творчість, тобто перетворююча, розбудовча, дослідницька, проектна, конструкторська, художня діяльність, – **первинна**, а репродукція, або, за словами Л. Толстого, реміснича робота (наслідування, відтворення, запам'ятовування, повторення, заучування) – вторинна. Цю воістину животворну педагогічну закономірність на теоретичному і практичному рівнях з успіхом реалізували і К. Ушинський, і А. Макаренко, і В. Сухомлинський, і багато їхніх учнів і послідовників. Але, на жаль, і наша офіційна педагогічна наука, і масова навчально-виховна практика виявилися несприйнятливими до такого життєдайного й справді революційного відкриття. Не дивлячись на офіційну мету національної освіти – забезпечити творчу і духовну самореалізацію особистості, розвивати її творчі здібності, – співвідношення репродуктивних і творчих видів діяльності таке, що на навчально-творчу діяльність у середній і вищій школі відводиться лише 5 – 10% навчального часу. Такий факт змушує з усією серйозністю і самокритичністю прислухатись до думки нашого педагогічного генія Василя Сухомлинського, що й сьогодні звучить гостро й актуально: «Проблема творчості одна з ділянок педагогічної цілини. І щоб тільки перейти до її освоєння, потрібно створити книгу про педагогічний аспект творчості» [8, с. 565].

Надбання світової філософії і педагогіки, практика тисяч українських і зарубіжних учителів і викладачів дозволяють з певністю говорити про необхідність пріоритету у вищому й середньому навчальному закладі творчої праці (стосовно праці наслідувальної та інформаційно-репродуктивної). На природну мотивованість і здатність людини до творчості спираються ті педагогічні системи, які розглядають ще з часів Г. Сковороди принцип природовідповідності наріжним каменем, який визначає не тільки смислове й цільове призначення освіти, але також її зміст, технології, способи оцінки результатів.

На практичному досвіді ми переконались, що справжня творча діяльність – це не оздоба, не привабливий візерунок на важкій освітній страді, не окремих вдалий фрагмент педагогічної праці, а основа, епіцентр, сутність життя і діяльності вчителя, викладача, вихователя, учня, студента. Творчість – це не привілей обраних, а нормальний стан діяльності дорослого чи дитини, звільнених від кайданів будь-якого поневолення – інтелектуального, духовного чи морального.

Справжня творчість з її натхненням, вибухом активності й катарсису – це цілюще джерело психічного, духовного й фізичного здоров'я людини, тому що вона не виснажує наш дух і тіло, а, навпаки, на відміну від механічної, рутинної праці, постійно наповнює їх надпотужною енергетикою,

будує нові позитивні інформаційні й матеріальні новоутворення в особистісній структурі. Тому педагогічній творчості можна й необхідно вчитися і через засвоєння методології творчої діяльності, і шляхом практичної евристичної (пошукової, конструктивної, креативної) роботи у процесі вирішення різного типу педагогічних задач, оволодіваючи стратегією і механізмами їх аналізу, прогнозування і багатоваріантного розв'язання, засвоюючи багатий арсенал методів і прийомів творчої діяльності.

Модернізація навчального процесу у вищій і середній школі згідно з Національною доктриною розвитку освіти і державними заходами входження української освіти й науки в європейський освітній простір, відкрило перед педагогічною наукою і практикою очікувані позитивні перспективи та одночасно створило складні проблеми, пов'язані з новими суперечностями в розвитку національної освіти. З одного боку, у зв'язку з Болонською декларацією і новими педагогічними концепціями, навчання поступово перетворюється у складний технологічний стандартизований процес із пріоритетами самостійної праці студентів, неперервним і досить щільним її контролем за допомогою переважно комп'ютерної техніки. У таких умовах той, хто навчається, насамперед формується навчальним процесом як технологічною системою. З іншого боку, наша освіта не може ніяким чином ігнорувати здобутки вітчизняної школи, особливо педагогічної, згідно з якими майбутній випускник вишу як компетентна особистість формуються насамперед за допомогою іншої особистості спеціаліста-професіонала, тобто викладача, завдяки постійній творчій взаємодії з ним. Остання обставина пов'язана і з тим, що майбутній випускник, не пройшовши школи професійного зростання у процесі постійної взаємодії із досвідченим майстром і творцем, не буде готовим до особистісно зорієнтованого, на творчій основі навчання й виховання своїх учнів.

Ми дотримуємося подібної позиції з певною корекцією на сьогоднішню реальність, яка несе в собі не тільки оптимістичні, але й тривожні симптоми. Дійсно, ні за яких причин не можна виправдати неприпустимо повільне впровадження в освіту комп'ютерної техніки та інформаційно-комунікаційних технологій, без яких ми безнадійно залишимося на узбіччі освітнього прогресу. Одночасно не можна не помітити позитивних досягнень вітчизняної творчої педагогіки, бажання й хисту багатьох колег з педагогічних, психологічних методичних, спеціальних кафедр, кафедр педагогічної творчості й майстерності, які основну увагу приділяють індивідуально-персоналізованому підходу до студента, розвиваючи його мотивацію на працю в школі, професійно-творчі здібності й уміння, розуміючи, що «на потоці», в безособистій освіті навіть за допомогою потужного комп'ютера неможливо сформувати особистість учителя – інтелігента й професіонала, від зусиль якого залежить не тільки майбутнє його учнів, але й доля демократичної країни.

На жаль, тисячі таких досвідчених ентузіастів-майстрів не одержують потрібної управлінської і технологічної підтримки з боку керівників освіти і

навчальних закладів: на сьогодні не поліпшуються, а, навпаки, погіршуються умови для індивідуальної праці викладачів із студентами, зовсім скасовано академічний час на керівництво самостійною роботою, скорочується (офіційно й неофіційно) навчальний план із психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів, час і форми їхньої педагогічної практики. Як завжди запізно орієнтуючись на Захід, де вже вщухла гарячка тестово-комп'ютерного моніторингу у професійній освіті, навіть у провідних закладах вищої освіти (ЗВО) України основна ставка в діагностиці і контролі знань робиться на комп'ютерні програми, які, здається, дуже швидко і просто подають картину засвоєння інформації на репродуктивному рівні, але аж ніяк не спроможні встановити реальну якість підготовки фахівця, зокрема вчителя, до професійної діяльності. Це по силам тільки досвідченому педагогу-експерту або й цілій експертній комісії, яка може спиратися на різні матеріали, в тому числі й на дані комп'ютерного чи традиційного тестування професійних знань та умінь студентів.

Як видно, й сьогодні актуально постає необхідність при розробці нових освітніх технологій зважити на те, яким чином вони розв'язують протиріччя між необхідністю формування неповторної, гуманістично й креативно розвиненої, соціально зрілої особистості, здатної до професійно-творчої самореалізації, і такою ж гострою потребою швидкої і багатопланової технологізації навчального процесу, перш за все, за допомогою комп'ютерних і модульних технологій.

Таке протиріччя розв'язується тільки застосуванням сучасних освітніх технологій. А сучасна освітня технологія об'єднує алгоритмічні та евристичні процеси. Доцільність цього об'єднання підтверджується вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Алгоритмічна діяльність сьогодні поєднується із пізнавально-творчою і, таким чином, сучасна освітня технологія, як правило, об'єднує алгоритмічні та евристичні процеси.

Важливим у розробках, наприклад, американських дослідників є виявлення інструктивних і процесуальних складових навчання, які спрямовані на покращення освітньої діяльності, а також на необхідність поєднання алгоритмічної та евристичної діяльності педагогів та учнів. Разом з тим, ми не знайшли в американській педагогіці фундаментальних досліджень, які б представляли цілісний зміст технологій як завершених систем навчання та аналізували досвід їх упровадження у практику.

Відомий російський дослідник А. Хуторської зазначає, що алгоритмічні процеси застосовуються у сучасних навчальних технологіях при відсутності навичок самоорганізації продуктивної діяльності школярів і студентів для отримання якісного освітнього продукту. Алгоритмічні процеси мають на меті допомогти у поетапній підтримці творчості тим, хто навчається. А. Хуторської успішно застосував у своїй роботі алгоритмічні процеси для учнів з виконання ними різних видів евристичної діяльності: дослідження об'єктів, конструювання правил і закономірностей, проведення наочних демонстрацій, постановки цілей, здійснення рефлексії та інших видів

творчих робіт. Застосування алгоритмів і правил само по собі не є ознакою продуктивного або репродуктивного навчання, воно визначається специфікою і результатом діяльності, яку задає алгоритм. Опорні технологічні рекомендації – найважливіший засіб організації творчої роботи суб'єктів навчання, орієнтовна основа їх діяльності. Алгоритмізація дій у даному випадку не заважає, а спонукає до індивідуальної самореалізації. Передані учням репродуктивні способи дій дозволяють їм творити на технологічній основі з більш гарантованим результатом.

Дослідження вітчизняних авторів відзначаються створенням завершених на теоретичному, методологічному і методичному рівнях педагогічних технологій. Про це свідчать роботи Г. Селевка, О. Пехоти, І. Підласого, А. Хуторського, В. Беспалька. При всій різноманітності поглядів їх авторів об'єднують основні положення про освітню технологію: а) це складна багатогранна, науково обґрунтована педагогічна система навчання чи виховання; б) її структура, як правило, включає такі елементи, як концептуальні основи, важливі змістові елементи навчання (виховання): мотиви, мета, завдання, відбір змісту навчального матеріалу; в) наявність технологічного процесу: етапи, методи, форми, засоби навчальної діяльності педагога й учнів; г) необхідність діагностики перебігу й результатів навчального процесу, його корекції та оцінювання; д) прогнозування наступного етапу навчальної діяльності.

Отже, аналіз сучасних досліджень дає можливість говорити, що педагогічна технологія – це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язання певних навчально-виховних проблем. Одним із важливих завдань проведених досліджень ефективності різних технологій стало виявлення на сьогодні такої сучасної технології навчання, яка б: а) системно втілила у своїй концептуальній, цільовій, процесуальній основі кращі надбання раніше створених і застосованих технологій з урахуванням вимог гуманістичної освітньої парадигми; б) найбільше відповідала основній меті національної освіти – створення умов для успішної самореалізації особистості учня, студента, викладача, вчителя в умовах ринкових відносин; в) була доступною для педагога й учнів та одночасно стабільно забезпечувала заплановані результати навчання; д) залишалась відкритою для постійного вдосконалення і позитивних змін.

Тому новій гуманістичній парадигмі освіти найбільше на сьогодні відповідає евристична освіта з її технологіями пізнавально-творчої діяльності, яка поволі, але невідступно оволодіває все більшою частиною викладачів і вчителів.

В евристичній освіті, особливо евристичному навчанні, студент і учень, переводячи незнане в знання, стикається з парадоксальною ситуацією збільшення незнання. Це можна пояснити тим, що опредмечене, усвідомлене, осмислене знання про незнання і є для кожного з нас єдиною стежкою до знання справжнього, глибокого і необхідного для життя. Тільки

чітко розуміючи, що у мене немає тих чи інших знань, можна знайти емоційні й інтелектуальні сили й способи пошуку для поступового переведу незнання у бажані й потрібні знання. Тому евристична освіта, на думку її теоретиків і реалізаторів (Сократ, Платон, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, В. Андреев, Н. Гузій, Б. Коротяєв, А. Хуторської), стає важливим механізмом саморуку, самоздійснення, оскільки учень і студент насамперед орієнтуються не на одержання відповідей (тобто знань), а на вишукування й аналіз невідомого, нез'ясованого за допомогою системної низки сутнісних запитань.

Щоб побудувати власний варіант евристичного навчання старшокласників і студентів, ми здійснили певні дослідницькі операції з узагальнення провідних ідей і характеристик технологій евристичного навчання, представлених сучасними дидактами. При вивченні сутності, змісту, специфіки й умов впровадження *евристичного навчання* та його технологій виявлено потужні дидактичні можливості у перебудові всього навчального процесу і в середній, і в вищій школі. Основна ідея евристичного навчання (поза різними його варіаціями) – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного суб'єкта навчання, обумовлена цим постановка його пізнавально-творчої (пошукової, реконструктивної, конструктивної, креативної (прогностичної, проектної, художньої, винахідницької) діяльності на провідне місце в усій системі навчання. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізольована при цьому від інших суб'єктів навчання (як це відбувається в умовах багатьох навчальних технологій з пріоритетами комп'ютерного і тестового моніторингу), а підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з викладачем, товаришами, засобами інформації та діагностики. При цьому самостійність учасників навчального процесу включає такі обов'язкові характеристики, як освоєння умінь для власного визначення мети і завдань роботи, самостійне знаходження методів, прийомів, засобів операційної, узагальнюючої, корекційної, діагностичної діяльності.

Евристичне навчання як інноваційна технологія відмінна від проблемного та розвивального навчання, тому що базується не на обов'язкових завданнях, що йдуть від викладача із зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілепокладанні, з'ясуванні завдань, створенні у відповідності з ними власного освітнього продукту – проекту, доповіді, твору, моделі, приладу, рецензії статті тощо. Тільки таким чином можна виховати справжнього професіонала своєї справи. Особистість такого гатунку формується насамперед за допомогою внутрішньої енергії власних мотивів, способів діяльності, подолання численних перепон і незручностей, постійного несанкціонованого заглиблення у розв'язання знайденої проблеми, невідступного намагання подолати свої слабкості, нарощування віри у власні інтелектуальні і креативні сили. Тільки так народжується індивідуальна впевненість у потужній силі своєї натури, особистого «божого дару» творити неможливе і досі, здавалось, недоступне. І місія наставника-

педагога переконати підростаючого творця в наявності такого таланту, надихнути його як дуже здібну особистість на вільний, розкутий пошук шляхів і способів для створення елітарного, тобто досі для нього недосяжного дива за допомогою відомих методів і механізмів творчої діяльності.

Евристичне навчання як складова евристичної освіти передбачає освоєння певних механізмів, методів і прийомів нормативної творчої діяльності, таких як «аналіз через синтез», «мозковий штурм», використання логічної низки евристичних запитань, методів розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних, асоціацій, порівнянь, узагальнення, абстрагування. Невід'ємною складовою евристичної освіти стає об'єктивна й ретельна діагностика створених освітніх продуктів на основі вичерпної для них системи кількісних і якісних критеріїв.

Евристичне навчання з його широкими можливостями пошуку, дослідження, досягнення рівня реально креативної діяльності органічно введено у нашу експериментальну роботу у відносно жорсткі структурні рамки модульної технології навчання, і, таким чином, вперше створена завершена в організаційно-часовому, дидактичному і психологічному аспектах демократична і паритетна для всіх її суб'єктів система **евристично-модульного навчання**. Вона забезпечує реальну самостійність, різнорівневу, поліваріантну творчість з постійною взаємодією всіх, хто навчає і навчається, передбачає оцінювання результатів досягнень за якістю запланованих **внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів**, які у певних часових рамках коригуються та вдосконалюються з метою досягнення результатів більш високого рівня.

Тому прихильники суттєвої модернізації існуючої традиційної системи освіти (В. Андреев, Н. Барбаліс, Н. Гузій, А. Король, Б. Коротяєв, А. Сологуб, П. Фрейре, А. Хуторської та інш.) серед інноваційних освітніх систем сьогодення на пріоритетне місце висувають саме евристичну освіту. Дослідженнями зарубіжних і вітчизняних науковців виявлено, що змістовним ядром евристичної освітньої системи стала різного рівня творчість як основна ознака пізнавальної і пізнавально-професійної діяльності суб'єктів освіти. Результати такої діяльності вимірюються не обсягом запам'ятованого навчального матеріалу (як у традиційній освіті), а кількістю і якістю створених і значимих для особистості освітніх продуктів (Б. Коротяєв, М. Лазарєв, О. Козлова, А. Хуторської та інш.).

Застосовуючи системний, аксіологічний і синергетичний підходи до освітньої діяльності, науково-дослідна лабораторія інноваційних освітніх технологій Сумського державного педуніверситету розробила й випробувала на експериментальному і практичному рівнях основи професійної підготовки майбутнього педагога (викладача, вчителя, вихователя, менеджера) з використанням концепцій і технологій евристичної освіти. Така підготовка насамперед передбачала становлення за допомогою принципів і технологій евристичного навчання творчої особистості педагога-професіонала, насамперед стабільної самореалізації його професійно-творчих

якостей – професійно-творчої самостійності, ініціативності, розвинених умінь до критичного, конструктивного і креативного мислення, здатності до партнерства, діалогової взаємодії, прийняття рішень, здатності до постійного створення оригінальних професійних проектів, моделей, технологій.

Витоки концепцій і технологій евристичної освіти у нашій науковій школі можна знайти у часи створення й становлення кафедри педагогічної творчості Сумського державного педагогічного університету (1993 р.). Саме тоді протягом перших десяти років у співдружності зі своїми соратниками-викладачами й аспірантами вдалося закласти систему методологічних, теоретичних і методичних ідей підготовки сучасного вчителя на базі освоєння і застосування концепцій і технологій педагогічної творчості, які поступово були модернізовані протягом 2000-х років у системну цілісність пізнавально-творчої евристичної освіти. Ми й сьогодні, через 25 років з початку створення перших підвалин нової системи освіти студентів і школярів, ще більше переконуємось, що першоджерелом становлення майбутнього педагога є його природне прагнення до професійно-творчої самореалізації і самоствердження, тобто розвитку глибокої пізнавальної допитливості, критичного мислення, діалогової і запитальної активності, самозростання власних духовних прагнень і сутнісних сил для постійного самовдосконалення, виявлення й подолання недостатності знань, умінь, вольових зусиль. Переконались, що надійним, зручним і природним способом професійного розвитку і самореалізації майбутнього педагога стають насамперед його власні допитливість, розумові зусилля, пізнавальна і професійна творчість, які приходять не інакше, ніж через неформальний смисловий, з роздумами і сумнівами, активний і доброзичливий діалог з наставником і товаришами, спільне визначення незнаного і відкриття (а не одержання в готовому вигляді) жаданих і потрібних знань, способів професійного мислення і практичних педагогічних кроків.

Багаторічна праця і спілкування зі студентами переконують, що педагогічна творчість – це не стільки створення нового і прогресивного, скільки розбудова власної гуманної і креативної особистості. Зауважимо однак, що це відбувається тільки у процесі створення індивідумом значимих для нього духовних і матеріальних об'єктів навколо себе, для себе і для інших людей.

З'ясовано три основні рушійні сили творчості і професійно-творчої діяльності в евристичному навчанні: стабільні творчі мотиви, творчі здібності й уміння створювати нове і, нарешті, діагностичні і формувальні уміння застосовувати методи (способи) евристичної діяльності. Досвід професійного життя переконує, що творчість – найнадійніший і найощадливіший спосіб порятунку від невизначеності, скрути, відчаю й безвиході і одночасно засіб для безмежного, успішного і щасливого самозростання особистості. Аналогів творчості як рятівного і надихаючого способу життя людство не знайшло, як не знайшло меж і кордонів для розквіту і зростання творчих сил нормальної людини.

Професійна університетська практика піднесла ще один урок підготовки вчителя засобами творчих (евристичних) методів і технологій: творчості молоде покоління треба своєчасно, терпляче і настійливо навчати (гуртом і поодинці). Тому потрібно постійно створювати таку атмосферу, коли під важким тягарем гострої життєвої необхідності чи нестерпного бажання створювати щось пекельно привабливе й потрібне об'єктивно народжується необмежена свобода і ядерна енергія творчого натхнення, що в свою чергу створюють вільну людину, яка й буде добровільно і потужно самореалізовувати, самозростати й самовдосконалювати себе у вільно обраному середовищі «сродної праці», за точним виразом геніального українця Григорія Сковороди. І тоді такі особистості-самореалізатори разом будуть нарощувати силу й спроможності держави і суспільства. Ми переконані, що тільки необхідна критична маса справжніх творчих самореалізаторів у будь-якій галузі, яким огидні корупція, брехня, безсовісність, зрада духовних ідеалів, безмежне накопичення матеріального добра, збагачення за рахунок інших, суттєво змінить якість життя всіх людей, створить заможний, демократичний, справедливий і духовно багатий суспільний лад.

Виявлено, що загальні творчі професійні якості, які необхідно сформувати, розвинути і самореалізувати майбутньому вчителю включають: *чутливість до професійної чи моральної проблеми, гнучкість, оригінальність, рухливість мислення, розвинені допитливість, запитальну активність, уяву, здатність прогнозувати, конструювати й застосовувати нові ідеї і об'єкти, професійну інтуїцію як сплав міцних знань і осмисленого досвіду (В. Сухомлинський), єдність конвергентного і дивергентного мислення, здатність до імпровізації.* Варто постійно розвивати і нарощувати працездатність і професійну сумлінність (у тому числі неприйняття плагіату в усіх його формах). Спеціальні професійно-творчі якості – це *мотивована професійно-творча активність, діалогічні, комунікативні, дослідницькі, дидактичні, риторичні, рефлексивні здібності й уміння.*

Основними творчими методами в евристичній освіті, за нашою класифікацією, є **дослідницькі** (формувальні і діагностичні), **творчомонологічні методи** (науковий і художній опис, пояснення, розповідь, лекція, доповідь тощо) і **творчодіалогічні** (евристична бесіда, дискусія, диспут, полеміка, інтерактивна взаємодія).

Узагальнюючи власний досвід, застосовуючи системний, особистісно-діяльнісний, синергетичний підходи, структурно-функціональні і порівняльно-зіставні дослідницькі методи, поступово розроблено авторський варіант теоретико-методологічних засад евристичної освіти.

Евристична освіта та її складова – евристичне навчання – розглядаються нами у системі різних наукових підходів: а) у *загальнометодологічному аспекті* – це цілісна, нелінійна й нерівноважна система освітньої діяльності, стратегія (основна мета) якої спрямована на досягнення самореалізації творчого потенціалу особи, тобто спроможності створювати

особистісно значимі освітні продукти (зовнішні і внутрішні); б) в *історико-педагогічному аспекті* – це новий і прогресивний феномен розвитку теорії і практики педагогічної науки, у змісті і структурі якої збережено й удосконалено раніше здобуті важливі наукові надбання – сократівсько-діалогічного, проблемного, розвивального, проектного, інтерактивного навчання; стверджуються безумовно нові пріоритети пізнавально-творчої і професійно-творчої діяльності освітніх суб'єктів (їхня творча самостійність, спрямованість на створення власних оригінальних творчих продуктів, поєднання сучасних інновацій із видатними досягненнями світової й вітчизняної педагогіки й освіти); в) у *процесуально-технологічному аспекті* – це динамічна єдність мотиваційно-цільового, проектного, операційного, корекційного і рефлексивно-діагностичного компонентів діяльності, яка включає різні за наростаючою складністю види евристичної праці: пошуково-евристичну, перетворювальну (реконструктивну), конструктивну і нарешті – креативну.

У проведених дослідженнях нашої наукової школи виявлено основні етапи розвитку концепцій і технологій евристичної освіти в зарубіжній і вітчизняній педагогіці. 1 етап – початкове формування основних ідей і технологій евристичної освіти (60 –70 рр. ХХ ст.) на основі розробки сократівських діалогічних методів та ідей творчого співробітництва учителя й учнів (Г. Гарвін, Б. Фуллер, Д. Сейпл, В. Сухомлинський, В. Онищук, В. Шаталов, І. Іванов, Є. Ільїн, Б. Коротяєв та ін.); 2 етап (кінець 70 – 80 рр.) – подальший розвиток ідей діалогічної співпраці і освоєння та впровадження в освітню діяльність концепцій професійної творчості і творчої самореалізації сутнісних сил особистості як основної мети освіти (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, І. Бех, І. Зязюн, Н. Тарасевич, А. Хуторської); 3 (сучасний) етап (90 рр. ХХ – перше 10-ліття ХХІ ст.) – інтеграція й оновлення евристичних та проблемно-евристичних концепцій і технологій, активне подолання передавальних способів навчання, збагачення їх сучасними інформаційно-комунікаційними засобами освіти (П. Фрейре, Н. Барбаліс, А. Король, Б. Коротяєв, В. Лозова, А. Сбруєва); формування цілісної концепції евристичної освіти як системного інноваційного освітнього феномену, який відповідає стратегіям і завданням постіндустріального інформаційного суспільства.

На сучасному етапі нами виявлено важливі ідеї і технології евристичного навчання, представлені зарубіжними дослідниками, зокрема, американських ученими. Їх внесок у розробку ідей евристичного навчання: пріоритети освітньої мети (стратегії) як проектування і створення професійно значимих освітніх продуктів (у порівнянні з метою засвоєння знань та умінь безвідносно до їх подальшого застосування); необхідність постійного зв'язку й поєднання евристичних та алгоритмічних операцій; розробки в умовах інформаційної революції нових форм і методів організації, самоконтролю і контролю самостійної роботи студентів при освоєнні теоретичних знань та практичних умінь тощо.

Зарубіжними і вітчизняними науковцями виявлено, що евристичний діалог як провідна складова евристичної освіти відрізняється від діалогу традиційного типу, в якому зазвичай стверджується авторитарна норма панування запитань і директив будь-якого наставника (вчителя, викладача, керівника тощо). Дослідження науковців і практика учителів безперечно доводять необхідність суттєво вдосконалювати діалог з учнями і студентами, насамперед за рахунок освоєння останніми непростих, але досяжних основ запитальної діяльності, тобто бажань і сформованих умінь ставити собі й іншим серію значимих пізнавальних запитань у більшості навчальних і професійних ситуацій. Освіта стає справді евристичною, гуманістичною, результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, доброзичливої, майстерної взаємодії наставника й учнів, викладача і студентів. А це реально, якщо сам педагог оволодіє культурою сучасного цивілізованого, гуманістичного і конструктивного діалогу, подолає основну біду діалогу традиційного, коли запитує педагог, а учні чи студенти приречені тільки відповідати, не маючи ні прав, ні умінь самим ставити власні важливі для них запитання.

Дослідження концепцій і технологій евристичної освіти, проведені у нашій науковій школі і лабораторії інноваційних освітніх технологій охоплюють основні напрями та компоненти професійної підготовки педагогів і спрямовані на вдосконалення існуючих, створення й перевірку нових евристичних освітніх технологій. Серед помітних розробок нашої наукової школи, поглиблено проаналізованих у дисертаціях, монографіях, численних статтях, варто виокремити такі технології евристичної освіти: «лекція прямої дії», «батарея евристичних запитань», навчання умінь застосування евристичного діалогу, зокрема, умінь запитальної діяльності, формування і діагностика пізнавально-творчої самостійності учнів і студентів, технології формування риторичної культури і педагогічного артистизму майбутнього вчителя, технології розв'язання професійно-творчих ситуацій та евристичних пізнавальних завдань, технологія пізнавально-дослідницької співпраці педагога (вчителя чи викладача) і студентів, технологія дослідницько-проектних студій під час педагогічної практики та інш.

Евристична технологія «лекція прямої дії», започаткована професором Б. Коротяєвим [3, с. 24-80], пройшла у нас суттєву трансформацію, але зберегла стратегічну спрямованість першоджерела. Мета «лекції прямої дії» – подолати суттєві недоліки традиційної лекції, яка будується на закріпленому віками принципі: «Я говорю, а ти слухай і запам'ятовуй озвучену інформацію». Режим суцільного і багатогодинного для студентів слухання величезних масивів складного наукового матеріалу тематичних лекцій в умовах поліпредметного викладання має цілий ряд руйнівних для професійно-творчої підготовки фахівців недоліків. По-перше, режим слухання – це одна з найбільш малоактивних форм пізнавальної діяльності у порівнянні з читанням, говорінням, самостійним пошуком, творінням того чи іншого продукту освітньої діяльності. І тому слухання, як правило,

залишає навіть у пам'яті слухачів ледь помітні, фрагментарні і швидко зникаючі у паузах між лекціями сліди. По-друге, викладач, читаючи традиційну лекцію, не має можливості в багатолюдній аудиторії слідкувати за активністю і увагою слухачів, впливати на якість активного сприймання й осмислення змісту лекції. По-третє, ні лектор, ні слухачі не знають, яка доля прослуханої інформації залишилась у тривалій пам'яті тих, хто навчається, а яка безслідно зникла. По-четверте, жоден слухач не може дозволити собі зробити паузу для осмислення почутого, повернутися до раніше повідомленого, щоб співставити різні частини інформації.

До цих негативних явищ слід додати практику поліпредметного вивчення дисциплін, яка створює за відсутності цілісного й інтенсивного освоєння одного предмета небезпеку розірваного на окремі фрагменти, незадовільного освоєння академічних дисциплін. Цей процес ускладнюється тривалими паузами між викладом компонентів теоретичних знань. У ці паузи і відбуваються руйнівні для освоєння знань явища, породжені одночасним вивченням кількох дисциплін (від 6 до 10). Зусилля новаторів змінити таку систему на протилежну і більш ефективну, тобто монопредметну, наштовхуються на живучі традиції і залізобетон стандартного навчального плану, який мовчки, але вперто боронить і зберігає традиційну поліпредметність.

Для суттєвого (хоч і неповного) подолання означених та інших недоліків традиційної тематичної лекції, на кафедрах педагогічної творчості та освітніх технологій і кафедрі менеджменту освіти та педагогіки вищої школи була побудована і випробувана евристична технологія «лекцій прямої дії». Основна стратегія такої лекції у нашій технологічній обробці – це створення умов для активної, мотивованої творчої праці майбутнього вчителя і менеджера у різних видах пізнавально-творчої діяльності, таких як: слухання основних мотивуючих та інструктивних установок викладача; уважне, поглиблене читання заздалегідь наданого тексту лекції, перечитування окремих фрагментів за власним вибором і порадами викладача; пошук форм трансформації, згортання тексту для запису коротких теоретичних положень, фіксації власних критичних думок і пропозицій; оголошення в режимі говоріння результатів роботи над текстом; вислуховування інших читачів-дослідників для порівняння й корекції власних здобутків. У кінці роботи – залікові короткі письмові резюме (1-2 рукописні сторінки) з відображенням головного і особистісно значимого матеріалу лекції; інший варіант: письмові відповіді на евристичні запитання (створені в інтерактивних групах студентів і, якщо потрібно, скореговані викладачем) щодо основних понять, пояснень педагогічних явищ, способів евристичного розв'язання освітніх проблем, практичних рекомендацій тощо.

Викладач у таких ситуаціях вирішує задачі набагато складніші, ніж при традиційному виголошенні лекційного матеріалу. Підготовлений текстовий матеріал лекції має бути і цікавим, і доступним, зрозумілим, і науково строгим, переконливим, доказовим. Тому його варто будувати за законами теоретико-евристичного пізнання – від подання основних ідей, понять

(описовий матеріал) до законів і закономірностей (пояснювальний матеріал у розгорнутому і згорнутому вигляді), а потім – до принципів, способів і правил, що прогнозують застосування теоретичних чи емпіричних знань (П. Копнін, Б. Коротяєв). Зазначені складові наукового апарату мають бути зведені в єдину систему (теорію) таким чином, щоб її у згорнутому вигляді можна було б відобразити у словесному чи словесно-схематичному вигляді на площі однієї сторінки, а всі теорії у цілому на площі кількох сторінок. Це стосується і того навчального матеріалу, який структурований не у вигляді теорій, а у вигляді змістово-сміслових порцій: частини, розділи, теми, підрозділи, запитання [3, с. 71].

Експериментальна практика довела, що викладач протягом кожної хвилини має сприяти активній пізнавально-творчій роботі кожного учасника творчого процесу як вдумливого читача, пошукача, дослідника і співавтора зі створення освітнього продукту у процесі глибокого занурення у багатократно трансформований викладачем і тому достатньо досконалий матеріал лекції. Тому відбувається застосування різних методів її аналізу, узагальнень, згортання і розгортання обсягу, створення власних визначень, висновків, аргументів, фактів, запитань тощо. В евристичному навчанні, як відомо, освітнім продуктом мають бути не запам'ятовані, а створені студентом власні варіанти знань, вмінь, способів діяльності на основі сприйняття й осмислення системної наукової інформації, створеної креативним розумом і напруженою, багатогодинною працею досвідченого професіонала.

Щоб студент досяг мети зі створення своїх перших професійних продуктів уже під час «лекції прямої дії», необхідна копітка і систематична робота справжнього педагога – досвідченого майстра, реального гуманіста, який захоплений своєю справою, робить її блискуче, з професійною легкістю, насолодою і одночасно завжди здатний терпляче, з любов'ю, справжньою, непідробною повагою, самовіддано надихати і навчати своїх молодих колег.

Тому при освоєнні непростой, незвичайної для студентів технології «лекція прямої дії» ми пояснювали й доводили студентам величезну користь для розвитку, духовного, морального і навіть фізичного здоров'я читання як глибокого й тривалого заглиблення, занурення у науковий текст. Лише тоді викладач разом із студентами на 10-15 хвилин «чистого часу» пірнали у глибини одного з 3-4 сміслових блоків лекції, реалізуючи конкретні завдання наставника, зокрема: а) з абсолютною увагою, не поспішаючи, не перескакуючи з рядка на рядок, прочитати завершений смісловий блок і сформулювати його головну ідею (думку), б) підкреслити у тексті нову для себе інформацію, в) знайти невідомі раніше визначення і тлумачення ідей (приміром, автора і згаданих дослідників), основних понять, закономірностей, звичайних і незвичних освітніх і соціальних явищ, фактів тощо); г) дуже коротко зафіксувати письмово у згорнутому вигляді власні варіанти визначень 2-3 нових понять; д) створити своїми словами згорнутий (з 3-4 абзаців) конспект вивченого фрагменту; ж) відповісти на ряд суттєвих запитань викладача.

Виконавши такі завдання, обговоривши їх у своїх інтерактивних групах і створивши і відредагувавши оптимальні, на думку студентів, варіанти продуктів, призначені «спікери» (доповідачі) з кожної групи пропонують усім свій варіант і доводять його право на життя. Йде жваве обговорення, за допомогою викладача здійснюються корекція і запис найбільш досконалих варіантів виконаних завдань. Затим викладач разом зі студентами аналогічним способом переходить до вивчення наступного змістовного блоку лекції.

Як з'ясовано, навіть на початковому етапі застосування нової евристичної технології було достатньо часу для освоєння 2-3 блоків лекції прямої дії. Решту матеріалу (1-2 блоки лекції) студенти опрацьовували у процесі самостійного читання, після чого викладач ставив аналогічні вищенаведеним завдання або серію значимих евристичних запитань, які вимагали уважного читання і перечитування лекційного матеріалу.

На другому (основному) етапі освоєння евристична лекція прямої дії будувалася як діалектична системна єдність відповідних навчальних елементів, один з експериментальних варіантів якої включав такі компоненти: а) активна і конкретна мотивація студентських духовних і професійних інтересів шляхом розкриття викладачем значимості розв'язання основних проблем лекційної теми, завдань для самостійного виконання, короткого огляду структурно-сміслових елементів лекції, текст якої заздалегідь надано кожному студенту; б) зосереджене самостійне читання (перечитування) окремих блоків лекції (за вказівками викладача) з метою складання їх короткого конспекту і самостійних узагальнень; в) дискусійне обговорення створених інтерактивними дослідницькими групами основних положень наданого їм окремого лекційного блоку, пропозиції групи для запису всій аудиторії виокремлених положень та узагальнень з наголосом на їхню значимість і новизну; г) корегування й уточнення запропонованих текстів за допомогою зауважень інших студентів і викладача; д) письмова фіксація у робочих зошитах запропонованих окремими дослідницькими групами скорочених положень, фактів та узагальнень.

На заключному етапі відбувалось створення кожним студентом власного залікового творчого продукту за щойно освоєними матеріалами лекції. Форма продукту – за вибором студента: відповіді на 3-4 запитання викладача; постановка власних ключових евристичних запитань; створення розгорнутого резюме, схематичної таблиці, рецензії тощо. Ми враховували у процесі експериментального навчання педагогіки і педагогічної творчості та майстерності на 2-х і 3-х курсах педуніверситету, що студенти новітнього покоління Z вже навчилися вельми оперативно знаходити на інтернет-просторі цікаву для них інформацію, спроможні стрімко й постійно переключати увагу на нові об'єкти, але не сформували, у більшості своїй, умінь і звички надовго зосереджуватись на необхідних пізнавальних об'єктах, проникати в їхню сховану глибинну сутність і парадоксальність, перечитувати й переосмислювати друковані тексти, постійно читати та інтерпретувати наукову і художню літературу.

Тому так непросто, але вельми необхідно було під час лекцій прямої дії навчати (і перенавчати) майбутніх фахівців уважно вчитуватись у друкований текст лекції, виробляти звичку перечитувати, здавалось би, відоме, осмислювати й переосмислювати його для відкриття нового для себе, складати письмово з використанням власних варіантів визначення окремих понять, положень, закономірностей, узагальнень. Щоб вивчення матеріалу лекції за новими (евристичними) правилами було цікавим для студентської молоді, викладач-дослідник обов'язково демонстрував і в тексті підготовлених ним лекцій, і в усних її інтерпретаціях оригінальність і несподіваність наукових поглядів, і одержаних результатів. Наприклад, у тексті лекції викладач наводить сутність парадоксального відкриття видатного нашого вченого, професора Бориса Івановича Коротяєва: метою освіти, навчання і професійної підготовки майбутнього вчителя є не якість знань, умінь, навичок, як це проголошується традиційною освітою, а якість способу його життя, поведінки і діяльності. який забезпечить високий рівень розвитку фізичного, інтелектуального, і соціально-морального здоров'я майбутнього фахівця-професіонала. Тому всі освітні концепції, технології, методи і методики мають працювати на реалізацію цієї стратегічної мети – створенню умов для самотворення, самозростання і самореалізації нової – духовно і фізично здорової, інтелектуально і творчо розвиненої – особистості. Така позиція вченого викликала неоднозначний відгук серед викладачів і студентства, стала приводом для дискусії, відстоювання незбіжних думок, що стало джерелом для становлення творчого і компетентного фахівця-професіонала.

У студентів викликав справжній інтерес і подив зроблений нами на основі досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців висновок про те, що основною, глибинною причиною довготривалої і згубної для розвитку і здоров'я дитини неуспішності в навчанні є не їхні лінощі – небажання займатися складною інтелектуальною працею, – як це відображають численні теоретичні дослідження, анкети й опитування, а накопичений за перші роки дефіцит (нестача) простих, але абсолютно необхідних для всіх загальнонавчальних умінь і звичок. Тому лінощі, втеча від труднощів інтелектуальних занять – не *причина*, а *наслідки* відставання у навчанні, породжених насамперед несформованістю на достатньому рівні умінь свідомо і в належному темпі читати, писати, передавати прочитане усно і письмово. Саме формуванню таких умінь, які мають бути розвинені якомога своєчасно, у сенситивному до пізнання нового дитячому віці, постійну увагу приділяв наш геніальний український учитель і вчений Василь Олександрович Сухомлинський.

Освоєні на первинному рівні, завдяки технології лекції прямої дії, уміння і навички працювати зацікавлено, зосереджено, інтенсивно і продуктивно, удосконалюються надалі за допомогою евристичних технологій організації самостійної праці. У процесі експериментальної роботи нам вдалося за погодженням з окремими деканатами скоротити до 3-4 основних дисциплін, які одночасно вивчалися протягом семестру студентами гуманітарних

спеціальностей. Навіть таке незначне скорочення поліпредметної освіти дало позитивні можливості у певній мірі відродити європейські і американські стандарти організації самостійної роботи студентів, застосувати евристичну технологію поглиблення, вдосконалення, узагальнення одержаних теоретичних знань у процесі самостійної діяльності – пошукової, реконструктивної, конструктивної і креативної. Студенти за рекомендаціями провідного викладача, який проводив лекції прямої дії, самостійно після занять у кабінетах кафедр вивчали невелику кількість рекомендованих теоретичних і методичних джерел, пов'язаних з опрацьованою лекцією, створювали власні короткі рецензії, резюме на прочитані статті, розділи наукових праць, готували – усно чи письмово – відповіді на конкретні евристичні запитання, поставлені на лекції викладачем. Перед проведенням практичного заняття чи семінару за рахунок годин для самостійної роботи (запланованих для студентів і не запланованих поки що для викладачів) проводились залікові колоквиуми з групами з 4 – 6 осіб – для діалогової доброзичливої і конкретної співпраці, обговорення й заліку результатів самостійної роботи над матеріалами лекції і рекомендованими джерелами. Таким чином, формувалась неперервна система поглибленої роботи над провідними структурно-смысловими компонентами дисципліни, виявлялись рівень освоєння основного матеріалу на лекційних заняттях і в процесі необхідної самостійної роботи, готовність майбутніх освітян до створення й захисту запланованих освітніх продуктів під час семінарських і практичних занять.

Семінарські і практичні заняття в евристичній освіті організовано теж нетрадиційно – в основному як презентація та захист самостійно створених професійно спрямованих освітніх продуктів (за вибором студента) конструктивного або креативного рівня (теоретична доповідь, твір, педагогічна розповідь, розробка навчального модуля із залученням інформаційно-комунікаційних засобів для вивчення теми (розділу) з певної шкільної дисципліни, значимий колективний освітній проект, підготовлені статті, ессе, рецензії, описи невеликого за обсягом науково-дослідного експерименту тощо). Кожний з таких продуктів забезпечено чітким діагностичним інструментарієм (система критеріїв і показників, що відповідають певному рівню навчальних досягнень – високому, достатньому, середньому, початковому). Тому планування, проектування і виконання будь-якої залікової роботи заздалегідь детермінується обраними рівнями досягнень і чіткими, прозорими, доступними для студентів критеріями їх якості. Створені освітні продукти стають основним об'єктом семінарських і практичних занять. Вони публічно презентуються авторами, захищаються у процесі дискусії з опонентами й експертами, діагностуються й оцінюються під час діалогічної взаємодії з учасниками обговорення, рекомендуються на доопрацювання, для виступу на науковій конференції (семінарі) тощо. Щоб одержати вищу оцінку за свою роботу береться до уваги її науково-дослідницький, а не тільки інформаційний характер, практична значимість, перетворювальний, конструктивний, креативний потенціал студента тощо.

Рівень виконання і персонального захисту обраних студентами поточних і фінальних освітніх продуктів в евристичній освіті стає вирішальним при оцінюванні освоєння навчальних дисциплін.

Корекція виконаної підсумкової професійно-творчої **роботи** (за бажанням автора). Евристичне навчання у дослідженому нами варіанті як більш творчий, більш демократичний і гуманістичний рівень сучасної освіти надає можливість студентам – творцям залікових освітніх продуктів – на основі одержаних зауважень і пропозицій викладача продуктивно зосередитись на виправленні недоліків створеної роботи, вдосконалити її змістові, мовні, стилістичні характеристики, зробити більш глибокими, точними й аргументованими власні думки й оцінки. Тому студенту надається додаткова можливість зробити освітній продукт досконалішим і заслужити більш високу академічну оцінку.

Педагогічна практика в евристичній освіті включала в експериментальній роботі систему проектно-дослідницьких студій учителів-майстрів і студентів – майбутніх педагогів. Викладачі-методисти університету разом з учителями-дослідниками базових експериментальних шкіл – керівниками практики окремих груп студентів – заздальгідь предметно, разом зі студентами визначалися з темами майбутніх професійно-творчих проектів (навчальних і виховних) практикантів, допомагали методичними матеріалами і порадами. Студенти до практики представляли й захищали такі проекти на практичних заняттях, одержували конкретну допомогу з боку науковців і вчителів. Це стало досяжним і не приводило до перевантажень студентів, тому що експериментальні групи мали на тиждень один шкільний день, коли безпосередньо у закладі освіти проводились лекції і практичні заняття з педагогічних дисциплін і методик викладання спеціальних предметів, виконувалась робота студентів у закріплених класах, метод-комісіях тощо. У процесі самої педагогічної практики (навчально-педагогічної і виробничої) йшла апробація і реалізація студентських проектів, вдосконалених у процесі творчої взаємодії з учителями і викладачами університету. Професійно-творчі проекти як поєднання педагогічної мудрості досвідчених майстрів і сміливої ініціативи молодшої генерації часто визнавались кращими на презентаціях методичних кабінетів, професійних конкурсах, виставках майстерності і навіть на Всеукраїнському фестивалі інноваційних освітніх технологій. Багато з цих проектів увійшли до скарбничок методичних і предметних кабінетів, бібліотек університету і шкіл, особистих портфоліо працюючих і майбутніх учителів, використано в десятках дипломних, магістерських робіт, багатьох дисертаціях.

Не простим, але необхідним видається аналіз проблем ставлення до евристичної освіти в університеті, її місці в сучасному культурному і духовному просторі. Варто критично вивчити заявлені вітчизняними науковцями проблеми і ризики щодо евристики у вищій освіті, зокрема, розібратися з причинами вкрай повільного розв'язання основної соціально-педагогічної суперечності між оголошеною метою формування творчої, соціально активної, духовно досконалої особистості вчителя європейського

гатунку та екстенсивною, репродуктивною, антидіалогічною системою навчання у вищій і середній школі сьогодення.

На жаль, сучасна політика університетської освіти не дає можливості сьогодні розширювати співробітництво вишу і закладів середньої освіти, проводити тривалу й якісну педагогічну практику майбутніх освітян. Тому керівництву Уряду, МОН варто зробити рішучі й принципові кроки щодо збереження й вдосконалення постійної співпраці університетів та їх кафедр з шкільними колективами. Без такої конструктивної взаємодії, закладеної в обов'язкові навчальні плани і програми, держава не зможе сподіватись на підготовку творчих, компетентних і відповідальних молодих педагогів – основної опори для побудови духовного, сильного й справедливого громадянського суспільства.

Для розв'язання означеної проблеми та подолання інших перепон на шляху ствердження інноваційних ідей і технологій у національній освіті варто використати позитивний вітчизняний і зарубіжний досвід та на державному рівні створити науково-освітні мережі інноваційної освіти на чолі з університетами та експериментальними загальноосвітніми закладами, які могли б на науково-дослідницькому і практичному досвіді впровадити інноваційний тип навчально-виховної роботи, створити нове покоління підручників, навчальних і методичних посібників на конкурсній основі за різними напрямками діяльності і для різних навчальних предметів. На таких позиціях стоїть відома наукова школа доктора педагогічних наук, професора Сумського педуніверситету А.А. Сбруєвої, високі здобутки якої вимагають більш глибокого вивчення, осмислення і творчої трансформації у практику вишів.

Крім означеного, конче необхідно поступово створити в університетах нормальні умови для викладачів, щоб вони могли продуктивно проводити індивідуальні та групові заняття зі студентами в сучасних приміщеннях, забезпечених необхідним комп'ютерним і навчально-довідковим обладнанням для стаціонарного і дистанційного навчання, ефективно управляти основним у вищій освіті – самостійною роботою студентів (у вигляді колоквіумів, консультацій, творчих семінарів, періодичних навчально-наукових конференцій, індивідуальних занять, попередніх захистів значимих освітніх продуктів). Варто відродити й вдосконалити безперервну педагогічну практику майбутніх учителів на базі кращих опорних шкіл з 1 по 5 курс як постійну спільну науково-навчальну і науково-дослідну діяльність вищого і середнього навчального закладу – єдиного освітнього комплексу з підготовки сучасного педагога – майстра і творця, який сьогодні створюватиме нову педагогіку і освіту, нове справедливе, демократичне життя XXI століття.

Створена й запроваджена авторська версія підготовки майбутнього вчителя до професійно-творчої самореалізації на основі ідей і технологій евристичної освіти рішуче стверджує пріоритети професійно-творчої діяльності – евристично-пошукової, евристично-перетворювальної, конструктивної і креативної – у професійному становленні сучасного фахівця,

зокрема педагога-професіонала. Підготовка творчої особистості в евристичній освіті має підтримуватись потужними управлінськими, матеріальними, мотиваційними, процесуальними, діагностичними чинниками, широким застосуванням інноваційних, зокрема евристичних технологій.

Відзначаючи істотний прогрес в розробках теорії і практики евристичної освіти, не можна не звернути увагу на недостатньо досліджені особливості й можливості евристичних технологій у професійній підготовці сучасного педагога, на недостатню модернізацію вищої педагогічної освіти. Тому перспективними видаються такі напрями наукових розвідок, як знаходження способів суттєвої модернізації існуючих технологій лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної роботи студентів, педагогічної практики майбутніх учителів, конструктивного співробітництва на постійній основі університетів і закладів середньої і професійної освіти, досвідчених майстрів і майбутньої генерації творчих педагогів.

### Література

1. Гузій Н.В. Сутність та зміст педагогічного професіоналізму як наукової категорії / Н. Гузій. – Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті: монографія / за ред. проф. М.О. Лазарєва. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. – С. 31 – 48.
2. Козлова О.Г. Соціально-педагогічні передумови громадянського виховання студентської молоді вищого навчального закладу. – Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. Проф. А.А.Сбруєвої. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка. – 2012. – С. 379–394
3. Коротяев Б.И. Нестандартний вигляд на стандарті образования / Б.И.Коротяев, В.С. Курило, С.В.Савченко. – Старобельск : Изд-во ГУ «ЛНУ імени Тараса Шевченка, 2016. – 293 с.
4. Лекції з педагогіки вищої школи / За ред. В.І. Лозової. Харків: ОВС, 2006. – 496 с.
5. М.Лазарєв, О.Лазарєва. Особливості і компоненти евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. – Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Випуск 30 (40). – Київ: вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. – С. 53 – 59.
6. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04 – 1.05.
7. Лазарєв М.О., Нефедченко О.І. Професійна підготовка майбутнього педагога із застосуванням технологій евристичної освіти. . – Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Випуск – Київ: вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. – С. 53 – 59.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5 т. – Т. 3.
9. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework // Psychology: A Study of a Science. 1959. Vol. 3.
10. Фрейре, Пауло. Педагогіка свободи: демократія і громадянська мужність / Пер. з англ. О. Дем'янчука / Пауло Фрейре. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.
11. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. Хуторской – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

**Семеног Олена Миколаївна**  
*доктор педагогічних наук, професор*  
**Максименко Тетяна Михайлівна**  
*старший викладач*  
**Штика Юрій Михайлович**

*викладач*  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка

## **ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОРГАНІЗАЦІЙ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

В умовах ринкової економіки ефективна діяльність підприємства чи установи залежить від якості управління, тому ефективне рішення стратегічних і тактичних завдань вимагає залучення кваліфікованих фахівців. Необхідність у висококваліфікованих менеджерах росте з кожним днем, оскільки в обов'язки менеджера входять уміння спілкуватися з людьми, вести з ними переговори, доходити загальної думки або згоди, то можна вважати, що менеджмент виступає мистецтвом управління. Зараз розвиток такого виду мистецтва є дуже актуальним питанням, адже на світових ринках роль управління росте ще швидше.

Робота керівників стає усе більш емоційно напруженою, росте відповідальність за результати діяльності підлеглих. Взаємодія керівництва з персоналом організації – це складний процес, внаслідок значного домінування дій керівництва, складно описати їх чіткими прийомами і правилами, перетворити на стандартні управлінські технології. Саме тому менеджер стає ключовою ланкою в створенні сприятливої емоційної атмосфери в організаціях, починаючи з мікрорівня. Кращі способи мотивації персоналу полягають не в матеріальному заохоченні, а в заохоченні на емоційному рівні.

Сучасний світ вимагає нової філософії освіти, зміни парадигми педагогічного мислення, практичної орієнтованості, оскільки конкурентоспроможність в умовах формування економіки знань значною мірою визначається конкурентоспроможністю у сфері науки і освіти. Саме цим пояснюється наша спрямованість на постановку і рішення науково-педагогічних проблем формування професійно важливих якостей особистості менеджера організацій в контексті теорії професійної самореалізації.

Потреба у самоактуалізації, самореалізації є природною потребою, що надає індивідуальному життю людини яскравої спрямованості та глибокого сенсу, зміцнює віру в себе та допомагає встояти серед життєвих негараздів.

Самореалізація була предметом уваги науковців, зокрема К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, Г. Батіщева, О. Бондаренко, Є. Головахи, Л. Когана, Г. Костюка, О. Кроника, О. Леонтьєва, П. Лушина, В. Муляр, В. Панка, В. Роменця, С. Рубінштейна, Л. Соханя, Т. Титаренко

та ін.), які розглядали самореалізацію як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опрідметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості великою мірою залежить від особистих зусиль самої людини, орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху у житті (С. Максименко, М. Пірен, Т. Говорун, Л. Деміна).

Власне термін «самореалізація» (self-realisation) вперше було вміщено в «Словнику з філософії та психології» (1902 р.). Проте, існує декілька термінів, що мають як схожий зміст, так і відмінності. Зокрема, у психологічній літературі акцентується на наявності розбіжностей в інтерпретації понять «самореалізація» та «самоактуалізація», що пов'язано з орієнтацією відповідно на зовнішній або внутрішній аспекти існування особистості. Крім того, досить близькими за змістом і вживаними різними науковцями є поняття «самореалізація», «самовизначення», «самоактуалізація», «самоздійснення». Узагальнюючи ідеї низки науковців [3; 4; 7; 16; 17; 28], зазначимо, з огляду на характеристику життєвого шляху особистості у контексті фахової сфери – від початкового становлення професіонала до завершення професійної кар'єри, – це явище розглядається як процес реалізації професійного потенціалу людини, що постійно розвивається, тобто реалізація її індивідуальності за допомогою власних зусиль і взаємодії з іншими людьми.

Під поняттям «професійна самореалізація» розуміємо соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу.

Професійна реалізація особистості на її життєвому шляху передбачає такі основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання і розвиток необхідних компетентностей.

Професійне самовизначення розуміємо як вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності, що відбувається на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей. Сутність професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психологічним і фаховим вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку зі зробленим вибором.

Професійну самореалізацію вітчизняні вчені розглядають з позиції суб'єктно генетичного підходу (В. Татенко), який акумулює культурологічний та діяльнісний підходи, положення гуманістичної психології. Згідно з ним психологічні формули «зовнішнє через внутрішнє» (С. Рубінштейн) та

«внутрішнє через зовнішнє» (О. Леонтьєв) переростають у науковий принцип саморозвитку особистості: внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє й тим самим змінює себе та зовнішнє [25].

Для дослідження проблеми професійної та особистісної самореалізації важливими є ідеї, розроблені К. Абульхановою-Славською щодо стратегії життєвого шляху як основної форми розвитку особистісних властивостей людини. Упродовж життя людина неодноразово змінює статуси, ролі, види діяльності, що виявляється у змінах структурних компонентів її особистісної організації – здібностей і потенцій – «те, що людина може», відносин і спрямованості – «те, що людина хоче» та її характеру як стійкої програми реалізації своїх можливостей – «що людина є» [1, с. 44]. Так виникає поле суб'єктивних проблем самореалізації й актуалізації особистісного зростання.

С. Рубінштейн звертає увагу на те, що людина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною свідомо регулювати хід свого життя, вибирати і здійснювати власний шлях самореалізації. Тому велике значення має своєчасне формування здатності особистості визначати змістовий бік подій свого життя як найбільш значущих для подальшого розвитку. Суб'єкт «у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки відкривається і проявляється, він в них визначається» [21, с. 106]. Тому самореалізація не є одноманітною дією, яка може привести особистість до завершеності, повної досконалості і, як наслідок, принести їй почуття заспокоєності. Отже, має бути постійне боріння, рух до реалізації нових можливостей через подолання себе заради себе самого, «процес (і підсумок) життєдіяльності цілісної людини, який полягає в опрідметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб'єкта життя» [20].

Професійна самореалізація формується вже на етапі професійного самовизначення, проте з'ясування відповідності професії можливостям, здібностям і бажанням особистості – це лише початок самореалізації. Як правило, людина включається у ті види діяльності, для виконання яких вона має необхідні задатки і в яких виявляє вищі здібності до набуття нового досвіду, завдяки яким уможливлються високий або середній рівні успішності [10, с. 46].

Однією з форм самореалізації вважається кар'єра як успішна професійна доля, що включає вдосконалення у професії, підвищення професійної майстерності, просування по службі.

Найважливішим вважається початок кар'єри, адже на цей період припадає і самовизначення, і набуття необхідних знань, умінь, навичок, і формування індивідуального стилю професійної діяльності, що в майбутньому виступає необхідними чинниками успішної самореалізації особистості у професійній сфері.

Професійна самореалізація має такі якісні характеристики: 1) самостійність, яка відображає здатність особистості до вибору цілей, планування, рефлексії, регуляції своєї діяльності; 2) свобода вибору дій,

рішень, що репрезентує здатність особистості до автономної поведінки та міжсуб'єктної взаємодії, до саморегуляції; 3) творчість, яка демонструє розвинутість здатності до концентрації творчих зусиль, креативність, незалежність у судженнях у поєднанні з відповідальністю за результати власної діяльності [10, с. 59–60].

В. Гупаловська пропонує структурно-функціональну модель професійної самореалізації жінки. Ця модель, на нашу думку, вдало описує процес професійної самореалізації особистості взагалі. Перший етап включає професійне самовизначення: а) вибір професії; б) професійну освіту.

Другий етап вміщує професійний розвиток: а) професійну адаптацію; б) апробацію теоретичних знань у практичній діяльності; в) професійне самовдосконалення, підвищення кваліфікації.

Третій етап означає професійне становлення: а) підвищення рівня професіоналізму; б) набуття професійного авторитету; в) досягнення самостійності і творчого підходу у професійній діяльності [10, с. 62].

Структурно-функціональна модель самореалізації особистості, за Л. Коростильовою, включає чотири рівні: 1) примітивно-виконавчий, або рівень «хочу», включає інтереси, бажання, потяги, автентичність особистості; 2) індивідуально-виконавчий рівень означає особисте «можу» (тобто самопізнання, самоставлення, самооцінку); 3) рівень реалізації ролей та норм у соціумі – це рівень «треба», який включає саморегуляцію, смислоутворення, соціальне замовлення; 4) рівень сенсожиттєвої та ціннісної реалізації означає «прийняття рішення» і включає ціннісні орієнтації, мотиваційно-потребову сферу [15, с. 21–46]. Процесу самореалізації властиві рівень адекватності, рівень стійкості та спрямованість на здійснення прогресивної або регресивної моделі саморозвитку [15, с. 47–61].

Дослідники проблеми професійної самореалізації підкреслюють, що визначальним для цього процесу є її перший етап – професійне самовизначення особистості, яке, на нашу думку, включає не лише вибір професії та набуття професійної освіти. Саме на цьому етапі особистість на основі самопізнання та саморегуляції будує ідеальну модель своєї майбутньої професійної діяльності, усвідомлюючи свої професійні перспективи. Результатом розвитку підростаючої особистості після шкільного навчання має виступати її готовність до вибору професії, проектування варіантів професійних життєвих шляхів, що репрезентує створення професійного життєвого плану або плану професійного старту та найближчих за ним кроків.

Особистість – це набір характеристик, що індивідуально впливають на пізнання і поведінку в різних ситуаціях. Дослідники розглядали риси особистості по-різному. У сучасній науці базовою вважається п'ятифакторна модель особистості, або модель «великої п'ятірки» Голдберга [32]. Він зазначав, що Велика п'ятірка включає в себе відкритість до досвіду, сумлінність, екстраверсію, приємність (доброзичливість) і нейротизм (емоційна стабільність). Деякі професії вимагають конкретних рис

особистості, які пов'язані з атрибутами посадових вимог. Успішна кар'єра особистості залежить від сумісності посади і наявності певних рис, яких вимагає дана посада. Тому на нашу думку синергія певних особистісних якостей призводить до професіоналізму людини у певному виді діяльності [33].

Постать керівника стала об'єктом інтенсивного дослідження психологів лише у 70-ті роки ХХ ст. – період революції в управлінні, яка розширила його сферу за межі економіки і промислових підприємств; сприяла вдосконаленню, оновленню управлінських методів і технологій. Все це висувало нові вимоги до керівників та їх управлінської діяльності [19, с. 54–55].

Менеджер – це професійно підготовлений керівник, спеціаліст, що займається організацією роботи колективу людей на основі спеціальних методик і процедур. У наш час є багато підходів як до визначення професійно значущих якостей особистості, так і до переліку якостей, які допомагають спеціалісту кваліфіковано здійснювати функції менеджменту.

П. Друкер довів, що менеджерами не народжуються, ними стають. Для виховання керівників завтрашнього дня необхідно проводити систематичну роботу щодо забезпечення, вдосконалення умінь і навичок майбутніх кадрів. Це в жодному випадку не можна залишати без уваги.

Властиві ринку ризику і невизначеність ситуації вимагають від менеджерів самостійності в прийнятті рішень і відповідальності за них, сприяють пошуку оптимальних економічних, організаційних і науково-технічних рішень щодо нововведень. Тому до сучасного менеджера будь-якого рівня пред'являються дуже високі професійні вимоги.

Основні з них:

- наявність загальних знань в області управління підприємством у певній сфері діяльності;
- компетентність з питань технології виробництва в конкретній галузі;
- володіння навичками адміністрування і підприємництва, уміння володіти ситуацією, проявляти ініціативу і творчість;
- здатність приймати обґрунтовані і компетентні рішення на основі аналізу ситуації і знання можливості колективу;
- наявність практичного досвіду в галузі аналізу економічної ситуації на основних ринках або їх сегментах, на яких фірма вже працює або має намір працювати;
- вміння аналізувати діяльність і дію конкурентів;
- здатність передбачати тенденції розвитку господарської кон'юнктури, здатності попиту, заходи державного регулювання економіки;
- знання ділового потенціалу своїх підлеглих, їх здібностей і фізичних можливостей виконання конкретних доручень;
- громадянськість, вимогливість до себе і до інших, високий рівень загальної управлінської культури.

Можна стверджувати, що успіх справи забезпечений, якщо менеджер:

- знає суть справи, якою зайнятий сам, і те, що докладає робити колективу;
- розуміє економічні та соціальні умови, за яких організовується діяльність;
- вміє організувати, координувати направляти і контролювати діяльність підлеглих відповідно до загальних цілей і завдань організації;
- має наполегливість, переконаність і здатність переконувати інших, високі моральні якості;
- має необхідну професійну підготовку і досвід роботи в даній сфері діяльності і в системі менеджменту;
- взмозі переносити фізичні і нервові навантаження, залишаючись витриманим, ввічливим, розважливим [31].

До управління відносяться не тільки накази і розпорядження підлеглим, а й організація, мотивація, контроль, координація роботи підлеглих.

У найближчі роки діяльність менеджерів буде пов'язана з широким колом проблем:

1. Проблеми глобальної конкуренції, більш широкий спектр протидіючих сил, що пов'язано з інтернаціоналізацією економік усіх країн при одночасному зростанні складності і зміні ринків закупівель сировини і збуту. Тому менеджери повинні вміти працювати в різних умовах. До того ж, менеджери покликані враховувати в своїй діяльності особливості національної культури тієї країни, в якій вони працюють.
2. Проблеми, пов'язані із забезпеченням маркетингової орієнтації підприємств. Отже, ефективність діяльності підприємств і менеджерів буде залежати, в першу чергу, від трьох взаємопов'язаних складових: якості, продуктивності і орієнтації на споживачів.
3. Зміна критеріїв, що визначають кваліфікацію фахівця відповідно до виду діяльності. Основна роль буде належати сферам, які вимагають, по-перше, застосування машин з широкими технічними можливостями, а, по-друге, співробітників, оптимально поєднують в собі гнучкість і здатність до творчої діяльності. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до кваліфікації як усіх співробітників, так і менеджерів організацій.
4. Підвищення значущості ділової репутації менеджерів. Елементами ділової репутації, в свою чергу, є: управлінські успіхи менеджера, великий досвід і глибоке знання своєї сфери діяльності, високі моральні якості.
5. Зміни в ціннісних орієнтаціях працівників. Так, отримує новий сенс етика праці: робота виступає не тільки як засіб заробітку для задоволення життєвих потреб, а й як інструмент для саморозвитку і самоорганізації [22].

Отже, сучасний менеджер повинен бути зразком і прикладом у власній організації, і за її межами. З'являється об'єктивна необхідність в розробці вимог до менеджера нового типу. Загальні вимоги до керівника (менеджера)

містяться в законодавстві про працю, правилах внутрішнього розпорядку та інших документах, а спеціальні вимоги викладені в кваліфікаційних довідниках, службових інструкціях та інших нормативних актах. Але ці вимоги мусять бути конкретизовані стосовно певної посади та умов, в яких доведеться працювати менеджеру.

Сучасні теоретики в розробку моделі менеджера включають основні властивості і риси ідеального управлінця. У Великобританії, наприклад, беруть до уваги такі кваліфікаційні вимоги до менеджера: розуміння природи управлінських процесів, знання основних видів організаційних структур, функціональних особливостей і стилів роботи, володіння засобами підвищення ефективності управління, ораторські здібності і вміння висловлювати думки, володіння мистецтвом управління людьми, здатність налагоджувати відносини між клієнтами і між працівниками фірми, вміння робити правильні висновки і здатність підвищувати кваліфікацію [11, с. 91].

Інститут діагностики менеджменту (м. Гамбург, Німеччина) розділяє вимоги до менеджерів на чотири напрямки [23]:

- 1) розумові здібності: здатність давати оцінки, творче, комплексне, системне, аналітичне мислення;
- 2) ставлення до оточуючих, контактність, комунікабельність, сила переконання, наполегливість, уміння співпрацювати;
- 3) особисті якості, інтереси, мотивація, прагнення до успіху, гнучкість, товариськість, надійність;
- 4) ставлення до праці: ініціатива при прийнятті рішення, здатність до планування, організованість.

За дослідженням Інституту Геллапа, в системі управління США виділяють п'ять основних вимог, що гарантують успіх у роботі будь-якого менеджера [30]:

- 1) здоровий глузд;
- 2) знання справи;
- 3) впевненість в своїх силах;
- 4) високий загальний рівень розвитку;
- 5) здатність доводити почату справу до кінця.

Керівник повинен оцінювати переваги. Окрім того, він повинен розвиватися як особистість навіть більше, ніж як менеджер.

Відповідно, постало питання щодо навичок керівника, які представляють для компаній найбільший інтерес, та які зміни відбулися в цьому наборі за минуле десятиліття і які відбудуться в майбутньому. Щоб з'ясувати це, професор Гарвардської школи бізнесу, викладач теорії управління бізнесом Б. Гройсберг опитав в 2010 році співробітників п'яти найвідоміших у світі рекрутингових компаній, що займаються підбором топ-менеджерів. У результаті йому вдалося виявити сім навичок та рис характеру, які найбільш цінуються компаніями [9]:

1. Лідерські задатки. Визначена якість вважається обов'язковою умовою для всіх керівників вищої ланки. Якого роду лідерство потрібно – в цьому

питанні експерти не дійшли згоди: хто називав «надихаюче лідерство», хто «неавторитарне лідерство, яке відповідає сучасним талантам керівників», «відповідальне» лідерство, «лідерство як поєднання щирості, поваги до інших і вміння вибудовувати довіру в колективі», був також варіант «стратегічного лідерства».

2. Стратегічне мислення. Часто згадувалося «стратегічне передбачення», здатність мислити стратегічно і глобально.
3. Технічні та технологічні навички. На третьому місці серед найбільш потрібних якостей керівника вищої ланки згадуються технічні навички, особливо повна інформованість в тій галузі, яка знаходиться в їх компетентності.
4. Вміння вибудовувати відносини і створювати команду – це вміння не просто зібрати, а й очолити людей, щоб колектив злагоджено працював.
5. Вміння подати себе і спілкуватися. Всі фахівці зійшлися на тому, що ідеальний керівник повинен володіти даром переконання і умінням подавати себе і свої ідеї: «інтелектуальної здатністю спілкуватися з найширшим колом зацікавлених осіб». Для цього потрібна чимала гнучкість розуму і стилю. Менеджери вищої ланки повинні бути сприйнятливі до нової інформації і вміти її аналізувати.
6. Управління змінами. Підвищується попит на здатність керувати змінами – якість, яка донедавна не користувалася визнанням і не цінувалася. Фахівці з кадрів відзначили, що все частіше їм доручають знайти кандидата, який став би «двигуном змін», міг здійснити «перетворення або реформи», згуртував би команду для «вирішальних змін».
7. Чесність. Зрозуміло, що чесність не можна назвати спеціальною навичкою, але репутація людини, яка завжди дотримується етичних норм, цінується, за словами опитаних експертів, дуже і дуже високо.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних вчених показав, що єдиного переліку якостей успішного керівника-лідера не існує. Кожен з авторів робить спробу створити повний перелік якостей і вимог, що відносяться до керівника чи лідера, а також визначити характеристики, які вони повинні мати, якщо прагнуть до успіху.

Поділяємо думку М. Діденко, що професійно значимі якості – це набір якостей особистості, які дозволяють їй успішно виконувати певний вид діяльності, і стати конкурентоспроможним фахівцем обраної сфери [12].

Професійно значимі якості особистості є одним із важливих факторів професійної придатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять в їх структуру, розвивають в процесі навчання і професійної діяльності.

Опитування видатних менеджерів США, Європи, Японії показали, що в якості найважливіших факторів успіху в діяльності менеджера є наявність наступних якостей: а) бажання й інтерес людини займатися діяльністю менеджера; б) вміння працювати з людьми, вміння спілкуватися, взаємодіяти, переконувати, впливати на людей (комунікативні якості); в) опти-

мальне поєднання ризикованості і відповідальності в характері; г) гнучкість, нестандартність, оригінальність мислення, здатність знаходити нетривіальні рішення; д) здатність передбачати майбутнє розвиток подій, передбачити наслідки рішень, інтуїція; е) висока професійна компетентність і спеціальна професійна підготовка [34].

Подальше дослідження особистісних психологічних якостей, дозволило виявити наступні необхідні якості особистості:

- домінантність – вміння впливати на підлеглих;
- впевненість у собі;
- емоційна врівноваженість і стресостійкість;
- прагнення до досягнення і підприємливість, здатність піти на ризик (розумний, а не авантюрний, готовність брати на себе відповідальність у вирішенні проблем);
- відповідальність і надійність у виконанні завдань, чесність, вірність даним обіцянкам і гарантіям;
- незалежність, самостійність у прийнятті рішень;
- гнучкість поведінки в мінливих ситуаціях;
- товариськість, вміння спілкуватися, взаємодіяти з людьми [24, с. 243].

Найбільш відомою роботою, яка містить характеристики особистісних якостей менеджера, є робота Р. Стогділла, в якій узагальнено дані більш ніж 3500 досліджень. У результаті порівняльно-частотного аналізу він виділив такі основні менеджерські якості:

- домінантність: риса, яка проявляється у здатності й потребі впливати на інших людей і підкоряти їх своїй волі;
- впевненість у собі;
- емоційна стабільність;
- стресостійкість;
- креативність;
- прагнення до досягнень;
- підприємливість ;
- відповідальність, надійність у виконанні завдань;
- незалежність особистості як протистояння «тиску зверху», так і зіткненню думок;
- комунікабельність, яка виступає аспектом більш загальної особистісної якості – соціабельності (здатності будувати міжособистісні стосунки та встановлення соціальних контактів).

Звичайно цей перелік не вичерпує собою всіх якостей, необхідних для забезпечення ефективності управлінської діяльності. У теорії управління є ряд таких переліків, які більш чи менш детально описують склад менеджерських характеристик і якостей.

До професійно значимих якостей менеджера науковці також відносять:

- адаптаційну мобільність: схильність до творчих форм діяльності, неперервність, поглиблення й оновлення знань, ініціативність, нетерпимість до відсталості, консервативних проявів, прагнення

вчити інших, бажання якісних змін в організації й у змісті власної діяльності, готовність до обґрунтованого ризику, прагнення нововведень, розширення кола своїх повноважень, діловитість;

- контактність: товариськість, емпатія, інтерес до людей, високий рівень розуміння у сфері міжособистісних відносин, здатність приваблювати людей, бачити себе зі сторони, слухати, розуміти й переконувати людей, уміння подивитися на конфліктну ситуацію очима співрозмовника;
- стресостійкість: інтелектуальна й емоційна захищеність у проблемних ситуаціях, самовладання та тверезість мислення у прийнятті колективних рішень, володіння навичками саморегуляції стану;
- домінантність: владність, честолюбство, прагнення до особистісної незалежності, лідерство, готовність до безкомпромісної боротьби за свої права, самоповага, високий рівень самооцінки та домагань, сміливість, вольовий характер;
- рефлексивність: остаточна усвідомленість професійної діяльності, реалізація набутих знань і досвіду, здатність до самовдосконалення, націленість на пошук нових нестандартних способів вирішення професійних завдань [27, с. 419].

Як зазначає М. Прищак та О. Лесько, обґрунтування професійно та інтелектуально важливих, психологічно і соціально необхідних якостей особистості керівника є однією з найактуальніших проблем психології управління. Якості особистості керівника – найстійкіші характеристики, що мають вирішальний вплив на управлінську діяльність. У психологічному аспекті вони залежать від характеру, структури, спрямованості, досвіду, здібностей особистості, умов праці. Це складні, багатогранні феномени, конкретні вияви яких залежать від структури особистості і від дії різних чинників [19, с. 55].

Так, Т. Гриценко розглядає у своїй роботі модель керівника, запропоновану В. Шепелем, яка включає три блоки якостей керівника [8, с. 241]:

- загальні якості (високий рівень інтелекту, фундаментальні знання, достатній досвід);
- конкретні якості (ідейно-моральні: світогляд, культура, мотивація; науково-професійні: знання, досвід, компетенція; організаційні якості: уміння добирати і розставляти кадри, планувати роботу, забезпечувати контроль; психофізичні якості: добре здоров'я, схильність до системного мислення, тренувана пам'ять тощо);
- специфічні особистісно-ділові якості (комунікабельність, емпатичність, стресостійкість, красномовство тощо).

А. Комендант та Г. Михайлов зазначають, що успішний керівник проявляє якості, які умовно можна поділити на три групи: інтелектуально-особистісні якості, які визначають здатність формулювати проблему, виділяти головне, прогнозувати події; емоційно-вольові якості, від яких залежить уміння встановлювати, підтримувати і регулювати соціальні

контакти та соціально-групові якості, які забезпечують уміння розпоряджатися владою і відповідальністю, визначають авторську концепцію управління та вирішення проблем [14]. Дослідники зазначають, що найбільш важливими якостями керівника, незалежно від галузі, в якій він працює, є ті, які визначають уміння працювати з людьми, аналізувати вчинки людей, розуміти себе, випереджати результати взаємодії.

В. Шатун наводить такий перелік здібностей і якостей сучасного менеджера: організаторські здібності, уміння управляти собою й іншими, уміння навчати і розвивати підлеглих, здатність формувати ефективні робочі групи, уміння розбиратися в людях, морально-комунікабельні якості, агітаторські якості, ініціативність, уміння спиратися на колектив, гнучкість [29].

А. Бандурка, С. Бочарова та Є. Землянська наводять такий перелік якостей керівника: соціальна спрямованість діяльності, висока компетентність, організаторські здібності, високі моральні якості, емоційно-вольові риси характеру, інтелектуальні властивості, уміння підтримати свій авторитет, імідж, здоров'я [2]. При цьому автори також зазначають, що саме уміння організувати спільну діяльність людей є основною якістю керівника.

М. Вудкок, Д. Френсіс представили ряд умінь і організаторських здібностей, необхідних менеджеру, які слід постійно удосконалювати. До них відносяться: здатність управляти собою; розумні особисті цілі та цінності; упор на постійне особистісне зростання і самовдосконалення; здатність до інновацій; висока здатність впливати і взаємодіяти з людьми; знання сучасних управлінських підходів; вміння навчати і розвивати підлеглих, вміння формувати ефективні робочі групи [6].

О. Власова та Ю. Никоненко зазначають, що в наш час у роботі керівника особливої значимості набувають знання колективу і уміння керувати ним [5].

Досить часто вчені посилаються на класифікацію Л. Уманського, який разом зі своїми однодумцями доводить, що особистість здібного керівника відрізняється від особистості нездібного керівника специфічними властивостями, до яких належать організаторські здібності, або організаційне чуття (психологічна вибірковість, практично-психологічний розум, психологічний такт), емоційно-вольові якості (суспільна енергійність, вимогливість, критичність) та схильність до організаторської (управлінської) діяльності [26].

Вважаємо, що для визначення професійно важливих якостей доцільно використовувати опитувальник Ліпмана (Методика визначення професійно важливих якостей. Дослідження уявлень суб'єкта праці про необхідні для обраної діяльності властивості особистості) [13].

Таким чином, в узагальненому вигляді професійно важливі якості менеджера можна згрупувати в декілька блоків:

1. Індивідуальні якості: стресостійкість та особливості темпераменту з проявом рис сили, врівноваженості і рухливості нервових процесів.
2. Особисті якості:
  - 1) характер: дисциплінованість, працьовитість, відповідальність, сміли-

вість, обережність, гнучкість, старанність, терпіння, ініціативність, об'єктивність, спостережливість;

2) здатності:

а) загальні – високий рівень розвитку пам'яті, уваги, мислення, мовлення і т.д.;

б) спеціальні – організаторські, комунікативні, лідерські та ораторські.

3. Професійні якості:

- глибокі знання теорії управління,
- володіння практичними навичками управління,
- авторитет,
- грамотність і широкий кругозір,
- сучасний рівень інформаційної культури,
- інтерес до новаторства,
- прагнення підвищувати рівень знань і майстерності,
- глибокі знання психології, розуміння людей,
- вміння уникати конфліктів і вирішувати їх, прагнення до успіху.

4. Суспільно-громадянська зрілість: соціальна активність, підпорядкування особистих інтересів громадським, самокритичність, політична грамотність.

5. Моральні якості: доброзичливість, терпимість, справедливість, тактовність, скромність, простота, чесність [18].

Таким чином, в умовах ринкової економіки менеджер:

- 1) це особа, наділена владою щодо управління великим колективом людей;
- 2) це лідер, здатний вести за собою підлеглих, який за основу використовує високий рівень професіоналізму та позитивні емоції;
- 3) це людина, яка вдало залагоджує зовнішні і внутрішні суперечки, володіє високими комунікативними здібностями, весь час встановлює контакти з владою і партнерами;
- 4) це керівник, який наділений стратегічним мисленням, може формувати цілі, основні види діяльності та напрямок «основного удару», визначати союзників і конкурентів, власні переваги та напрямок їх використання;
- 5) це новатор, який налаштовується під науково-технічний прогрес, вміє оцінити і без зволікання впровадити у виробництво той або інший винахід або ж раціоналізаторську пропозицію;
- 6) це особа, яка міцна і рішуча характером і в той же час розсудлива, чесна, з високим рівнем культури і освіченості;
- 7) це організатор і водночас вихователь, який спроможний створити колектив і спрямувати його ефективний розвиток.

Отже, процес підготовки і професійної самореалізації фахівців з менеджменту повинен формувати у майбутніх менеджерів організації професійні знання, уміння, навички, розвивати управлінські, комунікативні, організаторські здібності і цілий ряд особистісних якостей, які необхідні для ефективної роботи, а також соціально-психологічну готовність до майбутньої управлінської діяльності.

## Література

1. Абульханова-Славская, К. А. (1991) *Стратегия жизни: монография*. М.: Наука.
2. Бандурка, А. М., Бочарова, С. П., Землянская, Е. В. (1998). *Психология управления*. – Х.: Фортуна-Пресс.
3. Вахромов, Е. Е. *Самоактуализация и жизненный путь человека. Прикладная психология и психоанализ*. 2001. № 4. С. 39–47.
4. Вівчарик, Т. П. *Психологічні механізми самореалізації жінки (на прикладі жіночої молоді, включеної у творчу професійну діяльність): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. П. Вівчарик / Чернівецький державний університет ім. Ю. Федьковича*. – Чернівці, 2000. – 200 с.
5. Власова, О. І., Никоненко, Ю. В. (2010) *Соціальна психологія організацій та управління*. К.: Центр учбової літератури.
6. Вудкок, М., Фрэнсис, Д. (1991) *Раскрепощенный менеджер: для руководителя практика*. М.: Дело.
7. Гасюк, М. Б. *Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гасюк М. Б. / Прикарпатський університет імені Василя Стефаника*. – Івано-Франківськ, 2002. – 200 с.
8. Гриценко, Т. В., Гриценко, С. П., Іщенко, Т. Д. та ін. (2007) *Етика ділового спілкування: навч. посібник*. К.: Центр учбової літератури.
9. Гройсберг Б. 7 головних якостей гарного керівника [Електронний ресурс]. *Науково-популярний журнал «Harvard Business Review»*. – Режим доступу : <http://hbr-russia.ru/karera/lichnye-kachestva-inavyki/p13600/>.
10. Гупаловська, В. А. *Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Гупаловська Вікторія Анатоліївна*. – Львів, 2005.– 191 с.
11. Дзвинчук, Д. И. (2009) *Психологические основы эффективного управления: учебное пособие*. К.: ЗАО «Ничлава».
12. Діденко, М. С. *Професійно значимі якості особистості менеджера: теоретичний аспект*. Міжнар. наук. форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. пр.; ред. кол. : В.Б. Євтух (голов. ред.) Київ: Фенікс, 2013. Вип. 13. 220 с. С.201-211.
13. Ильин, В. П. (2003) *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*. М. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1020684>
14. Комендант, А. Г., Михайлов Г. С. (2001) *Психологические проблемы профессиональной деятельности руководителя*. М. : Народное образование.
15. Коростылёва, Л. А. *Уровни самореализации личности. Особенности стратегий самореализации и стили человека. Психологические проблемы самореализации личности*. СПб.: Питер, 2000. Вып. 4. С. 21–61.
16. Кулешова, О. В. *Психологічні особливості особистісної самореалізації викладача вищого навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.В. Кулешова / Національна академія Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького*. – Хмельницький, 2007. – 179 с.
17. Леонтьев, А. Н. (1975) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
18. Мишина, О. А. *Выявление профессионально важных качеств менеджера [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/.../n/vyyavlenie-professionalno-vazhnyh-kachestv-menedzhera>
19. Прищак, М. Д., Лесько, О. Й. (2012) *Психологія управління в організації: навч. посіб.* Вінниця.

20. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. (1996). К. : Наукова думка. С. 271–272.
21. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности. (К философским основам современной педагогики). Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108. – С.106.
22. Сердюк, О. Д. (2009) Теория и практика менеджмента: учебное пособие. К.: Професионал.
23. Скибицкая, Л. И. (2009) Организация труда менеджера: учеб. пособие. М.: Центр учебной литературы.
24. Столяренко, Л. Д. (2005) Психология делового общения и управления. Ростов-на-Дону: Феникс.
25. Татенко, В. А. Субъект психологической активности: поиск новой парадигмы. Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3. С. 64–70.
26. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. (2002) Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : [учебн. пособ.]. М.: Изд-во института психотерапии.
27. Чернова, К. М. Сучасні підходи до змісту професійно значущих якостей майбутнього менеджера. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2010. № 10. С. 418–422.
28. Чернявская, Г. К. Личность: проблемы самореализации. Социально-политический журнал. 1996. № 4. С. 134–143
29. Шатун В. Т. (2006) Основы менеджменту : [навч. посібн.]. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили.
30. Щёкин Г. В. (1999) Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента. Часть первая. Как делать карьеру : научно-практическое пособие. К.: МАУП,. – 400 с.
31. Эскиев, М. А., Бексултанова, А. И., Аслаханова, С. А. Профессионально важные качества руководителя. Молодой ученый. 2015. № 23. С. 692–696. – URL <https://moluch.ru/archive/103/23842/> (дата обращения: 29.07.2019).
32. Goldberg, L. R. (1993) The Structure of Phenotypic Personality Traits. Am. Psychol. 48(1).
33. Howard, P. J., Howard, J. M. (1995) The Big Five Quick Start: An introduction to the five factor model of personality for human resource professionals. – Centre of applied cognitive studies. – Charlotte, North Carolina.
34. Judge, T. A., Chad, A. H., Carl, J. T., Murray R. B. (1999) The Big Five ersonality Traits, General Mental Ability, and Career Success Across. – The Life Span. Personaliy Psychol., 52, 3; ABI/INFORM Global.

## **РОЗДІЛ 2**

# **ІННОВАЦІЙНІ ЕВРИСТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧІЙ І ПРОФЕСІЙНІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ**

**Громова Наталія Василівна**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка*

## **ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У ТВОРЧІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА, СПОСОБИ ДІЯЛЬНОСТІ, РЕЗУЛЬТАТИ**

Системне реформування вищої й загальної середньої освіти, передбачене Національною доктриною розвитку освіти [12], концепцією «Нова Українська школа» [6], державними заходами входження української освіти й науки в європейський освітній простір, відкрило перед педагогічною наукою і практикою очікувані позитивні перспективи й одночасно створило складні проблеми, пов'язані з новими суперечностями в розвитку національної освіти. З одного боку, у зв'язку з новими педагогічними концепціями навчання поступово перетворюється у складний технологічний стандартизований процес з пріоритетами самостійної праці учнів і студентів, неперервним і досить щільним її контролем за допомогою переважно комп'ютерної техніки. У таких умовах той, хто навчається, насамперед формується навчальним процесом як технологічною системою. З іншого боку, наша освіта не може ніяким чином ігнорувати здобутки вітчизняної школи, особливо педагогічної, згідно з якими і учень, і майбутній випускник вузу як компетентні особистості формуються насамперед за допомогою іншої особистості спеціаліста-професіонала, тобто вчителя і викладача завдяки постійній творчій взаємодії з ним.

Реалізація основних освітніх документів забезпечила перехід до нової гуманістично-інноваційної філософії освіти та сприяла становленню нової педагогічної парадигми, побудованої на антропоцентричних цінностях: особистісність, автономність, самореалізація, суб'єктність, творчість. Основним суб'єктом цієї парадигми є вільна й духовно багата особистість, яка розуміє своє місце в світі як частину його цілісності, має безмежні можливості змінити й самореалізувати себе. Гуманістична парадигма припускає свободу і творчість як учнів, так і вчителів, що якнайкраще відображено, на наш погляд, в технології евристичного навчання.

Сучасна гуманістична парадигма освіти з її принципами евристичності, відкритості й суб'єктності вимагає, щоб творчість стала сутністю процесу навчання, тому що оволодіння новими знаннями й уміннями в сучасних

умовах глобальної інформатизації й гуманітаризації по суті має такі ж етапи, як і творчий процес: знаходження й формулювання актуальної проблеми; її структурування у вигляді пізнавальних задач; їх осмислення, уточнення й поступове розв'язання; аналіз, корекція й оцінка одержаних результатів; виявлення на цій основі нових проблем та їх розв'язання і т.д. Як зазначає Лілія Гриневич: «Ми хочемо перейти від школи, яка напихає дітей знаннями, які дуже швидко застарівають, до школи компетентностей», що дозволить виховати цілісну, усебічно розвинену особистість, здатну до критичного мислення, патріота з активною життєвою позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ».

Надбання світової (Г.Песталоцці, Г.Дістервег, Р.Бернс, А. Маслоу) і вітчизняної (Г.Сковорода, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський) педагогіки, практика тисяч українських і зарубіжних учителів і викладачів дозволяють з певністю говорити про необхідність пріоритету у вищому і середньому навчальному закладі творчої праці у порівнянні з працею репродуктивною. Підґрунтям для такого висновку є насамперед парадоксальний на перший погляд й одночасно доведений педагогічною теорією й практикою факт: людська родова природа дитини, підлітка, юнака така, що творчість, тобто розбудовча, дослідницька, конструкторська, художня діяльність, для підростаючої людини первинна. Репродукція ж, або, за словами Л.Толстого, реміснича робота, тобто відтворення готового, повторення, заучування – вторинна, вона менш природна, менш приваблива й захоплююча, хоча й, безперечно, неминуча та необхідна [13, с.17].

На педагогічному просторі природний дар до творчості (креативності) можна заохочувати, вирощувати, а можна обмежувати, не звертати уваги на первинність і природність творчих мотивів, задатків і здібностей дитини чи підлітка. На природну мотивацію і здатність людини до творчості спираються ті педагогічні системи, які розглядають принцип природовідповідності наріжним каменем, який визначає не тільки смислове й цільове призначення освіти, але також її зміст, технології, способи оцінки результатів.

Філософія природовідповідного навчання й виховання здавна протистоїть знанневоцентристському підходу до освіти як засвоєнню певного кола знань. Але ця суперечність діалектична. У намаганні відкривати нове, створювати його своїми силами, людина реалізує не тільки природну, але й суспільну, соціокультурну місію, тому що суспільству потрібна продуктивна діяльність його індивідів. Тому принцип природовідповідності в освіті об'єктивно породжує свою невід'ємну протилежність – принцип культуровідповідності – необхідність враховувати й примножувати культурний стан суспільства. Саме у творінні нових особистісно і суспільно значимих продуктів, які б вдосконалювали Землю й усіх її мешканців, перетворювали світ у комфортну й безпечну домівку для людей, тварин, рослин, всієї живої і неживої природи – головна, Вселенська місія свідомої людини.

Для педагогіки творчості значущими є філософські ідеї як корифеїв старогрецької науки (Сократ, Платон, Аристотель), так і наших сучасників (В.Андрущенко, І.Волощук, І.Зязюн, В.Моляко, С.Максименко, І.Пригожин та інші), в яких ґрунтовно й зважено аргументуються положення про рівновагу інтелекту й емоцій, логіки й інтуїції, унікально-одиничного та загального, науки і мистецтва, логосу (порядку) та хаосу, знань і здібностей, таланту й працелюбності, виховного впливу педагога та самоорганізації, самоконтролю, самооцінки учня чи студента як важливих показників становлення особистості у ключі різнобічної творчої самореалізації її сутнісних сил.

Першоджерела природовідповідної педагогіки, яка спирається на пріоритети творчої діяльності учнів і вчителя, дослідники знаходять у філософській і педагогічній практиці великого старогрецького філософа Сократа (469-399 рр. до н.е.). Саме Сократ започаткував евристику – новий спосіб мислення і здобування істини. Евристика у перекладі з грецького «*heurisko*» означає «відшукую», «знаходжу», «відкриваю» трактується вченими і як методологічна наука про евристичну (творчу) діяльність у навчанні і професійній роботі, і як спеціальні методи навчання (сократична бесіда, мозковий штурм тощо) колективного розв'язування проблем [15, с.108-109].

Сократична бесіда, створена знаменитим філософом, стала фактично першоджерелом евристичного навчання. Свій метод Сократ порівнював з повивальним мистецтвом (маєвтикою). Основою системи Сократа став принцип «знання про незнане», тобто ствердження недостатності знань про будь-які поняття, предмети, явища і розгортання на цій основі пізнання-пригадування. Починається процес пізнання, за Сократом, з уточнення, що саме ми не знаємо, виокремлення об'єкту незнання з послідовним його освоєнням. Такий дидактичний процес, як визнано його відомими дослідниками (В. Андреев, Б. Коротяєв, А. Хуторської) за своєю сутністю протилежний розповсюдженому й до сьогодні «вивченню відомих знань» [16, с.18].

Дослідниками виявлено певні методологічні позиції методики Сократа. По-перше, учитель і учень у своєму діалозі приходять до згоди про загальний предмет обговорення. По-друге співрозмовники, абстрагуючись від несуттєвого, визначають суттєве, тобто основні поняття. По-третє, здійснюється перевірка, чи узгоджується народжена думка сама з собою і з наслідками, які з неї витікають чи ні. У результаті дослідження речей пізнання й навчання спирається на самі речі, а не на їх зовнішнє відображення [16, с.19].

Діяльність, що організовувалась Сократом, завжди приводила до створення нових продуктів: осмисленню предмета незнання, виявленню суттєвих суперечностей, які треба розв'язати на шляху до нових знань, конструюванню дефініцій тощо Така продуктивна діяльність трактувалася Сократом як «перехід з небуття у буття» і визначена ним поняттям «творчість».

В евристичному підході до навчання учень, переводячи незнане в знання, стикається з парадоксальною ситуацією збільшення незнання [16, с.20]. Це можна пояснити тим, що таке опредмечене, усвідомлене, осмислене знання про незнання і є для кожного з нас єдиною стежкою до знання справжнього, глибокого і необхідного для життя. Тільки чітко розуміючи, що у мене немає тих чи інших знань, можна знайти емоційні й інтелектуальні сили і способи пошуку для поступового переведення незнання у бажані й потрібні знання. Тому евристична освіта, на думку її теоретиків і реалізаторів (Сократ, Платон, А. Маслоу, К.Роджерс, В. Сухомлинський, В. Андреев, Б. Коротяєв, С. Сисоєва, А. Хуторської), стає важливим механізмом саморуку, самоздійснення, оскільки учень насамперед орієнтується не на одержання відповідей (тобто знань), а на вишукування й аналіз запитань (тобто незнане).

Історія філософії й педагогіки свідчить, що евристичний метод Сократа, блискуче й аргументовано продемонстрований ним на прикладах евристичної (сократичної) бесіди, розвивався й вдосконалювався у працях видатних філософів і педагогів.

Так, Я.Коменський у першій у світі ґрунтовній праці з теорії навчання «Велика дидактика» слідом за Сократом закликав пізнавати навчальні об'єкти за допомогою внутрішнього зору, практичної діяльності відчуттів і розуму, «а не вбивати в голови учнів зібрану з різних авторів суміш слів, фраз, висловів, думок... А тому слід було б починати навчання не з словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження їх. І тільки після ознайомлення з самим об'єктом говорити про нього і з'ясовувати справу більш всебічно» [5, с.68-71].

Значну роль у розвитку й впровадженні евристичних форм і методів навчання у народних школах і вчительських семінаріях відіграв видатний вітчизняний педагог П. Каптерев, автор значної кількості наукових монографій і статей з педагогіки й психології. Він найбільш чітко й влучно для свого часу розкрив сутність, призначення й способи евристичного навчання. «Евристична форма навчання є така, за якою наукові закони, формули, правила й істини відкриваються й виробляються самими учнями під керівництвом учителя Зовнішній вид цієї форми у народній школі – запитання-відповіді (еротематичний). Запитання у більшості – навідні» [4, с. 221].

І. Лернер у дослідженнях питань дидактики навчання, визначив творчість (щодо процесу навчання) як форму діяльності учня, що спрямована на одержання об'єктивних чи суб'єктивних якісно нових цінностей, важливих для формування особистості. Автор уточнює визначення учнівської творчої діяльності: це процес і результат цілеспрямованого навчання, яким можна управляти за допомогою використання спеціальних педагогічних ситуацій, які вимагають від учнів творчої діяльності на доступному для них рівні [10, с.79].

На думку В. Лозової, в системі показників, що характеризують навчальну творчу активність, зазвичай, важливими є такі, як ініціативність, організованість, енергійність, самостійність, самодіяльність [11, с. 31].

Спробуємо здійснити аналітико-узальнююче дослідження евристичних (креативних) технологій навчання, представлених у педагогічній літературі, авторами яких можна вважати таких дидактів, як В. Андреев, І. Калошина, А. Тряпіцина, А. Сологуб, А. Хуторської.

Достатньо цілісна теорія і практика педагогіки творчості, розроблена і запроваджена професором В. Андреевим, дозволяє виокремити важливі характеристики евристичного і креативного навчання як цілісної дидактичної технології. Автор визначає сутність такої технології з позицій особистісного і діяльнісного підходу до навчальної роботи. В. Андреев визначає розроблену ним «навчально-творчу діяльність ... як таку, що відбувається переважно в умовах ... непрямого або перспективного педагогічного управління, орієнтованого на максимальне використання самоуправління особистості». Результат її діяльності «має суб'єктивну новизну, значимість і прогресивність для розвитку особистості й особливо її творчих здібностей» [1, с.51]. Він пропонує виокремити три основні види творчої діяльності в освіті школярів і студентів – навчально-творчу, науково-творчу діяльність та наукову творчість ученого. Основною одиницею навчально-творчої технології В. Андреев вважає навчально-творчу задачу, за допомогою якої педагогу вдається створити проблемну ситуацію, прямо чи опосередковано задати мету, умови й вимоги навчально-творчої діяльності, в процесі якої учні активно оволодівають знаннями, уміннями, навичками, розвивають свої творчі здібності [1, с.41]. Автор вважає провідною метою нової технології формування творчих здібностей особистості, представляє завершену систему принципів і методів навчально-творчого навчання, які забезпечують оптимальні умови для досягнення означеної мети.

Поряд з відомими вже принципами дидактики (системності, оптимальності, індивідуалізації процесу навчання), В. Андреев вводить нові, специфічні для пізнавально-творчої технології та її мети принципи й методи. Серед них – принципи співтворчості педагога й учня, єдності саморозвитку й рефлексії, мобілізації й релаксації особистості, управління й самоуправління навчальною діяльністю. Важливим здобутком вченого можна вважати розробку й впровадження ним і представниками його школи принципу особистісної значимості навчально-творчої діяльності, який знайшов поглиблення у подальших працях інших дидактів. Даний принцип спирається на відому в психології закономірність, згідно якої будь-яка людська діяльність за рівних умов тим ефективніша, чим вона більш значима для особистості [1, с.146].

Не обмежуючись декларацією цих та інших принципів, дослідник пропонує до кожного з них певні і зрозумілі для учнів і студентів правила їхньої реалізації у практиці творчої дії чи взаємодії.

Для робіт В. Андреева характерна поглиблена увага до сутності й структури творчих методів навчальної і дослідницької діяльності, які технологічно забезпечують провідну, на його погляд, мету евристичної й креативної діяльності – розвиток творчих здібностей суб'єктів навчання. У своїх роботах він розкриває сутність, функції і правила застосування в навчанні багатьох евристичних методів – мозкового штурму, методу евристичних запитань, методу багатомірних матриць, методу інверсій, методу аналогій тощо. В.Андреев подає власну структуру творчих здібностей людини, виокремлюючи, зокрема, такі укрупнені блоки творчих здібностей учителя, викладача, студента, учня, як мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості, інтелектуально-логічні здібності, інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності, комунікативно-творчі здібності особистості, здібності до самоуправління в навчально-творчій діяльності.

Цінність дослідження В.Андреева ми вбачаємо і в тому, що він знайшов не тільки новий підхід до класифікації творчих здібностей (за принципом: логічні – евристичні), але й докладно заглибився в кожну підструктуру, певного блоку здібностей, розробив методи оцінки й самооцінки цих здібностей.

Таким чином, В. Андреев збагатив теорію евристичного навчання розкриттям його сутності і мети, з'ясуванням принципів, методів і правил евристичної діяльності педагога та учнів.

В основу наукового тлумачення творчої технології навчання дослідники з Санкт-Петербургу І. Калошина і А. Тряпіцина поклали теорію нормативної творчої діяльності. Вони визначають цю технологію як «творчу діяльність, що здійснюється на осмисленому рівні планомірним шляхом і творчо – методом руху від абстрактного до конкретного. Нормативна творча діяльність протиставляється творчій діяльності методом проб і помилок на неусвідомленому рівні, емпіричним шляхом». В основі запропонованої технології лежить категорія «діяльність», тому вона включає систему понять, що відображають компоненти діяльності: мета, предмет, засоби, операції, способи, продукти навчальної діяльності [14, с.48-49]. Загальна мета означеної технології – формування комплексу якостей творчої особистості, насамперед спрямованості й готовності до створення нового, соціально цінного продукту діяльності [14, с. 49-50].

Новизну й цінність сутнісних характеристик цієї технології ми вбачаємо в розробці методики нормативної пізнавально-творчої діяльності учнів, яка спрямована на детальне освоєння й застосування при пошуку незнайомого механізмів і прийомів евристичної діяльності – аналіз через синтез, асоціативний механізм, механізми взаємодії інтуїтивного й логічного, система евристичних запитань тощо.

А. Хуторської – автор найбільш повної й оригінальної науково-педагогічної концепції евристичного навчання, за якою учням пропонується постійно відкрити знання, порівняти їх із культурно-історичними аналогами, вибудовуючи при цьому індивідуальну траєкторію особистісного навчання.

Сутність евристичного навчання не стільки в передачі учню досвіду минулого, скільки в придбанні ним власного освітнього досвіду, що забезпечує особистісне, а в ідеалі і загальнокультурне нарощування знань, досвіду, освітніх цінностей. Мета такої освіти – творча самореалізація учня і вчителя шляхом постійного створення освітньої продукції [16, с.146-147]. Цільова орієнтація даної технології – не навчальний матеріал, а сам учень, його навчальна діяльність.

У роботах А. Хуторського розкрито основні принципи евристичного навчання: принцип особистісного цілепокладання (освіта кожного учня відбувається на основі і з врахуванням його особистих навчальних цілей); принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії; принцип метапредметних основ змісту освіти; принцип первинності освітньої продукції учня, принцип освітньої рефлексії та інші.

При конструюванні занять евристичного типу пріоритет віддається цілям творчої самореалізації учнів, далі – формам і методам навчання, які дозволяють організувати продуктивну діяльність учнів, потім змісту навчального матеріалу.

Творча самореалізація учня як основний результат евристичного навчання розкривається в трьох цілях: створення учнями освітньої продукції в навчальних галузях; освоєння ними базового змісту цих галузей через співставлення з власними результатами; вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії учня в кожній з освітніх галузей з опорою на особистісні якості.

У технології евристичного навчання А. Хуторського наставні й індивідуальні цілі навчання формулюються на основі конкретних умов навчання з урахуванням цілей учителя й учня, і досягаються різними шляхами, які залежать від вибору базової технологічної структури, оптимального набору форм і методів навчання.

Після вивчення означених та інших джерел про сутність, зміст, специфіку й умови впровадження нової технології евристичного навчання звернемо увагу на концептуальні й процесуальні характеристики евристичного навчання (автор М. Лазарєв) [8; 9]. В основу розробленої технології евристичного навчання покладено ідею гуманістичної парадигми про стабільну й глибоку довіру до творчого потенціалу кожного учня і у зв'язку з цим – постановку його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізольована при цьому від інших суб'єктів навчання (як це відбувається в умовах багатьох навчальних технологій з пріоритетами комп'ютерного і тестового моніторингу), а підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з викладачем, товаришами, засобами інформації та діагностики. При цьому самостійність учасників навчального процесу включає такі обов'язкові характеристики як власне визначення мети і завдань роботи, самостійне знаходження методів, прийомів, засобів операційної та діагностичної

діяльності, як на індивідуальному, так і на груповому чи парному рівнях. Розробники концепції й технології евристичного навчання поділяють позицію А. Хуторського про відмінність такого навчання від проблемного та розвиваючого. Евристична технологія базується не на обов'язкових завданнях, що переважно йдуть від учителя з зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілепокладанні, визначенні завдань і створенні у зв'язку з цим власного освітнього продукту.

Евристичне навчання передбачає обов'язкове й достатнє володіння механізмами, методами і прийомами творчої діяльності, такими як „аналіз через синтез», мозковий штурм, логічна низка евристичних запитань (евристик), методи розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних, асоціації, порівняння, узагальнення, абстрагування. При цьому особливого значення для суб'єктів освітньої діяльності набуває: 1) пояснення й творче освоєння сутності кожного з означених механізмів; 2) складання й використання спеціально розроблених інструкцій щодо можливостей застосування цих механізмів; 3) ілюстрація прикладами із різних сфер людської діяльності; 4) з'ясування пошуків вчених щодо розв'язання конкретної проблеми та її суперечностей за допомогою механізмів творчого дослідження; 5) відведення достатнього часу на освоєння учнями механізмів при розв'язанні значимих для них творчих задач [2].

Наступною особливістю аналізованої технології навчання є те, що вона забезпечує реальну самостійність, творчість і постійну взаємодію всіх, хто навчає і навчається, і передбачає оцінювання результатів досягнень за внутрішніми і зовнішніми продуктами діяльності, які можна у певних часових рамках вдосконалювати, коригувати, змінювати.

При цьому автори додержуються основного принципу евристичної діяльності – створення максимальних умов для самореалізації, самостійних пошуків: критерії досягнень певного рівня тільки тоді перетворюються в потужний засіб активізації самостійної діяльності, коли вони стають продуктом творчої співпраці учасників навчального процесу.

Вивчення та узагальнення вищезгаданих педагогічних ідей і технологій дало підстави визначити **евристичне навчання** як *самостійну пізнавально-творчу діяльність учнів, що включає пошук і знаходження власної мети і завдань роботи, методів і прийомів діяльності та створення у зв'язку із цим внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів*. У старшокласників зростає ціннісна орієнтація на здобутки, якими виступають у навчанні ці освітні продукти. Зовнішній продукт є конкретним втіленням самостійної праці у значущому для особистості предметі (твір, доповідь, реферат, розповідь, проект, реалізовані сценарії й алгоритми діяльності тощо). Внутрішній продукт – це більш інтегрований, складний і зовні часто непомітний результат навчальної діяльності, що характеризується істотними змінами особистісних характеристик учня (розвинуті творчі мотиви, уміння діалогічної взаємодії, використання механізмів творчої роботи, її діагностика тощо). Зазначені внутрішні продукти самореалізації розглядаються нами в

єдиній системі з продуктами зовнішніми. Така нероздільна єдність внутрішніх і зовнішніх показників самореалізації старшокласників підтверджується взаємною кореляцією й взаємозалежністю цих складових цілісного процесу самореалізаторських зусиль суб'єктів навчання.

Обидві складові освітньої продукції – матеріальна й особистісна – створюються одночасно, діалектично поєднані й однаковою мірою сприяють конструюванню учнем індивідуального освітнього процесу. Вони стають провідним результатом творчої самореалізації тих, хто навчається, і тих, хто навчає, що й підтвердила проведена нами експериментальна робота.

Показниками такої самореалізації ми вважаємо достатній і високий рівень розвитку мотивів до самостійної творчості, здібностей до самостійного цілепокладання, виявлення і розуміння проблемної ситуації та її суперечностей, рівень володіння механізмами творчої діяльності, рівень розвитку умінь уявляти, фантазувати, аргументувати, доводити, знаходити нове й оригінальне при створенні певного продукту, уміння узагальнювати, абстрагувати, діагностувати досягнуте, давати йому адекватну оцінку, уміння вдосконалювати представлений продукт тощо.

Таким чином, проаналізувавши історичні корені й сучасні підходи до евристичного навчання, спробуємо узагальнити сутність та основні його характеристики.

По-перше, евристичне навчання спрямоване на самостійне творче здобування, перетворення й використання знань, навичок та умінь особистості, яка завдяки власним знанням та досвіду зможе швидко адаптуватися у сучасному інформаційному просторі.

По-друге, евристичне навчання цілком відповідає дитячій природі, під силу дітям різного віку, особливо старшокласникам, відповідає меті й змісту освоюваних дисциплін. У процесі такого навчання знання освоюються хоч і не прискореними темпами, зате мотивовано, активно, осмислено, ґрунтовно.

По-третє, евристична форма навчання за своїм надзвичайно сильним збудливим і розвиваючим розумові сили впливом є одним з головних засобів, які має у своєму розпорядженні школа для виконання основного завдання – освіти народу, а тому воно має посісти належне місце в сучасній гуманістичній парадигмі освіти.

Для втілення основних ідей евристичного навчання в ході проведеного авторського дослідження виникла об'єктивна потреба створити й апробувати комплексну дидактичну модель самореалізації пізнавально-творчих якостей старшокласників в евристичному навчанні [3].

Дидактичну модель самореалізації старшокласників ми розглядали як складну систему, що являє собою комплекс завершеної педагогічної діяльності: від визначення й осмислення її мети до конкретних етапів і прогнозованих результатів. Головною метою впровадження дидактичної моделі стала потреба досягнення старшокласниками оптимального для кожного з них рівня самореалізації в евристичній діяльності на уроках

української мови, літератури та інших гуманітарних предметів. З одного боку, модель конкретизує спільну діяльність учителя й учнів в їх евристичній взаємодії, а з іншого, – представляє досить узагальнені компоненти і способи діяльності, притаманні саме дидактиці. Цим вона відрізняється від будь-якої методичної моделі, тому що поширює свою дію на різноманітні моделі, що використовуються під час викладання того чи іншого навчального предмета.

Експериментальна модель побудована відповідно до нормативних вимог, що висуваються до навчального процесу, тобто не порушує природних параметрів навчання, не вимагає змін у навчальних планах і програмах. Одночасно ця модель і відповідне їй технологічне оснащення вимагали суттєвих змін у співвідношеннях викладання й учіння. Концепції евристичного способу освоєння теоретичного матеріалу й потреби створити у практичній діяльності учнів освітні продукти вимагали значного збільшення обсягу самостійної роботи старшокласників. Ця обставина збігається з вимогами більшості інноваційних технологій навчання, які розглядають самостійні зусилля учнів з належним супроводом педагога – вирішальним чинником розвитку та самореалізації особистості.

Особлива увага приділяється діагностичній складовій евристичної моделі, яка забезпечена достатнім інструментарієм для об'єктивної оцінки власної чи чужої роботи.

Основними функціями педагогічної діагностики, як відображено в дослідженнях О. Божович, К. Інгенкампа, С. Кульневича, Н. Менчинської та інших, виступають функції прогностична та вимірювальна. У розрізі нашого дослідження це, насамперед, виявлення, якісний аналіз та вимірювання основних пізнавально-творчих якостей старшокласників, що виступають важливим показником їхньої самореалізації.

Разом з тим, як показали наукові розвідки проблем діагностики творчої особистості та її самореалізації, на сьогодні відсутня більш-менш завершена технологія наукової діагностики пізнавально-творчих якостей особистості – внутрішніх освітніх продуктів самореалізації.

Згідно з сучасними методологічними вимогами до творчої діяльності ми суттєво модернізували діагностичний інструментарій для визначення й оцінки рівнів розвитку основних пізнавально-творчих якостей старшокласників

При цьому ми керувалися загальними вимогами до діагностичного інструментарію (К. Інгенкамп), зокрема до його основи – показників і критеріїв якості. Вони мали бути:

- однозначними – розумітися й тлумачитися в рамках конкретного дослідження однозначно;
- адекватними – відповідати тому явищу (процесу), для характеристики якого вони призначені;
- обґрунтованими – давати можливість відокремлювати високий рівень від достатнього, середнього й початкового;

- прогностичними – мати здатність визначати напрям, зміст і якість творчої діяльності школярів у відповідності з обраним рівнем досягнень;
- надійними – розбіжності під час повторної оцінки не повинні бути істотними.

Рівні, показники й критерії означених пізнавально-творчих якостей учнів розроблено у відповідності з визначеною й запровадженою МОН і АПН України 12-бальною шкалою оцінювання учнів за чотирма рівнями їх досягнень – початковим, середнім, достатнім, високим [7].

Для того, щоб об'єктивно виміряти й оцінити зазначені пізнавально-творчі якості, що являють собою внутрішні продукти самореалізації, ми разом з експериментаторами-дослідниками (викладачами педагогічного університету, досвідченими вчителями, керівниками навчальних закладів) дійшли висновку, що спочатку правомірним буде проводити діагностичні операції щодо зовнішніх продуктів самореалізації як більш доступних для діагностики й самодіагностики. При цьому використано наявні розробки кафедри педагогічної творчості щодо рівнів, показників і критеріїв навчальних досягнень при створенні таких освітніх продуктів як твори-роздуми, наукові доповіді, реферати, проекти тощо.

На основі цих матеріалів і робіт з проблем педагогічної діагностики в дослідженні застосовано єдину концепцію діагностичного підходу як до зовнішніх, так і до внутрішніх продуктів самореалізації учнів. Вона включала такі положення:

- а) досягнення усвідомленості в учнів значущості творчої діяльності, її продуктів (як основного показника особистісної самореалізації) та їх об'єктивної оцінки;
- б) розробка науковцями й педагогами з активним залученням учнів діагностичного інструментарію для прогнозування, вимірювання, оцінки й корекції творчих освітніх продуктів – зовнішніх і внутрішніх; діагностичний інструментарій включає визначені рівні навчальних досягнень, їх основні показники і відповідні кожному з показників критерії;
- в) використання учнями означеного діагностичного інструментарію при виборі теми, визначенні її проблеми та суттєвих суперечностей, при прогнозуванні кроків розв'язання проблеми, оперативній корекції досягнутих результатів, у процесі самоаналізу й самооцінки;
- г) використання рекомендацій та зазначеного інструментарію в експертній діагностиці й оцінюванні творчих робіт;
- д) обов'язкова корекція й удосконалення учнями створених творчих продуктів у відповідності з виявленими у процесі комплексної діагностики недоліками, помилками та виявленими причинами недосконалості роботи.

Ці концептуальні положення лягли в основу розробленого і вперше випробуваного в даному дослідженні цілісного діагностичного інструмен-

тарію щодо внутрішніх продуктів пізнавально-творчої самореалізації учнів (Див. табл. 1.1).

Таблиця 1

**Діагностичний інструментарій для визначення успішності  
пізнавально-творчої самореалізації учнів старшої школи**

Показники самореалізації старшокласників	Рівні сформованості пізнавально-творчих якостей старшокласників у навчальній діяльності та їх критерії			
	Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
<b><i>Мотивація до самостійної творчості</i></b>	Мотиви до самостійної творчості проявляються дуже слабо й пов'язані, як правило, з прагненням запобігти помилок і невдач. Загальна мета самостійної діяльності не усвідомлюється учнем	Наявне прагнення до успіху, але відсутні конкретні мотиви для виконання певних дій. Невміння самостійно сформулювати власну мету та завдання діяльності	Наявні конкретні прагнення до самостійної творчості й уміння до визначення власної мети і завдань діяльності за незначною допомогою вчителя	Розвинуте стійке прагнення до успішної самостійної діяльності, систематично проявляються мотиви і здатність до самостійного визначення мети, завдань роботи та вибору способів її виконання
<b><i>Творча взаємодія з суб'єктами навчання</i></b>	Не усвідомлено власні потреби в постійній творчій взаємодії з іншими; відсутні або недостатньо розвинуті бажання та уміння творчої співпраці з суб'єктами навчання	Розвинуті елементарні уміння до діалогічного взаєморозуміння при недостатній сформованості комплексу умінь до творчої співпраці, зокрема постійної допомоги та протидії	Наявні достатні бажання та уміння до творчої взаємодії з суб'єктами навчання при дозованій допомозі вчителя та однолітків	Наявні розвинуті уміння до творчої взаємодії та співробітництва з суб'єктами навчання при незначній допомозі з боку вчителя
<b><i>Володіння механізмами творчої діяльності</i></b>	Недостатні знання про механізми творчої діяльності та їх використання, нерозвинуті	Епізодичне використання обмеженого кола механізмів творчої діяльності за умови	Наявні необхідні знання й відповідні уміння щодо використання провідних механізмів	Грунтовні знання про достатнє коло механізмів творчої діяльності, адекватне й осмислене

	уміння застосування відомих механізмів творчості	сторонньої допомоги	творчої діяльності	використання їх у відповідності з завданнями самостійної діяльності
<b>Діагностичні уміння для вимірювання й оцінки освітніх продуктів</b>	Наявні фрагментарні знання про рівні, показники та критерії до окремих творчих продуктів, відсутні елементарні уміння їх застосування	Наявні елементарні знання про діагностику, проявляються часткові діагностичні уміння при вимірюванні й оцінці освітніх продуктів	Володіння необхідним і достатнім діагностичним інструментарієм; осмислене використання його за допомогою вчителя при створенні, вимірюванні та оцінці продуктів навчальної діяльності	Свідоме й самостійне володіння ґрунтовним діагностичним інструментарієм, застосування його до оцінки та корекції конкретних освітніх продуктів
<b>Пізнавально-творча самостійність</b>	Особистісні якості та процесуальні уміння творчого характеру проявляються слабо, за допомогою вчителя виконуються окремі завдання пошукового характеру	Особистісні якості учнів розвинуті посередньо, процесуальні уміння творчого характеру недостатні й нарощуються незначними темпами	Достатньо розвинуті особистісні якості учнів та процесуальні уміння творчого характеру, помітна динаміка їх зростання при розв'язанні типових і нетипових евристичних завдань	Розвиток особистісних якостей учнів та процесуальних умінь творчого характеру при виконанні більшості самостійних робіт досягає високого рівня, помітна інтенсивна динаміка в нарощуванні творчих здібностей та умінь

Ця таблиця являє найбільш узагальнену й цілісну діагностичну характеристику основних пізнавально-творчих якостей старшокласників, тому представлений тут інструментарій діагностики мав у відповідності з дидактичними вимогами єдності загального й конкретного доповнюватись більш докладними діагностичними характеристиками окремих груп пізнавально-творчих якостей.

Пізнавально-творча самостійність як провідний внутрішній чинник творчої самореалізації інтегрувала в єдине ціле, з одного боку, важливі особистісні якості учнів – вольове бажання до власного розуміння навчальної проблеми та її суперечностей, ініціативність, логічність,

оригінальність, самостійність, спрямованість до самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації власного потенціалу; бажання, інтерес до проблеми, її суперечностей і способів їх розв'язання; систематичний прояв ініціативності, оригінальності у прийнятих рішеннях та досягнутих результатах, рефлексивна зрілість; а, з іншого, – необхідний комплекс процесуальних умінь творчого характеру (організаційних, конструктивних, комунікативних, діагностичних, корекційних, узагальнюючих). Діагностика пізнавально-творчої самостійності учнів, що в основному спиралася на експертні виміри й оцінки, мала прояснити відповідь щодо динаміки творчого потенціалу старшокласників у самостійній діяльності (Див. табл. 1.2).

Таблиця 2

**Діагностичні показники, рівні та критерії пізнавально-творчої самостійності учнів – інтегративного показника творчої самореалізації**

Показники творчої самостійності старшокласників	Рівні розвитку творчої самостійності учнів та їх критерії			
	Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
<b>Вольове бажання до власного розуміння проблеми (ситуації) та її суперечностей</b>	Учень не виявляє проблемної ситуації і не проявляє мотивованого бажання віднайти її	Проблема та її значення розуміються й освоюється за допомогою пояснень вчителя	Основна сутність проблеми, деякі її суперечності, значення розуміються самостійно	Учень не тільки правильно розуміє проблему та її складові, але й зацікавлено, оригінально викладає її, пояснює необхідність вирішення
<b>Ініціативність: наявність цілепокладання, постановки власних завдань</b>	Немає бажання та умінь до самостійного цілепокладання	Мета і завдання роботи формуються за допомогою викладача	Наявні бажання та уміння викласти власну мету діяльності та основні завдання роботи	Активно, самостійно і повно накреслюються мета та всі завдання роботи
<b>Логічність, аргументованість завершеність творчої роботи</b>	Названі якості проявлені недостатньо, відсутні логічність і завершеність роботи	Дані характеристики розвинуті в основному, бракує послідовності і достатності доказів, зв'язку теорії і практики	Наявні прагнення й уміння до логічної, послідовної й аргументованої побудови роботи. Є тільки незначні конструктивно-логічні вади	Крім позитивів достатнього рівня, досягнута висока інтеграція наукових положень і реальної практики, досягнута повна завершеність роботи (продукту)

<b>Оригінальність у постановці і розв'язанні творчих завдань</b>	Названий показник відсутній, як і бажання його пошуку	Навіть при бажанні оригінальність не досягається, але є елементи власної інтерпретації вже знайдених підходів	Наявні елементи власного варіанту пояснення проблеми, завдань роботи, одержаних результатів	Проявляється прагнення й уміння оригінально (не схоже з іншими) сформулювати проблему, мету й завдання роботи, знайти нові розв'язки
<b>Самостійність і глибина висновків та узагальнень</b>	Висновки та узагальнення відсутні або представлені неадекватно	Висновки та узагальнення неповно відображають зміст роботи	Ці характеристики відображають основний зміст роботи і свідчать про достатній рівень аналітико-синтетичного мислення й застосування теоретичних знань	Висновки та узагальнення по творчому продукту оригінальні й глибокі, свідчать про високий рівень теоретичного мислення
<b>Якість самодіагностики та самооцінки</b>	Самодіагностика і самооцінка відсутні або неадекватні	Наявні елементи правильної, хоч і неповної діагностики й оцінки виконаної роботи	Учень в основному володіє механізмами діагностики і може на її основі визначити рівень виконаної творчої роботи	В учня добре розвинуті знання й уміння діагностики творчого продукту, прогностичні вміння його вдосконалення
<b>Здібність до аргументованого й толерантного діалогу при захисті творчого продукту</b>	Ця здібність на початковому етапі розвитку і проявляється слабо	Уміння відстоювати свої позиції в діалозі проявляються епізодично і непослідовно	Уміння вести дискусію-діалог за результатами творчої праці в плані критичності й конструктивності в основному розвинуті	Учень веде діалог-дискусію ініціативно, толерантно, аргументовано, впевнено, виявляючи критичність і конструктивність

<b>Узагальнені показники розвитку творчої самостійності учнів</b>	Основні творчі здібності й мотиви проявляються слабо. Учень спроможний знаходити об'єкт для самостійного вивчення, за допомогою вчителя може виконувати прості завдання	Основні творчі здібності й мотиви, механізми самостійної роботи евристичного характеру розвинуті недостатньо і нарощуються незначними темпами	Основні творчі здібності й мотиви, необхідні для професійно-творчої діяльності розвинуті достатньо; помітна динаміка їх зростання при розв'язанні типових і нетипових евристичних завдань	Розвиток творчого потенціалу (мотивів досягнень, творчих умінь, вольових зусиль) на високому рівні, що дозволяє знаходити нові способи проф. творчої діяльності, теоретичного осмислення суперечностей та їх розв'язок
-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Діагностична складова експериментальної роботи виявилась суттєвим чинником забезпечення успішної самореалізації пізнавально-творчого потенціалу учнів. Розробка, апробація спеціалістами і впровадження в навчальний процес діагностичного інструментарію реально вплинули на складний процес самозростання пізнавально-творчих якостей старшокласників.

Для того, щоб діагностична складова евристичного навчання виконала свою суттєву оптимізаційну роль, протягом експериментального випробування здійснено комплекс послідовних організаційних і навчальних заходів.

На підготовчому етапі здійснено теоретичне ознайомлення, практичне моделювання й апробація вчителями-експериментаторами діагностичного інструментарію стосовно різномістовних зовнішніх і внутрішніх продуктів пізнавально-творчої самореалізації учнів.

Під час констатувального етапу визначено рівні теоретичних знань і практичних умінь педагогів й учнів старшої школи щодо діагностичного підходу та діагностичного інструментарію, його використання при створенні творчих освітніх продуктів.

На формульовальному етапі здійснено вивчення й творче освоєння і вчителями-експериментаторами, і старшокласниками діагностичного інструментарію до основних видів самостійних творчих робіт, а, головне, комплексне застосування його для прогнозування, цілепокладання, планування конкретних творчих задач, їх самостійного розв'язання, корекції результатів, об'єктивної оцінки досягнень.

Ми переконалися в необхідності діагностичного підходу до навчання взагалі, а особливо до навчання евристичного характеру. Важливим було з'ясування того, що діагностичний підхід до самостійної діяльності стосується всіх її елементів, а не тільки завершального, як це фактично закріплено в традиційній дидактиці.

Діагностичний підхід виявив на першому етапі експерименту суттєві для старшокласників складності в оволодінні діагностичним інструментарієм та його застосуванням як вимірювальним і прогностичним засобом у виконанні самостійних творчих робіт. Для розв'язання цієї проблеми було збільшено кількість тренувальних самостійних робіт з обов'язковим представленням аналізу й оцінки своїх навчальних досягнень.

Послідовність в оволодінні діагностичним інструментарієм і для старшокласників, і для вчителів, і для педагогів-експертів включала комплекс взаємопов'язаних послідовних процедур. По-перше, це ознайомлення з основними характеристиками діагностики конкретного зовнішнього творчого продукту, його оцінка з докладним аналізом виявлених недоліків і помилок. По-друге, на основі діагностики й оцінки зовнішніх продуктів поступово формувалися уміння вимірювати й оцінювати окремі якості, що свідчили про поступ у творчій самореалізації. Наприклад, спочатку більш успішно старшокласники оволодівали окремими механізмами творчої діяльності і відповідно діагностикою мотивів та умінь їх застосовувати. Більш складні якості, що складали загальну структуру пізнавально-творчої самостійності учні освоювали повільніше. І це ми розглядали не як невдачу експериментальної евристичної технології, а як об'єктивну й виправдану проблему, з якою в кінцевому результаті впоралися далеко не всі учні. В експерименті з'ясовано, що діагностику інтегративного показника самореалізації – пізнавально-творчої самостійності – більшість учнів могли здійснити тільки за допомогою педагога, що свідчить про складність даної якості і необхідність точного її виміру тільки з позицій педагога-експерта.

У цілому дані педагогічного експерименту підтвердили основні положення висунутої гіпотези. Виявлено позитивний вплив дидактичної моделі творчої самореалізації і відповідного їй технологічного забезпечення евристичного навчання на формування й самореалізацію у старшокласників провідних пізнавально-творчих якостей. Мова йде про позитивну динаміку раніше виокремлених нами пізнавально-творчих якостей старшокласників – мотивації до самостійної творчості, творчої взаємодії з суб'єктами навчання, володіння механізмами пізнавально-творчої діяльності, діагностичних умінь та загального рівня пізнавально-творчої самостійності учнів, що позитивно вплинули на якість створених ними освітніх продуктів.

Таким чином, можемо констатувати, що евристична освіта є одним з важливих напрямків модернізації сучасного освітнього простору, це оптимальна модель навчання та розумового виховання, а тому вона має посісти належне місце в сучасній гуманістичній парадигмі освіти та навчальній практиці, особливо навчанні старшокласників. На нашу думку, саме евристичне навчання забезпечує реалізацію людиною своєї місії через розкриття особистісного потенціалу та творчу самореалізацію.

### **Література**

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В.И.

- Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
2. Громова Н.В. Оволодіння педагогом і учнями основними механізмами евристичної навчальної діяльності / Н.В. Громова // Професійно-творча самореалізація майбутнього вчителя в інноваційній освіті: [монографія] / [за ред. проф. М.О. Лазарєва]. – Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2013. – С. 209-225.
  3. Громова Н.В. Дидактична модель пізнавально-творчої самореалізації школярів в евристичному навчанні / Н.В. Громова // Самореалізація пізнавально-творчого потенціалу особистості в інноваційній освіті: [монографія] / [за ред. проф. М.О. Лазарєва]. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – 296 с. – С.150-171.
  4. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе / П.Ф. Каптерев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М. : Педагогика, 1990. – С. 218-221.
  5. Коменский Я.А. Великая дидактика // Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с. – (Сер. «Педагогическое наследие»).
  6. Нова українська школа: Концепція Нової української школи. Концептуальні засади реформування середньої школи. – К. : 2017. – 35 с.
  7. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2001. – № 6.
  8. Лазарєв М.О. Евристична освіта у професійно-творчій самореалізації майбутнього педагога / Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія. – К.: Вид-во НПУ імені Драгоманова, 2015. – С. 397-427.
  9. Лазарєв М.О. Технологія евристично-модульного навчання / М.О. Лазарєв // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Суми : СумДПУ, 2004. – Ч. 1. – С. 425-436.
  10. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
  11. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – 2-е вид., доп. / В.І. Лозова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
  12. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26, 24 квітня – 1 травня.
  13. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22-х т. / Л.Н. Толстой. –

- М.: Художественная литература, 1983. – Т. 16. – 447 с.
14. Тряпицына А.А. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников : учеб. пособие / А.П. Тряпицына. – Ленинград : Ленинградский гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1989. – 92 с.
  15. Гончаренко С. Український педагогічний словник – Київ : Либідь, 1997.
  16. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

## **ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ**

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів – головне завдання освітян. Звичайно, вона не обмежується лише навчальною діяльністю, невід’ємною складовою є виховний процес. Сучасні зміни в суспільстві, економічна нестабільність та поява нових технологій доводять необхідність змін в усіх сферах життя. Особливий акцент зроблено на рекомендаціях стосовно покращення її якості. «Комітет освіти Ради Європи вже багато років створює та запроваджує різноманітні проекти, пов’язані з формуванням громадянського суспільства. Серед пріоритетів політики Ради Європи останніми роками є демократичне громадянство, громадянське вміння, цінності та компетентності для діалогу культур, мирне розв’язання конфліктів» [6, с.19].

Зауважимо, що за Лісабонською угодою до основних практичних компетентностей, якими повинна володіти людина, відносяться: здатність до саморозвитку, критичного та аналітичного мислення, вміння слухати, спостерігати та адаптуватися, а також уміння комунікації та можливість спілкуватися на різних мовах [12, с.35]. В українській педагогіці виділяють наступні ключові аспекти виховання та навчання студентів: формування здатності до навчання, культурної компетенції, становлення громадянської свідомості, соціальної активності, інформаційно-технічної обізнаності та здорового способу життя [13, с.91]. Зауважимо, наука розвивається, і сучасна молодь має всі можливості для гармонійного розвитку, а отже педагогіка має йти вперед для сприяння реалізації її потенціалу.

Сучасні форми та методи роботи, які широко застосовуються в усьому світі, активно залучені і в українських освітніх закладах: платформи (MOOC, Coursera, Khan Academy, Edx), форми навчання (скайп-конференції, електронне спілкування, он-лайн форуми, відеоконференції, чат-руми), методики (критичного та аналітичного мислення, холізму, лідерства, мобільності та адаптивності), методи (ситуаційних задач, аналізу ситуації, рефлексії, фундаментального проекту) та найпопулярніші засоби навчання (Інтранет, інтерактивні дошки, мультимедія, відеокомп’ютерні системи та інше).

Зазначимо, що інновації, які застосовуються в нинішній педагогіці є невід’ємною частиною XXI століття. Про це свідчать і порівняльні дослідження М. Брея, Б. Адомсона та М. Мейсона. Вчені стверджують, що застосування інновацій в роботі викладачів – це результат їх кропіткої роботи та мотивації до професійного розвитку [3, с.308].

Важливо зауважити, що медицина є одним із першочергових завдань у розвинених країнах світу. «Нині контроль якості вищої медичної освіти та

пов'язані з цим моніторингові дослідження на національному рівні в тій чи іншій формі реалізовані в багатьох країнах Заходу. До медичних шкіл цих країн регулярно застосовують зовнішнє оцінювання або проходять акредитаційні процедури» [6, с.85]. Зміни відбуваються і в українській медицині. Останні реформи свідчать про підвищення вимог та норм підготовки медичних працівників, які будуть відповідати європейським, що відображено в останніх наказах Міністерства охорони здоров'я України. Значний акцент зроблено на підвищенні рівня знань іноземної мови студентів, йдеться про складання державних ліцензійних іспитів українською та англійською мовами [8].

Нововведення, які відбуваються, стимулюють освітян до пошуку нових форм та методів роботи. Викладання іноземних мов на медичних факультетах завжди пов'язані з великою кількістю термінології, використання міждисциплінарного підходу та формування комунікативних навичок. Особливу увагу у професійній підготовці сучасної молоді заслуговує евристичний підхід. Поняття «евристика» походить із грецької мови, що означає «знаходжу». За визначенням філософського словника евристика – «галузь знання про творчу діяльність, пов'язана з пошуками шляхів відкриття нового в судженнях, ідеях, способах» [2, с.183]. Термін «евристика» часто пов'язують із системою комунікативного навчання Сократа. За допомогою особливих питань та мислення людина сама знаходила відповіді на запитання або способи вирішення проблем [11, с.15].

В епоху античності евристика існувала як метод впливу на співрозмовника, певний спосіб проведення бесіди, за допомогою якого мовець залучав співрозмовника до активної взаємодії та знаходження нових шляхів вирішення проблемних ситуацій. У 60-80 роках ХХ століття визначилися три основні аспекти евристики: кібернетичний (націлений на розроблення програм), винахідницький (направлений на формування творчих ідей) та психолого-педагогічний (пов'язаний з розробкою методів організації продуктивно-освітньої діяльності учнів) [11, с.21].

Звернемо особливу увагу на педагогічний напрямок. Термін евристика активно розвивали Ф. Цвіккі, В. Гордон, Ф. Ханзен, Д. Пойя, Г. Альтшуллер та інші. Евристичне навчання досліджували В. Андреев, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, Є. Полат, А. Хуторської.

Відомий педагог А. Хуторської порівнює евристичне навчання з проблемним. Науковець стверджує, що ці два види навчання мають спільні характеристики, але в більшій мірі вони різняться. Мета проблемного навчання – засвоєння матеріалу учнями шляхом пізнавальних задач, які вчитель ставить перед учнями. Методика полягає в тому, що вчитель допомагає учням, націлює їх на правильне рішення. Евристичний підхід дозволяє розширити можливості проблемного навчання, оскільки орієнтує учнів та вчителя на отримання невідомого та непередбаченого результату. Мета евристичного підходу – націлити їх на створення нового досвіду, конструювання нового результату, зовсім неочікуваного. Учні повинні

отримати власний досвід, а не використовувати вже добре відомі методи для отримання результату [11, с.37-38].

Вважаємо, що вибір підходів залежить від поставленої мети. Проблемне навчання є дієвим для отримання конкретних результатів, як один із способів пошуку відповідей на запитання. Евристичний підхід дозволяє експериментувати.

Науковець Т. Максимова застосовує поняття «професійно-орієнтованої евристичної діяльності» як діяльності студентів, яка націлена на створення нової системи дій для розв'язання завдань, під час якої активізуються пізнавальні процеси, творчі та організаційні якості, а, головне, формуються професійні якості та вміння [7, с.9].

Зазначимо, що евристичний підхід найкраще підходить для щоденної роботи, коли необхідно активізувати студентську молодь. За його допомогою у студентів-медиків є можливість проявити свої вміння та навички, особливо, коли необхідно по-новому подивитися на звичні питання. Вони мають змогу розвивати свої лідерські якості, організаторські вміння та творче мислення. Звичайно, цей підхід особливо є дієвим для формування професійних якостей: По-перше, евристичні методи збагачують педагогічний процес, по-друге, правильне застосування евристичного підходу лише посилить результат, а, по-третє, конкретно поставлені завдання в ситуаціях професійного спрямування мотивують студентів до їх вирішення, тому що студенти представляють свою майбутню професію, а застосування новітніх методів підвищують творчий потенціал та їх пізнавальну активність.

Науковець Н. Хупавцева застосовує поняття «евристична бесіда» як форму навчальної роботи. Вчена виділяє основні якості особистості, які впливають на успішність педагогічного процесу: адаптаційна мобільність учня, їх зацікавленість до творчої, інтелектуальної діяльності, прагнення до поповнення знань, здатність до мислення, емоційного лідерства та стресостійкості [10, с.7-8]. Зауважимо, що ефективність будь-якого методу можлива при правильному налаштуванні всіх учасників навчального процесу. Під час роботи обов'язковим є взаємодія студентів з викладачем. Педагог повинен бути зацікавлений у творчій реалізації студентів, а для цього необхідно бути готовим до педагогічних експериментів та відкритим до нових прийомів та методів. У свою чергу, студенти як активні учасники педагогічного процесу мають змогу формувати та вдосконалювати професійні якості, творчо мислити та постійно відкривати для себе світ науки. Вчена порівнює евристичну бесіду з такими формами навчальної діяльності, як диспут та дискусія. Зазначається, що для реалізації евристичної бесіди існують певні принципи її організації для загальноосвітніх шкіл, однак, вважаємо, що можна застосовувати ці принципи і у вищих навчальних закладах: *принцип креативності* (евристичні запитання стимулюють студентів до пошуку та креативного мислення, аналізів, синтезу та підведення підсумків); *принцип формування моральних якостей та цінностей особистості* (повага до народних надбань та цінностей, робота

над саморозвитком та загальною культурою студента); *принцип емоційної та когнітивної децентрації* (узгодження власної точки зору з думкою інших особистостей); *принцип толерантного ставлення до думок та висловлювань інших учасників спілкування* (толерантне ставлення до протилежних думок інших людей); *принцип формування світогляду* (виховання високоосвіченої та духовно наповненої особистості [10, с.8-10].

Вищезазначені принципи демонструють важливі аспекти ефективної взаємодії усіх учасників навчальної діяльності. На заняттях з іноземної мови студенти-медики постійно працюють з ситуаційними задачами, використовуючи метод аналізу та синтезу, вони знаходять відповіді на запитання. Принцип формування моральних якостей та цінностей особистості ґрунтується на етиці та деонтології майбутнього лікаря. Під час навчання медики повинні навчитися поважати іншу точку зору. Протиріччя, які з'являються під час обговорень демонструють зацікавленість студентів та готовність їх до пошуку істини.

Автором також виділені основні етапи евристичної бесіди, а саме: постановка мети, визначення завдань, їх аргументація, підготовка та проведення бесіди, аналіз результатів та прогнозування можливості використання їх в подальшому [10, с.8]. Вважаємо, що планування є обов'язковим елементом у навчальному процесі. Правильно поставлена ціль дозволяє досягти кращих результатів.

Науковець Н. Громова досліджує творчу самореалізацію старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу. За визначенням автора евристичне навчання – це самостійна пізнавально-творча діяльність, яка включає пошук, знаходження мети, завдань, методів і прийомів, як результат відбувається створення внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів [1, с.7]. Зовнішній продукт вчена розуміє як конкретне втілення самостійної праці учня у значущому для особистості предметі, а «внутрішній продукт – це більш інтегрований і зовні часто непомітний результат навчальної діяльності, що характеризується істотними змінами особистісних характеристик учня (розвинуті творчі мотиви, вміння творчої взаємодії, діагностичні вміння, цілеспрямованість тощо)» [1, с.7-8].

Вважаємо, що вищезазначене визначення стосується і студентів. Аналізуючи поняття «зовнішній і внутрішній продукт», зауважимо, що пізнавальна діяльність та вмотивованість до вивчення клінічних дисциплін є першочерговим завданням медиків. Неможливо стати гарним лікарем, якщо студент не зацікавлений в постійній роботі над собою, бажанні дізнаватися нові факти, вдосконалювати свої навички та вміння. Це стосується і знань з іноземної мови. Вивчення будь-якої іноземної мови потребує постійної праці над собою: вивчення нових лексичних одиниць, тренування граматичних конструкцій, спілкування з носіями мови, написання есе та роботи над вимовою. Зовнішній продукт демонструє результат кропіткої роботи студента, а внутрішній продукт – це творчі вміння, які студент застосовує в монологічному або діалогічному мовленні, діагностичні вміння під

час визначення діагнозу в ситуаційних задачах або написання профілактичних порад. Все це демонструє цілеспрямованість студента до вивчення іноземної мови.

Професор М. Лазарєв досліджує методи творчої діяльності в евристичній освіті. Автор визначає евристичну діяльність як «...завершену систему прийомів і правил спільної роботи педагога й учня (викладача й студента) з метою розвитку певних творчих здібностей, умінь, мотивів і цінностей учнів (студентів), самореалізації їхнього творчого потенціалу у вигляді створених і значимих для них нових освітніх продуктів – зовнішніх і внутрішніх» [5, 114]. Науковець вважає, що евристична діяльність вбирає в собі різні види творчої діяльності, а саме: пошукова діяльність (пошук наукової інформації, нових теоретичних положень і тлумачень); цілеспрямоване самостійне спостереження різних соціальних і природних явищ; розгорнуті аналітико-порівняльна та узагальнююча робота; реконструктивна діяльність (створення нового продукту за рахунок вже існуючих) та креативна діяльність (створення нових продуктів) [5, с.13-14].

Отже, систематизація та узагальнення вищезазначених понять дали можливість визначити *евристичний підхід* в освіті як сукупність прийомів, методів, форм і принципів, які використовуються з метою реалізації творчого потенціалу студентів, розвитку професійних вмінь і навичок та активізації пізнавальних процесів, мета яких створення нових освітніх продуктів.

Вчений Ю. Маревський виділяє п'ять основних порад у застосуванні евристичного підходу при підготовці студентів [14, с.73].

1. Рациональне мислення. Ця порада підходить абсолютно всім, хто бажає розвивати нестандартний спосіб вирішення проблем. Вчений вважає, що потрібно почати вирішення проблеми з комплексного збору інформації, її оцінки та аналізу. Аналізувати потрібно детально кожний аспект питання і лише потім можна бути впевненим, що питання досліджене з усіх боків.
2. Обмежена раціональність може бути причиною нелогічного вирішення проблем. Вона виникає у зв'язку з недостатнім об'ємом інформації, відсутністю знань та розуміння з конкретного питання. Головна порада науковця – це зібрати всю інформацію для того, щоб бути максимально обізнаним з конкретної проблеми. Необізнаність людини може призвести до помилок у прийнятті рішення, упередженого ставлення та необ'єктивної оцінки до ситуації, яка сталася [14, с. 73].

Вчений рекомендує починати застосовувати евристичний підхід з трьох питань: «Які евристичні методи важливо застосувати?», «Де вони повинні застосовуватись?» та «Як вони можуть допомогти?». Особливу увагу автор звертає на медицину. Автор наполягає, що за допомогою евристичного підходу можна визначити діагноз, призначити лікування та з'ясувати основні ризики в комунікації [14, с.74].

3. Когнітивна евристика демонструє вибір людини між альтернативним рішенням і важливим критерієм. На думку вченого, вибір повинен відбуватися свідомо, маючи достатню інформацію, людина може об'єктивно оцінити всі критерії [14, с.75].

4. Швидкий вибір. Дуже часто існує вибір, і важко зорієнтуватися, який спосіб краще обрати. Автор радить обирати той спосіб, який є зрозумілим у застосуванні. Вибір потрібно робити швидко, що дозволить зекономити час, і енергія буде витрачена на продуктивне вирішення проблеми, а не на сам вибір способів розв'язання питань [14, с.76].
5. Засвоєння інформації. Вчений констатує, що евристичний підхід найкраще реалізується, коли інформація з якою працюють студенти застосовується легко і необтяжливо [14, с.78].

Зазначимо, що наведені поради підходять для всіх, хто використовує евристичні методи. По-перше, для правильної оцінки ситуації важливо мати достатньо інформації про об'єкт, який досліджується. По-друге, постановка мети та завдань є обов'язковою умовою будь-якого дослідження, а тому чітке планування дозволить раціонально підійти до будь-якого питання. По-третє, аналіз та синтез інформації дозволяє об'єктивно оцінити досліджуваний процес. І, на останок, для творчого потенціалу студентів, важливо, щоб проблемне питання було не примітивним, однак зрозумілим. Відсутність чіткого уявлення про конкретну ситуація може негативно вплинути на загальний результат з тої причини, що студенти будуть витрачати час на те, щоб зрозуміти саме завдання, а не на його вирішення.

М. Лазарєв стверджує, що евристичні методи спрямовані на розв'язання обов'язково творчих і значимих завдань та задач, вони наповнені прогностичністю, пошуком невідомого за допомогою аналізу, синтезу, аналогій та проблемних запитань, а головне, ці методи можуть бути сформовані лише при умові пізнавально-творчої діяльності [5, с.122]. Вважаємо, що застосування евристичних методів дає можливість студентам реалізувати свій творчий потенціал, а головне відчути самостійність та можливість розвивати свої професійні навички.

Цікавим є досвід методичної роботи американських закладів освіти, мета яких використання сучасних методів як засобу розвитку абстрактного мислення у студентів та заохочення їх до постановки запитань, створення такої атмосфери, яка є придатною до їх вирішення [9, с.163].

Отже, проаналізувавши український та зарубіжний досвід, пропонуємо розглянути приклади застосування евристичних методів у викладанні іноземних мов студентам-медикам.

1. Один із способів активізації студентської групи – *мозковий штурм*. На заняттях з іноземної мови цей спосіб ідеально підходить для розв'язання ситуаційних задач. Викладач озвучує історію хвороби, детально описує симптоми та певні особливості анамнезу (вік, стать, сімейний стан, професія хворого та тривалість хвороби). Завдання групи – визначити діагноз пацієнта. За допомогою мозкового штурму всі студенти задіяні на знаходження правильного рішення. Окрім визначення діагнозу, вони повинні назвати план дій для лікування пацієнта. Інколи в ситуаційних задачах уточнюються аналізи та процедури, які пацієнт проходить під час лікування. Мозковий штурм є особливо ефективним в навчальних групах,

де рівень володіння комунікативними навичками не на високому рівні, цей метод підвищує їх вмотивованість, дає змогу активно залучатися до вирішення проблеми, знаходити нестандартні способи вирішення, а, головне, є можливим задіяти студентів різного рівня. Вирішуючи ситуаційну задачу, вони націлені на знаходження правильного рішення, тому комунікація відбувається в невимушеній атмосфері. Цей метод також допомагає активізувати лексику, яку медики засвоїли раніше. Важливо зазначити, що в таких завданнях студентам необхідні знання з клінічних дисциплін, однак на заняттях з іноземної мови студенти доповнюють свої знання, вивчають зарубіжний досвід та опановують лексику міжнародної мови.

2. *Метод асоціацій та аналогій.* На заняттях з іноземної мови цей метод є ефективним для тренування комунікативних навичок. За допомогою цього методу студенти проводять порівняльний аналіз, формують паралель між різними об'єктами. Наприклад, при вивченні таких тем, як «Вища медична освіта в Україні, Великій Британії та США» медики повинні знайти спільне та відмінне в освітніх системах вищезазначених країнах, порівняти навчальні плани, організацію навчального процесу та проаналізувати, як відбувається система оцінювання знань. Під час вивчення хвороб (наприклад імунної системи), завдання студентів – розрізнити симптоми хвороб, розпізнавати терміноелементи, розшифровувати аббревіатури та розуміти їх значення. Отже, студенти повинні формувати певні асоціації, які їм допоможуть у запам'ятовуванні слів. Метод асоціацій вважається одним із ефективних методів вивчення будь-якої іноземної мови. Метод аналогій допоможе медикам проводити паралелі між латинською мовою та англійською. Для розуміння медичних термінів студентам знадобляться знання терміноелементів з латинської мови, таким чином метод аналогії є невід'ємним при вивченні медичної англійської мови. Навіть назви хвороб складаються з терміноелементів, кожний з яких має свій переклад, за допомогою аналогії з латинською мовою студенти можуть здогадуватись значення слів, не знаючи точного перекладу. Метод асоціацій та аналогій поділяються на метод фокальних об'єктів, синектики та емпатії.

3. *Метод фокальних об'єктів.* Цей метод розвиває творчу уяву у студентів. За допомогою нього можна урізноманітнити навчальний процес, навіть при вивченні медичної термінології. Наприклад, студентам дається слово «пацієнт». Акцент на слові «пацієнт», додатково додаються слова, які абсолютно не пов'язані з ним (сюжет, авто, картина). Завдання студентів – об'єднати слова таким чином, щоб надати нових характеристик фокальному об'єкту (складний пацієнт, новий пацієнт і т.д.). По-перше, студенти практикують лексичний мінімум, по-друге, завдання підходить для будь-якої теми. По-третє, викладач може вмотивувати студентів за допомогою балів: чим креативніші та цікавіші будуть словосполучення, тим вище оцінка за заняття. Цей метод допомагає знаходити незвичні форми, розвиває синонімічний ряд, що є важливим при вивченні іноземної мови.

4. *Синектика*. Цей метод є достатньо поширеним в педагогіці. На заняттях з іноземної мови можна використовувати синектику як ефективний вид активізації студентів. Один із способів використання цього методу – це поділ студентів на групи (двоє-троє студентів в кожній групі і один студент – пацієнт), надається завдання, яке студенти повинні вирішити за допомогою аналогій (прямих, особистих, символічних, фантастичних). Одна із запропонованих ситуацій на занятті: «представте, що ви лікар, до вас приходять пацієнт із підвищеною температурою, ознобом, болем у животі та загальною слабкістю. Ваші дії». Важливо ділити студентів на групи шляхом підбору, тобто не за бажанням співпрацювати з товаришем, а за різним рівнем знань, творчої уяви та комунікативних навичок. Важливо не забувати, що серед слухачів можуть бути медики, які мають середню професійну освіту, вони є більш досвідченими, дорослішими і мають певний авторитет серед студентів, таких студентів необхідно розділити по групах. Використовувати метод синектики у чистому вигляді є достатньо важко, однак як елемент заняття, є цікавим та незвичним у повсякденному житті. У вирішенні проблеми студенти діляться своєю думкою, обговорюють, звичайно проводять аналогії, тому що для розв'язання ситуативної задачі необхідно проаналізувати всі можливі варіанти, почути думку кожного. Однак, працюючи в групі, студенти можуть зустрітися з критикою, зауважимо, що це є позитивним аспектом. Одне із завдань медиків – втілитися в роль справжніх лікарів, почати комунікацію, дізнатися про стан пацієнта, його спосіб життя, професію: це може вплинути на постановку діагнозу. Проводячи аналогії, студенти представляють себе лікарями, наявність уявного пацієнта робить більш реалістичним всю ситуацію.
5. *Метод емпатії*. Цей метод схожий на попередній: друга його назва «метод особистої аналогії». Головне його завдання – це уявлення себе на місці іншої людини. Найчастіше на заняттях з іноземної мови студенти представляють себе лікарями або пацієнтами. За допомогою цього методу активізуються лексичні одиниці, формуються комунікативні вміння та збагачується комунікативна культура. Важливо зазначити, що всі запропоновані ситуації повинні бути реалістичними: студентам цікаво уявляти себе в майбутній професії, а отже це вмотивовує до вивчення мови.
6. *Метод контрольних питань* використовується на всіх етапах навчального процесу. На заняттях з іноземної мови можна використовувати його після вивчення будь-якої системи для закріплення лексичних одиниць. Завдяки цьому методу, навчання студентів проводиться системно. Особливо доречно його використовувати для перевірки знань, за допомогою навідних питань можна допомогти студенту самостійно зробити висновок з приводу будь-якого питання.
7. *Метод інверсії* є один із евристичних методів, який допомагає студентам у розумінні будь-якого питання за допомогою нестандартних способів.

Наприклад, найбільше проблем у медиків виникає з розумінням складних граматичних конструкцій, тому для аналізу граматичних правил найкраще підійде метод інверсії, який дозволить використати такі способи пояснення (приклади із повсякденного життя пацієнтів, навчальної діяльності студентів, їх практики у лікарняних закладах), які будуть зрозумілі в кожній окремій групі. Кожна студентська група індивідуальна, важливо враховувати це при використанні цього методу. Також метод інверсії підходить для вивчення різних систем організму. Щоб дати загальну характеристику системі та визначити її функцію, можна розпочати з аналізу органів, які входять до цієї системи, тим самим студенти зможуть самостійно узагальнити інформацію, проаналізувати і систематизувати вищесказане, а також зробити висновок.

На нашу думку, евристичні методи повинні постійно застосовуватись у підготовці будь-яких спеціалістів. Застосування евристичних методів у викладанні іноземних мов студентам-медикам доводить, що навчання може бути цікавим та вмотивовувати до вивчення непрофільних дисциплін. Виховання молоді – це складний процес, який потребує нестандартних способів для розвитку їх творчого потенціалу.

Узагальнивши існуючі поради для розвитку креативного мислення [4], наведемо основні рекомендації для формування творчої молоді та застосування евристичних методів у викладанні іноземних мов:

1. Фіксація на деталях. Деталі наповнюють наше життя. У викладанні іноземних мов кожна деталь відіграє важливу роль. Будь-яка іноземна мова наповнена чіткими правилами, складними граматичними конструкціями, незвичною артикуляцією звуків та сталими виразами. Все це призводить до важкого сприйняття студентами інформації. Нестандартні методи дозволяють так реалізовувати навчальний матеріал на практиці, що студенти вмотивовані до вивчення іноземних мов, а, по-друге, матеріал дається легко та невимушено. Помічаючи деталі, ми відкриті до навколишнього світу. Таким чином, викладач говорить однією мовою зі студентами, зрозумілою їм, однак наповненою та різнобарвною. Для формування нестандартного мислення необхідно помічати все, що відбувається навколо, тобто фіксувати свою увагу на деталях. Саме вони допомагають розвивати наше уявлення, переключати наш спосіб мислення, намагатися спрямовувати свою увагу не тільки на суб'єкти, але і на об'єкти. Деталізація збагачує наш словниковий запас, змушує мозок бути в он-лайн режимі, формує комунікативну культуру мовця. Звичайно, формування комунікативної культури – це довготривалий та складний процес. Однак, навіть, добре відомий спосіб збагачення мови за допомогою художньої літератури ще раз доводить важливість фіксації на деталях. Студент, який багато читає має більшу змогу емоційно забарвлювати свою мову епітетами, гіперболами, синонімами та сталими виразами. Це пов'язано із особливістю художніх текстів, де деталізація будь-якого предмету, місця чи ситуації демонструє стиль автора та його ставлення до предметів.

2. Творчий пошук в декількох сферах. Насправді, ця порада підходить всім, хто потребує «ковтка свіжого повітря» в будь-якій сфері. Ми з'ясували, що метод аналогій є допоміжним у розумінні складної інформації. Однак, ця порада стосується не просто пошуку аналогій в суміжних сферах (дисциплінах), а, навпаки, цей спосіб заохочує до вивчення різноманітних сфер, які будуть цікаві студентам. Чим різносторонньо розвинута особистість, тим нестандартніші аналогії вона зможе формувати. Навіть при вивченні іноземних мов більш ефективнішим є залучення аналогії з інших мов, які знає людина. Нестандартний підхід дозволяє будувати аналогії там, де вони абсолютно непередбачувані. Звичайно, на це потрібен час і певна практика, але тим самим студент може креативно підійти до вирішення будь-якої проблеми. Саме незвичні аналогії і запам'ятовуються в подальшому.
3. Асоціації як живлення для мозку. Мозок людини – ідеальне місце для зберігання інформації, її обробки, аналізу та синтезу, а, головне, її переробки, використання та довершення. Отже, мозок людини здатний до великої кількості дій одночасно. Дані статистики, демонструють, що ми використовуємо лише 15 відсотків всього об'єму мозку, а це свідчить, що людині (*homo sapiens*) під силу все. Чому одна людина здатна до творчого пошуку, а інша абсолютно не є пошукачем. Це пояснюються тим, що чим більше ми завантажуємо свій мозок, тим ефективніше він працює. Підтвердженням цього є люди, які знають по п'ять іноземних мов (і більше). Творчий потенціал можливий там, де особистість постійно працює над своєю уявою. Один із способів тренування творчого уявлення – це метод асоціацій. Коли студент може вбачати в простих речах нестандартне рішення або викладач пропонує студентам вирішити звичні і прості ситуації незвичним способом, асоціації підживлюють та розвивають наше бачення простих речей. Однак саме від людини залежить робота мозку, чим більше людина читає, аналізує, поглиблює інформації та застосовує її в повсякденному житті, це і є живленням для нашого «внутрішнього комп'ютеру».
4. Позитивність ідей. Кожний педагог знає, що для отримання високих результатів навчальної діяльності студентів є важливим їх емоційний настрій та атмосфера загалом на занятті. Навчальний процес під час вивчення іноземної мови завжди пов'язаний із засвоєнням нових та складних правил, незрозумілих особливостей менталітету іншої національності та об'ємом лексичного матеріалу, від якого залежить формування комунікативних навичок. Все це може засвоюватись студентами як легко, так і більш обтяжливо. Це залежить від манери подачі матеріалу та формування позитивних ідей викладачем. Використання позитивних прикладів дозволить підбадьорювати студентів в складних ситуаціях, активізує їх до праці та підвищує їх вмотивованість. Бадьорість ідей викликає позитивні емоції, що ефективно впливає на весь результат навчальної діяльності. Позитивні емоції – запорука здорової атмосфери на занятті, яка підсилює віру в себе студентів та їх знання.

5. Гнучкість ідей. Необхідним фактором при роботі зі студентами є гнучкість мислення. Це стосується не тільки викладання іноземних мов, а й навчання студентів загалом. Однак, навіть при вивченні іноземної мови одне із правил застосування лексичних одиниць або перекладів – це гнучкий погляд на ситуацію. Звичайно, всім відома фраза «it depends on situation» (це залежить від ситуації) доводить необхідність творчо мислити, думати більш динамічно, а не стереотипно, відчуваючи деталі та всі особливості тієї чи іншої ситуації. Навчання студентів повинно проходити у постійному діалозі, відкритості та гнучкості до всього нового та нестандартного. Стереотипне мислення лише заважає завантажувати нову інформацію та синтезувати її у щось нове. Неготовність викладача до роботи над собою блокує все нове, не кажучи вже про формування нестандартних ідей у підготовці студентів. Своїм прикладом викладач повинен продемонструвати бажання змін, нововведень, застосування сучасних технологій у навчальному процесі, готовність до нових та свіжих ідей у роботі, відкритість до інформації та обговоренні зі студентами проблемних питань (ситуацій). І тільки змінившись особисто, викладач може навчити студентів гнучкості поглядів та ідей.

Вважаємо, що вищенаведені поради можуть бути прийнятними для застосування евристичного підходу у навчанні студентів-медиків на заняттях з іноземних мов. Можемо зробити висновок, що евристичний підхід – сукупність і застосування евристичних, методів, прийомів, форм і принципів для реалізації творчого потенціалу студентів, розвитку професійних вмінь і навичок – складова інноваційної евристичної освіти, мета якої створення нових освітніх продуктів. Ефективними методами цього підходу при викладанні іноземних мов студентам-медикам, визначено такі, зокрема, евристичні методи: мозковий штурм, метод асоціацій на аналогії, метод фокальних об'єктів, синектика, метод емпатії, інверсії та контрольних питань.

### Література

1. Громова Н. В. *Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання»* / Н. В. Громова. – Х., 2010. – 19 с.
2. *Евристика* // *Філософський енциклопедичний словник* / В.І. Шинкарук, Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук, І. О. Покаржевська. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.
3. *Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы. Под ред. М. Брейя, Б. Адамсона, М. Мейсона.* – Луганск: ФОП Сабов А.М., 2015. – 380 с.
4. *Ключ до нових ідей: як мислити поза шаблоном [Електронний ресурс]* / П. Драч. – 2017. – Режим доступу: <https://studway.com.ua/evristika/>.
5. *Лазарев М.О. Методи творчої діяльності в евристичній освіті* / М. О. Лазарев // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* – 2013. – № 8 (34). – С. 110 - 124.
6. *Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* / О.І. Локшина. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.

7. Максимова Т. С. *Методика формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів на практичних заняттях з вищої математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики»* / Т. С. Максимова. – К., 2006. – 23 с.
8. Про затвердження порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступеня вищої освіти *Магістр за спеціальностями «22 Охорона здоров'я»: Частина 2: (334: 2018) [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України – 2018. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF>*
9. *Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти* / За ред. О.І. Локшиної. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.
10. Хупавцева Н.О. *Психологічний потенціал евристичної бесіди як форми навчальної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»* / Н. О. Хупавцева. – К., 2007. – 24 с.
11. Хуторской А.В. *Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения* / А.В. Хуторской. – Москва: Изд-во Московского университета, 2003. – 415 с.
12. *Competences for Democratic Culture / European Union. – Strasbourg: SPDP, 2016. – 73 с.*
13. *Competency-Based Approach in Modern Education* / [Bibik N., Vaschenko L., Lokshyna O., Ovcharuk O., Paraschenko L., Pometun O., Savchenko O.]. – К.: K.I.S., 2005. – 112 p.
14. Marewski J. *Five principles for studying People's Use of Heuristics* / J. N. Marewski, L.J. Schooler, G. Gigerenzer // *Acta Psychologica Sinica*. – 2010. - № 1. – С. 72-87.

**Кривонос Ольга Борисівна**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка*

## **ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЕВРИСТИЧНОГО ХАРАКТЕРУ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

В умовах реформування загальної середньої і вищої освіти змінюється зміст підготовки учнів і студентів – з рівня знань і вмінь на рівень компетентностей, що передбачено Законом України «Про освіту» та Концепцією нової української школи. [4; 7].

Зрозуміло, що в основі компетентностей знаходяться знання й уміння, якими учень чи студент повинен користуватися в різних життєвих ситуаціях.

Стратегічне завдання стоїть перед вищим педагогічним навчальним закладом підготувати майбутнього учителя на рівні компетентностей, оскільки компетентного учня може підготувати тільки компетентний учитель.

Вважаємо, що особливо ефективним шляхом розв'язання цього завдання є формування професійних умінь студента на творчому рівні (професійно-творчих). На підставі результатів теоретичного дослідження та практичного досвіду ми прийшли до висновку, що професійно-творчі вміння

педагога – це внутрішньо значима, сформована в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок при розв'язанні нестандартних задач професійної педагогічної діяльності [8, с. 191]. Формування професійних умінь, зокрема, і творчого характеру, здійснюється тільки в практичній педагогічній діяльності.

Аналіз літератури та власний педагогічний досвід переконав нас у тому, що дійсно найбільші дидактичні можливості для формування професійно-творчих умінь студентів складаються в процесі навчальної та виробничої професійної практики студентів, на якій створюються умови, що максимально наближені до умов самостійної професійної педагогічної діяльності. Тобто професійно-творча робота студентів у період практики – мікроаналог їх майбутньої діяльності як фахівця. Практична підготовка стає надійною основою для адаптації майбутніх спеціалістів до конкретних мінливих умов майбутньої роботи. Наявністю обов'язкової професійно-творчої практики в змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності реалізується особистісно-діяльнісний підхід (І. Бех, О. Леонтьєв, В. Онищук, А. Петровський, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Савченко, Г. Щукіна) у процесі формування професійно-творчих умінь студентів. Організація пізнавально-творчої професійної діяльності, як під час практичних занять, так і при проходженні виробничої та переддипломної практики студентами, має особливе значення у підготовці педагогів. Адже майбутнім спеціалістам треба бути готовими до того, що у повсякденному житті постійно доведеться працювати у непередбачених, нестандартних умовах, в умовах дефіциту часу та інформації. Тому необхідно сформувати уміння не лише швидко пристосовуватися до ситуації, що змінюється, але й приймати правильне рішення, щоб забезпечити ефективний процес формування і розвитку особистості учня. А такі уміння можуть бути сформовані тільки в реальних або змодельованих умовах майбутньої професійної діяльності. Як засвідчують наукові дослідження, головне у професійній діяльності спеціаліста – уміти творчо мислити в межах реальної педагогічної ситуації шляхом розмірковування і відстоювання своєї точки зору, що можливо на основі сформованої власної «внутрішньої» і глибоко пережитої системи знань.

Як зазначає М. Лазарєв, надбання світової і вітчизняної педагогіки дозволяють з певністю говорити про необхідність пріоритету у вищому і середньому навчальному закладі творчої праці у порівнянні з працею репродуктивною [9]. Ми враховували думку дослідників, що практика відіграє системоутворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця. Під час практики у студента формуються творчі уміння аналізувати навчально-виховний процес і професійні ситуації; уміння діагностувати і спостерігати динаміку змін: інтелектуальних, психічних і соціальних якостей особистості учня; розв'язувати нестандартні професійні задачі діяльності тощо. У ході практики студенти застосовують спеціальні знання в своїй професійній діяльності, теоретичні положення

набувають для них особистісне значення. Практика дає можливість перекласти професійні знання на мову практичних дій і ситуацій, тобто стати засобом розв'язання практичних задач та формування професійно-творчих умінь майбутніх педагогів [13].

Відповідно до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України за мету практики ставилось оволодіння студентами сучасними методами, формами організації праці в галузі їх майбутньої професії, формування професійних умінь і навичок (на сучасному етапі – професійних компетентностей) для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності [14, с. 1].

Ми дотримувались думки, що уміння мають формуватися безпосередньо у процесі професійної практики на підґрунті теоретичних знань, отриманих під час аудиторних занять та самостійної роботи студента. Практика виконувала у дослідженні функцію перевірки теорії і деякою мірою забезпечувала почуттєву основу професійного мислення та була елементом пізнання суті професійної діяльності. Професійна практика – реальне професійне середовище, де формувалась готовність студентів до професійно-творчої діяльності. Професійна практика – це органічна частина навчально-виховного процесу, яка забезпечувала поєднання теоретичної підготовки майбутніх педагогів із професійно-творчою практичною діяльністю у загальноосвітніх закладах. Професійна практика має характер неперервності та послідовності, починаючи із першого року навчання.

З позицій проблеми формування особистості професіонала у період проходження практики професійно-творче становлення студентів зводиться до формування внутрішньої готовності до усвідомлених уявлень, реалізації перспектив розвитку професійної майстерності, творчості [15, с. 152]. Але щоб практичне навчання студентів дійсно послужило одним із головних етапів формування їх професійно-творчих умінь, професійна практика, як і будь-яка інша діяльність, повинна бути привабливою і значимою для студентів.

У процесі експерименту ми висунули припущення, що професійна практика не приваблива й особистісно не значима для студента, якщо вона не носить дослідницького й евристичного характеру. Щоб перевірити достовірність цього припущення, ми використовували різні форми евристичної та креативної діяльності під час організації і проведення всіх видів практичного навчання з метою формування професійно-творчих умінь студентів. Цей процес починався під час аудиторних практичних занять з педагогіки і продовжувався при формуванні прикладних (алгоритмічних) та професійно-творчих умінь із спеціальних дисциплін та безпосередньо в навчально-виховних закладах при проведенні професійної навчальної і виробничої практики. Тобто дотримувався принцип безперервності професійної практики при підготовці фахівців з педагогіки, здатних творчо розв'язувати професійні задачі майбутньої діяльності.

У процесі формування професійно-творчих умінь студентів ми випробували навчання у співробітництві. В основі такого навчання лежить принцип вимогливості та поваги до особистості, який втілюється в довірі до студентів, доброзичливості, опорі на позитивне. Реалізація цих характеристик навчання у співробітництві сприяла у дослідженні формуванню комунікативних професійно-творчих умінь, які в своїй основі характеризуються такими ж ознаками. Як засвідчує Є. Полат, метою навчання у співробітництві є не тільки оволодіння знаннями, уміннями і навичками кожним студентом на рівні його індивідуального розвитку. Дуже важливий тут ефект соціалізації, формування комунікативних умінь [10, с. 27].

Одним із варіантів навчання у співробітництві, який ми використали у дослідженні процесу формування професійно-творчих умінь майбутніх педагогів була робота студентів у малих групах. Ця форма організації навчального процесу була нами обрана у зв'язку з тим, що вона забезпечує реалізацію провідних ідей педагогіки гуманізму, діалогічну пізнавально-творчу діяльність студентів, що приводить до формування гнучкої, креативної, думаючої особистості, розвитку її комунікативних, організаторських, операційних, рефлексивних, діагностичних умінь, самостійного мислення, що відповідає меті нашого дослідження. При організації роботи студентів у малих групах ми використовували результати дослідження О. Фролової, яка відмічає, що уміння учнів працювати в малих групах необхідно формувати в процесі навчання. Враховано також думку В.Гришина, який засвідчує, що психологічні особливості поведінки студентів у малих групах відкривають можливості ефективного їх взаємозбагачення науковою інформацією, організації взаємодопомоги і товариської підтримки, співробітництва, відповідальності за спільний результат діяльності, прагнення до самореалізації, що сприяє становленню комунікативних професійно-творчих умінь педагогів [1, с. 28; 2].

Формування професійно-творчих умінь студентів ми починали вже з першого року їх навчання у педагогічному університеті. З метою активізації пізнавально-творчої діяльності студентів на заняттях широко використовувались елементи колективної форми навчання, розробленої ще у 20-х роках ХХ ст. У нашому дослідженні випробовувалась така колективна форма навчання як організація взаємонавчання студентів у малих групах змінного складу у процесі їх інтенсивного спілкування [5].

У дослідженні реалізувався перехід від групової форми навчання до колективної взаємодії, коли кожний студент виступав одночасно і в ролі того, хто навчає, і в ролі того, хто навчається. Концептуальною основою стало педагогічне положення: студент ефективно та якісно засвоює спеціальні знання і оволодіває вміннями використовувати їх у професійній ситуації за умови, коли опановує способи дії з отриманою інформацією і передає її іншим: багатократно розповідає, пояснює, застосовує на практиці [6].

З метою розвитку творчих здібностей студентів у професійній діяльності та формування їх професійно-творчих умінь використовувати

набуті знання для розв'язання стандартних і нестандартних задач діяльності ми поєднували колективну форму навчання із навчанням у співробітництві.

Виходили з того, що можливі декілька варіантів навчання у співробітництві. За основу навчання у співробітництві, що використовувався в нашому дослідженні при формуванні професійно-творчих умінь студентів, ми брали варіант «Вчимося разом», розроблений у 1987 році Девідом Джонсоном та Роджерсом Джонсоном (США). Група розбивається на різномірні (за рівнем успішності) підгрупи по 4-5 студентів. Кожна підгрупа отримує одне завдання, що є підзавданням якоїсь великої теми, над якою працює вся група. Внаслідок сумісної роботи окремих підгруп разом досягається засвоєння всього матеріалу. Всередині групи студенти самостійно визначають ролі кожного із них у виконанні загального завдання, визначення правильності виконання завдання партнерами, моніторингу активності кожного члена групи у вирішенні спільної задачі, а також культури спілкування всередині групи. Таким чином, із самого початку група має мовби подвійну задачу: з одного боку – академічну – досягнення якоїсь пізнавальної, творчої мети; а, з іншого, соціально-психологічну – формування у процесі вирішення спільного завдання комунікативних умінь [10, с. 60].

Навчання у співробітництві передбачає право студента на помилку як індикатора необхідності додаткової допомоги. Викладач не в змозі надати необхідну допомогу кожному конкретному студенту в групі. Це зобов'язання студенти брали на самих себе, працюючи під час практичних занять у невеликих групах, відповідаючи за успіхи кожного, допомагаючи один одному. А якщо від тебе залежить успіх усієї групи, то ти не можеш не усвідомити відповідальність і за свої успіхи, і за успіхи своїх товаришів.

При формуванні складу малих груп було використано диференційований підхід із урахуванням уже сформованих у студентів базисних креативних здібностей, які ми виявляли за допомогою відомих діагностичних методик шляхом педагогічного тестування студентів. Враховуючи отримані результати, проводився розподіл студентів у малі групи по 4-5 осіб таким чином, щоб вони були змішаними (різномірними) за розвитком креативних здібностей, що давало змогу мати у кожній малій групі неофіційного лідера, який «веде» слабкіших студентів за собою, є еталоном, стимулом у подальшому їх професійно-творчому розвитку.

Кожна група отримувала одне завдання, що було підзавданням загальної теми, над якою працювала вся група. 5-10 хвилин (в залежності від об'єму і складності завдань) члени малої групи активно вголос обговорювали поставлену задачу, визначали можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації, виділяли основні фундаментальні поняття, самостійно складали план для послідуєчого ознайомлення кожним членом малої групи студентів інших малих груп з питань того підзавдання, яке вони виконували, викладали основні поняття, що розглядалися у вигляді логічної структури чи таблиці.

Викладач у цей час слідкував за процесом обговорення проблемних педагогічних ситуацій у малих групах, при необхідності, не відволікаючи

увагу інших, пропонував допомогу групі, в якій виявились труднощі. У дослідженні ми дотримувались принципу, що малі групи мають обов'язково досягти згоди (консенсусу) щодо результату вирішення проблеми чи ситуації. В процесі формувального експерименту, з метою активізації пізнавально-творчої діяльності студентів, ми внесли свою особливість у відому форму навчання «Вчимося разом». Вона заключалася в тому, що по закінченню визначеного терміну розв'язання проблеми одна із малих груп по черзі розпадається, і всі її члени розходяться в інші малі групи для ознайомлення їх членів із варіантами розв'язання проблемної ситуації, над якою вони працювали, таким чином, навчаючи інших. Так, по черзі взаємо-обговорювалися всі підзавдання із загального завдання. Після взаємо-навчання щодо вирішення окремих завдань, вони презентувались студентами біля дошки. Презентація здійснювалась шляхом евристичної бесіди.

Важливо, щоб при обговоренні у малих групах студенти фізично розташувалися обличчям один до одного. Всі члени групи мали добре бачити один одного, що було однією із умов гуманістичного діалогу.

Як приклад можемо навести колективну роботу студентів у малих групах на практичному занятті з дисципліни педагогіка ( розділ «Процес навчання»). Студенти малих груп отримали наступні завдання: перша група – змодельовати урок зі «своєї» спеціальності з погляду реалізації на ньому вимог логіки навчального процесу; друга група – змодельовати урок зі «своєї» спеціальності з погляду реалізації на ньому структурних компонентів процесу учіння; третя група – змодельовати урок з певної теми «своєї» спеціальності, який би демонстрував реалізацію основних функцій навчання; четверта група – змодельовати урок зі «своєї» спеціальності з демонстрацією ролі і впливу мотивів навчання на пізнавальну діяльність учнів.

Після взаємообговорення у своїх малих групах та взаємонавчання членів інших малих груп студенти за пропозицією викладача презентували результати вирішення завдання, але не своєї групи, а іншої, однієї із тих, що їх навчали. Така методика стимулювала студентів максимум уважно відноситись, з одного боку, до тих пояснень, які їм давали студенти інших малих груп, а, з іншого боку, відповідально відноситись до якості роз'яснення власного завдання іншим, щоб вони зрозуміли, переосмислили і змогли презентувати, при необхідності, це завдання перед усією групою біля дошки. Тобто з'являлася позитивна взаємозалежність, коли члени групи розуміли, що вони пов'язані один з одним такою мірою, що один не може бути успішним, якщо не будуть успішні всі.

Відмічалось також, що така міжособистісна взаємодія стимулювала пізнавально-творчу діяльність усіх студентів, в якій кожен працював не тільки на свій успіх, а й на успіх товаришів, спільно використовуючи наявні можливості, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи і радіючи досягненням товаришів.

Але в процесі оволодіння такою методикою виникали суттєві труднощі, адже навчання в співпраці набагато складніше ніж конкурентне чи

індивідуальне. З одного боку, студенти повинні були одночасно виконувати завдання і здійснювати групову роботу, а, з іншого боку, така праця вимагала наявності комунікативних умінь до спілкування, керівництва, прийняття рішень, які у значної частини студентів були недостатньо сформовані. Щоб подолати цю суперечність, викладач, по-перше, детально роз'яснював студентам сутність та цілі організації колективної співпраці в малих групах, переваги такої навчальної діяльності, вимоги до неї і поради студентам, у яких виникали проблеми зі спілкуванням в малих групах. По-друге, викладач через власне спостереження за роботою студентів виявляв тих, у кого виникали суттєві труднощі з навичками спілкування і запрошував цих студентів на індивідуальні консультативні заняття в позааудиторний час, де шляхом гуманістичного діалогу, використовуючи в розумних рамках допомогу і протидію, на рівні суб'єкт-суб'єктних стосунків допомагав студенту оволодіти навичками навчального спілкування. По-третє, на таких студентів зверталась більша увага викладача під час презентації виконаних завдань на практичному занятті біля дошки, куди вони частіше за інших запрошувались з метою практичного тренінгу публічного виступу з результатів розв'язання стандартних і нестандартних професійних задач діяльності. З часом така робота ставала звичною, формувались навички спілкування і, як свідчать дані анкетування 237 студентів, 87% із них дуже подобалась така система праці, 9% студентів просто подобалась, 2% було байдужих і 4% осіб не подобалась така форма навчальної діяльності.

Досліджуючи ефективність колективної співпраці студентів у малих групах на заняттях з педагогіки, ми прийшли до висновку, що така форма роботи сприяє досягненню мети нашого дослідження щодо дидактичного забезпечення процесу формування дослідницьких, комунікативних, операційних та рефлексивних професійно-творчих умінь студентів, оскільки, з одного боку, вона значно активізує їх пізнавально-творчу активність у навчальній діяльності, а, з іншого боку, з самого початку навчання дозволяє формувати дослідницькі професійно-творчі уміння майбутнього фахівця застосовувати набуті знання для вирішення ситуаційних завдань, розв'язання професійних задач діяльності. Формуються також комунікативні вміння: здатність вести діалог, уміння висловлюватись, критично мислити, співпрацювати у спільній творчій діяльності з колегами, вміння переконувати й вести дискусію, а також рефлексивні – уміння адекватно оцінювати власну діяльність та засвоювати і використовувати досвід інших. Крім того, починали формуватися й операційні уміння: швидко приймати адекватні рішення в певній виробничій ситуації, сміливість брати відповідальність за прийняте рішення, оперативна корекція поведінки і діяльності.

Зокрема, із блоку операційних формували: а) організаційні професійні вміння творчого характеру щодо вироблення, прийняття і контролю за виконанням прийнятих рішень, здатності підготувати будь-яке заняття, створити дружній клімат в колективі; проявити творчу і виконавчу ініціативність, активність, самостійність і наполегливість; б) дидактичні

професійно-творчі вміння передавати знання іншим, реалізувати основні дидактичні принципи, ефективно будувати навчально-виховний процес; в) виховні професійні вміння організації та керівництва діяльністю колективу, вміння з організації самовиховання студентів тощо.

Але на цьому колективна праця в малих групах не закінчувалась. Далі, після обговорення теоретичних проблем з модуля, завдання ускладнювались. Кожна із малих груп отримувала професійну ситуаційну задачу, яку за 3 – 5 хвилин необхідно розв'язати, продемонструвати результати її розв'язання біля дошки і дати відповідь на евристичні запитання: чому група прийняла таке рішення з певної проблеми, задачі, як пояснити шляхи і механізми розв'язання проблем, що наведені в задачі тощо.

Як приклад, можемо навести таку ситуаційну задачу з відомого твору В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям»: уже через тиждень після початку занять у «Школі радості» я сказав малюкам: «Принесіть завтра альбоми й олівці, будемо малювати». Наступного дня ми розташувалися на галявині шкільної садиби. Я запропонував дітям «Подивіться навколо. Що ви бачите гарного, що вам найбільше подобається, те й малюйте».

«Перед нами був шкільний сад і дослідна ділянка, освітлені осіннім сонцем. Діти защебетали: одному подобалися червоні й жовті гарбузи, другому – схилені до землі головки соняшника, третьому – голубник, четвертому – виноградні грона. Шура милувалася легкими пухнастими хмарами, що плывуть у небі. Серьожі подобалися гуси на дзеркальній поверхні ставу. Данькові захотілося намалювати рибок – він натхненно розповідав про те, як одного разу з дядьком ходив на риболовлю: нічого не спіймали, та зате побачили як «грають» рибки. – А я хочу малювати сонечко, – сказала Тіна. Настала тиша. Діти малювали із захопленням. Я багато читав про методику уроків малювання, а тепер переді мною були живі діти. Я бачив, що дитячий малюнок, процес малювання – це частка духовного життя дитини. Діти не просто переносять на папір щось з навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять у нього як творці краси, дістають насолоду від неї» [16, с. 53].

Після ознайомлення із педагогічною ситуацією студентам необхідно було виявити відповідність пізнавальної діяльності у такий спосіб структури процесів пізнання, учіння, логіки навчального процесу, визначити, в чому ефективність такої організації навчання, розвиток яких якостей особистості забезпечує така діяльність школярів.

Для студентів розв'язання таких задач виявлялося проблемним, адже вимагало продуктивного аналітико-синтетичного мислення, вимагало уміння застосувати вивчені теоретичні знання за конкретних умов і в нових ситуаціях. Ці уміння формувалися не відразу, і студенти не завжди знаходили правильне рішення задач, хоча приймалися будь-які варіанти, що пропонувалися студентами. У таких випадках ключова роль належала викладачу, коли він, знову ж таки шляхом допомоги і протидії включав студентів на пошук правильного рішення, ставлячи евристичні запитання.

Якщо і після цього студенти малої групи не знаходили правильного рішення, тоді викладач просив допомоги студентів інших малих груп у вигляді методу «генерації ідей» або «мозкової атаки». Врешті-решт загальними зусиллями студенти самостійно розв'язували складну для них професійну задачу.

Наступний, третій етап семінарського заняття ще більш ускладнювався, тому що студентам кожної малої групи пропонувалося самостійно скласти одну педагогічну задачу з модуля, презентувати її й запропонувати розв'язати студентам інших малих груп. Це було складною евристичною діяльністю, але така досить напружена робота студентів на семінарських заняттях з педагогіки виправдала себе, адже вона давала можливість з перших років навчання у педагогічному університеті формувати у студентів таке необхідне продуктивне евристичне мислення, яке далі розвивалось у подальшому вивченні спеціальних дисциплін. Одночасно така діяльність була потужною мотивацією для наступних модульно-евристичних етапів професійної освіти студентів. Необхідно відмітити, що організовуючи таку пізнавально-евристичну діяльність студентів, ми частково досягали мети нашого дослідження – формування їх професійно-творчих умінь критично аналізувати професійну ситуацію, виявляти в ній проблеми та суперечності, формулювати творчу задачу, висувати гіпотезу її розв'язання. Ці вміння віднесено у представленій класифікації до блоку дослідницьких (діагностичних та прогностичних).

Як приклад організації колективної роботи студентів у малих групах з використанням різних видів евристичної діяльності, можемо навести план й організаційну структуру одного із практичних занять з дисципліни «Педагогіка» (табл. 4).

Підчас семінарських занять з метою активізації пізнавально-творчої та мотиваційної діяльності студентів використано різноманітні навчальні евристики. Так, наприклад, широко використовувалась здатність студентів до *емпатії* – «вживання» в стан іншого об'єкта. За допомогою чуттєво-образних і мисленневих уявлень студент пробував «переселитися» в іншу людину, відчути і пізнати, що в ній відбувається зсередини. Умовою успішного використання цієї евристичної діяльності був певний стан студентів, що створювався викладачем. Спочатку це розпочиналося як гра, на яку студенти реагували, як правило, з деякою розважливістю. Потім, коли вони отримували і усвідомлювали освітні результати, почали ставитись до такої діяльності серйозніше і приймали її як дійсно результативну.

Використання здатності студентів до емпатії мало важливе значення у нашому дослідженні, оскільки емпатію як співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, яке переживає інша людина – і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів [12] ми відносимо до блоку комунікативних професійно-творчих умінь педагога. Вживатися в сутність психологічного та інтелектуального стану різних учнів допомагало використання навчальної гри типу «Хвальки», коли певні студенти в ролі учнів вихвалялися один перед одним у своїх здібностях до навчання,

творчих та загальнонавчальних умінь тощо. У моменти найкращого вживання студенти на підставі набутих теоретичних та емпіричних знань ставили питання один одному, пробували на чуттєвому рівні сприйняти, зрозуміти і дати відповідь. Народжені при цьому думки, почуття, відчуття, знання й умінь їх виразити в специфічній нетрадиційній формі і був той особистісний освітній внутрішній та зовнішній продукт, що створений студентом самостійно.

Таблиця 4.

**Колективна робота студентів на семінарському занятті при вивченні модуля «Теорія навчання», тема «Навчання в цілісному педагогічному процесі»**

№	Етапи заняття	Рівні засвоєння	Форми і методи роботи	Тривалість
1.	Оргмомент		- перевірка готовність аудиторії до заняття; - повідомити студентам план заняття.	2'
2.	Мотивація теми заняття	$\alpha_1$ $\alpha_{III}$	фронтальна евристична бесіда зі студентами (евристичні питання до бесіди); - презентація студентами самостійно підготовлених творів-есе з питань теми	5' 10'
3.	Обговорення теоретичних питань самостійної роботи студентів з теми семінару (можлива письмова робота)	$\alpha_{II}$	- наукові та методологічні основи процесу навчання; - рушійні сили процесу навчання; - функції процесу навчання, зв'язок між ними; - структура процесу навчання; - закономірності та принципи процесу навчання, їх характеристика; - сучасні підходи до навчання	15'- 20'
4.	Формування професійних умінь творчого характеру з ситуативного моделювання педагогічного процесу	$\alpha_{III}$	Навчання у співробітництві. Робота студентів малими групами. Кожна група із 4-5 осіб отримує завдання з теми, яке вони колективно вирішують, визначають можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації: 1) змоделювати урок зі «своєї» спеціальності з погляду реалізації на ньому вимог логіки навчального процесу; 2) змоделювати урок зі «своєї» спеціальності з погляду реалізації на ньому структурних компонентів процесу учіння; 3) змоделювати урок з певної теми «своєї» спеціальності, який би демонстрував реалізацію основних функцій навчання; 4) змоделювати урок зі «своєї» спеціальності з демонстрацією ролі і впливу мотивів навчання на пізнавальну діяльність учнів	15'

5.	Формування дидактичних і комунікативних професійно-творчих умінь	$\alpha_{III}$	Колективне перехресне взаємо навчання студентів різних малих груп. Згідно визначеного плану всі студенти однієї з підгруп розходяться в інші підгрупи, де презентують студентам результати власного вирішення завдання.	15'
6.	Презентація біля дошки результатів вирішення завдання.	$\alpha_{III}$	Студенти публічно презентують змодельовані ними уроки зі «своєї» спеціальності відповідно до поставленого завдання	10'
7.	Підведення підсумків заняття, виставлення оцінок		Оцінювання студентів здійснюється за визначеними критеріями. Визначається переможниця серед малих груп за якістю виконаного завдання	3'

Використання у навчальному процесі здатності студентів до емпатії, крім того, був емоційно привабливим педагогічним прийомом, оскільки створював позитивний емоційний фон заняття, що спонукав і студентів, і викладача до творчої взаємодії, був внутрішнім збудником почуттів, переживань особистості, спонукав до нетрадиційного, творчого сприйняття навчального матеріалу і творчої діяльності студентів щодо форми вираження і презентації своїх знань. Така методика була привабливою для студентів і служила сильним мотиваційним фактором для їх подальшої пізнавально-творчої активності.

Як евристичний прийом ми використовували також здатність студентів до *образного бачення* – емоційно-образне бачення різних педагогічних процесів. Зокрема, їм пропонувалося придумати і зобразити образ у вигляді малюнків, руховий або словесний образи за допомогою відповідних цьому образу засобів. Така евристична діяльність студентів формувала у них здатність до самостійного спостереження і вміння виразити результати цього спостереження в графічній, образній і словесній формах, що було одночасно власним евристичним продуктом кожного студента. Уміння ефективно здійснювати професійне спостереження має надзвичайне значення у професійній діяльності майбутнього вчителя, і ми його відносимо до блоку професійно-творчих конструктивних дослідницьких умінь. Це вміння починає формуватися на заняттях з педагогіки і продовжує розвиватися при вивченні спеціальних дисциплін, оскільки педагог зобов'язаний уміти вести динамічне спостереження за станом і динамікою особливостей фізичного, психічного і соціального розвитку, який проявляється в діяльності й поведінці учасників навчально-виховного процесу. Починали формувати ми ці вміння шляхом взаємоспостереження студентів за рівнем сформованості у кожного з них загальнонавчальних умінь, розвитку певних якостей особистості, таких як самостійність, активність, наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність, творчий потенціал тощо.

З метою формування у студентів здатності до розуміння вивченого, уміння його перетворювати із однієї форми вираження в іншу, переформулювати завдання, нами постійно використовувався метод евристичних запитань, розроблений ще давньоримським педагогом і оратором Квинтиліаном. Для пошуку шляхів розв'язання педагогічної задачі ставилися наступні запитання: що? де? як? для чого? коли? куди? Відповіді на дані запитання допомагали студентам знайти рішення проблеми відносно досліджуваних педагогічних ситуацій, формували логічне та евристичне мислення, свідоме розуміння матеріалу, що вивчався, були потужним мотиваційним фактором.

Для підведення підсумків роботи на семінарських заняттях з педагогіки студентам часто пропонувалося самостійно здійснити такі види евристичної діяльності як теоретичне узагальнення виконаної ними роботи шляхом класифікації фактів, педагогічних явищ і процесів. Узагальнювались також передовий педагогічний досвід учителів-новаторів, загальні вимоги до впровадження інноваційних педагогічних технологій тощо. Часто практикувалося формулювання студентами теоретичного узагальнення питань і проблем, що відносяться до вивчених фактів, наприклад: як впливає на процес формування особистості учня сім'я, школа, церква, неформальні об'єднання молоді. Розвиток такої форми мислення, яка відображає загальні, істотні ознаки досліджуваних явищ, забезпечувала формування науково-педагогічних понять.

Усі ці види навчальної діяльності ми відносимо до евристичних, тому що їх виконання формувало у студентів уміння до аналізу отриманої інформації (уміння розбити матеріал на складові так, щоб ясно проступала його структура: виділення частини цілого, суттєвого і несуттєвого, відокремлення фактів від наслідків тощо) та до синтезу нової інформації (уміння комбінувати елементи, щоб одержати нове ціле), що є основою діагностичних професійно-творчих умінь педагога.

Часто з метою звільнення студентів від інерції мислення і стереотипів, а також формування умінь нетрадиційного вирішення проблем, викладач сам ставив у кінці заняття евристичні запитання типу: як ви бачите шляхи поліпшення навчально-виховного процесу в школі, які із ваших ідей принесли б суттєвий прогрес у сфері педагогічної діяльності, якими вміннями повинен володіти вчитель, щоб ефективно вирішувати педагогічні проблеми тощо. При пошуку шляхів вирішення цих навчальних проблем у студентів дуже часто виникали труднощі. У таких випадках викладач використовував метод колективного обговорення «мозковий штурм», що спонукав учасників виявляти уяву і творчість, бо вможлилював вільне висловлення думок усіх студентів і допомагав знаходити рішення. При цьому викладач намагався зібрати якомога більше ідей щодо розв'язання завдання або проблеми, приймалися навіть найфантастичніші ідеї, жодна з них не відкидалася, не піддавалася критичній оцінці. Тому студентам подобався цей метод, вони брали завжди активну участь і, таким чином,

звільнялися від інерції мислення, розвивали власне творче мислення, формували уміння оперативно (швидко) реагувати на ситуацію. Ці уміння ми відносимо до блоку дослідницьких та операційних професійно-творчих умінь майбутніх педагогів.

Отже, можна зробити висновок, що завдяки використанню різноманітних видів евристичної діяльності, що були описані, нам вдалося уже з початку навчання під час семінарських занять з педагогіки почати формування професійно-творчих умінь студентів: комунікативних, дослідницьких, операційних і рефлексивних, які є складовими професійних компетентностей педагога.

Але максимальний рівень розвитку цих та інших умінь досягався, звичайно, на семінарських заняттях із спеціальних дисциплін та під час навчальної і виробничої професійної практики.

Одним із основних евристичних методів, що використовувалися для формування професійно-творчих умінь на семінарських заняттях з педагогіки було розв'язання студентами задач професійної діяльності різного рівня складності. Спочатку студенти розв'язували типові задачі аналітичного характеру за зразком і з допомогою викладача. Ці задачі були тематичними, відповідали навчальному модулю. Але таку діяльність за зразком ми теж вважали евристичною для студентів, оскільки вона була новою для них, вимагала осмислення, розуміння і переформулювання проблем, які треба було вирішувати, аналіз отриманої інформації та синтез нової. Такі задачі в галузевих стандартах освіти відносяться до стереотипних і передбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що характеризується означенням набором відомих, раніше відібраних складних операцій і це потребує використання значних масивів оперативної та засвоєної інформації [3, с. 5]. Можемо привести приклад такої задачі: у шкільному курсі фізики учні важко запам'ятовують назви кольорів, на які розпадається спектр світла, а також порядок їх розміщення. Тому дидакти століття пропонують учням запам'ятати вислів: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Студенту пропонувалось визначити у чому полягає сутність такого прийому, зокрема і з психологічного погляду [11, с. 5].

Зрозуміло, що хоча задача і тематична, але для її розв'язання студент повинен був мобілізувати свій навчальний досвід вивчення педагогіки і психології. При цьому систематизувати і динамізувати свої знання, щоб раціонально їх застосувати. Тобто студент здійснював нові для себе розумові й практичні операції в процесі мислення і цим визначався евристичний характер стереотипної, найпростішої за рівнем складності задачі. Далі викладач ускладнював клас задачі і пропонував студентам розв'язати діагностичну задачу, яка передбачає діяльність відповідно до заданого алгоритму, але містить процедуру часткового самостійного конструювання рішення відомих складних операцій і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації.

Можемо привести приклад такої діагностичної задачі. Урок біології в 7-му класі веде молода вчителька. Через п'ять хвилин з гуркотом розкриваються двері і, нахабно крикнувши «можна ввійти», на порозі зупиняються троє «важких» учнів. Вчителька просить їх вийти і увійти до класу як слід. Учні виходять у коридор. Через хвилину двері відкриваються знову і підлітки вже заповзають до класу ... Студентам необхідно оцінити педагогічну ситуацію, сформулювати виховну проблему і запропонувати варіант її вирішення [3, с. 98].

Як видно із прикладу, розв'язання задачі вимагало від студентів напруженої розумової праці, використання великого обсягу емпіричних і теоретичних знань, у тому числі, з психології. І якщо формулювання виховної проблеми для студента є відомим механізмом, то визначення власної тактики у конкретному випадку вимагає часткового прийняття самостійних рішень, зовсім нових для себе.

Розв'язання таких задач, звичайно, спочатку викликало певні труднощі у студентів, і тому викладач застосував евристичну бесіду і логічно взаємопов'язаними евристичними запитаннями включав студентів у пошук вирішення проблем на основі попереднього досвіду, набутих знань, спостережень. З часом більшість студентів зможуть самостійно розв'язувати подібні задачі.

Але процес формування професійно-творчих умінь, який є предметом нашого дослідження, був найефективнішим при розв'язанні студентами евристичних задач, що передбачають діяльність за складним алгоритмом і містять процедуру конструювання раніше невідомих рішень та потребують використання великих масивів оперативної та раніше засвоєної інформації [3, с. 37].

Прикладом може послужити така задача: вчителька Г.І. зі стажем роботи вісім років почала працювати перший рік у п'ятому класі. Колектив класу тільки формується. Існує кілька угруповань, в яких об'єдналися діти, знайомі між собою ще з початкових класів. ... Максим, що займає позицію лідера з-поміж відстаючих, під час перерви написав на дошці фразу, образливу для Наталки Н. До моменту появи вчительки фраза залишалась на дошці. Наруга росла, у класі зависла гнітюча тиша. Нормальному початку уроку заважала увага класу до напису на дошці.

Перед вчителькою виникла задача присоромити хлопців за вчинок товариша, домогтися, щоб у цій емоційній атмосфері винний відчув муки сумління стосовно дівчаток і того підлітка, якого можуть безпідставно звинуватити у негативному вчинку [3, с. 41]. Студентам варто детальніше проаналізувати протиріччя, що виникло, визначити, які педагогічно значущі стосунки, що існують у даному класі, проявились в описаній ситуації, запропонувати свої варіанти поведінки вчителя у наведеній ситуації.

Без наявності необхідного масиву інтегрованих знань з педагогіки і психології, без включення нестандартного творчого мислення, впевненості в своїх силах студенти не могли знайти правильні рішення поставлених

проблем. Тільки найбільш обдаровані з них, з високим рівнем креативних здібностей могли одразу самостійно розв'язати таку задачу. Тому викладачу доводилося залучати студентів до активної евристичної діяльності, знову ж таки шляхом евристичної бесіди, настановлюючи їх на правильний шлях діяльності, залучаючи на допомогу і більш здібних студентів.

Розв'язуючи такі задачі, поступово студенти оволодівали професійно-творчими вміннями: а) комунікативними (уміння в різних ситуаціях займати адекватну позицію; здатність вести діалог; співпрацювати у спільній творчій діяльності із викладачем і студентами тощо); б) дослідницькими: діагностичними, прогностичними і конструктивними (уміння визначити мотиви поведінки учня на основі критичного аналізу професійної ситуації, виявити проблеми і суперечності у навчально-виховному процесі, прослідкувати генезис педагогічних ситуацій, проаналізувати виховні явища і факти в їх цілісності, взаємозв'язку і взаємозалежності; формулювати творчу задачу, складати гіпотезу, модель діяльності і кінцевого результату, передбачати близькі і віддалені результати прийнятих рішень); в) операційними, організаційними, дидактичними і виховними (уміння швидко приймати адекватне рішення в будь-якій виробничій ситуації, що стосується не тільки себе, але й іншої людини, рішучість, сміливість брати відповідальність за прийняте рішення і наступну діяльність, оперативна корекція поведінки і діяльності); д) рефлексивними (уміння оцінювати власну працю, результативність своєї діяльності).

Найефективніше оволодіти професійно-творчими вміннями майбутні педагоги можуть тільки при роботі безпосередньо з учнями під час навчальної та виробничої професійної практики, коли студенту надається право самостійно, але під контролем методиста-керівника практики вирішувати професійні задачі діяльності різного рівня складності уже не теоретично, а в реальній педагогічній діяльності, визначати подальшу перспективу власного професійного розвитку. Отже, професійна практика, робота безпосередньо з учнем є найбільш сприятливим дидактичним середовищем для формування усіх блоків професійно-творчих умінь студентів. Оскільки тільки при безпосередній роботі з учнем студент може повністю реалізувати професійні вміння і навички, сформовані у змодельованих професійних умовах під час усіх попередніх етапів евристично-модульної освітньої технології. Крім того, робота в реальному педагогічному середовищі є потужним мотиваційним фактором у процесі формування професійно-творчих умінь. Як свідчать результати анкетування студентів випускного курсу навчання, до професійної практики 67% із них бачили сенс і перспективу майбутньої професійної діяльності, тоді як після практики цей показник збільшився до 93%.

Отже, як показали результати проведеного дослідження, для організації процесу формування професійно-творчих умінь повинно бути створене спеціальне середовище у навчальному процесі. Це середовище не виникає само по собі, а має бути штучно створеним і керованим

суб'єктами навчального процесу з метою оптимального перебігу освітнього процесу, який забезпечує професійно-творчий розвиток студентів.

Таким чином, можна зробити висновки, що досліджувана нами практична діяльність евристичного характеру є ефективним способом формування компетентного педагога, завдяки виконанню професійно спрямованих евристичних робіт і забезпечує можливість формування всіх блоків професійно-творчих умінь студентів педагогічного університету: дослідницьких (діагностичних, прогностичних, конструктивних), комунікативних; операційних, організаційних, дидактичних, виховних та рефлексивних. Найбільш ефективно цей процес здійснювався під час навчальної та виробничої професійної практики в навчально-виховних і оздоровчих закладах.

Необхідно відмітити, що формування професійно-творчих умінь студентів можливе тільки при постійній активізації їх пізнавально-творчої діяльності шляхом використання різноманітних механізмів евристичної (конструктивної та креативної) діяльності. Для цього повинно бути спеціально створене освітнє середовище із залученням усіх учасників навчального процесу.

### Література

1. Гришин В.Н. Организация самостоятельной работы студентов в процессе группового взаимодействия: автореф. дис. на соиск. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики»/ В.Н.Гришин. – Елец, 2000. – 15 с.
2. Гришина Г.В. Освітня технологія як пріоритет учителя / Гришина Г.В. – Х.: Вид. група «Основа», 2003. – 96 с.
3. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач / Л.О. Мільто. – Суми: Мрія, 2000. – 178 с.
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
6. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: [метод. посіб.] / авт.-укладач.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
7. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
8. Кривонос О.Б. Формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя в евристичному навчанні: [монографія] / [за ред. проф. М.О.Лазарєва]. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. – С. 189 – 208.
9. Лазарєв М.О. Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету: 2-е вид.– Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. – 294 с.
10. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах : Методичн. посібн. – К.: «Хрещатик», 2004.– 80 с.
11. Петренко В.Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти / В.Л.Петренко // Інформаційний вісник: вища освіта. – 2003. – № 10. – 82 с.

12. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: [навч. посіб.] / І.Ф. Прокопенко, І.Є.Євдокимов. – АПН України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х.: Колегіум, 2005. – 224 с.
13. Скафа О.І. Теоретично-методичні основи формування прийомів евристичної діяльності в процесі вивчення математики в умовах впровадження сучасних технологій навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.І.Скафа. – К., 2004. – 33 с.
14. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина]. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
15. Смолюк І.О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту / Смолюк І.О. – Луцьк: Ред.-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. – 294 с.
16. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям: Вибрані твори: В 5 т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад.шк., 1977. – Т. 3. – 538 с.

**Крившенко Ліна Миколаївна**

*кандидат педагогічних наук*

*Сумський державний педагогічний університет*

*ім. А.С.Макаренка*

## **ТЕХНОЛОГІЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Сьогодні інноваційні технології стають звичайним і необхідним атрибутом освітнього процесу, тому що стрімкий інтелектуальний, технічний, економічний розвиток ринкового суспільства вимагає, щоб знання й уміння людини набували конкретного, прагматичного і продуктивного сенсу як гарантія самореалізації особистості, її достатку і захищеності у житті. Технологізація всіх сфер діяльності людини вимагає застосування результативних і ощадливих технологій у навчанні й вихованні.

На основі відомих теоретичних положень можна дійти висновку, що освітня технологія стає оптимізаційним чинником, якщо це певна система спеціально впорядкованих професійних дій всіх суб'єктів навчання, забезпечених професійною майстерністю педагога, оптимальними ресурсами і механізмами навчальної діяльності з метою особистісного розвитку і самореалізації людини в освітній установі [5; 6].

Досліджуючи проблему підготовки професійно-творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів, ми зосередили увагу на створенні й випробовуванні такого інноваційного навчання, яке б інтегрувало, з одного боку, гуманістичну зорієнтованість на особистість учня і студента, тобто його сьогоднішні й перспективні потреби, ідеали, прагнення самореалізації (А. Маслоу, К. Роджерс, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Лазарева,

Ю. Мальований, О. Савченко й інші), а, з іншого, – на по-сучасному оснащену технологію викладання й учіння з її ретельно прописаними етапами, операціями, способами діяльності, постійним і достатнім контролем і самоконтролем навчальних досягнень.

Згідно з сучасними педагогічними концепціями педагогічних технологій, представлених у роботах В. Беспалька, С. Гончаренка, В. Євдокимова, М. Кларіна, М. Лазарєва, О. Пехоти, І. Підласого, І. Прокопенка, А. Сбруєвої, Г. Селевка, будь-яка педагогічна технологія, при всій різноманітності поглядів, трактується: а) як складна, динамічна, керована, цілісна, науково обґрунтована педагогічна система навчання чи виховання; б) її структура включає такі елементи, як концептуальні основи, основні елементи навчально-виховного процесу: мотиви, мета, завдання, відбір змісту навчального матеріалу; в) наявність технологічного процесу: етапи, методи, форми, засоби навчальної діяльності педагога й учнів; г) необхідність діагностики перебігу й результатів навчання, їх корекції та оцінювання; д) прогнозування наступного етапу навчальної діяльності [5, с. 212].

Аналіз сучасних досліджень дає нам підстави говорити, що педагогічна технологія – це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя й учнів, викладача й студентів, що містить опис алгоритмів їх дій з розв'язання певних освітніх завдань. Оскільки діяльність учителя має переважно творчий характер, то можна вважати, що сучасна освітня технологія об'єднує алгоритмічні й евристичні процеси. Доцільність такого об'єднання підтверджується вітчизняними й зарубіжними дослідниками [6].

Досліджувана нами евристична освіта включає цілу низку взаємопов'язаних евристичних технологій, в яких алгоритмічна діяльність постійно поєднується із пізнавально-творчою (евристичною). Евристична освіта – це єдина, нерівноважна система навчально-виховної діяльності, що використовує різні евристичні технології і передбачає об'єднання таких її провідних компонентів: а) спонукально-мотиваційний (учні чи студенти за участю педагога самостійно конструюють власні мотиви, формулюють особистісно значущі мету й завдання); б) компонент первинного освоєння теоретичного матеріалу (ті, хто навчаються, у ході лекції, пояснення нового матеріалу, застосовуючи різні механізми пізнавальної діяльності, вчать переформулювати, трансформувати у відповідності з власним розумінням і ступенем готовності визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складають проблемні, евристичні питання до теми, а потім звертаються до певних джерел, щоб відповісти – усно чи письмово – на конкретні проблемні запитання з метою вдосконалення набутих теоретичних знань); в) систематизація й узагальнення провідних знань і вмій, способів пізнавально-творчої діяльності (реалізація різних видів евристичних самостійних робіт, таких як навчальні проекти, відкриті евристичні тестові та ситуативні завдання, написання коротких наукових рефератів, складання завдань, узагальнюючих схем, таблиць, графіків,

алгоритмів тощо); г) підсумкова індивідуальна робота: створення та захист особистісно значимого освітнього продукту конструктивного або креативного рівня; д) діагностика, оцінка та корекція виконаної підсумкової евристичної роботи з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки [1, с. 71-72; 5, с. 247-248].

Дослідження праць вітчизняних і зарубіжних учених доводять, що евристичні технології багато в чому створювалися на базі евристичного діалогу як незамінного першоджерела і компонента інноваційного навчання, що перетворює процес учіння в пізнавально-творчий, евристичний, допомагає виявленню поля незнаного, залученню до пошуку знань якомога більше учасників навчального процесу, ствердженню критичного погляду на будь-які здобуті знання.

Евристичний діалог у навчанні – це системоутворювальний елемент особистісно зорієнтованого евристичного навчання, що базується на міжсуб'єктній взаємодії та охоплює основні складові освітньої ситуації: формування змісту, мети, завдань, форм і методів навчання, систему контролю та оцінки, діяльність самих суб'єктів навчання, що спрямоване на формування діалогових професійно-творчих умінь.

Основними дидактичними характеристиками евристичного діалогу як складової особистісно зорієнтованого евристичного навчання взагалі та технологій евристичної освіти зокрема, є: відкритість усіх учасників діалогової взаємодії, повага, толерантне ставлення один до одного, створення доброзичливої атмосфери на території, де відбувається знаходження все більш глибоких знань, підкреслення успіхів і досягнень студентів, чітка позиція при висловленні думок та їх корекції.

Технологічним опредмеченням евристичного діалогу і невід'ємною складовою евристичного навчання виступає діалогова навчальна взаємодія, у процесі якої при досягненні паритетності відносин викладача і студентів запитальна ініціатива часто передається останнім на всіх етапах навчального процесу: виявлення проблеми, мети, завдань, постановки запитань щодо їх розв'язання, створення нової серії основних та уточнювальних запитальних конструкцій для пошуку істинних знань і конструювання освітніх продуктів.

Таким чином, зарубіжна і вітчизняна педагогічна наука робить акцент на тому, що в основу сучасних освітніх процесів має бути покладено евристичний (сократівський) діалог. Саме діалог є провідним чинником навчання на засадах соціального партнерства, рівності, гуманістичного, особистісно зорієнтованого й компетентісного підходів, що є необхідними для успішної самореалізації особистості, націлює її на постійне вдосконалення і самовдосконалення як особистісних якостей, так і професійних умінь. Евристичний навчальний діалог спроможний формувати пізнавально-творчі якості особи, що вчиться, а саме: вміння знаходити проблему, критично мислити, запитувати, щоб пізнати нове, досі незнане й невідоме, створювати власний освітній продукт.

Дослідження науковців (М. Лазарєв, О. Лазарєва, Т. Плохута, І. Проценко, М. Білоцерковець) свідчать про те, що формування пізнавально-творчих і професійно-творчих умінь студентів за допомогою механізмів евристичного діалогу та його основи – вмілої запитальної діяльності, – стає успішним, якщо забезпечити: підготовку викладачів до застосування технологій евристичної освіти та евристичної діалогової взаємодії; систематичне навчання студентів компетентної гуманістичної діалогової діяльності (запитальної, інтерактивної, дискусійної, діагностичної) для розв'язання значущих для них евристичних завдань; активне й систематичне використання компетентного евристичного діалогу у закладах вищої освіти при створенні освітніх продуктів – основного результату навчальної і професійної діяльності.

Одним із першочергових завдань реалізації педагогічних умов формування вмінь застосовувати евристичний навчальний діалог у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів було забезпечення відповідної психолого-педагогічної підготовки викладачів до упровадження технологій евристичної освіти. Ця підготовка здійснювалася на кафедрах як фахового, так і психолого-педагогічного профілю, і передбачала: 1) підвищення професійного інтересу викладачів до досліджуваної проблеми; 2) оволодіння педагогами методикою евристичного навчання взагалі та евристичного діалогу, зокрема.

Як доводить вивчення практики сучасних вишів, власний педагогічний досвід, здійснювати діалогову взаємодію на засадах евристичного діалогу непросто і досвідченим викладачам. Але, якщо викладач не володіє вмінням діалогового підходу до викладу теоретичного матеріалу з дисципліни, то він ніяким чином не може бути спроможним навчити веденню евристичного діалогу своїх студентів.

Для забезпечення відповідної психолого-педагогічної підготовки викладачів до використання евристичного навчального діалогу були проведені лекції і науково-методичні семінари, на яких доповідалися й обговорювалися такі теми: «Педагогічні умови формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу в процесі діалогового навчання», «Особливості впровадження технологій евристичної освіти у систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів», «Поетапне формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів», «Діагностичний підхід для перевірки якості освоєння майбутнім учителем умінь евристичного навчального діалогу на уроках у початковій школі під час виробничої професійної практики». Теоретична частина підготовки мала на меті освоєння викладачами основних положень евристичної освіти, евристичного навчального діалогу, вироблення ними наукових підходів і власних переконань щодо важливості реалізації визначених педагогічних умов.

Викладачам надавали відомості про знання і вміння, особистісні якості, які необхідні для впровадження технологій евристичної освіти взагалі та евристично-діалогового навчання, зокрема. У процесі творчої взаємодії визначали тематику навчальних занять, напрями роботи зі студентами та заходи, що слід запроваджувати для ефективності впливу педагогічних умов на рівень сформованості у майбутніх учителів початкових класів професійних умінь здійснювати евристичний навчальний діалог як складової основної професійної компетентності вчителя. Викладачі-експериментатори отримували рекомендації і поради щодо вивчення дидактичної і методичної літератури з проблематики впровадження педагогічних умов.

Теоретико-методична підготовка викладачів включала також ознайомлення їх з різноманітними діагностичними, формувальними і корекційними технологіями і методиками. При цьому особливу увагу надавали ознайомленню викладачів з педагогічними інноваціями.

Також стимулювалась самоосвітня діяльність самих викладачів з удосконалення самостійно набутих знань щодо застосування евристичного навчального діалогу в системі технологій евристичної освіти.

На допомогу викладачам було створено «Бібліотеку інноваційних технологій»: вона стала легко доступною кожному учаснику експериментальної роботи, тому що була представлена і в друкованому (стаціонарному), і в електронному (оперативному) вигляді. Зауважимо, що електронні варіанти мали не тільки статті, а й фундаментальні посібники й монографії таких авторів, як Н. Громова, Н. Гузій, Т. Золотухіна, К. Інгенкамп, А. Король, С. Кульневич, О. Кривонос, М. Лазарев, В. Лозова, І. Проценко, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Скафа, А. Хуторської, Т. Плохута, Л. Сірик та інші.

У процесі експериментальної роботи студентами був освоєний розроблений нами *спецкурс «Евристичний навчальний діалог як основа професійної діяльності вчителя початкових класів»*.

**Мета спецкурсу:** опанування майбутніми вчителями евристичним навчальним діалогом як провідним компонентом інноваційної евристичної освіти: формування у майбутнього вчителя початкових класів мотивів до творчої професійної діяльності, систематизованих теоретичних знань і практичних умінь евристичного навчального діалогу, що дадуть їм можливість свідомо, адекватно, ефективно й систематично застосовувати отримані знання у навчальній та майбутній професійній діяльності;

Відповідно до мети визначено основні **завдання спецкурсу** «Евристичний навчальний діалог як основа професійної діяльності вчителя початкових класів»:

- а) формування у студентів системи фахових знань з евристичного навчання та його основних компонентів у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти і Концепції Нової Української школи про розвиток і творчу самореалізацію особистості;

- б) засвоєння студентами нових педагогічних характеристик евристичного навчального діалогу, рівнів і критеріїв його застосування як основи компетентної евристичної діяльності вчителя й учнів.
- в) формування системи професійних умінь застосування евристичного навчального діалогу, спрямованих на успішне й ефективно опанування молодшими школярами навчальних предметів;
- г) забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у процесі неперервної педагогічної практики (навчально-педагогічної і виробничої) у загальноосвітніх навчальних закладах інноваційного типу; які проводять науково-експериментальну, дослідницьку роботу.
- д) виховання у студентів шани до педагогічних надбань України і світу, усвідомлення значимості пізнавально-творчої (евристичної) діяльності для розвитку сучасного суспільства, професії вчителя та власного професіоналізму – провідної умови вихованні підростаючого покоління.

**Робочу програму спецкурсу «Евристичний навчальний діалог як основа професійної діяльності вчителя початкових класів» побудовано за модульним принципом.**

Спецкурсом передбачено організацію занять на засадах гуманістичного, системно-діяльнісного і креативного підходів. Зважаючи на те, що за своєю природою педагогічна діяльність має одночасно і творчий, і технологічний характер, провідним методом засвоєння теоретичного матеріалу ми обрали лекцію «прямої дії». Практичні заняття, націлені на закріплення теорії та формування вмінь евристичного навчального діалогу, проводилися методами і механізмами евристичної освіти, що є прийнятними і для учнів початкової школи: дружня дискусія, мозковий штурм, аналіз через синтез, діалог, метод організованих стратегій, симуляції, ток-шоу, акваріум, спільний проект та метод проектів, обери позицію, прес, два-чотири-всі разом, пошук інформації, презентація і захист освітнього продукту тощо. Такий підхід забезпечив ефективно застосування студентами цих методів і механізмів під час практичних занять і педагогічної практики.

Лекції «прямої дії» та практичні заняття містять елементи двох форм самостійної роботи студентів – самостійна робота з підготовки до лекційних занять та самостійна робота зі створення й захисту евристичних освітніх продуктів на практичних заняттях і під час педагогічної практики. Ця робота вимагає звернення до літератури, ресурсів Інтернет-мережі, досвіду кращих вчителів. Організована таким чином самостійна робота ефективно впливає на формування професійних компетентностей, активізує розумову і творчу діяльність студентів, виховує інтерес до педагогічної праці, до взаємодії з дітьми і колегами.

Тому реалізація мети і завдань спецкурсу, завдяки плідній співпраці викладачів і студентів, сприяє ефективному опануванню майбутніми вчителями початкових класів вміннями евристичного навчального діалогу у навчально-пізнавальній та подальшій професійно-творчій діяльності.

Освоєння теоретичних положень спецкурсу розпочалося з лекційних занять. Ефективною формою впровадження технологій евристичної освіти у фахову підготовку майбутніх учителів початкових класів до освоєння і застосування евристичного діалогу у навчальній і професійній діяльності стала лекція «прямої дії». В експерименті було застосовано авторський варіант такої лекції, розроблений на основі відомих нам методик, запропонованих професорами Б. Коротяєвим [4] та М. Лазарєвим [6, с. 55-68].

Варто зазначити, що наш досвід тривалої взаємодії з викладачами, учителями, студентами показує, що існуюче середовище класичної лекційної аудиторії, що виникло кілька тисяч років тому й існує досі (з трибунами, дошкою, навіть з сучасною оргтехнікою), сьогодні, в еру тотальної взаємодії людей між собою і джерелами інформації, давно застаріло і не вдовольняє ні викладачів, ні студентів. Сучасних творчих викладачів не вдовольняє і лекція, побудована на принципі «я говорю, а ти слухаєш і записуєш», оскільки йому не відомо, чи дійсно його слухають, оскільки відсутній зворотний зв'язок зі студентами.. Принцип говоріння і слухання дуже неефективний. Ми не можемо сьогодні дозволити собі таку розкіш, щоб студенти, витративши дві академічні години, засвоїли тільки 5% знань. Тому вирішили позбутися застарілої форми організації лекційного заняття взагалі. На нашу думку, класична форма лекції, має сенс тільки в тому разі, якщо записана на відео і до неї потрібно весь час звертатися. Однак, така лекція вже не вузівська і не стосується лекцій в закладах освіти.

Наш варіант адаптований саме для професійної підготовки вчителя початкової школи і виключає традиційну форму проведення лекційних занять, надаючи перевагу евристичному підходу до вивчення теорії. Саме такий підхід передбачає тісний зворотний зв'язок, активізацію уваги студентів, їх емоційного стану, творчої думки, сприяє проникненню в сутності й деталі навіть складного для них теоретичного матеріалу.

Щоб лекція була ефективною, викладач заздалегідь пропонує студентам прочитати її текст за певними посиланнями. В аудиторії завчасно створюється належне освітнє середовище, у якому передбачено навчальні зони для перегляду відео та презентацій, роботи в групах, дошка для розміщення освітніх продуктів у вигляді таблиць, схем, малюнків тощо. Столи для групової взаємодії студентів оснащено допоміжними матеріалами: роздрукованою та електронною версією лекції, ноутбуками з доступом до мережі Internet, навчально-методичною літературою, збірниками наукових праць та списком додаткової літератури, папером, ватманами, фломастерами, кольоровою крейдою тощо.

Організоване таким чином освітнє середовище створює для навчальної діяльності сприятливий психологічний мікроклімат, мотивує на активну взаємодію з викладачем, своєю й іншими групами. Сприяє моделюванню цілісної системи заходів попереджувального, випереджального та перетворювального характеру.

Авторська технологія лекції «прямої дії» складається із трьох етапів. Щоб висвітлити сутність кожного з етапів, наведемо приклад лекції на тему «Педагогічне спілкування в системі евристичної освіти».

**I етап** – спонукально-мотиваційний. На цьому етапі викладач коротким вступним словом підкреслює важливість вивчення тієї чи іншої теоретичної проблеми, її суперечностей, без розв'язання яких не можна опанувати зміст порушеної теми лекції. Надає студентам мотиваційні та цільові установки. Осмислюючи їх, останні моделюють власні мотиви, за допомогою наставника окреслюють свій особистий виражений варіант мети й завдань пізнавальної діяльності у межах окремої теми чи навчального модуля.

**II етап** – освоєння теоретичного матеріалу.

2.1. Розкриття значимості й короткий огляд лекційного матеріалу. Цей компонент лекції «прямої дії» включає короткий огляд викладачем структурно-сміслових елементів матеріалу з чітким окресленням кожного блоку лекції, текст якої надано кожному студенту. Основні положення кожного з блоків представлені схематично на відео-презентації. Засобом евристичного навчального діалогу викладач створює певне мотиваційне підґрунтя для включення студентів у розкриття значимості вивчуваної теми для особистісного зростання та майбутньої професійної діяльності студентів.

Тут варто акцентувати увагу на тому, що викладач представляє основні проблеми кожного блоку з явними і схованими в них суперечностями, а для розкриття більш глибокої сутності теоретичних понять, положень, їх змісту й основних характеристик дуже стисло аналізує результати наукових досліджень (теоретичних підходів і концепцій). Розкриває сутність кожного блоку таким чином, що провідні і найбільш складні проблеми навчального матеріалу залишаються нерозкритими, викликаючи цим запитання у студентів. Наприклад, «Як реалізується процес педагогічного спілкування в навчальній ситуації?», «До чого веде неправильно організоване спілкування, ігнорування комунікативного забезпечення навчання і виховання?», «Що таке евристичний навчальний діалог? У чому його відмінність від традиційного навчального діалогу?», «Чим має керуватися вчитель, щоб сформувати в собі такий особистісно-діалогічний стиль педагогічного спілкування, якого потребує Нова українська школа?». Викладач не дає відповіді на ці запитання, але повідомляє що їх можна знайти у тексті лекцій та в допоміжних матеріалах, викликаючи у такий спосіб зацікавленість студентів до тексту лекційного матеріалу. Останні розподіляються на групи та підгрупи й обирають блок лекції для опрацювання.

2.2. Самостійне читання студентами тексту лекції (її окремих частин). На цій стадії лекції студенти зосереджено й самостійно читають заздалегідь наданий блок лекції. Для активізації процесу сприйняття інформації, підвищення його ефективності, і, врешті, щоб читання було усвідомленим, викладач пропонує студентам скористатися (за потреби) прийомом

«Читання з маркуванням». Ця методика сприяє не тільки усвідомленню смислу тексту, відокремленню важливої інформації від другорядної, а й виділяти в ньому невідоме, відоме, цікаве за допомогою знаків, наприклад, «+» – відома інформація, «-» – невідома інформація, «!» – цікава інформація, «?» – незрозуміла інформація чи така, що потребує уточнення, роз'яснення. Такий підхід до читання зобов'язує студента з'ясувати невідоме, щоб зробити правильний висновок з прочитаного тексту.

Після того як блок лекції усвідомлено прочитано, студенти в групах складають набір запитань (план) для викладу його основної суті.

2.3. Виклад основних теоретичних положень лекції (блоку). Представник кожної групи, користуючись набором запитань, робить усний послідовний виклад основних теоретичних положень блоку, обґрунтовуючи їх. У процесі евристичного діалогу спільно з викладачем та іншими групами відповіді корегуються: обговорюються і шляхом постановки евристичних запитань уточнюються окремі моменти, доповнюються, відкидаються непотрібні або зайві деталі. Таким чином створюється основа для оригінального короткого конспекту блоку лекції.

2.4. Конспектування основних згорнутих положень лекції (блоку).

Студенти стисло записують у робочих зошитах згорнуті положення та аргументи блоку лекції, викладені представником певної інтерактивної групи.

2.5. Створення залікового творчого продукту за матеріалами лекції.

Для забезпечення завершеності вивчення лекційного матеріалу за правилами евристики, на цій стадії лекції «прямої дії» студентам відводиться час для письмових відповідей на запитання викладача стосовно суті виучуваної теми та постановку власних запитань. Така навчальна діяльність перевіряється й оцінюється з використанням діагностичного інструментарію за досягнутими рівнями виконання завдань – високим, достатнім, середнім, незадовільним.

**III етап** – рефлексія діяльності. На цьому етапі студенти аналізують у загальному чи груповому колі свою діяльність на лекційному занятті, створюють судження про неї, висловлюють ставлення до самого себе як до суб'єкта професійної діяльності, окреслюють свою роль у групі, здійснюють самопрогнозування для поліпшення діяльності в подібній педагогічній ситуації. Спільно виробляють загальні висновки. Викладач визначає загальний рівень засвоєння виучуваного лекційного матеріалу студентами.

Таким чином, майбутні педагоги вчаться уважно читати, осмислювати й трансформувати текст лекції, складати письмово, з використанням власної трансформації, визначення окремих понять, закономірностей, узагальнень.

Як підтверджує наведений приклад, під час лекції прямої дії студенти постійно і творчо включаються в інноваційну педагогічну діяльність, опановують вмінням вести евристичний навчальний діалог, оскільки стають не пасивними (зовнішніми) спостерігачами, а активними (безпосередніми) учасниками разом із викладачем у пошуку нових знань.

Під час лекції прямої дії, побудованої на евристичному навчальному діалозі, викладач проаналізував місце й роль евристичного навчального діалогу в системі педагогічного спілкування, його значення для формування професійно-творчих умінь студентів виділяти знання від незнання, ставити запитання, розглядати декілька точок зору на природу об'єкту та створювати власні знання, доводити, складати план, мету творчого продукту тощо. Студенти у творчій взаємодії один з одним, з викладачем розширили межі лекції, визначивши сутність педагогічного спілкування як виду професійної творчості в системі евристичної освіти, його специфічні особливості; охарактеризували основні функції та структуру; розглянули стилі педагогічного спілкування педагога у межах евристичного навчання; бар'єри, що заважають успішному спілкуванню вчителя з учнями; визначили роль і місце евристичного діалогу у формуванні особистісно-діалогічного типу мислення і поведінки.

Частину лекційного часу було відведено відповідям на запитання (питання ставив як викладач, так і студенти), оскільки запитання й відповіді на них є показником пізнавальної активності студентів, спрямованості на евристичне засвоєння лекційного матеріалу. Питання були такими: «Які позитивні сторони у майбутній професійній діяльності вчителя початкових класів відіграє евристичний навчальний діалог зокрема та діалогова взаємодія взагалі?», «Яким чином слід побудувати діалогічну взаємодію, щоб евристичний діалог допомагав знаходити відповіді на незрозумілі нам положення й сприяв створенню творчого навчального продукту?», «Чому евристичний діалог в інтерактивній групі сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу?». Відповіді студентів мали значущу смислову цінність, адже надавали переконливості інформації, отриманій від викладача, та уточнення лекційного матеріалу. Евристичний навчальний діалог з аудиторією дав можливість лектору позбутися скованості теоретичною схемою, вийти на широкий «оперативний» загал (простір), збільшити змістовий обсяг лекції та більшою мірою забезпечити принцип зв'язку навчання з життям.

На етапі засвоєння теоретичних положень про роль евристичного діалогу у формуванні особистісно-діалогічного стилю мислення і поведінки майбутнього вчителя, окремі студенти, які згідно з рекомендаціями викладача заздалегідь прочитали й осмислили текст лекції, додатково самостійно опрацьовували певну наукову літературу, автореферати, розділи дисертацій, наукові праці з теорії педагогічного спілкування (В. Кан-Калик, І. Риданов), з особистісно-діалогічного стилю мислення і поведінки (М. Лазарєв), евристичної діалогової взаємодії (І. Проценко) тощо, формулювали, спираючись на матеріали лекції і літературних джерел, власне розуміння понять, системні узагальнення й висновки тощо. Тут варто зазначити, що бібліографічна картотека бібліотеки для майбутнього педагога в університеті, який був експериментальною базою в нашій роботі, налічує більше 100 літературних джерел. Із цього фонду протягом двох

навчальних років майбутні педагоги використали більше 90 % науково-педагогічних праць. Упродовж двох навчальних років проводилися консультації та розглядалися значущі для студентів проблемні запитання стосовно евристичного навчального діалогу та діалогової взаємодії в інтерактивних групах з метою формування вмінь ставити серії евристичних запитань до різних етапів конструювання, моделювання, діагностування, вдосконалення та захисту значимого освітнього продукту.

У процесі експериментальної роботи на етапі первинного освоєння теоретичного матеріалу викладач систематично під час лекції перетворював монологічний виклад матеріалу у внутрішньо-діалогічний, застосовуючи означений механізм і трансформуючи вивчення теоретичних знань із суцільного викладу у форму послідовних евристичних запитань і відповідей на них. Тільки таким чином, як переконує експериментальне випробування, можна було створити умови для активного освоєння студентами методів і прийомів евристичного навчального діалогу як найважливішого способу проникнення в сутність і зміст складних теоретичних понять, суджень, концепцій, закономірностей тощо. Викладач і студенти таким способом на власному досвіді переконувались, що сократівський метод пошуку істини за допомогою виявлення незнаного і заміни його новими знаннями дійсно продуктивний, доступний і цікавий для молодих людей, які на практиці переконувались у силі й привабливості евристичного способу здобуття нового, цікавого, чим воно насправді ставало у процесі евристичного діалогу: неоднозначним, незавершеним, таким, що вимагало нових розміркувань у новому витку діалогу.

Процес теоретико-практичної підготовки студентів до застосування технологій евристичної освіти та формування вмінь евристичного навчального діалогу в теоретичній підготовці і практичній діяльності включав ряд послідовних пізнавально-творчих кроків навчальної діяльності. По-перше, це вивчення ґенези евристичного навчання, його незамінної складової – евристичного навчального діалогу, зосередження уваги на сутності, змісті, функціях цих понять. На цьому етапі студенти, щоб збагнути й осмислити суть і складність понять «евристичне навчання», «евристичний навчальний діалог як сутнісна і невід’ємна складова евристичної технології», «інтерактивність в діалозі», за допомогою викладача освоювали вміння ставити пізнавальні запитання різного типу (аналітично-пошукового, креативно-зображувального, креативно-узагальнюючого тощо), що і є ключем, основою для виявлення незнання й одночасно основним способом заміни цих незнань новими, необхідними і значимими для студента теоретичними знаннями. Останні поступово розкривали й уточнювали зміст і значення цих важливих для професійної діяльності понять.

Для успішного освоєння цих та інших понять студенти проходили щонайменше три стадії оволодіння центральною частиною, епіцентром евристичного навчального діалогу – уміннями своєчасно ставити доречні, адекватні пізнавальні запитання.

У процесі систематичного застосування технологій евристичної освіти майбутніх учителів початкових класів ми спрямовували роботу на її стимулювання до евристичного діалогу, викликаючи потребу в запитуванні, моделюванні евристичного навчального діалогу з подальшим використанням його у професійній діяльності.

Для цього студентам надавали можливість не тільки переконатися в значущості евристичного діалогу для творчої професійної самореалізації, але й самостійно сформулювати власну версію мети і завдань навчальної діяльності у відповідності з загальними принципами евристичного навчання – завершеності, самостійності, прогностичності, пізнавально-творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу.

У процесі навчальних занять (лекцій, семінарів, під час самостійної і навчально-дослідницької роботи): залучали студентів до евристичного навчального діалогу і надавали можливість при цьому отримати відчуття успіху, емоційного задоволення; спонукали майбутніх учителів на підставі попереднього навчального досвіду до самостійного конструювання мети й завдань роботи на просторі означеного навчального модуля. Таким чином, поглиблювалась робота з цілепокладання, цілеспрямованості й перспектив досягнення пізнавально-творчого успіху.

Здійснення мотиваційних і операційних дій мало на меті суттєво підвищити рівень психологічної, педагогічної і навчальної готовності студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності. Мотивація будувалася таким чином, щоб студенти прагнули до свідомого й зацікавленого засвоєння теоретичних знань з теми й використання їх у практичній професійно-творчій діяльності.

Упровадження технологій евристичної освіти в навчально-виховний процес майбутніх учителів початкових класів спонукало нас спільно зі студентами до розробки пам'яток, як готуватися до різних видів діалогової взаємодії та спілкування.

Під час організації навчальних занять зі студентами враховували, що глибоке розуміння навчального матеріалу досягається лише тоді, коли студенти свідомо сприймають його, проявляють інтерес до нього, активно включаються у процес пізнання. Це зобов'язало давати майбутнім учителям життєво необхідні відомості про евристичне навчання як на теоретичному, так і на практичному рівні. Тому робота над темами, що мають практичну цінність, починалася з роз'яснення їх життєвої значущості. Наприклад, під час вивчення теми «Діалогічна взаємодія вчителя й учнів» студенти спершу визначали поняття «діалог», «евристичний діалог», «діалогічна взаємодія», а потім розглядали їх у контексті вчительської праці. Тому вони добре усвідомлювали, наскільки важливо майбутньому вчителю початкових класів володіти вміннями навчально-діалогічної діяльності. Розглядалися також особливості діалогового навчання і спілкування з аудиторіями різних типів. На практичних заняттях проводилися рольові ігри, спрямовані на вихід із непередбачуваних ситуацій, які виникають у навчанні з учнями і спілкуванні

з їхніми батьками; готувалися серії евристичних запитань, орієнтовані на різні професійно-педагогічні ситуації, на аудиторії учнів, неоднакових за своїм складом (незнайома і знайома, батьки і діти тощо).

Як встановлено глибокими і довготривалими дослідженнями психологів і педагогів (А. Король, С. Курганов, М. Лазарєв, В. Лозова, , О. Попова, С. Рубінштейн, А. Хуторської та інші) активне пізнання починається тільки за умови, коли перед суб'єктом постає значиме для нього проблемне чи евристичне запитання. Тому у процесі експериментальної роботи особливу увагу приділяли спрямуванню в потрібне русло серії пізнавальних запитань у відповідності зі змістом, особливостями, структурою навчального продукту.

При цьому враховували, що процедура навчання студентів створювати освітній продукт за допомогою активної запитальної діяльності – непростий процес, що вимагає поступового ускладнення евристичних завдань.

Викладач пропонував студентам поставити ряд евристичних запитань для прояснення й уточнення теми заняття, суті провідних дефініцій проблеми, що обговорюється. Учасники інтерактивних творчих груп повідомляли про результати своєї роботи, наводили найбільш вдалі, на їх думку, набори пізнавально-евристичних запитань: «У чому полягає сутність евристичного навчального діалогу?», «У чому криється відмінність евристичного діалогу від евристичної бесіди?», «Яку структуру має евристична бесіда, а яку – евристичний діалог?», «Що таке евристичний метод навчання?», «Якими здібностями та уміннями, на вашу думку, повинен оволодіти майбутній учитель початкових класів, щоб використовувати у майбутній професійній діяльності евристичні методи навчання та, зокрема, евристичний навчальний діалог?», «Які положення Нової української школи вказують на необхідність і потребу застосування евристичного діалогу в навчально-виховному процесі початкових класів?» тощо.

У подальшому роботу на практичних заняттях розпочинали з самостійної роботи студентів у творчих групах та підгрупах. Інтерактивні підгрупи були розділені за «рольовими особистостями». Кожна з підгруп виконувала творче завдання з точки зору того чи іншого представника: просто, але чітко, спираючись на свій життєвий досвід та знання, отримані на попередній лекції, дати визначення понять «евристичний навчальний діалог», «евристична діалогова взаємодія», «евристичні запитання», «творчий продукт». Представники творчих підгруп повідомляли про результати своєї роботи та наводили, на їх думку, найбільш аргументовані відповіді. Деякі студенти на початку заняття задавали значущі для них запитання: опрацьовуючи наукову літературу, у декількох членів нашої інтерактивної групи виникла ціла низка запитань, а саме: «Чому більшість науковців та дослідників трактують сутність поняття по-різному?», «За допомогою яких визначень можна визначити основні змістові компоненти поняття?», «Чому створений творчий продукт деякі дослідники не вважають предметом для оцінювання?», «Чим відрізняється сутність понять «діалог», «навчальний діалог», «евристичний діалог»,

«евристичний навчальний діалог?», «Чому з точки зору науковців евристичний навчальний діалог не використовується у навчальному процесі?», «Які переваги і недоліки він має?», «Яким чином можна виявити істинні знання у процесі евристичного діалогу?».

Організована таким чином навчальна діяльність забезпечувала: активізацію пізнавально-творчої діяльності студентів, їхньої ініціативи, розвиток здібностей до сприймання нового навчального матеріалу, активної евристичної діалогової взаємодії.

У подальшій роботі викладач разом зі студентами обговорювали основні складові обраних освітніх продуктів: 1) уміння розглядати декілька точок зору на основі складових творчого продукту (план, мета, завдання); 2) глибокі професійні знання; 3) комплекс спеціальних професійно-творчих умінь; 4) досконала педагогічна техніка з метою виразного представлення перед аудиторією.

З метою підсилення мотивації до евристично-діалогового навчання на заняттях широко використовували опорні конспекти та узагальнюючі таблиці; умотивовували практичну значущість навчального матеріалу, добирали цікаві приклади евристичних навчальних діалогів; підбирали практичні завдання творчого характеру (розробити фрагмент уроку з використанням евристичного навчального діалогу, скласти евристичний навчальний діалог на задану тему тощо). Поєднуючи різні методи і прийоми навчання та способи навчальної роботи, створювали проблемні ситуації, використовували елементи зацікавленості, розглядали оригінальні ситуації із навчання школярів тощо. Поглиблюючи загальні правила підготовки навчального заняття, студенти опановували різноманітні способи раціонального опрацювання матеріалу, вчилися правильно складати план, тези, висновки, конспекти, що значно підвищувало інтерес до творчої діяльності. Розглядаючи характеристики якісного евристичного навчального діалогу, приділяли увагу техніці та культурі мовлення, засобам виразності мовлення, доречності мовних засобів.

У результаті проведеної роботи щодо формування позитивної мотивації та відповідної підготовки студентів створювали підґрунтя для використання евристичного навчального діалогу як складової їхньої професійної компетентності, що й було метою нашого дослідження.

Для стимулювання викладачів і студентів у процесі експериментальної діяльності було вжито таких додаткових видів заохочення: виявлення та підтримка ініціативних педагогів і студентів; відображення здобутих результатів дослідження у формі науково-методичних праць; висвітлення досвіду кращих викладачів на інформаційних стендах; створення можливостей для прояву лідерських якостей, самостійності, ініціативності у викладачів і студентів тощо.

Майбутні учителі початкових класів продемонстрували свої вміння вести діалог, будучи учасниками дискусій: «Що означає бути сучасним учителем-професіоналом?», «Нова українська школа як виклик

сьогодення», «Яким має бути підручник для учня Нової української школи?», «Чи варто створювати в сучасній школі козацькі класи?»; телепередач зі студентської аудиторії «Статус «майбутній учитель» – добре, однак короткочасно», «Інтегрований урок в НУШ – особливості організації і проведення», «Історії успіху: презентують випускники СумДПУ імені А. Макаренка», «Спілкуймося красно...», конкурси на кращого ведучого диспуту «Шукаємо ведучого!», диспут-конкурс на тему, обрану студентами «Що сьогодні означає бути сучасним?».

В експериментальних групах відбувалось глибоке зацікавлення студентів як технологіями евристичної освіти та евристичним навчанням у цілому, так і основними проблемами і протиріччями навчальної теми за допомогою: постановки евристичних запитань пояснювального та прогностичного характеру («Яким чином?», «Чому?», «Для чого?»), зіткнення різних суперечливих позицій, порівняння незбіжних результатів проведених досліджень певної проблеми чи педагогічного (літературного) явища тощо. Так, наприклад, досліджуючи методичні аспекти навчання молодших школярів здійснювати смисловий аналіз тексту, майбутні вчителі початкових класів на одному з практичних занять спецкурсу «Евристичний навчальний діалог як основа професійної діяльності вчителя початкових класів» провели дискусію на тему «Чи варто навчати молодших школярів запитальної діяльності для формування вмінь здійснювати смисловий аналіз тексту?». Поштовхом для проведення і визначення теми дискусії стала думка кількох студенток про те, що в підручниках для початкової школи з читання, природознавства, основ здоров'я тощо після більшості текстів є достатня кількість запитань для їх аналізу, тому немає смислу дітям придумувати свої запитання. Решта студентів не погодилися і констатували, що аналіз тексту будується на запитаннях, які зазвичай ставить учитель, а учні на нього тільки відповідають. Така пасивна робота школярів неефективна і нецікава. А питання в підручниках швидше допомагають з'ясувати як діти сприйняли твір, його основний зміст. Фактично це протиріччя стало «пусковим механізмом» дискусії.

На роль ведучого дискусії було запрошено вчителя початкових класів експериментальної школи, яка працює за технологіями евристичної освіти і реалізовує методичну проблему щодо навчання молодших школярів діалогової взаємодії та вмінь ставити пізнавальні запитання у процесі оволодіння описовими і пояснювальними знаннями. Учасниками дискусії стали вчителі початкових класів, студенти, викладачі, кілька учнів 1-4 класів.

Дискусія розпочалася з того, що ведуча, після доброзичливого привітання, представила всіх учасників. Довела до відома присутніх головну мету дискусії, установила загальний час тривалості заходу та часовий регламент виступів. Кожен отримав вітальну листівку учасника дискусії з гарними побажаннями на плідну і цікаву взаємодію. Такий підхід сприяв створенню позитивного мікроклімату в колективі, заохотив до дружньої та продуктивної взаємодії, задав діловий тон.

Ведуча розпочала дискусію такими словами: «У ході опитування майбутніх першокласників під час запису до КУ Сумська спеціалізована школа I-III ступенів № 25, ми з'ясували, що поняття «школа» в них асоціюється з місцем, де діти вчать (78%) та з місцем, де вчителі постійно запитують учнів (91%). Вивчаючи рівень психологічної готовності до навчання в школі шестирічних першокласників у перші два тижні вересня, виявлено, що підвищену тривожність у зв'язку з тим, що в школі «запитують учителів», мають 81% учнів. Досвід роботи експериментальних класів свідчить, що вміння школярів ставити запитання за темою уроку дає можливість стерти у них стереотип про те, що в школі «запитують тільки вчителів», створити сприятливий мікроклімат у стосунках учителів і учнів, уникнути підвищеної тривожності маленького учня з приводу того, що в школі його будуть постійно про щось запитувати, значно пришвидшити подолання підвищеної тривожності, позбутися страху запитати в учителя про незрозуміле або про те, що цікавить, сформулювати певні початкові знання і вміння про запитальну діяльність учня на уроці, посилити мотивацію до навчальної діяльності. Але чи варто витратити час на запитальну діяльність школяра, наприклад, на уроках читання, природознавства, «Я у світі» й інших, якщо після кожного тексту в підручнику уже є запитання? А можливо навпаки – навчати школярів запитувати вчителя й однокласників за темою уроку, створювати послідовні набори запитань для смислового аналізу тексту – робота потрібна, вдячна й ефективна?

Сьогодні я пропоную обговорити ваші неоднозначні, а інколи й суперечливі погляди та переконання стосовно того, чи варто навчати молодших школярів запитальної діяльності для формування вмінь здійснювати смисловий аналіз тексту та ухвалити з цього приводу групове рішення.

Далі йшло обговорення проблеми. Його послідовність можна відтворити низкою наступних запитань, поставлених як ведучою, так і учасниками:

- Працюючим нині вчителям і майбутнім учителям, належить працювати в Новій українській школі. Яке місце, на вашу думку, відводиться учнівському запитанню в школі, побудованій на принципах партнерства, природовідповідності, дитиноцентризму...?
- Нова українська школа будується на засадах компетентісного підходу до навчання. Як ви вважаєте, чи є потреба в умінні школярів ставити пізнавальні запитання для формування ключових компетентностей?
- Щоб продовжити розмову, пропоную з'ясувати, як слід розуміти поняття «запитальна діяльність» в педагогіці?
- Чи існує технологія навчання молодших школярів запитальної діяльності? У чому її суть?
- Які методи навчання найбільш доцільні для формування вмінь запитальної діяльності? Чому?

- Чи потрібні для навчання учнів початкових класів діалогової взаємодії спеціальні посібники, підручники?
- Отже, учителі-практики нам переконливо довели, що для навчання молодших школярів запитальної діяльності не потрібні спеціальні підручники чи зошити з друкованою основою. Достатньо підсилювати наявний для цього матеріал існуючих підручників, наприклад, з української мови – серії малюнків, ілюстрації для складання творів, зачин твору, його основна частина чи кінцівка, тексти для переказів тощо – наборами запитань та мати кілька таблиць-опор зі зразками запитальних слів. Виникає запитання, чи достатньо у підручнику з літературного читання запитань до творів для їх смислового аналізу? Чому?
- Якими запитаннями зазвичай користуються учні експериментальних класів для того, щоб щось описати? А щоб пояснити?
- Хотілося б довідатися, чи існує в науці якась класифікація запитань?
- Які види запитань сприяють розвитку і гнучкості мислення школярів, а які впливають на розвиток їх творчих задатків?
- Гарною опорою для навчання школярів ставити запитання є «ромашка запитань» Б. Блума. Чому специфіка оформлення цієї опори для молодших школярів дещо відрізняється від авторської?
- Чи міг би хтось із учасників дискусії навести приклад застосування «ромашки запитань» Б. Блума для роботи над програмовим твором з літературного читання в 2-4 класах?
- Чому молодших школярів усе-таки варто навчати ставити пізнавальні запитання за темою уроку або певним видом діяльності?
- У чому, на вашу думку, полягає головна суть смислового аналізу твору в початковій школі?
- Які складові компоненти включає в себе смисловий аналіз тексту? Як би ви їх розподілили на головні й другорядні компоненти? Чи варто взагалі робити такий розподіл? Чому?
- Які типи запитань є найдоречнішими для смислового аналізу тексту?
- Чи варто створювати з молодшими школярами узагальнені набори (банки) запитань для аналізу тексту, наприклад, узагальнений набір запитань для роботи над оповіданням, казкою, віршем, байкою, статтею, опису та визначення часу і місця подій, характеристики головних героїв, передачі сюжету твору, стилю автора, вражень від прочитаного тощо?
- Чи вдалося вам, готуючись до дискусії, знайти творчі вправи, які доречно застосовувати на уроках літературного читання для формування вмінь і запитальної діяльності, і смислового аналізу тексту, і творчої роботи над його змістом?
- Тепер давайте звернемося до наймолодших учасників нашої дискусії. Чи ставите ви запитання вчителям, однокласникам, батькам за темами уроків? А вас вчать ставити запитання? Чи є на уроках у

вас перед очима щось таке, що допомагає формулювати запитання? Чи створювали ви у співпраці з учителем, а, можливо, хтось самотійно, набори запитань, наприклад, для характеристики героя чи визначення головної думки оповідання? Якісь приклади таких наборів можете навести? Чи подобаються вам уроки, на яких ви запитуєте? А в групах вам доводилося складати набори запитань? Можливо хтось бажає розповісти, як це відбувалося? Якщо у вас є запитання до наших дорослих учасників дискусії, можете їх поставити.

Безпосередньо під час дискусії ведуча постійно заохочувала учасників до висловлювання думок, поглядів, переконань: «Дуже приємно слухати такі цікаві думки. Прошу продовжувати висвітлювати ваші погляди. У вас дуже цікава позиція. Ви чудово проінформовані з даної проблеми. Хто бажає доповнити відповідь. Приємно, що ви сміливо висловили дещо протилежну думку стосовно обговорюваної проблеми. Я дуже рада, що ви зуміли прислухатися до переконань більшості і віднайшли для себе аргументи, що дозволили вам прийняти виважене рішення». Її доброзичливість, відкритість, емоційність, раціональність слугувала прикладом поведінки під час дискусії.

Свої думки висловлювали у повній мірі як студенти, так і вчителі – практики та викладачі. Це дало можливість зібрати якнайбільше ідей, думок для обґрунтування проблеми та спільної оцінки інформації, зібраної у процесі обговорення. Однак, варто зазначити, що студенти були більш активними, коли питання стосувалися теоретичного боку обговорюваної проблеми, а вчителі-практики – практичної. Викладачі виявляли підвищену активність у з'ясуванні суті певних понять, технологій, методик, класифікацій. При цьому всі учасники дуже уважно прислухалися до висловлюваних думок. Особливе зацікавлення в дорослій аудиторії викликало спілкування з групою учнів 2-4 класів. Воно мало значний вплив на прийняття висновків дискусії.

Для підтримки комунікативної взаємодії, ведуча не допускала тривалих діалогів і монологів, делікатно висуваючи наступне питання або даючи можливість висловитися іншому учаснику дискусії. Сама ведуча говорила мало, завдяки чому зберігала неупередженість.

Підбиваючи підсумки, учасники зіставили отримані результати із заявленими цілями дискусії та дійшли висновку, що молодших школярів необхідно навчати запитальної діяльності не тільки для формування вмінь здійснювати смисловий аналіз тексту, а й узагалі для створення нових знань, для розвитку власного логічного й евристичного мислення. Студенти внесли пропозицію щодо співпраці вчителів і студентів зі створення спільних навчальних проектів за технологіями евристичної освіти та їх випробуванню в експериментальних класах, яке підтримали вчителі початкових класів експериментальної школи та викладачі університету.

### ***Наведемо приклад реалізації такого проекту.***

Працюючи над смисловим аналізом української народної казки «Колобок», щоб з'ясувати можливості молодших школярів генерувати ідеї, висловлювати власні думки та відстоювати їх, студенти запропонували провести з учнями другого класу дискусію «Які помилки Колобка призвели до того, що його з'їла Лисичка?». У дискусії брали участь викладач університету, учитель-класовод, студенти, другокласники.

Щоб підготуватися до повноцінної дискусії, ініціативна група студентів запропонувала другокласникам самостійно вдома відповісти на наступні запитання:

- Хто такий Колобок?
- Чим подобається тобі Колобок?
- Чому дід просив бабу спекти Колобка?
- Якщо добре поміркувати, то чи можна припустити, що саме бабуся допомогла втекти Колобку? Якщо так, то чому вона це зробила?
- Чи зумів Колобок скористатися допомогою бабусі і жити щасливо?
- Що ж сталося з Колобком? Чому його з'їла Лисичка?
- Які помилки в поведінці та діях цього героя призвели до того, що його з'їла Лисичка?
- Щоб ти порадив Колобку, якби зустрів його на лісовій стежині? А про що запитав би?

Ведучим дискусії стала керівник групи студентів, які готували проект. Послідовність діалогу-обговорення можна представити серією евристичних запитань та учнівських відповідей на них.

- Хто такий Колобок? (Герой української народної казки «Колобок»).
- Як він з'явився на світ? (Його спекла баба).
- Чому бабуся спекла Колобка? (Бабуся спекла Колобка на прохання діда).
- Чому дід попросив бабуся спекти Колобка? (Дід попросив бабу спекти Колобка, бо був голодний).
- Чому дід був голодний? (Дід був голодний, бо не було чого їсти. Дід був голодний, бо дожився з бабою до того, що й хліба в хаті не було. А я думаю, що дід трохи перебільшив з голодом, бо Колобка баба спекла на яйцях).
- Як ви думаєте, якби дід був ситим, чи став би він просити бабу спекти Колобка? (Відповіді неоднозначні. Я думаю, що попросив би спекти солоденького Колобка до чаю. ... щоб просто перекусити чимось смачненьким. Якби дід був ситим, то він би не просив пекти Колобка, а солодко спав би собі на печі).
- Якби там не було, але бабуся спекла Колобка і, сама того не розуміючи, допомогла йому втекти. Як, на вашу думку, таке могло статися? (Бабуся поставили Колобка холонуту на відкрите віконце, тому він і втік. Бабі Колобок дуже сподобався. вона не хотіла, щоб дід з'їв такого красеня, тому й поставила його на відкрите віконечко. А я

думаю, що бабуся мабуть пересолила Колобка. А щоб дід не сердився, спеціально поставила Колобка на відкрите вікно, щоб він міг утекти).

- Отже, ми можемо припустити, що бабуся врятувала життя Колобка, давши йому можливість утекти. Чи зміг Колобок скористатися цим шансом і щасливо жити? (Так, Колобок був щасливий, бо котився по лісу і співав пісеньку звірам. Ні, бо в той же день його з'їла Лисичка. Я думаю, що Колобок не скористався шансом щасливо жити, бо усі, кого він зустрів, хотіли його з'їсти. Він співав не від щастя, а щоб врятувати життя).
- Що ж урешті сталося з Колобком? (Його з'їла Лисичка).
- Які ж помилки в поведінці та діях цього героя призвели до того, що його з'їла Лисичка?

Саме після цього запитання діалог почав стрімко розвиватися. Діти швидко дійшли думки, що не треба було сідати незнайомці на язик і взагалі заводити з нею розмови. А от з'ясовуючи, як треба було поводитися Колобкові, щоб залишитися живим, Софійка сказала: «Колобкові не треба було втікати від діда з бабою, бо з дому ж не можна втікати». Учителю як доросла людина уже й рота розкрила, щоб похвалити дівчинку і сказати «Так!», як її врятував від рокової помилки сусід учениці по парті, Назар, який сказав: «Соню, ну що ти таке кажеш. Дід з бабою його б ще тепленьким з'їли. Тому він правильно зробив, що втік від них». Діалог підхопив Микита, який помітив, що Колобок був нечемний, ні з ким не вітався, вихвалявся собою – це його помилка. Поліна додала, що для того, щоб залишитися живим, Колобкові не варто було розмовляти з незнайомцями, яких він зустрів, бо це небезпечно. А якщо вже говорив, то варто було запитати у когось, куди бігти і де заховатися від діда й баби, а не котитися невідомо куди. Цікавою була думка Саші, яка сказала, що Колобкові варто було б попросити стареньких, не їсти його, і пообіцяти розважати їх своїми пісеньками. Відкриття для себе зробив Ігор, який здивовано і водночас з задоволенням сказав: «Я мільйон разів читав і слухав цю казку. Думав, що Колобок такий хороший, а погана Лиска його з'їла. А зараз я вже знаю, що не такий він і хороший – це такий собі казковий невічливий хвалько, який поплатився життям із-за того, що багато патякав з незнайомцями».

Звичайно, у дитячих міркуваннях відчувався їх небагатий життєвий досвід, і ми не допускали критики жодного з них. Навпаки, підбадьорювали й заохочували схвальними відгуками. Можливо, такі педагогічні умови посприяли вдосконаленню внутрішніх якостей багатьох дітей. Так, Максим зазначив: на уроці я зрозумів, що в житті перемагають не тільки сильні і розумні, а часто – хитрі та кмітливі, такі як Лисичка. А тому, на мою думку, інших потрібно уважно слухати, а сказане ними добре «фільтрувати».

Найціннішим у цьому дитячому діалозі є те, що не вчитель і не студенти, а самі діти під час зовнішньої і внутрішньої діалогової взаємодії, прислухаючись один до одного, змінили свої думки щодо поведінки Колобка.

А такі зміни ведуть до якісного переосмислення і сюжету твору, і поведінки кожного з його героїв, на що й націлена евристична технологія.

Отже, застосування технологій евристичної освіти створило ефективне підґрунтя для використання інноваційних підходів до навчання майбутніх учителів початкових класів умінь самостійного застосування евристичного діалогу у теоретичній підготовці і практичній діяльності.

### **Література**

1. Білоцерківець М. А. *Формування теоретичних знань студентів аграрних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»* / М. А. Білоцерківець. – Суми, 2017. – 253 с.
2. Божко О. О. *Цикл уроків навчання грамоти з використанням інтерактивних технологій* / О. О. Божко, В. Л. Богуславська // *Початкове навчання та виховання*. – 2006. – № 9. – С. 10–13
3. Кларин М. В. *Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта* / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 75 с.
4. Коротяев Б. И. *Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования* / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, С. В. Савченко. – Старобельск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016. – 293 с.
5. Лазарєв М.О. *Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету: 2-е вид., доповнене і перероблене*. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. – 294 с.
6. Лазарєва О. *Професійно-творча підготовка майбутнього вчителя в евристичній освіті* / О. Лазарєва, М. Лазарєв // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 10 (64). – С. 55-68
7. Подласый И. П. *Педагогика : учебник* / И. П. Подласый. – М. : Юрайт-Издат, 2009. – 540 с.
8. Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии* / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

**Лазарєва Катерина Сергіївна**

*кандидат педагогічних наук,  
учитель англійської мови,  
ліцей № 141, м. Харків*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ ЗАПИТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Реформування й модернізація національної освіти, згідно з Законом України «Про освіту» (2017), Концепцією «Нова українська школа» (2016), потребують від учителів працювати на засадах педагогіки партнерства, постійного утвердження змістовного гуманістичного діалогу суб'єктів навчально-виховного процесу як провідного способу оволодіння основними знаннями та вміннями, розвитку творчого мислення і мовленнєвої культури

учнів. Про це свідчать численні наукові дослідження (В. Андреев, В. Андрущенко, О. Гончар, А. Добрович, А. Король, Б. Коротяєв, С. Курганов, В. Лозова, В. Паламарчук, О. Савченко) і практика роботи педагогів-новаторів. Творчий, гуманістичний, конструктивний діалог і діалогова взаємодія стають провідним компонентом особистісно орієнтованої освіти, якнайкраще сприяють розвитку й самореалізації тих, хто навчає навчається.

Разом з тим, не дивлячись на визнання в науці й освітній практиці значення суб'єкт-суб'єктних відносин в освіті, конструктивного і паритетного діалогу в навчанні, у практиці переважає взаємодія на рівні «вчитель – учень» із постійно пануючою ініціативою педагога. Звернення ж до особистості учня, його інтересів, потреб, індивідуальних особливостей вимагає надання школяреві можливості самому постійно запитувати, а не тільки давати відповіді на запитання вчителя. Тому так важливо вже в початковій школі навчати дітей умінням діалогової взаємодії з іншими, здатності самостійно ставити пізнавальні запитання.

Тому вважаємо важливою принципову позицію прихильників евристичного навчання і евристичного діалогу щодо необхідності систематичного навчання дітей бажати і правильно ставити запитання як засоби продуктивного діалогу, пошуку й здобування знань уже з 7–8 років. Питання дитини відображають особливості її мислення, цілісність світосприймання. Навчити молодшого школяра запитальної діяльності, тобто вмінь правильно ставити запитання, означає допомогти йому прискорено розвиватися психічно, вдосконалювати мислення, мовлення, спілкування з ровесниками і дорослими.. Як відзначає Ж. Піаже, саме у 7-8-річних дітей інтенсивно розвивається логічне мислення, і саме цей вік найбільше підходить для навчання школяра запитувати про незрозуміле або невідоме йому.

Концепції евристичної освіти (В. Андреев, Н. Гузій, А. Король, Б. Коротяєв, С. Кульневич, О. Лазарева, А. Хуторської) доводять, що поступово розвинуті й практично реалізовані здібності учнів ставити запитання з навчальної проблеми вчителю і своїм товаришам знаходяться в епіцентрі діалогової взаємодії на уроці, сприяють активному й успішному учінню, тому що потреба ставити запитання – природня риса дитини, яка сприяє емоційному та інтелектуальному розвитку в перші роки дитинства (Л. Виготський, Ж. Піаже, С. Рубінштейн).

Об'єктом пізнавальної діяльності молодших школярів стають, насамперед, описові, пояснювальні знання, знання-приписи, які дозволяють учителю організувати продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнем, стимулюючи і навчаючи школярів ставити власні запитання собі, вчителю, іншим учням.

Як свідчать проведені дослідження, оптимальні умови для навчання молодших школярів ставити запитання виникають під час освоєння програмного блоку з описових і пояснювальних знань, тому що саме вони адресовані, насамперед, провідній для цього віку пізнавальній сфері дитини

– сприйманню, осмисленню, індивідуальній переробці конкретних живих образів оточуючого дітей світу, їх узагальненню й систематизації. Саме описовим і пояснювальним знанням відведено центральне місце у навчальних програмах початкової школи. Особливо це стосується рідної та іноземної мови, читання, інтегративних курсів.

Сприймання, осмислення і створення усних і письмових описів, а за ними і пояснювальних текстів, їх цілеспрямоване використання, як зазначають дослідники (К.Ушинський, М. Вашуленко, А. Зрожевська, Т. Ладиженська, Л. Порядченко, О. Савченко), мають на меті розвиток емоційної сфери, логічного й образного мислення учнів, зв'язного мовлення, творчих умінь, естетичних і патріотичних почуттів, формування таких розумових дій, як безпосереднє відображення предметів, порівняння, співставлення, аналіз окремих елементів, виділення головного й характерних деталей, узагальнення певних ознак і характеристик, систематизація одержаних знань, логічний та виразний виклад побаченого, почутого, пережитого.

У здійсненому дослідженні на основі аналізу психологічних і педагогічних праць (Н. Барбаліс, М. Бахтін, С. Виготський, О. Гончар, І. Зязюн, О. Кондратюк А. Король, С. Курганов, В. Лозова, Ж. Піаже, Н. Тарасевич, П. Фрейре, Н. Шумакова) навчальний діалог розглядається як невід'ємний складник особистісно зорієнтованого евристичного навчання, як діалогічна співтворчість, педагогічна взаємодія вчителя – учня, учня – вчителя, учня – учня, у процесі якої відбувається інформаційний обмін смисловими позиціями суб'єктів, ініціюється запитальна діяльність учнів для виявлення істини і створення освітніх продуктів у формі нових знань, умінь, цінностей, способів діяльності. Важливою характеристикою навчального діалогу є педагогічний гуманізм, толерантність, відкритість учителя, поважне ставлення до кожного учня, опора на його позитивні якості, підкреслення успіхів і досягнень, а не помилок і недоліків, постійна й доброзичлива увага до іншої думки, відмінної від думки вчителя, її приязне і доброзичливе вислуховування, намагання уточнити висловлену позицію за допомогою серії запитань, міркувань інших учнів (без оцінок та осуджень). У діалозі важлива підтримка активності учнів у прояві самостійності, ініціативи з одночасним тактовним, але чітким управлінням діалоговою взаємодією як способом досягнення поставлених навчальних завдань.

Розглядаючи мотиваційні і процесуальні характеристики гуманістичного навчального діалогу ми дійшли висновку, що ключовим механізмом, епіцентром будь-якого продуктивного навчального діалогу, спрямованого на суттєві навчальні досягнення учнів, їхню пізнавально-творчу самореалізацію, є самостійні, достатньо мотивовані запитання школярів як найголовніший прояв їхньої потреби соціалізації й пізнання нового, невідомого світу. Тому так важливо систематично впроваджувати в навчання повноцінну діалогову взаємодію з навчанням дітей умінь правильної постановки запитань – собі, вчителю, товаришам під час

виконання різноманітних навчальних завдань. Саме оволодіння вміннями ставити запитання й посилює сприйняття і мислення учнів, стимулює їхню пошукову, конструктивну, креативну діяльність (Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Хуторської). Але такий результат досягається за умови чіткого визначення мети постановки запитання, зокрема, для розвитку умінь визначати, розмірковувати, оцінювати, застосовувати свої уміння, тлумачити ті чи інші події, факти, висловлювати свою думку, порівнювати, доходити висновку (В. Лозова).

З'ясовано, що діалогова взаємодія на рівні учень–учитель з наданням дитині реальної підтримки постійно ставити власні запитання сприяє тому, що школярі навчаються активно й свідомо виявляти (за допомогою вчителя, а потім і самостійно) невідоме, непізнане, але цікаве й вагоме для них, відокремлювати його від уже освоєного знання і на цій основі визначати власні мотивовані навчальні цілі. На важливість самостійного визначення учнем мети й завдань пізнавальної діяльності наголошують і В. Сухомлинський, і сучасні теоретики евристичної діалогової взаємодії А. Король, С. Курганов, Н. Шумакова та ін.. Одночасно запитання учнів відображають їхні реальні труднощі в навчанні, які має своєчасно виявляти педагог.

Наявність правильно поставлених учнем запитань підвищує якість діалогової взаємодії, виконання на її основі пізнавальних завдань та освоєння навчальних умінь. Учнівські запитання репродуктивно-реконструктивного та творчого характеру допомагають їм зрозуміти сутність, зміст і способи виконання завдань. Евристична технологія формування у молодших школярів умінь запитальної діяльності у діалоговій взаємодії з оволодіння новими знаннями у дослідженні побудована на основі сучасної теорії навчального процесу (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Данилов, Л. Занков, С. Золотухіна, В. Краєвський, І. Лернер, В. Лозова, В. Онищук, В. Оконь, О. Савченко, М. Скаткін та ін.), де виокремлено основні складові навчальної діяльності учнів і вчителя – цільова й мотиваційна, процесуальна (освоєння знань, умінь), діагностично-оцінювальна. Підготовлена і реалізована навчальна технологія враховує також сучасні концепції інноваційних освітніх технологій (В. Беспалько, В. Євдокимов, О. Іонова, О. Козлова, М. Лазарев, В. Лозова, О. Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, А. Сбруєва, Г. Селевка та інш.) і тому представлена як динамічна цілісна система навчальної особистісно зорієнтованої евристичної діяльності, що забезпечує формування навчальних умінь учнів створювати власний освітній продукт – комплекс пізнавальних запитань до описових текстів і самих текстів-описів за визначеними запитаннями.

Згідно з сучасними концепціями педагогічних технологій, представлених у роботах С. Гончаренка, В. Євдокимова, М. Кларіна, О. Пехоти, І. Прокопенка, Г. Селевка, будь-яка педагогічна технологія трактується як складна, динамічна, керована, цілісна система діяльності, що забезпечує оптимальне функціонування і взаємодію суб'єктів освіти на основі комплексу

її методологічних і теоретичних ідей, мети, принципів, засобів, методів, умов, спрямованих на досягнення високих результатів навчальної (навчально-виховної) діяльності. Таким чином, вітчизняні дослідники відзначають найважливішу ознаку педагогічної технології як цілісної системи діяльності з усіма її атрибутами, спрямованої на досягнення запланованих високих освітніх результатів [9; 10; 11]. Тут пов'язані й обумовлені всі її компоненти, тому й представлена технологія розглядається як складна, діалектична система з її логічною послідовністю стратегії, принципів, мети, структури, змісту, способів діяльності (методів, прийомів, форм, умов, критеріїв, показників) для суттєвого перетворення такої складної й суперечливої системи, якою є сам учень.

При побудові евристичної навчальної технології як цілісної системи ми додержувались єдності системного, структурно-функціонального, суб'єктно-діяльнісного й синергетичного підходів – як до технології в цілому, так і до окремих її компонентів.

У центрі будь-якої педагогічної системи (не є виключенням й авторська) стоїть її головний суб'єкт – учень як складна, нерівноважна, нелінійна система, що розвивається, змінюється, нарощує свої здібності і вміння. Щоб забезпечити цей необхідний процес, і включається системоутворюючий фактор – **мета** створеної системи-технології, а також її завдання, засоби, способи й умови їх досягнення. Для навчальної технології конче важливим було насамперед узгодити й посилити взаємний вплив двох складних і відкритих у одній цілісній технології систем – системи особистості учня з її здатністю (згідно синергетичному погляду на будь-яку складну систему) постійно змінюватися, самоорганізовуватися, чинити опір або погоджуватися та, з іншого боку, системи навчального й виховного впливу, керованої педагогом.

Навчальна технологія створювалась на базі теоретичних концепцій особистісно зорієнтованого евристичного навчання як системи, насамперед спрямованої на розвиток пізнавально-творчих умінь учнів, на самореалізацію їхнього творчого потенціалу. Які ж характеристики евристичного навчання притаманні розробленій технології? Насамперед, вона відображає сутнісні параметри евристичних ідей і процесуальних характеристик: а) визнання на уроці і поза ним первинності учня і його творчої самореалізації – провідної мети навчання й виховання згідно з Національною доктриною розвитку освіти, цій меті безумовно підпорядковані інші складові технології; б) модернізація (у порівнянні з традиційним навчанням) мети пізнавальних зусиль школярів – створення значущих і доступних для дитини освітніх продуктів як результату їхньої самоорганізації й самореалізації у навчанні; в) збільшення обсягу мотивованої і цілеспрямованої пізнавально-творчої самостійної діяльності дітей – пошукової, реконструктивної, конструктивної, креативної, заохочення ініціативи й самостійності школярів; д) чіткість і повнота критеріїв і показників створюваних продуктів, насамперед системи

пізнавальних запитань, можливість вимірювати їх якість самостійно або за оперативної допомоги вчителя чи товаришів; ж) можливість самостійно вдосконалити кінцеві варіанти виконаних навчальних завдань перед їх остаточною оцінкою.

Варто також відзначити характеристики діалогової взаємодії у різних видах навчальної діяльності вчителя й учнів: а) за спрямованістю і метою – проектної, мотиваційно-ціннісної, операційно-виконавчої та діагностичної; б) за рівнем пізнавальної діяльності – репродуктивної, пошукової, конструктивної та креативної; в) за формою кооперації – індивідуальної, групової, фронтальної.

На основі відомих теоретичних положень можна дійти висновку, що освітня технологія стає оптимізаційним чинником, якщо це певна система спеціально впорядкованих професійних дій усіх суб'єктів навчання, забезпечених професійною майстерністю педагога, оптимальними ресурсами і механізмами навчальної діяльності з метою особистісного розвитку і самореалізації людини в освітній установі.

Варто відзначити, що запропонована технологія навчання молодших школярів постійно продукувати власні пізнавальні запитання в різних навчальних ситуаціях базується в основному на ідеях і процесуальних характеристиках особистісно зорієнтованого евристичного навчання, яке ми розглядаємо як базисне стосовно технології, запропонованої для експериментальної перевірки.

Аналіз та узагальнення вивченої літератури, яка відображає дидактичні умови і способи формування учнівських умінь вступати в діалог, ставити запитання й відповідати на них виявили декілька помітних тенденцій, враховуючи які можна було будувати власну модель формування цих важливих умінь у процесі оволодіння базовими для молодших школярів описовими знаннями й уміннями.

Разом з тим, запропонована технологія діалогової взаємодії у навчанні школярів продукувати власні пізнавальні запитання вносить суттєві доповнення й корективи в систему евристичного навчання, яка склалася на основі концептуальних положень В. Андреєва, Б. Коротяєва, А. Хуторського та інших дослідників. Мова йде, насамперед, про створення умов для активної творчої діяльності й ініціативи учнів за допомогою постійної діалогової взаємодії при розв'язанні практично всіх пізнавальних завдань. По-друге, запропонована технологія конкретизує основну навчальну мету – самореалізацію пізнавально-творчих якостей школярів, – розв'язанням низки нових навчальних завдань: удосконалення діалогової культури вчителя; навчання школярів основам діалогової взаємодії, здійснення послідовних кроків (від простих до більш складних) освоєння дітьми умінь ставити собі й іншим пізнавальні запитання як основи продуктивного навчального діалогу; використовувати ці уміння для оволодіння базовими для молодших школярів знаннями. В експерименті це описові знання й відповідні їм уміння ділового й художнього опису, але запропонована

технологія придатна й для формування інших знань та умінь – пояснювальних, прогностичних, узагальнюючих. Як довели психологічні, дидактичні й методичні дослідження (К. Ушинський, А. Зрожевська, Б. Коротяєв, О. Нечаєва, В. Паламарчук, С. Рубінштейн), оволодіння уміннями самостійно продукувати запитання при освоєнні знань та умінь істотно підвищує рівень розвитку усної мови учнів початкової і основної школи, стає базисом розвинутого зв'язного монологічного мовлення, яке в школі є не тільки спеціальним об'єктом навчання, але й основним засобом навчальної діяльності. Володіння запитальними уміннями – основоположний чинник для розвитку умінь переказу, розповіді (включаючи творчу розповідь), твору, розвитку зв'язності мови, вдосконалення вміннь вживати в мові точні й образні слова.

Загальна мета експериментальної роботи полягала у розкритті змісту, способів і умов реалізації розробленої евристичної технології, спрямованої на успішне формування в учнів початкової школи умінь правильно ставити пізнавальні запитання і створювати на їх основі ділові і художні тексти переважно описового характеру

Реалізація технології вимагала відповідної *науково-методичної підготовки вчителів* до застосування технології навчання школярів запитальної діяльності. Педагоги на стартовому етапі експерименту не володіли достатніми теоретичними основами сучасного діалогічного навчання, більшість із них були переконані в правильності постійної ініціативи вчителя в діалоговій взаємодії (постановці запитань, одноосібному визначенні навчальної мети і завдань, результатів пізнавальної діяльності молодших школярів). У процесі теоретико-практичної підготовки, яка здійснювалася за принципами евристичної діалогової взаємодії науковців і вчителів з наданням останнім широкої свободи висловлюватися, ставити будь-які запитання, вносити критичні та конструктивні пропозиції, педагогічно-експериментатори оволоділи необхідними механізмами й методами евристичного навчання, способами діалогової взаємодії на паритетній основі, уміннями навчати дітей ставити пізнавальні запитання, знаходити самостійні оригінальні відповіді у процесі створення, корекції, презентації та оцінки запланованих освітніх продуктів.

Наступний, розроблений у рамках експериментальної технології, *мотиваційно-цільовий компонент*, присвячено передусім створенню умов для активної участі учнів у запитальній діяльності. У ході опитування 558 (у різні роки навчання) учнів 2-х класів з'ясовано, що поняття «школа» у них асоціюється з місцем, де діти вчать (78%) та з місцем, де вчителі постійно запитують учнів (91%). У зв'язку з цим об'єктивною стає тривожність дітей від того, що їх будуть постійно запитувати, а вони не зможуть успішно відповідати. Тому одним із завдань було усунути в дітей тривожний стереотип і створити сприятливий мікроклімат у стосунках учителів і учнів, сформувати мотиви оволодіння вміннями самим запитувати. Так, на першому уроці українського читання в другому класі вчителька запитала

учнів, чи сподобався їм підручник, чим вразив, і запропонувала дітям дізнатися, чи сподобався цей підручник їй. Учні поставили вчительці такі запитання: Чим саме сподобався? Що означають рисочки та кружечки, намальовані в маленьких квадратах? Що за портрети в кінці підручника? Учитель, формулюючи й роз'яснюючи мету діяльності з освоєння нових знань, розкриваючи їх пізнавальну значимість, важливість для розвитку, готував учнів до діалогової взаємодії у вигляді різних привабливих для молодших школярів форм діяльності – інтерактивного пошуку в малих творчих групах, презентації своїх знахідок, діалогу з опонентами, інтелектуального змагання малих груп і окремих їх представників тощо. При цьому діти усвідомлювали головну й значиму для кожного мету такої діяльності – оволодіти вміннями продукувати власні, значимі для себе, і для оточення запитання щодо невідомого і не зовсім зрозумілого. Позитивні мотиви формувалися більш успішно, якщо забезпечувалися достатньо глибокі й позитивні емоційні переживання дітей під час безпосереднього сприймання текстів, а на уроках при цьому панувала бадьора, оптимістична атмосфера, учні постійно включалися в ігрову й змагальну діяльність і разом з учителем формулювали запитання з теми уроку. За таких умов діти поступово ставали спроможними зрозуміти і сформулювати мету навчальної діяльності – продукувати власні, значущі для них запитання у процесі освоєння важливого для них нового матеріалу.

*Змістово-процесуальний компонент* технології було спрямовано на поступове оволодіння молодшими школярами вміннями ставити запитання у все більш складних пізнавальних ситуаціях. Тому вчитель і учні, згідно задуму експерименту, пройшли певні навчальні стадії, де послідовно нарощувалась складність поставлених завдань.

На *першій стадії* здійснювалось навчання дітей умінням вибирати запитання з готового набору запитальних речень, що були складені вчителем і надані кожному учню. Наприклад, запитання до опису рослини: Як називається рослина? Це дерево, кущ чи трава? Чи має квіти? Якого розміру? Де росте? та інші. Запитання в основному вимагали репродуктивної і репродуктивно-реконструктивної пізнавальної діяльності, проте вже на цій стадії передбачались елементи дій пошуково-конструктивного характеру. Так, дітям пропонувалось вибрати із наданого вчителем набору запитань лише ті, що стосуються відповідного описового тексту (в списку було 3 – 4 зайвих запитання). Серед завдань були й такі, що вимагали вибір запитань у залежності від мети опису (художній, діловий) або для одержання даних про особливості предмета.

*Друга стадія* передбачала організацію самостійного складання школярами запитань до різних видів опису, а також вимагала, як і на першій стадії, діяльності репродуктивно-реконструктивного характеру, але перевага надавалась умінням ставити запитання, які мають відбивати творче бачення об'єкту опису, його нові функції в пізнавальних ситуаціях. Наприклад, для опису рослини: За допомогою яких слів можна визначити, яку рослину

описує автор? На що вона схожа? Які порівняння можна дібрати, щоб яскравіше описати рослину?

У процесі експериментальної роботи практикували навчання дітей ставити групу запитань до одного й того ж об'єкта в залежності від мети опису. Викликала інтерес дітей пізнавальна гра «Що я загадав?», метою якої було відгадати предмет за допомогою певної кількості запитань. Одним із способів роботи з учнями був прийом «реставрація діалогу», коли дітям були відомі лише відповіді, а запитання вони склали самостійно або виконуючи завдання: «Допиши питання в діалозі».

Для стимулювання школярів до творчої діяльності їх навчали ставити запитання, відповіді на які мали відбивати особисте ставлення до об'єктів опису (Чи подобається тобі...? Яке загальне враження справляє...?), а також здійснювати порівняння: «Що має спільного і чим відрізняється...? Якими епітетами ти скористуєшся, щоб більш яскраво описати ...?»

Виявлено ефективність розвитку зацікавленості учнів та їх зосередженості на запитальній діяльності під час проведення діалогу з «опонентами» у процесі інтелектуальних змагань, евристичних ігор, присвячених входженню учнів у свої майбутні професії: «Я – учитель!», «Я – журналіст!», «Я – екскурсовод!», «Я – природолюб!» та ін.

*Третя стадія* завершувала (з урахуванням різної вікової й навчальної підготовленості учнів 2, 3 і 4 класів) основну програму навчання молодших школярів умінь ставити запитання і включала створення учнями за допомогою вчителя (а потім і без неї) ділових і художніх описових текстів за підготовленими запитаннями. Наприклад, описи складались за аналогією текстам, які належали відомим авторам, за планом у запитальній формі, на основі прочитаного вчителем речення або короткого тексту тощо.

Таким чином, учителі постійно включали школярів у різні форми привабливої для дітей діалогової взаємодії. На різних етапах навчальної роботи діти як суб'єкти активної діяльності вводились у різні системи їхньої життєтворчості – навчального спілкування у групі, взаємодії з групою опонентів, взаємодії з учителем у ролі фасилітатора або експерта з текстом підручника, героєм картини тощо.

*Діагностично-оцінювальний* компонент. Розроблене діагностичне забезпечення пройшло неодноразову апробацію спеціалістів і довготермінове (протягом двох навчальних років) експериментальне випробування. Тому застосований діагностичний інструментарій відображає основні доступні для вимірювання й оцінки індикатори якості запитань і створених за їх допомогою описових текстів: правильність побудови, логічність, повноту, доступність для інших, наявність необхідних зображувальних елементів, а також уміння автора запитань їх критично оцінити, оперативно, якщо потрібно, скорегувати й виправити.

Педагогічна діагностика в експерименті не була віднесена тільки на заключний етап. Вона стала органічною складовою всього процесу формування запитальних умінь як суттєвий мотивуючий і навчаючий, а не

тільки контролюючий чинник. Розроблений діагностичний комплекс постійно використовувався при виконанні значної кількості навчально-тренувальних і контрольних робіт різного призначення – поточних, рубіжних, підсумкових. Аналіз результатів впровадження дидактичної технології формування у молодших школярів умінь ставити запитання представлено в таблиці 1.

Треті класи представлено у таблиці двічі, оскільки експеримент проходив два роки: спочатку до експерименту було залучено треті класи (перший рік експерименту), а також другі класи, які в наступному році стали третіми (другий рік експерименту).

Наведені у таблиці 1 результати відбивають суттєві позитивні зрушення в оволодінні школярами 2–4 експериментальних класів важливими, комплексними за своєю структурою, уміннями ставити пізнавальні запитання і створювати за їх допомогою різні тексти.

Досягнення дітей мали декілька позитивних наслідків. По-перше, учні, оволодівши запланованими уміннями запитальної діяльності включалися в активний пізнавальний пошук, виявляючи пізнавальний інтерес, зацікавленість, творчість у набутті нових знань. По-друге, організована практика оволодіння уміннями постійно ставити пізнавальні запитання розвивала логічне й образне мислення дітей, що впливало на сформованість у молодших школярів культури мовлення і культури гуманістичного навчального спілкування. По-третє, словесно оформлена серія запитань (основних, уточнюючих, альтернативних) дозволяла школярам осмислювати зміст і спрямованість описових та інших текстів, створювати за допомогою запитань власний, досі недосяжний і тому такий значущий для них освітній продукт, що сприяв творчому розвитку, підвищенню рівнів навчальних досягнень.

Аналіз наведених у таблиці 1 узагальнених результатів експериментальної роботи дозволяє зробити висновок про те, що за всіма визначеними критеріями і показниками сформованості запитальних умінь та їх використанні у підготовці й аналізі текстів більш суттєві зміни відбулися в учнів експериментальних класів у порівнянні з учнями класів контрольних. Якщо на констатувальному етапі експерименту лише 12,5% дітей змогли адекватно сформулювати свої запитання до запропонованих описових текстів, то при виконанні заключної контрольної роботи вже більше 55% школярів спромоглися без помилок відобразити в поставлених запитальних конструкціях основні змістові особливості самостійно запланованих і створених ними описових текстів.

У результаті проведеного дослідження з'ясовано сутність і особливості навчального діалогу як необхідної форми взаємодії учителя й учнів, у процесі якої відбувається інформаційний обмін смисловими позиціями суб'єктів навчання і знаходження нового особистісно значимого й осмисленого знання. Такий діалог має відзначатися педагогічним гуманізмом, толерантністю, відкритістю, постійною і доброзичливою увагою до іншої думки, підтримкою і розвитком самостійності та ініціативи учнів.

Таблиця 1

**Результати впровадження евристичної технології формування  
у молодших школярів умінь ставити пізнавальні запитання  
(приріст у %)**

Класи Критерії та показники	2 класи (1 рік експерименту)		3 класи (2 рік експерименту)		3 класи (1 рік експерименту)		4 класи (2 рік експерименту)	
	Експ. (142)	Контр. (59)	Експ. (142)	Контр. (59)	Експ. (143)	Контр. (57)	Експ. (143)	Контр. (57)
Мотиваційно-цільовий компонент:								
- виявляють стійкий інтерес до запитальної діяльності	10.6	3.4	17.6	3.4	10.5	3.5	21	14
- виявляють ситуативний інтерес до запитальної діяльності	22.5	8.5	19	8.5	23.1	12.3	23.1	15.8
- майже не виявляють інтересу	-33.1	-11.9	-36.6	-11.9	-33.6	-15.8	-9.1	-3.5
- уміють визначити мету запитань до конкретних об'єктів опису	17.6	6.8	14.1	6.8	17.5	7	14	7
- визначають мету в окремих випадках	26.1	8.5	22.5	8.5	30.1	15.8	19.6	8.7
- майже не визначають мету запитань	-40.1	-15.3	-40.1	-15.3	-45.5	-22.8	-33.6	-15.7
- уміють знайти шляхи досягнення успіху	10.6	3.4	10.6	3.4	14	8.7	10.5	3.5
- позитивний душевний стан, прагнення до успіху	15.5	5.1	22.5	13.6	23.1	10.5	16.1	8.8
- прагнення запобігти невдачі	-26.1	-8.5	-33.1	-15.3	-33.6	-12.3	-26.6	-12.3
Знання щодо використання запитань:								
- знають основні види описів, їх особливості	17.6	6.8	14.1	6.8	21	7	14	7
- знають окремі види описів	22.5	11.9	15.5	6.8	30.1	12.3	5	3.5
- знають 1-2 види опису	-40.1	-16.9	-29.6	-13.6	-44.1	-19.3	-9.1	-3.5
Загальнонавчальні вміння:								
- порівнювати	14.1	6.8	28.2	16.9	14	7	24.5	8.8
- аналізувати	17.6	6.8	14.1	8.5	24.5	14	14	7
- робити висновки	10.6	5.1	21.1	10.2	14	7	10.5	3.5
Уміння ставити запитання:								
- самостійно	21.1	10.2	14.1	6.8	17.5	8.7	7	3.5

здійснювати описи - самостійно ставити запитання до різних видів опису, бачити їх нові функції	17.6	6.8	28.2	11.9	24.5	10.5	10.5	3.5
- правильно обирати запитання в залежності від мети зі списку, в якому є зайві запитання	29.6	15.3	-26.8	10.2	5.6	3.5	-11.9	7
- правильно добирати запитання до конкретних видів опису	-68.3	-35.6	-15.5	-23.7	-47.6	-22.8	-5.6	-3.5
Якість оволодіння вміннями ставити запитання:								
- логічні, послідовні	14.1	6.8	21.1	13.6	17.5	7	21	8.8
- лексично правильні, доступні	17.6	6.8	24.6	13.6	28	14	14	7
- виразні,	24.6	10.1	24.6	13.6	24.5	10.5	14	7
- оригінальні запитання і відповіді на них	17.6	6.8	10.6	3.4	24.5	10.5	21	8.8
- уміння бачити помилки свої та інших у постановці запитань і описових реченнях, самостійно їх виправляти	10.6	3.4	14.1	6.8	21	10.5	21	10.5
Комунікативні вміння:								
- уважно слухати співрозмовників,	28.2	13.6	21.1	8.5	21	10.5	14	7
- сприймати інформацію у правильному сенсі	17.6	13.6	21.1	10.2	17.5	7	17.5	8.8
- співчувати, відчувати стан співрозмовника	10.6	3.4	21.1	6.8	10.5	3.5	17.5	7
- адекватно оцінювати себе та інших	24.6	10.1	31.7	13.6	28	10.5	28	10.5
- приймати думку інших	17.6	6.8	31.7	13.6	28	10.5	17.5	7
- вирішувати конфлікт	17.6	6.8	14.1	6.8	24.5	14	17.5	7
- взаємодіяти з членами колективу	10.6	3.4	14.1	6.8	14	3.5	14	7

Науково обґрунтовано та експериментально перевірено авторську *дидактичну технологію* навчання молодших школярів умінь ставити пізнавальні запитання при освоєнні описових знань, яка включає комплекс взаємопов'язаних навчальних компонентів: *підготовчо-*

*організаційного, мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та діагностично-оцінювального.*

У дослідженні доведено, що доцільно здійснювати діагностику не тільки на заключному етапі навчальної діяльності, а розглядати її як органічну складову всього процесу формування запитальних умінь та їх застосування. У дослідженні вдалося теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити критерії й показники сформованості в молодших школярів умінь ставити пізнавальні запитання і як результат – досягнуту сформованість провідних навчальних компетентностей – позитивної мотивації, культури мовлення та гуманістичного навчального спілкування.

Засвідчено суттєві позитивні зрушення в розвитку образного, логічного, дослідницького, критичного мислення школярів, зростання рівня їхньої мовної і мовленнєвої культури, культури спілкування. Експериментально підтверджено, що саме ці духовні, інтелектуальні та творчі сфери особистості не формувалися так успішно, як цього потребує сучасний технологічний та інформаційний прогрес, з причини авторитарної постановки навчального процесу, коли учню традиційно відводилася роль лише відповідача, якому не надавалося права запитувати, сумніватись і знову ставити запитання щодо постійного дефіциту в знаннях про світ.

Експеримент підтвердив, що розкриті в цьому розділі позитивні результати у формуванні активної позиції учня та його умінь у запитальній діяльності можна досягти лише додержуючись певних педагогічних умов, серед яких особливо виокремимо: а) необхідність компетентної психологічної і дидактичної готовності сучасного педагога до досконалої діалогової взаємодії з учнями, до володіння сучасними інноваційними способами навчання учнів запитальної діяльності; б) наявність досконалої дидактичної технології, яка забезпечує цілісну перебудову навчання всіх молодших школярів на особистісно орієнтованій евристичній (пізнавально-творчій) основі; в) навчання школярів способам оволодіння запитальною діяльністю на основі єдності операціональних і мотиваційних її компонентів, надання учням у цій роботі максимальних можливостей до самостійності та ініціативи у побудові планів, перспектив, моделей навчання.

Експеримент, крім того, виявив і типові факти суттєвих відмінностей у підготовці різних класів одної паралелі, зокрема, других і третіх. Ці відмінності можна пояснити різними причинами, серед яких виокремимо таку провідну, як різний рівень підготовки вчителів до навчання дітей запитальної діяльності.

Одночасно в експерименті було виявлено певні труднощі в навчанні умінь ставити запитання для тих учнів, які відставали у мовному, мовленнєвому, комунікативному розвитку, в оволодінні необхідною для даного класу культурою читання та письма, у спроможності здійснювати на достатньому рівні елементарний самоаналіз і корекцію виконаної роботи. Учні досить успішно опановують уміння ставити запитання до різних видів опису, правильно знаходити запитання до різних текстів. Але мають дещо

нижчі досягнення з мовленнєвого оформлення запитальних конструкцій (виразності, образності, оригінальності). Причиною цього є відсутність можливості промовляння вголос складеного запитання, речення, тексту під час самостійної роботи, допущені типові мовленнєві (лексичні) та немовленнєві помилки (логічні, композиційні, спотворення фактів). Неспроможність учнів оперативно охопити подумки весь обсяг задуму, недостатньо розвинене чуття мови – це ті складні вміння, що формуються у молодших школярів поступово. Основна причина цього: учні не виконували нормативних показників із темпу читання, розуміння змісту прочитаного тексту та швидкості письма. Оволодіння зазначеними вміннями зумовили подолання і недоліків запитальної практики.

Узагальнюючи провідні характеристики застосованої технології, можна відзначити, що на експериментальному рівні була вперше випробувана дидактична система запитальної діяльності педагога та учнів на основі паритетної діалогової взаємодії. Ця спільна діяльність була чітко спрямована на постійне підвищення запитальної активності учнів, яка стимулювалась різними формами і методами діалогової взаємодії на рівнях: учитель – учні, учні – вчитель, учень – учитель, учень – учень, учень – учні.

#### Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
2. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство / А. Добрович. – М.: «Яуза», 1996. – 256 с.
3. Кондратюк О.М. Дидактичні умови організації навчального діалогу учнів 6 - 8-річного віку : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09/ О.М. Кондратюк; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди.–Х., 2009. – 20 с.
4. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект.– Иваново: Юнона, 2009.– 260 с.
5. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий : Кн. для учителя. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
6. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю.Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
7. Лазарєва К.С. Педагогічні умови формування в учнів початкової школи запитальних умінь / К.С.Лазарєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – 2011. – № 4 – 5. – С. 246 – 254.
8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – 2-е вид., доп. – Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.
9. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: Навч. посіб. / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов. – Харків: Колегіум. – 2005. – 224 с.
10. Пехота О.М. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 255 с.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г. Селевко.– М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІАЛОГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ**

У проведеному дослідженні ставилось завдання забезпечити евристичну взаємодію на паритетній основі вчителя з учнями, учнів між собою у малій групі в процесі мотивації і виконання самостійної роботи. Таке завдання базувалося на сучасній теорії евристичного діалогу в навчальному процесі, його ролі у розвитку пізнавально-творчої (евристичної) діяльності як основи сучасного навчання й учіння. Самостійна робота будь-якого типу (і творча, і репродуктивна) – це вид і ланка навчання як спільної діяльності вчителя й учнів. Інша справа, що взаємодія у такій співпраці може бути пряма і опосередкована. Тому не можна обмежитись поширеним постулюванням пізнавальної творчості, її процедур як тільки конструюванням проблемних чи евристичних задач і включенням учнів в обов'язково доступну для них діяльність.

Дослідження навчання з позицій евристичної діяльності і діалогу всіх його учасників (В. Андреев, Г.Балл, Д.Богоявленська, В. Кан-Калік, Б. Коротяєв, А. Хуторської, С. Шеїн та ін.) доводять, що дієвий діалог є необхідним і незамінним способом пізнавально-творчої діяльності, в тому числі й самостійної, особливо на обмеженому часовому просторі. Практично це відбувається як: а) діалогічне уточнення творчого завдання, б) знаходження у доброзичливій дискусії оптимального результату у процедурах порівняння різних точок зору, позицій, рішень, в) збагачення, уточнення власного способу (прийому) діяльності, одержаного результату за допомогою порівняння з іншими варіантами. Суто самостійна праця учня при цьому перебуває в діалектичній суперечності і єдності з працею спільною – парною, колективною, груповою. Оптимальна творча взаємодія суб'єктів навчання і відбувається шляхом постійного розв'язання такої суперечності. Це невід'ємна особливість пізнавально-творчої діяльності як провідної ознаки сучасного навчального процесу.

Педагогічна організація творчих самостійних робіт в освітньому полі запропонованої версії евристично-модульного навчання вимагала додержання певних вимог, правил і механізмів творчої діяльності взагалі і творчої роботи завершеного характеру, зокрема. Інтеграція модульної форми організації навчання і учнівської евристичної діяльності зумовила нову якість такої діяльності: з одного боку, згідно сутності творчості, це процес створення нового, особисто важливого для учня освітнього продукту, а, з іншого, згідно з правилами навчального модуля, це має бути завершений на змістовому й психологічному рівні результат самостійних

зусиль, з рефлексивним підсумком, оцінкою, висновком щодо подальшої роботи. Евристично-модульне навчання припускає обов'язкову наявність творчої діяльності школяра на різних рівнях складності й обсягу. Більше того, без такої діяльності, як засвідчило опитування учасників експерименту, неможливо реалізувати провідні принципи навчального модуля – розширеної можливості свободи учня у виборі виду, темпу роботи, активної взаємодії з педагогом, верховенства самостійної діяльності, нарешті, справжньої завершеності самостійних робіт з високими шансами поліпшення підсумкових результатів. Іншими словами, модульна технологія організації занять – це не замкнена система з суворим набором обов'язкових засобів і прийомів, а відкрита, розкута модель пізнавально-творчої діяльності дорослих і дітей, що увібрала в себе різні відомі технології і продовжує збагачуватись тими, що народжуються, зокрема, евристичними. Головна при цьому її відмінність – це можливість бути доступною і відкритою, адже не може існувати єдиної версії навчального модуля, кожна з них залежить від тих, хто почав користуватися обраним варіантом і надає поступово йому нові деталі й варіації, не змінюючи при цьому принципів постулатів названої технології.

Проведене опитування за участю 27 педагогів, більше 250 учнів шкіл нового типу Сум, Харкова, Полтави, 11 викладачів-дослідників з педуніверситетів цих міст, підтвердило не тільки нерозривність модульного навчання і творчості, але й подальшу об'єктивну перспективу розширення видів творчих робіт і часу на їх проведення у межах навчальних модулів. Водночас практично всі з опитаних педагогів і науковців у різній формі підтвердили тенденцію постійного впливу пізнавально-творчої (евристичної) діяльності на сутність і структурні складові модульної технології.

Після вивчення та узагальнення теоретичних положень модульного й евристичного навчання, пізнавально-творчої діяльності (В. Андреев, Б. Коротяєв, Н. Лейтес, В. Лозова, В. Паламарчук, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, А. Есаулов, А. Хуторської та ін.) за допомогою різних дослідницьких методів (усне інтерв'ю, письмове анкетування, «мозковий штурм», випробування евристичних методів і механізмів у самостійних роботах учнів і студентів завершеного характеру та ін.) були встановлені *специфічні характеристики самостійної творчої діяльності* учнів старшої школи в сучасних умовах. Уперше в теорії самостійної навчальної роботи її узагальнені характеристики стали важливою умовою успішної організації самостійної творчої праці учнів у рамках евристично-модульного навчання. Стало більш зрозумілим і предметним головне завдання педагога в організації такого типу самостійних робіт: обов'язково підвести учнів до свідомого засвоєння специфічних параметрів творчої праці, активно просувати школярів до конструктивного і креативного рівнів діяльності, формувати мотиви і бажання учнів до пізнавально-творчої і дослідницької поведінки і діяльності, до самореалізації свого творчого потенціалу.

Застосовуючи особистісно-діяльнісний підхід ( І. Бех, О. Леонт'єв, В. Онищук, А. Петровський, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Савченко, Г. Щукіна) до організації самостійної праці школяра і концепцію творчої діяльності педагога й учня як пріоритетну властивість навчання і розвитку (В. Алфімов, В. Андреев, Д. Богоявленська, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, А. Хуторської), ми виявили ті специфічні особливості творчості дітей у навчанні, які відокремлюють її від діяльності механічної і репродуктивної, слугують основними чинниками необхідного розвитку і самореалізації особистості, а тому потребують постійної і конкретної уваги педагога, його своєчасних впливових дій. В узагальненому вигляді специфічні характеристики творчої діяльності представлено в таблиці 1 [10].

Наведена таблиця у досить скороченому і формалізованому вигляді представляє специфіку творчої діяльності педагога й учня протягом усього часу розгортання навчального модуля – від передачі, сприйняття, усвідомлення навчальної проблеми, її переосмислення, створення власної пізнавально-творчої задачі до її розв'язання, діагностики й оцінки.

Узагальнення специфічних рис самостійної творчої діяльності, свідчить що найзагальнішою (глобальною) її прикметою, що забезпечує виникнення, розвиток і результативність продуктивного процесу, є творча активність суб'єктів діяльності. Творча активність як особисто-діялісна категорія – одночасно і необхідна характеристика готовності суб'єкта до самостійної творчості, і умова оптимального перебігу його евристичної (пізнавально-творчої) діяльності, рефлексії результатів. Від рівня творчої активності залежать всі етапи, форми і способи діяльності взагалі і в евристично-модульному навчанні, зокрема. Творча активність учнів пов'язується з продуктивною природою розуму і тому містить у своїй сутності різну за рівнем та обсягом самостійну творчу діяльність, інверсивне мислення суб'єктів пізнання [10].

Ми додержуємось такої позиції з тієї причини, що основна мета освіти (гармонійний розвиток особистості, самореалізація її сутнісних сил) може бути досягнута лише за умови поступового оволодіння учнями творчими способами пізнання, навчання, самостійної діяльності.

Тому справжня пізнавально-творча активність досягається лише в тому разі, якщо вона включає до своєї сутнісної характеристики більш менш розвинуті елементи творчого мислення, володіння евристичними (реконструктивними, конструктивними, креативними) методами і прийомами пізнавальної діяльності. Природно, що цей бік активності в навчанні вимагає подальших наукових уточнень і обґрунтувань, експериментальної перевірки. Але розкриття рівнів, критеріїв і показників пізнавальної активності додає певної аргументації зазначеному положенню.

## Творча самостійна діяльність в евристично-модульному навчанні

№	Характеристики творчої діяльності	Навчально-організаторська діяльність учителя	Способи творчої діяльності учня	Основні продукти самостійної творчості учня
I	<p><b>Якості творчої діяльності, типові для всіх етапів навчального модуля:</b></p> <p>а) творча активність суб'єктів навчання як інтеграція їх творчих мотивів і здібностей ;</p> <p>б) наявність осмисленої мети, інваріантних і варіативних творчих задач</p> <p>в) достатньо глибоке і тривале занурення у творчий процес;</p> <p>г) наявність планування, конструювання, діагностики особистісно важливих внутрішніх і зовнішніх продуктів творчої діяльності</p>	<p>Мотивована передача (трансляція) творчого самопочуття, власного творчого досвіду, застосування механізмів творчої діяльності тощо;</p> <p>постійний розвиток в учнів творчих здібностей та умінь; писемні (усні) рекомендації до роботи;</p> <p>застосування способів збереження і розвитку творчого самопочуття учнів; управління конструкторською і діагностичною роботою учнів</p>	<p>Бачення проблеми і її суперечностей, уміння зосереджуватись, прогнозувати, моделювати, конструювати, діагностувати, вдосконалювати власні творчі здобутки</p>	<p>Складові пізнавально-творчої культури: спрямованість на творчу самореалізацію, розвинуті творче самопочуття, ініціативність, зосередженість на пошуку, відповідальність, уява, інтуїція, бачення проблеми і її суперечностей , діалогічні, конструктивні, діагностичні здібності, розвинута усна, писемна, знакова (графічна) мова та ін.</p> <p>Зовнішній (матеріальний) продукт (твір, нарис, проект, прилад, креслення та ін.)</p>
II	<p><b>Властивості творчої діяльності на етапі мотивації самостійної роботи:</b></p> <p>презентація і прийняття учнями привабливості теми модуля, формулювання учителем і переформулювання учнями проблеми, можливих етапів і</p>	<p>Застосування прийомів творчої мотивації (оригінальна інформація, коротка евристична бесіда та ін., пред'явлення загального творчого завдання (мети), педагогічні поради щодо форм, етапів і</p>	<p>Сприйняття, осмислення і переосмислення проблеми самостійної роботи, її значимості для особистого розвитку, знаходження її зв'язків з власним досвідом і здобутими знаннями; формування</p>	<p>Сталі мотиви діяльності, власний осмислений варіант провідної проблеми і відповідної мети, зацікавлений, пошуковий стан почуттів і мислення</p>

	способів діяльності, виявлення критеріїв якості майбутнього творчого продукту	методів роботи	власної мети творчої діяльності	
III	<b>Специфіка творчої діяльності на виконавчому і діагностичному етапах самостійної роботи :</b> самостійне сходження учня від рішення елементарної задачі до інверсійного мислення, прогнозування, моделювання, конструкції невідомого за допомогою різних механізмів творчої діяльності	Надання можливості кожному учню сформулювати свій варіант творчої мети і завдань, глибоко зануритись у процес творчості; консультування щодо мети, критеріїв результату, рекомендації необхідних механізмів творчої роботи	За допомогою аналізу через синтез, аналогії, асоціацій, евристичних запитань, міжпредметних зв'язків виявлення власної творчої задачі, можливих способів її розв'язання; створення нових конструкцій діяльності; поточна і підсумкова діагностика і корекція їх якості	Позитивні новоутворення в структурі мотиваційних, евристичних (конструктивних, креативних, рефлексивних) здібностей та умінь; нові для учня продукти діяльності, які стають не тільки індивідуальним, але й колективним здобутком, основою для нових творчих досягнень

У дослідженнях з педагогіки і психології містяться положення, процедури і результати визначення рівнів пізнавальної активності за допомогою певних критеріїв і показників, що відображають сутність цього складного явища. Більшість науковців (В. Лозова, Г. Щукіна, Т. Шамова, В. Паламарчук) вважають доцільним визначати рівень активності тих, хто навчається, за сукупністю критеріїв якості їх пізнавальної діяльності. «Активність в учінні ми розглядаємо не просто як діяльний стан школяра, а як якість цієї діяльності, в котрій проявляється особистість з її відношенням до змісту, характеру діяльності і прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля для досягнення навчально-пізнавальних цілей. Активність суб'єкта безпосередньо пов'язана з формами діяльності, а кожний новий перехід у розвитку форм пізнання є перехід до все більш глибокого відображення оточуючого світу» [19, с. 54]. Тому рівні активності можна розуміти як позитивні зміни: а) у ставленні до навчання, б) у прагненні проникнути в сутність явищ і їх взаємозв'язків, оволодіти новими способами діяльності, в) у мобілізації морально-вольових зусиль для досягнення мети діяльності.

На основі узагальнення теоретичних розробок проблем пізнавальної активності В. Андреева, І. Лернера, В. Лозової, В. Паламарчук, А. Есаулова, Т. Шамової та ін. нами виокремлено три рівні пізнавально-творчої активності учнів при виконанні ними самостійних робіт в евристично-модульному навчанні – виконавчий, конструктивний, креативний.

На виконавчому рівні мета, завдання, способи дій вже задані, але сама особистість може проявляти енергійність, сумлінність у виконанні завдань, що обумовлюють інтенсивність діяльності [12, с. 40-41]. При організації самостійної діяльності вчитель користується пояснювально-ілюстративним методом викладання, а учні переносять засвоєні методи і прийоми на розв'язання відносно складних, але типових завдань (задач).

Самостійна оцінка результатів діяльності здійснюється згідно з запропонованими зразками і простими критеріями якості виконання. Критерії цього рівня активності: прагнення зрозуміти нове явище, що проявляється у задаванні запитань типу: Що відбувається? Як це відбувається? і відсутністю запитань: Чому відбувається? Що спричинило одержані результати?

Другий рівень – конструктивна (інтерпретуюча) активність – характеризується не стільки повторенням готових знань та умінь, скільки заглибленням у сутність явища, спробами виявити зв'язки між явищами і процесами, використанням відомих знань (умінь) у змінених умовах.

Характерними показниками другого рівня активності є більша стійкість вольових зусиль, бажання завершити розпочату справу, пошук способів розв'язання навчальної задачі, епізодичне намагання самостійно знайти відповідь на запитання, що зацікавило учня, переважання запитань типу «Чому?», «Для чого?». Самостійні роботи цього типу активності приводять до осмисленого переносу знань у типові і нетипові ситуації, навчають аналізувати й узагальнювати події, явища, факти, сприяють формуванню прийомів і методів пізнавально-творчої діяльності, внутрішніх пізнавальних мотивів. Необхідність узагальнювати і систематизувати одержані знання при переносі їх в неординарні ситуації перетворюють знання у більш гнучкі, мобільні, виробляють потребу у самостійному їх поглибленні, формують мотив самоосвіти.

Конструктивні задачі, за В. Беспальком [3, с. 87-95], відзначаються тим, що мета задана, але не повністю виявлені умови (ситуація). Таким чином, передбачається самостійне осмислення й застосування придбаних знань для вирішення завдань, що виходять за межі відомого зразка, вимагають здібності до індуктивних і дедуктивних висновків. А. Есаулов відзначає ще один бік конструктивного рівня діяльності: здатність у більшій чи меншій мірі переосмислювати задачу і переформулювати її, а на основі цього уточнювати сутність задачі і мети діяльності [20, с.194-195]. Цей момент виявився надзвичайно важливим для нашого дослідження, бо самостійне виявлення сутності одержаної задачі часто ставало вирішальним у педагогічній діагностиці досягнутого рівня пізнавальної активності учнів і корекції діяльності вчителя. Останній для розвитку пізнавальної активності учнів другого рівня, їх евристичного мислення має використовувати різноманітні інформаційно-пошукові методи і прийоми, такі, як формулювання проблеми і виявлення її суперечностей, проблемний виклад матеріалу, аналіз схематичної і натуральної наочності, порівняльний аналіз

наукових дефініцій і тлумачень, евристична бесіда, дискусія учасників пошукових дій, рецензування відповіді, узагальнення здобутих результатів тощо.

Третій рівень – креативна активність. Цей рівень пізнавальної активності характеризується інтересом і прагненням не тільки заглибитись у сутність явищ і їх взаємозв'язків, але й віднайти для такої мети новий спосіб діяльності. І. Лернер вбачає сутність креативної пізнавальної діяльності у здійсненні ближнього і дальнього переносу знань та умінь у нову ситуацію, баченні нової проблеми у традиційній ситуації, комбінуванні і перетворенні засвоєних способів діяльності, відкиданні відомих способів, побудові принципово нового способу діяльності та ін. [11]. У процесі розв'язання пізнавально-творчої задачі (тобто такої задачі, де відома тільки мета, а виявлення ситуації, умов, дій – за виконавцем) учень шляхом неодноразових переформулювань задачі (інверсії) і відбору потрібних знань поступово досягає виявлення її умов і вимог, приходить до визначення нової проблеми і нових способів її розв'язання.

Д. Богоявленська на теоретичному і експериментальному рівнях переконливо довела, що інтелектуально-творча активність характеризується, перш за все, інтелектуальною ініціативою, тобто розумовою активністю за межами ситуативної заданості. «Якщо мислення – це процес розв'язання задач, то інтелектуальна активність – це не стимульоване зовні продовження мислення ...» [4, с.24]. «У своїй розвиненій формі творча дія приводить до породження самої мети, тобто на цьому рівні здійснюється цілеутворююча діяльність ..., дія набуває породжуючого характеру і все більше втрачає форму відповіді»[5, с. 35].

Критерієм сформованості третього рівня пізнавально-творчої активності може бути інтерес і здібність до теоретичного осмислення явищ і процесів, що вивчаються, ініціативність як здатність сформулювати нову проблему (творчу задачу) і самостійно знайти способи її розв'язання, які виходять з цієї проблеми, виявити діалектичний зв'язок теоретичних знань з практикою життя. Характерною особливістю креативного рівня активності учнів є прояв високих вольових якостей, широкі і стійкі пізнавальні інтереси, наполегливість у досягненні мети.

Даний рівень активності забезпечується проявом високого ступеня неузгодженості між тим, що учень знає, що вже зустрічалося в його досвіді, і новою науковою інформацією, новим явищем. Педагогічними засобами, що дозволяють задіяти зазначений механізм, є організація дослідницької діяльності тих, хто навчається.

Дослідники пізнавальної активності (Б. Коротяєв, І. Лернер, В. Лозова, Т. Шамова) виявили і такий важливий нюанс: кожний наступний рівень активності включає в більшій чи меншій мірі риси попереднього. На всіх рівнях активності процес учіння відбувається на основі аналітико-

синтетичної діяльності, однак доза допомоги викладача змінюється – від максимальної на першому рівні до мінімальної на третьому.

Виконавча, конструктивна, креативна активність може мати характер ситуативний (проявлятися епізодично, в окремих видах діяльності, в окремих умовах, тобто непостійно), а може виступати як стійка інтегральна якість особистості (постійно, у різних видах діяльності) [12, с.30-34]. У зв'язку з цим, стратегічним завданням викладача є підвищення рівня пізнавальної активності учнів – від пошуку відповідей на прості запитання до креативної творчості.

Іншими важливими особливостями пізнавально-творчої діяльності, залежними від самостійної активності, можна назвати:

- а) володіння способами (механізмами) пізнавально-творчої діяльності (пошук невідомого за допомогою аналізу через синтез, пошук невідомого за допомогою евристичних прийомів (евристик), пошук невідомого за допомогою взаємодії інтуїтивних і логічних прийомів та ін.);
- б) процес і результат створення нового для учня творчого продукту діяльності;
- в) наявність постійної мотивації самостійної творчої діяльності;
- г) проведення діагностичних і корекційних операцій за допомогою спільно осмислених критеріїв пізнавально-творчих досягнень учнів.

У проведеному дослідженні пізнавально-творча діяльність учнів формувалась у процесі реалізації запропонованого творчого механізму «аналіз через синтез». С.Л. Рубінштейн називав цей механізм провідною ланкою, основним нервом всієї і будь-якої розумової діяльності [15, с. 373-375].

У теоретичному пізнанні синтез виступає у вигляді «побудови» нових, більш складних об'єктів. Механізм «аналізу через синтез» полягає в наступному: об'єкт пізнання у процесі мислення включається в усе нові зв'язки і в силу цього виступає в усе нових якостях, що фіксуються в нових поняттях; з об'єкта, таким чином, «вичерпується» весь новий зміст; він мов би повертається щораз іншою своєю стороною, у ньому з'являються все нові властивості.

Перевірялася доцільність застосування механізму «аналіз через синтез» прикладами самостійної роботи учнів з літературними та історичними текстами, зокрема з виявленням змістової багатоманітності й неоднозначності художньої деталі твору. Одночасно ми зіткнулися зі значними труднощами у практичному застосуванні цього механізму, на що слушно вказано, зокрема, в роботах А. Есаулова [20], А. Тряпціної [16], В. Андреєва [1; 2], О. Лазарєвої [10], О. Кривонос [9] та інших дослідників пізнавально-творчої діяльності школярів. Справа в тому, що загальна модель пізнавально-творчого процесу передбачає, що об'єкт розумових зусиль ще до включення у нові зв'язки має бути попередньо достатньо і повно виявленим самим суб'єктом діяльності. А це вимагає від останнього значного розумового напруження, відкриття

нового для себе знання про досліджуваний об'єкт. Саме для цього на основі досліджень проблем пізнавально-творчої діяльності (А. Есаулов, В. Андреев, А. Тряпицина, Ю. Кулюткін, В. Спиридонов та ін.) ми знайшли необхідним долучити до загального механізму аналізу через синтез різноманітні прийоми, що одержали назву «евристики». Вони збагачують і доповнюють названий механізм, допомагаючи відповісти на такі важливі питання: а) про яке невідоме йде мова; б) з яким відомим треба шукати зв'язки; в) якого типу взаємозв'язки повинні мати місце.

Одночасно характеристика евристичних самостійних робіт поставила перед дослідженням питання про суттєве уточнення як сутності, так і окремих складових такого важливого інструмента творчості, якими без сумніву стають евристики у практичній творчій діяльності.

У педагогічній літературі немає однозначного тлумачення поняття «евристики». Ряд авторів виокремлюють евристики з масиву евристичних методів як різного плану навідні запитання, що допомагають накреслити кроки пошуку розв'язання пізнавально-творчої задачі. У літературі відомі «метод контрольних запитань», «метод ключових запитань», «метод евристичних запитань». Давньоримський філософ Квінтіліан пропонував своїм учням для одержання достатньо повної інформації про подію чи явище поставити перед собою сім ключових евристичних запитань: хто? що? для чого? де? чим? як? коли? Метод евристичних запитань (евристик) базується на принципах: а) проблемності та оптимальності (шляхом уміло поставлених запитань проблемність задачі знижується до оптимального рівня), б) дроблення інформації (евристичні запитання дозволяють розбити задачу на окремі підзадачі); в) цілепокладання (кожне нове евристичне запитання формує нову стратегію – мету діяльності) [ 1, с. 174-176; 16, с. 45-46].

Інші дослідники ототожнюють поняття евристики з евристичними методами взагалі, розглядаючи їх як способи, шляхи і правила розв'язання поставлених завдань на основі вільних роздумів (Ю. Кулюткін, П. Підкасистий, В. Спиридонов, В. Шубинський). Це способи створення евристичної (проблемної) ситуації, формулювання і переформулювання пізнавально-творчої проблеми, її суперечностей, гіпотези їх розв'язання, а також прийоми пошукової діяльності віднайдення окремих відповідей на поставлені евристичні питання (або евристики у такому їх значенні, про яке йшлося вище). Головна мета цілеспрямованого застосування евристичних методів у самостійній діяльності учнів – розвиток їх евристичних і логічних здібностей, стабільної мотивації до творчої діяльності – через успішне оволодіння прийомами евристичного розв'язання задач і завдань.

При проведенні креативних самостійних робіт на критеріально-діагностичній основі ми випробували в ролі основних дидактичних умов (поряд з означеними вище) застосування послідовного ряду необхідних і достатніх евристик на кожному з етапів самостійної діяльності завершеного характеру – установчо-мотиваційному, виконавчо-операційному,

діагностично-корекційному. Причина такого підходу: евристики займають провідні позиції (і в розвивальному, і в навчальному планах) при розв'язанні евристичних задач, пов'язаних з нестандартними (художніми, публіцистичними) текстами, де не може бути однозначних і стандартизованих відповідей. Провідне місце в експерименті займали такі креативні самостійні роботи, як власний коментар художнього (прозаїчного і поетичного) тексту, письмовий твір, творчий проект.

Покажемо особливості проведення цих видів робіт на різних етапах оволодіння навчальним модулем [10].

На *мотиваційно-установчому етапі* педагог розкриває важливість завдання з пізнавально-світоглядної, естетичної, моральної, комунікативної позицій, орієнтує учнів у тому, якими способами можна розв'язувати неоднозначне завдання, а старшокласники з'ясовують, осмислюють зміст, визначають мету і завдання роботи.

*Операційно-виконавчий етап* допомагають реалізувати такі евристики:

- а) знаходження власного формулювання пізнавально-творчої проблеми і відповідної їй задачі за допомогою виявлення для себе суттєвих суперечностей, проведення інверсійної операції;
- б) висування орієнтовної гіпотези (припущення) розв'язання задачі;
- в) постановка гіпотези (припущення), визначення шляхів розв'язання виявлених протиріч (суперечностей) за допомогою такого роду евристичних запитань: Яке загальне Ваше враження від прочитаного поетичного (прозаїчного) твору? Чим Вас приваблює перш за все наведений художній (публіцистичний) текст? Хто суб'єкт і об'єкт дії в особистісно осмисленій і сформульованій задачі? Що дано в завданні і що треба знайти? За допомогою яких засобів, методів, прийомів можна розв'язати задачу?

*Діагностично-оціночний етап* реалізується за допомогою самоаналізу досягнень з використанням засвоєних критеріїв якості, виявлення причин успішного виконання і помилок тощо.

Узагальнивши дидактичні положення про творчі, зокрема проблемні і евристичні методи навчання [В. Андреев, Б. Коротяев, В. Лозова], способи постановки і розв'язання проблемних і евристичних запитань [Д. Богоявленська, А. Король, О. Кривонос, І. Лернер, В. Моляко, Л. Нечепоренко], а також щойно викладені положення про евристики, ми з'ясували особливості практичного застосування системи універсальних евристик (у значенні спеціальних запитань і прийомів), за допомогою яких йде поступове розв'язання творчої задачі з урахуванням специфіки навчального предмета: Хто діє (хто суб'єкт дії)? Що стало об'єктом дії (на що спрямована дія)? Для чого (з якою метою) треба діяти? Що дано в завданні і що невідомо? Як можна інакше сформулювати задачу? Якими засобами можна розв'язати задачу? Які методи можна при цьому застосувати? Така система евристичних запитань (евристик) спроможна

суттєво знизити ступінь проблемності (складності) для окремого учня, зробити її доступною для нього, знайти нові шляхи пошуку і розв'язання;

Застосування діагностичних і корекційних методів на завершальному етапі самостійної роботи (порівняння досягнутого з нормативними критеріями виконання на різних рівнях творчої активності: що і яким чином відповідає еталонним критеріям якості, що і чому не відповідає цим критеріям, які причини виявлених помилок (незнання положень і правил, неправильне їх застосування, неухважність при виконанні роботи тощо); за допомогою яких теоретичних знань і правил можна виправити виявлені хиби і помилки; самостійне застосування методів і прийомів для виправлення недоліків роботи, самооцінка роботи.

З'ясовано, що роль учителя (викладача) в організації творчої самостійної праці учнів у межах начального модуля стає більш складною, багатогранною, більш вирішальною. Із 27 вчителів-експериментаторів, які брали участь в дискусії, 22 (тобто 81,48%) так чи інакше висловили своє переконання в тому, що роль учителя – організатора самостійної творчої праці учнів – не тільки не зменшується у евристично-модульному навчанні, а, навпаки, стає більш вагомою, ніж у навчанні традиційному.

Успішність творчого доробку старшокласників, зокрема, письмового твору, напряму залежала від таких умов, як уміння власними силами поставити перед собою пізнавально-творчу мету, відповідні їй завдання, вийти на простір широкого порівняння деталі з явищами життя, описаними у творі, з героями, з цінностями – фальшивими і справжніми, не зациклюватись на звичайних стереотипах і схемах [10].

Підсумовуючи проведені пошуки специфічних якостей творчої діяльності учнів, які проявляються в межах інноваційної евристично-модульної технології навчання, можна дійти висновків, що: а) основною якістю творчої роботи вчителя й учнів є їхня самостійна творча активність і самостійність, які характеризуються різними рівнями досягнень і відповідними критеріями; б) роль педагога в організації діяльності школярів в рамках навчального модуля не тільки не знижується, а набуває більшої значущості і професійної витонченості, ніж на традиційному уроці; в) у процесуальному плані самостійна творчість у відповідності з принципами евристично-модульного навчання стає завершеною діяльністю з цілісною єдністю мотиваційного, виконавчого, діагностичного, оціночного, корекційного блоків.

Крім того, в процесі експерименту виявлені нові якості творчої взаємодії суб'єктів навчання, які не були спочатку включені у робочу гіпотезу. Розглядаючи творчу взаємодію вчителя й учнів, учнів між собою як важливу умову успіху самостійної творчості, ми спиралися на нові психолого-педагогічні теорії оптимальної діалогізації навчального процесу [6; 7; 8; 9; 10; 17], концепцію позитивної взаємодії, хаосу і гармонії, дії і протидії, порядку і невпорядкованості у нелінійному розвитку відкритих складних структур, зокрема, освіти, навчального процесу, на необхідні

для розвитку творчої ініціативності поєднання кваліфікованої допомоги учню і спеціально створюваних перешкод, протидії на його шляху творчого пошуку невідомого [13; 18]. При аналізі соціальної детермінації пізнавально-творчої самостійності ми виходили з більш загального положення про соціальну детермінацію придбання досвіду, навчання і розвитку. Розвиток цивілізації, окремих суспільств і особистостей здійснюється під впливом двох протилежних і взаємозалежних напрямків соціальних впливів: а) стимуляції творчої (дослідницької) поведінки, навчання і психічного розвитку; б) протидії дослідницькому навчанню і психічному розвитку. *Протидія* дослідженню, придбанню досвіду, навчанню і розвитку *так само неминуча і необхідна, як і допомога*, оскільки обидва названі типи соціальних впливів є невід'ємними частинами загальної системи керування суспільним розвитком. Керування без протидії (без негативних зворотних зв'язків) неможливо. В міру розвитку цивілізації і появи нових галузей і видів діяльності будуть розвиватися, у тому числі й непередбаченим способом, не тільки цілі і засоби діагностики здібностей і засоби навчання, що ведуть до розвитку даних здібностей, але й мета, і засоби протидії цій діагностиці і навчанню [14, с. 165-168].

Загальна проблема протидії дослідницькій поведінці (ДП) і допитливості дітей має кілька аспектів: а) протидія небажаній чи небезпечній ДП і допитливості дитини з боку дорослого; б) здатність дитини розуміти ситуації протидії ДП; в) здатність дитини активно здійснювати свою власну ДП в умовах чужої протидії; г) здатність дитини протидіяти чужій небажаній ДП .

У проведеному дослідженні виявлені непоодинокі факти, коли і молодші, і старші школяри здатні робити виправдану протидію не тільки чужій небажаній дослідницькій поведінці, але й одержаним результатам власної самостійної діяльності.

Допомога і протидія – це два взаємозалежних типи соціальної взаємодії, що по-різному змінюють напрямок розвитку. Допомога має тенденцію змінювати напрямок розвитку заздалегідь передбаченим (бажаним для тих, хто допомагає, обраним їм) способом. Протидія має сильну тенденцію змінювати напрямок розвитку непередбаченим чином. Комплекс когнітивних і мотиваційних факторів приводить у деяких випадках до більш високого ефекту навчання при протидії, чим без неї [14, с. 165-168].

На жаль, проведені дослідження не аргументують зазначені позиції конкретними прикладами з навчальної практики, не розкривають механізмів оптимального поєднання допомоги і протидії, зокрема, в організації самостійної роботи учнів, щоб можна було з'ясувати, якими ж дидактичними способами можна досягти, застосовуючи таке поєднання, динамічного підвищення рівня пізнавально-творчої активності та її провідної складової – дослідницької ініціативності учнів.

Вивчаючи цю проблему, ми провели (в рамках запланованої дослідницької роботи) експеримент, сутність якого була в з'ясуванні ефективності самостійних зусиль старшокласників (учнів ліцею і гімназії) при виконанні

невеликого за обсягом дослідницького завдання, коли його організація має три варіанти супроводження: а) *емоційна і змістовна допомога*, заохочення; б) *організована протидія*; в) *поєднання допомоги і протидії*.

Виконання запропонованих завдань для трьох випускних класів мало три різні варіанти педагогічного супроводження: 1) *емоційна і змістовна педагогічна допомога* (навідні запитання, непрямі підказки, обов'язкова похвала навіть за ледь помітний успіх тощо); 2) *організована протидія*: критичні зауваження, заперечення позицій автора, підкреслювання його слабкої теоретичної підготовки, неуважності до критеріїв якості одержаного продукту; 3) *поєднання допомоги* (мотиваційна, змістовна, емоційна підтримка, заохочення) і *протидії* (у вигляді критичних зауважень щодо теоретичної основи дослідження, недостатньої аргументації одержаних результатів, ігнорування деяких критеріїв) з конкретними *пропозиціями щодо вдосконалення* способів дослідження і показників якості творчого продукту.

Класи суттєво не відрізнялись у констатувальному зрізі ні за успішністю, ні за досягнутими рівнями творчої самостійності при виконанні аналогічних завдань.

Експериментальне випробування різних варіантів педагогічного супроводження самостійної роботи проводилося в 11-х класах при вивченні теми «Цілі і сенс життя особистості» інтегрованого курсу «Світ людини». Вибір такої теми для експериментального дослідження пояснювався тим, що вона була одночасно змістовною, цікавою і досить складною для учнів, і тому дозволяла у повній мірі використати всі способи індивідуальної і колективної діяльності: особисте проникнення у складний зміст наукових визначень і їх тлумачень, діалог з учителем і товаришами, заперечення, спростування і доведення своїх думок, обов'язкова діагностика й оцінка творчих продуктів учнів, як того без виключень вимагає евристично-модульна технологія.

Самостійній праці учнів у зазначених вище умовах передувала лекція вчителя «Цілі, сенс, цінності та пріоритети життя особистості», підготовлена за допомогою фахівців кафедр філософії, психології, педагогіки і апробована на засіданнях методичних об'єднань з гуманітарних дисциплін навчальних закладів. Основний зміст лекції, її проблемні питання, приклади, висновки були адекватними в обох закладах, і це створило в принципі однакові умови для підготовки такого важливого виду самостійної творчої роботи, яким сьогодні стає учнівське дослідження.

У лекції було розкрито погляди видатних філософів, психологів, педагогів на сенс життя людини, з'ясовано зв'язки між сенсом життя і змістом окремих дій, діалектику сенсу, мети і особистих цінностей молодшої та зрілої особи. На низку важливих для юнаків питань (Чи можна поставити знак рівності між метою і сенсом життя? Чи змінюється сенс життя з віком? Як впливають наші потреби і наші цінності на формування смислу (сенсу) життя? Як можна у загальному вигляді і доступно для всіх сформулювати відповідь на запитання: що ж таке сенс життя? Які типові

сенси життєдіяльності мають молоді люди сьогодення?) учитель не дав прямої, однозначної відповіді, а запропонував, порівнявши різні підходи, різні варіанти розв'язання поставлених проблем, спробувати знайти власне рішення, яке відповідає сформованим уже цінностям, ідеалам, життєвій меті кожного.

Творча самостійна робота учнів випускних класів складалася з трьох письмових завдань дослідницького характеру:

1. Проаналізувати 3-4 визначення сенсу життя, сформульованих визначними філософами, психологами, літераторами (за вибором учня із запропонованих дефініцій), висловивши своє погодження чи спротив позиції авторів. Лаконічно представити розуміння сенсу власного життя і способів його реалізації.
2. Відповісти на запитання анкети «Про сенс життя», розробленої вчителем на основі досліджень професора-психолога В.Чудновського.
3. Виступити опонентом, представивши свої позитивні оцінки і критичні зауваження щодо відповідей на запитання даної анкети одного з своїх товаришів.

Перше завдання ґрунтувалося на самостійному аналізі визначень різними авторами сенсу (смислу) життя і способів його досягнення.

Отже, старшокласникам було запропоновано досить складне завдання евристичного характеру: усвідомити нові й неоднозначні для них погляди, спробувати, застосувавши творчий механізм «аналіз через синтез», порівняти їх сутність і на основі цього, зіставивши теорії сенсу життя з власними метою, цінностями, ідеалами, сформулювати свої життєві смисли.

Виконання завдань зайняло не менше 15-20 хвилин.

Після виконання була запропонована анкета «Про сенс життя», яка допомагала поглибити й розширити розуміння життєвого сенсу для зростаючої особистості, включити евристичні і рефлексивні здібності для виявлення умов, що допомагають знайти сенс власного життя.

Порівняння ефективності різних способів педагогічного супроводження (допомоги, протидії, поєднання допомоги й протидії) підтвердило висунуте припущення: оптимальне поєднання дозованої, компетентної допомоги з критикою (запереченням) доцільності тих чи інших способів творчих пошуків і рішень старшокласників стимулює творчу самостійність учнів, допомагає досягти більш високої якості творчого продукту, ніж виключна допомога або протидія.

Матеріали експериментального порівняння різних варіантів педагогічного супроводження дали часткову відповідь і на таке важливе запитання педагогів: при яких обставинах творчі роботи старшокласників вимагають пріоритету допомоги з боку вчителя, а при яких – потребують переважно протидії, критичних зауважень? На це запитання при анкетуванні педагогів-експериментаторів одержано різнопланові й неоднозначні відповіді, але в більшості випадків позиції педагогів збігались.

По-перше, у тому, що при освоєнні учнями критеріїв різних видів творчих робіт (що стає обов'язковим у рамках евристично-модульного навчання) педагогічна допомога поступово має віддавати пріоритет протидії – у вигляді критичних зауважень щодо додержання певних критеріїв і обраних рівнів творчої роботи. У нашому випадку критичні зауваження переважали над допомогою-підказкою при виконанні рецензій на досліdну роботу товариша, тому що до того часу учні 11 класу вже третій рік освоювали такий вид творчої роботи, як рецензія (на твір, доповідь, учнівське дослідження) і були обізнані з докладними критеріями її якості і на конструктивному, і на креативному рівнях. По-друге, допомога (у вигляді навідних запитань, доброзичливої дискусії, методичних порад щодо джерел і способів діяльності) переважає при з'ясуванні складних теоретичних і технологічних проблем. Такою складною для учнів проблемою педагоги визнали творчі операції учнів з порівняння і протиставлення різних дефініцій сенсу життя, виявлення і формулювання кожним сенсу власного життя і способів його реалізації. Так, тільки 12% старшокласників змогли адекватно порівняти і співставити обрані тлумачення сенсу життя. Наприклад, порівнюючи погляди В.Франкла, Дж. Ройса і Ф.Фенікса, учні не звернули увагу на головне, що відзначало позиції цих авторів: сенс життя обумовлюється світоглядом і суто людськими цінностями, і тому він (сенс) поступово змінюється і збагачується в міру того, як змінюються цінності людини, її світоглядні позиції. Тому така важлива місія освіти й виховання, які, перш за все, покликані збагачувати світогляд підростаючої людини, розкривати їй такі життєві цінності, як творча праця, залучення до культури народу, справжня дружба і любов. Ніхто з юних дослідників, на жаль, не зміг розтлумачити для себе думку В.Франкла щодо адекватного сприйняття і розуміння тяжких випробувань долі. Тому тут була виправдана критика, протидія слабо аргументованим позиціям, яка супроводжувалась разом з тим елементами педагогічної допомоги: навідними запитаннями, припущеннями, роз'ясненням деяких фрагментів філософського тексту, прикладами з життя. Глибоку думку видатного філософа сучасності після дискусії та перегляду різних учнівських думок все ж вдалося розтлумачити. Допомогла колективна творча взаємодія, конструктивний діалог.

Тому проникнення у сутність філософської концепції, порівняння її з реаліями життя, власним досвідом привело до появи нового творчого продукту, як виявилось, цікавого і важливого для всіх учасників дискусії. І всі відчули дуже важливу річ – причетність до створеного результату колективної думки, який стане їм у пригоді, допоможе у становленні власного сенсу життя.

Учні, об'єднуючи і враховуючи різні думки, керовані в дискусії вчителем, дійшли до важливого переконання, що справді розвинута, цілеспрямована і гуманістична людина-особистість стійко, без квиління й розпачу, з достоїнством приймає будь-які випробування, не відступає під

їх тиском, тому що знаходить і в тяжких іспитах сенс для себе, розуміючи їх необхідність і космічну мудрість. Труднощі загартовують, зміцнюють її волю і характер, змушують знаходити нові творчі сили і можливості, кмітливість і наполегливість, щоб вистояти й перемогти.

Один з юних філософів, одинадцятикласник ліцею К., знайшов несподіване підтвердження думок В.Франкла зовсім в іншій частині світу – в Тибеті. Там лами-наставники проповідують своїм учням і послідовникам, здавалось би, чудернацьку і абсурдну мудрість: «чим трудніше, тим краще». Витонченість і справедливість цієї парадоксальної східної мудрості в тому, що людина, крім некерованих і стихійних обставин, повинна самотужки ставити перед собою все складніші завдання для розуму, серця і тіла, створювати, не чекаючи ударів долі, різні перешкоди й утруднення на шляху до істини і мудрості. І тоді сама Космічна доля поблажливо посміхнеться такому трударю і страждальцю, даруючи йому і його близьким здоров'я, мудрість, довголіття і блаженство.

Зроблено ще один важливий висновок: і допомога, і протидія передбачають справжній гуманістичний діалог суб'єктів навчального процесу, який має такі принципові характеристики.

- Паритетність (реальна рівноправність) всіх суб'єктів діалогічної взаємодії. Ця ознака гуманістичного діалогу передбачає, перш за все, таку позицію педагога, коли він не допускає зверхнього ставлення до учнів, з підкресленою повагою, толерантно ставиться до кожної пропозиції вихованців, не висловлює категоричних і безапеляційних думок, постійно підкреслює значення будь-яких учнівських знахідок, самокритично оцінює свій досвід і свої знахідки, не втрачаючи почуття власної гідності і професійного достоїнства. Навіть організуючи педагогічну протидію знахідкам і аргументам учнів, учитель не створює для них пасток і глухих кутів безвиході, а спокійно, докладно і доброзичливо роз'яснює виявлені недоліки позиції учня і пропонує разом знайти правильні кроки у пошуку істини.
- Обов'язкова змістовна й емоційна підтримка того, хто публічно пропонує, доповідає, аргументує, заперечує. Така підтримка особливо характерна для педагогічного супроводу у вигляді конкретної допомоги. Але й в умовах педагогічно доцільної протидії поруч з критикою і сумнівами щодо обгрунтованості певних кроків доцільні підтримка й заохочення щодо окремих думок і рішень учнів.
- Прагнення більшості чи всіх досягти конструктивних результатів у бесіді, дискусії, диспуті, уміння формулювати свої аргументи і коректно розкривати їх сутність.
- Пріоритети доброзичливої дискусії над гострою, войовничою полемікою. Взагалі остання мало прийнятна на терені навчального процесу, бо має на меті не досягнення конструктивного рішення, згоди або консенсусу, а прагнення будь-що перемогти опонента,

розв'язати його докази як такі, що неспроможні працювати на істину і розв'язувати важливу проблему.

- Діалектика критики і самокритики як звичайний, нормативний підхід до розв'язання творчої задачі, як з боку наставника, так і вихованців.
- Підведення підсумків, досягнення завершеності діалогічної взаємодії на підставі критеріально-діагностичного підходу, характерного для евристично-модульного навчання та оцінки кожного творчого продукту [10].

Важливою, на думку і педагогів, і старшокласників, стала дискусія, проведена за означеними законами діалогу, щодо провідних складових сенсу життя, зрозумілих і привабливих для нашого сучасника. Перебіг дискусії був гострим, але доброзичливим, бо вирішувалося чи не найголовніше питання для юних дослідників: що ж взяти з отого величезного і суперечливого надбання філософів, психологів, педагогів для побудови сенсу власного життя? Педагог виважено застосовував не тільки підтримку, але й протидію, критику кожної пропозиції, знаходячи в ній і сильні, і слабкі сторони. Підтримка була не тільки компліментарною, але й з наявністю вагомих аргументів, а протидія не зводилася до емоційного несприймання, панування «ні», «не згоден», а мала таке озброєння, як висунуті вчителем контраргументи, знайдені теоретичні положення, що не підтверджені опонентом, логічні незбіжності тощо. Тому дискусія виявилася конструктивною і принесла хоч і неоднозначні, але цікаві, несподівані знахідки. Більшість учасників дискусії розділили думку про те, що сенс життя – це неперервна боротьба людини за ствердження таких людських цінностей як необхідність творчої наполегливої роботи на благо всіх і для особистого процвітання, духовне спілкування, справжня дружба з близькими і друзями, висока і щира любов до найбільш дорогої і незамінної людини.

Виявлення і врахування специфіки діалогової взаємодії як творчої діяльності як вищого прояву духовних сил людини, особливо підростаючої особистості, як постійного творення цінного для людини продукту, як взаємодії, протидії, взаємодопомоги і постійного діалогу учасників навчального процесу, розкриває нові організаційні можливості евристично-модульного навчання. Така технологія сприяє розгортанню творчих сил і можливостей особистості.

### Література

1. Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
2. Андреев В.И. *Эвристика для творческого саморазвития: Учеб. пособие*. – Казань, 1994. – 247 с.
3. Беспалько В.П. *Не пора ли менять стратегию образования? // Педагогика*. – 2001. – № 9. – С.87-95.
4. Богоявленская Д.Б. *Пути к творчеству*. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
5. Богоявленская Д.Б. *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 1983. – 173 с.
6. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя*. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

7. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. – Иваново: Юнона, 2009. – 260 с.
8. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий : Кн. для учителя. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
9. Кривонос О.Б. Формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя в евристичному навчанні / Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті: монографія. – Суми: СумДПУ, 2016. – С. 189-208.
10. Лазарева О.М. Самостійна творча діяльність як провідний чинник самореалізації креативного потенціалу особистості. – Професійно-творчасамореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті: монографія. – Суми: СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2013. – С. 262–288
11. Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика // Народное образование. – 1990. – № 12. – С. 74-83.
12. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – 2-е вид., доп. – Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.
13. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопр. психологии. 1999(а). – № 1. – С. 13-20.
14. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Изд-во МГУ, 2001.– 198 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
16. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников: Учеб. пособие. – ЛГПИ, 1989. – 92 с.
17. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
18. Цикин В.А., Брижатый А.В. Синергетика и образование: новые подходы. Монография. – Сумы: СумДПУ, 2005. – 276 с.
19. Шамова Т.И. Активизация учения школьников.– М.,1982.– 208 с.
20. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов: Науч.-метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1982. – 223 с.

**Медведєв Ігор Анатолійович**

кандидат наук з державного управління, доцент  
Харківський національний університет міського господарства  
ім. О.М.Бекетова

## **АКТИВІЗАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Однією з найбільш актуальних проблем розвитку України у ХХІ столітті є проблема гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу. Разом з тим, можна висловити думку, що система освіти в Україні знаходиться ще у стадії становлення. В даному випадку можна стверджувати, що однією з головних проблем педагогічної науки, менеджменту галузі освіти та інших наук є підготовка кадрів. Яким повинен бути випускник вишу? Якими рисами, вміннями, навичками, компетентностями він повинен володіти, щоб бути вдало інтегрованим у сучасному світі? Беззаперечно, одна з таких рис – вміння володіти

сучасними технологіями. Завжди поняття ефективного використання форм організації навчання було предметом досліджень. Саме процес взаємодії науково-педагогічних працівників і студентів (слухачів) викликає пошук доцільного розподілу навчально-організаційних функцій, добору і послідовності ланок навчальної роботи, часового і просторового режиму. У даній роботі автор зробив спробу розкрити найдоцільніші форми організації навчальної діяльності в залежності від мети заняття, а саме: індивідуальну, фронтальну, групову, колективну, та надати рекомендації щодо їх використання в навчальному процесі.

На нашу думку, нове усвідомлення ідеї та місії підготовки працівників реального сектору економіки пов'язано із їх всебічною модернізованою підготовкою[18]. Безумовно, можна говорити про специфічність підготовки спеціалістів для реального сектору економіки, але в умовах відмови від тези «глобального суспільства», коли кожний конкретний спеціаліст стає важливим для соціуму, адміністративно-територіального устрою держави: нам слід звернути увагу на формування компетентної особистості, лідера, підприємця. Саме така людина повинна, при застосуванні найсучасніших технологій, змінити на краще ситуацію в економіці, соціумі. Економіка знань та науковий підхід у формуванні економічної складової господарства, а ще більше їх реалізація, стають сьогодні майже викликом реальності, або ж, з іншої позиції, майже нездійсненими проектами глобального характеру. Змінити ситуацію на краще можливо лише за умов реалізації інноваційних стратегій розвитку[13].

В сучасних умовах розвитку України як самостійної держави, інноваційний підхід у сфері підготовки спеціалістів реального сектору економіки можна розглядати як певну нову комбінацію організаційних, фінансових, економічних, нормативно-правових механізмів роботи закладів освіти. Перш за все, мова йде про державні університети (тобто виші III-IV рівнів акредитації). Інновації в галузі вищої освіти в реальному секторі економіки, як і інновації в економічній науці, мистецтві, соціальній практиці головним чином полягають у рекомендаціях застосування нових концептуальних засад, які будуть відповідати сучасним ринковим вимогам [1-4]

У даному випадку мова йде про інновації в організації перш за все навчальної, наукової, виробничої діяльності державних університетів як корпоративних структур та навчально-виробничих комплексів. Такі науковці, як Л. Водачек та О. Водачкова, в своїй книзі «Стратегія управління інноваціями на підприємстві» говорять про інновації як про зміни у структурі виробничого організму. Саме як виробничий організм слід розглядати сучасний державний університет. Як кожний організм дане утворення може знаходитися як у гарному стані, так і в занепаді. Якщо говорити про сучасні державні університети як головні організації в комплексах неперервної (безперервної) вищої професійної освіти, то можна стверджувати, що дана місія для університету є важливою, але, на жаль, не завжди виправданою. Державний університет як вершина,

«айсберг» такого комплексу найчастіше в сучасних умовах повинен компенсувати витрати інших навчальних закладів (ліцеїв, технікумів, ПТНЗ), що входять до складу комплексу. Держава в важких економічних умовах відмовляється від інвестування в ВНЗ I-II рівнів акредитації. Саме державні університети і є тим компенсаційним механізмом збереження цих державних комплексів. Але, на наш погляд, така модель відносин в комплексі професійної освіти не дає можливість використовувати ресурси для випереджальної інноваційної діяльності університету. Замість інвестицій у власний розвиток державний університет повинен вкладати значні кошти у дочірні організації. Провідні спеціалісти повинні відволікатися на підвищення рівня даних професійно-освітніх інституцій замість розвитку власне університетської науки, методики, нових підходів до викладання сучасних дисциплін.

На думку Р. Фостера, «нововведення – це битва ринку між новаторами або, тими, хто здійснює атаку, та тими, хто намагається заробити гроші, не змінюючи порядок речей; хто захищається, намагаючись зберегти власні сьогоднішні прибутки»[14]. У даному випадку при розгляді державного університету як комплексу (або ж комплексу по організації непевної професійної освіти) першу групу складають провідні науковці та найкращі представники професорсько-викладацького складу; другу – сучасні менеджери від освіти, що працюють переважним чином на «комерційних» факультетах та спеціальностях; третю – представники «старої школи», до якої входять і представники науково-викладацького складу й чиновники від освіти, для яких будь-які інновації (нововведення) в організаційну, викладацьку, навчально-виховну складову роботи навчальних закладів є небажаними. Дана «відцентрована» модель є типовою для всієї України, і не тільки для вишів, що обслуговують реальний сектор економіки. Але перед менеджерами від освіти, або ж менеджерами від державного управління освітою стає зменшення негативних наслідків даного протистояння.

Якою ж є ідея, або місія сучасного державного університету, який, на нашу думку, здатен підготувати підґрунтя для розвитку інноваційної складової освіти сучасних спеціалістів, зокрема, для агропромислового комплексу. Серед складових ідей державного університету в сучасній Україні можна назвати:

- навчання спеціалістів для реального сектору економіки;
- дослідження в галузі різноманітних наук;
- підготовка до впровадження в соціальну практику технічних, наукових, методичних та інших специфічних інновацій.

Даний перелік можна продовжувати. Але серед безлічі інших ідей державного університету вищезгадані займають центральне місце. Якщо ж говорити про місію державних університетів, то її можна сформулювати як «підготовку та підвищення кваліфікації сучасних спеціалістів реального сектору економіки, здатних впроваджувати в соціальну практику

інноваційні технічні, інформаційні, наукові, технічні та інші ресурси, що були б корисними як на макро-, так й на мікрорівнях». Дане визначення не є виключно закінченим та досконалим, але певним чином відображає потреби сучасності [7].

На думку Б. Твиса, «...нововведення – це пропозиція на ринку чогось нового, за що споживач згоден вносити платню». Інновація у реальному секторі економіки стає лише тоді дійсно впровадженою, коли має успіх на ринку, дає прибуток, або ж зростання кількості та якості виробленої продукції. На жаль, в сучасних умовах функціонування державних університетів інноваційні ідеї не набувають економічного змісту через брак коштів, інертність їх впровадження.

В сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку, інновації як технічний, економічний або ж суспільний процес дають змогу через практичне використання ідей або ж винаходів повинно призводити до створення кращих зразків різноманітної продукції (технологій, продуктів, зразків)[8]. Також при розробці інноваційних підходів до підготовки спеціалістів реального сектору економіки саме нововведення є навчальним, науковим або соціально-економічним циклом, в якому використовуються результати досліджень і розробок, що призводить до технічних, економічних змін самої економічної та соціальної сфер. Тобто, можна стверджувати, що інновації у науковій, навчальній, методичній, організаційній діяльності державних університетів є засобом (механізмом) економічного розвитку держави.

У продовження цієї думки слід згадати висловлювання П. Друкера, що підкреслює не технічне, а економічне та соціальне визначення інновації. Він говорить про інновацію як засіб, яким користуються підприємці. Саме за допомогою цього засобу вони досліджують ті зміни, що мають місце в економіці та суспільстві, з метою подальшого їх використання у власному бізнесі та різноманітних сферах обслуговування. Саме це твердження підкреслює необхідність активізації дослідницької ідеї державного університету, яка на жаль, в останні роки реалізується недостатньо активно.

Інновація розглядається нами як кінцевий результат інноваційної діяльності, який отримав реалізацію у вигляді нового або ж удосконаленого продукту чи технічного прогресу, який реалізується на ринку та використовується в практичній діяльності. З погляду на сучасний стан підготовки спеціалістів для реального сектору економіки в українських університетах його можна розглядати як перший етап реалізації інноваційних продуктів в економіку країни. Без підготовки «критичної маси» спеціалістів, здатних сприймати та розробляти інноваційні продукти, економічний прорив у країні є неможливим.

В умовах обмеженості ресурсів, як економічних так і енергетичних, від сучасних спеціалістів галузі економіки вимагаються вміння та навички впровадження інновацій в економічну, комерційну, фінансову, маркетингову,

управлінську діяльність агропромислового комплексу України, будь-яких змін та удосконалень, спрямованих на забезпечення розвитку народного господарства в умовах економії витрат, підвищення рівня ефективності, рентабельності виробництва. В даному випадку мова йде як про застосування нових організаційних підходів, так і про розробку нових курсів та дисциплін, які були б інструментами оперативного впровадження ресурсозберігаючих технологій. Впровадження цих технологій в останнє десятиліття є складовою як державної економічної політики в Україні, так і глобальної політики розвитку суспільства в цілому[9].

Наукова діяльність, що спрямована на реальний сектор економіки України лежить в площині декількох секторів (або ж векторів) адміністративно-відомчого підпорядкування. Перший з них це академічний сектор, який реалізується під керівництвом Національної академії наук України. Другий – підпорядкований Міністерству освіти та науки України. Третій – підпорядкований закладам вищої освіти, що мають у своїх структурах, підрозділах науково-дослідні частини та лабораторії та виконують науково-технічні завдання на кафедрах економічних університетів. Четвертий - це аграрно-промисловий сектор, до якого відносяться науково-дослідні та конструкторські підрозділи на підприємствах агропромислового спрямування.

Більшість спеціалістів вищої кваліфікації реального сектору економіки готуються науковими та науково-дослідними установами Київської, Харківської, Львівської, Дніпропетровської, Одеської, Сумської областей. В інших регіонах їх кількість є значно меншою. Хоча, слід зазначити, що немає такої області в Україні, де б не готувалися спеціалісти з економіки та реального сектору економіки всіх рівнів (від молодшого спеціаліста до доктора наук).

Навчальні програми в сучасних умовах функціонування державних університетів перевантажені масою заздалегідь непотрібної студентам інформації, і одночасно в них відсутні необхідні їм знання про ті сфери та напрямки функціонування соціальної практики, в яких їм прийдеться працювати після закінчення університету. Формування інноваційної складової економічної освіти в Україні повинно базуватися на переусвідомленні традиційної системи підготовки спеціалістів для народного господарства, і своєчасний перехід на вирішення перспективних та довгострокових завдань, що стоять перед педагогічною наукою, державним управлінням освітою, суспільством в цілому[10].

Традиційна парадигма підготовки спеціалістів реального сектору економіки, що базується на поєднанні навчальної та трудової діяльності, повинна набути інноваційно-наукового спрямування та підтримки від держави. Діяльність держави з розвитку і впровадження інновацій в реальний сектор економіки України повинна бути спрямована на повну інтеграцію вищої професійної освіти та програм національного розвитку і в підсумку сформуванню цілісної складової інноваційного знання, що буде

позитивно впливати на економіку. Розвиток інноваційно-інформаційної складової підготовки спеціалістів реального сектору економіки повинен дати можливість змінити згодом саму систему професійної освіти.

В сучасних умовах функціонування державних університетів є можливість активізації проектно-технологічного спрямування компетентностей випускників. Випускних державного університету в XXI столітті повинен вміти розробляти та виводити на ринок продукт або кінцевий результат як своєї власної, так і колективної діяльності. Скоріш за все, це повинен бути цілісний технологічний процес, який би використовувався в практичній виробничій діяльності.

Прибуткове використання інновацій, започаткованих в університетському середовищі у вигляді нових технологій, продукції, послуг, організаційно-технічних та соціально-економічних рішень виробничого, фінансового-комерційного та адміністративного характеру дадуть змогу випускникам державних університетів просуватися службовими сходами, ставати лідерами у соціумі, бути здатними до активної економічної та соціальної діяльності.

Одним із способів активізації застосування інноваційного підходу до підготовки спеціалістів реального сектору економіки є процес відстеження та моніторингу якості освітніх послуг, що надають університети. Враховуючи різноманіття напрямків спеціалізацій та спеціальностей, що готуються в університетах державної форми власності, потрібна розробка специфічного розгалуження моніторингових програм та анкет для дослідження цього питання. З одного боку, оцінка якості економічної освіти повинна проводитись серед студентів і випускників вишу, а, з іншого, в ній повинні брати участь експерти.

Процес освіти працівників реального сектору економіки має певні соціологічні особливості. Перш за все, ми хочемо наголосити на потребі навчати сучасного випускника університету державної форми власності навичкам соціалізації. Соціальний клімат майже на всій території України має риси стійкої економічної кризи, загального зубожіння населення, руйнації суб'єктів господарювання. Молода людина, що закінчила університет, не тільки повинна вміти адаптуватися до цих умов, але й має перетворити ці умови на краще за допомогою своїх знань, умінь, навичок та інноваційної обізнаності. Мова йде про вміння адаптуватися у кризових умовах та мати компетентності антикризового менеджера.

Антикризовий менеджер разом з умінями спеціаліста реального сектору економіки повинен розумітися у тому, що його діяльність має лежати у декількох площинах. По-перше, ще спрямування діяльності на активізацію з використання людських ресурсів. По-друге, не менш активне, але раціональне (з одного боку інноваційне, а з іншого наукове) використання природних ресурсів та фінансових, які є досить обмеженими. По-третє, сучасний спеціаліст агропромислового комплексу повинен розуміти потребу вміння функціонування підприємства, фірми,

організації в умовах досить обмеженого фінансового ресурсу. По-четверте, організаційний ресурс реального сектору економіки в Україні майже зруйнований, і на його «реанімацію» (відновлення або налагодження) треба буде витратити немало часу і сил. По-п'яте, інноваційним аспектом залишається для України застосування гнучких технологій та інших технологічних систем в економіці, сільському господарстві, освіті та науці.

Дані сфери застосування інноваційного підходу до управління розвитком реального сектору економіки є тими галузями, які повинні не вступати у суперечність між працівником та:

- природними умовами;
- правовим полем;
- інформаційним простором;
- морально-етичною парадигмою;
- культурно-історичними традиціями[10].

Тенденція щодо розвитку інноваційних підходів підготовки спеціалістів реального сектору економіки в сучасному світі можна розглядати як рух у бік єдиної університетської парадигми. В радянські часи потужного розвитку набула так звана «неуніверситетська освіта». Але в результаті різниці між векторами розвитку системи освіти на пострадянському просторі та країнах Європи та США склався дисбаланс у системі та способах підготовки спеціалістів. Рух системи освіти України до загальних вимог Болонського процесу, на думку переважної більшості вчених, повинен цей дисбаланс урівноважити. Але поки що університети в Україні, що займаються підготовкою спеціалістів з економіки, не досягли рівня традиційного «європейського університету». Для подолання даного відставання українські університети, що мають спеціальності економічного профілю повинні набути рис установ: а) із організованою інтенсивною співпрацею між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу; б) з узгодженістю між викладанням, навчанням, вихованням та науковою діяльністю; в) з розробкою інноваційних підходів до організації індивідуального навчання; г) з інформатизацією навчального процесу.

Ці тенденції чітко спостерігаються у переважній більшості університетів України. Більше всього зроблено у напрямку інформатизації підготовки спеціалістів економічної сфери. Дані успіхи зумовлені, по-перше, реалізацією даного напрямку в державній політиці, а також розумінням сучасними чиновниками від освіти важливості приєднання українських навчальних закладів до вже створеного інформаційного суспільства. Донедавна малоструктуровані заклади освіти виконували досить обмежену кількість завдань щодо забезпечення агропромислового комплексу науковою та інноваційною продукцією та зміцненням державного сектору господарства. Водночас, вони намагалися займатися підготовкою науковців, а також забезпеченням економіки агропромислового комплексу фахівцями вищої кваліфікації. У більшості країн навчальні заклади, що готують

спеціалістів для реального сектору економіки, виконували ці завдання шляхом використання монодисциплінарного навчання. Якщо фахова освіта була загальною, то фахова складова університетів реального сектору економіки переносилася на робочі місця.

Створення в Україні національних університетів є типовим і для інших країн [12; 13; 14]. Створення спеціалізованих економічних університетів є шляхом для забезпечення населення безперервною та нетрадиційною освітою. Тенденція створення та розвитку нових університетів спостерігалася і в Європі. Таким чином забезпечувалися вищою освітою території із нижчим рівнем освіти населення. Але якщо в Європі пік цього процесу прийшовся на 60-ті роки ХХ століття, то в країнах пострадянського простору він припав якраз на межу ХХ та ХХІ століття. Хоча й в останні роки темпи зростання новоутворених університетів уповільнилися, цей процес і досі триває у всьому світі, у тому числі й в Україні. І якщо в Україні утворення нових університетів відбувалося переважним чином шляхом конвертації інститутів в університети, то розвиток системи освіти в світі здійснюється декількома способами. Саме ці способи можна використовувати при впровадженні інноваційних підходів під час організації навчального процесу в університетах.

Для того, щоб новостворені університети могли відповідати вимогам часу, надавати на ринку освітніх послуг сучасні та інноваційні знання на рівні з традиційними навчальними закладами I-IV рівнів акредитації управлінцям від освіти та державним службовцям потрібно виконання наступних умов: участь університетів у національних програмах регіонального економічного та соціального розвитку; позитивний вплив на процеси сприяння демографічній та оптимальній міграційній політиці; сприяння соціальному вирівнюванню та вибірковій допомозі певним суспільним групам (громадянам, що постійно мешкають у сільській місцевості; мовним чи національним меншинам; емігрантам та ін.) – у тому числі в отриманні вищої професійної освіти; надання експертних та інших фахових послуг усім зацікавленим у отриманні вищої професійної аграрної освіти підприємствам, установам, особам.

За останні десятиліття в університетах зарубіжних країн накопичився значний досвід застосування інноваційних підходів у підготовці спеціалістів для реального сектору економіки. В Європі відбувається певне переосмислення старих та розробка й використання прогресивних «нетрадиційних методів» та організаційних форм навчання з метою стимулювання пізнавальної активності студентів.

Теоретичною передумовою інноваційних підходів до підготовки майбутніх спеціалістів реального сектору економіки стали праці Ж. Піаже у Франції, ідеї Дж. Брунера у США. Твердження Дж. Брунера про навчання як акт відкриття, про необхідність оволодіння студентами основними поняттями (структурою) науки, важливість індуктивного методу у навчанні, спіралеподібну побудову курсів, розвиток інтуїтивного

мислення були покладені в основу розробки інноваційних методів навчання. Але не можна стверджувати, що положення прагматизму, неопозитивізму та екзистенціалізму (котрі слугували раніше пріоритетною основою для розробки методів навчання) нині не беруться до уваги. Синтез традиційного та інноваційного підходів залишається визначальним в організації процесу навчання спеціалістів агропромислового комплексу в таких країнах, як США та Велика Британія. Саме в цих країнах в організації навчального процесу при підготовці спеціалістів реальної сфери економіки використовується різноманіття напрямків та течій навчальної та методичної роботи.

Провідним методом підготовки спеціалістів реального сектору економіки в зарубіжних університетах залишається, незважаючи на критику, лекційний метод. Значною мірою ефективність лекції визначається взаємодією лектора та аудиторії. Тому правомірно говорити не лише про майстерність педагога, викладача, але й про «майстерність слухачів», про вміння студентів сприймати лекцію.

Сучасні вимоги до організації лекційних занять із слухачами економічних спеціальностей університету, на наш погляд, повинні складатися з трьох етапів. Перший етап лекція-діалог, передбачає постановку проблеми перед аудиторією. Завдання викладача при цьому – визначити коло питань, що потребують обговорення у процесі дискусії з названої проблеми, спрямувати дискусію у русло обговореної теми. Другий етап – пошук правильного рішення цієї проблеми. Завдання лектора на цьому етапі – дати додаткову інформацію з питання, що розглядається, виявити нові судження та умовиводи, намітити шляхи вирішення проблеми на основі висловлених поглядів. Третій етап лекції – формування висновків. Лектор узагальнює позиції, тези, аргументацію студентів, вироблені у ході дискусії, висловлює свою думку та судження з проблеми, ставить допоміжні запитання та співвідносить основні висновки з проблемою, яка дискутується. Упровадження у практику університетів проблемних лекцій вимагає від викладача поширення низки питань, перш за все, правильного визначення навчальних проблем: їх не повинно бути багато; вибір проблем визначається ступенем творчої активності студентів у навчальному процесі. Поряд із проблемними лекціями в університетах зарубіжних країн вводяться в практику так звані редуційовані лекції – «робочі засідання», інтегровані лекції.

Змінюється відповідно і функції викладача університету: створюються групи викладачів на чолі з професором, які викладають дисципліну, основне завдання якого залишається тим самим: підготовка та виклад текстового матеріалу. Практикується попередня самостійна підготовка студентів до лекції (наприклад, в університетах Болгарії, США, Англії). В окремих університетах за кордоном викладаються блоки лекцій, відвідування яких є обов'язковим, а інших – факультативне.

Активізація мисленнєвої діяльності студентів університетів на лекціях, як вважають зарубіжні вчені, досягається багатьма засобами: через міжособистісні конфлікти; інтенсифікацію уваги; авторитет; через психологічні особливості наочних та технічних засобів навчання.

Поряд із лекційним методом на роль провідного при підготовці спеціалістів реального сектору економіки претендує «альтернативний» (дискусійний) метод навчання, який використовується на семінарах, у «вільних групових обговореннях», у «класах» (групові заняття з 10-20 студентами). Як вважають Ж. Піаже та Дж. Брунер, дискусія допомагає майбутнім спеціалістам краще зрозуміти проблему, оскільки: інформаційне повідомлення кожного учасника супроводжується думками інших; розглядаються різні аспекти обговорюваної теми, проблеми; висвітлюються нові, часто неочікувані припущення; учасники мають можливість висловитися критично, приймаючи чи заперечуючи пропозиції, що виникають у ході дискусії; проводиться загальне корегування думок, що висловлюються, виробляється групова думка чи рішення. Якщо в процесі дискусії студенти і магістранти економічних спеціальностей університету виявляють необізнаність у проблемі, необхідно спрямувати їх до самостійного доопрацювання матеріалу і потім продовжити обговорення.

У зарубіжній практиці підготовки спеціалістів агропромислового комплексу практикується застосування і часткової дискусії, яка організовується таким чином: викладається текст, що вивчається, або подається відеозапис, у певних місцях він переривається, і члени групи починають обговорення. В умовах сучасного університету, як в Україні, так і за кордоном, дискусійні форми роботи повинні активно використовуватися під час навчання суспільним, гуманітарним, природничим наукам; менш придатними вони є для технічних дисциплін.

В останні роки в умовах університетів істотно змінилася роль такої традиційної форми навчання, як семінар. Широкого розповсюдження набули семінари дослідницького типу, які передбачають індивідуальну роботу студентів на заняттях, а саме:

- визначення конкретних цілей дослідження;
- поетапне засвоєння навчального матеріалу невеликими порціями;
- перехід від простого до складного;
- швидке й багаторазове відображення навчального матеріалу;
- самоконтроль студентів;
- засвоєння кожної попередньої одиниці навчального матеріалу як необхідна умова для переходу до наступної.

Вважаємо за необхідне вказати на інноваційну тенденцію, що простежується при підготовці майбутніх спеціалістів реального сектору економіки за кордоном, яка полягає у введенні в навчальний процес міждисциплінарних навчальних курсів, а з ними і проведення міждисциплінарних семінарів, на яких розглядаються проблеми, що передбачають необхідність інтеграції різних наук. На нашу думку, в

умовах діяльності університетів в Україні міждисциплінарні семінари можна застосовувати вже на молодших курсах, однак логічніше їх вводити лише після другого курсу, оскільки вивчення комплексних проблем економіки та промисловості передбачає наявність у студентів достатніх умінь аналізувати та синтезувати знання з різних наук.

У практиці роботи університетів слід активніше застосовувати такі форми семінарів як: розгорнута бесіда на основі плану семінару; усні реферати студентів з наступним їх обговоренням; обговорення письмових рефератів, розповсюджених серед учасників семінару.

Досвід показав, що кожна із названих форм семінарів має переваги і може застосовуватися у педагогічній діяльності університетів у разі потреби. Так, наприклад, розгорнута бесіда дозволяє залучити до дискусії максимальне число студентів. Реферативна форма семінарів дозволяє аналізувати питання на високому теоретичному рівні, оскільки при написанні рефератів студенти використовуватимуть не лише основну, але й додаткову літературу. Семінар, що проводиться у вигляді теоретичних конференцій, нагадує реферативну форму навчання. Різниця полягає в тому, що теоретичну конференцію готують значно ґрунтовніше, і в ній бере участь не одна, а декілька студентських груп чи навіть цілий курс. Непогані результати дають семінари у формі письмових контрольних робіт з наступним їх обговоренням. З метою інтенсифікації та оновлення навчального процесу в університетах повинен широко застосовуватися принцип індивідуалізації, особливо в практиці навчання більш обдарованих студентів, що займаються на таких спеціальностях як, наприклад, ландшафтний дизайн, будівництво. Саме на цих спеціальностях потрібно вводити практику занять студентів за індивідуальними програмами. Цікавим, наприклад, є досвід роботи так званих «канікулярних академій» для обдарованих студентів у Німеччині. Заняття проводяться у курортному місці. Для участі в заняттях обирають найбільш здібних студентів 1-3 курсів. Протягом 20 днів студенти вивчають певні розділи предмету. Заняття організовуються у формі семінарів, їх проводять як досвідчені професори, так і молоді вчені. Студенти отримують можливість більш тісного контакту з викладачами не лише на заняттях, але й під час відпочинку, вони здійснюють спільні екскурсії та прогулянки, мешкають в одному готелі. Перебування в академії безкоштовне для всіх учасників; викладачі отримують невеликий гонорар. Програми канікулярних академій покликані нейтралізувати негативні наслідки масового університету і допомагати розвитку здібностей найбільш обдарованих студентів.

Потребують застосування інноваційні підходи й організація навчального процесу в університетах за індивідуальною формою навчання. В сучасних умовах потрібно використання в індивідуальному навчанні наступних методів і форм: застосування великого обсягу знань та вмінь завдяки участі у науково-дослідній роботі; отримання додаткових спеціальностей чи спеціалізацій; скорочення терміну навчання.

Серед найбільш розповсюджених методів індивідуалізованого навчання варто відзначити такі: навчання за допомогою ЕОМ-репетиторів; навчальне телебачення; індивідуально спрямоване навчання, за умов організації якого основний акцент робиться на оцінку початкового рівня знань студентів та побудову навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей кожного слухача; аудіотьюторний метод, що поєднує самостійне навчання студентів з використанням технічних засобів навчання (мультимедія, слайди, експерименти) та ін. В університетах Європи з великим успіхом застосовуються такі види індивідуального навчання, як модифікаційний модульний курс самостійного навчання, що використовує груповий підхід, і модульний метод, який включає розробку проекту (під модулем розуміють логічно самостійну частину курсу або частину навчального матеріалу). У межах індивідуалізованого інноваційного підходу повинні застосовуватися методи мікрОВикладання, мікроаналізу, самопрограмування. Сутність цих методів полягає у створенні для майбутніх спеціалістів з економіки комплексу мініатюрних ситуацій дійсності. Під контролем викладачів такі ситуації повинні моделювати проблемні або кризові випадки.

На жаль, в організації навчального процесу в українських університетах мало використовується метод моделювання. На думку таких вчених, як В. Гриньова, О. Амосов, даний метод дозволяє «практикувати» специфічні для галузі види поведінки в реальних ситуаціях, створювати моделі поведінки. Студента при цьому ставлять в ситуацію, яка вимагає оптимального розв'язання проблеми. Цей метод органічно пов'язаний із методом ситуативним, який, на думку М. Борака, може бути віднесеним до різних груп залежно від наявності та набору класифікаційних ознак:

- «Гарвардський метод випадку» передбачає аналіз конкретної ситуації – аналітичного чи конфліктного характеру;
- «баскетметод» є особливим видом ситуаційного методу і ґрунтується на відображенні діяльності керівника та формуванні у студентів необхідних для майбутнього керівника підприємства якостей аналізу, синтезу, порівняння різних ситуацій його роботи.
- Метод розробки проектів передбачає вирішення студентами конкретних організаційно-технічних, економічних, виробничих, агрономічних та інших завдань на основі їхньої індивідуальної участі або участі як членів попередньо сформованих «проектних груп».
- Метод вирішення інциденту (чи «метод Пілєрса») ґрунтується на вирішення так званого «міні-випадку» – інциденту, не характерного для системи агропромислового комплексу. Необхідною умовою є нестандартність ситуації, її неочікуваність, неповна інформація про неї. На основі додаткової інформації кожний студент розробляє власний варіант вирішення, а остаточне рішення приймається під час дискусії всіма членами групи.

- Метод поступового ознайомлення з випадком передбачає подання інформації частинами, передачу лише «ключових точок» (моментів), у яких відбуваються зміни у розвитку ситуації. Робота проходить у декілька етапів; після дискусії у кінці кожного етапу студентам повідомляють те рішення, яке мало бути прийняте, після чого викладач, повідомляє нову інформацію для наступного етапу роботи.
- Метод динамічних ситуацій передбачає наявність інформації динамічного характеру; початковий опис динамічного випадку містить лише частину інформації, іншу частину студенти дізнаються від керівників семінару; ситуації обговорюються і рішення приймаються в малих групах, до яких належать представники різних напрямів спеціалізації (будівельники, економісти, менеджери, агрономи, механіки, ветеринарні лікарі); у даному випадку можна говорити про створення «команд» або ж творчих груп.

Усі з названих методів за своїми дидактичними ознаками досить подібні й близькі. Головна різниця між ними полягає в охопленні різноманітного поля інформації (повна, неповна, статична, динамічна), а також у способі та прийомі подання випадку (цілісно, неповністю, частинами, цілком, одразу). Кращі представники професорсько-викладацького складу вишу при підготовці економістів радять застосовувати у викладанні й метод імітацій, який поділяється за цілями, змістом, процедурами проведення та критеріями оцінювання (експериментальна імітація, прогнозуюча імітація, дидактична імітація). Як конкретний приклад застосування модифікацій методу моделювання та ситуаційного методу можна використовувати аналіз ситуації роботи підприємства в кризових умовах та діяльності фахівців у час ліквідації стихійних лих [11].

Наведені досягнення практики застосування інноваційного підходу в роботі з підготовки спеціалістів для реального сектору економіки полягають у розробці нових та вдосконаленні традиційних форм і методів роботи навчальних закладів та структурних навчальних підрозділів університетів. Дані форми можуть становити інтерес для викладачів вишів та представників державного управління освітою на регіональному рівні.

#### **Література**

1. Закон України «Про освіту» // *Відомості Верховної Ради України* – 2017. № 38-39. –С. 5-117.
2. Закони України «Про інформацію» // *Відомості Верховної Ради України*. . – К. 1992. №48.
3. *Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту*. – К.: Міносвіти України, 1994. –Вип. 1. -336 с.
4. *Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / за ред. проф. М.І. Панова.–Х.: Гриф, 2003. 336 с.*
5. Указ Президента України №344/2013 від 25 червня 2013 року «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» / *Вісник Кабінету міністрів України № 6. 2013 р.*

6. Бажал Ю.М. Економічна теорія технологічних змін : навч. посіб. / Ю.М. Бажал. –К. : Заповіт. 1996. – 240 с.
7. Геєць В.М. Інновативно-інноваційний шлях розвитку: модернізаційний проект розвитку української економіки і суспільства початку XXI століття / В.М. Геєць // Банківська справа. – 2003. -№ 4 (52). –С. 2-32.
8. Логвиненко Ю.В., Мазуренко В.О., Медведєв І.А. Освіта XXI століття: виклики, пошуки відповідей: : Підручник– Суми. СВС Панасенко І.М. – 408 с.
9. Медведєв І.А. Міжпредметні зв'язки та їх вплив на формування сучасного фахівця. Теоретико-методичні засади вивчення сучасної фізики та нанотехнологій у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах: матеріали II всеукраїнської науково-методичної конференції, м. Суми, 29 листопада 2017 р. / За заг. ред. О.М. Завражної – Суми. Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017, с. 40-42.
10. Медведєв І.А., Шовкопляс О.А. Дистанційне навчання – універсальний спосіб підготовки фахівців. Теоретико-методичні засади вивчення сучасної фізики та нанотехнологій у загальноосвітніх на вищих навчальних закладах: матеріали II всеукраїнської науково-методичної конференції, м. Суми, 29 листопада 2017 р. / За заг. ред. О.М. Завражної – Суми. Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017, с. 43-45.
11. Медведєв І. Ортега-і-Гассет і постмайданівське освітнє середовище України: парадокси квазівізії. Хосе Ортега-і-Гассет: життя, історичний розум і ліберальна демократія : монографія / За заг. ред. М.Марчук, Х. Болладо. –Чернівці : Чернівецький нац. ун-т., 2017, с. 565-572.
12. Понікаров В.Д., Єрмоленко О.О., Медведєв І.А. Авторські права та інтелектуальна власність: Підручник. –Х. : ВД «Інжек». 2008. – 302 с..
13. Рубан В. Інноваційна модель стратегічного розвитку України : методологія і досвід. / В. Рубан, О. Чубукова, В. Некрасов // Економіка України. – 2003. -№ 6 (499). – С. 14-19.
14. Сігова В.І. Система високих технологій: навчальний посібник / В.Г.Хіжняк, І.А.Медведєв, А.А.Бобришев, АН.Хіжняк. Суми. Ніко. 2012.
15. Смирнова Л.Д. Концепція гнучкого контролінга в системі управління персоналом виробництва. Моделі управління в ринковій економіці : сб. науч. тр. / Л.Д. Смирнова, В.Н. Тимохин. – Донецьк. ДонГУ. 1999. – Вып. 2. – С. 245-256.
16. Соловійова О.Ю. Використання комп'ютерних технологій у курсі фізики. // Фізика в школах України. Харків. Основа -2009. №3. – 30 с.
17. Стеченко Д.М. Державне регулювання економіки : навч. посіб. – К.: МАУП, 2000. –176 с.
18. Шилова В. Державні пріоритети: гуманізація та гуманітаризація вищої освіти/ В. Шилова // Держава та регіони. Серія управління. – 2005. № 2. – С. 205-208.
19. Юрченко А.О. Про візуалізацію навчального матеріалу засобами flesh-технологій (на прикладі вивчення тригонометричних функцій) / А.О. Юрченко, А.В. Логвін, О.В.Лаштун, К.М.Безверха, О.В. Семеніхіна // Фізико-математична освіта. 2017. – Вип. 1 (11). – С. 128-132.

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Зважаючи на впровадження інноваційних технологій у середній та вищій освіті, кардинальних змін потребує організація всього навчально-вихованого процесу в середній школі, зокрема система самостійної роботи учнів, спрямована на формування пізнавальної самостійності – однієї з провідних якостей особистості як самореалізатора власного творчого потенціалу. Головне завдання сучасної національної школи – створити умови для розвитку кожної особистості як неповторної індивідуальності, здатної до творчої самореалізації, до навчання впродовж життя [6, с. 2]. Основу сучасного інформаційного суспільства складають не традиційні матеріальні, а інформаційні, інтелектуальні ресурси – знання, наука, інтелектуальні здібності людей, їхні ініціатива, творчість. З огляду на це суттєве значення має формування в особистості творчого потенціалу, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, вміння ставити і продуктивно розв'язувати нові проблеми, критично мислити, уміло працювати з інформацією, бути людиною, здатною до самостійної роботи, розвитку власної моральності, культурного рівня, інтелекту тощо.

Протириччя між потребами в самореалізації й умовами, що формуються школою, спонукали багатьох українських та зарубіжних науковців досліджувати оптимальні умови навчання, які б ефективно змогли стимулювати учнів до усвідомленого навчання відповідно до їхніх поглядів на світ і вимог сучасного суспільства. Найважливіше завдання освіти – виховати особистість, не зайву в сучасному світі, здатну не просто відтворювати вивчений матеріал, а створювати власний продукт, аналізувати його, удосконалюючи таким чином себе і людство в цілому, адже лише шляхом творчої роботи окремих індивідів, сукупності їх унікальних доробків змінюється й удосконалюється світ. Розвиток життя не можливий, якщо в ньому відбуватимуться лише одні й ті ж самі процеси, які не вносять жодної новизни, жодної креативної ідеї. Тому необхідною є розробка системи навчання, що інтегрує індивідуально-творчі й суспільно необхідні освітні цілі. Очевидно, що лише та система навчання, яка наблизить зміст і мету до індивідуальних творчих можливостей учнів, врахувавши у своєму змісті проблематику сьогодення й майбутнього, істотно збільшить шанси особистості у світі, який так стрімко змінюється.

Проблема полягає у з'ясуванні педагогічних основ, умов і технологій, у межах яких можливе поєднання індивідуальної творчої самореалізації учнів з одночасним освоєнням ними культурно-історичних досягнень

людства, у тому числі й освітніх стандартів.

Розуміння освіти як передачі учневі знань і попереднього досвіду все ще домінує в нормативних документах, програмах, методиках і призводить до послаблення внутрішньої мотивації учнів, непотрібності їхнього творчого потенціалу, небажання дітей вчитися, гіперболізації у них формальних цінностей освіти (одержання оцінки, складання іспитів у ЗВО тощо). Збільшується відчуження учня від освіти як творчої самореалізації, що зумовлене невідповідністю традиційних цілей і форм освіти мінливим життєвим потребам учнів.

У практиці традиційного навчання учні зазвичай не формують власні знання, а отримують готові поняття, факти, які вже напрацьовані іншими фахівцями, ученими, авторами підручників. Отримана школярами інформація про чужі знання практично не залишає місця для створення власних. Саме тому необхідно змінити методологію освіти, де учитель має навчати дитину способам пізнання й конструюванню знань, що здобуваються. Вивчаючи матеріал, учень знаходить і створює ідеальну теорію відповідно до своїх уявлень, особливостей світосприйняття, трактує вже свої факти, поняття, закономірності, які були виявлені шляхом пізнання й переосмислення. Усвідомлюючи отримані знання і способи пізнання, учень фіксує їх у вигляді особистого освітнього продукту, що дозволяє потім застосовувати їх для подальшого освоєння навчального матеріалу.

Процес і результат пізнання в навчанні залежать від індивідуальності суб'єкта пізнання, його здібностей, рівня розвитку, методів пізнання, що застосовувалися. Осягнення того самого об'єкта різними учнями призводить до різного виявлення ними його ідей, забезпечує індивідуальні освітні траєкторії учнів.

На відміну від традиційного навчання, евристичне орієнтоване не на передачу учням передбачуваних результатів, а на створення гармонійного природного середовища, що максимально забезпечує самореалізацію особистого потенціалу дитини і спонукає її до пошуку власних результатів у навчанні. Така модель освіти бере за основу активну антропологічну позицію: учень – не просто сім'я невідомої для педагога рослини, але сім'я, здатне забезпечувати й корегувати своє зростання.

Парадигма евристичного навчання як інноваційної освітньої технології склалася в зарубіжній і вітчизняній педагогіці завдяки дослідженням К. Роджерса, А. Маслоу та його школи (про сутність та умови творчої самоактуалізації і самореалізації особистості), В. Андреєва (концепція педагогіки творчості, її закономірностей, принципів, умов, методів), В. Алфімова (теорія і практика формування творчої особистості), М. Лазарєва (сутність і методи творчої педагогічної діяльності), В. Лозової (методи проблемного й дослідницького навчання), О. Пехоти (проектна технологія), В. Пушкіна (евристика як наука про творче мислення), С. Сисоєвої (технології пізнавально-творчої діяльності), В. Сологуба (креативне навчання і створення педагогічних умов для розвитку креативної

особистості), А. Хуторського (теорія й методика евристичного навчання як оптимальна альтернатива традиційній освіті) та ін.

За евристичним навчанням, у центрі уваги педагога є не навчальний матеріал, а сам учень, його самостійна навчальна діяльність. Сутнісною специфікою самостійної пізнавальної діяльності в евристичному навчанні є те, що учні як суб'єкти навчання, одержавши певні завдання від учителя, мають їх обов'язково переосмислити, перевести на власну мову згідно зі своїми знаннями й досвідом, самостійно створити власний варіант розв'язання завдання.

Замість засвоєння готових знань учні самостійно і за допомогою вчителя формують свої знання, свій досвід як власний освітній продукт, як конструювання майбутнього в порівнянні з відомими культурно-історичними аналогами [2, с. 6]. Самостійна творча робота проявляється в тому, що учні самостійно формулюють її проблему, мету, завдання, знаходять способи й засоби їх розв'язання та оцінювання. Не відкидаються при цьому й консультації виконавця з учителем, товаришами, звернення до відповідних посібників, довідників, інших джерел інформації, необхідної для отримання нових знань.

Евристичне навчання як інноваційна технологія базується не на обов'язкових завданнях, що переважно йдуть від учителя із зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілепокладанні, визначенні завдань і створенні у зв'язку з цим особистого освітнього продукту [10].

Основна мета й результат навчальної роботи як евристичної діяльності – створення власних освітніх продуктів за допомогою освоєних наукових знань та умінь, способів і механізмів пізнавально-творчої діяльності. Під освітньою продукцією ми розуміємо, по-перше, матеріалізовані продукти діяльності учня у вигляді суджень, текстів, малюнків, виробів і т. п.; по-друге, зміни особистісних якостей учня, що розвиваються упродовж навчального процесу. Обидві складові освітньої продукції – матеріальна й особистісна – створюються одночасно та однакові за значущістю в конструюванні учнем індивідуального освітнього процесу.

Наше дослідження ґрунтується на методологічних та теоретичних працях із проблем самостійної діяльності тих, хто навчається (А. Алексюк, В. Андреев, В. Лозова, П. Підкасистий, І. Прокопенко, І. Харламов та ін.). Зазначені автори у своїх працях надають перевагу самостійній праці учнів у порівнянні з іншими видами пізнавальної діяльності, розкривають нові риси й характеристики самостійної праці, які відповідають вимогам сьогодення щодо компетентності випускників середньої школи. У роботах В. Андреева, І. Зязюна, Б. Коротяєва, О. Лазарєвої, В. Петрова, С. Сисоєвої, А. Хуторського розкрито способи інтеграції творчого, особистісно зорієнтованого навчання з технологічним компонентом навчального процесу. Ці та інші автори доводять, що самостійна творча діяльність у навчанні дає достатні й високі результати в досягненнях і розвитку особистості, коли вона процесуально окультурюється сучасною технологією

навчальної праці, тобто продуманою організацією безперервного, керованого потоку дій і відносин солідарних, рівних і вільних суб'єктів освіти, де застосовуються сучасні форми, методи й засоби освоєння необхідних знань, умінь, стосунків, а також механізмів і досвіду творчої праці [4, с. 270-271].

Проаналізувавши роботи, присвячені цій проблемі, ми переконалися, що в евристичному навчанні велика увага приділяється самотійній роботі учнів з огляду на її новітні концепції як такого виду навчання, що спрямований одночасно на: а) формування пізнавальної самотійності; б) розвиток пізнавальних здібностей, умінь та способів діяльності; в) самореалізацію особистісно-творчого потенціалу, тобто створення конкретних освітніх продуктів, важливих для учня. Визначальним для розкриття сучасної сутності самотійної праці є те, що учні, враховуючи настанови вчителя чи навчальних джерел, свідомо й самотійно ставлять перед собою навчально-пізнавальні цілі, завдання, знаходять і застосовують відповідні способи й засоби самотійної праці, здійснюють діагностику її результатів.

Беззаперечним є той факт, що евристичне навчання базується, насамперед, на самотійній праці учнів, формує пізнавальну самотійність у процесі визначення власних мети, завдань, засобів і способів діяльності. Кінцевим результатом евристичного навчання є освітній продукт, який учень має самотійно створити, захистити, оцінити та за необхідності виправити. Це навчання, яке об'єктивно розширює поле пошукової діяльності, коли учень вимушений самотійно звертатися до різних, часто суперечливих, джерел знань, до консультантів і помічників, самотійно застосовувати діагностичні критерії до характеристик власного освітнього продукту. У свою чергу, розвинений високий рівень пізнавальної самотійності суттєво змінює пізнавальну мотивацію на користь когнітивних і креативних методів розв'язання завдань і пошуку невідомого.

Розглядаючи евристичне навчання з позицій мети та предмета нашого дослідження, робимо висновок, що воно лише тоді має сенс і спрямованість на продуктивний результат, коли формується й використовується пізнавальна самотійність тих, хто навчається. З'ясування діалектичного зв'язку між способами евристичної освітньої діяльності та пізнавальною самотійністю учнів стало важливим завданням нашого дослідження. І справа не тільки в тому, що цій проблемі не приділено достатньої уваги у відомих дидактичних працях, а, головне, що без виявлення ролі евристичного способу отримання знань у становленні самотійності навчання не можна до кінця усвідомити перспективи інноваційного навчання. І навпаки, без розуміння дидактичної ролі пізнавальної самотійності учнів неможливо з'ясувати її вплив на підвищення потенціалу й продуктивності евристичного навчання.

Щоб побудувати власний варіант евристичного навчання старшокласників згідно з визначеними метою й завданнями дослідження, ми здійснили певні дослідницькі операції з узагальнення провідних ідей і характеристик технологій евристичного навчання, представлених сучасними дидактами. *Евристичне навчання* ми розглядаємо як специфічний навчальний процес, який ґрунтується переважно на пізнавально-творчій діяльності вчителя й учнів, їхній діалогічній взаємодії евристичного характеру та спрямований на успішне формування пізнавальної самостійності учнів як узагальнюючого внутрішнього освітнього продукту – результату і чинника творчого розвитку і самореалізації школярів.

Представлена дидактична модель організації евристичного навчання старшокласників з метою формування їхньої пізнавальної самостійності містить комплекс навчальної діяльності суб'єктів навчання: від формування мети до конкретних етапів навчання, прогнозованих результатів, їх діагностики та корекції (рис.1).

Перший *мотиваційний компонент* спрямований на активізацію пізнавальної потреби й пізнавальних мотивів у старших школярів. На цьому етапі основними є педагогічні ситуації взаємодії та стимулювання старшокласників до самостійного пошуку інформації. Ситуації взаємодії передбачають співпрацю педагога й учнів у досягненні згоди, єдності в розумінні цілей сумісної діяльності та шляхів її досягнення обома сторонами. Ситуації стимулювання зумовлені спонукальними здібностями старших школярів до роботи з різними джерелами інформації, позитивним ставленням до навчально-пізнавальної діяльності та підвищенням їх зацікавленості в її результатах. Відомо, що будь-яка діяльність неможлива без мотиваційного підґрунтя. Активність у мотиваційному компоненті виявляється завдяки створенню протиріч між реальним та бажаним, між відомим і щойно пізнаним. Усвідомлення значущості результатів пізнавальної самостійної роботи (створених власних продуктів) є одним з головних мотиваційних чинників, який активізує пізнавальну самостійність.

Другий компонент – *змістовно-операційний* – спрямований на формування у старших школярів навичок здійснювати змістовно-операційні дії. Головними є педагогічні ситуації вибору найбільш сприятливого варіанта дій. Ситуації вибору спрямовані на те, що учні оберуть і нададуть перевагу саме тим ситуаціям, які відображають рівень їх теоретичної підготовки та оволодіння операційним інструментарієм. Цей компонент передбачає освоєння старшокласниками глибоких теоретичних основ предмета евристичним способом та їх переосмислення.

*Діагностично-корекційний компонент* передбачає здатність старшокласників виявляти недоліки та помилки у власних продуктах, проводити вимірювання за чіткими критеріями пізнавальних досягнень для об'єктивної самооцінки, взаємооцінки та контрольної оцінки вчителя. Згідно з основами евристичного навчання, створений освітній продукт

оцінюється за ступенем відмінності від заданого, тобто, як зазначає А. Хуторської, чим більше відмінностей від відомого культурно-історичного аналога вдалося досягти учню, тим вищою повинна бути оцінка продуктивності його діяльності [9]. Цей компонент також містить корекцію й удосконалення освітніх продуктів.

Функціональне призначення змісту евристичної освіти змінює критерії оцінки освітньої діяльності. У традиційному навчанні освітній продукт учня оцінюється за ступенем його наближення до заданого, тобто чим більш точно і повно відтворює учень заданий зміст, тим вища оцінка його освітньої діяльності. В евристичному ж навчанні контролю підлягає не стільки ступінь освоєння готових знань, скільки творче відхилення від них. Основний критерій оцінки – особистісне зростання учня, порівняння його з самим собою за визначений період навчання. Перевірці та оцінюванню, а також само- і взаємооцінюванню підлягають: а) розвиток особистісних якостей учня; б) його творчі досягнення з навчальних предметів; в) рівень освоєння та випередження освітніх стандартів.

Четвертий – *підсумково-прогностичний компонент* – полягає у здатності учнів проявляти вміння та навички робити прогноз щодо створених освітніх продуктів, а також вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії у певних освітніх галузях.

Вибудована нами модель формування пізнавальної самостійності старшокласників евристичному навчанні передбачає цілеспрямований послідовний процес зміни кількісних і якісних показників усіх компонентів цієї якості шляхом організації навчального процесу, який спрямований на сформованість основних якостей пізнавальної самостійності як внутрішнього освітнього продукту. Евристичне навчання дійсно надає можливості для оптимізації формування пізнавальної самостійності учнів старшої школи, створює максимальні умови для самореалізації, для самостійних пошуків, для співпраці між суб'єктами навчальної діяльності. Зважаючи на вище зазначене, можна констатувати, що ефективність формування пізнавальної самостійності старшокласників в евристичному навчанні зумовлена такими об'єктивними факторами: а) створенням високої мотивації навчання в учнів – формування потреби в оволодінні пізнавальною самостійністю як важливим фактором ухвалення адекватних, життєва важливих і особистісно значущих рішень в умовах самостійної життєдіяльності; б) зміною змістовно-процесуальних основ навчання; в) оволодінням учнями загальним методом аналізу й синтезу як інструментом, який забезпечує інтеграцію знань, їх дієвість у виборі найбільш коректних і правильних способів розв'язання завдань у навчально-пізнавальній діяльності; г) реорганізацією навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, шляхом зміни способу навчання як найважливішого чинника доведення теоретичних знань до рівня їх практичного застосування.

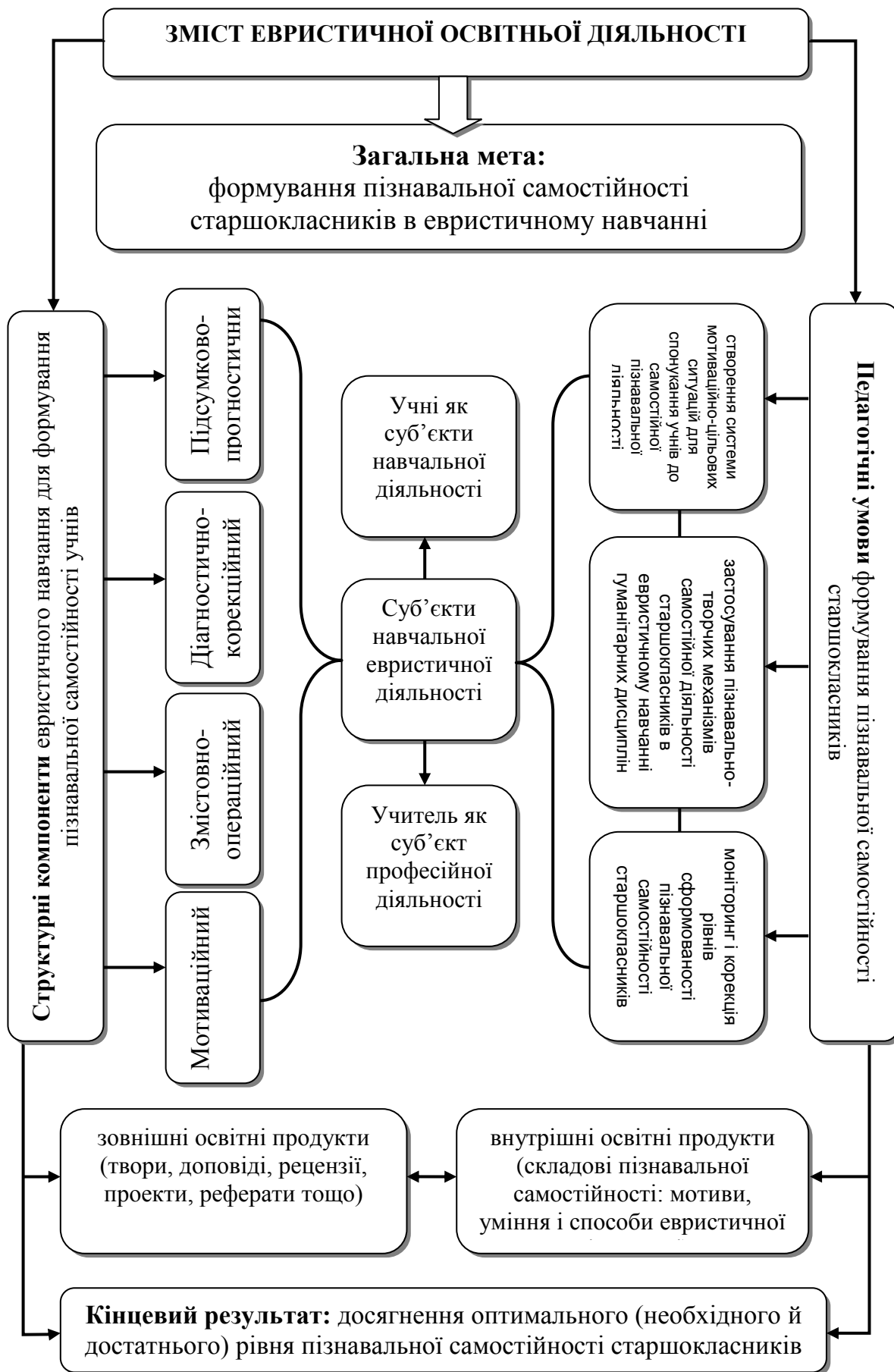


Рис. 1. Дидактична модель евристичного навчання старшокласників

Як і будь-який вид педагогічної діяльності, і весь педагогічний процес у цілому, формування пізнавальної самостійності відбувається за певних умов, які більшою чи меншою мірою сприятливі для його функціонування. Тому важливим є аналіз умов, які необхідні для формування пізнавальної самостійності старшокласників.

Педагогічні умови являють собою, так би мовити, «атмосферу» навчально-виховного процесу, сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на ефективність його функціонування. Саме від цілеспрямованості, логічної чіткості системи педагогічних умов залежить характер проходження цього процесу, його розвиток, удосконалення, ефективність, функціонування взагалі. Педагогічні умови – це джерело виникнення, існування та розвитку педагогічного процесу, гарант його наявності та можливостей.

Педагогічні умови, які створюються спеціально, мають здатність регулювати педагогічний процес, можливість робити його структурні елементи співвідносними між собою.

Таким чином, педагогічні умови визначаються як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-технічних факторів, що забезпечують розвиток особистості в умовах педагогічного процесу.

Розглядаючи категорію педагогічних умов у межах предмета дослідження, а саме у процесі формування пізнавальної самостійності старшокласників в евристичному навчанні, *педагогічні умови визначаємо* як спеціально створені чинники, які взаємопов'язані, взаємозумовлені та складають найбільш оптимальне дієве середовище для формування і вдосконалення пізнавальної самостійності учнів.

У дослідженні ми спробували розв'язати проблему, що стосується підвищення результативності процесу формування пізнавальної самостійності учнів шляхом визначення ефективних педагогічних умов у процесі евристичного освоєння старшокласниками курсу гуманітарних дисциплін. При цьому враховували специфіку пізнавальної самостійності в евристичному навчанні, своєрідність гуманітарних дисциплін і вікових особливостей старшокласників.

Стимулом до самостійної діяльності учня є потреба в нових знаннях, що посилюється під час розв'язання пізнавальних завдань, особливо коли ці знання набувають особистісного смислу, тільки за таких умов самостійна діяльність буде спрямована на навчальне пізнання. Нові пізнавальні завдання виникають у процесі планування діяльності та обрання засобів відповідно до пізнавальних потреб, інтересів та мети. Як зазначає О. Леонт'єв, спрямованість діяльності виникає, якщо відбувається взаємодія мотиву-мети та навчальної ситуації, що характеризується пізнавальним завданням [4].

Пізнавальна самостійність в евристичному навчанні передбачає процес становлення учнів як активних суб'єктів діяльності, формування в них активної життєвої позиції. Досягти цього можна в процесі використання

дидактичних можливостей гуманітарних дисциплін, які передбачають виконання широкого кола творчих завдань, значущих для суб'єктів навчання. Це є ще однією важливою складовою навчання, яку треба враховувати у процесі формування пізнавальної самостійності учнів.

Формування пізнавальної самостійності в евристичному навчанні відбувається за певних умов, які більшою чи меншою мірою сприятливі для його функціонування. Тому важливим стало коректне й обґрунтоване прогнозування певного комплексу педагогічних умов, які сприятимуть формуванню пізнавальної самостійності старшокласників на просторі евристичної пізнавально-творчої діяльності.

Враховуючи, що евристична діяльність здійснюється суб'єктом діяльності на основі його особистого освітнього потенціалу, індивідуальних здібностей, мотивів та цілей, зумовлює суб'єктивні труднощі та проблеми в діяльності учня, що пояснюється недостатнім володінням методами, засобами, механізмами, необхідними для її реалізації, та впливає на створення нового для учня освітнього продукту, пропонується комплекс педагогічних умов, які обґрунтовуються з позицій теорії і практики евристичного навчання й нових підходів до сутнісних характеристик самостійної пізнавальної діяльності. У ході нашого дослідження було виявлено, що евристичне навчання з його орієнтацією на творчу складову в освіті надає такі умови для формування пізнавальної самостійності учнів:

- створення системи мотиваційно-цільових ситуацій для спонукання учнів до самостійної пізнавальної діяльності;
- застосування пізнавально-творчих механізмів самостійної діяльності старшокласників в евристичному навчанні гуманітарних дисциплін;
- моніторинг і корекція рівнів сформованості пізнавальної самостійності учнів старшої школи.

При оптимальному застосуванні певних педагогічних умов можна досягти вагомого поступу у формуванні пізнавальної самостійності старшокласників. До таких умов віднесено саме ті, які, по-перше, розкривають нові суттєві переваги евристичного навчання, де пріоритет надається пізнавально-творчій діяльності учня; по-друге, відображають підпорядковані логіці навчального процесу основні його компоненти: мотиваційно-цільовий, процесуально-виконавчий та діагностично-оціночний; по-третє, створені умови відображають основний (вирішальний) технологічний елемент евристичного навчання – механізми пізнавально-творчої діяльності, як раніше відомі, так і нові (наприклад, оволодіння системою пізнавальних евристичних запитань).

Педагогічні умови формування пізнавальної самостійності старшокласників в евристичному навчанні представлено в загальному вигляді на рис. 2.

Під час реалізації першої педагогічної умови з метою формування високої особистісно значущої мотивації для старшокласників створюється мотиваційна навчальна ситуація, тобто ситуація, яка має на меті самостійне визначення учнем значущих для нього проблеми й теми самостійної роботи та пошуку шляхів їх розв'язання. Учитель, щоб організувати творчу діяльність учнів, створює або використовує навчальну ситуацію, яка виникає. Її мета – викликати мотивацію і забезпечити діяльність учня в напрямку пізнання обраної теми й розв'язання проблем, що пов'язані з нею. У результаті такої діяльності з'являється освітній продукт, який є непередбаченим, тому вчитель проблематизує ситуацію, задає технологію пізнавальної діяльності, супроводжує дії учнів, але заздалегідь не визначає конкретний зміст освітніх результатів, які мають бути отримані.

Для евристичної ситуації характерна штучно або природно сформована освітня напруженість, до якої можна віднести такі моменти, як цілеспрямоване створення освітньої напруженості вчителем; виникнення проблеми або питання; непередбачена суперечність; невідповідність отриманих результатів, на які розраховували; ускладнення в процесі виконання завдання; наявність декількох точок зору з приводу проблеми, що розглядається тощо. Навчальний матеріал, який задає учитель, в освітній ситуації виконує роль середовища, а не результату, який мають отримати учні. Мета такого середовища – забезпечити умови для створення учнями власних освітніх продуктів. Саме ступінь відмінності створених продуктів від заданого вчителем освітнього середовища є показником ефективності розв'язання евристичної ситуації.

Рівень пізнавальної самостійності учнів залежить саме від змісту сформульованого завдання. Якщо завдання звучить сухо або незрозуміло, не цікавить дітей, відчужене від досвіду учнів або від реального життя, то шансів на якісний результат мало. І навпаки, якщо завдання, яке пропонується дітям, відповідає їхнім потребам і мотивоване попередньою діяльністю, якщо в завданні немає «загравання» перед дітьми, а є дійсно «жива» проблема, якщо її розв'язання неочевидне навіть для вчителя, то таке завдання здатне вплинути на хід уроку й викликати пізнавальний інтерес до самостійного його розв'язання.



Рис. 2. Педагогічні умови формування пізнавальної самостійності старшокласників в евристичному навчанні

Роль учителя організаційно-супровідна, оскільки він забезпечує особистісне розв'язання учнем створених навчальних ускладнень. Виклад нового матеріалу проходить із доведенням і осмисленням новизни, учням надається можливість самостійно переконатися й досягнути власну значущість проблеми, учитель намагається довести незвичайність обраної теми. Необхідна умова для того, щоб учень й учитель бачили схему організації навчальної діяльності, конструювали її відповідно до своєї мети і програми, осмислювали проблему, яка виникла, та її результати.

Ступінь супроводу зменшується або змінює характер, якщо учень достатньо озброєний способами пізнавальної діяльності, але має деякі труднощі із застосуванням їх у конкретній ситуації. Тоді вчитель допомагає учням оволодіти не способами пізнання, а способами самовизначення – аналізом ситуації, що виникла, рефлексією виконаних дій, формулюванням цілей, відбором оптимальних засобів для їх досягнення.

Прикладом ефективною мотиваційною ситуацією для формування пізнавальної самостійності учнів в евристичному навчанні може бути ознайомлення школярів із декількома культурними аналогами, що використовуються на противагу вже створеним учнями. Виникає освітня напруженість, в якій учень потрапляє в культурний простір, що забезпечує динаміку його подальших освітніх процесів, допомагає самовизначитися в поліваріантних ситуаціях.

В евристичному навчанні цілепокладання виконує функції мотиваційної діяльності учнів, структурної стабілізації навчального процесу, діагностики результатів навчання. Принцип особистісного цілепокладання передбачає необхідність осмислення цілей навчання як учнем, так і вчителем. Якщо їх цілі різні, учитель повинен не намагатися змінити мету учня, а допомогти йому осмислити й досягти її у порівнянні з іншими цілями. Поставити мету – значить передбачити, спрогнозувати результат. Чітко зрозуміла і окреслена мета впливає на відповідний результату.

Особливістю мотиваційної ситуації на уроці є таке явище, як рефлексія, коли відбувається не пригадування головного з уроку або формулювання висновків, а осмислення способів діяльності, з'ясування її смислових особливостей, виявлення освітнього прирощення учня. Учень не просто усвідомлює те, що він виконав, а ще й осмислює способи, за допомогою яких він цього зміг досягти. Рефлексія – необхідна умова для того, щоб учень та учитель бачили схему організації самостійної пізнавальної діяльності, конструювали її відповідно до своєї мети, завдань, розуміли проблему.

Для формування достатньої мотивації самостійної діяльності старшокласникам надавалася можливість якнайглибше досягнути значущість проблеми для себе особисто. На відміну від традиційного, мотивація в евристичному навчанні вимагає більше часу, зате вона суттєво підвищує рівень психологічної і навчальної готовності учнів до виконання складної самостійної роботи. Така мотивація виявляється,

насамперед, у з'ясуванні (самостійно або за допомогою вчителя) проблеми, мети, завдань і привабливості власної творчої роботи (підготувати доповідь, рецензію на статтю, усний виступ, скласти таблицю тощо). Мотиваційно-цільова підготовка до створення освітніх продуктів супроводжувалась активною і неформальною діалоговою взаємодією вчителя й учнів. Це робилося для того, щоб школярі-старшокласники змогли вільно обрати тему, мету й завдання самостійної роботи, визначити її джерельне й діагностичне забезпечення, а також основні способи реалізації. Результатом таких кроків мотивації, на відміну від традиційної парадигми навчання, стало підвищення особистої значущості самостійної роботи із застосуванням способів взаємо- та самомотивації, цілепокладання та прогнозування конкретних освітніх продуктів з орієнтацією на їх кількісні та якісні критерії.

Творча навчально-пізнавальна діяльність розглядається не тільки як діяльність, під час якої розв'язуються окремі творчі завдання, а й як суттєва характеристика цілісного процесу навчання, що виявляється у всіх його складових частинах. На думку багатьох дослідників, саме у підлітковому віці відбувається оволодіння інтелектуальним інструментарієм. Механізм «аналіз через синтез» є основою таких операцій мислення, як: порівняння, узагальнення та ін. Суть механізму полягає у виявленні властивостей об'єкту через встановлення його взаємозв'язків з іншими. В процесі прогностичного розв'язання педагогічного завдання необхідно проводити розчленовування його на декілька частин: що відомо, що треба знайти (аналіз), а потім результати дослідження об'єднуються в єдині (синтез). Формуючи цей механізм, можна досягти необхідної для творчої діяльності єдності особистісно-мотиваційного та операційного компонентів діяльності.

Механізм застосування асоціативно-порівняльних операцій полягає в тому, що вчитель спрямовує процес розв'язання, закликаючи до почергового використання асоціацій (аналогій). Це стимулює генерацію ідей і поширює свободу самостійного пошуку.

Механізм розв'язання проблеми через низку евристичних запитань відомий також як метод «ключових питань». Його доцільно застосовувати для отримання додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи упорядкування вже відомої інформації в процесі розв'язання творчої завдання. Евристичні запитання є додатковим стимулом, формують нові стратегії і тактики розв'язання творчого завдання. Слід зауважити, що ці запитання широко використовував у своїй науковій і практичній діяльності ще давньоримський філософ Квінтіліан. Він рекомендував всім великим політичним діячам для збору повної інформації про будь-яку подію поставити перед собою наступні сім ключових (евристичних) запитань і відповісти на них: хто? що? навіщо? де? чим? як? коли? Гідність методу евристичних запитань полягає в його простоті та ефективності для розв'язання будь-яких завдань. Евристичні запитання особливо розвивають інтуїцію мислення.

Ще одним евристичним механізмом пізнавально-творчої діяльності є застосування методу інверсії. Він орієнтований на розв'язання творчого завдання в нових, несподіваних напрямках, найчастіше протилежних традиційним поглядам і переконанням, які диктуються формальною логікою і здоровим глуздом. Метод інверсії базується на принципі дуалізму, діалектичної єдності й оптимального використання протилежних (прямих і зворотних) процедур творчого мислення: аналіз і синтез, логічне й інтуїтивне, статичні й динамічні характеристики об'єкта дослідження, зовнішні та внутрішні сторони об'єкта. Якщо не вдається вирішити завдання з початку до кінця, то спробуйте вирішити його від кінця до початку і тощо. Безсумнівним достоїнством методу інверсії є те, що він дозволяє розвивати діалектику мислення, відшукувати вихід із, здавалося б, безвихідної ситуації, знаходити оригінальні, часом досить несподівані розв'язки різного рівня складності та проблемності творчих завдань. Його недоліком і обмеженням є те, що він вимагає досить високого рівня творчих здібностей, базових знань, умінь і досвіду.

Евристичний метод емпатії або метод особистої аналогії найчастіше означає ототожнення особистості однієї людини з особистістю іншої, коли намагаються подумки поставити себе на місце іншого. Коли застосовується метод емпатії, то об'єкту приписують почуття, емоції іншої людини, образу, який характеризується. Таким чином, це один з евристичних механізмів розв'язання творчих завдань, в основі якого лежить процес емпатії, тобто ототожнення себе з об'єктом і предметом творчої діяльності, осмислення функцій досліджуваного предмета на основі «вживання» в образ, якому приписуються особисті почуття, емоції, здібності бачити, чути, міркувати і тощо.

Цілеспрямоване оволодіння механізмами пізнавально-творчої діяльності відбувається за рахунок пояснення і творчого освоєння сутності кожного з механізмів, складання й використання спеціально розроблених інструкцій щодо можливостей застосування цих механізмів, ілюстрацій різними прикладами, відведення достатнього часу на освоєння учнями механізмів при розв'язанні значущих для них творчих завдань. У разі відчуття учнями певних складнощів їм надається своєчасна педагогічна підтримка з боку вчителя, або однокласників, також можливе використання підручників або інших джерел інформації. Також позитивно впливають на успішне застосування механізмів пізнавально-творчої діяльності прийоми і техніки фасилітаційного спілкування, до яких можна віднести вербальні методи непрямого управління: пошана і позитивне ставлення до учня як особистості, здібної до самозміни і саморозвитку, прояв педагогічного такту, заснованого на довірі без потурання, простоті спілкування, дії без пригнічення самостійності, гуморі без насмішки, створення ситуацій успіху, похвали, оптимістичні прогнози про можливості та здібності тих, кого навчають тощо.

Відповідно до другої визначеної умови, старшокласники в експериментальних класах під час поглибленого і тривалого занурення у самостійний пошук визначення й розв'язання проблеми застосовували комплекс освоєних механізмів пізнавально-творчої діяльності. Важливим дослідницьким кроком стало не лише виявлення дидактичних механізмів творчої діяльності, але й особливостей їх застосування. Цілеспрямоване оволодіння пізнавально-творчими механізмами відбувалося шляхом пояснення та використання спеціально розроблених інструкцій щодо можливостей застосування цих механізмів («аналіз через синтез», розв'язання проблеми через низку пізнавальних евристичних запитань, застосування асоціативно-порівняльних та узагальнюючих операцій тощо), відведення достатнього часу для практичного застосування учнями таких механізмів у процесі створення власних освітніх продуктів.

Експеримент довів, що поодиноке використання певного механізму для розв'язання пізнавальної проблеми, як правило, є недостатнім. Щоб повно і правильно виконати завдання, необхідно комплексне застосування механізмів пізнавально-творчої діяльності учнів на різних етапах навчання може дати високий результат досягнень у навчанні. Постійно впроваджуючи механізми евристичної діяльності в пізнавальну самостійну працю старшокласників, можна створити об'єктивні умови для інтенсивного формування пізнавальної самостійності учнів.

Ще однією умовою для забезпечення успішного формування пізнавальної самостійності учнів в евристичному навчанні є моніторинг і корекція рівнів сформованості пізнавальної самостійності учнів старшої школи. Діагностична складова в евристичному навчанні застосовується, щоб зменшити залежність творчої самореалізації учнів від зовнішніх умов. Застосування діагностично-критеріального інструментарію вимагає спеціальної підготовки вчителів, організації їхньої рефлексії, педагогічних консиліумів з обговорення індивідуальних досягнень учнів. Діагностика та самодіагностика учня дозволяє йому визначити свій освітній потенціал, будувати власний шлях у навчанні, відчувати віру в реалізацію власних можливостей.

Для виявлення досягнутих рівнів сформованості пізнавальної самостійності старшокласників в евристичному навчанні застосовано діагностично-оціночний комплекс, який спрямований на аналіз, вимірювання та корекцію, що проводилися за чіткими критеріями якості створених освітніх продуктів та узагальнених якісних характеристик пізнавальної самостійності. Діагностика пізнавально-творчої діяльності учнів базувалася на тому, що продукт, створений самостійно, – це не тільки певна теоретична чи практична робота, це завжди й об'єктивний показник рівня пізнавальної самостійності особистості. У ході нашого експерименту, щоб об'єктивно виявити й оцінити рівень сформованості пізнавальної самостійності старшокласників – внутрішній продукт самореалізації, ми разом із педагогами-дослідниками дійшли висновку, що доцільним спочатку є діагностування зовнішніх освітніх продуктів учнів

(творів, рефератів, рецензій, проектів тощо), оскільки останні є більш доступними для вимірювання і самодіагностики.

Отже, схарактеризовані в дослідженні педагогічні умови (створення системи мотиваційно-цільових ситуацій для спонукання учнів до самостійної пізнавальної діяльності; застосування пізнавально-творчих механізмів самостійної діяльності старшокласників в евристичному навчанні гуманітарних дисциплін; моніторинг і корекція рівнів сформованості пізнавальної самостійності учнів старшої школи) вважаємо провідними, тому що вони стосуються й основних змістових етапів навчального процесу, і вирішальних особистісних та процесуальних ознак пізнавальної самостійності.

Зазначені умови розкривають нові суттєві переваги евристичного навчання, де пріоритет надається пізнавально-творчій самостійній діяльності учнів, відображають підпорядковані логіці навчального процесу його основні компоненти: мотиваційно-цільовий, процесуально-виконавчий та діагностично-оціночний; відтворюють основний (вирішальний) технологічний елемент евристичного навчання – механізми пізнавально-творчої діяльності, як раніше відомі, так і нові (наприклад, оволодіння «батареєю» пізнавальних евристичних запитань), забезпечують розвинутим діагностичним інструментарієм для кожного продукту (зовнішнього і внутрішнього) творчої самостійної праці.

Проте аналіз робіт, присвячених вивченню пізнавальної самостійності та умов її формування в інноваційній освіті, засвідчив, що деякі аспекти цієї проблеми потребують подальшого дослідження. Залишається відкритим питання їх змістового наповнення та розробки методик, які повною мірою забезпечували б ефективність вищезазначеного процесу.

### Література

1. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Грищенко Т. О. Сутність і основні характеристики евристичного навчання / Т. О. Грищенко // *Педагогічні науки*. : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003. – С. 3–9.
3. Лазарєв М. О. *Методи творчої діяльності в сучасній освіті* / М. О. Лазарєв // *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – Ч. 1. – С. 58–64.
4. Лазарєва О.М. *Самостійна творча діяльність як провідний чинник самореалізації креативного потенціалу особистості*. – *Професійно-творчасамореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті: монографія*. – Суми: СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2013. – С. 262–288.
5. Лозова В. І. *Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів* / В. І. Лозова. – Харків : Основа, 2002. – 111 с.
6. *Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті* // *Освіта*. – 2002. – № 6. – 24 квітня–1 травня. – С. 2–4.
7. Усенко Н. М. *Педагогічні умови формування пізнавальної самостійності старшокласників в евристичному навчанні* / Н. М. Усенко // *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова, проф. О. М. Микитюка. – Вип. 31. – Харків, 2009. – С. 187–195.

8. Усенко Н. М. Пізнавальна самостійність як показник самореалізації особистості / Н. М. Усенко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – Ч. 4. – С. 82–89.
9. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников / И. Ф. Харламов. – Минск : Народная Асвета, 1970. – 158 с.
10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Наукове видання

**ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА І ПРОФЕСІЙНА  
САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ  
В ЕВРИСТИЧНІЙ ОСВІТІ**

*Монографія*

Комп'ютерний набір М.О. Лазарєв, О.Г.Козлова  
Комп'ютерний верстка **С. П. Цьома**

Підп. до друку 20.06.2019.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Arial. Папір офсетний.  
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 14,12. Ум. фарб.-відб. 14,12.  
Обл.-вид. арк. 16,54. Тираж 100 пр. Вид. № 102.

Видавець і виготовлювач:  
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.  
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.